

# Lingwistyka Stosowana

---

## Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

---

**TOM 22: 2/2017**

### **Zespół redakcyjny/ Editorial Team**

prof. dr hab. Sambor Grucza – redaktor naczelny/ Editor-in-Chief

dr hab. Monika Płużyczka – z-ca redaktora naczelnego/ Deputy Editor

dr Anna Bonek – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor

dr Alicja Sztuk – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor

mgr Agnieszka Kaleta – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor

### **Redaktorzy tomu/ Volume Editors**

dr hab. Paweł Szerszeń, dr Michał Wilczewski



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,  
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, [www.ls.uw.edu.pl](http://www.ls.uw.edu.pl)  
e-mail: [ls.wls@uw.edu.pl](mailto:ls.wls@uw.edu.pl)

Founded by prof. Sambor Grucza

ISSN 2080-4814

## SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

### ARTYKUŁY / ARTICLES

#### **Komunikacja specjalistyczna/ specialised communication**

**Joanna CHLEBNIKOW, Anke BACKHAUS**

*Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Fach als Teil der Lehrerausbildung, 1–14*

**Elżbieta GAJEWSKA**

*Analiza dyskursu w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych na przykładzie „Français de la communication professionnelle”, 15–29*

**Oleg GORBANIUK, Magdalena KOLAŃSKA, Michał WILCZEWSKI, Ana IVANOVA**

*A Lexical Study of Comparisons with Typical Brand Users of Goods, 30–45*

**Joanna KIC-DRGAS, Oana MUREȘAN**

*A comparative ESP study: The case of Poland and Romania, 46–64*

**Jarosław KRAJKA, Magdalena SOWA**

*Teacher Autonomy in Languages for Specific Purposes—Reflections on LSP Teacher Development Process, 65–84*

**Magdalena ROZENBERG**

*Zarządzanie wiedzą w ekonomii i dydaktyce języków obcych, 85–99*

**Paweł SZERSZEŃ**

*Datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland. Teil I: Projektablauf und ausgewählte Ergebnisse der Analyse von Lehrwerken, Kernlehrplänen, Interviews und Hospitationen, 100–119*

**Paweł SZERSZEŃ**

*Datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland. Teil II: Ergebnisse der Lehrer- und Lernerbefragungen, 120–137*

**Przemysław WOLSKI**

*Sprechende Chatbots im Fach(fremd)sprachenunterricht und im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht*, 138–148

**Joanna WOŹNIAK**

*Pragmatische Phraseologismen in ausgewählten Rechtstexten — ein Systematisierungsversuch*, 149–162

**Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA**

*Internetowe słowniki specjalistyczne jako narzędzie pracy tłumacza tekstów specjalistycznych*, 163–188

## **POLEMIKI I PRZEGLĄDY / POLEMICS AND REVIEWS**

Dieter Bingen/ Marek Małub / Matthias Weber (Hg.), *Mein Polen — meine Polen. Zugänge und Sichtweisen*. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2016, 358 S., **Reinhold UTRI**, 189–192

Istvan Kecskes, *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford/ New York, 2014, 277 pp., **Kamil ZUBRZYCKI**, 193–197

# Lingwistyka Stosowana

---

## Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

---

**TOM 22: 2/2017**

### **Zespół redakcyjny/ Editorial Team**

prof. dr hab. Sambor Grucza – redaktor naczelny/ Editor-in-Chief  
dr hab. Monika Płużyczka – z-ca redaktora naczelnego/ Deputy Editor  
dr Anna Bonek – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor  
dr Alicja Sztuk – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor  
mgr Agnieszka Kaleta – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor

### **Redaktorzy tomu/ Volume Editors**

dr hab. Paweł Szerszeń, dr Michał Wilczewski



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,  
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, [www.ls.uw.edu.pl](http://www.ls.uw.edu.pl)  
e-mail: [ls.wls@uw.edu.pl](mailto:ls.wls@uw.edu.pl)

Founded by prof. Sambor Grucza

ISSN 2080-4814

# SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

## ARTYKUŁY / ARTICLES

### Komunikacja specjalistyczna/ specialised communication

**Joanna CHLEBNIKOW, Anke BACKHAUS**

*Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Fach als Teil der Lehrerausbildung*, 1–14

**Elżbieta GAJEWSKA**

*Analiza dyskursu w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych na przykładzie „Français de la communication professionnelle”*, 15–29

**Oleg GORBANIUK, Magdalena KOLAŃSKA, Michał WILCZEWSKI, Ana IVANOVA**

*A Lexical Study of Comparisons with Typical Brand Users of Goods*, 30–45

**Joanna KIC-DRGAS, Oana MUREȘAN**

*A comparative ESP study: The case of Poland and Romania*, 46–64

**Jarosław KRAJKA, Magdalena SOWA**

*Teacher Autonomy in Languages for Specific Purposes—Reflections on LSP Teacher Development Process*, 65–84

**Magdalena ROZENBERG**

*Zarządzanie wiedzą w ekonomii i dydaktyce języków obcych*, 85–99

**Paweł SZERSZEŃ**

*Datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland. Teil I: Projektablauf und ausgewählte Ergebnisse der Analyse von Lehrwerken, Kernlehrplänen, Interviews und Hospitationen*, 100–119

**Paweł SZERSZEŃ**

*Datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland. Teil II: Ergebnisse der Lehrer- und Lernerbefragungen*, 120–137

**Przemysław WOLSKI**

*Sprechende Chatbots im Fach(fremd)sprachenunterricht und im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht*, 138–148

**Joanna WOŹNIAK**

*Pragmatische Phraseologismen in ausgewählten Rechtstexten — ein Systematisierungsversuch*, 149–162

**Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA**

*Internetowe słowniki specjalistyczne jako narzędzie pracy tłumacza tekstów specjalistycznych*, 163–188

## **POLEMIKI I PRZEGLĄDY / POLEMICS AND REVIEWS**

Dieter Bingen/ Marek Małub / Matthias Weber (Hg.), *Mein Polen — meine Polen. Zugänge und Sichtweisen*. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2016, 358 S., **Reinhold UTRI**, 189–192

Istvan Kecskes, *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford/ New York, 2014, 277 pp., **Kamil ZUBRZYCKI**, 193–197

**Joanna CHLEBNIKOW**

**Anke BACKHAUS**

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

## **Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Fach als Teil der Lehrerausbildung**

### **Abstract:**

**Developing subject-specific language competence in pupils as an element of teacher training programmes. An example from the module “Teaching immigrant pupils in their second language (German)”**

In order to guarantee fairness in learning and access to education regardless of social factors or first language, teachers need to be able to recognize not only the subject-specific, but also the linguistic aspects of their teaching, and develop the necessary competences in their students. This paper explains and illustrates how the module “Teaching immigrant pupils in their second language (German)” at the University of Bonn prepares teachers for this task.

### **Einführung**

Das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler (SuS) in den PISA-Studien hat eine große und anhaltende bildungspolitische Debatte ausgelöst, bei der es nicht zuletzt auch um die Chancengerechtigkeit des Bildungssystems in Deutschland geht. Ein zentrales Ergebnis lautet nämlich, dass der Bildungserfolg in keinem anderen OECD-Land so stark von der sozialen Herkunft abhängt wie in Deutschland (vgl. E. Klieme/ C. Artelt/ J. Hartig/ N. Jude/ O. Köller/ M. Prenzel/ W. Schneider/ P. Stanat 2010). Insbesondere geriet die Gruppe der SuS mit Zuwanderungsgeschichte in den Fokus der Diskussion. Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass auch bei SuS ohne Zuwanderungsgeschichte vergleichbar schlechte Ergebnisse erzielt werden, wenn die Merkmale eines tendenziell ungünstigeren sozioökonomischen Status des Elternhauses und eine relative Bildungsferne der Familien vorliegen (vgl. E.D. Klein/ I. van Ackeren 2014; H. Barkowski/ H.-J. Krumm 2010). Beiden Schülergruppen gemeinsam ist eine Diskrepanz zwischen den bestehenden und erwarteten bildungssprachlichen Fähigkeiten, das heißt eine nicht ausreichende Beherrschung des Registers Bildungssprache, wie es „von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird“ (I. Gogolin/ Lange 2011: 111). Bei der Ursachensuche wurden unter anderem „Faktoren [genannt], die in der Gestaltung der Schule und des Unterrichts liegen. Dazu gehört die unterlassene Einführung in die schul- und bil-

dungsrelevanten sprachlichen Fähigkeiten“ (I. Gogolin 2010: 29). Auch Feilke weist darauf hin, dass der adäquate Gebrauch zwar als selbstverständlich von der Schule vorausgesetzt, aber gar nicht gelehrt wird (vgl. H. Feilke 2012: 4). Denn entgegen der Vorstellung, dass sich bildungssprachliche Kompetenz bei SuS im Verlauf der Schulzeit von alleine einstellt, gehen aktuelle bildungssprachliche Konzepte davon aus, dass diese „durch bewusste didaktische Unterstützungsmaßnahmen in enger Verbindung mit Fachunterricht gezielt identifiziert, benannt und fokussiert werden“ (H.-J. Roth/ C. Bainski/ A. Brandenburger/ J. Duarte 2012: 94) müssen. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer über die Kompetenz verfügen sollten, die in ihrem jeweiligen Fach verwendete Sprache fördern zu können. Den Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache aus dem Jahr 2012 zufolge, erkennen tatsächlich auch 70 % der Lehrerinnen und Lehrer einen Sprachförderbedarf bei ihren SuS, jedoch fühlen sich zwei Drittel der Befragten durch das Studium nicht entsprechend auf diese Aufgabe vorbereitet (vgl. M. Becker-Mrotzek/ B. Hentschel/ K. Hippmann/ M. Linneemann 2012). Auf der bildungspolitischen Ebene plädiert die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Böhmer im Jahr 2012, dass die „hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen heterogenen Schülerinnen und Schüler [...] ein sehr differenziertes Sprachförderangebot der Schulen und gut ausgebildete Lehrkräfte [erfordern]“ (M. Böhmer 2012: 118) und bekräftigt damit die in einigen Bundesländern bereits erfolgten curricularen Schritte in der Lehreraus- und Weiterbildung. So reformierte das Land Nordrhein-Westfalen im Jahr 2009 das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) und führte ein verpflichtendes Modul ein, in dem „Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (...) für alle Lehrämter zu erbringen“ sind (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2015: 2), verbunden mit dem Ziel, angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer auf den professionellen Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen vorzubereiten. Der vorliegende Artikel beschreibt inhaltliche Aspekte des Pflichtmoduls und illustriert die konkrete hochschuldidaktische Umsetzung an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn anhand von ausgewählten Aufgabenbeispielen.

## **1. Bildungssprache im Fach**

Der Begriff Bildungssprache findet in dem bereits erwähnten deutschen Bildungsdiskurs der letzten Jahre häufig Verwendung. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin und das von ihr mitverantwortete bundesweit geförderte Projekt FörMig zur Erarbeitung von Gesamtkonzepten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/de.html>) rekurren dabei auf die Ausführungen des Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas (1977). Habermas versteht unter Bildungssprache diejenige Sprache, mit deren Hilfe man sich „mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen [kann]“ (J. Habermas 1977: 345). Die Bildungssprache charakterisiert sich in seinem Verständnis „vor allem durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit (Orientierung an der Schriftsprache) und einen Wortschatz, der ein fachspezifisches Vokabular einschließt“ (K. Beren-



des/ N. Dragon/ S. Weinert/ B. Heppt/ P. Stanat 2013: 19). In der deutschsprachigen Literatur zum Thema wird Bildungssprache als eigenes Register bezeichnet (vgl. K. Ehlich 1999) und üblicherweise in Abgrenzung zu Alltagssprache dargestellt (vgl. u.a. H. Ortner 2009: 2227; I. Gogolin/ I. Lange 2010: 12; J. Leisen 2010: 46; U. Ohm 2010: 88).

Angeführt wird in diesem Zusammenhang die auf den kanadischen Mehrsprachigkeitsforscher Jim Cummins zurückgehende Unterscheidung von der alltags-sprachlichen dialogischen Sprachkompetenz (BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills*) gegenüber der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz (CALP – *Cognitive Language Academic Proficiency*) (vgl. J. Cummins 1979). Im Unterschied zur Alltagssprache, die konzeptionell mündlich realisiert wird, zeigt die Bildungssprache konzeptionell schriftliche Merkmale (vgl. P. Koch/ W. Oesterreicher 1997). Im schulischen Kontext kennzeichnet sich die Bildungssprache nach Reich durch „die funktionalen Textsorten des Unterrichts, durch schriftsprachliche Wortwahl und Grammatik, durch differenzierte Bedeutungen“ (H.H. Reich 2013: 9). Gleichzeitig weist sie nach Gogolin und Lange (vgl. I. Gogolin/I. Lange 2010: 12) Überschneidungen mit den Begriffen Schulsprache und Fachsprache auf. Unter Schulsprache versteht Feilke „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken* gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (H. Feilke 2012: 5, Hervorhebung im Original). Als Beispiel nennt er in diesem Zusammenhang die didaktischen Textsorten der Fächer, in diesem Fall die Erörterung, die eigens in der Schule geschrieben wird (vgl. H. Feilke 2012: 5). „Unter *Fachsprache* versteht man [...] eine spezielle Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient. Dabei geht es meist um berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder[.] [...] Bildungssprache enthält fachsprachliche Elemente, und zwar vor allem im Bereich der Terminologie – dem besonderen Wortschatz der Unterrichtsfächer“ (I. Gogolin/ I. Lange 2010: 12, Hervorhebung im Original). In der folgenden Übersicht werden in der Literatur genannte Merkmale von konzeptioneller Schriftlichkeit in Abgrenzung zur konzeptionellen Mündlichkeit auf vier Ebenen zusammenfassend dargestellt. Eine empirisch fundierte umfassende Beschreibung bildungssprachlicher Merkmale stellt für die deutsche Sprache jedoch noch ein Desiderat dar (vgl. L. Riebling 2013: 132).

Einen Vorschlag, die sprachlichen Anforderungen der Schule näher zu bestimmen, stellen die im Rahmen des FörMig-Projektes erarbeiteten *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und die Sekundarstufe I* dar. Ähnlich dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird das Kontinuum der sprachlichen Entwicklung hier im Kontext der Schule in sieben Kompetenzbereichen in vier Niveaustufen (I als niedrigste und IV als höchste Stufe) eingeteilt. Die dazu verwendeten Deskriptoren sollen eine kriteriengestützte Einschätzung sprachlichen Handelns von SuS ermöglichen, die als Grundlage pädagogischer Planung im Sinne der durchgängigen Sprachbildung (vgl. I. Gogolin / I. Lange 2010) herangezogen werden kann. Die vier Niveaustufen stellen Bezugsgrößen dar, „durch die die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auf das Deutsche als Bildungssprache hin ausgerichtet ist“ (H.H. Reich 2013: 5).

MÜNDLICHKEIT	←————→	SCHRIFTLICHKEIT
<b>Kommunikationsbedingungen</b>		
dialogisch, interaktiv (vertrautes Gespräch, Telefonat mit Freund)		monologisch (Vortrag, Referat, Aufsatz)
Vertrautheit der Partner (privates Gespräch)		Fremdheit der Partner (Vorstellungsgespräch)
<i>face-to-face</i> Interaktion		raumzeitliche Trennung
privat ( Privatbrief, Tagebucheintrag, SMS)		öffentlich (Protokoll, Bericht, Erörterung)
spontan		reflektiert (logische Gliederung, ein dem Gegenstand angemessener Textumfang)
Situationsverschränkung		Situationsentbindung
Affektivität		Objektivität
<b>Versprachlichungsstrategien</b>		
Prozesshaftigkeit		Vergegenständlichung
Vorläufigkeit		Endgültigkeit
<b>Lexikalisch-semantische Merkmale</b>		
undifferenzierte und allgemeine Ausdrücke (raufbringen)		differenzierte und abstrahierende Ausdrücke (nach oben transportieren)
reduzierter Wortschatz		Präfixverben, viele untrennbar oder reflexiv (erhitzen, sich entfalten, sich beziehen)
		nominale Zusammensetzungen (Winkelmesser) und normierte Fachbegriffe (rechtwinklig, Dreisatz)
<b>Syntaktische und textuelle Merkmale</b>		
parataktisch (Aneinanderreihung von Hauptsätzen)		hypotaktisch (Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive)
einfacher Satzbau (Subjekt, Prädikat, Objekt)		explizite Markierungen oder Kohäsion (Textzusammenhang)
		unpersönliche Konstruktionen (Passivsätze, man-Sätze)
		Funktionsverbgefüge (zur Explosion bringen, einer Prüfung unterziehen)
		Umfängliche Attribute (der sich daraus ergebende Schluss)

Abbildung 1. Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit/ Schriftlichkeit (nach H. Günther 1997: 67; G. Kniffka/ G. Siebert-Ott 2007: 20; H.H. Reich 2008; I. Gogolin/ I. Lange 2010: 13)

Die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* sind ein Instrument mit dem der sprachliche Kompetenzzuwachs von SuS der Klassen 5 bis 9 strukturiert beobachtet und beschrieben werden kann. Die insgesamt 27 Sprachaneignungsprozesse sind den folgenden sieben Kompetenzbereichen zugeordnet:

- A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- B. Wortschatz
- C. Aussprache
- D. Lesen
- E. Schreiben
- F. Grammatik – mündlich und schriftlich

### G. Persönlichkeitsmerkmale (vgl. M. Döll 2013: 11).

Anhand von ausgewählten Niveaubeschreibungen wollen wir die bildungssprachlichen Kompetenzen zur erfolgreichen Teilhabe am Diskurs des Fachunterrichts in der Sekundarstufe I veranschaulichen.

Im Bereich A, der Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, wird zwischen vier Sprachaneignungsprozessen unterschieden. In Unterrichtsgesprächen beispielsweise sollen SuS auf der Niveaustufe IV dazu fähig sein, Fachvorträge zu verstehen, Nachfragen dazu zu stellen und sich zusammenhängend zu Fachinhalten zu äußern. Zudem sollen sie Meinungen begründen und Standpunkte vertreten können (vgl. M. Döll / H.H. Reich 2013: 17). Die Wortschatzebene (Bereich B) unterteilt sich in Verstehens-, Mitteilungs-, und Fachwortschatz. Auf der rezeptiven Ebene wird die nachfolgende Zielvorstellung formuliert: „Der Schüler versteht die Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes („Schädling“, „emsig“, „erschließen“) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z.B. „Halbleiter“, „Isolatoren“, „Fotosynthese““ (ebd.: 19, Hervorhebungen im Original). Auf der Mitteilungsebene sieht die Niveaustufe IV vor, dass SuS in der Lage sind, den oben genannten Verstehenswortschatz auch produktiv anzuwenden (vgl.: ebd. 20). Die im Fachunterricht der Schule verwendeten Fachbegriffe und fachlichen Wendungen werden der dritten Kategorie, Fachwortschatz, zugeordnet. Hier sollen SuS auf der obersten Stufe fähig sein, ihnen „bislang unbekannte Fachbegriffe und fachliche Wendungen zu erschließen“ (ebd.: 20, Hervorhebungen im Original). Auch für die Fertigkeiten des schulischen Lesens und Schreibens werden Deskriptoren formuliert. Zur Einschätzung des Leseverstehens bietet das Instrument eine Hilfestellung, um festhalten zu können „in welchem Umfang ein Schüler einem altersgemäßen Text Informationen entnehmen und diese verarbeiten kann“ (ebd.: 22). Auf der Niveaustufe IV kann demnach „[d]er Schüler [...] den Inhalt anspruchsvollerer Texte erfassen. Er kann Schlussfolgerungen ziehen und ist in der Lage, Texte zu bewerten“ (ebd.: 22, Hervorhebungen im Original). Als Ziel der sprachlichen Entwicklung im Bereich der Textproduktion sollen die SuS imstande sein, verständliche schwierige Texte zu verfassen, bei denen die Darlegung komplexer Zusammenhänge verlangt wird (vgl. ebd.: 24).

Deutlich wird, dass die Niveaubeschreibungen lediglich eine Orientierung bieten. Als Grundlage für die Planung eines systematischen Aufbaus von bildungssprachlichen Kompetenzen im Fach wäre jedoch eine weitere Konkretisierung und fachliche Ausdifferenzierung der Anforderungen wünschenswert. Dies gilt sowohl für die allgemeinbildenden Schulen als auch für die Berufsschulen (vgl. Ch. Efin 2012, 2015). Hinzu kommt dass die Anforderungen stetig ansteigen. Gerade im Fachunterricht gelangen SuS mit sprachlichen Defiziten an ihre sprachlichen und fachlichen Grenzen. Dies kann SuS mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch Kinder und Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte betreffen, wenn die bereits oben genannten Merkmale eines tendenziell ungünstigeren sozioökonomischen Status des Elternhauses und eine relative Bildungsferne der Familien vorliegen (vgl. E.D. Klein/

I. van Ackeren 2014; H. Barkowski/ H.-J. Krumm 2010). Häufig stellen bereits Aufgabenformulierungen SuS vor sprachliche Herausforderungen und versperren ihnen somit den Zugang zur Erschließung fachlicher Inhalte. Die darin enthaltenen Sprachhandlungsverbren, die im schulischen Kontext seit einigen Jahren als Operatoren bezeichnet werden (z.B. Beschreiben, Erklären, Definieren, Erläutern), verlangen sprachliche Ausführungen, die in Aufgaben zwar explizit genannt, aber oft gar nicht oder unzureichend reflektiert und vermittelt werden (vgl. H.J. Vollmer/ E. Thürmann 2010: 111; S. Schmölzer-Eibinger 2013: 27).

Die enge Verknüpfung von Sprache und Fachlernen impliziert bereits mögliche didaktische Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse im Kontext der schulischen Bildung. Der Referenzrahmen Schulqualität NRW sieht daher einen bewussten Umgang mit Sprache in allen Fächern und schulischen Handlungsbereichen vor und verweist auf die Notwendigkeit einer systematischen und koordinierten Unterstützung beim Erwerb der Bildungssprache im sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2015a: 33). Da ohne Sprache Wissenserwerb im Fachunterricht nicht gelingen kann, sollen die Sprachstände der SuS „bei der Planung und Gestaltung der unterrichtlichen Prozesse mit dem Ziel berücksichtigt [werden], fachliche Verstehensprozesse zu erleichtern und bildungssprachliche Kompetenzen aktiv zu fördern“ (ebd.: 33). Die Integration von „Sprach- und Fachlernen bedeutet für den Fachunterricht, dass die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte nicht nur den Inhalten, sondern auch der Sprache gilt und didaktische Verfahren eingesetzt werden, die inhaltliche Verstehens- und Lernprozesse durch gezielte Spracharbeit unterstützen“ (S. Schmölzer-Eibinger 2013: 32). Im Folgenden möchten wir am Beispiel des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte darstellen, wie die Vorbereitung angehender Lehrerinnen und Lehrer auf diese Aufgabe an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn realisiert wird.

## **2. Sprachliche Bildung als Aspekt der Lehrerbildung**

Das seit 2009 im Bundesland Nordrhein-Westfalen für das Lehramtsstudium verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (im Folgenden DSSZ-Modul) wird an der Universität Bonn im ersten Jahr der Masterphase als einsemestriges vierstündiges (4 SWS) Seminar umgesetzt. Die auf maximal 30 Teilnehmende begrenzten Seminargruppen setzen sich aus Studierenden des Lehramtes für Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs aller 20 in Bonn studierbaren Fächer zusammen. Um der Heterogenität der Seminargruppen adäquat begegnen zu können, wurde das Seminar im Blended Learning-Format konzipiert. Dabei finden 3 SWS als Präsenzveranstaltung und 1 SWS online über die universitäre Lernplattform statt. Die Präsenzanteile dienen einer fachübergreifenden Einführung in die Modulinhalte, durch die Onlineanteile wird eine fachspezifische Differenzierung vorgenommen. Beide Komponenten sind nach dem Prinzip des Blended Learning nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch miteinander verzahnt (vgl. P. Arnold/ L. Kilian/ A. Thilloßen/ G. Zimmer, 2015: 142).

Das DSSZ-Modul gliedert sich in fünf thematische Blöcke, deren Verteilung auf Präsenz- und Onlineanteile in der folgenden Grafik veranschaulicht wird.

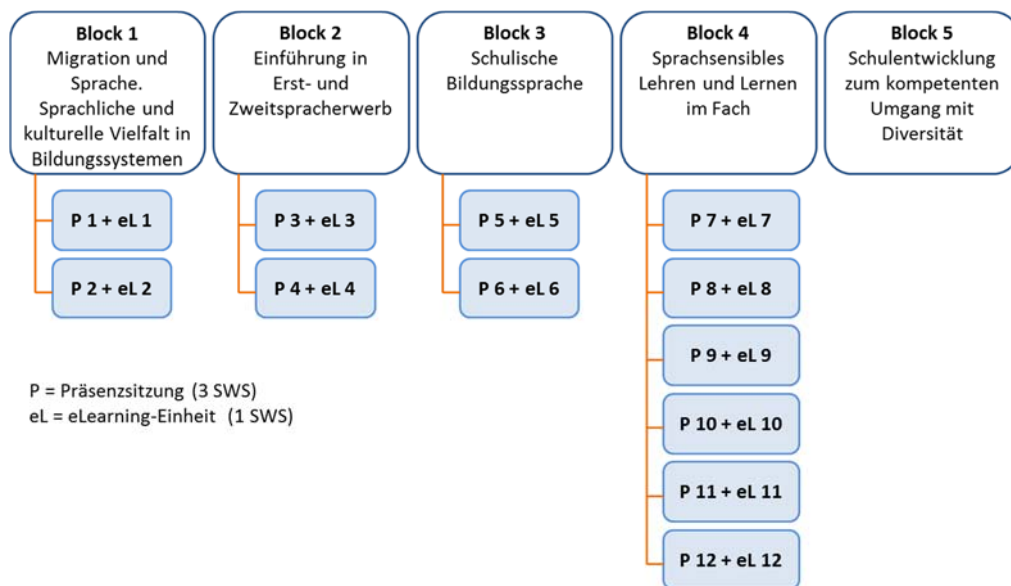


Abbildung 2. Blended Learning-Struktur des Bonner DSSZ-Moduls

Ziel ist es, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf den kompetenten Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft vorzubereiten. Dabei sollen neben der Sensibilisierung für die Bedeutung der Sprache für den Bildungserfolg die bildungssprachlichen Anforderungen in der Schule und im eigenen Fach erkannt und analysiert werden. Die Lehramtsstudierenden lernen zudem Diagnoseinstrumente zur Ermittlung des Sprachstandes von SuS kennen und erwerben grundlegende Kompetenzen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts im Fach.

Nachfolgend stellen wir die in Bonn realisierte hochschuldidaktische Umsetzung vor, indem wir auf Aufgabenbeispiele aus dem Block 3 eingehen, um anhand dieser zu zeigen, wie der im Rahmen des vorliegenden Beitrages beschriebene Themenkomplex der schulischen Bildungssprache im DSSZ-Modul behandelt wird. Dabei haben wir bewusst die Aufgaben bzw. Aufgabenabfolgen gewählt, die die Umsetzung im Präsenzbereich (unter 2.1), im Online-Bereich (unter 2.3) und auch auf der Schnittstelle beider Komponenten (unter 2.2) illustrieren. Die hochschuldidaktische Vorgehensweise zur Vermittlung didaktischer Ansätze des sprachsensiblen Unterrichts innerhalb des vierten Blocks, Sprachsensibles Lehren und Lernen im Fach, wurde von uns bereits an anderer Stelle fokussiert (vgl. A. Backhaus/ J. Chlebnikow 2017).

## 2.1 Aufgabenbeispiel: Wasserkreislauf

Die Aufgabe *Wasserkreislauf* bildet einen selbstreflexiv angelegten Einstieg in den 3. Block des DSSZ-Moduls zum Thema schulische Bildungssprache. Das Ziel dieser

Aktivität besteht in einer Sensibilisierung der Studierenden für sprachliche Anforderungen schulischer Aufgaben.

Zu Beginn der Präsenzveranstaltung werden die Studierenden gebeten, den Wasserkreislauf zu beschreiben (vgl. C. Benholz 2012). Dabei handelt es sich um eine Aufgabe, die im Lehrplan des Geografieunterrichts der 5. bzw. 6. Klasse vorgesehen ist. Die Beschreibung soll in schriftlicher Form umgesetzt werden. Zusätzlich soll der Text in einer Zweitsprache verfasst werden. Bei den meisten Studierenden handelt es sich dabei um Englisch. Zur Unterstützung erhalten die Studierenden die folgende Grafik.

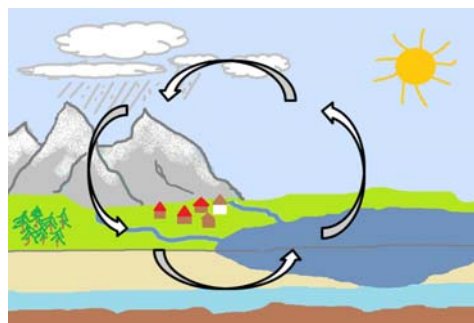


Abbildung 3. Wasserkreislauf

Die anschließende Reflexionsphase fokussiert die Erfahrungen der Studierenden bei der Erstellung des Textes. Sie berichten von fehlenden sprachlichen Mitteln auf der Wort-, Satz-, und Textebene auf die sie bei dem Versuch, den Text schriftsprachlich zu konzipieren, gestoßen sind. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse dienen als Ausgangspunkt einer theoretischen Auseinandersetzung mit Anforderungen der schulischen Bildungssprache.

## 2.2. Aufgabenbeispiele: Operatoren im Fach

In den Bildungsstandards und Kernlehrplänen der Fächer sind die Lernziele zumeist ergebnisorientiert formuliert. Die fachlichen Kompetenzen sind dabei an sprachliche Handlungen wie Beschreiben, Begründen, Erklären usw. gebunden und als sog. Operatoren für jedes Fach verbindlich festgelegt. Bei der Betrachtung der schulischen Bildungssprache im Rahmen des DSSZ-Moduls spielt daher auch die Auseinandersetzung mit den Operatoren eine wichtige Rolle. Die hier vorgestellte Aufgabenabfolge beginnt mit einer Online-Aufgabe, die in der nachfolgenden Präsenzveranstaltung fortgeführt wird.

Nach einem thematischen Einstieg in die eLearning-Einheit, bei dem sich die Studierenden mit den Operatorenlisten ihrer jeweiligen Fächer beschäftigt haben, besteht das Ziel der Online-Aufgabe darin, Operatoren in den Aufgabenstellungen der Lehrwerke der eigenen Fächer zu erkennen und zu verstehen, dass gleiche Operatoren in unterschiedlichen Fächern andere kognitive und sprachliche Kompetenzen verlangen können. Dazu sichten die Studierenden zunächst Lehrwerke ihrer Fächer auf der Suche nach Aufgabenstellungen, die einen der folgenden Operatoren bein-

halten: Beschreiben, Zusammenfassen, Vergleichen, Erklären, Begründen, Stellung nehmen, Bewerten und Diskutieren. Dabei handelt es sich um Operatoren, die in allen Fächern vorkommen. Danach ordnen sie die gefundenen Beispiele in ein gemeinsames Wiki unter den entsprechenden Operatorenkategorien ein.



Abbildung 4. Ergebnisausschnitt aus dem Wiki: Operatoren in den Fächern

Abschließend vergleichen die Studierenden die zusammengetragenen Aufgabenstellungen und notieren erste Beobachtungen für die Weiterarbeit.

Die Ergebnisse aus der Online-Aufgabe bilden die Grundlage für die daran anknüpfende Aufgabe der folgenden Präsenzsitzung. Die Studierenden sollen erkennen, welche sprachlichen Anforderungen die von ihnen ausgewählten Aufgabenstellungen enthalten. Dazu finden sie sich in einem ersten Schritt in Fachgruppen zusammen und analysieren, welcher Wortschatz und welche sprachlichen Strukturen in den Anweisungen vorkommen. In einem zweiten Schritt arbeiten die Studierenden individuell und führen exemplarisch eine der Aufgabenstellungen schriftlich aus. In der letzten Phase treffen sie sich erneut in der Fachgruppe und wiederholen die sprachliche Analyse, nun bezogen auf ihre erstellten Texte. Auf diese Weise nähern sich die Studierenden den von ihnen implizit vorausgesetzten Standards der Ergebnisse und reflektieren ihren fach- und bildungssprachlichen Erwartungshorizont.

### 2.3. Aufgabenbeispiele: Bildungssprache im Fach

Bei dem letzten hier beschriebenen Beispiel handelt es sich um eine Aufgabenabfolge zum Thema Bildungssprache im Fach. Die eLearning-Einheit beginnt (wie alle eLearning-Einheiten) mit einer Kurzdarstellung der Inhalte, wie die folgende Abbildung illustriert.

▼ eLearning-Einheit 6

In dieser eLearning-Einheit üben Sie, typische Merkmale der schulischen Bildungssprache in den Lehrwerkstexten Ihrer Fächer zu erkennen. Sie untersuchen an beispielhaften Lernertexten, ob sie dem Register der schulischen Bildungssprache entsprechen.

**Bearbeitungszeit:** 1 SWS (zuzüglich Vor- und Nachbereitung)

Abbildung 5. Einstieg in eLearning-Einheit 6

Die eLearning-Einheit setzt sich aus drei Online-Aufgaben zusammen, die darauf zielen, dass Studierende bildungssprachliche Merkmale kennen lernen, sie in ihrem Fach erkennen können und für fachliche vs. sprachliche Schwierigkeiten sensibilisiert werden.

In der ersten Online-Aufgabe setzen sich die Studierenden mit den bildungssprachlichen Merkmalen (vgl. Reich 2008) auseinander und sollen diese anhand einer vorgegebenen Liste in den Lehrwerkstexten ihrer Fächer identifizieren. Die Studierenden werden gebeten, zwei Sätze auszuwählen, in denen mindestens eins der folgenden Merkmale vorkommt: Fachspezifische Komposita, Nominalisierungen, Präfixverben, Satzgefüge, unterordnende Satzkonnectoren, unpersönliche Konstruktionen, Funktionsverbgefüge oder umfängliche Attribute. Diese sollen unter der entsprechenden Kategorie in einem gemeinsamen Wiki eingetragen werden.



Abbildung 6. Ergebnisausschnitt aus dem Wiki: Schulische Bildungssprache

Die zweite Online-Aufgabe ist binnendifferenzierend für Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften gestaltet und fokussiert die jeweiligen spezifischen sprachlichen Merkmale dieser Fächergruppen. Die Aufgabe der Studierenden besteht darin, den fachspezifischen sprachlichen Merkmalen auf Wort-, Satz-, und Textebene vorgegebene Beispiele zuzuordnen. Auf diese Weise werden die auf metasprachlicher Ebene benannten Merkmale konkretisiert und für die Studierenden nachvollziehbarer. Die Zuordnungsübung mit automatisiertem Feedback kann beliebig oft wiederholt werden.



Test: Sprache in den Fächern (Naturwissenschaften)

Zur Startseite Test unterbrechen Wieder

Frage 1 von 3 - Merkmale auf der Wortebene (Naturwissenschaften) (10 Punkte)

Ordnen Sie die Beispiele den sprachlichen Mitteln zu.

Positionen der Terme zurücksetzen ?

Fachspezifische Abkürzungen und Symbole	Spannung anlegen an, zur Explosion bringen, unter Hinzufügung
Mit Vorsilben gebildete Fachwörter (Nomina und Verben)	Zerfall, Verrottung, Zersetzung, enthalten, verdampfen, erhitzen, übergehen, bewirken
Fachliche Adjektive. Typische Endsilben sind dabei: -haltig, -reich, -arm, -los, -fest	sauer, Zustand, Leistung, Spannung, Bruch, Energie, Kraft, Diät
Häufig verwendete Verben (auch mit festen Präpositionen)	Darwin'sche Theorie, Newtonsche Gesetz, Geiger-Müller-Zählrohr
Wörter, die alltagsprachlich bekannt sind, die aber im Fachkontext eine andere Bedeutung haben	Wechselwirkung, Blütenstaub, Energiequelle, Luftfeuchtigkeit
Fachliche Kollokationen und Funktionsverbgefüge	erstarren zu, führen zu, sich bilden
Fachbegriffe aus und mit Eigennamen	

Abbildung 7. Ausschnitt aus der Zuordnungsübung: Sprache in den Fächern

In der diese Sequenz abschließenden dritten Online-Aufgabe arbeiten die Studierenden mit authentischen Schülertexten, die im Kontext unterschiedlicher Fächer entstanden sind. Das Ziel dieser Aufgabe ist, die sprachliche bzw. inhaltliche Angemessenheit der Schülerproduktionen zu reflektieren. Dazu sichten die Studierenden zunächst alle Schülertexte, die in zweifacher Version (Original und Abschrift) zur Verfügung gestellt werden und posten anschließend im Forum ihre persönliche Einschätzung. Die Studierenden können auf die Beiträge von anderen Bezug nehmen, wie das folgende Beispiel illustriert.

23. Nov 2015, 19:12

**Physik 2**

In Bezug auf den Inhalt würde ich sagen, dass der Schüler die grobe Aussage des ersten Newtonschen Gesetzes verstanden hat, dies aber inhaltlich nicht der Art und Weise entspricht, wie es im Erwartungshorizont stehen würde. Eventuell liegt es aber auch einfach an sprachlichen Schwierigkeiten, die einer präzisen Antwort im Wege stehen. Beispielsweise fehlen dem Schüler feste Muster zur Textgestaltung. Man könnte den Text bspw. folgendermaßen beginnen: "Ein Beispiel für das erste Newtonsche Gesetz...". Generell lässt sich aber sagen, dass der Text trotz Rechtschreib- und Grammatikfehlern in seiner Aussage verständlich ist.

Antworten Bearbeiten Drucken Löschen Zensieren Als gelesen markieren

23. Nov 2015, 19:53

**Physik 2**

Ich kann Frau [redacted] nur zustimmen, dass der betreffende Schüler das Newtonsche Gesetz in seinen wesentlichen Grundzügen verstanden zu haben scheint, dieses Wissen jedoch nicht angemessen sprachlich umsetzen konnte. Schön ist der Vorschlag fester "Textmuster", welche das Formulieren für den Anfang erleichtern können. Mit ein wenig Hilfestellung lassen sich die kleinen sprachlichen Ungenauigkeiten sehr wahrscheinlich einfach lösen. - Da ich weder Physikerin bin, noch mein Grundwissen in Physik annähernd an das Newtonsche Gesetz heranreicht, kann ich inhaltlich gesehen die Aufgabenlösung nicht adäquat beurteilen und überlasse dies gerne meinen Physik-Kommilitonen.

Antworten Bearbeiten Drucken Löschen Zensieren Als gelesen markieren

Abbildung 8. Ergebnisausschnitt aus dem Forum: Lernertexte

## Ausblick

Das Ziel dieses Beitrags war es, am Beispiel des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte zu zeigen, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer auf den Aspekt der bildungssprachlichen Förderung von SuS im Fach vorbereitet werden können.

Die Evaluationsergebnisse der hochschuldidaktischen Umsetzung des DSSZ-Moduls an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn zeigen eine große Zustimmung der Studierenden zum gewählten seminar-didaktischen Ansatz (vgl. A. Backhaus / J. Chlebnikow, 2017). Die Frage, ob die vermittelten Kompetenzen in der späteren beruflichen Praxis im Fachunterricht Anwendung finden, bleibt noch offen und Bedarf einer Klärung, die im Rahmen einer längerfristig angelegten empirischen Studie wünschenswert wäre.

## Bibliographie

- Arnold, P./ L. Kilian/ A. Thilloßen/ G. Zimmer (2015), *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld.
- Backhaus, A./ J. Chlebnikow (erscheint 2017), „In der Sprache liegt die Würze“ – *Sprachsensibel unterrichten im Fach Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften. Ein Blended Learning Konzept für die Lehrerbildung*. In: E. Terra-si-Haufe/ A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung*. Münster.
- Becker-Mrotzek, M./ B. Hentschel/ K. Hippmann/ M. Linnemann (2012), *Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Köln. (URL [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf)) [letzter Zugriff 02.01.2017].
- Benholz, C (2012), *Förderung bei Mehrsprachigkeit in Schule und GanzTag – Chancen und Voraussetzungen. Vortrag für das Regionale Bildungsnetzwerk Märkischer Kreis*. (URL <https://app-mb.lvr.de/rbn/img/26/6c041ab0-8467-4146-8191-8d55e5221e2c.pdf>). [letzter Zugriff 19.01.2017].
- Berendes, K./ N. Dragon/ S. Weinert/ B. Heppt/ P. Stanat (2013), *Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse*. In: A. Redder/ S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnose. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster, 17–41.
- Böhmer, M. (2012), *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin. (URL [https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=10](https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=10)). [letzter Zugriff 02.01.2017].
- Cummins, J. (1979), *Cognitive/ academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. In: *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.

- Cummins, J. (2006), *Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen der Machtbeziehungen*. In: P. Mecheril/ Th. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, 36–62.
- Döll, M. (2013), *Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ Aufbau und Handhabung, Entwicklung, Erprobung und empirische Evaluation, Einführung der Lehrkräfte in die Anwendung*. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Dresden. 11–15.
- Döll, M./ Reich, H.H. (2013), *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Dresden.
- Efing, Ch. (2012): *Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt*. In: „BWP“ 2, 6–9.
- Efing, Ch. (2015): *Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache – Vorschlag einer Modellierung*. In: Ch. Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a. M., 17–46.
- Ehlich, K. (1999), *Alltägliche Wissenschaftssprache*. In: *Info DaF*, 26(1), 3–24.
- Feilke, H. (2012), *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch*, 233/2012, 4–13. FörMig-Kompetenzzentrum (URL <https://www.foermig.uni-hamburg.de/de.html>) [letzter Zugriff 03.01.2016].
- Gogolin, I. (2010), *Bildungssprache*. In: H. Barkowski/ H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, 29.
- Gogolin, I./ I. Lange (2010), *Durchgängige Sprachbildung*. Eine Handreichung. Münster.
- Gogolin, I./ I. Lange (2011), *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: S. Fürstenau/ M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, 107–127.
- Günther, H. (1997), *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: H. Balhorn/ H. Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift*. Lengwil, 64–73.
- Habermas, J. (1977), *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In: J. Habermas, *Kleine politische Schriften (I-IV)*. Frankfurt a.M., 340–363.
- Klein, E.D./ I. van Ackeren (2014), *Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien*. Eine Expertise von Prof. Dr. Isabell van Ackeren und Dr. Esther Dominique Klein im Auftrag der Wübben Stiftung.
- Klieme, E./ C. Artelt/ J. Hartig/ N. Jude/ O. Köller/ M. Prenzel/ W. Schneider/ P. Stanat (Hrsg.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster.
- Kniffka G./ G. Siebert-Ott (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn.
- Koch, P./ W. Oesterreicher (1997), *Schriftlichkeit und Sprache*. In: H. Günther/ O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Halbband 1*. Berlin, 587–604.

- Leisen, J. (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015), Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) Vom 12. Mai 2009. (<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>). [letzter Zugriff 02.01.2017].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015a), Referenzrahmen Schulqualität NRW. (URL [http://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/referenzrahmen/download/Referenzrahmen\\_Veroeffentlichung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/referenzrahmen/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf)). [letzter Zugriff 02.01.2017].
- Ohm, U. (2010), *Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachförderung als Befähigung zum Handeln*. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen, 87–105.
- Ortner, H. (2009), *Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache*. In: U. Fix/ A. Gardt/ J. Knape (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik, Halbband 2*. Berlin/ New York, 2227–2240.
- Reich H.H. (2008), *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“. In: I. Gogolin/ I. Lange (2010), *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster.
- Reich, H.H. (2013), *Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“*. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Dresden, 5–9.
- Riebling, L. (2013), *Heuristik der Bildungssprache*. In: I. Gogolin/ I. Lange/ I. Michel/ H.H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster, 106–135.
- Roth, H.-J./ C. Bainski/ A. Brandenburger/ J. Duarte (2012). *Inclusive Academic Language Training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE)*. In: E. Winters-Ohle/ B. Seipp/ B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Münster, 93–114.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013), *Sprache als Medium des Lernens im Fach*. In: M. Becker-Mrotzek/ K. Schramm/ E. Thürmann/ H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, 25–40.
- Vollmer, H. J./ E. Thürmann (2010), *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens*. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen, 107–132.

**Elżbieta GAJEWSKA**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **Analiza dyskursu w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych na przykładzie *Français de la communication professionnelle***

### **Abstract:**

#### **Discourse analysis in teaching foreign languages for professional purposes (based on *Français de la communication professionnelle*)**

In LSP, Discourse Analysis seems to be an indispensable element in determining the aims and content of education. It is part of the needs analysis of a given audience. However, most people who learn foreign languages for professional purposes, use ready-made materials rather than specially designed courses. LSP textbooks, including those used business language education, are developed for a wide audience. This, however, has negative consequences for the discursive aspects of this education, as illustrated in the corpus of textbooks for the *Français des affaires*, often seen as French in the company or French for professional communication. This broadly defined scope de facto covers different types of discourse. This is not so much a problem if discursive conditions are shown through didactic dialogues embedded in one company: discursive behaviors could then be patterned onto their models in a real company with similar parameters. However, the analyzed body of text shows that the authors of the textbooks examined focus more on introducing the necessary language forms and explaining the mechanisms of language functioning than on the mechanisms of matching the message to the context. An example of this is the neglect of the form that could mediate between *tutoiement* and *vouvoiement*, ie the use of *name + vous*. Recourse to discourse analysis would help avoid this and other reservations mentioned in the text.

### **Wstęp**

W glottodydaktyce specjalistycznej analiza dyskursu wydaje się być niezbędnym elementem pozwalającym na określenie celów i treści kształcenia w ramach tzw. analizy potrzeb. W schemacie tworzenia kursu językowego dla potrzeb zawodowych, opracowanym przez A. Velázquez-Bellot (2004), analiza dyskursu oraz analiza potrzeb zostały umieszczone w obszarze metodologii teoretycznej, odzwierciedlającej koncepcję języka, który ma być przedmiotem nauczania oraz uczenia się. Analiza potrzeb odbiorców rozpoczyna się od zebrania informacji poprzez kwestionariusze, ankiety i wywiady. Wyciągnięte wnioski kierują następnie tworzeniem korpusu dokumentów autentycznych. Ostatnim etapem jest analiza odnośnego dyskursu,

oparta zarówno na właściwych danemu środowisku tekstach, jak i na informacjach otrzymanych za pośrednictwem wywiadów lub ankiet. Dane z analizy dyskursu kierują doborom materiałów kształcenia oraz wpływają na pierwszy ogólny zarys programu, który będzie następnie dopracowywany na etapie metodologii tworzenia kursu.

Opisana tutaj procedura przedstawia proces tworzenia kursu „szytego na miarę” dla konkretnej grupy docelowej, wpisując się w perspektywę określaną przez J.-M. Mangiante i C. Parpette (2004) jako logika popytu, zaś spolszczoną przez E. Gajewską i M. Sowę (2014: 47) jako „glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych”. Tymczasem praktyka wykazuje, że podobne oferty stanowią jedynie niewielką część kursów przygotowujących do posługiwania się JO w kontekście zawodowym. Uczący się języka w celu ewentualnego wykorzystania go w przyszłej karierze lub też niemogący sobie pozwolić na profilowane, a przez to kosztowne szkolenie, korzystają zazwyczaj z kształcenia z zakresu różnych języków specjalistycznych, czyli z propozycji wpisujących się w logikę podaży (zob. J.-M. Mangiante/ C. Parpette 2004).

Nauczanie języków adresowane do szerzej profilowanych grup zawodowych lub branżowych, według propozycji E. Gajewskiej i M. Sowy (2014: 47) „glottodydaktyka do celów zawodowych”, ma długą tradycję. Na rynku edukacyjnym dostępne są materiały wspomagające opanowanie rozmaitych odmian języków specjalistycznych, szczególnie języków biznesu. Czy jednak szerokie ujęcie właściwe szkoleniom konstruowanym w logice podaży nie będzie mieć potencjalnych negatywnych konsekwencji dla dyskursywnych aspektów tego kształcenia? Mając do czynienia z komunikacją specjalistyczną jako językoznawca i jako dydaktyk, autorka niniejszego tekstu pragnie przedstawić obserwacje, nasuwające się przy próbach zastosowania założeń teoretycznych analizy dyskursu do wykorzystywanych podręczników z zakresu języka francuskiego w biznesie lub w przedsiębiorstwie.

Dyskurs jest pojęciem wieloznacznym, rozmaicie ujmowanym w różnych tradycjach i nurtach badawczych. Celem dalszych rozważań przyjmujemy tutaj ogólną syntetyczną definicję zaproponowaną w ujęciu typologicznym przez H. Grzmil-Tylutki. Widzi ona typ dyskursu jako „zsemiotyzowaną przestrzeń, wyznaczoną przez zinstytucjonalizowane relacje podmiotowe i sytuacyjne, która wytycza możliwy zakres tematyczny (dziedzinę) oraz możliwe funkcje pragmatyczne” (2007: 40). Dany typ dyskursu ma sobie właściwe uwarunkowania społeczno-komunikacyjne, treści oraz cele. Te kategorie – aczkolwiek w nieco zmienionej kolejności – zostaną zatem wykorzystane dla przedstawienia i uporządkowania wniosków refleksyjnego praktyka-dydaktyka w odniesieniu do analizy dyskursu w podręcznikach realizujących założenia „glottodydaktyki do celów zawodowych”.

### **1. Zakres tematyczny i cele kształcenia, czyli „język biznesu” lub „komunikacja w przedsiębiorstwie” jako potencjalny typ dyskursu**

Podczas analizy potrzeb badany dyskurs powiązany jest ściśle z daną grupą docelową, czyli z adresatami określonego szkolenia. W przypadku tworzenia kursu w logice podaży parametry mogące wyodrębnić interesujący dla (możliwie licznych) po-

tencjalnych odbiorców obszar komunikacji w kontekście zawodowym muszą uprzednio zostać zdefiniowane przez autorów tego kursu. Niezbędne są w tym celu kryteria typologiczne, pozwalające uchwycić związki między cechami komunikacji i warunkującymi je elementami kontekstu społecznego, w którym jest osadzona.

Sfery aktywności ludzkiej sprzyjają powstaniu zinstytucjonalizowanych relacji podmiotowo-sytuacyjnych. Stąd też, według D. Maingueneau (2005), przestrzeń dyskursywności może zostać podzielona na sektory aktywności społecznej, z którymi powiązane są typy dyskursów. Maingueneau zwraca uwagę na heterogeniczność takiej typologii, opierającej się na co najmniej dwóch kryteriach. Francuski dyskursywiści wskazuje na możliwość dokonania kategoryzacji w oparciu o zinstytucjonalizowane relacje społeczne (wyodrębniamy w ten sposób np. dyskurs administracyjny bądź reklamowy) bądź też pozycję lub doktrynę (czego przykładem może być np. dyskurs komunistyczny). To pierwsze rozróżnienie odpowiada stosowanemu w glotodydaktyce specjalistycznej horyzontalnemu podziałowi na dziedzinowe „języki zawodowe” (zob. R. Kocourek 1982: 26). Tym niemniej, chociaż ze względów praktycznych takie określenia jak *Medical English*, *Español para el turismo* czy *Français du secrétariat* są powszechnie stosowane w nazewnictwie kursów, od strony metodologicznej wspomniany podział jest jednak przez dydaktyków od dawna kwestionowany między innymi ze względu na arbitralność systematyki branżowej (zob. S. Eurin Balmet/ M. Henao Legge 1992: 57) oraz nieszczelność granic między poszczególnymi dziedzinami aktywności ludzkiej (zob. P. Lerat 1995: 19).

Podnoszone zastrzeżenia zdają się szczególnie dotyczyć jednej z najpopularniejszych odmian języków specjalistycznych, a mianowicie szeroko rozumianych języków biznesu. E. Frendo (2005: 7) uznaje to określenie za klasyczny „umbrella term”. Y.V. Daniushina (2010: 243) wyróżnia w obrębie *business discourse* dyskurs kształcenia oraz dyskurs akademicki (odpowiednio *training business discourse* i *academic business discourse*), zrytualizowany dyskurs wystąpień publicznych (*ritual-public business discourse*), dyskurs komunikacji pisemnej (*document business discourse*), dyskurs mediów (*discourse of business media*) i wreszcie dyskurs komunikacji zawodowej w biznesie z klientami i współpracownikami (*discourse of professional business communication*). To wyliczenie pokazuje, że dyskurs uznany za właściwy określonej dziedzinie, w tym przypadku biznesowi, może przechodzić płynnie z jednej strony w dyskurs akademicki (zaliczony *nota bene* przez cytowanego wcześniej Maingueneau do rejestrów, czyli topicznych jednostek przekrojowych, które objawiają się w tekstach należących do różnych dyskursów i gatunków), z drugiej – w tzw. „język komunikacji w przedsiębiorstwie”. Podobnie J. Ćwiklińska i S. Szadyko wśród ekwiwalentów *business communication* umieszczają „komunikowanie się w organizacjach” (2005: 81). W ten sposób komunikacja (czy też dyskurs) biznesowy zostaje powiązana nie tyle z sektorem, dziedziną lub branżą, ile z instytucją – do czego jeszcze wrócimy.

Zarówno ze względu na swoją popularność, jak i rozległy zasięg odniesienia, „języki biznesu” wydają się więc obiecującym polem badań mających na celu znalezienie odpowiedzi na postawione we wstępie pytanie. Dalsza analiza została oparta na korpusie podręczników do nauki specjalistycznej komunikacji w języku francu-

skim trzech najpopularniejszych francuskich wydawnictw, specjalizujących się w materiałach do nauki języków obcych:

- *Quartier d'affaires. Français professionnel et d'affaires* (dalej: QA; CLE International<sup>1</sup>),
- *Français.com. Français professionnel* (dalej: F; CLE International),
- *Affaires.com. Français professionnel* (dalej: A; CLE International),
- *Travailler en français en entreprise* (dalej: TFE; Didier),
- *Carte de visite. Français des relations professionnelles* (dalej: CdV; Didier),
- *Objectif Express. Le monde professionnel en français* (dalej: OE; Hachette).
- *Comment vont les affaires? Cours de français professionnel pour débutants* (dalej: CVA; Hachette),
- *Affaires à suivre. Cours de français professionnel* (dalej: AS; Hachette).

Jako kryterium aktualności danej publikacji przyjęto jej dostępność w bieżącej ofercie wydawniczej. Jak widać już po samych tytułach, są one przypisane do komunikacji biznesowej, w przedsiębiorstwie czy wręcz – najogólniej – zawodowej (w świecie zawodowym, w kontaktach lub sytuacjach zawodowych). Próba uściślenia typu reprezentowanego przez nie dyskursu pokazuje, że wymienione wyżej określenia zdają się być traktowane jako synonimiczne. Wskazuje na to analiza treści dydaktycznych, zbliżonych we wszystkich publikacjach, jednak najdobitniejszym tego dowodem jest zmiana okładki drugiego, poprawionego wydania podręcznika *Affaires.com*. Pierwotna edycja miała podtytuł logicznie wynikający z nazwy podstawowej, mianowicie „*méthode de français des affaires*”. Nowe wydanie ma w tym miejscu – podkreślone odmiennym tłem i powiększoną czcionką – uzupełnienie „*français professionnel*”, przy czym za zmianą tytułu nie idzie zmiana treści, jako że poprawki w tekście książki są śladowe, niezauważalne bez dogłębnej lektury.

Materiały dydaktyczne podlegają prawom rynku oraz strategiom marketingowym. Abstrahując od jej zawartości, publikacja zaadresowana do odbiorców „w sytuacji zawodowej lub przygotowujących się do podjęcia pracy” („*en situation professionnelle ou en préparation à la vie active*”<sup>2</sup>, *Objectif Express* [okładka]) powinna znaleźć więcej nabywców niż podręcznik „języka biznesu”. Nawet jeżeli zmiana klasyfikacji spowodowana została wyłącznie względami komercyjnymi, ma ona określone konsekwencje dla spostrzegania zawartych w niej treści; takie ujęcie pozwala bowiem zakładać, oczekiwać lub domniemywać, że zawarte w niej uwagi są prawdziwe w odniesieniu do wszystkich francuskich środowisk zawodowych niezależnie od branży bądź przedsiębiorstwa.

Co prawda, we francuskiej glottodydaktyce specjalistycznej około roku 2000 zaczęło pojawiać się określenie „*français de la communication professionnelle*”

<sup>1</sup> Każdy podręcznik został przeanalizowany wraz z towarzyszącym mu przewodnikiem metodycznym (*guide pédagogique*). Poszczególne przewodniki będą oznaczone skrótami GP + skrót nazwy podręcznika, np. GP QA.

<sup>2</sup> Wszelkie tłumaczenia cytatów z podręczników – autorka tekstu,



(„francuski dla komunikacji zawodowej”)<sup>3</sup>. Odnosi się ono do programów kształcenia opartych na kompetencjach transwersalnych, wspólnych wielu zawodom lub stanowiskom, jak np. redagowanie pism urzędowych, prowadzenie rozmów telefonicznych czy uczestniczenie w zebraniach. Cele kształcenia są tu jednak wyznaczone w oparciu o działanie zawodowe, a zatem będą powiązane raczej z gatunkiem aniżeli z typem dyskursu. Można je sobie wyobrazić, nawiązując do schematu V.K. Bhatii (2004: 31), ukazującego gatunki transwersalne do dyskursów dziedzinowych i realizujące się w tych dyskursach. Tak jak artykuł naukowy lub podręcznik akademicki jako gatunek mogą aktualizować się w obrębie różnych dziedzin nauki (przykłady zaczerpnięte ze wspomnianego schematu), tak też zapytania lub reklamacje występują w różnych sektorach działalności przemysłowej i ekonomicznej. „Język komunikacji zawodowej” odsyła zatem do nieco innego ujęcia typu dyskursu niż w przypadku wspomnianego wcześniej języka medycznego, prawniczego czy biznesu, a mianowicie do typu dyskursu jako zbioru gatunków właściwych dla danej sfery działalności ludzkiej. Z dydaktycznego punktu widzenia trudno jednak nie zauważyć, że po pierwsze opis produktu lub powody reklamacji będą jednak zasadniczo odmienne w poszczególnych branżach. Stąd też, przygotowując do pisanie reklamacji, twórcy kursu skupią się raczej na strukturze retorycznej pisma (a więc na elementach właściwych dla gatunku i transwersalnych w stosunku do typu dyskursu), w mniejszym zaś stopniu na specyfice treści właściwych dla danej zawodowej sfery komunikacji, czyli na zarzutach wobec danego towaru czy usługi. Po drugie – tak jak w przypadku treści – kwestia wyboru gatunków składających się na dany typ dyskursu pozostaje dalej w dużym stopniu arbitralna.

Wracając do istniejącego *in potentia* ogólnego „języka komunikacji zawodowej”, dla analityka dyskursu wydaje się on konstrukcją nieco kontrowersyjną. Jak wynika z definicji zacytowanej we wstępie podrozdziału, typ dyskursu z jednej strony powiązany jest z preferowanymi treściami (zakresem tematycznym) i funkcjami pragmatycznymi komunikacji, z drugiej odsyła do ról społecznych, warunkujących zachowanie podmiotów w danym zsemiotyzowanym obszarze komunikacyjnym. Przy tak szerokim ujęciu relacja klient-sprzedawca obejmowałaby zarazem gospodynię domową i ekspedienta, nabywcę kilkunastu autobusów i ich producenta, właściciela przedsiębiorstwa oraz radcę prawnego opracowującego dla niego ekspertyzę itd. Także „komunikacja w przedsiębiorstwie” zdaje się odsyłać raczej do wielu niż do jednego typu dyskursu. Wprawdzie D. Maingueneau (2005) łączy typ dyskursu z instytucją, podając jako przykład „dyskurs szpitala” („*discours de l'hôpital*”), jednak komunikacja medyczna jest znacznie bardziej jednorodna niż obszary działania firm. Relacje społeczne między pracownikami mogą przybierać odmienne formy w przypadku spółki notowanej na giełdzie i przedsiębiorstwa jednoosobowego, oddziału międzynarodowego koncernu i firmy lokalnej, a nawet w firmach o różnej kulturze organizacyjnej. Nie można też wykluczyć powiązania obowiązującego w danej organizacji dyskursu z przekonaniami i poglądami (np. właściciela), czyli z drugą

---

<sup>3</sup> Paralelna nazwa „*français à visées professionnelles*”, lansowana bardziej z przyczyn marketingowych i politycznych niż metodycznych i dydaktycznych (zob. F. Mourlhon-Dallies 2008: 44), nie przyjęła się.

kategorią dziedzinową wyszczególnioną przez Maingueneau (*ibidem*). Niektóre z analizowanych przez E. Gajewską (2013: 275–283) poradników pomagających w redagowaniu korespondencji w przedsiębiorstwie niosą wyraźne znamiona przekonań autorów, na przykład co do miejsca kobiety w świecie biznesu.

Podsumowując tę fazę rozważań, podkreślimy, że podczas analizy potrzeb realnej, wyraźnie określonej grupy odbiorców niezbędnym etapem jest zbieranie dokumentów autentycznych, na podstawie których można próbować wyodrębnić cechy dyskursu. Przy próbie wyjścia poza teren konkretnej firmy, dla dyskursu opartego o kategorię przedsiębiorstwa *in abstracto* czy wręcz komunikacji zawodowej jako takiej, określenie wytycznych do zebrania reprezentatywnego korpusu pozwalającego na wychwycenie istotnych cech komunikacji w danym obszarze wydaje się z samej natury rzeczy dość trudne.

## 2. Dydaktyzacja dyskursu na przykładzie sposobu zwracania się do rozmówcy

Analiza potrzeb oraz uzupełniająca ją analiza (określonego) dyskursu są zorientowane na konkretne środowisko, czyli odbiorców kształcenia. Mając tak zawężone pole odniesienia, łatwiej jest ustalić znaczące cechy komunikacji, tj. elementy językowe wyrażające relacje podmiotowo-sytuacyjne w danej wspólnotce dyskursywnej, jak również przełożyć je na działania dydaktyczne w toku dalszego szkolenia. Jak zdają się pokazywać obserwacje zebrane w części pierwszej, wyodrębnienie pertinentnego typu dyskursu przy szerokiej perspektywie kształcenia może nastęrczać trudności. W niniejszej części przyjrzymy się konsekwencjom wynikającym z takiego ujęcia dla samej dydaktyzacji dyskursu, czyli sposobów przybliżania podmiotowo-sytuacyjnych uwarunkowań komunikacji zawodowej uczącym się.

Aspektem, na bazie którego przedstawione zostaną dalsze spostrzeżenia, będzie stosowanie w odniesieniu do współpracowników drugiej osoby liczby mnogiej *vous* (*vouvoiment*) w opozycji do drugiej osoby liczby pojedynczej *tu* (*tutoiement*). Rozróżnienie to odbija relacje bliskości lub dystansu, jak również relacje hierarchiczne, co ma istotne znaczenie w przypadku dyskursu powiązanego z określoną instytucją. Z ewidentnych powodów kategoria statusu jest często wykorzystywana w badaniach kultur zawodowych i organizacyjnych (patrz np. *Power Distance Index* u G. Hofstede'a 1980). Stosowanie *vous* lub *tu* nie może być jednak rozpatrywane w oderwaniu od towarzyszących im adresatywów, jako że imię w połączeniu z *vous* stanowi w języku francuskim formę pośrednią, będącą przybliżonym odpowiednikiem zwrotów typu „panie Marku” w polszczyźnie. Niesymetryczne użycie wspomnianych elementów powiązane jest zwykle z nierównością statusu partnerów interakcji (C. Kerbrat-Orecchioni 1992).

Wybór tego konkretnie zagadnienia powodowany jest między innymi szerokim zakresem odniesienia, z czego wynika jego uwzględnienie w każdym z podręczników zestawionego korpusu; nie jest to jednak argument najważniejszy. Zasady regulujące stosowanie poszczególnych form (opozycji *tu/ vous* oraz podstawowych zwrotów adresatywnych) wprowadzane są już w czasie pierwszych lekcji francuskiego na poziomie A1. Tym niemniej fakt, że uczący się poznał środki językowe służące do wyrażania relacji w trakcie uprzedniej nauki języka ogólnego nie ozna-

cza, że będzie umiał je właściwie zastosować w kontekście zawodowym. Miejsce pracy jest środowiskiem, w którym na interakcje wpływają przede wszystkim role zawodowe, wpisane w skomplikowaną sieć podległości służbowych. Zarazem nie wyklucza ono *a priori* wpływu czynników afektywnych, które mogą mieć duże znaczenie zwłaszcza w kulturach partnerskich (*relationship-focused*, zob. R.R. Gesteland 2000). Możemy zatem domniemywać, że autorzy podręczników specjalistycznych, wracając do tych podstawowych aspektów interakcji, mają świadomość odmiennych uwarunkowań kontekstualnych niż te dotychczas poznane przez uczących się.

### 1.1. Ekspozycja na wzorce dyskursywne poprzez obserwację zachowań językowych w fikcyjnym przedsiębiorstwie

Właściwe zachowania dyskursywne mogą zostać przekazane użytkownikom podręcznika drogą ekspozycji na adekwatne wzorce, które zostaną przez nich przyswojone w sposób nieuświadomiony. Takie podejście zakłada jednak przedstawienie odpowiednio dużej ilości „próbek dyskursywnych” w sposób umożliwiający powiązanie aspektów językowych z czynnikami sytuacyjnymi. W przypadku niewielkiej ilości tekstów, pozbawionych w dodatku pogłębionego kontekstu komunikacyjnego, uczący się mogą stanąć przed wyzwaniem, które zilustrujemy przykładem z podręcznika *Travailler en français en entreprise*:

*A: Bonjour, madame! Steiner de la Société ASP. Et voici Werner Bach. C'est notre ingénieur pour les systèmes d'information.* [Dzień dobry pani! Steiner z firmy ASP. A to Werner Bach. To nasz inżynier od systemów informatycznych.]

*B: Bonjour, messieurs! Je suis Corinne Destrade, directrice administrative. Vous venez pour la nouvelle installation? Entrez, je vous prie. Prenez place. Vous avez fait bon voyage?* [Dzień dobry panom! Jestem Corinne Destrade, dyrektorka administracyjna. Przychodzą {panowie} w sprawie nowej instalacji? Proszę wejść. Proszę się rozgościć. Mieliście dobrą podróż?]

*A: Bonjour! Paul Smith, du cabinet Ather.* [Dzień dobry! Paul Smith, z gabinetu Ather.]

*B: Vous êtes consultant? Ah oui... vous travaillez à la direction des achats!* [Jest {pan} konsultantem? Ah tak... Pracuje {pan} w dziale zakupów.]

*A: Tout à fait.* [Tak właśnie.]

*B: Bonjour, Paul. On s'est parlé au téléphone. Je suis Carole Vanderbek, la responsable de la communication. Je peux vous offrir un café? Un thé?* [Dzień dobry, panie Pawle. Rozmawialiśmy ze sobą przez telefon. Jestem Carole Vanderbek, specjalista ds. komunikacji. Mogę {panu} zaproponować kawę? Herbatę?]

*A: Tu es stagiaire à l'informatique, non?* [Jesteś stażystą w dziale informatycznym, tak?]

*B: Oui. Et toi, tu fais un stage à la direction générale. Salut, je m'appelle Eric.* [Tak. A ty odbywasz staż w dyrekcji? Cześć, nazywam się Eryk.]

*A: Moi, c'est Virginie. Ça va, le travail? (...)* [A ja Virginia. Jak leci w pracy?] (TFE: 14).

Przedstawione nagrania są zasadniczo podstawą do ćwiczenia zrozumienia ze słuchu (techniką „prawda-falsz”) oraz doskonalenia umiejętności językowych (techniką uzupełniania luk). Zarazem przewodnik metodyczny zachęca do zastanowienia się nad kontekstem komunikacyjnym („*cadre de communication*”, GP TFE: 17). Uczeń powinien ustalić, kto się komunikuje, gdzie i dlaczego. Sugerowane pytania pomocnicze każą zwrócić uwagę na to, ile osób mówi, czy się znają, w jakim kontekście

się znajdują (dodajmy, że nagraniu nie towarzyszy żaden materiał ilustracyjny) i jaki jest ton wypowiedzi (neutralny, nacechowany emocjami: radością, złością?).

Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że autorzy przytoczonych wskazówek kierujących interpretacją interakcji skupili się raczej na stronie językowej, podobnie zresztą jak w tabeli, zestawiającej „zwroty, które należy znać” („*expressions à connaître*”, TFE: 14), aby móc realizować akty witania, przedstawiania się i podejmowania gości. Społeczne uwarunkowania tych aktów nie zostają w żaden sposób omówione, mimo że nie są one oczywiste. Pierwszy dialog, przedstawiający wizytę inżynierów instalacyjnych u dyrektorki administracyjnej, zawiera formę *vous*, jak również formalne zwroty adresatywne (*messieurs, madame*), może być zatem uznany za „wzorcowy” dla kontaktów formalnych. W drugim z dialogów specjalistka ds. komunikacji oraz pracownik z biura zakupów firmy Asher kontaktowali się ze sobą wcześniej jedynie przez telefon, mimo to Carole Vanderbek po rozpoznaniu (bądź przypomnieniu sobie) rozmówcy zwraca się doń wspomnianą formą mieszaną z użyciem imienia. Z rozmowy wynika, że ich znajomość jest jeszcze dość powierzchowna („Dzień dobry, panie Pawle. Rozmawialiśmy ze sobą przez telefon. Jestem Carole Vanderbek, specjalista ds. komunikacji.”), co utrudnia odgadnięcie przyczyn zastosowania takiej, a nie innej formy adresatywnej. Z kolei w ostatnim dialogu uczestnicy od razu zwracają się do siebie na „ty”. Rozpoznając się wzajemnie jako stażyści z różnych działów tej samej firmy, dokonują prezentacji poprzez podanie wyłącznie imienia. Także i tutaj nie można jednoznacznie przypisać wyboru formy znoszącej dystans określonej przyczynie. Może to być spowodowane faktem, że oboje prawdopodobnie (jak wzmiankowano, dialogom brak ilustracji) są młodzi, jednak może to też wynikać z ich pozycji w firmie. Tę ostatnią można opisać dwoma parametrami: zbliżona i niska, co tym bardziej utrudnia interpretację.

Przedstawione wyżej zastrzeżenia metodyczne mogą zostać w znacznym stopniu usunięte poprzez osadzenie większej ilości dialogów dydaktycznych podręcznika w jednej (fikcyjnej) firmie. Umożliwia to ukazanie licznych relacji służbowych w bardziej złożonym kontekście, a także ich ewolucji w czasie. Takie podejście zastosowano w dwóch spośród omawianych ośmiu podręczników. Trzon materiałów dydaktycznych *Carte de visite...* odnosi się do funkcjonowania przedsiębiorstwa Deschelot-Fils. Jest to założona w 1895 roku firma rodzinna, szykująca się obecnie do wejścia na rynek multimediiów, i w związku z tym planująca połączenie z partnerem zagranicznym z Finlandii. Poszczególne sytuacje pokazują sposoby zwracania się do siebie szeregowych pracowników oraz kadry zarządzającej. W kontaktach z właścicielem większość zatrudnionych wybiera formę *vous* + M. Deschelot. Wyjątkiem jest kierownik handlowy Dominique Granger, „kompetentny i nie liczący nadgodzin” (CdV: 6), który używa formy pośredniej *vous* + Édouard. Czyni to jednak głównie w sytuacjach półprywatnych, na przykład w trakcie kolacji. Z kolei szef zwraca się do swoich podwładnych używając formy *vous* + imię, pytając nowoprzyjętego pracownika o zgodę na taki stopień poufności (CdV: 64). W stosunku do swojej sekretarki (czy też, jak określają to autorzy podręcznika, „oh pardon, asystentki idealnej, młodej, aktywnej, ambitnej, spontanicznej”, CdV: 6) używa jednak adresatywu *Mlle Augé*, nawet jeśli pod jej nieobecność mówi o niej Vanessa.

Wskutek planowanej fuzji oraz przewidywanej ekspansji w przedsiębiorstwie pojawiają się nowi pracownicy, co daje pretekst do przedstawiania francuskich norm grzecznościowych w kontaktach służbowych dzięki udzielanym im objaśnieniom. Chociaż firma Deschelot-Fils wraz ze swą kadrą została wprowadzona do podręcznika w celu zilustrowania określonych treści dydaktycznych, rozwijająca się w czasie historia podlega również prawom narracyjnym. Jednak także ta część wypowiedzi, która z założenia ma na przykład posuwać naprzód wątek uczuciowy, podlega uwarunkowaniom dyskursywnym. Są one może nawet ciekawsze niż te celowo pokazane przez autorów w dialogach zorientowanych na określone funkcje języka. Skandynawska partnerka, Anne Vatanen, wymogła na przełożonym i Dominiku Grangerze przejście na ty. Oni sami jednak między sobą wracają do najwyraźniej bardziej naturalnej dla nich formy *vous* + imię (CdV: 83). W odpowiedzi na złośliwość ze strony kolegi fińskiego zwolenniczka bezpośredniego zwracania się do współpracowników mówi doń z przekazem *Monsieur Kevin* (CdV: 65). Użycie zwrotu grzecznościowego przed imieniem jest we Francji nacechowane środowiskowo, a kwestia poprawności tej formy budzi żywe emocje. Ten wyraz zdystansowania wobec rozmówcy, z którym normalnie jest się na ty, może być spontanicznym, nie do końca poprawnym użyciem języka przez – bądź co bądź – cudzoziemkę, lub też nieświadomym zastosowaniem się autora tekstu do określonych uwarunkowań dyskursywnych, do czego jeszcze wrócimy.

Podobne ukazanie sieci relacji i współzależności wymaga jednak, jak w serialu, szczególnie opracowanego i rozwiniętego scenariusza. Może on zostać w zawężony poprzez przyjęcie określonej perspektywy komunikacyjnej, dopasowanej do przyszłej roli domniemanego odbiorcy kształcenia. Przedsiębiorstwo Paragem z podręcznika *Comment vont les affaires?...* poznajemy głównie za pośrednictwem stażysty. Takie podejście pozwala na ograniczenie sytuacji komunikacyjnych do tych, w których użytkownik danego podręcznika ma szansę uczestniczyć w przyszłości. Jest ono w pewnym sensie analogiczne do procedur właściwych dla analizy potrzeb. Ryzyko kryje się natomiast, jak się wydaje, w działaniach podjętych przez autorów podręcznika w celu wyłonienia treści kształcenia. Glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych wychodzi w tym celu od autentycznych tekstów, zebranych według określonych kryteriów w danej instytucji. Firma Deschelot-Fils została opisana na tyle dokładnie, że można by na tej podstawie znaleźć jej rzeczywiste odpowiedniki, w których dyskurs cechowałby się podobnymi zinstytucjonalizowanymi relacjami oraz dotyczyłby podobnych treści i celów, a następnie wykorzystać go jako punkt odniesienia dla fikcyjnej spółki. Co więcej, użytkownik może porównać cechy dystynktywne podręcznikowego przedsiębiorstwa z rzeczywistą firmą, w której sam pracuje, i ocenić, czy i w jakim stopniu może bezpiecznie naśladować poznane w toku kształcenia językowego zasady dyskursywne. Natomiast przyjmowany w glottodydaktyce do celów zawodowych szeroki i nieprecyzyjny zakres odniesienia utrudnia zebranie jednolitego (tj. odnoszącego się do przestrzeni komunikacyjnej rządzącej się tymi samymi zasadami) korpusu tekstów. Wykorzystanie dokumentów autentycznych nie gwarantuje tu zatem adekwatności zaproponowanych na ich podstawie treści.

## 1.2. Eksplicytnie przedstawianie uwarunkowań dyskursywnych oraz wynikające stąd wnioski

Inną opcją pozwalającą na redukcję ilościową materiałów kształcenia jest przedstawienie zasad rządzących komunikacją w przedsiębiorstwie w postaci ogólnych zaleceń. Omawiane podręczniki zredagowane zostały zgodnie z zasadami podejścia komunikacyjnego lub zadaniowego. Stosowanie zaimków *tu* i *vous* wymienione zostało jako osobny, sprecyzowany eksplicytnie cel w trzech podręcznikach (CVA, OE, QA), jednak tylko w jednym przypadku wyborowi stosownej formy poświęcono osobne ćwiczenie (OE: 23). W trzech kolejnych pewne elementy z tym związane ujęto w ramach takich zagadnień jak witanie się lub przedstawianie.

Zestawienia zwrotów przydatnych do zrealizowania danego aktu mowy zorientowane są przede wszystkim na wprowadzenie treści językowych, co wyraża się w małej liczbie komentarzy metadyskursywnych. Zdarza się, że wskazówki dotyczące użycia podawane są jedynie w przewodniku metodycznym, z założenia kierowanym do nauczyciela, który może je przekazać, ale także zlekceważyć i pominąć (CVA, A). Tam, gdzie zostały one wyodrębnione jako kryteria mające wpływ na wybór konkretnych elementów językowych, wymieniono relacje hierarchiczne (OE, A, QA), wiek osób biorących udział w interakcji (CVA, OE), relacje bliskości (OE). Niektóre parametry odnoszą się bezpośrednio do środowiska zawodowego; są wśród nich: branża lub sektor (CVA, QA), rozmiar przedsiębiorstwa (QA), swoista kultura organizacyjna danej firmy (CVA, QA, F, przy czym w tym ostatnim przypadku zdaniem autorów może ona w dużej mierze zależeć od osoby szefa) czy wreszcie zastępowanie rodzimych wzorców komunikacyjnych przez wpływy anglosaskie (CVA). Komentarze są zazwyczaj bardzo ogólne. Mogą one też być sprzeczne ze sobą co do częstotliwości lub zakresu stosowania danej formy językowej, co wynika prawdopodobnie z faktu odnoszenia się do różnych przestrzeni semiotycznych (patrz wnioski z części 2.1.).

Konsekwencją zestawiania treści dydaktycznych od strony języka, nie dyskursu, jest – jak się wydaje – także pominięcie wspomnianej formy pośredniej. Choć występuje ona w dialogach, praktycznie żaden podręcznik nie omawia (nie dostrzeżga?) jej istnienia. *Objectif Express* (OE: 23) w ćwiczeniu na wybór *tu* lub *vous* w przypadku kolegi z tego samego działu zezwala na dowolność, natomiast nie wspomina o istnieniu wariantu umożliwiającego wyrażenie pewnej bliskości w ramach stosunków służbowych. W kwestii adresatywów *Quartier d'affaires* (QA: 24–25) informuje, że we Francji zazwyczaj mówi się do współpracowników (w tym też przełożonych) po imieniu, chociaż istnieją i takie sektory, gdzie używa się w tym celu raczej stanowisk. Jeśli chodzi o sposoby zwracania się, podręcznik informuje, że we Francji łatwo przechodzi się na *ty*, zwłaszcza w gronie bezpośrednich współpracowników, natomiast w stosunku do przełożonych często stosuje się formę *vous*. Z zestawienia tych informacji wynika nie wprost możliwość zwracania się do przełożonych zarazem *vous* i imieniem, jednak nie jest to wyraźnie określone. Omawianie osobno form adresatywnych oraz zakresu stosowania *tu/ vous* powoduje, że uczący się posiada niezbędne środki językowe, natomiast umyka mu istotny aspekt

ich użycia<sup>4</sup>. Z kolei *Français.com* (F: 80) w stałej rubryce „na skrzyżowaniu kultur” opisuje dwie różne firmy, zachęcając do ich porównania za pomocą kryteriów zaczerpniętych od cytowanego G. Hofstede’a (1980), m.in. dystansu hierarchicznego. W jednej z tych firm dyrektor handlowy zachęca świeżo przyjętego pracownika: „*Appelez-moi Tom*” (*vous* + imię). We wzorcowych odpowiedziach zawartych w przewodniku metodycznym ujęto to następująco: już w czasie pierwszego spotkania, Tom nie stawia żadnych barier między sobą i Vincentem („*Tom ne met aucune distance entre lui et Vincent*”, GP F: 86). Jest to jednak ocena bardzo względna, bo wspomniana forma pośrednia w innym typie relacji mogłaby zostać odebrana jako zdystansowana.

Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja w odniesieniu do form grzecznościowych, problematycznych w użyciu, ponieważ budzących emocje: nacechowanych środowiskowo, rzutujących na obraz osoby tym sposobem określanej lub wzbudzających dyskusje na temat ich poprawności wśród samych Francuzów. Zasady stosowania *Madame* w opozycji do *Mademoiselle* omówiono tylko w jednym źródle (CdV), stosowanie funkcji i tytułów – w dwóch (OE, QA); przedstawianie się samemu z użyciem formy grzecznościowej *Monsieur* lub *Madame* – w jednym podręczniku (CdV). Brak komentarza nie oznacza jednak, że dane użycie nie pojawia się w tekstach dydaktycznych, patrz dla ostatniego przykładu:

*Vous êtes bien Mme Wilen? (...) Mme Gayard à l'appareil. (...)* [Pani Wilen? (...) Przy telefonie pani Gayard.]

*Vous pouvez me rappeler votre nom s'il vous plaît?* [Proszę, może mi pan przypomnieć swoje nazwisko?]

*Oui, c'est Monsieur Golden.* [Tak, tu pan Golden.] (CdV: 15)

Używając danego wyrażenia, autor tekstu podlega uwarunkowaniom dyskursywnym, prawdopodobnie nie występując jednak w roli świadomego analityka własnych wyborów językowych, ponieważ w takim przypadku umieściłby je w omawianych zestawieniach lub opatrzył komentarzem na użytek nienatywnych adresatów podręcznika.

Wydaje się to kolejną przesłanką umacniającą hipotezę, że autorzy badanych podręczników patrzą na komunikację w miejscu pracy przez pryzmat form językowych, które uczniowie muszą znać, niekoniecznie zaś zasad dostosowania tych form do kontekstu. Brak wyczulenia w tym względzie może być przyczyną niekomentowania asymetrii komunikacyjnej, która jest jednym z istotniejszych przejawów zróżnicowania statusu. Niektóre z przypadków, jak zacytowany poniżej dialog z *Comment vont les affaires?*, są bardzo znaczące. Sekretarka przedstawia dyrektorce nowego stażystę:

*Françoise Vittel: Madame Leblanc, je vous présente Daniel, notre stagiaire!* [Pani Leblanc, przedstawiam pani Daniela, naszego stażystę.]

*Catherine Leblanc: Enchantée, Daniel, et bienvenue!* [Bardzo mi miło Danielu, witamy!]

*Daniel: Merci.* [Dziękuję.]

*Françoise Vittel: Madame, merci, madame.* [Pani, dziękuję pani.]

<sup>4</sup> Nie jest to supozycja nieumotywowana: autorka artykułu wielokrotnie przekonała się o nieznanomości tej formy przez niemałą liczbę studentów pierwszego roku studiów romanistycznych.

*Daniel: Merci, madame.* [Dziękuję pani.]

*Catherine Leblanc: Excusez-moi, je suis très occupée.* [Proszę mi wybaczyć, jestem bardzo zajęta.]

*Françoise Vittel: C'est madame Leblanc, la directrice.* [To pani Leblanc, dyrektorka.] (CVA: 15)

Abstrahując od zwrócenia uwagi na uzupełnienie podziękowań o formę grzecznościową w sposób, jaki we Francji stosuje się zazwyczaj przy socjalizacji językowej dzieci, nazwisko stażysty – Moreno – poznajemy tylko z jego życiorysu (CVA: 15). W przeciwieństwie do innych pracowników w trakcie prezentacji stażysta ten jest konsekwentnie przedstawiany wyłącznie z imienia („*Stéphane Petibon, Daniel*”, CVA: 15) i on sam też tak się przedstawia („*Bonjour, mademoiselle. Je suis Daniel, votre nouveau stagiaire*”, CVA: 22). Nawet w transkrypcjach dialogów (patrz wcześniej omawiany przykład) konsekwentnie odmawia mu się prawa do nazwiska. Przytoczone zachowania językowe wzbudziły zastrzeżenia kilku natywnych użytkowników języka, którym je przedstawiono. Być może zostały one więc przejęte z jakiegoś specyficznego, silnie zhierarchizowanego środowiska zawodowego (jakiego?). Być może dialog skonstruowano w celu pokazania poprawnego sposobu zwracania się do rozmówcy, nie bacząc na ogólny wydzźwięk całości; ten i podobni „stażyści” są wówczas jedynie pretekstem, figurą pozwalającą na wprowadzanie komentarzy różnego typu w ramach objaśniania mu świata. Taki sztuczny konstrukt występuje w innej roli niż rzeczywisty pracownik, stąd też nie mają do niego zastosowania normalne, społeczne uwarunkowania komunikacji. Wreszcie jako ostatnią (lecz wcale nie najmniej prawdopodobną) hipotezę wysuńmy, że relacje władzy odbijają tu dyskurs klasowy właściwy dla tradycyjnej szkoły, uwzględniony podświadomie przez autora podręcznika i jako taki uważany przezeń za naturalny. Brakuje wystarczających danych dla jednoznacznego rozstrzygnięcia tej kwestii, jednak podniesione wątpliwości zwracają ponownie uwagę na jakość dydaktycznych „próbek dyskursywnych”.

Podsumowując tę część rozważań, sposoby wprowadzania aspektów dyskursywnych – w mniejszym stopniu techniki, w większym wybory dotyczące treści kształcenia – zdają się ukazywać, że autorom zależy na wprowadzaniu niezbędnych form językowych oraz objaśnieniu mechanizmów funkcjonowania języka, zaś już niekoniecznie i nie zawsze mechanizmów dopasowania komunikatu do kontekstu wypowiedzenia. Zdają się w tym być zafiksowani na kompetencji językowej, czyli umiejętności tworzenia poprawnych zdań, natomiast związek komunikatu z kontekstem – co podkreślane jest nie tylko w ramach badań nad dyskursem, ale do czego odsyła przecież także kompetencja komunikacyjna – wydaje się nie leżeć w centrum ich zainteresowań. Otwarte pozostają kwestie źródeł inspiracji dla dialogów dydaktycznych: czy i w jakim stopniu wzorują się na rzeczywistej komunikacji (a nie tylko odbijają przekonania lub wyobrażenia autorów), a jeśli tak, to w jakim miejscu pracy (to ostatnie w celu oceny możliwości generalizacji danych zachowań).

### 3. Podsumowanie

Komunikacja w środowiskach zawodowych podlega swoistym regułom. Specyficzne kody nie tylko ułatwiają fachowcom porozumiewanie się na im właściwe tematy,



ale też przyczyniają się do spajania tych fachowców w grupę. Znajomość odpowiednich zasad komunikacyjnych jest kryterium warunkującym zaliczenie jednostki do danej społeczności lub jej wykluczenie z tejże, dlatego też D. Möhn i R. Pelka (1984: 4) przypisują *Fachsprache* funkcję zarazem spajającą i wykluczającą. Y. Gambier (1988: 46) podkreśla, że komunikacja między specjalistami wymaga legitymizacji ze strony uznanych autorytetów (ekspertów) oraz akceptacji ze strony pełnoprawnych uczestników tej komunikacji, stąd też odwołanie się do „żargonu zawodowego” jest dla niego hermetyzmem o znaczeniu symbolicznym. Z tej perspektywy „języki specjalistyczne” są nie tylko narzędziami komunikacji językowej, lecz również integracji społecznej. J.M. Swales (1990: 24) przywołuje tu pojęcie wspólnoty dyskursywnej (*discourse community*), przynależność do której wiąże się z odczuciem wyjątkowości oraz odrębności jej członków. Jej cechy szczególne to zdefiniowane cele komunikacji i wiążące się z nimi mechanizmy komunikacji międzygrupowej. Znajomość dyskursów specjalistycznych nabywana jest drogą szkolenia. Podczas kształcenia zawodowego nauczyciel-ekspert wprowadza uczących się w tajniki obowiązujące w danym środowisku, pomagając im dołączyć do danej wspólnoty dyskursywnej („to join a particular ‘discourse community’, a group of people who use language in a particular way and for a particular set of purposes”, zob. R. Holme 1996: 17).

Przedstawione wyżej uwagi pokazują, dlaczego odpowiednie przygotowanie dyskursywne ma istotne znaczenie dla aspirujących do dołączenia do danej wspólnoty fachowców. Zebrane spostrzeżenia dokonane zostały w oparciu o materiały wykorzystywane w nauczaniu specjalistycznych odmian języka francuskiego. Jednak, jak się wydaje, przynajmniej część dokonanych obserwacji może dotyczyć także glottodydaktyki specjalistycznej innych języków obcych. Postawione na początku pytanie o potencjalny, negatywny wpływ szerokiego ujęcia właściwego szkoleniom opracowywanym w logice podaży na dyskursywne aspekty tego kształcenia na koniec tekstu wymaga, jak się zdaje, uzupełnienia o pytanie, czy i w jakim stopniu analiza dyskursu jest rzeczywiście wykorzystywana przez twórców podręczników języków zawodowych lub branżowych. Dostępne informacje na temat autorów analizowanych źródeł prezentują ich przede wszystkim jako metodyków i dydaktyków-praktyków. Spora ich liczba zajmuje się nauczaniem języków zawodowych, jednak tylko o jednym z nich wiadomo na pewno, że prowadzi szkolenia w przedsiębiorstwie, czyli może mieć do czynienia z analizą potrzeb. W przedstawianych założeniach metodycznych oraz komentarzach brak jest jednoznacznych odniesień do analizy dyskursu; wpływ kontekstu wypowiedzenia na jego formę omawiany jest przy użyciu pojęć odsyłających raczej do dydaktycznego ujęcia tego zagadnienia, i to w sposób dość powierzchowny.

O ile na gruncie zebranych w niniejszym tekście danych trudno z całą stanowczością rozstrzygnąć, czy autorzy omawianych podręczników nie wykorzystują założeń analizy dyskursu, czy też czynią to nieumiejętnie, o tyle można pokusić się o jednoznaczną ocenę, czy warto byłoby do tych założeń się odwołać. Kształcenie w logice podaży z przyczyn ekonomicznych jest i długo jeszcze chyba pozostanie dominującym podejściem na rynku. Tym niemniej wykorzystywane w tym celu mate-

riały mogłyby być opracowywane w oparciu o bardziej rygorystyczne podejście metodyczne w kwestii zbierania informacji i dokumentów będących podstawą późniejszych treści kształcenia. Dydaktyczne modele komunikacji zawodowej powinny być jak najpełniej osadzone kontekstowo i w miarę możliwości wzbogacane o komentarz wyjaśniający przyczyny takiej, a nie innej tekstualizacji. Także wprowadzanie nowych elementów języka powinno być w szerszym stopniu uzupełniane informacjami o społecznych uwarunkowaniach ich użycia. P. Costa (2007: 60) zauważa, że niestety opracowanie podręczników opiera się zazwyczaj raczej na analizie mocnych i słabych stron materiałów już dostępnych na rynku i że związek między teorią a praktyką w glottodydaktyce został zerwany. Oparcie działań aplikacyjnych na rozbudowanej podstawie teoretycznej, a konkretnie formacja dyskursywna i uwzględnienie jej perspektywy, pozwoliłoby uniknąć wymienionych tu i wielu innych zastrzeżeń.

### Bibliografia

- Bhatia, V.K. (2004), *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London.
- Costa, P. (2005), *Compétence de communication et didactique des langues étrangères: la liaison ratée*, (w:) Synergies Pologne 1, 56–61.
- Ćwiklińska J./ S. Szadyko (2005), *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka „business communication”*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*. Warszawa, 81–88.
- Daniushina, Y.V. (2010), *Business linguistics and business discourse*, (w:) *Calidóscopio* 8/3, 241–247.
- Eurin Balmet, S./ M. Henao de Legge (1992), *Pratiques du français scientifique*. Paris.
- Frendo, E. (2005), *How to teach Business English*. Harlow, UK.
- Gajewska, E. (2013), *Courriel versus courrier: la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*. Lublin.
- Gajewska, E./ M. Sowa (2014), *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Gambier, Y. (1998), *Le français dans les communications spécialisées: bilan mitigé*, (w:) Y. Gambier (red.), *Discours professionnels en français*. Bern, 35–62.
- Gesteland, R.R. (2000), *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Warszawa.
- Grzmil-Tylutki, H. (2007), *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly-Hills, CA.
- Holme, R. (1996), *ESP ideas. Recipes for teaching academic and professional English*. Harlow, UK.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales*, t. 2. Paris.
- Kocourek, R. (1982), *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden.

- Lerat, P. (1995), *Les langues spécialisées*. Paris.
- Mangueneau, D. (2005), *L'analyse du discours et ses frontières*, (w:) *Marges Linguistiques* 9, 64–75.
- Mangiante, J.-M./ Ch. Parpette (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris.
- Möhn, D./ R. Pelka (1984), *Fachsprachen: Eine Einführung*. Tübingen.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris.
- Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge.
- Velásquez-Bellot, A. (2004), *Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos*, (w:) *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. (<http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/200402/2004red-LE216Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67>) [Pobrano 31.01.2017].

### Analizowane podręczniki

- Bloomfield, A./ B. Tauzin (2001), *Affaires à suivre. Cours de français professionnel de niveau intermédiaire*. Paris.
- Bloomfield, A./ B. Tauzin (2001), *Affaires à suivre. Cours de français professionnel de niveau intermédiaire*. Guide pédagogique. Paris.
- Delcos, J./ B. Leclercq/ M. Suvanto (2000), *Carte de visite. Français des relations professionnelles*. Paris.
- Gillmann, B. (2007), *Travailler en français en entreprise*. Paris.
- Gillmann, B. (2007), *Travailler en français en entreprise*. Guide pédagogique. Paris.
- Gruneberg, A./ B. Tauzin (2001), *Comment vont les affaires? Cours de français professionnel pour débutants*. Paris.
- Gruneberg, A./ B. Tauzin (2001), *Comment vont les affaires? Cours de français professionnel pour débutants*. Guide pédagogique. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Affaires.com. Français professionnel*. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Affaires.com. Français professionnel*. Guide pédagogique. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Français.com. Français professionnel*. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Français.com. Français professionnel*. Guide pédagogique. Paris.
- Rosillo, M.P./ P. Maccotta/ M. Demaret (2014), *Quartier d'affaires 1. Français professionnel et d'affaires*. Paris.
- Rosillo, M.P./ P. Maccotta/ M. Demaret (2014), *Quartier d'affaires 1. Français professionnel et d'affaires*. Guide pédagogique. Paris.
- Tauzin, B./ A.-L. Dubois (2013), *Objectif Express*. Paris.
- Tauzin, B./ A.-L. Dubois (2013), *Objectif Express*. Guide pédagogique. Paris.

**Oleg GORBANIUK**  
**Magdalena KOLAŃSKA**  
University of Zielona Góra

**Michał WILCZEWSKI**  
University of Warsaw

**Ana IVANOVA**  
John Paul II Catholic University of Lublin

## **A Lexical Study of Comparisons with Typical Brand Users of Goods<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

The article proposes a methodological framework of psycholexical studies, derived from personality theory, as a reliable base for the extraction of universal dimensions of self-image congruence. The aim of our study was to explore the psycholexical structure of a lexicon of comparisons made by Polish consumers of goods when comparing themselves to typical brand users of particular goods. The consumer lexicon was compiled as a result of 586 individual interviews with respondents aged 13 to 82 ( $M = 36,6$ ;  $SD = 16,9$ ), 51.8% of whom were females. The study involved 294 brands representing 29 categories of goods. The lexicon of 17,075 attributes of typical brand users was classified by 13 judges according to the classification system adopted from German lexical studies. Judicial decisions underwent psychometric verification in the aspect of their validity and internal reliability; they were found satisfactory. The results of judicial classifications were demonstrated in the aspect of desirable, similar, and undesirable attributes in the consumers' self-concept, and discussed with reference to the structure of a person-descriptive lexicon in the Polish language. The results showed that consumers observe both positive and negative attributes in typical brand users and over a half of all the attributes of consumers are personality descriptors. The study allowed us to extract a high-frequency list of consumer descriptors that can be applied in quantitative self-image congruence research.

### **Introduction**

Today's brands are essential signifiers of meaning for consumers (C.W. Park/ B.J. Jaworski/ D.J. MacInnis 1986). By purchasing products<sup>2</sup> of certain brands, consumers can maintain and reinforce their self-concept (G.M. Zinkhan/ J.W. Hong

---

<sup>1</sup> This paper is supported by the National Science Centre's grant (Poland) [agreement number DEC-2011/01/B/HS4/05178] to Oleg Gorbaniuk and by the Mobility Plus program of the Polish Ministry of Science and Higher Education [agreement number 1310/MOB/IV/2015/0] to Michał Wilczewski.

<sup>2</sup> Throughout the text, the term *product* will be used interchangeably with the term *goods*, to solely refer to material products, not services.

1991; T.R. Graeff 1996; S. Hosany/ D. Martin 2012), fill the gaps in their self-image, (R.A. Wicklund/ P.M. Gollwitzer 1981), and attain their desired self-image in their eyes (E.L. Grubb/ H.L. Grathwohl 1967; J.E. Escalas/ J.R. Bettman 2015) or in the eyes of others (A.C. Ahuvia 2005; M.J. Sirgy et al. 1991). By possessing products, they communicate who they are (D.A. Aaker 1996; W.J. McEwen 2005; A. Chernev/ R. Hamilton/ D. Gal 2011) and who they would like to be (C.R. Hollenbeck/ A.M. Kaikati 2012). The relationship between self-image congruence and brand-user/ consumer image has been confirmed in extant research (A. Aguirre-Rodriguez/ M. Bosnjak/ M.J. Sirgy 2012). Although numerous studies have been conducted, there are still many problems that hamper the development of self-image congruence theory (M.J. Sirgy 1982; J.S. Johar/ M.J. Sirgy 1991) and, thereby, the systematization of results of research carried out in different countries. The key issue here is the lack of a universal multidimensional model that would describe attributes in terms of which consumers compare themselves to typical brand users. Consequently, measurement of such congruence is unidimensional in the overwhelming majority of cases (e.g. N.E. Stokburger-Sauer/ S. Ratneshwar/ S. Sen 2013) and dominated by the evaluative aspect over the descriptive aspect.

The aim of this study is to propose a universal platform for establishing universal and valid dimensions of comparisons for self-image congruence offered by a lexical approach to studying person-descriptive terms (A. Angleitner/ F. Ostendorf/ O.P. John 1990; G. Saucier/ L.R. Goldberg 1996). The lexical approach meets most demands imposed on structural models and offers more chances to reach agreement on a scientific taxonomy (G. Saucier/ S. Srivastava 2015). The evidence for that is the identification of five (L.R. Goldberg 1990) and, later, six essential attributes that describe the structure of personality lexicon of all the European languages examined so far. The results of these studies have become a point of departure for building, respectively, a five-factor (R.R. McCrae/ P.X. Costa 1987) and six-factor (HEXACO) (K. Lee/ M.C. Ashton 2004) model of personality.

The starting point for psycholexical research is the assumption that the most significant individual differences are encoded in natural language (F. Galton 1884; L.R. Goldberg 1981). The more meaningful a certain trait, the more words have been coined by the users of a given language in the course of its evolution in order to name that trait (by means of synonyms and antonyms). An exploration of the structure of such a lexicon allows us to identify key dimensions that describe the most significant individual differences. A typical psycholexical study involves two essential stages: (1) qualitative research aimed at compiling a representative pool of descriptors of individual differences on the basis of a given natural language's lexicon and their taxonomization, and (2) quantitative research aimed at identifying the structure of the compiled pool of descriptors by means of multidimensional statistical analyses (e.g. principal component analysis). Because the results of the first stage determine the results of the second stage, the compilation of the representative sample and its psycholexical taxonomization are the key to the whole venture (D. Peabody/ L.R. Goldberg 1989; G. Saucier 1997).

The most influential studies that have significantly enhanced the shaping of the contemporary standards of psycholexical taxonomy are taxonomic studies within the following languages: American English (G.W. Allport/ H.S. Odbert 1936; W.T. Norman 1967; L.R. Goldberg 1982), Dutch (B. De Raad/ A.A. Hendriks/ W.K. Hofstee 1992), and German (A. Angleitner/ F. Ostendorf/ O.P. John 1990). In the first stage, the researchers select a representative, i.e. the most up-to-date and comprehensive general dictionary that contains the most essential and relevant part of a particular natural language. Next, only those person-descriptive lexemes (adjectives, participles, nouns, and verbs) are selected that are useful in the description of individual differences. Further, all the items are classified (American and German taxonomy) or their pool is reduced (Dutch taxonomy) to personality descriptors according to the applied operational definition of personality: restrictive (e.g. L.R. Goldberg 1990; O. Gorbaniuk et al. 2013) or unrestrictive (e.g. B. De Raad/ D.P. Barelds 2008). In the last step, the list of personality descriptors is reduced to a scale that can be used as a questionnaire in quantitative studies.

The application of the lexical approach for the purpose of examining self-image congruence primarily requires that a sample of consumer comparisons to typical brand users is compiled. The scientific value of research results is directly determined by the representativeness of that sample and by the adoption of a methodologically reliable taxonomization procedure of the linguistic material compiled. In turn, the representativeness of the sample of self-image lexicon depends heavily on the stimuli administered in research (a broad sample of brands representing different categories of goods) and on the sample of consumers who are the users of that lexicon, whereas the reliability of the lexical taxonomy is ensured by psychometrically verified judges' psycholexical decisions taken according to methodological standards in psycholexical research (e.g. A. Angleitner/ F. Ostendorf/ O.P. John 1990).

## 1. Research Questions

Our study into the consumer lexicon of comparisons with typical brand users has an exploratory character. It is narrowed down to a consumer lexicon of goods as the specificity of the perception of service brands has already been demonstrated in numerous studies (A. Gilmore 2006; M.D. Musante/ D.C. Bojanic/ J. Zhang 2008; J.A. Siguaw/ A. Mattila/ J.R. Austin 1999), and the structure of that lexicon may be affected by the fact that services are provided by people. The research into the consumer lexicon addresses the following key questions:

RQ1: What attributes are utilized by consumers when comparing themselves to typical brand users? What is the proportion of desirable, similar, and undesirable attributes in the images of typical brand users?

RQ2: What is the psycholexical structure of comparisons to typical brand users? Is the structure of the consumer lexicon different from the structure of the Polish language?

RQ3: Is the psycholexical structure of comparisons to typical brand users varied regarding desirable, similar, and undesirable attributes?

## 2. Method

### Sample and research procedure

The lexicon of personality descriptors utilized by purchasers when comparing themselves to typical users of product (not service) brands was compiled through 586 individual interviews with Polish respondents aged 13 to 82 ( $M = 36.6$ ;  $SD = 16.9$ ), 51.8% of whom were females. The interviewer presented the respondent with a list of 29 categories of goods<sup>3</sup> and asked to select those the respondent was interested in buying in the near or more distant future; that allowed us to narrow down the object of study to the categories the respondent was actually interested in (“product category involvement”, cf. N.E. Stokburger-Sauer/ S. Ratneshwar/ S. Sen 2013), which enhanced positive motivation for participating in the research and contribute to its psychological realism. If the respondent selected more than three categories, the interviewer selected certain categories for the next stage of the interview in a manner that resulted in each of the 29 categories having approximately similar frequency at the end of the research.

Next, the respondent was asked to identify familiar brands out of the three categories previously selected. Then, the respondent indicated which of these brands he/ she preferred most (X) and least (Y), and those constituted the objects of further study.

In the next stage, the respondent was shown previously-prepared slides with six typical products of a given brand, and was asked to imagine a situation in a point of purchase, specific to a particular product category (e.g. car showroom, supermarket, tool store), in which he/ she was looking at a person who was buying a product of that particular brand and saying that brand was his/ her favorite (so-called typical consumer). An exemplary instruction was:

Imagine yourself in a showroom selling cars of brand X. You want to purchase a car of brand X or just look around. You meet a person who is about to buy a car of brand X and who tells you that he or she has had such a car before and that that brand suits him or her. Try to imagine that person and think what he or she is like/ what characterizes him or her/ what his or her characteristic/ specific/ distinct attributes are.<sup>4</sup>

The respondent’s task was to list those attributes in terms of which he/ she (a) would like to be similar to the typical user of a particular brand (“What are the attributes in terms of which you would like to be similar to a user of brand X?”<sup>5</sup>), (b) is actually similar to such a user (“What are the attributes in terms of which you are similar to

---

<sup>3</sup> Cameras, chocolate bars, chocolate, tea, yoghurt, coffee, ketchup, cosmetics, painkillers, motorbikes, soft drinks, tools (drills, grinders, etc.), shoes, clothing, sportswear, tires, cigarettes, toothpaste, perfumes, beer, washing powder, cars, juice, radio and television, domestic electrical appliances, computer hardware, mobile phones, vodka, watches.

<sup>4</sup> The original instruction in Polish was: *Wyobraź sobie, że jesteś w salonie samochodowym marki X celu zakupu lub obejrzenia samochodu marki X. Spotykasz tam osobę, która zamierza kupić samochód marki X i mówi, że wcześniej również taki posiadała, i ta marka do niej pasuje. Wyobraź sobie tę osobę, zastanów się, jaka ta osoba jest/ co ją charakteryzuje/ jakie są jej charakterystyczne/ specyficzne/ wyróżniające właściwości.*

<sup>5</sup> *Z uwagi na jakie właściwości chciałbyś być podobny do konsumenta marki X?*

a user of brand X?<sup>6</sup>), and (c) would not like to be similar to the typical user (“What are the attributes in terms of which you would not like to be similar to a user of brand X?<sup>7</sup>”). Each respondent was asked such questions for each pair of brands (X and Y) among three product categories selected by the interviewer from among the product categories the respondent had indicated interest in buying.

Based on the interviews, we compiled 17,075 personal descriptors (adjectives, predicates, nouns, and compounds) used by the respondents in the process of comparing themselves to brand users. A substantial part of the descriptions were duplicates; 6,459 of them were calculated as having occurred at least once.

### **Classification of personality descriptors**

In order to systematize the compiled consumers’ descriptions, a classification system of personal descriptors developed by A. Angleitner and his colleagues (1990) was employed. As the German lexical taxonomy was performed later than the American or Dutch ones, it takes account of all the strong aspects of the previous taxonomies and offers the most favorable opportunities for prospective quantitative research. Although time consuming, the systematization of the whole range of personal descriptors allows, by the application of that taxonomy, a relatively flexible adjustment of the list to a specific definition of the range of personality descriptors applied by the researcher. This is why we followed the German lexical taxonomy that had been applied in taxonomies in other European languages, including Italian (L. Di Blas/ M. Forzi 1999), Croatian (B. Mlačić/ F. Ostendorf 2005), Polish (P. Szarota/ M.C. Ashton/ K. Lee 2007; O. Gorbaniuk et al. 2013) and Czech (M. Hřebíčková 2007), which offers additional opportunities for comparative analyses of research results concerning the consumer lexicon.

A judge’s task was to assign each lexical description to one of 15 categories that fell into five general categories: (1) dispositions, (2) temporary conditions, (3) social aspects, (4) overt characteristics, and (5) chronic disorders. The category “dispositions” was divided into three subcategories: (1a) temperament and character and (1b) mental abilities and talents, or their absence. Although a separate category was established, (1c) non-mental abilities and talents, it, nevertheless, was excluded from the calculation of the aggregate lexical frequency within the general category because the items go beyond the range of personality traits. The category “temporary conditions” consisted of three subcategories: (2a) experiential states (emotions, moods, and cognitions), (2b) physical and bodily states, and (2c) observable activities. The category “social aspects” comprised five subcategories: (3a) roles and relationships, (3b) social effects: reactions of others, (3c) pure evaluations, (3d) attitudes and worldviews, and (3e) hobbies and interests—which we added to A. Angleitner et al.’s classification (1990). The category “overt characteristics” was divided into two subcategories: (4a) anatomy, constitution, and morphology, and (4b) appearance and looks (socio-cultural aspects of appearance). The fifth category,

---

<sup>6</sup> *Z uwagi na jakie właściwości jesteś podobny do konsumenta marki X?*

<sup>7</sup> *Z uwagi na jakie właściwości nie chciałby być podobny do konsumenta marki X?*



“chronic disorders”, was, in turn, introduced instead of the imprecise category “terms of limited use”. It included (5a) mental disorders and (5b) non-mental disorders.

In accordance with the prototype theory (E. Rosh et al. 1976) and fuzzy-set theory (L.A. Zadeh 1965), categories have fuzzy boundaries. Bearing that in mind, the judges were allowed to assign a lexical unit to more than one subcategory.

### **Psychometric validation of judges' decisions**

The classification of 6,459 descriptions of typical brand users was performed based on the taxonomic decisions of 13 judges, taken as part of parallel psycholexical studies carried out in Polish. The procedure of training and verification of judges' taxonomic competence are briefly presented below.

The judges were psychology students in their fourth and fifth year of study, who also attended a seminar on the psychology of social perception. Their M.A. research projects directly addressed psycholexical issues and the results of their classifications of personality descriptors in Polish were supposed to be used for interpretation of their own research results. Accordingly, their motivation for reliable assessment can be regarded as very high.

Before starting the classification process, all the candidates for judges underwent a 16-hour theoretical training session during which they could study and discuss, in detail, key publications on psycholexical studies. Next, the candidates did a six-hour training session and performed their own three-stage trial classification of a few hundred personality descriptors. Each stage was followed by verification of the trial categorization in both group and individual discussions over the most common mistakes. Having reached a 50% threshold of correct classifications within each category and sub-category, the candidates took on a test task to classify 225 descriptors, which further served as a basis for the assessment of their classification decisions. The set of the descriptors had been developed on the basis of (1) extant psycholexical research (O. Gorbaniuk/ E. Czarnecka/ M. Chmurzyńska 2011) in which they were univocally assigned to the relevant categories and sub-categories, and (2) a list of markers, as well as on the basis of the results of psycholexical research in other languages. Each of 15 categories was comprised of 15 lexical units.

The validity index was calculated as a percentage of correct assignments of personality descriptors to the relevant categories and subcategories. For the category “dispositions”, that index was calculated only on the basis of adjectives from sub-categories 1a and 1b (altogether 30 units), as only those referred to personality traits. According to Table 1, which shows the correctness of judicial decisions, the judges achieved a very high average classification relevance oscillating for sub-categories between 73.1% and 96.4%, and for categories between 81.5% and 95.7%.

An independent classification of 23,407 personality descriptors extracted from *Uniwersalny słownik języka polskiego* (‘The Universal Dictionary of the Polish Language’) edited by S. Dubisz (2008) took the judges more than ten weeks to complete. To make sure they worked systematically and independently, they were instructed to deliver the results of their classifications in the number of 1,100 lexical

units in three-day intervals. After all the classifications had been completed and delivered, inter-judge reliability was calculated. For sub-categories, it oscillated between .63 and .98, whereas for categories – between .82 and .97. These indices should be regarded as satisfactory, especially in light of analogous lexical analyses conducted in other languages (e.g. A. Angleitner/ F. Ostendorf/ O.P John 1990; L. Di Blas/ M. Forzi 1999; B. Mlačić/ F. Ostendorf 2005). An ultimately distinctive feature of the taxonomic procedure applied in this study is the measurement of the validity of judicial decisions, which has so far been performed only once (A. Angleitner/ F. Ostendorf/ O.P John 1990).

As a lexical unit was assigned to a given category or sub-category only when at least seven out of 13 judges indicated that category or sub-category as the relevant one, the validity and inter-judge reliability indices ensure satisfactory reliability of classification results.

Category/ sub-category	Validity			Reliability	
	min	max	mean	$\alpha$	$r$
<b>1. Dispositions</b>	<b>76.7</b>	<b>100</b>	<b>93.6</b>	<b>.91</b>	<b>.43</b>
1a. Temperament and character	66.7	100	89.2	.91	.46
1b. Mental abilities and talents	66.7	100	82.6	.86	.35
1c. Non-mental abilities and talents	66.7	100	83.8	.84	.32
<b>2. Temporary conditions</b>	<b>91.1</b>	<b>100</b>	<b>95.7</b>	<b>.82</b>	<b>.32</b>
2a. Experiential states	80.0	100	95.4	.77	.25
2b. Physical and bodily states	80.0	100	92.3	.88	.44
2c. Observable activities	66.7	100	88.7	.65	.17
<b>3. Social aspects</b>	<b>91.4</b>	<b>100</b>	<b>94.5</b>	<b>.89</b>	<b>.41</b>
3a. Roles and relationships	53.3	100	88.2	.94	.54
3b. Social effects: Reactions of others	73.3	100	88.7	.63	.12
3c. Pure evaluations	66.7	100	83.1	.86	.38
3d. Attitudes and worldviews	53.3	100	96.4	.98	.80
3e. Hobbies and interests	50.0	100	92.3	.93	.52
<b>4. Overt characteristics</b>	<b>86.7</b>	<b>100</b>	<b>95.6</b>	<b>.95</b>	<b>.63</b>
4a. Anatomy, constitution, and morphology	26.7	100	85.1	.94	.57
4b. Appearance and looks	86.7	100	95.9	.89	.43
<b>5. Chronic disorders</b>	<b>65.0</b>	<b>95.0</b>	<b>81.5</b>	<b>.97</b>	<b>.73</b>
5a. Mental disorders	50.0	90.0	73.1	.95	.61
5b. Non-mental disorders	60.0	100	81.5	.96	.69

$\alpha$  = Cronbach's alpha coefficient,  $r$  = average correlation among judges

*Table 1. Psychometric validation of judges' decisions*

### 3. Results

#### Potential added value and confirmation of brands

When writing results of each interview into the database, the interviewer compared a respondent's answers with regard to the attributes that respondent (a) would like to be similar to the typical user of a particular brand, (b) is actually similar to such a user, and (c) would not like to be similar to that user. As a result of recurring answers, seven specific categories could be defined. The personal descriptors that appeared in answer to the first question (41.7% of all personal descriptors) were divided into two categories. The first category (I) comprises brand users' attributes the respondent would like to have but currently does not, because they have not been mentioned among those attributes the respondent shares with typical brand users. The second category (II; 7.9% of all descriptors) includes those desirable attributes of typical brand users the respondent already possesses and shares with them (= desirable existing similarity).

These attributes shared with typical brand users (22.9% of all consumer descriptors), which had been mentioned by the respondent in answers to the second question, were divided into three further categories (III-V). The third category (III, 7.7%) comprises those attributes which make the respondent believe he/ she is similar to typical brand users and which were also mentioned among desirable attributes in answers to the first question (= desirable existing similarity). The fourth category (IV, 14.5% of all descriptors) gathers descriptors of the attributes shared by the respondent and typical brand user, which occurred neither in the answers to the first nor to the third question. The fifth category (V, 0.7% of all descriptors) gathers person-descriptive terms that refer to attributes of the respondent's similarity to typical brand users that were marked as undesirable (= undesirable existing similarity).

The last two categories were established based on the answers to the third question ("What are the attributes in terms of which you would not like to be similar to a user of brand X?"; 35.4% of all descriptors). As a result, the sixth category (VI, 0.8% of all descriptors) contains descriptors of undesirable attributes but are, at the same time, regarded by the respondent as making him/ her similar to typical brand users (= undesirable existing similarity). In turn, the seventh category (VII, 34.5% of all descriptors) comprises descriptions of undesirable attributes the respondent does not observe in himself/ herself.

To recapitulate, the results show that 33.8% of the lexicon of comparisons to typical brand users constitutes attributes that are desirable for the respondent's self-image, but are currently not possessed by him/ her (category I). Those attributes build up a positive added value for the respondent's self-concept when purchasing a product of a certain brand. Next 31.7% of the lexicon comprises descriptors of the attributes the respondent observes in his/ her own self-image as well as in the image of typical brand users (the sum of categories II-VI). Those attributes may reflect the confirmatory value for the respondent's self-image. Finally, the remaining 34.5% of descriptors refer to the attributes the respondent does not currently possess and,

furthermore, would like to avoid (category VII). The possibility of incorporating negative attributes into the consumer's self-concept may be the reason for which they avoid certain brands that may pose a threat to their self-image.

### **Psycholexical structure of comparisons with typical brand users**

To present the psycholexical structure of comparisons to brand users, we prepared a contingency table of descriptors classified in psycholexical categories and sub-categories together with categories of answers to three key questions asked during the interviews. Additionally, Table 2 demonstrates information on the structure of the lexicon of the Polish language as represented by the unabridged dictionary edited by S. Dubisz (2008).

Comparing the natural consumer lexicon with the Polish lexicon, it is worthwhile to draw attention to the involvement of personality-trait descriptors in consumers' descriptions, which is over twice as big as in the Polish lexicon (53.7% vs. 21.6%); e.g. such descriptors as *oszczędny* ('thrifty'), *snobistyczny* ('snobbish'), *pewny siebie* ('self-confident'), *skąpy* ('stingy'), *zarozumiały* ('conceited'), *pracowity* ('hardworking'), *leniwy* ('lazy'), *spokojny* ('calm'), or *zaczofany* ('behind the times'). In turn, a comparison of the proportion of personality descriptors with regard to three interview questions (I+II vs. III+IV+V vs. VI+VII, see Table 2) shows strong structural similarities between the two lexicons (53.7% vs. 54.5% vs. 53.2%). The involvement of personality descriptors increases when referring to desirable (62.0% and 61.8%) and undesirable (68.5% and 65.0%) attributes in terms of which the respondents perceive themselves as similar to typical brand users.

The proportion of the descriptors within the "social aspects" category is slightly lower in the consumer lexicon than in the Polish lexicon (43.7% vs. 49.2%). Nevertheless, closer scrutiny of frequencies of individual categories exhibits fewer instances of comparisons involving social roles (6.6% vs. 13.4%; e.g. *kobieta* 'woman', *student*, *farmer*, *rodzic* 'parent') and worldviews (2.9% vs. 6.3%; e.g. *tradycyjny* 'traditional', *konserwatywny* 'conservative', *patriotyczny* 'patriotic'), whereas the respondent would more often use strong evaluative lexemes (26.8% vs. 20.8%; e.g. *przeciętny* 'average', *tandetny* 'cheesy', *porządny* 'neat/ decent', *nijaki* 'nondescript') and descriptors referring to hobbies and interests (5.0% vs. 1.1%; e.g. *majsterkowicz* 'handyman', *pasjonat* 'enthusiast', *hobbysta* 'hobbyist'). A comparison of respondents' answers to the three interview questions shows a considerable increase of social evaluations when pointing to those desirable (28.5%) and undesirable (30.2%) as compared to the attributes in terms of which the respondents observed similarity (18.4%) between themselves and brand users.

Descriptors of temporary conditions occur in the consumer lexicon at a lower rate than in the Polish dictionary (12.3% vs. 24.7%). That difference mainly applies to observable activities – which are relatively less often referred to in social comparisons. In turn, the difference is not so huge as regards experiential states (8.2% vs. 7.9%; e.g. *niezdecydowany* 'undecided', *wesoły* 'cheerful', *obojętny* 'indifferent', *smutny* 'sad') and physical states (1.4% vs. 3.0; *zdrowy* 'healthy', *chorowity* 'sickly', *wyspany* 'well-rested').

In comparisons to typical brand user, there is a relatively small number of descriptors referring to appearance; they occur less often in the consumer lexicon

than in the Polish dictionary (3.1% vs. 4.6%; e.g. *elegancki* 'elegant', *czysty* 'clean', *brudny* 'dirty', *umalowany* 'made-up').

Category/ sub-category	Consumer lexicon											Dictionary
	I	II	III	IV	V	VI	VII	I+II	III+IV +V	VI+VII	Total	
<b>1. Dispositions</b>	<b>51.7</b>	<b>62.0</b>	<b>61.8</b>	<b>49.9</b>	<b>68.5</b>	<b>65.0</b>	<b>52.9</b>	<b>53.7</b>	<b>54.5</b>	<b>53.2</b>	<b>53.7</b>	<b>21.6</b>
1a. Temperament and character	42.4	52.7	52.7	43.3	65.3	62.9	46.5	44.4	47.2	46.9	45.9	15.8
1b. Mental abilities and talents	7.6	9.3	8.5	5.9	2.4	2.1	3.4	8.0	6.6	3.4	6.0	3.8
1c. Non-mental abilities and talents	2.2	1.6	1.5	0.9	0.8	0.7	0.4	2.1	1.1	0.4	1.2	0.9
<b>2. Temporary conditions</b>	<b>11.0</b>	<b>11.9</b>	<b>12.6</b>	<b>18.3</b>	<b>13.7</b>	<b>10.5</b>	<b>11.1</b>	<b>11.2</b>	<b>16.2</b>	<b>11.1</b>	<b>12.3</b>	<b>24.7</b>
2a. Experiential states	7.7	8.9	9.5	11.3	10.5	7.7	6.8	7.9	10.7	6.8	8.2	7.9
2b. Physical and bodily states	1.2	1.7	1.5	1.5	3.2	2.8	1.4	1.3	1.6	1.4	1.4	3.0
2c. Observable activities	2.6	2.7	2.8	6.4	0.8	0.7	3.6	2.6	5.0	3.5	3.5	12.2
<b>3. Social aspects</b>	<b>46.2</b>	<b>38.0</b>	<b>37.2</b>	<b>34.5</b>	<b>33.9</b>	<b>39.2</b>	<b>48.2</b>	<b>44.7</b>	<b>35.4</b>	<b>48.0</b>	<b>43.7</b>	<b>49.2</b>
3a. Roles and relationships	8.4	5.2	4.7	5.6	4.8	6.3	5.9	7.8	5.3	5.9	6.6	13.4
3b. Social effects: Reactions of others	2.5	2.4	2.3	1.5	1.6	2.8	2.1	2.5	1.8	2.1	2.2	2.6
3c. Pure evaluations	29.8	22.8	22.5	15.9	24.2	26.6	30.3	28.5	18.4	30.2	26.8	20.8
3d. Attitudes and worldviews	2.4	4.0	4.5	3.0	0.8	1.4	3.0	2.7	3.4	2.9	2.9	6.3
3e. Hobbies and interests	4.9	4.9	5.0	7.8	2.4	2.8	4.1	4.9	6.7	4.0	5.0	1.1
<b>4. Overt characteristics</b>	<b>4.8</b>	<b>2.4</b>	<b>2.6</b>	<b>1.9</b>	<b>0.0</b>	<b>0.0</b>	<b>2.4</b>	<b>4.4</b>	<b>2.1</b>	<b>2.3</b>	<b>3.1</b>	<b>4.6</b>
4a. Anatomy, morphology and constitution	1.0	0.4	0.5	0.6	0.0	0.0	0.9	0.8	0.5	0.9	0.8	2.4
4b. Appearance and looks	3.9	2.1	2.1	1.3	0.0	0.0	1.3	3.6	1.5	1.3	2.3	1.8
<b>5. Chronic disorders</b>	<b>0.1</b>	<b>0.1</b>	<b>0.1</b>	<b>0.9</b>	<b>2.4</b>	<b>2.8</b>	<b>2.3</b>	<b>0.1</b>	<b>0.7</b>	<b>2.3</b>	<b>1.0</b>	<b>3.8</b>
5a. Mental disorders	0.1	0.1	0.0	0.9	2.4	2.1	2.1	0.1	0.6	2.1	0.9	1.4
5b. Non-mental disorders	0.1	0.1	0.1	0.2	0.0	0.7	0.3	0.1	0.1	0.3	0.1	2.4
Total (frequency)	5767	1354	1321	2469	124	143	5897	7121	3914	6040	17075	23407
Total (percentage)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Note: I = desirable brand user's attributes not possessed by the respondent, II = desirable attributes also marked as being similar to typical brand users, III = attributes describing similarity with typical brand users also marked as desirable, IV = attributes describing similarity with typical brand users *not* marked as desirable or undesirable, V = attributes describing similarity with typical brand users also marked as undesirable, VI = undesirable attributes also marked as similar to typical brand users, VII = undesirable attributes not possessed by the respondent; I+II = desirable attributes, III+IV+V = attributes describing similarity with typical brand users, VI+VII = undesirable attributes.

Table 2. A summary of the consumer lexicon vs. the lexicon of the Polish language

On the basis of a frequency analysis of the descriptions of desirable and undesirable attributes in the consumer's self-image, we extracted a list 104 descriptors, reflecting approximate proportions of all the psycholexical categories established in this study, of which 52 refer to positive attributes and 52 to negative attributes (see Appendix).

#### 4. Discussion and Conclusions

The results fully confirm the statement that brands serve a symbolic value to consumers (C.W. Park/ B.J. Jaworski/ D.J. MacInnis 1986) and, in particular, they epitomize numerous personality and non-personality attributes of their typical users (O. Gorbaniuk/ M. Dudek 2016). During the interviews, the respondents showed no difficulties in generating properties of prototype brand users even when presented with only a brand name and a picture of its products.

On the basis of the frequency of descriptors occurring during the interview that complies with the proportion of the attributes observed in social comparison processes, we can conclude that consumers, observing typical users of desirable and undesirable brands, to a similar degree, notice (1) entirely new desirable attributes they would achieve after purchasing products of a particular brand, driven by the self-enhancement motive and meeting the need to improve self-esteem (M.D. Alicke/ C. Sedikides 2009), (2) attributes that already confirm their self-concept, driven by the self-verification motive and meeting the need to maintain consistency with one's self-view (W.B. Swann/ P.J. Rentfrow/ J.S. Guinn 2003), and (3) undesirable and currently unpossessed attributes that consumers would like to incorporate into their self-concept, driven by the self-protection motive (M.D. Alicke/ C. Sedikides 2009). In particular, our results confirm earlier studies (E.N. Banister/ M.K. Hogg 2004; M. Bosnjak/ C. Brand, 2008; M.K. Hogg/ E.N. Banister 2001) that underscored the significance of undesirable brands for brand image/ brand user's image and the importance of avoiding undesired attributes in accounting for consumer behaviors as a potential threat to their self-concept (J. Angle/ M. Forehand 2011; N. Munichor/ Y. Steinhart 2016).

The study results show that 53% of all comparisons to typical brand users involve references to personality traits. This suggests that when employing questionnaires measuring personality traits to examine self-image congruence, almost a half of the inventory of meaningful attributes in social comparisons is overlooked.

In addition, worth noting is a marginal share of attributes describing appearance in comparisons to brand users.

In this study, we applied a methodological framework of psycholexical studies for establishing universal dimensions of self-image congruence. Our aim was to explore the structure of a psycholexical lexicon of consumers' comparisons to typical brand user. To do so, we addressed three questions (RQ1-RQ3).

Regarding RQ1 (about the kind of attributes used by consumers when comparing themselves to typical brand users), the results show that consumers observe both

positive and negative attributes in typical brand users, and over a half of all the attributes are personality descriptors. Roughly one-third of the consumer lexicon (in which seven categories were distinguished) includes attributes that are desirable for the respondent's self-image, but are currently lacking. Another one-third embraces descriptors of the attributes observed both in the consumer's self-image and in the image of typical brand users (and these attributes may reflect the confirmatory value for the respondent's self-image). The remaining part of descriptors refer to the attributes the respondent does not currently possess and would like to avoid (as these may pose a threat to his/ her self-image).

The answer to RQ2 (about the psycholexical structure of comparisons to typical brand users) is that personality-trait descriptors in consumers' descriptions are over twice as big as in the Polish lexicon. As for the differences, the consumer lexicon contains fewer descriptors categorized as observable activities, social roles, and worldviews (although social evaluations are more common when consumers point to desirable and undesirable attributes in comparisons to the image of typical brand users). By contrast, the Polish lexicon proved to be lower in strong evaluative adjectives and descriptors referring to hobbies and interests. The proportion of consumers' comparisons involving attributes from the categories of experiential states (cognitive or emotional states) and physical states appears to be similar.

Finally, addressing RQ3 (concerning the psycholexical structure of comparisons to typical brand users by references to desirable, shared, and undesirable attributes) revealed that the proportion of personality descriptors in respondents' answers to three interview questions is similar, although, as regards desirable and undesirable attributes, more common are purely evaluative attributes that express an attitude or affect toward typical brand users than a description of their characteristics.

Importantly, the study allowed us to extract a high-frequency list of 104 consumer descriptors (see Appendix) that can be applied in quantitative research into the factor structure of the lexicon of social comparisons conducted on the basis of (a) a list of most frequent descriptors of typical brand users, (b) examination of the meaningfulness of different attributes for brand preference, and (c) development of short scales for the measurement of self-image congruence resolving the domain adjustment problem (cf. M. Avis 2012). It is worth noting that the study presented here was restricted to brands of goods. Therefore, a valuable contribution to our results (in the area of brands of goods) would be analogous research into service brands as well as research into consumer lexicons in other countries so that cultural universality of the results of this study can be examined. Another direction of future research could be addressing a question of the extent to which consumer context affects the semantic field of the words (and relationships between them) used in descriptions of consumers, as compared to their use in descriptions of other people.

## References

- Aaker, D.A. (1996), *Measuring brand equity across products and markets*. In: *California Management Review* 38(3), 102–120.

- Aguirre-Rodriguez, A./ M. Bosnjak / M.J. Sirgy (2012), *Moderators of the self-congruity effect on consumer decision-making: A meta-analysis*. In: Journal of Business Research 65(8), 1179–1188.
- Ahuvia, A.C. (2005), *Beyond the extended self: Loved objects and consumers' identity narratives*. In: Journal of Consumer Research 32(1), 171–184.
- Alicke, M. D./ C. Sedikides (2009), *Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do*. In: European Review of Social Psychology 20(1), 1–48.
- Allport, G.W./ H.S. Odbert (1936), *Trait-names: A psycho-lexical study*. In: Psychological Monographs 47(1), 1–171.
- Angle, J./ M. Forehand (2011), *A unified theory of consumer response to self-threat*. In: D.W. Dahl/ G.V. Johar/ S.M.J. van Osselaer (eds), *Advances in Consumer Research*, Vol. 38. Duluth, 64–65.
- Angleitner A./ F. Ostendorf/ O.P. John (1990), *Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study*. In: European Journal of Personality 4(2), 89–118.
- Avis, M. (2012), *Brand personality factor based models: A critical review*. In: Australasian Marketing Journal 20(1), 89–96.
- Banister, E.N./ M.K. Hogg (2004), *Negative symbolic consumption and consumers' drive for self-esteem: the case of the fashion industry*. In: European Journal of Marketing 38(7), 850–868.
- Bosnjak, M./ C. Brand (2008), *The impact of undesired self-image congruence on consumption-related attitudes and intentions*. In: International Journal of Management 25(4), 673–683.
- Chernev, A./ R. Hamilton/ D. Gal (2011), *Competing for consumer identity: Limits to self-expression and the perils of lifestyle branding*. In: Journal of Marketing 75(3), 66–82.
- De Raad, B./ A.A. Hendriks/ W.K. Hofstee (1992), *Towards a refined structure of personality traits*. In: European Journal of Personality 6(4), 301–319.
- De Raad, B./ D.P. Barelids (2008), *A new taxonomy of Dutch personality traits based on a comprehensive and unrestricted list of descriptors*. In: Journal of Personality and Social Psychology 94(2), 347–364.
- Di Blas, L./ M. Forzi (1999), *Refining a descriptive structure of personality attributes in the Italian language: The abridged Big Three circumplex structure*. In: Journal of Personality and Social Psychology 76(3), 451–481.
- Dubisz, S. (Ed.) (2008). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Escalas, J.E./ J.R. Bettman (2015), *Brand relationships and self-identity: consumer use of celebrity meaning to repair a compromised identity*. In: M. Breazeale/ S. Fournier/ J. Avery (eds), *Strong Brands, Strong Relationships*. London, 81–94.
- Galton, F. (1884), *Measurement of character*. In: Fortnightly Review 36, 179–185.
- Gilmore, A. (2006), *Uslugi—marketing i zarządzanie*. Warszawa.
- Goldberg, L.R. (1981), *Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons*. In: Review of Personality and Social Psychology 2(2), 141–165.



- Goldberg, L.R. (1982), *From Ace to Zombie: Some explorations in the language of personality*. In: C.D. Spielberger/ J.N. Butcher (eds), *Advances in Personality Assessment*, Vol. 1. Hillsdale, 203–234.
- Goldberg, L.R. (1990), *An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 59(6), 1216–1229.
- Gorbaniuk, O./ A. Budzińska/ M. Owczarek/ E. Bożek/ K. Juros (2013), *The factor structure of Polish personality-descriptive adjectives: An alternative psycho-lexical study*. In: *European Journal of Personality* 27(3), 304–318.
- Gorbaniuk, O./ E. Czarnecka/ M. Chmurzyńska (2011), *Taxonomy of person-descriptive terms in Polish: A psycho-lexical study*. In: *Current Problems of Psychiatry* 12(1), 100–106.
- Gorbaniuk, O./ M. Dudek (2016). *Właściwości psychometryczne kwestionariusza do pomiaru wizerunku konsumenta*, In: *Psychologiczne Zeszyty Naukowe* 1(1), 1–16.
- Graeff, T.R. (1996), *Using promotional messages to manage the effects of brand and self-image on brand evaluations*. In: *Journal of Consumer Marketing* 13(3), 4–18.
- Grubb, E.L./ H.L. Grathwohl (1967), *Consumer self-concept, symbolism and market behavior: A theoretical approach*. In: *The Journal of Marketing* 31(4), 22–27.
- Hogg, M.K./ E.N. Banister (2001), *Dislikes, distastes and the undesired self: conceptualising and exploring the role of the undesired end state in consumer experience*. In: *Journal of Marketing Management* 17(1-2), 73–104.
- Hollenbeck, C.R./ A.M. Kaikati (2012), *Consumers’ use of brands to reflect their actual and ideal selves on Facebook*. In: *International Journal of Research in Marketing* 29(4), 395–405.
- Hosany, S./ D. Martin (2012), *Self-image congruence in consumer behavior*. In: *Journal of Business Research* 65(5), 685–691.
- Hřebíčková, M. (2007), *The lexical approach to personality description in the Czech context*. In: *Czechoslovak psychology, Supplement* 51, 50–61.
- Johar, J.S./ M.J. Sirgy (1991), *Value-expressive versus utilitarian advertising appeals: When and why to use which appeal*. In: *Journal of Advertising* 20(3), 23–33.
- Lee, K./ M.C. Ashton (2004), *Psychometric properties of the HEXACO Personality Inventory*. In: *Multivariate Behavioral Research* 39(2), 329–358.
- McCrae, R.R./ P.X. Costa (1987), *Validation of the Five-Factor Model of personality across instruments and observers*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 52(1), 81–90.
- McEwen, W.J. (2005), *Married to the Brand: Why Consumers Bond With Some Brands for Life*. Princeton, NJ.
- Mlačić, B./ F. Ostendorf (2005), *Taxonomy and structure of Croatian personality-descriptive adjectives*. In: *European Journal of Personality* 19(2), 117–152.

- Munichor, N./ Y. Steinhart (2016), *Saying no to the glow: When consumers avoid arrogant brands*. In: Journal of Consumer Psychology 2(26), 179–192.
- Musante, M.D./ D.C. Bojanic/ J. Zhang (2008), *A modified brand personality scale for the restaurant industry*. In: Journal of Hospitality & Leisure Marketing 16(4), 303–323.
- Norman, W.T. (1967), *2,800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population*. Ann Arbor: Department of Psychology, University of Michigan; Research Rep. Nr 08310-1-T.
- Park, C.W./ B.J. Jaworski/ D.J. MacInnis (1986), *Strategic brand concept-image management*. In: The Journal of Marketing 50(4), 135–145.
- Peabody, D./ L.R. Goldberg (1989), *Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors*. In: Journal of Personality and Social Psychology 57(3), 552–567.
- Rosch, E./ B. Mervis/ W.D. Gray/ D.M. Johnson/ P. Bayes-Braem (1976), *Basic objects in natural categories*. In: Cognitive Psychology 8, 382–439.
- Saucier, G. (1997), *Effects of variable selection on the factor structure of person descriptors*. In: Journal of Personality and Social Psychology 73(6), 1296–1312.
- Saucier, G./ L.R. Goldberg (1996), *The language of personality: Lexical perspectives*. In: J.S. Wiggins (ed.), *The Five-Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*. New York, 21–50.
- Saucier, G./ S. Srivastava (2015), *What makes a good structural model of personality? Evaluating the Big Five and alternatives*. In: M. Mikulincer/ Ph. R. Shaver/ M. L. Cooper, R. J. Larsen (eds), *APA Handbook of Personality and Social Psychology, Vol. 4: Personality Processes and Individual Differences*. Washington, DC., 283–305.
- Siguaw, J.A./ A. Mattila/ J.R. Austin (1999), *The brand-personality scale*. In: Cornell Hospitality Quarterly 40(3), 48–55.
- Sirgy, M.J. (1982), *Self-concept in consumer behavior: A critical review*. In: Journal of Consumer Research 9(3), 287–300.
- Sirgy, M.J./ J.S. Johar/ A.C. Samli/ C.B. Claiborne (1991), *Self-congruity versus functional congruity: Predictors of consumer behavior*. In: Journal of the Academy of Marketing Science 19(4), 363–375.
- Stokburger-Sauer, N.E./ S. Rathneshwar/ S. Sen (2013), *Drivers of consumer-brand identification*. In: International Journal of Research in Marketing 29, 406–418.
- Swann, W.B. Jr./ P.J. Rentfrow/ J.S. Guinn (2003), *Self-verification: The search for coherence*. In: M.R. Leary/ J.P. Tangney (eds), *Handbook of self and identity*. New York, 367–383.
- Szarota, P./ M.C. Ashton/ K. Lee (2007), *Taxonomy and structure of the Polish personality lexicon*. In: European Journal of Personality 21(6), 823–852.
- Wicklund, R.A./ P.M. Gollwitzer (1981), *Symbolic self-completion, attempted influence, and self-deprecation*. In: Basic and Applied Social Psychology 2(2), 89–114.
- Zadeh, L.A. (1965), *Fuzzy sets*. In: Information and Control 8(3), 338–353.

Zinkhan, G.M./ J.W. Hong (1991), *Self-concept and advertising effectiveness: A conceptual model of congruency conspicuousness, and response mode*. In: *Advances in Consumer Research* 18, 348–354.

## Appendix

### A high-frequency list of Polish descriptors of the attributes of consumers of goods (in alphabetical order)

*agresywny, bez stylu/ nijaki, biedny, bogaty, ceni jakość, ceni smak, chamski, chwalipięta, cwaniacki, dba o siebie, dba o zdrowie, delikatny/ subtelny, dokładny, doświadczony, dynamiczny, dziecinny, egoistyczny, elegancki, energiczny, gadatliwy, głupi, impulsywny/ porywczy, inteligentny, kłamliwy, konsekwentny/ wytrwały, leniwy, ładny/ przystojny, ma dobry gust, ma klasę, ma pieniądze, ma poczucie humoru, ma prestiż, ma swój styl, miły, młody, modny, nadmiernie oszczędny, naiwny, nie dba o siebie, nie dba o zdrowie, nie ma gustu, nie wyróżnia się z tłumu, nie zależy mu na jakości, niechlujny, niekompetentny, niemiły, nieodpowiedzialny, niezdecydowany, nowoczesny, nudny, obojętny, odważny, oryginalny/ kreatywny, oszczędny, otwarty na innych, pasjonat/ ma hobby, pewny siebie, pogodny, porządny/uczciwy, pozer, pracowity, profesjonalista/ fachowiec, prostak, przeciętny/ zwyczajny, przemądrzały, rodzinny, rozrzutny, rozsądny, roztrzepany, schludny, skąpy, skoncentrowany na sobie, snobistyczny, solidny, spokojny, staromodny, staroświecki, stary, sympatyczny/ lubiany, szpanerski/ popisuje się, tandetny/ kupuje byle co, towarzyski, tradycyjalista, troskliwy, uparty, uzależniony/ nalogowiec, wesoly, wie czego chce, wolny/niezależny, wredny, wybredny, wyluzowany, wyniosły, wysportowany, wywyższa się, zacofany, zadbany, zadufany w sobie, zamknięty w sobie, zamożny, zaniedbany, zaradny, zarozumiały/ waśniak, zdecydowany*

### English translation (in alphabetical order)

accurate, addicted, aggressive, athletic, average/ ordinary, backward, bigheaded, bigmouth, boorish, boring, brave, careful, cheerful, cheeseparing, childish, conceited/ cockalorum, consistent/ persistent, deceitful, decent, determined, does not care about health, does not care about himself, does not care about quality, dynamic, elegant, energetic, enjoying high prestige, enthusiast, experienced, family, fastidious, foolish, free/ independent, full of oneself, garrulous, gullible, hard-working, haughty, having a good taste, having a high regard for quality, having a high regard for taste, having class, having its own style, having money, having sense of humor, impulsive/ impetuous, incompetent, indifferent, intelligent, irresponsible, laid back, lazy, light-hearted, likeable, modern, neat, neglected, nice, nondescript, old, old-fashioned, open to others, poor, poseur, pretty/ handsome, professional/ expert, put on airs, quiet, reasonable, resolute, resourceful, rich, scatter-brained, self-concentrated, self-confident, selfish, simpleton, sloppy, smartassed, snobbish, sociable, solid, standing out above the crowd, stingy, stubborn, stuffy, swanky, tactful/subtle, take care of himself, take of health, tastelessness, thrifty, traditionalist, trashy, trendy/ fashionable, undecided, unique, unpleasant, vicious, wasteful, wealthy, well-groomed, withdrawn, young.

**Joanna KIC-DRGAS**

Adam Mickiewicz University in Poznań

**Oana MUREȘAN**

“Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

## **A comparative ESP study: The case of Poland and Romania**

### **Abstract:**

The paper presents a study performed in two universities in Poland and Romania. It aimed to identify learners' needs and difficulties when learning ESP, and also what common needs students in the two universities have, in spite of the fact that they study different branches of ESP—English for Economics and Medical English, respectively. For this purpose, we designed a questionnaire containing 14 open and closed questions. The participants in the study were 100 students at the Koszalin University of Technology in Poland and 100 students from the “Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy in Cluj-Napoca, Romania. The results of the study showed that, in spite of their different fields of training, there were many similarities between the responses of the students, but also certain differences that derived mostly from the different background and specific language needs of learners. Therefore, we may conclude that university students who study sciences, in particular Business and Medicine, might have certain similar needs when learning Professional English. Moreover, being aware of the students' needs and difficulties, as revealed in the present study, might help their teachers to adjust the syllabuses of the ESP class to the learners' actual needs and abilities.

### **1. Introduction**

English for Specific Purposes (ESP) has been established as a relatively new scientific field and ultimately as a response to the increasing needs of learners interested in the practical application of language in a specific professional context. Specific language has become a part (if not a requirement) of the efficient functioning in the current professional world. People want and need to communicate on different issues using a unified, understandable code. It is this reason that has contributed to the widespread use of ESP/ LSP (Language for Specific Purpose) in specialised branches (e.g., timber processing). Consequently, ESP courses are offered as obligatory subjects in curricula at various university faculties. In many cases, the courses pose a real challenge both for students and teachers. For students, ESP learning differs from the usual sort of foreign language class in GE (General English, General Language) courses. Teachers, in turn, need to acquire basic subject-matter knowledge necessary for understanding and teaching the specific

field; besides, there is the lack of teaching materials and constant necessity to prepare their own materials for students matching their needs and knowledge of the language.

The focus of this paper will be on two groups of ESP learners, their needs, and their expectations with regard to the course of specific language.

### 1.1. Learning needs

There have been many difficulties involved in defining the nature of ESP. The common belief that ESP is nothing more than General English (GE) plus specific terminology has led to intensifying the focus on acquiring this specific terminology, whereas other elements (skills) of foreign language teaching have been ignored. Consequently, this way of thinking has led to the mere memorising of specific vocabulary without the ability to use it practically in context. According to J. Day and M. Krzanowski (2011: 5), ESP teaching and learning must be placed in the context of specific skills defined on the basis of learners' needs. Also, T. Hutchinson and A. Waters highlight the significance of identifying learners' needs as the core of ESP teaching: "ESP must be seen as an approach not as a product. (...) Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need" (2006: 19). J. Krajka (2015: 221) argues for the stated view. Learners of LSP are much more aware of their needs, which is why needs analysis has become an indispensable part of ESP course design.

Needs analysis is multidimensional and can include the following elements (M.H. Songhori 2007: 22):

- Target Situation Analysis (objective, perceived and product-oriented needs);
- Strategy or Learning Needs Analysis (subjective, felt and process-oriented needs);
- Present Situation Analysis (strengths and weaknesses in language, skill, learning experience);
- Means Analysis (the environment in which the course will be run);
- Register Analysis (focuses on vocabulary and grammar of the text);
- Deficiency Analysis (learners' present needs and wants);
- Discourse Analysis (how sentences combine into discourse);
- Genre Analysis (regularities of structure that distinguish one type of text from another).

All in all, the above-mentioned elements of needs analysis indicate that the phenomenon not only refers to the current needs of ESP learners, but also focuses on ESP in its own right (text structure, grammar, vocabulary of the specific texts) or on the strengths and weaknesses of the learners as identified in the learning process. Needs undergo permanent alterations triggered by changes in the setting and the individual experience of learners; in this context, the foundations of needs analysis are learners' reflections on their linguistic knowledge and non-linguistic content such as, for instance, learning strategies.

H. Basturkmen (2010) even states that needs analysis is a way of projecting the foreign language teaching and learning process and that the collected data complete

the diagnosis of language skills and subjective preferences of individual students. Moreover, the data should be collected during the whole duration of the course, enabling the continuous evaluation of the planned content. As T. Hutchinson and A. Waters state, “With the development of CNP (Communicative Need Processor) it seemed as if ESP had come of age. The machinery of identifying the needs of any group of learners had been provided: all the course designers had to do was to operate it” (1987: 54). The task of teachers seems to be more complicated, as

G. Johns (1990) emphasises, “ESP teachers find themselves in a situation where they are expected to produce a course that exactly matches the needs of a group of learners, but are expected to do so with no, or very limited, preparation time” (1990: 91). Planning ESP courses fitting the needs of ESP learners and simultaneously fulfilling the stated objectives leads to creating a set of challenges usually very different from those realised in general language course design and teaching (S. Munteanu 2013).

The research presented in this paper is an attempt to find a way of achieving this task.

## **1.2. The aim of the study**

The aim of the study was to collect and analyse information about the difficulties LSP learners encounter when studying language for professional needs—Business English (BE) in Poland and Medical English in Romania—and also to perform a needs analysis that would allow us to adjust the content of our ESP classes to the students’ actual needs and interests. Moreover, we wished to find out what learners who study different branches of ESP share in common in terms of needs they have and challenges they face when learning Professional English.

Based on the unified questionnaire distributed and completed in both countries, research data was compared and analysed to identify the characteristics and sources of the potential problems ESP students might face and how these could affect the teaching and learning process.

There are also specific research questions both authors aimed to answer after analysing the results of the study:

- What is the motivation to learn a language for specific purposes?
- What kind of strategies are used to work on specific vocabulary?
- What kind of materials students use to learn LSP/ ESP?
- What can be done to increase the efficiency of the ESP teaching?

## **2. Methods**

### **2.1. Motivation of the choice of the method**

Questionnaire is an efficient tool for gathering a relatively large number of answers which can illustrate the research question, in a relatively short period of time. Questionnaires are completed anonymously, which contributes to the reliability of the shared opinions, cf. “The great popularity of questionnaires is that they provide a ‘quick fix’ for research methodology; no single method has been so much abused”

(B. Gillham 2011: 2). The biggest disadvantages of the method are its limitations in checking the state of emotions and changes in feelings. Moreover, the fact that some answers in the questionnaires can be completed only partially (because of the limited willingness of the participants or because of missing the total overview on the situational context) leads to the use of questionnaires together with other methods (S. Ackroyd/ J. A. Huges 1981).

The above-mentioned arguments are convincing for the use of questionnaires as a tool to draw general conclusions about the topic, which can serve as an introduction to further research. Therefore, the current study should be understood more as a preliminary study on the topic, which certainly needs further consideration.

## **2.2. Participants**

The participants in the study were 100 students of Economics at the Koszalin University of Technology in Poland and 100 medical students from the “Iuliu Hatieganu” University of Medicine and Pharmacy (UMP) in Cluj-Napoca, Romania. At the Koszalin University, most of the students have knowledge of the English language at an intermediate level (B1/ B2 of the Common European Framework). According to the curriculum, students have two 45-minute language classes a week for two years. The questionnaire was filled in by the second-year students. The first semester of the language classes is devoted to repeating the main grammar and lexical issues to balance the level of students, since the second-semester program is designed to broaden their knowledge of LSP.

At UMP Cluj, Romanian students study a foreign language of their choice (English, French or German) in the first two academic years, for two hours a week and a total of 56 hours per academic year. They need to have at least an intermediate level in the chosen language so that they can study Medical English/ French/ German. Most of our students choose to study English for the two main reasons: first, in general, it is the foreign language they know best, and second, they are aware that learning Medical English is going to be very helpful in their future career, as English is the lingua franca of medicine. As most students have very good knowledge of General English, they start learning Medical English in the first semester of the first year of medical school.

## **2.3. Procedure**

The questionnaire (see Appendix) is a result of both authors' collaborative work conducted via e-mail and Skype. The questionnaire was simultaneously distributed in December 2014 to students in Poland (Koszalin University of Technology) and students in Romania (“Iuliu Hatieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca).

### 3. Results

This section describes the data collected after the questionnaires completed were returned to the researchers.

#### 3.1. Poland

The first question refers to students' knowledge of English. Sixty-six out of 100 students participating in the survey marked level B1, 15–level B2, 10–level C1, 2–level C2, and seven participants assessed their level of English language knowledge as being A2.

In the second question, students were asked to point out if learning General English is more difficult than learning English for Specific Purposes. Eighty-seven % of students agreed with the statement, 20 respondents shared the opposite opinion and three participants partly agreed. Only 57% of the inquired students gave reasons/explanations as to why English for Specific Purposes is more difficult than General English. The answers were divided into four categories:

- specific terminology (difficult to remember, new meanings of the vocabulary, difficulties with finding accurate equivalents);
- need for possessing subject content knowledge to understand and use English for Specific Purposes in a proper way;
- the formality of the language, structure, and the language of specific documents;
- using the specific language in artificial/ class context and simultaneously having no idea about the real usage in companies.

None of the students who disagreed that learning Professional English is more difficult than General English explained their opinion.

In the third question, students were asked to assess their knowledge of English in respect to learning ESP. Seventy-seven per cent of respondents considered their knowledge of foreign language as sufficient to learn ESP, 18% partly agreed, and 5% found their language knowledge insufficient to learn ESP.

The fourth question referred to the degree of fulfillment of needs and expectation of the students in reference to the ESP class. 88% of the students answered positively, meaning the ESP classes met their needs, 10 students partly agreed with the statement, and 2% disagreed.

The subject of the next question focused on the most difficult fields when it comes to learning professional English. The majority of the students (42%) marked specific vocabulary, 25% chose specific knowledge, 17% pointed out text structure, and 10% said specific grammar. Six participants chose the fifth answer and wrote down their own ideas:

- using the specific vocabulary in context (three students);
- understanding the meaning of the specific words, phrases, terms (two answers);
- finding the adequate translation of a given word (one answer).



The aim of the sixth question was to collect data about the skills students wanted to practice the most during the ESP class. Forty-eight per cent of students pointed out speaking, 22% writing, 20% reading, and 10% listening.

Answering the next question, 78% of the students agreed that grammar points should still be taught or revised in the ESP class. The rest of the participants in the survey disagreed.

The answers given to the eighth question aimed at finding out the main source of the specific vocabulary. For 73% of the students, these were course books and materials distributed by the English teacher, 20% pointed out topic-related journals or magazines, seven per cent of the students said they used the Internet as a basic source of learning materials. None of students gave their own choice for the source of teaching materials.

In the ninth question, interviewees shared their opinion about the subject-content knowledge and its utility in ESP learning. For 88% of asked students, subject-content knowledge supported the ESP learning, whereas 12% of students disagreed with that. In the question, students were also asked to explain their opinion. Only 65% of the participants gave an additional explanation. The answers were divided into two categories shown below:

- Knowledge supports understanding (e.g., ‘It is much easier to learn [memorize] things that you understand.’ [Q 11], ‘Without knowledge, the ESP learning is not possible because the specific vocabulary is based on the knowledge of some field’ [Q 25].
- Knowledge does not support understanding (e.g., ‘Knowledge of language does not depend on subject content knowledge. These are only terms and the subject-content knowledge does not affect their learning’ [Q 66].)

In the tenth question, students were asked to name the main difficulties they had when learning or using ESP. Only 78% of the participants answered the question. The replies were divided into the following categories:

- misunderstanding of specific terms;
- lacking subject content knowledge;
- missing good specific dictionaries, problems with finding good translation;
- lacking knowledge of grammar;
- lacking knowledge of Polish translation.

In the next question, students were asked what activities in the ESP class they found most useful. Some of them gave more than one answer. Eighty-seven per cent of the students mentioned speaking, 65% pointed out writing some useful forms (e-mails, offers, agreements), 53% of participants highlighted vocabulary work (revising, learning new vocabulary, automatizing new knowledge), 30%–reading, 30%–translation activities (also interpreting) and 10% mentioned listening.

The next question refers to the least useful activities in the classroom. Respondents gave the following answers:

- 13%–translation exercises;
- 15%–reading and understanding the texts;
- 27%–listening exercises;

- 18%–writing texts;
- 17%–preparing short presentations;
- 10%–all activities are useful.

The thirteenth question referred to the suggestions students had for useful activities in the ESP class. The answers were classified as follows:

- speaking (mentioned in 33 answers, e.g., ‘It is necessary to use language in practice; though the groups are big but I think it is really essential’ [Q50], ‘Speaking exercises are much needed, in the form of presentations, pair and group discussions’ [Q87], ‘Using language in context–speaking, preparing speeches, repeating new phrases’ [Q 17];
- revising (mentioned in 25 answers) (e.g., ‘Still I would like to have more revising exercises to repeat the new terms and new contents’ [Q 28]);
- using original materials (mentioned in 13 answers, e.g., ‘I like working on original materials. I find it more useful and motivating than prepared texts’ [Q 76], ‘I think ESP class is a good place to be faced with original materials’ [Q78]);
- more exercises on vocabulary (mentioned in 10 answers, e.g., ‘Specific vocabulary is very difficult and it needs constant revising. I would like to do more exercises on vocabulary’ [Q10]);
- analyzing the structure of specific texts ( mentioned in 3 answers, e.g., ‘I liked the exercise on analyzing the specific text, for example a job contract. I would like to do more exercises of this kind’ [Q 44]).

The last question refers to the utility of ESP learning and potential profits from knowledge of professional English in a future job. Eighty-nine per cent of respondents answered positively. Not all of them explained their choice. Below, the explanations given are categorized into the following groups:

- English is lingua franca in current business (e.g., ‘The knowledge of Business English is necessary in the current world’ [Q 21]);
- Professional English is verified in job interviews (‘You won’t get a job in a big corporation, if you do not know BE (Business English)’ [Q17]);
- many international companies (e.g., ‘There are more and more international companies on the Polish market, in which the knowledge of Business English is obligatory’ [Q 44]);
- work abroad (e.g., ‘I want to start working abroad and I need BE to apply for a job and communicate in my future company’ [Q 2]).

### 3.2. Romania

As stated before, the questionnaires were administered to 100 second-year medical students at “Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy in Cluj-Napoca, Romania.

Answering the first question, most students (46%) in the EMP (English for Medical Purposes) class reported to have a B2 level of English (according to the Common European Framework of Reference for Languages), and 39% considered that their level was C1. Eight per cent% evaluated their level as being C2 and only

seven per cent% believed their level to be B1. Therefore, the level of English in the EMP class was high, 93% of the students having B2 level or above, which would normally allow them to study EMP without encountering major difficulties.

The answers to the second question were quite balanced. The majority of students (51) found learning Professional English (PE) more difficult than General English (GE), mostly because of the specific vocabulary or the lack of medical knowledge. 48 students thought quite the opposite giving different reasons, such as their pre-existing knowledge of medical terminology or the fact that most of the terms in PE are international terms.

As expected, considering students' answers to the first question, most students (72) agreed with the third question, stating they had enough knowledge of English to study ESP. Twenty-eight students partly agreed and none disagreed.

Similarly, 68 students agreed with Question 4, in which they were asked whether the content of the ESP class met their learning needs. Twenty-eight students partly agreed and four disagreed.

Answering Question 5, the majority of students (60%) identified specific vocabulary (a) as being the most difficult field for them when learning PE. Twenty-five students found specific knowledge (b) the most difficult, 16 thought specific grammar structures (d) posed the most problems, and 10 students said specific text structure (c) was the most difficult for them. Three students identified other fields which were most difficult for them, namely abbreviations, specific pronunciation, and semiology (which they had not studied yet, but needed in completing some tasks in class). Twelve students gave multiple answers to this question.

When indicating the skills they needed more practice in during the ESP classes (Question 6), most students chose Speaking (43), then Writing (22), Listening (20), and Reading (14). Seven students considered they did not need further practice in any of these skills. There were some multiple answers to this question as well.

The majority of students (46%) agreed with the idea that grammar issues should still be taught or revised in the ESP class (Question 7). Forty-two per cent partly agreed and 9% disagreed.

For 52 students, the main source of specific vocabulary (Question 8) was the Internet (c), for 46 of them it was course books and materials distributed by the English teacher (a), and for 14 articles from topic-related journals or magazines. Only two students indicated chat rooms or forums as their main source of specific vocabulary and four students mentioned other sources: English medical textbook (2 students), movies, and books.

The large majority of the students (96%) considered that subject-content knowledge helped them when learning ESP (Question 9), most of them basing their choice on the fact that in this way it was easier to understand or learn the specific vocabulary. Only four students disagreed with this question, and gave the following reasons: they did not have enough subjectcontent knowledge, terms could be explained, or they only studied basic EMP. Eleven students misunderstood the question and gave irrelevant reasons for their choice.

As to the main difficulties students encountered when learning or using ESP (Question 10), 43 students mentioned remembering or using the specific vocabulary, 15 of them said they did not have enough medical knowledge to do some of the tasks properly, six students referred to specific grammatical structures, seven to spelling, 11 to speaking (using the specific vocabulary, e.g. in doctor-patient conversations), seven students mentioned specific pronunciation, one pointed out reading and one listening (i.e. understanding Medical English). Three students mentioned the fact that EMP is not often used or is only used in class. Eleven students found no difficulty in learning EMP or gave no answer to this question. Some students gave multiple answers to this question as well.

Most students (47) identified speaking as the most useful activity in the ESP class (Question 11), in particular dialogues, role-plays, and oral presentations. Thirty-three students considered listening to be the most useful activity in class, 18 mentioned vocabulary exercises, 15 opted for reading activities, four for writing, three students referred to watching medical films and videos, two favoured group work (expressing their own opinion), one pointed out semiology (the branch of medicine dealing with symptoms), one referred to visual activities and one student found all activities done in class useful. Also, there were many multiple answers to this question.

As regards the least useful activities in the ESP class (Question 12), 36 students considered that there were no activities that were not useful, 24 of them considered speaking to be least useful (especially because of too many role-plays or too much 'team speaking'/ dialogues, mostly because of lack of specific knowledge), nine students pointed out activities that required background knowledge they did not have yet (such as making a diagnosis or explaining the physiopathology of diseases), seven students found listening to be least useful for them (because of bad acoustics/ because tasks were either too difficult or too easy, etc.), seven of them thought writing activities were the least useful ones (e.g., because of too many writing tasks/ writing long texts), six students pointed out the reading activities (some of those), six students said grammar exercises were the least useful, two of them referred to group work, two students to time-consuming ones, one mentioned making lists (in pairs or groups), and one student referred to pronunciation exercises.

When answering Question 13, most students (31) suggested watching more medical films and documentaries as other useful activities in the ESP class. Sixteen students indicated speaking activities and other 16 referred to reading activities. Only five students reported listening activities and other five suggested adjusting the tasks to the students' level of background knowledge. Three students mentioned grammar revision exercises and two students indicated the following: more vocabulary exercises, interactive games, presentations done by students, and classes on how to do research. One student mentioned: less time for easy tasks, less role-plays, and more interactive activities. Twenty-nine per cent of the students had no suggestions for other activities.

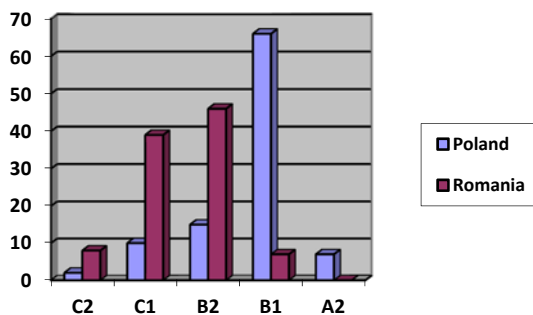
A large majority of students (95%) agreed that learning ESP was important for their future job (Question 14). Fourteen students did not explain their choice, but 81

students gave different reasons: most student (39) named working or studying abroad as their main reason; twenty-six students referred to the ability of reading medical books and articles; twelve students mentioned attending conferences; ten of them referred to developing skills for professional communication; eight students felt ESP improved their English and, for some of them, also their specific knowledge. Seven students mentioned the ability to speak with foreign patients, three of them gave as their reason the fact that English is the most spoken foreign language in the world, and one student mentioned that ESP was useful for practicing English (especially speaking). Five students disagreed with the question: two of them said they would probably not work abroad, one said the information was easy to find on the Internet or in books, and two students gave no reason for their choice.

#### 4. Comparative analysis and discussion

##### *Question 1*

The English language proficiency of the students at the two universities in Poland and Romania differed. Most of the Polish students estimated to have an intermediate level of English or below (73%), while a large majority of the Romanian students (93%) considered their proficiency in English to be upper-intermediate (B2) or above, and only seven per cent% considered they had an intermediate (B1) level of English (see Chart 1). This difference in language proficiency might have influenced the students' answers to some of the questions in the survey.



*Chart 1. Students' English language proficiency*

##### *Question 2*

Most students in both countries acknowledged that learning Professional English (PE) was more difficult than learning General English (GE), mostly for the same or similar reasons (see Table 1). However, more medical students than students in economics gave a negative answer to this question, medical students are more oriented to subject-related knowledge than to terminology used to convey that knowledge when they start studying PE.

<i>PE more difficult than GE</i>	<i>Business English students</i>	<i>Medical students</i>
Yes	80	51
+Reasons	- specific terminology - lack of subject-content knowledge - formality of the language - artificial (class-specific) context of use	- specific vocabulary - lack of medical knowledge
No	20	48
+Reasons	no reasons given	- students' pre-existing knowledge of medical terminology - most terms in PE are internationalisms

Table 1. Learning Professional versus General English

### Question 3

Most students at both universities considered that they had enough knowledge of English to study ESP (see Table 2). It is interesting to notice that, although medical students claimed a higher level of English, ten per cent more of them agreed partly with the statement, and five per cent more Polish students agreed with it, which might account for the fact that their choice could have been influenced not by their proficiency in English, but by the difficulty of Professional English, as recognized by them.

<i>Enough knowledge of English to study ESP</i>	<i>Business English students</i>	<i>Medical students</i>
Agree	77	72
Disagree	5	-
Partly agree	18	28

Table 2. Knowledge of English to study ESP

### Question 4

Similarly, the large majority of students in both countries considered that the ESP classes met their learning needs (see Table 3). Again, more medical students partly agreed with the statement.

<i>ESP content met SS' needs</i>	<i>Business English students</i>	<i>Medical students</i>
Agree	88	68
Disagree	2	4
Partly agree	10	28

Table 3. Content of ESP classes and students' needs

### Question 5

Students in both countries gave similar answers to Question 5. Most of them found acquiring specific vocabulary to be the most difficult task when learning PE, and specific knowledge was the second most mentioned field (see Table 4). Specific text structure was more difficult for students of economics, while medical students found

specific grammar structures more difficult to deal with. Students at the two universities mentioned different additional difficulties they encountered when learning ESP, which were specific to their field of study. Some students gave multiple answers to this question.

<i>Most difficult field of PE</i>	<i>Business English students</i>	<i>Medical students</i>
Specific vocabulary	42	60
Specific knowledge	25	25
Specific text structure	17	10
Specific grammar structures	10	16
	6	
	- using specific vocabulary in context	3
Other	- understanding meaning of words/phrases/terms	- abbreviations
	- translating correctly specific terms	- specific pronunciation
		- semiology

*Table 4. Most difficult field when learning Professional English*

### *Question 6*

Most Polish and Romanian students considered that speaking was the skill they needed to practice more during ESP classes (see Table 5). The second skill chosen was writing (22% of them in both cases). The third and fourth choices were different: Business English (BE) students considered they needed more practice in reading than in listening, while medical students favoured listening to reading activities. Also, seven Romanian students claimed they did not need further practice in any of the four skills, whereas none of the Polish students thought so. This might have been due to the difference in the level of the students' proficiency in English; the Polish students, declaring an intermediate level of English, may have shown more motivation to improve their level of English.

<i>Skills SS needed more practice in</i>	<i>Business English students</i>	<i>Medical students</i>
Reading	20	14
Listening	10	20
Speaking	48	43
Writing	22	22
None	-	7

*Table 5. Skills needed more practice in during ESP classes*

### *Question 7*

Most students in both countries believed that grammar issues should still be covered in the ESP class (see Table 6). However, the difference between the Romanian students who agreed with the statement and those who partly agreed was minimal (one per cent%), while no Polish student agreed with it. On the other hand, 13 more Polish students than Romanian ones disagreed with the statement, which was considering that grammar is necessary in order to improve one's proficiency in a foreign language. However, as 26 more Polish students than Romanian ones agreed with the statement, this accounts for the fact that the majority of the BE students

probably wanted to improve their knowledge of English and acknowledged that studying grammar would help them in this respect.

<i>Grammar still taught in ESP class</i>	<i>Business English students</i>	<i>Medical students</i>
Agree	72	46
Disagree	22	9
Partly agree	6	45

*Table 6. Grammar still taught/ revised in the ESP class*

### *Question 8*

When asked about the main source of specific vocabulary, respondents from the two countries provided different answers. While a large majority of the BE students (73%) favoured course books and materials distributed in class, most medical students (52%) considered the Internet to be their main source of specialized vocabulary (see Table 7). Class materials were the Romanian students' second choice, whereas Polish students considered press articles to be their second most important source of vocabulary. Surprisingly, only 7% of the BE students chose the Internet, with a difference of 45% between Polish and Romanian students. Medical students' third choice was specialized articles, but with 4% less choices than in the case of BE students. No Polish student opted for chat rooms and forums, or other possible sources, whereas two Romanian students chose the former and 4 the latter, mentioning English medical textbooks (two students), movies or books as being the main source of specialized vocabulary.

<i>Main source of specific vocabulary</i>	<i>Business students</i>	<i>Medicine students</i>
a. course books/ class materials	73	46
b. articles from journals/ magazines	20	14
c. the Internet	7	52
d. chat rooms/ forums	-	2
e. other	-	4
		- English medical textbooks
		- movies
		- books

*Table 7. The main source of specific vocabulary for students*

### *Question 9*

When asked whether or not subject-content knowledge was helpful when learning ESP, a large majority of students in both countries agreed (88%; 96%), with six per cent more Romanian students considering that (see Chart 2). The main reason for their choice was, in both cases, the fact that it was easier to acquire the specific vocabulary if they had prior knowledge of their specialized field of study. Only twelve (in Poland) and seven (in Romania) per cent of students disagreed with the statement. The common reason students in the two countries gave in support of their negative answer was that terms could be explained and therefore subject-content knowledge was not necessary.



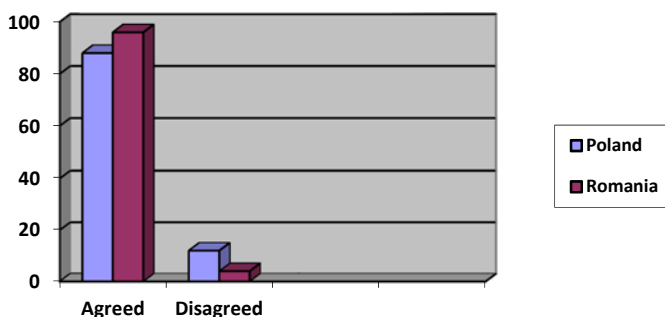


Chart 2. Subject-content knowledge helps when learning ESP

### Question 10

When pointing out the main difficulties students encountered when learning or using ESP, both Polish (17%) and Romanian (15%) students referred to the lack of subject-content knowledge and to not knowing specific grammatical structures (ten per cent; six per cent).

### Question 11

The most useful activities in the ESP class for both BE (87%) and medical students (47%) were considered to be speaking activities, although 40% more Polish students indicated that (see Chart 3 below). While BE students' second choice was Writing (65%), only four per cent of the medical students opted for writing activities. Romanian students' second choice was Listening (33%), whereas the smallest percentage of Polish students (ten per cent) made that choice. Vocabulary exercises was the third choice for students in both countries (53%; 18%), with 35% more BE students mentioning it. Reading was the fourth choice for both BE and medical students (30%; 15%), the percentage of Polish students who indicated this being 15% higher. Translation and interpreting activities, chosen by ten per cent of the BE students, were not included in the chart below as medical students do not do such activities in the ESP class. Similarly, other activities mentioned only by Romania students were not included either.

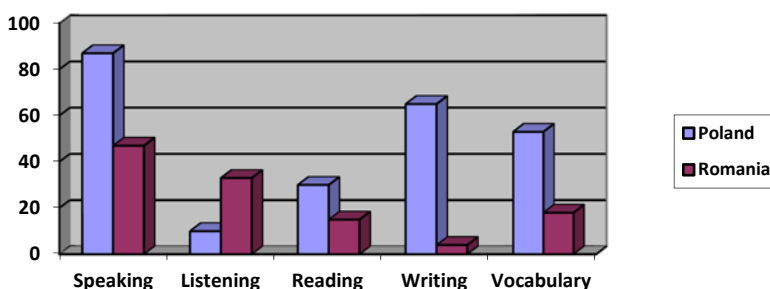


Chart 3. The most useful activities in the ESP class

*Question 12*

Most medical students (36%) reported no activities in the ESP class that were not useful, whereas only 10% of the BE students found all the activities useful (see Chart 4). The least useful activities for BE students were considered to be listening exercises (27%), while only seven per cent of the medical students referred to such activities. Polish respondents' second choice was writing activities (18%); seven% of the Romanian respondents indicated the same type of activities. The differences are similar for reading activities (15% vs? six per cent, respectively), but seven per cent% more medical students chose speaking (in pairs/ groups) as the least useful activity (24%); 17% of the BE students referred to preparing short presentations (17%), which may be considered as a speaking activity. Thus, we found no similarities in the answers to this question between the two groups of students.

The chart below includes only the activities students in both countries mentioned when answering this question. The rest of the activities appeared to be specific to the learning contexts of the two groups of students (e.g., translating exercises for BE students and activities that required background knowledge in the case of medical students).

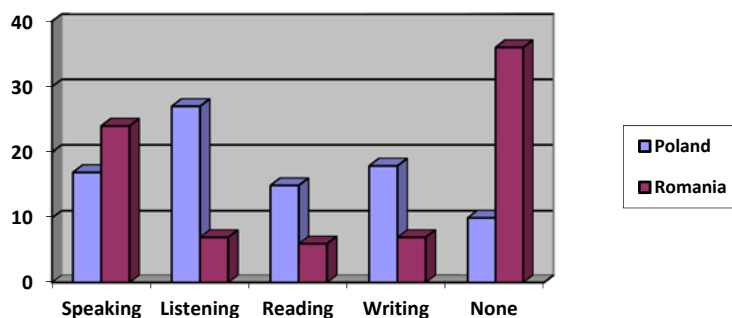


Chart 4. The least useful activities in the ESP class

*Question 13*

As to the suggestions students had for more useful activities in the ESP class, respondents in both countries referred to speaking activities (33 BE students and 16 medical students, respectively) and vocabulary exercises (ten per cent and two per cent). The rest of the suggestions differed and were mostly specific to the specialized subject and context of learning of each group of students.

*Question 14*

The majority of students in both countries (89% vs 95%) agreed that learning ESP was important for their future job, with slightly more Romanian students (six per cent) considering that (see Chart 5). Of the various reasons they mentioned, working abroad and the fact that English is the lingua franca of both Business and Medical English were indicated by some of the students in both countries. The other reasons

students gave proved to be significantly different when comparing the two groups of students, because they were specific to the two different fields of work, i.e. business and medicine.

Only five per cent of the medical students disagreed with the statement, mainly because they thought that they would not work abroad. More BE students disagreed with the statement (11%), but gave no reason to support they choice.

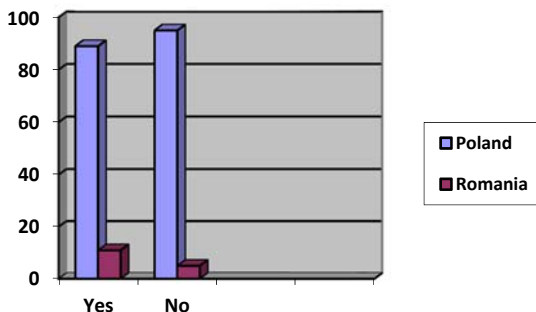


Chart 5. Learning ESP considered important for students' future job

## 5. Conclusions

Analysing students' answers to the fourteen questions included in the ESP questionnaire, we found out that although the respondents in the two groups studied English for different (business and medical) specific purposes, there were quite many similarities in their answers. Thus, the majority of both Polish and Romanian students believed that: (a) ESP classes met their learning needs, (b) grammar points should still be taught or revised in the ESP class, (c) speaking and writing were the skills they needed to practice more in the PE class, and that (d) subject-content knowledge helped them when learning ESP, being at the same time the main difficulty students encountered when learning or using PE. Most respondents considered speaking to be the most useful activity in the ESP class and also suggested that more such activities should be included in the ESP class. Finally, a large majority of students agreed that learning ESP was important for their future job, but gave different reasons in support of their view, which derived from the specificities of their two different fields of training. However, working abroad and English being an international language in both fields was mentioned by students in both groups.

Another finding is that the study revealed that most respondents at the two universities used different sources to acquire specific vocabulary, as more medical students used the Internet rather than class materials, which was the first choice of the students in economics. Also, there were no similarities in terms of activities the respondents pointed out as being the least useful in the PE class. Moreover, when it came to other useful activities in the ESP class, students in the two groups voiced different suggestions, also based on their specific and very different professional interests and aims.

We encountered some difficulties analyzing participants' responses, especially when students gave multiple answers to questions to which only one answer was expected (e.g., in questions 5, 8, and 10), when some respondents did not answer all the questions, or when some of them did not understand certain questions (especially Question 9) and provided irrelevant answers. These problems call for the need to reconsider building questionnaire questions that would be understood across different cultural groups and respondents with different levels of English proficiency.

The limitation of the study is that the results obtained only reflect two specific contexts of teaching and learning Business English and Medical English at two universities in Poland and Romania respectively, and might have been strongly influenced by students' proficiency in General English, the specific syllabuses taught, and even the teachers' qualities and abilities to teach the specialized language.

However, the results are indicative of certain learning needs of the students who study ESP at the two universities where the research was conducted, i.e. the Koszalin University of Technology in Poland and the "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy in Cluj-Napoca, Romania. The study contributes to teaching ESP at the two universities, considering adjusting the content of the courses taught to the specific learners' needs that were brought to teachers' attention.

## References

- Ackroyd, S./ Hughes, J.A. (1981), *Data Collection in Context*. London.
- Basturkmen, H. (2010), *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London.
- Day, J./ Krzanowski, M. (2011), *Teaching English for specific purposes: An introduction*. Cambridge.
- Gillham, B. (2008), *Developing a questionnaire*. London.
- Hutchinson, T./ Waters, A. (2006), *English for Specific Purposes*. Cambridge.
- Jones, G. (1990). *ESP textbooks: Do they really exist?* In: English for Specific Purposes 9, 89–93.
- Krajka, J. (2015), *Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego*. In: M. Sowa/ M. Mocarz-Kleindienst/ U. Czyżewska (eds), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin, 221–238.
- Munteanu, S. (2013), *ESP classes in life-long learning context: a study of a mixed ability group*. In: English for Specific Purposes World 14. Online at <[http://www.esp-world.info/Articles\\_41/Doc/Munteanu.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_41/Doc/Munteanu.pdf)> (Accessed July 17, 2015).
- Songhori, M.H. (2007), *Introduction to Needs Analysis*. Online at <[http://www.esp-world.com/Articles\\_20/DOC/Introduction to Needs Analysis.pdf](http://www.esp-world.com/Articles_20/DOC/Introduction to Needs Analysis.pdf)> (Accessed July 16, 2015).
- Sowa, M./ Mocarz-Kleindienst, M./ Czyżewska, U. (eds) (2015), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin.

**Appendix**

*ESP questionnaire*

Name of University:

Specialty:

Department:

Year of study:

Group:

Date:

1. What is your level of English? (Please circle one option.)

A1      A2      B1      B2      C1      C2

2. Do you find learning Professional English more difficult than General English?

Yes                                  No

Why?

.....  
 .....  
 .....

3. Do you consider that you have enough knowledge of English to learn English for Specific Purposes (ESP)?

Agree                          Disagree    Partly agree

4. Does the content of ESP classes meet your learning needs?

Agree                          Disagree                  Partly agree

5. What is the most difficult field for you when learning Professional English?

- a) specific vocabulary
- b) specific knowledge
- c) specific text structure
- d) specific grammar structures
- e) other (please specify):

.....  
 .....  
 .....

6. Which of the skills do you need more practice in during the ESP classes?

Reading    Listening    Speaking    Writing    None of these

7. Do you feel that grammar points should still be taught or revised in the ESP class?

Agree                          Disagree                  Partly agree

8. What is the main source of specific vocabulary for you?

- a) course books and materials distributed by your English teacher
- b) articles from topic-related journals/magazines
- c) Internet
- d) chat rooms/forums
- e) other (please specify):

.....  
 .....  
 .....

9. Do you consider that subject-content knowledge helps you when learning ESP?

Yes  No

Why?

.....

.....

.....

10. What is the main difficulty you encounter when learning or using ESP?

.....

.....

.....

11. What activities in the ESP class do you find most useful?

.....

.....

.....

12. What activities in the ESP class do you find least useful?

.....

.....

.....

13. What suggestions do you have for other useful activities in the ESP class?

.....

.....

.....

14. Do you find learning ESP important for your future job?

Yes  No

Why?

.....

.....

.....

**Jarosław KRAJKA**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Magdalena SOWA**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Teacher Autonomy in Languages for Specific Purposes – Reflections on LSP Teacher Development Process**

### **Abstract:**

Training teachers of languages for specific purposes is not an easy task, given the complexity of the process, distinctiveness of LSP vs. general language instruction, scarce time available in modern philology curricula and lack of provisions for practicum. However, with increasing popularity of LSP not only in the corporate sector with adults, but also at secondary level in vocational education, the demand for well-trained LSP teachers is going to soar. The present paper shows the specific nature of LSP teacher training and the important place that is occupied in the process by task-based methodology leading to teacher autonomy. The two cases of LSP teacher training implemented at Romance philology of Catholic University of Lublin and Applied Linguistics of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin exemplify how to develop teacher autonomy through integration of in-class instruction and fieldwork.

### **Introduction**

Successful communication in a foreign language with partners from the job market requires a sufficient level of development of communicative competence, which consists, among others, of linguistic, sociolinguistic and pragmatic components (CEFR 2003: 23–25). These components are essential for accomplishment of language tasks which take place in the workplace. Lack of knowledge of language subsystems and inability to apply them while creating discourse, together with lack of understanding and insufficient respect for sociocultural conditions of language communication, as well as inability to use functional means of expression to build professional discourse, have negative consequences for the very process of communication. Moreover, it can also have undesired impact on the particular companies, which conduct business together in a particular area of the job market. The abovementioned components of learner's communicative competence refer to different language-related areas of learner's abilities as a social agent and participant in the professional life, indicating only those aspects that demand special attention in

the process of foreign language learning and teaching.

Framing foreign language instruction (also within specialized languages) in the institutional context justifies a claim that the process of general and specialized language learning and teaching takes place within the didactic framework with the teacher, the learner and the communication channel as its major components (F. Grucza 1978; S. Grucza 2007, 2010). In the didactic framework defined in this way each component has its place and a clearly defined role: “the teacher (T) exerts impact on the learner (L) through certain teaching aids (...) and methods in such a way that learner’s abilities are shaped, or, to be more precise, stimulates the learner so that he/ she can develop (internalize) the abilities that are targeted at in the learning process” (S. Grucza 2010: 167, transl. by J.K.). As a result, it becomes evident that teacher’s and learner’s activities are mutually conditioned, however, their appropriate and successful accomplishment depends, to a large extent, on the level of autonomy that both parties represent during their actions undertaken at subsequent stages of the didactic process. While considering teacher’s and learner’s activities in the framework of LSP glottodidactics, which is the major aim of the present paper, it needs to be stressed that most LSP courses are targeted at adult learners, already mature in social and professional terms, well aware (at least to a certain extent) of their learning purposes and taking decisions on their own. Such a way of defining participants of the instructional process has a great significance for the very nature of language learning and teaching (see E. Gajewska/ M. Sowa 2014), whose ultimate outcome is shaping specialized language skills with the help of appropriate teacher actions.

The aim of the present paper is to reflect upon the concepts of learner and teacher autonomy within the framework of LSP glottodidactics, contributing to some extent to a wider discussion of LSP teacher development and training. To achieve this aim, theoretical considerations as well as practical implications will be given. First of all, the selected aspects of the concept of autonomy in LSP instruction will be highlighted, illustrating the peculiarity of teacher and learner actions within the process of studying specialized languages. In the second part of the paper two different models of LSP teacher training implemented in foreign language departments of Polish universities are going to be presented. Special focus will be made on practical activities making teacher trainees ready for the challenge of becoming an LSP teacher.

### **1. Teacher activities in the framework of LSP glottodidactics**

“The purpose of LSP glottodidactics is to describe, explain and program the process of acquisition of language skills in the specialized domain” (S. Grucza 2007: 11, transl. by J.K.). In order to enable the learner to properly develop and internalize the required abilities, the teacher needs to select and organize those aspects of contents that are to become the subject of teaching, afterwards, he or she selects the techniques and resources to be applied with the learner’s needs in mind. Efficiency of the language learning process, thus, is conditioned to a large extent by the choices and decisions made by the teacher before commencement of the language course. This means that the stage of “programming the process of acquisition of language skills in the specialized domain” as indicated above has a highly significant effect on the shape,



course and ultimate result of the whole process of education. It is precisely at this stage of planning that the complete nature of programming actions undertaken by the teacher to guarantee success of the process is elaborated upon. The range and complexity of LSP teacher actions call for the perception of the programming process also through the perspective of teacher competence, as an entity ultimately responsible for putting into action decisions on what, how and with what effect learners are going to develop.

Programming LSP courses is a time-consuming process (because it takes place through a few separate stages), requires considerable effort (since it demands a significant amount of work to properly accomplish each of the stages), has both interactive (as external parties, apart from the learner and the teacher, also participate in it) and reflective nature (due to the fact that it always requires profound reflection on the learning/ teaching philosophy of the course and its practical realization). Owing to all of these factors, this process also needs to be viewed in a long-term perspective and through particular actions accomplished by the teacher in a particular time and space in relation to particular persons.

Programming of LSP instruction is not done for the sake of planning only, or even only to come up with the final course offering. On the contrary, its purpose is to determine the contents, scope and shape of the LSP course in such a way so that the resultant classes could enable learners to acquire knowledge and develop skills expected by them when commencing learning. In other words, the activities of the teacher preparing an LSP course curriculum should be geared towards aims and needs of potential participants of the learning process, who often find the foreign language study the only opportunity to compensate for competence gaps and raise specialist skills to become successful foreign language communicators in the workplace. Thus, what is needed is such a way of planning teacher's and learners' actions so that the required communicative abilities are developed to the expected level.

The prototypical model of LSP course development encompasses a few stages, among others, analyzing learner needs, retrieving and analyzing source data, developing activities and teaching resources and incorporating them in the schedule of the planned course (J.-M. Mangiante/ Ch. Parpette 2004). Each of these demands undertaking a series of actions to successfully prepare and implement the desired curriculum.

Precise and accurate understanding of reasons and needs that drive learners to take up the learning process constitutes the basis for any didactic actions in the course development process. Teacher's investigation of learner needs in the area of professional communication related to a particular learner's profile is intertwined with gaining familiarity with the target professional domain, together with its characteristic communicative situations, genres and kinds of discourse. "The acquisition of any element of any language, or any language-related ability (knowledge and skill) is to be conducted on the basis of (...) specific language material, or particular texts created by other communicators" (S. Grucza 2007: 10, transl. by J.K.). In case of language learning these texts perform the didactic function, providing the learner with the knowledge and models of actual realizations of language communication in a specific professional domain, but they are also a starting point for the learner's own text

realizations in a foreign language. Such an assumption makes it a challenge for the LSP teacher to seek data sources, contacts and interlocutors that could provide assistance when trying to understand specialized domain aspects (linguistic, professional and/ or cultural). Moreover, retrieving authentic materials (audio, video or text-based documents) that could be subsequently used when conducting classes and designing activities is another major problem to be overcome, since it is rather unrealistic to expect that ready-made published teaching materials will be available for any professional domain and any learner level.

Interactions with the professional domain and its specialists allow the teacher to get access to source data, which, however, might not always be satisfactory. Apart from field-specific data, which exist on their own and as such can be observed or retrieved in audio, video or text format, some understanding of the professional domain can be built by the teacher through interviews, requests and queries directed at particular specialists, e.g., a shift manager, who could describe and explain the way work is organized in a factory. Because “appropriate instrumentalization of the teaching material can have a positive contribution to the acquisition of language abilities” (S. Grucza 2007: 10, transl. by J.K.), the language materials collected through fieldwork have to be subjected to objective analysis as regards their suitability to meet purposes and needs of planned instruction. Thus, the teacher faces the dilemma of which of the retrieved texts to use verbatim, which to modify and how, which to supplement and with what, finally, which to reject. This is so because not all gathered data can be used in course development due to their confidential nature, length, difficulty level, content complexity, language quality, etc. Those materials that prove to be most closely related to the diagnosed needs of learners and the adopted methodological assumptions of the curriculum are used to construct activities enabling development of communicative abilities and language subsystems in the target workplace. These very activities will constitute the backbone of the learning unit and will be executed by learners during LSP instruction. Their structure and contents are determined by diagnosed needs of learners and adopted instructional objectives, as well as they need to be consistent with the strategies of developing contents and skills adopted by the LSP teacher.

Accomplishing the actions characterized in Table 1 demands that the LSP teacher should conduct profound reflection on the objectives and contents of teaching as well as on didactic aids so as to satisfy learners’ needs to the greatest extent possible and enable them to develop expected language skills. In order to attain these goals, it is on numerous occasions that the teacher needs to expand and update his/ her knowledge and abilities in the areas of the target language, communication and methodology. He/ she also needs to learn how to “be in the learner’s shoes”, implement innovative techniques and cutting-edge technologies to properly deliver teaching materials, conduct constant reflection on the learning process, as well as observe, self-analyze and self-assess all the actions taken to design the curriculum. A clearly task-based nature of the planning stage, in which the teacher accomplishes particular actions step-by-step and on his/ her own, gives the possibility to reveal and assess his/ her level of autonomy. This is to be demonstrated through, for instance, awareness of actions taken,

independence while planning or setting goals, conducting self-reflection, exercising responsibility for the level of their own knowledge and accomplishing planned actions.

<i>Analyzing the rationale for an LSP course</i>	<i>Analyzing learner needs</i>	<i>Retrieving source data</i>	<i>Analyzing collected data</i>	<i>Designing activities</i>
- contacting a sponsor and/ or course participants; - coming up with questions concerning requirements towards the course; - designing a questionnaire/ drawing up questions to the sponsor; - analyzing answers; - identifying key parameters in relation to the planned LSP course	- selecting communicative situations; - identifying contents, competences, text genres and discourse types; - formulating hypotheses about the target professional domain; - identifying potential professional interactions; - exploring available data sources; - designing needs analysis instruments	- identifying the target professional domain; - contacting specialists/ field informants; - retrieving data on types of discourse characteristic for the target domain; - getting permission for data recording (audio, video); - conducting interviews, making recordings; - retrieving texts	- assessing retrieved data; - selecting pieces of data for potential use in the designed course; - adapting collected data with regards to target learner needs and profile; - adapting collected data with regards to LSP course purposes; - extracting and selecting teaching contents present in data retrieved through fieldwork	- selecting teaching contents with regards to intended activities and techniques; - linking activities to the target professional domain; - drawing up objectives of the designed activities; - deciding on the form and structure of activities; - specifying task instructions; - deciding upon the order and progression of activities; - coming up with assessment criteria of designed activities

*Table 1. Stages of LSP course programming and corresponding teacher actions*

## 2. From learner autonomy to teacher autonomy

Ever since the beginning of the 1980s autonomy has been given a considerable amount of attention and has been defined in a variety of different ways. In the late 1980s it referred to learning situations (P. Benson 2001: 13), while since that time most working definitions have been based on the idea that autonomy is one of the features of a learner. The best-known definition of autonomy was suggested by Holec (1981) as "... the ability to take charge of one's own learning" (H. Holec 1981: 3). The term may also refer to: "situations in which learners study entirely on their own; a set of skills which can be learned and applied in self-directed learning; an inborn capacity which is suppressed by institutional education; the exercise of learners' responsibility for their own learning; the right of learners to determine the direction of their own learning" (P. Benson/ P. Voller 1997: 1–2). Another definition presents "an autonomous learner [as a person] who is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions. ... There is no involvement of a teacher or an institution. And the learner is also independent of specially

prepared materials” (L. Dickinson 1987: 11). According to Little (2004), “learner autonomy requires the learner’s full involvement in planning, monitoring and evaluating his or her learning” (D. Little 2004: 105). Finally, “an autonomous person [is] one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions. This capacity depends on two main components: ability and willingness. Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required” (W. Littlewood 1996: 428).

Various sets of characteristic features of autonomous learners have been proposed as follows:

[Autonomous learners:]

- 1) are able to identify what has been taught and the importance of learning it as well as they are concerned about what they are trying to do – so, they are aware of the teacher’s objectives;
- 2) are able to formulate their own learning objectives, not necessarily in competition with the teacher;
- 3) can and do select and implement appropriate learning strategies – often consciously, and can monitor their own use of learning strategies;
- 4) are able to identify strategies that are not working for them, that are not appropriate, and use others;
- 5) conduct self-assessment, [that is] they monitor their own learning (L. Dickinson 1993: 330–331).

[Autonomous learners:]

- 1) see their relationship to what is to be learned, to how they will learn and to the resources available as one in which they are in charge or in control of;
- 2) are in an authentic relationship to the language they are learning and have a genuine desire to learn that particular language;
- 3) have a robust sense of self that is unlikely to be undermined by any actual or assumed negative assessments of themselves or their work;
- 4) are able to step back from what they are doing and reflect upon it in order to make decisions about what they next need to do and experience;
- 5) are alert to change and able to change in an adaptable, resourceful and opportunistic way;
- 6) have a capacity to learn that is independent of the educational processes in which they are engaged;
- 7) are able to make use of the environment they find themselves in strategically;
- 8) are able to negotiate between the strategic meeting of their own needs and responding to the needs and desires of other group members (M.P. Breen/ S.J. Mann 1997: 134–136).

[Autonomous learners:]

- 1) are methodical and disciplined;
- 2) are logical and analytical;
- 3) are reflective and self-aware;
- 4) demonstrate curiosity, openness and motivation;
- 5) are flexible;
- 6) are interdependent and interpersonally competent;
- 7) are persistent and responsible;
- 8) are venturesome and creative;
- 9) show confidence and have a positive self-concept;
- 10) are independent and self-sufficient;
- 11) have developed information seeking and retrieval skills;
- 12) have knowledge about and skill at learning processes;

13) develop and use criteria for evaluating (P.C. Candy 1991: 459–466).

It is not enough to try to define the concept of autonomy, since doubts need to be resolved as to which elements of autonomy are those of the greatest significance. The discussion on the topic has led researchers to agree that autonomy may not only have different degrees (D. Nunan 1997: 192), but also forms which may vary in terms of learners' age, learning progress or perceptions towards learning (D. Little 1991). As regards levels of autonomy, there have been different models established. One of them suggests that autonomy comprises five levels of implementation, "some of [which] are more readily incorporated into teaching materials than others" (D. Nunan 1997: 194). The levels are as follows: awareness, involvement, intervention, creation and transcendence; see Table 2 below.

<i>Level</i>	<i>Learner action</i>	<i>Content</i>	<i>Process</i>
1	Awareness	Learners are made aware of the pedagogical goals and content of the materials they are using.	Learners identify strategy implications of pedagogical tasks and identify their own preferred learning styles/ strategies.
2	Involvement	Learners are involved in selecting their own goals from a range of alternatives on offer.	Learners make choices among a range of options.
3	Intervention	Learners are involved in modifying and adapting the goals and content of the learning programme.	Learners modify/ adapt tasks.
4	Creation	Learners create their own goals and objectives.	Learners create their own tasks.
5	Transcendence	Learners go beyond the classroom and make links between the content of classroom learning and the world beyond.	Learners become teachers and researchers.

*Table 2. Levels of implementation of autonomy (D. Nunan 1997: 195)*

Obviously, if we try to view LSP teachers as learners first, acquiring their second language to the extent enabling them to teach it to others, and teachers next, grasping pedagogical and didactic skills, the concept of levels of autonomy proves to be highly relevant. In fact, more sophisticated levels of autonomy (Intervention, Creation and Transcendence) are the ones in which teacher learners become transformed into student teachers, exercising teacher autonomy transferred from their own learning experiences.

### **3. Task-based approach in the process of developing learner autonomy**

In the didactic framework the teacher makes his/ her impact on the learner with the use of resources and methods that pertain to particular language material (texts) and that are supposed to develop learners' language skills within the specialized domain. Such an assumption leads to a claim that the didactic framework is characterized by close interactivity of teacher and learner actions: learner actions are a result of previously programmed actions of the teacher, while the actions accomplished by the

learner give the teacher necessary data on the extent to which knowledge and skills have been acquired. Moreover, there is also interaction between the LSP learner and the language material introduced in the process. The kinds or modes of this interaction are obviously conditioned by the teaching techniques and resources programmed for teacher use, however, they are also based on the learner's level of autonomy. As it is pointed out by numerous researchers, learner autonomy is, in fact, the consequence of teacher autonomy: "an autonomous learner can fully succeed (...) only when taught by an autonomous teacher" (M. Wysocka 2003: 38, transl. by J.K.); "there will be no autonomous learner without an autonomous teacher (A. Michońska-Stadnik 2004: 18, transl. by J.K.); "a superlearner can only have a superteacher as a partner" (W. Wilczyńska 2004: 48). Reflective teaching, thus, can be viewed as a foundation for reflective learning, and an autonomous instructor becomes a role model for autonomous students (see M. Piotrowska-Skrzypek 2008: 248).

Learner actions in LSP glottodidactics have a strongly task-based orientation. This is caused, among others, by previously executed teacher actions as well as by the way he/ she analyses numerous communicative situations to isolate tasks and speech acts while specifying methodological assumptions, contents and course of LSP instruction. At the same time, these communicative situations, together with relevant tasks and speech acts, have become the basis for particular learner actions undertaken during the process of learning, which need to be compatible with previously diagnosed learner needs. A task becomes an important unit of analysis while identifying needs, moreover, it bears numerous benefits for course organization and learner autonomy development. First of all, it enables reflection on which aspects are (or should be) the target of instruction, while enabling the learner to assess his/ her own competence (or its lack) in terms of what the learner already knows as well as what needs to be learnt. Secondly, since each task exists in a rich situational context, the LSP learner has to seek possible and optimal ways of acting individually and/ or in groups, which encourages him/ her to creatively and consciously look for individual learning strategies and solutions while assessing the benefits and drawbacks of their application at the same time. Finally, through executing tasks, learners become aware of the necessity to be active participants in the workplace interactions through the target language. This builds understanding of the role and significance of a foreign language in professional interactions, since it is always a means to accomplish a particular purpose rather than an end in itself.

The popularity of tasks in LSP instruction is also caused by a widespread assumption that the best way of learning is through performing tasks. Additionally, the task-based learning philosophy reflects previously adopted learning objectives and contents, which enable the acquisition of language skills in the specialized domain that are essential to undertake particular professional actions. Thus, it is typical for LSP methodology to adopt semi-authentic tasks as the starting point for language teaching, which take the form of projects, case studies or simulations in the classroom. Apart from these, activities oriented at the development of lexis, grammar, phonology or communication, well-established in general language instruction, also find their application in a Languages for Specific Purposes classroom. However, what gives the

latter a different dimension is their task-oriented nature when applied in LSP. Even when the activities are focused on language subsystems, the ones related to LSP are always framed in the context of analyzed language functions, text genres, discourse types, to enable accomplishment of particular profession-oriented objectives. Apart from acquiring language means, LSP learners should be given a chance to get real language practice in communicative actions simulating the ones performed in the actual workplace.

The task-based nature of the LSP learning process and the application of activating forms of work allow the teacher to maximize learner engagement in and contribution to the course of learning. While the LSP teacher is most active during the stage of programming instruction, he/ she moves more to the background in favor of greater inter/activity of learners during the very course implementation. Limiting his/ her presence to the required minimum means shifting the focus of action from the teacher onto learners, opening as great a range of occasions for unconstrained and authentic information exchange as possible and differentiating modes of work (group and individual) to increase learner autonomy.

While foreign language methodology so far adopted fairly traditional formats of on-site intensive and extensive courses with the presence of the teacher, the development of new Information and Communication Technologies has changed the way LSP instruction can be organized and administered. New ways of teaching allow much greater flexibility in terms of selecting contents, time and place of learning, which results in the traditional shape of face-to-face instruction occupying only a part of the course, with its substantial part implemented at a distance.

While the increased role of multimedia has changed the material organization of the course, no significant changes have been noticed in the way that the roles of the participants of the didactic framework are viewed, in the sense that it is still the teacher who exercises impact on the learner. Even though LSP instruction can be mediated by innovative means and techniques, in different dimensions of time and place, it still leads towards the same goal of developing learner's language skills within the specialized domain. The focus is shifted from contents transmission onto creating an environment conducive to gathering knowledge and skills in a collaborative manner. In this way, learner's autonomous learning gets a new dimension, which calls for its inclusion in the programmed education. While still retaining its task-based nature, learning techniques become more and more conducive to self-study, either in dedicated learning centres or housed on e-learning platforms.

#### **4. Technology in LSP education**

Much of the research into the use of technology in LSP instruction has been devoted to Data-Driven Learning and corpus-based learning (e.g., Ch.-F. Chang/ Ch.-H. Kuo 2011; C. Tribble/ U. Wingate 2013). For instance, specialized corpora were used as a source of information on genres and as a tool for LSP materials development (J. Hüttner et al. 2009); discourse analysis was a basis for materials development by student teachers (P. Sullivan/ H. Girginer 2002). In the area of learner authoring, corpus self-compilation was reported as highly beneficial in increasing learner

Language Awareness (M. Charles 2014; D. Lee/ J. Swales 2006). Positive learner evaluations called for the use of multimedia due to its perceived learning effects, as a means of self-study, in general instruction (e.g., P. Brett 2000) as well as in online ESP learning (M. Fan/ X. Xunfeng 2002).

However, given current focus on learner autonomy and unlimited access to free online authoring tools, involving student teachers in creating digital materials seems to be a viable solution for a contemporary LSP classroom. Kramsch et al. (2000) underline that engaging students in the process of creating learning materials is beneficial for motivation and attitude towards the learning process and the subject matter. Nikolova (2002) emphasizes the fact that being involved in the selection of content teaches student teachers the skills of reflecting and prioritizing, which leads to improvement of the learning process on the metacognitive level. According to Amiri (2000), language teachers should be trained not merely as consumers but as both consumers and producers of computer-based materials.

However, the process of innovation adoption, be it in the technological, organizational or content-related spheres, is not easy and simple, in fact, quite extensive research on innovation adoption (E.M. Rogers 1983, 1995, 2003; N. Markee 1997; L. Sherry/ F. Tavalin/ D. Gibson 2000; M.C. Pennington 1995, 2004) indicates that only a small number of trainees actually grasp the introduced aspects and incorporates them straight away into their teaching repertoire. On the contrary, as indicated by Hampel and Stickler (2005), before teachers introduce authoring into their inventory of techniques, and before they develop their own teaching style based on technological or some other kind of innovation, quite a few stages of development need to be overcome, a considerable amount of time might pass, and not all teachers might get to the top levels of the teacher skills pyramid (Figure 1).

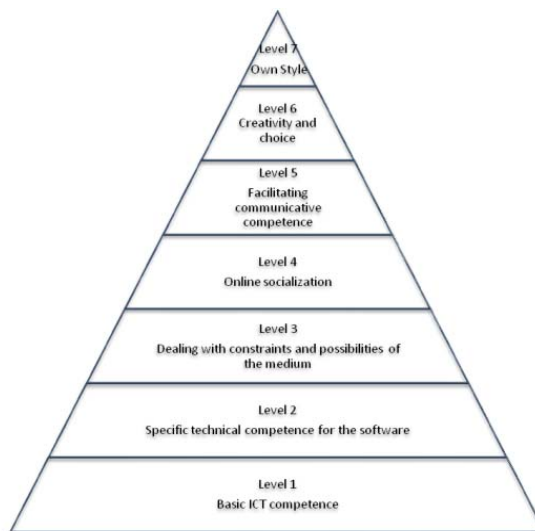


Figure 1. Teacher skills pyramid (R. Hampel/ U. Stickler 2005).



In order to create a technology-mediated ESP course which would bring desired effects in terms of development of students' language proficiency, the teacher needs to grasp and display particular skills. Hampel and Stickler (2005) identify seven key competencies of online tutors which are presented in the pyramid in Figure 1. The three levels at the bottom of the pyramid encompass skills referring to basic competencies in dealing with hardware and software, without which the design of an e-learning tool is barely possible. 'Online socialization' means the ability to build social communities necessary to overcome the feeling of isolation which often accompanies e-learning (R. Hampel/ U. Stickler 2005). The fifth level is closely related to the previous one, as creating a successful virtual environment is dependent on the sense of community which would then facilitate distance communication and eliminate communication barriers (R. Hampel/ U. Stickler 2005). Creativity and choice mean that the online tutor is supposed to choose out of a variety of available sources high-quality materials which would suit the needs of his/ her students (R. Hampel/ U. Stickler 2005). The last level concerns the development of the tutor's own teaching style in the online environment (R. Hampel/ U. Stickler 2005). As taking novice LSP instructors through those levels to the top of the pyramid is a challenge of teacher development programs worldwide, it is the problem that is going to be addressed in the study below.

## **5. Developing autonomous LSP teachers – two case studies**

### **5.1. English for Specific Purposes – digital materials authoring**

The implementation of LSP teacher training courses into the modern philology curriculum is not easy due to strict limitations of the teacher qualifications scheme as specified in regulations of the Ministry of National Education. One opportunity, however, is to devote a part of teacher training for the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> educational cycle ("*Metodyka nauczania j. angielskiego na III i IV etapie edukacyjnym*") to teaching LSP, with a 30-hour conversation class integrating the components of teaching adults, LSP and digital authoring in a single course. Graduate students of Applied Linguistics of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, well-skilled in computers and acquainted with the elements of Computer-Assisted Language Learning thanks to previous classes, take the teacher training as the elective (additional) specialization. The students are aware of the chance to gain teaching qualifications in two languages upon the completion of the M.A. study cycle, which is an opportunity difficult to arrange out of university, and they welcome the idea of gaining ESP teacher expertise.

Throughout the period of one semester, the students are guided through the process of ESP digital materials development as follows:

1. choosing a specialism, finding informants;
2. conducting a needs analysis, generalizing results, presenting findings to the class;
3. drawing up a needs-based syllabus;
4. finding coursebooks, evaluating materials in reference to diagnosed needs;
5. receiving basic training in Moodle authoring;

- adding resources;
  - creating collaborative activities and quizzes;
  - managing the course, adding students, giving feedback;
6. receiving basic training in external CALL applications:
    - quizzing tools: Kahoot, Memrise, LearningApps, Socrative, ESLvideo, Quizlet, BrainPOP, Voki;
    - audio authoring, video authoring, captioning tools;
  7. authoring the course, conducting peer evaluation, giving in-class presentations.

In order to accomplish the abovementioned procedure, the class is divided into 2–3 person groups free to choose their own specialism to research. Essential stages of the LSP training course are conducting a needs analysis with selected informants, investigating wants, needs and necessities, gaining access to relevant subject-domain documents to be able to design the e-learning course, then developing e-learning materials and putting them to test with the domain specialists. Thus, the innovative nature of the program has three important characteristic features:

1. integration of diverse areas and competences: methodology of languages for specific purposes, materials evaluation and development, digital authoring, e-learning;
2. conducting action research and fieldwork: needs analysis, target language situation analysis, conducting interviews, questionnaires and product analyses; data collation and presentation;
3. making provisions for learner autonomy in a teacher development course: instructor's focus on learning processes and efficiency of learning; syllabus negotiated with Student Teachers (STs); setting individual timelines, selecting own specialisms and finding informants, allowing STs to make choices of digital tools, involving STs in establishing criteria for peer evaluation; conducting peer-feedback on courses developed by STs.

As indicated by the post-experience interviews, students generally perceive they have improved their digital competence, mainly in terms of finding and evaluating materials and digitizing them as Moodle activities. They are less apprehensive about Moodle as the teaching environment than at the beginning and greatly appreciate being acquainted with different online tools (Kahoot, LearningApps, Memrise or Socrative). Even though these cutting-edge technologies do inspire students to create ESP materials, eventually well-established HotPotatoes and LearningApps are chosen as “safe” technologies fully harnessed by student teachers.

As regards ESP teacher skills, participants evaluate their needs analysis abilities relatively highly, claiming that preparing tools, finding informants and conducting needs assessment have not caused them major problems. This might be caused by choosing personal connections for ESP informants, as well as a small scope of needs analysis limited to 2–3 informants. As such, Student Teachers have to be made aware of subjectivity and bias involved in such participant selection procedures. Much greater challenge proves to be materials selection and authoring – it becomes clear

how pre-experienced student teachers, new to a given specialism, find it hard to estimate the significance of materials for the discipline.

#### Checking in

A guest has just arrived to the hotel and s/he has to check in.

 Working at the front desk

 Checking in

Watch the video as an introduction to the topic.

 Checking in - listening

 Checking in - listening

 Compare the situations

#### Making a hotel reservation

Susan Greenberg calls City Center Hotel to make a reservation. Watch the video making a hotel reservation in English and do the quiz.

 Making a hotel reservation

 Hotel reservation

 Language point - introducing yourself over the phone

 Introducing yourself over the phone

 Asking someone to wait on the phone

 Asking someone to wait on the phone

 Key vocabulary

#### Dealing with requests and complaints

Read an article about the weirdest requests and complaints. Think how would you react and deal with such problems.

 World's weirdest hotel requests and complaints

 Brainstorm

Watch the video 'Problems at a hotel' and do the quiz.

 Problems at a hotel

 Problems at a hotel

 Complaints & requests

Figure 2. Selected topics from the “English for hotel receptionists” e-learning course developed by MCSU students.

The participants generally indicate that the “Digital materials authoring in ESP teacher development” course has a significant effect on their teaching competence, both in the area of Moodle authoring and teaching LSP to adults. They become more aware of the necessity of individualizing instruction to fit diagnosed learners’ needs, realize how multi-faceted English language teaching could be, notice significant differences between teaching children/ adolescents and adults as well as between teaching General English and English for Specific Purposes.

Since one of the major assumptions of the course is to implement autonomy in teacher training, peer evaluation of student-made products is an important part of the

process. In particular, developing assessment criteria, applying them objectively, encouraging STs to justify their answers, are all essential procedures building greater awareness of students as course designers and digital materials developers. For many students, course authoring proves to be more time-consuming than expected, especially that they find it difficult to manage time on their own without strict supervision of the instructor. The areas for improvement noticed by them in their peers' products are usually located within the area of imperfect structure of online courses – navigation, internal structure of topics and consistency across and within topics; sometimes chaotic progression, weak openings and closings or inadequate guidance within task instructions. Also learner support mechanisms, such as missing objectives for particular topics, a better developed help forum/ FAQ section or evaluation rubrics were found missing or insufficient in many student-made products, together with varying quality of materials, differing difficulty level within the same topic or certain methodological faults. Since peer evaluation proves to be difficult and time-consuming, in the future reiterations of the course evaluation of technical and methodological aspects of online language instruction needs to be practiced more extensively.

The screenshot displays a web-based course interface with two main vertical navigation panels on the left and a main content area on the right.

**ADMINISTRATION** (top left panel):

- Course administration
  - Grades
- Switch role to...
  - Return to my normal role
- Site administration

**MY COURSES** (middle left panel):

- Aktualności dla studentów
- IT i Technologia informacyjna w pracy nauczyciela i tłumacza
- English for everyday use
- Tłumaczenia audio-wizualne
- English for Badminton Players
- English for Soldiers
- English for Psychology Students
- Visiting Open Air Museum in Lublin
- NowMetKsz
- Культура России
- Language testing and materials evaluation
- Introduction to Second Language Acquisition theory
- Everyday English: Vocab
- Seminarium dyplomowe z glottodydaktyki
- Foreign Language Teaching Methodology
- Narzędzia
- Metodyka II rok
- Practical receptive-productive skills year III
- Practical phonetics
- Seminarium magisterskie
- Seminarium licencjackie
- Vampires – From Folk Tales to Popular Culture

**Main Content Area:**

- How to apply for a visa?**
  - Your rights in the U.S.
  - Types of visas
  - Your rights
- The winner takes it all - job interview**
  - Navy Interview Questions & Tips
  - Job interview - useful phrases
  - Matching - an exercise
  - Listening exercise
  - Listening&vocabulary exercise
  - Be prepared for a job interview - a quiz
  - A little bit of humour :)
- I believe I can fly... by plane**
  - Read before you buy a ticket
  - Be safe but never bored!
  - Travelling abroad - listening
  - At the airport - useful vocab
  - Crossword
  - Hangman
  - Your tricks and tips
- A ship is more complicated than a sheep**
  - Listen and repeat
  - Ships - the vocabulary
  - Listen and choose the correct answer

Figure 3. Four topics from the “English for sailors” e-learning course developed by Applied Linguistics MCSU students.

## 5.2. French for Specific Purposes in teacher training – course planning and curriculum development

French as a foreign language teacher module, offered to post-graduate students of Romance philology of John Paul II Catholic University of Lublin, has been supplemented since the academic year 2012/2013 with the “Teaching French for Specific Purposes” course as an integral part of the teacher development process. At present, a 30-hour conversation course takes place in the third semester of the post-graduate study program. The time available enables the lecturer to make a brief overview of selected theoretical aspects of LSP instruction as well as allows student teachers to put the theory into practice within such topics as analyzing needs, defining objectives, selecting teaching contents, analyzing professional discourse, creating activities. In the course of studies trainees face the sample tasks typically undertaken by a teacher before actual commencement of LSP instruction as described in Section 1.

During the process of designing a curriculum for teaching French for Occupational Purposes, Student Teachers start with selecting a particular profession which they are going to design a course for. As indicated by the experiences of the recent years, in most cases, they tend to select those specialisms which they know from their own professional practice or the ones they are familiar with as clients or patients. Thus, personal experiences of life and work are a useful starting point for gathering didactic experiences necessary to plan instruction for a potential job. Student Teachers expand their knowledge within particular professions with authentic materials available as descriptions of professions and job positions published by French state institutions such as *Agence Nationale pour l'Emploi* (ANPE) or *Organisme National d'Information sur les Enseignements et les Professions* (ONISEP).

The description of a profession, a job position or a work-related domain enables the curriculum developer to specify the communicative situations and corresponding tasks executed with the use of a foreign language typical for a selected specialism. If we adopt the view that curricula developed by students are to be targeted at job-experienced learners, the major focus needs to be placed on developing learners' language skills related to the specialized domain. This means emphasizing language actions (aiming at reception, production, interaction and mediation) which are indispensable to function appropriately in a given job position with foreign language use. Gathering data in this respect takes place mainly through analyzing texts and professional discourses as well as observing linguistic interactions in the workplace. Thanks to these methods, students collect authentic utterances which are framed in the appropriate context and which contain language expressions necessary for their actual accomplishment.

The target language material collected in this way is a foundation for students to set learning objectives situated in the sphere of professional communication and to familiarize themselves with language subsystems (e.g., vocabulary, grammar). Specifying teaching contents demands, on the one hand, estimating actual and intended proficiency level of potential learners, and, on the other, suiting these aspects of contents to the needs of course participants and the requirements of the target

professional domain. The specified teaching contents demand selection of didactic techniques and creating such activities that would ensure possibly greatest involvement of learners.

The actions accomplished by students within the scheme outlined above give them the possibility to determine the outline of a potential curriculum of a course of French for Occupational Purposes. The results of the course development process of Romance philology students at Catholic University of Lublin can be viewed below in reference to particular professional domains within a single communicative situation.

<i>Situation de communication</i>	<i>Tâches professionnelles</i>	<i>Objectifs communicatifs et professionnels</i>	<i>Objectifs linguistiques</i>	<i>Document</i>	<i>Actes de parole</i>
Accueillir un client	Prendre contact Prendre en charge Prendre congé	Savoir (se) présenter Savoir saluer Savoir accueillir Savoir proposer les services Savoir vérifier la réservation Savoir indiquer le chemin vers la chambre Savoir souhaiter un bon séjour et remercier Savoir informer, questionner, expliquer	Lexique: -formules de politesse -vocabulaire relatif au confort de la chambre réservée -formules de salutation  Grammaire: -numéraux ordinaux et cardinaux -interrogation ( <i>est-ce que...</i> , inversion q rappel) -affirmation et négation q rappel -prépositions et adverbess de lieu -pronoms relatifs: <i>qui, que, où</i> -verbes: <i>remercier qqn de qch, souhaiter qch à qqn</i>	Fiche client Fiche d'hôtel	Bonjour Madame/ Monsieur. Bienvenu(e) à l'hôtel... Que puis-je faire pour vous ? Vous avez réservé une chambre supérieure pour une personne, oui ? Souhaitez-vous une place de parking ? Souhaitez-vous être réveillé(e) demain matin ? Voulez-vous un petit déjeuner demain matin ? Est-ce que vous connaissez l'hôtel ? Voici votre carte et la clé de votre chambre, le numéro 104 qui se situe au premier étage. Je vous remercie de votre confiance et vous souhaite un agréable séjour au sein de notre établissement. Je reste bien sûr à votre disposition.

Table 3. An outline of a French language course for hotel receptionists (B1 level).

<i>Situation de communication</i>	<i>Tâches professionnelles</i>	<i>Objectifs communicatifs et professionnels</i>	<i>Objectifs linguistiques</i>	<i>Documents</i>	<i>Actes de parole</i>
Accueillir le client dans le salon	Accueillir le client et l'installer	Savoir accueillir	<u>Lexique:</u> - formules de salutations	Magazines féminins	Asseyez-vous. / Vous pouvez vous asseoir ici.
	Identifier la coiffure attendue et conseiller le client	Savoir identifier la coiffure attendue	- type de cheveux (gras, secs, longs, blonds, épais...)	Magazines des professionnels de la coiffure	Madame, nous commençons par le shampoing. Pouvez-vous maintenant vous asseoir sur ce fauteuil devant le bac.
	Réaliser des prestations de coiffure	Savoir conseiller le client	- type de coiffure (boucles, tresse, chignon...)	Etiquettes des produits de beauté	L'eau est-elle trop chaude ou trop froide ?
	Présenter au client sa coiffure	Savoir réaliser des prestations de coiffure	- prestation (natter, couper, tondre, rafraichir, crêper...)		Je vois que vous avez des pellicules, voulez-vous un shampoing spécial pour les faire disparaître ?
	Prendre congé	Savoir présenter des prestations	- aménagement (fauteuil, séchoir, miroir)		Vous devriez utiliser un soin spécial une fois par semaine.
		Savoir présenter la coiffure			Quel genre de coupe désirez-vous ?
		Savoir prendre congé	<u>Grammaire:</u> - conditionnel - futur proche - verbes : pouvoir, vouloir, devoir - impératif - questions - inversion - adjectifs possessifs		Je propose de... / Je peux vous proposer une décoloration, pour changer la couleur de vos cheveux. Voulez-vous devenir blonde ?
					C'est presque fini. Maintenant, je vais prendre mon séchoir pour sécher vos cheveux ... C'est fini. Vous pouvez vous regarder dans le miroir.

Table 4. An outline of a French language course for hairdressers (B1 level).

The examples of practical implementation of task-based training of teachers of French for Specific Purposes used at John Paul II Catholic University of Lublin are, obviously, not devoid of shortcomings and faults. Since their comprehensive discussion can be found elsewhere (Sowa 2016), they are not going to be elaborated on in greater detail here. The tangible outcomes created by Student Teachers as given

above are important for our investigations of the concept of LSP teacher autonomy. Preparing at least an outline of an LSP curriculum requires that Student Teachers go beyond the patterns of lesson planning and materials development typical of general language instruction. The LSP teacher is usually not able to find ready-made teaching materials that would be relevant for the learners' profession, language level, instructional context, available time, etc. Programming instruction to refer to learners' professional needs is unavoidable, however, not always straightforward and welcomed by novice teachers. This is the reason why greater focus on LSP course development needs to be devoted during the teacher training process, to make sure that would-be teachers are better prepared for independent, creative and professional didactic effort.

In order to cover each of the aspects indicated in Table 3 and 4 Student Teachers need to gather a plethora of information, referring to other people (specialists, peers), mass media (the Internet, TV, the press) or printed publications (domain-specific literature). They face the necessity of seeking and identifying possibly useful sources of data, as well as evaluating their relevance in the process. These searches will be even more intensive if LSP Student Teachers make a proper self-evaluation of their own teaching competence to isolate lacks to be improved for successful accomplishment of the course development task. This demands readiness and eagerness to study and self-improve their competence, openness to new information and skills (of linguistic, professional or technical nature), as well as the ability to learn in every possible situation (e.g., through gaining experiences and cooperating with others). Each of the undertaken planning tasks demands thought, reflection, self-analysis, self-assessment, creativity, balancing pros and cons, weak and strong sides of potential solutions. This means that the LSP teacher autonomy is a feature which needs time and proper conditions to be developed. Teacher training at the university level seems to be the most appropriate time to sensitize students to their professional independence, also through tackling important challenges connected with LSP course development.

## **Conclusion**

Authenticity, task-based nature and fieldwork are the three features that largely contribute to the development of teacher autonomy when applied in the teacher development process. In the LSP context, this means structuring teacher training courses in such a way that there are considerable degrees of autonomy to increase prospective teachers' language awareness and promote reflective teaching. As indicated by the discussion of two LSP teacher training programs (one for English for Specific Purposes and the other for French for Occupational Purposes), using in course development process such authentic tasks as case studies, interviews, simulations and digital authoring gives teacher trainees an opportunity to gain a real-life experience of selected professional domains, the nature of communicative interactions, typical language patterns, etc. Since the two teacher training case studies from KUL and UMCS show successful acquisition of teaching skills, task-based



orientation towards teacher autonomy could be maintained and introduced also in other components of the teacher training module.

## References

- Amiri, F. (2000), *IT-literacy for language teachers: Should it include computer programming?* In: *System* 28(1), 77–84.
- Benson, P. (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London.
- Benson, P./ P. Voller (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow.
- Breen, M.P./ S.J. Mann (1997), *Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy*. In: P. Benson/ P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow, 132–149.
- Brett, P. (2000), *Integrating multimedia into the Business English curriculum: A case study*. In: *English for Specific Purposes* 19, 269–290.
- Candy, P.C. (1991), *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco.
- Chang, Ch.-F./ Ch.-H. Kuo (2011), *A corpus-based approach to online materials development for writing research articles*. In: *English for Specific Purposes* 30, 222–234.
- Charles, M. (2014), *Getting the corpus habit: EAP students' long-term use of personal corpora*. In: *English for Specific Purposes* 35, 30–40.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge.
- Dickinson, L. (1993), *Aspects of autonomous learning*. In: *ELT Journal* 47(4), 330–36.
- Fan, M./ X. Xunfeng (2002), *An evaluation of an online bilingual corpus for the self-learning of legal English*. In: *System* 30, 47–63.
- Gajewska, E./ Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 1, 29–44.
- Grucza, S. (2007), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 23, 7–20.
- Grucza, S. (2010), *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 3, 167–176.
- Hampel, R./ U. Stickler (2005), *New skills for new classrooms. Training tutors to teach languages online*. In: *Computer-Assisted Language Learning Journal* 18(4), 311–326.
- Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford.
- Hüttner, J./ U. Smit/ B. Mehlmauer-Larcher (2009), *ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis*. In: *System* 37, 99–109.
- Kramsch, C./ F. A'ness/ W.Sh.E. Lam (2000), *Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy*. In: *Language Learning and Technology* 4(2), 78–104.

- Lee, D./ J. Swales (2006), *A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora*. In: *English for Specific Purposes* 25, 56–75.
- Little, D. (1991), *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin.
- Little, D. (2004), *Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom*. In: *Utbildning & Demokrati* 13(3), 105–126.
- Littlewood, W. (1996), *Autonomy: An anatomy and a framework*. In: *System* 24(4), 427–435.
- Mangiante, J.-M./ Ch. Parpette (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris.
- Markee, N. (1997), *Managing Curricular Innovation*. Cambridge.
- Michońska-Stadnik, A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*. In: M. Pawlak (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań & Kalisz, 11–18.
- Nikolova, O.R. (2002), *Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary*. In: *Language Learning & Technology* 6(1), 100–122.
- Nunan, D. (1997), *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. In: P. Benson/ P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, 192–203.
- Pennington, M.C. (1995), *The teacher change cycle*. In: *TESOL Quarterly* 29(4), 705–731.
- Pennington, M.C. (2004), *Cycles of innovation in the adoption of Information Technology: A view for language teaching*. In: *Computer Assisted Language Learning* 17(1), 7–33.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2008), *Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem... autonomiczny? q podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum*. In: M. Pawlak (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań & Kalisz, 245–255.
- Rogers, E.M. (1983), *Diffusion of Innovations*. New York.
- Rogers, E.M. (1995), *Diffusion of Innovation* (4<sup>th</sup> ed). New York.
- Rogers, E.M. (2003), *Diffusion of Innovation* (5<sup>th</sup> ed). New York.
- Sherry, L./ F. Tavalin/ D. Gibson (2000), *New insights on technology adoption in schools*. In: *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Education)* 27(7), 42–48.
- Sowa, M. (2016), *Planowanie kursu języka specjalistycznego: problemy i wyzwania metodyczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 19, 4/2016, 119–135.
- Sullivan, P./ H. Girginer (2002), *The use of discourse analysis to enhance ESP teacher knowledge: An example using aviation English*. In: *English for Specific Purposes* 21, 397–404.
- Tribble, C./ U. Wingate (2013), *From text to corpus—A genre-based approach to academic literacy instruction*. In: *System* 41, 307–321.
- Wilczyńska, W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*. In: M. Pawlak (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań/ Kalisz, 44–56.
- Wysocka, M. (2008), *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*. In: M. Pawlak (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań/ Kalisz, 13–19.

**Magdalena ROZENBERG**  
Uniwersytet Gdański

## Zarządzanie wiedzą w ekonomii i dydaktyce języków obcych

### **Abstract:**

#### **Knowledge Management in Economic and Foreign Language Teaching**

Every branch of science, including foreign language teaching, is connected with different disciplines. Interdisciplinary relations, on the one hand, seem to be a challenge since methodological approach and interpretation of scientific issues do not always help to solve the problems of the other scientific discipline. Yet, on the other hand, building the scientific relations that cross the boundaries of disciplines has undoubtedly its cognitive values. An attempt to present such a boundary between foreign language teaching and economical sciences is made in this article. The author presents the concept of knowledge management ponders over its transfer from economical science to foreign language teaching. Considering the broadness of the concept, the author limits herself to discussing “knowledge” and “management” as the two creating it components. A certain attempt to explicate the concept of foreign language teaching management is presented in the conclusion.

### **Wstęp**

Artykuł przedstawia koncepcję zarządzania wiedzą (ang. *knowledge management*, niem. *Wissensmanagement*), która w naukach ekonomicznych cieszy się obecnie ogromną popularnością. Refleksji nad przeniesieniem koncepcji zarządzania wiedzą do dydaktyki języków obcych towarzyszy przekonanie o charakterze ogólnym, że „żadna dyscyplina naukowa nie jest samotną wyspą. Kontakty z innymi dyscyplinami stanowią niezbędny warunek jej rozwoju” (F. Plit 2007: 119–120).

Z uwagi na rozbudowany charakter koncepcji<sup>1</sup> zarządzania wiedzą ograniczę się do przedstawienia komponentów ją tworzących, czyli „wiedzy” i „zarządzania”. W kwestii wiedzy wskażę jej cechy i rodzaje, natomiast w kwestii zarządzania – jego funkcje. Wskażę również podział wiedzy w dydaktyce języków obcych. Podejmując próbę przedstawienia komponentów wiedzy i zarządzania z perspektywy nauk ekonomicznych, chciałabym zaznaczyć, że ich implikacje na grunt dydaktyki językowej nie aspirują do rozstrzygających ustaleń. Opracowanie koncepcji zarządzania wiedzą

---

<sup>1</sup> Koncepcja zarządzania wiedzą jest bardzo złożona i obejmuje wiele aspektów, które ją determinują, jak np. transfer technologii, rola kultury organizacyjnej, systemy i struktury gromadzenia i rozpowszechniania wiedzy, tzw. pozyskiwanie wiedzy z otoczenia, wywiad gospodarczy, relacje z partnerami oparte na wiedzy, pomiar i wycena zasobów wiedzy, zarządzanie zasobami ludzkimi, zadania liderów czy pracownicy intelektualni (por. D. Jemiłniak 2012).

dla dydaktyki językowej ma charakter refleksyjny, daleki od jednoznacznych odpowiedzi.

### 1. Zarządzanie wiedzą w naukach ekonomicznych

W naukach ekonomicznych koncepcja zarządzania wiedzą cieszy się obecnie ogromną popularnością (np. M. Frey-Luxemburger 2014; D. Jemielniak 2012; F. Lehner 2012; R. Pircher 2014). Istotnym powodem wzrostu popularności zarządzania wiedzą w naukach ekonomicznych jest, w opinii D. Jemielniaka (2012:22), m.in. obecność w dyskursie publicznym pojęć: społeczeństwo oparte na wiedzy (ang. *knowledge society*), gospodarka oparta na wiedzy (ang. *knowledge economy* lub *knowledge-based economy*) i praca oparta na wiedzy (ang. *knowledge work*), które G. Reinmann (2009: 6) określa jako „trendy wiedzy”. Ustanowienie trendów wiedzy wiąże się silnie z „gwałtownym rozwojem technik informacyjnych i szybkości komunikowania (a co za tym idzie – z dosłownym zalewem informacyjnym, który przy braku zarządzania prowadzi do dysfunkcji)” (D. Jemielniak 2012: 22).

Z perspektywy nauk ekonomicznych zarządzanie wiedzą można rozumieć jako ogół działań, które mają pomóc przedsiębiorstwom czy organizacjom w pozyskiwaniu, tworzeniu, analizowaniu i wykorzystaniu wiedzy w celu podejmowania lepszych decyzji, dzięki którym mogą one osiągnąć przewagę konkurencyjną (W.M. Grudzewski/ I. Hejduk 2005). Dotychczasowy pogląd w ekonomii, że głównymi czynnikami produkcji są praca, ziemia i kapitał, a wiedza nie wymaga uwzględniania w kalkulacjach, uległ radykalnym zmianom (M. Kłak 2010: 7). Obecnie w światowej ekonomii powszechną akceptację zyskuje pogląd, jak pisze W. Walczak (2010), że umiejętność zarządzania wiedzą nabiera decydującego znaczenia w dobie współczesnej gospodarki.

Przedsiębiorstwa działające w gospodarce opartej na wiedzy są zmuszone do poszukiwania nowych paradygmatów zarządzania, które w większym stopniu będą koncentrowały się na dyfuzji informacji i wiedzy, doskonaleniu kluczowych kompetencji przedsiębiorstwa, rozwijaniu wiedzy i umiejętności pracowników, wspieraniu organizacyjnego uczenia się oraz kreowania nowych rozwiązań organizacyjnych (W. Walczak 2010).

Okazuje się, że najważniejszym, strategicznym zasobem współczesnego przedsiębiorstwa czy współczesnej organizacji nie są już praca, ziemia i kapitał, lecz właśnie wiedza jako podstawa sukcesu ekonomicznego:

[R]zeczywistym i kontrolującym zasoby oraz całkowicie rozstrzygającym „czynnikiem produkcji” nie jest teraz ani kapitał, ani własność ziemską, ani siła robocza. Jest nim wiedza. Zamiast kapitalistów i proletariuszy klasami społeczeństwa pokapitalistycznego są wykwalifikowani pracownicy [...] (P.F. Drucker 1999: 13).

Wiedzę możemy zatem rozumieć, w opinii D. Jemielniaka (2012: 23), jako swoisty zasób, którego umiejętne zarządzanie nabrało obecnie strategicznie większego znaczenia niż kiedyś. Jednocześnie jednak trzeba zaznaczyć, że zarządzanie wiedzą,

mimo iż stało się już dziś koniecznością, nie jest lekiem na wszystkie niedomagania współczesnych przedsiębiorstw i remedium na wszelkie dolegliwości. Jest ono bowiem jedynie doskonałym narzędziem usprawniającym procesy funkcjonowania przedsiębiorstw w coraz bardziej konkurencyjnym i migotliwym otoczeniu. W nauce o zarządzaniu Knowledge Management występuje jako nowy

kierunek niepozostający jednakże w oderwaniu od teorii wcześniejszych (W.M. Grudzewski/ I. Hejduk 2005).

### 1.1. Wiedza w ujęciu nauk o zarządzaniu

W ujęciu nauk o zarządzaniu *wiedza* jest terminem wieloznacznym, trudno definiowalnym. Wieloznaczność rozumienia wiedzy i trudność jej definiowania uwarunkowane są tym, że wiedza posiada specyficzne cechy odróżniające ją od pozostałych zasobów, takich jak praca, ziemia i kapitał. W oparciu o badania A. Tofflera W.M. Grudzewski i I. Hejduk (2005) wskazują cztery charakterystyczne cechy odróżniające wiedzę od pozostałych, tradycyjnych zasobów:

- Dominacja – wiedza zajmuje priorytetowe miejsce wśród pozostałych zasobów, ma ona strategiczne znaczenie dla funkcjonowania każdego przedsiębiorstwa;
- Niewyczerpalność – oznacza to, że wartość zasobów wiedzy nie zmniejsza się, gdy jest przekazywana. Eksperti i specjaliści rozwijający kreatywnie zdolności, umiejętności pracowników twierdzą, że po wykonaniu zadania przekazana wiedza pomimo „sprzedania” nie tylko pozostanie u usługodawcy, ale jeszcze prawdopodobnie zostanie rozwinięta o nowe elementy zdobyte w trakcie procesu nauczania;
- Symultaniczność – wiedza może być w tym samym czasie wykorzystywana przez wiele osób, w wielu miejscach jednocześnie. Posiadając wiedzę, nie mamy prawa na jej wyłączność, chyba że na nią składają się patenty, wzory użytkowe itd.;
- Nieliniowość – brak jednoznacznej korelacji pomiędzy wielkością zasobów wiedzy a korzyściami z tego faktu wynikającymi. Posiadanie dużych zasobów wiedzy nie decyduje bezpośrednio o przewadze konkurencyjnej i nie gwarantuje jednoznacznie o dominacji nad przedsiębiorstwem dysponującym ograniczoną wiedzą, ale w praktyce taką przewagę uzyskuje (W.M. Grudzewski/ I. Hejduk 2005).

Do tych cech K. Beyer (por. 2011: 13) dodaje jeszcze:

- Niematerialność – wiedza jest nieuchwytna i trudno ją zmierzyć, nie można jej w prosty sposób ująć w ramy (por. również A. Jarugowa/ J. Fijałkowska 2002: 17);
- Niestabilność – zasoby wiedzy mają charakter niestabilny, co oznacza, że w każdym momencie wiedza może się ulotnić;
- Dezaktualizacja – wiedza może się również szybko dezaktualizować. W tym miejscu dodałabym modyfikację rozumianą w sensie poprawki, reorientacji celem aktualizacji wiedzy.
- Nienatychmiastowość – wiedzy nie da się w każdej chwili kupić, gdyż często charakteryzuje się długim okresem gromadzenia.

Listę powyższych cech wiedzy należy uzupełnić o kolejne, jakże istotne cechy, a są nimi względność i niejednoznaczność, które według B. Mikuły, A. Pietruszki-Ortyl i A. Potockiego (2002: 73) oznaczają, że ta sama wiedza może być różnie interpretowana przez poszczególne osoby. Dodatkowo warto również wspomnieć o pewnej cechującej wiedzę właściwości, którą określiłabym jako rozbieżność, czyli rozróżnienie między tym, co wiemy, a tym, co nam się wydaje („quasi-wiedza”).

Jednak nie tylko specyficzne cechy wiedzy utrudniają jej definiowanie. Dla skutecznego zastosowania metod i strategii zarządzania wiedzą istotne jest zrozumienie relacji między znakami, danymi, informacjami i wiedzą (np. F. Lehner 2012;

W. Wiater 2007), a takie ujęcie wiedzy, choć pozwala zrozumieć tę hierarchię wiedzy, to jednak nie ułatwia zdefiniowania samego pojęcia. D. Jemielniak (2012: 24) przedstawia te relacje w następujący sposób:

ZNAKI (+ składnia) → DANE (+ kontekst) → INFORMACJE (+ struktura) → WIEDZA

*Schemat 1. Hierarchia wiedzy (Źródło: D. Jemielniak 2012:24)*

Przez *znaki* będziemy rozumieć podstawowe jednostki informacyjne (litery, liczby, symbole), natomiast *dane* będziemy traktować jako „uregulowaną kolejność znaków” zakodowanych w ciągach liczb, tekstach lub obrazach, pozbawionych jednak kontekstu znaczeniowego (W. Wiater 2007: 15), np. *1410, 25% maturzystów, 35 cm, 15 milionów zł* itd. Dane same w sobie nic nie wyrażają do momentu, gdy z zastosowaniem odpowiedniej składni (pewnego ciągu) zostaną wplecione w kontekst znaczeniowy. W tym przypadku dane, umieszczone w określonym kontekście i strukturze, stanowiąc będą *informacje*. I tak np. ciąg danych *14.7.1410* w powiązaniu z historiografią tworzy informację *Bitwa pod Grunwaldem*.

Aby z informacji powstała *wiedza*, muszą stać się one przedmiotem naszego działania, myślenia i poznania (W. Wiater 2007: 15). Również nasze doświadczenie, jak i własna inicjatywa, mają, zdaniem W. Wiatera, niemały udział w powstawaniu wiedzy. Ponadto W. Wiater wskazuje, że powstawanie wiedzy uwarunkowane jest również naszą naturą oraz właściwościami naszego wyobrażania i sądzenia. W związku z tym można przyjąć, że wiedza „kształtuje się w długotrwałym procesie uczenia się, nabywania doświadczenia, kumulowania informacji, porządkowania ich w logiczne struktury poznawcze, wiązania z emocjami, układania w ramach systemów wartości” (K. Bolesta-Kukułka 2003: 84).

Wiedza może być ujmowana również jako „elastyczna i dynamiczna substancja niematerialna stanowiąca efekt przetwarzania myślowego zbiorów informacji posiadanych i uzyskiwanych przez człowieka” (B. Mikuła 2007: 113). Ponadto przez wiedzę możemy rozumieć „ogół wiadomości i umiejętności wykorzystywanych przez jednostki do rozwiązywania problemów. [...] Podstawą wiedzy są informacje i dane, ale w odróżnieniu od nich wiedza jest zawsze związana z konkretną osobą” (G. Probst/ S. Raub/ K. Romhardt 2002: 35). Można przyjąć po prostu, „że wiedza jest to zbiór informacji posiadanych przez daną jednostkę wraz z regułami ich interpretacji” (A.K. Koźmiński/ D. Jemielniak 2011: 251).

## 1.2. Rodzaje wiedzy w ujęciu ekonomicznym

Skomplikowany charakter wiedzy wynikający z jej specyficznych cech jak również uwarunkowany związkiem relacji, w jakim wiedza funkcjonuje, nie tylko utrudnia sformułowanie jednej definicji wiedzy, lecz również powoduje wiele jej podziałów.

W naukach ekonomicznych wyraźnie zaznaczył się podział wiedzy według M. Polanyia (1962), który wyróżnił dwa rodzaje wiedzy:

- 1) wiedza jawna (określana również jako wiedza formalna, wiedza wyraźna, wiedza wyartykułowana, wiedza wydobyta) (ang. *explicite knowledge*) – jest to wiedza łatwa do przekazania, rozpowszechniania. Może być przekazywana za pomocą

dokumentów, sprawozdań, instrukcji czy informacji przekazywanych przez media, czy zamieszczonych w Internecie.

- 2) wiedza ukryta (określana również jako wiedza cicha, wiedza milcząca, wiedza nieformalna, wiedza niewyraźna, wiedza niewyartykułowana, wiedza niewydobyta) (ang. *tacit knowledge*) – jest to wiedza, której nie można „przekazać” w prosty sposób. Istnieje tylko w umyśle człowieka, który ją posiada, jest skonstruowana w wyniku doświadczenia. W tym tkwi trudność w jej przekazaniu, ale także trudności mogą wynikać z ograniczeń języka, z konieczności przyswojenia sobie pewnych odruchów (nawet nieuświadomionych) lub z rozproszenia (wszyscy członkowie zespołu są w stanie wykonać daną czynność, ale po wymienieniu części z nich nagle odnoszą same porażki) (zob. Jemielniak 2012: 25).

Inne rozróżnienie wiedzy wprowadza Ch. Evans (por. 2005: 31–33):

- a) wiedza *know-what* (wiedza o; „wiem, co”) – ten typ wiedzy zalicza się do wiedzy operacyjnej, bo jest podstawą do wykonywania normalnej, codziennej pracy. Dotyczy na przykład miejsca położenia okularów lub obejmuje wiedzę o bieżących promocjach. Tego rodzaju wiedzę łatwo ująć w słowa i liczby;
- b) wiedza *know-how* (wiedza jak; „wiem, jak”) – wiedzę tego rodzaju określa się również mianem wiedzy operacyjnej. Tym razem jednak są to zasoby trudne do przekazania. Jest to wiedza ukryta w umysłach ludzi, zdobyta w wyniku doświadczenia. Do wiedzy typu „wiem, jak” odwołujemy się przy rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, stanowi ona coś w rodzaju środowiska, w którym zachodzą wszelkie procesy myślowe;
- c) wiedza *know-why* (wiedza dlaczego; „wiem, dlaczego”) – wiedza tego rodzaju pozwala wyjaśnić rzeczywistość; jest „związana z systemem kulturowym i strategią firmy, opiera się na zrozumieniu motywów jej działania” (D. Jemielniak 2012: 25);
- d) wiedza *know-who* (wiedza kto; „wiem, kto”) – jest to wiedza wytworzona w wyniku rozeznania, kto jest kim i jaką wiedzą dysponuje – zarówno wewnątrz, jak i w otoczeniu organizacji. Umiejętność budowania i utrzymania sieci kontaktów odgrywa pierwszoplanową rolę w pomnażaniu wiedzy.

W świetle powyższego przedstawienia rodzajów wiedzy według rozumienia reprezentowanego przez teoretyków ekonomii wypada wskazać rozróżnienie wiedzy w dydaktyce języków obcych oraz zapytać, czy podziały wiedzy funkcjonujące w ekonomii i dydaktyce języków obcych pokrywają się.

## 2. Rodzaje wiedzy w dydaktyce języków obcych

W dydaktyce języków obcych najczęściej stosowanym rozróżnieniem wiedzy jest podział wiedzy na wiedzę deklaratywną i wiedzę proceduralną<sup>2</sup> (Schemat 2). Ten po-

---

<sup>2</sup> Inne podział wiedzy sugeruje F. Gruzca (1997: 12), wyróżniając wiedzę językową i pozajęzykową (wiedzę o świecie, w tym wiedzę o sobie samym), wiedzę „teoretyczną” (tzn. deskryptywną, eksplikatywną,

dział wiedzy wprowadził angielski filozof Gilbert Ryle (1970/1949), który przedstawił różnicę między wiedzą deklaratywną a wiedzą proceduralną w postaci dychotomii: „wiedza typu że” *versus* „wiedza typu jak”.

Wiedza deklaratywna<sup>3</sup> („wiedza typu że”) to kodowana w pamięci trwałej wiedza o faktach (niem. *Faktenwissen*) (G. Heyd 1997: 86). W odniesieniu do języka wiedza deklaratywna obejmuje między innymi słownictwo, system pojęć oraz wiedzę o formach językowych (M. Olpińska 2009: 188). Wiedza deklaratywna jest uświadomiona i z reguły zwerbalizowana (B. Viebrock 2010: 328).



Schemat 2. Różnica między wiedzą deklaratywną i wiedzą proceduralną  
(Źródło: G. Heyd 1997: 86)

B. Viebrock zwraca uwagę ponadto na podział wiedzy deklaratywnej na wiedzę semantyczną i wiedzę epizodyczną. Autorka wyjaśnia, że wiedza epizodyczna jest autobiograficzna, często związana z wydawaniem sądu z osądzaniem na podłożu emocjonalnym oraz ze wspomnieniami konkretnych sytuacji i doświadczeń. W tym kontekście podaje przykład studentów uczących się języków obcych, którzy posługują się np. określonymi wyrażeniami lub frazami, ponieważ zetknęli się z nimi podczas pobytu czy studiów zagranicznych, i w określonych sytuacjach komunikacyjnych przywołują w pamięci dokładny kontekst sytuacyjny, w którym dane wyrażenie czy fraza zostały zastosowane. W odróżnieniu od wiedzy epizodycznej wiedza semantyczna jest według B. Viebrock (2010: 329) bardziej analityczna, racjonalna, pozbawiona kontekstu, i bazująca na abstrakcjach wiedzy epizodycznej. Wiedza semantyczna wynika z asocjacji, kojarzenia faktów. W kontekście uczenia się języka obcego oznacza to, że uczący się grupuje poszczególne informacje w zbiory na zasadzie skojarzeń (podobieństw), np. z pojęciem sztucznie wiąże widelec, nóż, łyżka, łyżeczka.

Natomiast wiedza proceduralna<sup>4</sup> („wiedza typu jak”) jest określana jako wiedza operacyjna (niem. *Handlungs-Wissen*), czyli ujawniająca się poprzez czynności, sprawności, zachowanie. Jest nieświadomiona i trudniejsza do werbalizacji. Wiedza

---

prognostyczną), aplikatywną i praktyczną, wiedzę wrodzoną (genetyczną) i „nabytą” (wytworzoną), wiedzę prawdziwą i fałszywą, wiedzę uświadomioną i nieświadomioną oraz wiedzę podstawową i wiedzę o wiedzy.

<sup>3</sup> W literaturze przedmiotu wiedza deklaratywna jest również określana jako „wiedza o”.

<sup>4</sup> W literaturze przedmiotu wiedza proceduralna określana jest również jako „wiedza typu dlaczego”.



proceduralna umożliwia uczącym się wykonanie kompleksowych, kognitywnych, motorycznych lub językowych czynności, nie werbalizując lub nie kontrolując świadomie przy tym nabytych wcześniej elementów wiedzy fundujących wykonanie wyżej wymienionych czynności, sprawności (Olpińska 2009:188; B. Viebrock 2010: 329). Wiedza proceduralna może być zdobywana poprzez praktyczne doświadczenia, ale nie musi być automatycznie uznana jako wiedza stosowana. Oznacza to na przykład dla procesów uczenia się języka obcego, że znajomość reguł gramatycznych nie jest automatycznie wykorzystywana w procesach produkcji wypowiedzi (por. M. Dakowska 2001:44). Dlatego też wiedza proceduralna wymaga wielokrotnego, często długotrwałego powtarzania czynności – w odniesieniu do nauki języka obcego wiedza ta wymaga ciągłych, czasem bardzo żmudnych ćwiczeń i powtórzeń.

Nie ulega jednak wątpliwości, że „wiedzą potrzebną człowiekowi w procesie komunikacji jest nie tylko wiedza językowa” (M. Olpińska 2009: 188), lecz również wiedza o świecie (wiedza kulturowa): „Konstruując treści i cele komunikacyjne mówca korzysta z zasobów swojej wiedzy pozajęzykowej – wiedzy o świecie (ogólnej i specjalistycznej)” (M. Olpińska 2009: 190). Dlatego też niepowodzenia, porażki, trudności, problemy procesu porozumiewania się ludzi mogą wynikać nie tylko z braku wiedzy językowej, lecz również mogą mieć związek ze znikomym zakresem wiedzy o świecie, co ma, zdaniem M. Olpińskiej, pierwszorzędne znaczenie także dla dydaktyki języków obcych.

Proces nauki języka obcego należy bowiem uznać nie tylko za proces, którego celem jest zgromadzenie przez uczących się wiedzy językowej dotyczącej danego języka obcego, ale również rozległej wiedzy niejęzykowej [wiedzy o świecie], ułatwiającej zrozumienie wypowiedzi obcojęzycznych, ich tworzenie, a także fundującej porozumienie z przedstawicielami innych wspólnot językowych” (M. Olpińska 2009: 191).

Podsumowując rozważania na temat ujęcia wiedzy w rozumieniu nauk ekonomicznych oraz dydaktyki języków obcych, możemy stwierdzić, że znajdują się one niewątpliwie w „bliskości terminologicznej”. Wydawałoby się zatem, że w przypadku „bliskości terminologicznej” rzecz jest stosunkowo prosta – można przecież *przystawić* do siebie np. „wiedzę *know-what*” (ekonomia) do „wiedzy typu że” (dydaktyka językowa), „wiedzę *know-how*” (ekonomia) do „wiedzy typu jak” (dydaktyka językowa) i założyć w ten sposób, że treści zawarte w tych podziałach pokrywają się. Jednak „nie należy traktować ich jako ściśle symetrycznych czy równoważnych” (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 40). Nie należy również traktować działań prostego „przystawienia” czy „zapożyczenia” pojęć jako bezkrytycznej dowolności posługiwania się nimi, ponieważ – jak tutaj – zarówno nauki ekonomiczne jak i dydaktyka języków obcych inaczej profilują (te same) pojęcia (por. W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 21). Rozpatrując natomiast kwestię cech wiedzy, wydaje się, że mają one znaczenie ogólne dla wszystkich dyscyplin naukowych, w tym także dla dydaktyki języków obcych.

W kolejnym rozdziale zajmę się pojęciem zarządzania. Przedstawię różne definicje zarządzania z perspektywy nauk o zarządzaniu, podejmując próbę zdefiniowania

pojęcia zarządzania dla dydaktyki językowej. Następnie przedstawię typologię najważniejszych jego funkcji, zastanawiając się, czy ich transfer do dydaktyki języków obcych jest możliwy.

### 3. Zarządzanie – próba zdefiniowania pojęcia

W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji zarządzania. Na przykład R.W. Griffin (2006: 26) definiuje zarządzanie tak:

Zarządzanie to zestaw działań, obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie (motywowanie) oraz kontrolowanie, skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem sprawnego i skutecznego osiągnięcia celów organizacji” skierowanych na zasoby organizacji.

Inny pogląd prezentują A.K. Koźmiński i D. Jemielniak (2011: 18), twierdząc, że

zarządzanie polega na zapewnieniu (świadomym stworzeniu) warunków, by organizacja działała zgodnie ze swymi założeniami, czyli realizowała swoją misję, osiągała zgodne z nią cele i zachowywała niezbędny poziom spójności umożliwiający przetrwanie, czyli wyodrębnienie z otoczenia, i rozwój, czyli realizację misji i celów w przyszłości.

Z kolei zdaniem S.P. Robbinsa i D.A. DeCenzo (2002: 32) zarządzanie „odnosi się do procesu doprowadzania do wykonywania określonych rzeczy, sprawnie i skutecznie, wspólnie z innymi ludźmi i poprzez nich” (S.P. Robbins/ D.A. DeCenzo 2002: 32). Natomiast W. Walczak (2012) formułuje definicję, zgodnie z którą zarządzanie jest

świadomym, przemyślanym i usystematyzowanym procesem, prowadzonym zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa przez osoby, którym przyznane zostały odpowiednie uprawnienia decyzyjne i zakres odpowiedzialności (menedżerów), rozciągającym się na szereg złożonych, formalnych działań zmierzających do zapewnienia bieżącego funkcjonowania organizacji i stabilnego rozwoju w przyszłości, zgodnie z wytyczonymi celami i przyjętą strategią.

Przedstawione definicje zarządzania, chociaż odnoszą się do mechanizmu funkcjonowania firmy, organizacji czy przedsiębiorstwa, wydają się bliskie mechanizmowi działania nauczyciela. Ten mechanizm tworzy ogół czynności, jakie nauczyciel podejmuje w celu aktywacji procesu uczenia się. Do tych czynności zaliczamy planowanie, organizowanie, kreowanie, sterowanie i wspieranie takich sytuacji, w których nauczyciel poprzez stworzenie nasyconego informacyjnie środowiska, czyli informacji na wejściu (tzw. inputu) dla ucznia, daje mu jednocześnie możliwości interakcji i dostarcza informacji zwrotnych (tzw. feedbacku), tak aby uczeń mógł modyfikować i precyzować zdobywaną wiedzę (por. M. Dakowska 2014: 121). W ogólnym rozrachunku zadaniem nauczyciela jest więc pomyśleć, jak zorganizować lekcję, sytuację, kontekst, by skłonić uczniów do wysiłku, budząc w nich motywację, a eliminując terror, jak dobrze uregulować ich pracę i pokierować nią (por. H. Komorowska 2005: 263). W takim ujęciu można by było zatem przyjąć, że zarządzanie w dydaktyce języków obcych to sprawne i skuteczne działanie obejmujące planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie i zapewnienie uczącym się warunków dla rozwijania i zdobywania wiedzy językowej.

Rozumienie planowania, organizowania, kreowania, sterowania i wspierania jako zarządzania procesami nauczania i uczenia się wywodzi się z tradycji amerykańskiej (W. Hallet 2006: 126). Chodzi tu o koncepcję *classroom management*<sup>5</sup>, w której pod pojęciem „*management*” rozumie się – jak dalej pisze W. Hallet – zarówno szczegółowe i kompleksowe przygotowanie warunków do pracy na lekcji, jak i inicjowanie i sterowanie na niej procesami uczenia się. W takim ujęciu wydaje się bliskie zrozumienie zarządzania (*management*) jako ważnej kompetencji dydaktycznej nauczyciela. Oznacza to, że umiejętność zaplanowania pewnych korzystnych, przejrzystych warunków, umożliwiających uczniom zdobywanie i poszerzanie wiedzy na lekcji, umiejętność kreowania sytuacji i aranżacji kontekstów uczenia oraz zdolność i podejmowanie refleksji mają istotne znaczenie dla skutecznych procesów nauczania i uczenia się. Najogólniej można stwierdzić, że istota i dynamika tych procesów tkwi w dobrym i skutecznym zarządzaniu (*management*), rozumianym jako kompetencja dydaktyczna, którą należy stale rozwijać.

### 3.1. Funkcje zarządzania

W literaturze przedmiotu istnieje wiele zestawów funkcji zarządzania. Chciałabym przedstawić typologię najważniejszych funkcji zarządzania zaproponowaną przez J. Kisielnickiego (2014: 18), które to funkcje muszą być spełnione przez menedżerów, by zarządzanie było skuteczne, czyli prowadziło do zamierzonego celu. Typologia ta obejmuje cztery następujące elementy:

1. planowanie i podejmowanie decyzji – sprecyzowanie celu (celów), które mają być osiągnięte; określenie metod i strategii przyszłych działań o różnym horyzoncie czasowym i różnej szczegółowości; tworzenie planów do realizacji zadań wraz z harmonogramami ich użycia;
2. organizowanie – tworzenie i opracowywanie struktur umożliwiających realizację planów; ustalenie ról i uprawnień w organizacji; sprecyzowanie zadań dla poszczególnych osób;
3. przewodzenie i motywowanie – jedno z najtrudniejszych zadań zarządzających, polegające na wpływaniu na uczestników danego procesu, aby chcieli zrealizować przyjęty plan; tu pojawia się bardzo istotne zagadnienie, czyli zarządzanie zasobami ludzkimi (zarządzanie kapitałem intelektualnym);
4. kontrolowanie – monitorowanie całego procesu zarządzania i wyciąganie właściwych wniosków, które stanowią podstawę dokonywania trafnej korekty (por. J. Kisielnicki 2014: 18).

---

<sup>5</sup> W dydaktyce języków obcych recepcja koncepcji *classroom management* jest słaba. W literaturze przedmiotu odnajdujemy zaledwie kilka jej przykładów (np. W. Hallet 2006; E. Thaler 2012; G. Walter 1995) raczej w formie hasła. Jedynie W. Hallet (2006) poświęca tej koncepcji więcej uwagi, rozpatrując jej założenia oraz podając możliwe implikacje dla edukacji językowej. Aktualny poziom recepcji koncepcji *classroom management* w kontekście glottodydaktycznym przedstawiłam w dwóch artykułach *Classroom Management: Klassenführung* (2015a) oraz *Klassenmanagement – Zur Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse* (2016).

Przy próbie adaptacji definicji „zarządzania” do edukacji językowej wymieniałam czynności (planowanie, organizowanie, kreowanie, sterowanie i wspieranie) podejmowane przez nauczyciela w celu tworzenia korzystnych warunków umożliwiających aktywację procesów tworzenia wiedzy na lekcji języka obcego. Z przedstawionej typologii funkcji zarządzania (planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie i motywowanie oraz kontrolowanie) wynika niewątpliwie, że znajdują się one w bliskości terminologicznej z czynnościami nauczyciela. Gdyby inspirować się tą bliskością, to proces zarządzania – wraz z jego elementami planowania i podejmowania decyzji, organizowania, przewodzenia i motywowania oraz kontrolowania – można przede wszystkim postrzegać jako ekwiwalent metodyczno-dydaktycznych działań nauczyciela, który planuje, podejmuje decyzje, organizuje, przewodzi, motywuje i kontroluje procesy uczenia się języka obcego (M. Rozenberg 2015b).

Jednak należy zadać pytanie, czy zaproponowany powyżej sposób (ekwiwalent) adaptowania funkcji zarządzania na grunt dydaktyki języków obcych jest słuszny? Stanowczo pozytywnie nie umiem odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ można stwierdzić, że z jednej strony funkcje zarządzania i działania nauczyciela mają wspólny punkt odniesienia, czyli wspólny zakres elementów postępowania (planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, motywowanie, kontrolowanie), z drugiej zaś są w stosunku do siebie na tyle odrębne przedmiotowo, iż trudno tu mówić o wspólnym przedmiocie badań, reprezentującym ten sam aspekt i zakres celów (por. M. Dakowska 2014: 37).

#### **4. Zarządzanie wiedzą w dydaktyce językowej**

Skoro przyjęliśmy, że zarządzanie w dydaktyce języków obcych odpowiada kompetencji dydaktycznej rozpoznawalnej w sprawnym i skutecznym działaniu obejmującym takie elementy postępowania jak planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, motywowanie, kontrolowanie w celu stworzenia i zapewnienia uczącym się nasyconego informacyjnie środowiska, to właściwie można wysnuć wniosek, że w takim ujęciu koncepcja zarządzania wiedzą wnosi do dydaktyki języków obcych niewiele nowego poza nowym pojęciem, o które być może też wcale nie chodzi (M. Rozenberg 2015). Równie dobrze moglibyśmy bowiem (czerpiąc m.in. z pracy G. Reinmann i M.J. Epplera 2008) określić zarządzanie wiedzą jako możliwość lub sposób tworzenia korzystnych warunków umożliwiających uruchomienie procesów tworzenia wiedzy na lekcji języka obcego. Traktując zatem zarządzanie wiedzą jako możliwość lub sposób tworzenia „korzystnych warunków dla uruchomienia wewnętrznych mechanizmów umożliwiających [pozyskiwanie], przetwarzanie i [zastosowanie] wiedzy” (E. Zawadzka 2004: 113), możemy powiedzieć, że w dydaktyce języków obcych istnieją różne metody, strategie i koncepcje, dzięki którym procesy tworzenia wiedzy mogą zostać uruchomione na lekcji języka obcego. Przykłady to chociażby:

- autonomia ucznia, silnie promowana w procesie edukacji (np. H. Komorowska 2011; M. Pawlak 2008). Kwestionuje się centralną rolę i władzę nauczyciela oraz promuje emancypację ucznia, który z uwagi na aktywny i konstruktywny

charakter procesu zdobywania wiedzy powinien przejąć odpowiedzialność za własny proces uczenia się języka (por. M. Dakowska 2014:38);

- nauczanie przez treść (ang. *Content and Language Integrated Learning*, CLIL), które polega na integracji celów nauczania języka z nauczaniem przedmiotów szkolnych i akademickich. Zdaniem M. Dakowskiej (2014: 40) język pełni tu przede wszystkim funkcję klucza do zdobywania wiedzy, umożliwiającej procesy poznawcze w odniesieniu do specyficznie przedmiotowych treści, a nie przedmiotu analiz samego w sobie;
- podejście zadaniowe, nazywane m.in. „metodyką współpracy”, „uczeniem się przez działanie”, „uczeniem się przez doświadczenie”. Celem podejścia zadaniowego jest zaangażowanie uczącego się w proces dydaktyczny, a jego działania określane są jako najlepszy sposób nabywania wiedzy i umiejętności językowych (I. Janowska 2011:16). Podejście zadaniowe akcentuje autonomiczny wymiar procesów edukacyjnych. Jak pisze Janowska dalej, chodzi o „kierowanie własnym uczeniem się, o przejęcie odpowiedzialności za przyswajanie języka, o współkonstruowanie wiedzy przy udziale innych uczących się, z których każdy wnosi do procesu inne doświadczenia” (2011: 16);
- kooperatywne uczenie się<sup>6</sup> (ang. *Cooperative Learning*), według np. 3-fazowej metody *Think-Pair-Share*<sup>7</sup>, polegającej na tym, że każdy uczący się – zainspirowany pytaniem postawionym przez nauczyciela – pracuje samodzielnie, robi notatki, wypisuje hasła itp. (faza *Think*). Następnie uczący się łączą się w pary i wspólnie omawiają swoje odpowiedzi (faza *Pair*). W małych grupach lub na forum klasy przedstawiają potem wyniki swojej dyskusji (faza *Share*) (M. Rozenberg 2013: 260–263). Kooperatywne uczenie się według metody *Think-Pair-Share* wpływa, zdaniem W. Halleta (por. 2011: 121), na tworzenie i organizację wiedzy proceduralnej („wiedzy typu jak”). Według E. Zawadzkiej (2004: 112) wiedza proceduralna wiąże się z procedurami przetwarzania, a więc strategiami planowania i korekty w procesie produkcji językowej, strategiami wnioskowania, elaboracji w procesie recepcji, umiejętnościami sterowania procesami związanymi z przetwarzaniem informacji językowej itp., i jest dynamiczna (E. Zawadzka 2004: 112).

Należy tu zaznaczyć, że powyższe przykłady koncepcji i metod nie są jedynymi możliwymi drogami wspomagającymi kształtowanie procesów zdobywania, przetwarzania i zastosowania wiedzy na lekcji języka obcego. W dydaktyce języków obcych istnieje wiele różnych innych metod, strategii, technik, koncepcji, projektów i form ćwiczeń, i nie sposób wymienił je wszystkie. Ponadto powstaje wiele metod, strategii, projektów i ćwiczeń, których autorami są sami nauczyciele. Ważne jest jednak, aby dobór metody, ćwiczenia, techniki, strategii czy zadania dopasowany był do potrzeb ucznia, jego umiejętności językowych i poziomu wiedzy. To stanowi jednak trudne wyzwanie dla nauczyciela, gdyż klasa szkolna to heterogeniczna konstrukcja, którą

<sup>6</sup> Istnieje wiele metod kooperatywnego uczenia się, np. *Buzz Groups*, *Co-op Co-op*, *Fishbowl*, *Four Corners*, *Jigsaw*, *One Stay Three Day*, *Placement*, *Three-Step Interview*, *Send a Problem*, *T-Chart*; zob. N. Green i K. Green (2011).

<sup>7</sup> Szczegółowy opis metody *Think-Pair-Share*, zob. M. Rozenberg (2013).

charakteryzują właśnie różne „kognitywne predyspozycje, potrzeby i zainteresowania” (E. Zawadzka 2004: 221).

### **5. Na styku dyscyplin: dydaktyki języków obcych i ekonomii**

Podsumowując, możemy stwierdzić, że próba „przeniesienia”<sup>8</sup> koncepcji zarządzania wiedzą z ekonomii do dydaktyki języków obcych okazuje się niełatwym zadaniem, ponieważ mamy tu do czynienia z zagadnieniem ekonomicznym, czyli z nurtami myśli ekonomicznej i ich próbą przetransponowania na obszar edukacji językowej. Jednak wydaje się, że koncepcja zarządzania wiedzą ma istotne zalety poznawcze, sugeruje bowiem refleksję na temat kluczowej roli i znaczenia wiedzy w życiu człowieka, niezależnie od tego, z jakiej perspektywy będzie jej ważność podkreślana: ekonomicznej, psychologicznej, socjologicznej itd. Ponadto w kontekście przedstawianej tu koncepcji zarządzania wiedzą nasuwa się jeszcze inna kwestia, której z pewnością nie można rozpatrywać w kategorii wartości poznawczej, ile raczej w kategorii gorzkiej prawdy: „Wiedza nie przychodzi łatwo” (P.F. Drucker 1999: 151), niezależnie w jakiej dziedzinie mamy ją przyswoić: ekonomii, psychologii, socjologii itd. Dotyczy to również dydaktyki języków obcych: Wiedza językowa nie przychodzi łatwo, natomiast łatwo (i szybko) się „ulatnia”.

Ponadto wydaje się, że przemyślenie koncepcji zarządzania wiedzą na gruncie dydaktyki języków obcych wpisuje się poniekąd w strukturę i charakter procesów przyswajania języka obcego, które M. Dakowska (2014: 35) określa jako „szczególny, wyspecjalizowany, ale naturalny i uniwersalny przypadek procesów przetwarzania informacji przez człowieka: jako komunikację językową w kontekście społecznym i kulturowym” (M. Dakowska 2014: 35). Również M. Olpińska pisze o procesie nauczenia języka obcego jako procesie „inwestowania w wiedzę uczniów niezbędnej w komunikacji językowej”, stwierdzając zarazem, że wszelkie działania ze strony nauczyciela, takie jak „rozwijanie wiedzy uczniów na wszystkich jej poziomach, dbanie o jej strukturyzację, dostępność i produktywność”, zapewniają i pomagają uczniom zastosowanie „[zgromadzonej wiedzy] w różnych sytuacjach komunikacyjnych” (2009: 193).

Oczywiście takie egemplaryczne przytaczanie myśli glottodydaktycznej może zostać odebrane jako proste, dość dowolne „znalezienie” potwierdzenia na to, że koncepcja zarządzania wiedzą ze względu na swój komponent „wiedzy” bezproblemowo wpisuje się w treści przedmiotowe dydaktyki językowej, w której procesy nauczenia/uczenia się języka obcego są rozumiane jako oparte na wiedzy, czyli w dużym uproszczeniu, są to procesy, w których rozwijanie, organizowanie i zdobywanie wiedzy językowej odgrywa kluczową rolę. Jednak nie można traktować symetrycznie zakresu przedmiotowego i podejścia metodologicznego dydaktyki języków obcych i nauk ekonomicznych. Bowiem już 46 lat temu A. Wallis (1971: 41) zwrócił uwagę na fakt, że postulowana współpraca naukowa między dyscyplinami okazuje się jed-

---

<sup>8</sup> M. Czaplą (2015) podejmuje próbę implementowania na grunt edukacji tzw. japońskiego podejścia do zarządzania wiedzą, które opracowali I. Nonaka i H. Takeuchi (1995).

nym z najtrudniejszych organizacyjnych i metodologicznych problemów współczesnej nauki. Natomiast nie ulega wątpliwości, przywołując słowa B.R. Kuca (2012: 35) o zasłudze interdyscyplinarności w tworzeniu nieograniczonych możliwościach generowania nowej wiedzy, że refleksja we własnej dyscyplinie (w tym przypadku w dydaktyce języków obcych), wywołana w wyniku nawiązania współpracy naukowej z inną dyscypliną (w tym przypadku z naukami ekonomicznymi) ma „swoje dobre strony, ponieważ jest [ona] na pewno narzędzie[m] postulowanego ożywienia dyscypliny w pełnieniu funkcji poznawczej” (A. Lisowski 2007: 50).

## Bibliografia

- Beyer, K. (2011), *Wiedza jako kluczowy zasób w nowej gospodarce*, (w:) *Studia i Prace WNEiZ* 21, 7–16.
- Bolesta-Kukułka, K. (2003), *Decyzje menedżerskie*. Warszawa.
- Czapla, M. (2015), *Zarządzanie wiedzą w szkole przyszłości*, (w:) *Studia Edukacyjne* 35, 101–112.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Drucker, P.F. (1999), *Spółczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa.
- Green, N./ K. Green (2011), *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch*. Seelze.
- Evans, Ch. (2005), *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa.
- Frey-Luxemburger, M. (red.) (2014), *Wissensmanagement – Grundlagen und praktische Anwendung. Eine Einführung in das IT-gestützte Management der Ressource Wissen*. Wiesbaden.
- Griffin, R.W. (2006), *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice, 12–14 stycznia 1996 r.). Warszawa, 7–21.
- Grudzewski, W.M./ I. Hejduk (2005), *Zarządzanie wiedzą w organizacjach*, (w:) *e-mentor* 1(8). (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/8/id/115>). [Pobrano 19.01.2016].
- Hallet, W. (2006), *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart.
- Hallet, W. (2011), *Lernen fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze.
- Heyd, G. (1997), *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen.

- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Jarugowa, A./ J. Fijałkowska (2002), *Rachunkowość i zarządzanie kapitałem intelektualnym. Koncepcje i praktyka*. Gdańsk.
- Jemieliński, D. (2012), *Zarządzanie wiedzą. Podstawowe pojęcia*, (w:) D. Jemieliński/ A.K. Koźmiński (red.), *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa, 21–42.
- Kisielnicki, J. (2014), *Zarządzanie. Jak zarządzać i być zarządzanym*. Warszawa.
- Kłak, M. (2010), *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*. Kielce.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2011), *Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia*, (w:) H. Komorowska, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa, 58–77.
- Koźmiński, A.K./ D. Jemieliński (2011), *Zarządzanie od podstaw*. Warszawa.
- Kuc, B.R. (2012), *Funkcje nauki. Wstęp do metodologii. Nauka nie jest grą*. Warszawa.
- Lehner, F. (2012), *Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. München.
- Lisowki, A. (2007), *Przedmiot badań, funkcje i tożsamość geografii na początku XXI w.*, (w:) W. Maik/ K. Rembowska/ A. Suliborski (red.), *Geografia a przemiany współczesnego świata*. Bydgoszcz, 39–53.
- Mikuła B. (2007), *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, (w:) B. Mikuła/ A. Pietruszka-Ortyl/ A. Potocki (red.), *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*. Warszawa, 113–140.
- Mikuła, B./ A. Pietruszka-Ortyl/ A. Potocki (2002), *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*. Warszawa.
- Nonaka, I./ H. Takeuchi (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York.
- Ołpińska, M. (2009), *Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 1, 187–201.
- Pawlak, M. (red.) (2008), *Autonomia w nauce języka obcego: co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań/ Kalisz.
- Pircher, R. (red.) (2014), *Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke: Konzepte, Methoden, Erfahrungen*. Erlangen.
- Plit, F. (2007), *O zasadności biologizacji geografii i geografizacji biologii*, (w:) M. Maik/ K. Rembowska/ A. Suliborski (red.), *Geografia a przemiany współczesnego świata*. Bydgoszcz, 119–129.
- Polanyi, M. (1962), *Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy*, (w:) *Reviews of Modern Physics* 34(4), 601–615.
- Probst, G./ S. Raub/ K. Romhardt (2002), *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków.
- Reinmann, G. (2009), *Studientext Wissensmanagement*. Augsburg. (URL [http://gabireinmann.de/wp-content/uploads/2009/07/WM\\_Studientext09.pdf](http://gabireinmann.de/wp-content/uploads/2009/07/WM_Studientext09.pdf)). [Pobrano 09.10.2015].
- Reinmann, G./ M.J. Eppler (2008), *Wissenswege: Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern.
- Robbins, S.P./ D.A. DeCenzo (2002), *Podstawy zarządzania*. Warszawa.



- Rozenberg, M. (2013), *Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht*, (w:) D. Olszewska/ A. Kątny (red.), *Texte und Diskurse. Theorie, Translation und Didaktik (Studia Germanica Gedanensia 29)*. Gdańsk, 259–269.
- Rozenberg, M. (2015a), *Classroom Management: Klassenführung*, (w:) *Orbis Linguarum* 43, 257–277.
- Rozenberg, M. (2015b), *Wissensmanagement – ein allgemeiner Aufriss*. Referat przedstawiony na międzynarodowej jubileuszowej konferencji ILS UAM. Poznań.
- Rozenberg, M. (2016), *Klassenmanagement – Zur Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse*, (w:) *Brüner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache* 1, 28–41.
- Ryle, G. (1970/1949), *Czym jest umysł?* Warszawa.
- Thaler, E. (2012), *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin.
- Viebrock, B. (2010), *Wissen*, (w:) C. Surkamp (red.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/ Weimar, 328–329.
- Walczak, W. (2010), *Zarządzanie wiedzą i kreowanie kapitału intelektualnego współczesnego przedsiębiorstwa*, (w:) *e-mentor* 2(34). (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/34/id/727>). [Pobrano 09.05.2016].
- Walczak, W. (2012), *Cele i funkcje zarządzania w teoriach naukowych – próba diagnozy źródeł występujących rozbieżności*, (w:) *e-mentor* 2(44). (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/44/id/917>). [Pobrano 18.01.2016].
- Wallis, A. (1971), *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*. Warszawa.
- Walter, G. (1995), *Frontalunterricht*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/ Basel, 204–206.
- Wiater, W. (2007), *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

**Paweł SZERSZEŃ**  
Uniwersytet Warszawski

## **Datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland <sup>1</sup>**

### **Teil I: Projektablauf und ausgewählte Ergebnisse der Analyse von Lehrwerken, Kernlehrplänen, Interviews und Hospitationen.**

#### **Abstract:**

**Data-based remarks on teaching (foreign) specialist languages in secondary and higher education in Germany. Part I: Results of textbook and curriculum evaluations, interviews, and classroom observations.**

Effective communication plays an important role both in the education, work, and non-work contexts. One of the determinants of successful communication is specialist linguistic skills whose development interests specialist language teachers and researchers. This paper presents the first part of a study that investigates an early stage of teaching/ learning specialist languages in Germany in secondary and higher education. The paper shows the research project design and the results of classroom observations and interviews in which interviewees evaluated the core curriculum and teaching materials.

#### **Einleitung**

Es ist heutzutage klar, dass die effektive Kommunikation überall erwünscht wird. Sie spielt eine große Rolle in Schule, Beruf und Freizeit, prägt also unseren Alltag, der

---

<sup>1</sup> Es handelt sich hier um das Projekt zu den Methoden des (frühen) Fach(fremd)sprachenlernens (Analyse der gegenwärtigen Methoden und Lehr-/ Lernmittel unter Berücksichtigung der elektronischen Medien am Beispiel der ausgewählten Fachsprachen im Sekundarbereich – bilinguales und berufsbezogenes Fach(fremd)sprachenlernen – und im Tertiärbereich, das in ausgewählten Schulen (Hessen und Nordrhein-Westfalen) und einer Universität in Nordrhein-Westfalen durchgeführt und durch den KAAD finanziert wurde. Mit dem sog. „frühen“ Fach(fremd)sprachenlernen sind hier die Maßnahmen zur Entwicklung von Fach(fremd)sprachenkompetenzen bei den Lernenden im Alter ab etwa 10–11 Jahren bzw. frühansetzender Fach(fremd)sprachenunterricht im Erwachsenenalter gemeint, der oft den gemeinsprachlich Fremdsprachenunterricht begleitet. Auf Grund der im Laufe des Projekts gesammelten Daten, die keinesfalls als repräsentativ und ausreichend heterogen gelten, wurde es versucht einige Bemerkungen zum Fachsprachenunterricht allgemein und – ergänzend – zum fachbezogenen Fremdsprachenunterricht (v.a. unter Berücksichtigung des Englischen als meistverbreiteter Fremdsprache im deutschen Schulsystem) zu machen. In dieser Hinsicht soll erwähnt werden, dass weitere Forschungsmaßnahmen u.a. zu den bereits aufgegriffenen Schwerpunkten – Analyse weiterer Kernlehrpläne, zusätzliche zielgerichtete Befragungen, Kompetenzdiagnostik geplant werden.

durch zivilisatorische Entwicklungen infolge einer weitgehenden Spezialisierung der Menschentätigkeit sowie der zunehmenden Vorherrschaft elektronischer Medien immer schneller und komplexer wird. Umso mehr scheint es wichtig zu sein, einerseits kommunikative Anforderungen, die nicht selten durch die Arbeitgeber und entsprechende Bildungseinrichtungen (mehr oder weniger direkt) signalisiert werden, zu erfassen (s. u.a. Forschung zur Sprachbedarfsanalyse Ch. Efing 2013 oder Ergebnisse der Projekte, die berufsspezifische Anforderungen an Sprachkenntnisse für Berufe zu beschreiben und spezifische Lernmaterialien für Sprache zu erstellen versuchen, s. z.B. das Projekt JASNE<sup>2</sup>) sowie – andererseits – nach Beispielen effizienter Kommunikation weiter zu suchen, um diese im Nachhinein didaktisch aufzubereiten und in Form von erlernbaren Kommunikationspraktiken zu vermitteln.

Nicht weniger wichtig sind in dieser Hinsicht Versuche der Festhaltung des aktuellen Stands der Vermittlung von Fachsprachen<sup>3</sup> unter besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien. Einen Beitrag dazu will nun diese Publikation<sup>4</sup> leisten, die in 2 Teilen erscheint und die ausgewählte Ergebnisse des durch den KAAD geförderten Projekts zu Methoden des (frühen) Fach(fremd)sprachenlernens (s. oben) präsentiert.

Der erste Teil der o.g. Publikation widmet sich dem Projektablauf und Forschungsdesign sowie den Ergebnissen der Analyse der Kernlehrpläne und Lehrwerke, die um einige Aussagen zu den durchgeführten Hospitationen und Interviews erweitert wurden, der zweite Teil dagegen – der Auswertung der Lehrer- und Lernerbefragungen sowie allgemeinen Schlussfolgerungen.

## 1. Projektablauf

### 1.1. Forschungsziele und Forschungsfragen (Auswahl)

Das auf 4 Monate ausgelegte Projekt (Mitte Juni - Mitte Oktober 2015) hatte zwei Gruppen von Forschungszielen ins Visier genommen: (A) Ermittlung des Sprachdifferenzbewusstseins bei deutschen Erst- oder Zweitsprachlern, die Deutsch oder eine Fremdsprache v.a. Englisch im mono- oder bilingualen Unterricht als Fachsprache lernen. Es werden die im Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Fremdsprache-

---

<sup>2</sup> Das europäische Projekt JASNE begann 2014 und hatte es zum Ziel, berufsspezifische Anforderungen an Sprachkenntnisse für Berufe in der Automobilbranche und ihrer Zulieferer, im Maschinen- und Anlagenbau sowie der Transportbranche zu beschreiben und spezifische Lernmaterialien für die deutsche, polnische, slowakische und tschechische Sprache zu erstellen s. [www.log-in-projekt.eu/pl/tagung/tagungsprogramm/abstracts/](http://www.log-in-projekt.eu/pl/tagung/tagungsprogramm/abstracts/) (abgerufen am 11.17.2016).

<sup>3</sup> Unter Fachsprachenvermittlung wird in diesem Aufsatz in erster Linie das Erlernen von Phonemik, Graphemik, Morphemik, Grammatik (Sprachsystem), die für die sog. Gemeinsprache (Standardsprache) und Fachsprachen gemeinsam sind sowie das Erlernen von Fachlexik und Fachtexttemik, die im gewissen Sinne auch die Sachtetexttemik mit einbezieht vgl. u.a. S. Grucza 2012, P. Szerszeń 2014). Man muss jedoch hinzufügen, dass die Fachsprachenvermittlung (im Allgemeinen) auch andere Ziele verfolgt, wie etwa kommunikative, reflexive und ethische, vgl. dazu u.a. W. Klute (1975), Th. Roelcke (2009), R. Hoberg (1998), R. Buhlmann/ A. Fearn (2000).

<sup>4</sup> Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Christian Efing, für die Bereitstellung eines Arbeitsraumes, fortwährende Unterstützung im Verlaufe der Forschungsmaßnahmen sowie wertvolle Anregungen und Hinweise bei der Entstehung dieser Publikation.

Englisch als Fremdsprache- und die im Sachfach-Unterricht vermittelten fachsprachenbezogenen Kompetenzen in den Blick genommen. (B) Analyse von ausgewählten Curricula und Lehr-Lernmaterialien an ausgewählten (Hoch)schulen (samt E-learning-Tools) zur frühen Anbahnung von Fachsprachenkompetenz, Ermittlung der Präsenz von aktuellen Lernmethoden und deren Beurteilung durch Lernende/Lehrende im mono-/bilingualen Fach(fremd)-sprachenunterricht. In Bezug darauf wurden u.a. folgende Forschungsfragen formuliert:

Ad. A. Fachsprachenverständnis durch Lernende: Was verstehen Lernende unter dem Begriff Fachsprache? Welche Elemente konstituieren (ihrer Ansicht nach) die Fachsprache? Wann soll man (ihrer Ansicht nach) anfangen sie zu lernen?

Ist (generell) eine Frühförderung des Fach(fremd)spracherwerbs plausibel? Wie verhält sich die Frage eines frühen Fach(fremd)spracherwerbs mit der Entwicklung von anderen gemeinsprachlich orientierten Kompetenzen? Welche Sprache/n brauchen Lernende? Welche Teilkompetenzen halten (Lernende) für erforderlich und inwieweit wird das von der Schule realisiert? Welche (Fach)Lexik/ Sprechakte (Mitteilungsabsichten)/ Textsorten werden im Gemein- und Fach(fremd)-sprachenunterricht vermittelt (rezeptiv/ produktiv/ reflexiv)?

Ad. B. Inwieweit werden die Elemente der Fach(fremd)sprache in den gemeinsprachlichen Unterricht unter Berücksichtigung der aktuellen Trends (Methoden/elektronischer Medien) in die Fach(fremd)sprachendidaktik involviert? Wie werden die o.g. Methoden/ Lehr-Lernmittel (von Lernenden) wahrgenommen, gehandhabt und bewertet?

## 1.2. Forschungsmethodik

Auswahl der Institutionen. Für die Forschungsmaßnahmen wurden drei Bildungsinstitutionen aus zwei Bundesländern gewählt: eine in Seeheim-Jugenheim/Hessen (Schuldorf Bergstraße) sowie zwei weitere in Wuppertal/Nordrhein-Westfalen, nämlich das Berufskolleg Elberfeld und die Bergische Universität Wuppertal. Die getroffene Auswahl war in erster Linie auf die Absicht zurückzuführen, mehr heterogene Daten zu bekommen. In dieser Hinsicht ist es gelungen, drei renommierte Bildungseinrichtungen zu wählen, die einerseits z.T. verschiedene Bildungsetappen repräsentierende und, andererseits, auf eine längere Erfahrung im Bereich (Fach)fremdsprachendidaktik bzw. fremdsprachiger Sachfachunterricht zurückblicken können. Nicht ohne Bedeutung war auch der Zeitrahmen der geplanten Forschungsmaßnahmen (vor allem diverse Ferienzeiten in beiden Bundesländern).

Interviews und Fragebögen. Um mehr Daten über den Lehr- und Lernkontext (v.a. Unterrichtsorganisation, -geschehen, von den Lehrenden verwendete Methoden und Lehrmittel, Unterrichtserfahrungen) zu bekommen, wurden insgesamt 9 Interviews und einige z.T. leitfadengestützte und (am Rande der Unterrichtsbeobachtungen durchgeführte) problemzentrierte Interviews mit 7 Lehrern und 2 Dozierenden sowie einige ergänzende Gespräche (informell am Rande der Beobachtungen) durchgeführt (hauptsächlich mit den Lehrenden in den befragten Klassen, darunter einem Ge-

schichtslehrer und einer Biolehrerein, die bilingual unterrichten). Darüber hinaus wurden zwei Hauptfragebögen konzipiert, einer für Lehrende und einer für Lernende, die als Grundlage weiterer bildungsformangepassten Fragebögen für Lehrende und Lernende/ Studierende diente (monolingualer/ bilingualer Fremdsprachenunterricht im Gymnasium, Berufskolleg und Studium). Zielsetzung der Fragebögen, die in mehrere Teile gegliedert wurden (bei den Lernenden/ Studierenden in 3 Teile: Allgemeines, (Fach-)fremdsprachenlernen, E-Learning, bei den Lehrenden in 4 Teile: Allgemeines, Fremdsprachenlehren und -ernen, (Fach)fremdsprachenlehren und -lernen und Ihre Weiterbildung sowie Neue Medien) und hauptsächlich aus geschlossenen und halb-offenen Fragen bestanden, war das Beantworten der im Forschungsprojekt (s. oben) erwähnten Fragen. Es wurden insgesamt 100 Fragebögen ausgeteilt (Gymnasium 40, Universität 35 und Berufskolleg 25) und 90 zurückerhalten. Befragt wurden 35 Gymnasiasten, darunter 9 Personen aus der 11. Klasse und 25 Personen aus der 9. Klasse, 33 Studierende der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) und 22 Berufskolleg-Lernende aus 3 verschiedenen Klassen, darunter 16 Personen aus der Höheren Hochschule und 6 Personen aus dem Handelsgymnasium. Das Alter der befragten Lernenden war zwischen 14 bis 21 Jahre. Zusätzlich habe ich 15 Fragebögen an Lehrende (im Alter von 27 bis 65) in den ausgewählten Schulen ausgeteilt und 10 zurückbekommen.

### Hospitationen

Hospitiert wurden 28 Unterrichtseinheiten im Schuldorf Bergstraße und im Berufskolleg Elberfeld (18 Englischstunden, 6 Deutschstunden, 2 Biostunden auf Englisch, 2 Biostunden auf Deutsch). Die Hospitationsklassen waren gymnasiale Bili-Unterricht-Klassen (Schuldorf Bergstraße und im Berufskolleg) sowie einige Klassen der Höheren Hochschule und des Handelsgymnasiums.

### Curricula

Insgesamt wurden 33 Kernlehrpläne für diverse Schularten, d.h. gymnasiale Sekundarstufe I und II, Realschule in folgenden Fächerbereichen: A) Deutsch, Fremdsprache (meistens Englisch), Kunst, B) Erdkunde und C) Mathematik und Bio in puncto Anwesenheit von fachsprachlichen und fachsprachendidaktisch relevanten Inhalten (z.B. Bemerkungen zur Fachlexik, berufsrelevanten Textsorten, Sachtexten, sach- und fachspezifischen Mitteilungsstrukturen, Denkweisen usw.) und Hinweise auf den Einsatz von neuen Medien analysiert. Um sicher zu stellen, ob die fachsprachlichen Elemente auch in den früheren Unterrichtsstufen Berücksichtigung finden, wurden darüber hinaus einige Curricula im Primarbereich für solche Fächer unter die Lupe genommen, wie Deutsch, Fremdsprache (Englisch), Kunst und Mathematik (weitere Forschungsmaßnahmen: Fragebögen/Hospitationen/Analyse von Lehrwerken sind geplant).

### Lehr-Lernmaterialien

Die Anzahl der jeweils zu den einzelnen Bildungsinstitutionen zugeordneten Lehrbüchern (in Deutsch, Englisch, Biologie, Erdkunde, Mathematik und Kunst), die unter

die Lupe genommen wurden, lag bei 21. In den Lehrwerken wurde v.a. deren Struktur, Fachwissentransfer, die neuen Ansätze und Methoden (unter Berücksichtigung elektronischer Medien), Übungsarten/ Aktivitäten (rezeptiv, produktiv und analytisch) sowie Textsorten (rezeptiv, produktiv und analytisch) untersucht. Zusätzlich wurden einige Lehrwerke für die Realschule analysiert.

## **2. Ergebnisse der Analyse von Lehrwerken, Kernlehrplänen, Interviews und Hospitationen**

In puncto Forschungsergebnisse ist u.a. Folgendes festzuhalten:

### Hospitationen und Interviews

Die durchgeführten Hospitationen und Interviews haben auf wenig ausgeprägte Fachsprachenkompetenzen bei den leistungsschwächeren Lernenden im Berufskolleg hingewiesen. Die mangelnden Kompetenzen sind sowohl in der Muttersprache Deutsch als auch (manchmal) in der Fremdsprache Englisch festzuhalten (in beiden Fällen bezieht sich diese Bemerkung auf mündliche Aussagen der Lernenden im Unterricht sowie auf die Resultate der Interviews mit Lehrenden und Lernenden). Die grössten Probleme wiesen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund<sup>5</sup> auf, insbesondere in puncto Sachfachlexikkenntnisse in Deutsch sowie Textverstehen und -produktion. Wie es sich in den beobachteten Unterrichtsstunden herausstellte, sind die Fachsprachenkompetenzen bei vielen Lernenden unzureichend<sup>6</sup> (eingeschränkte Fachwissenpräsenz, die sich v.a. in mangelndem Fachwortschatz und dessen Operierbarkeit sowie unzureichender Kenntnis und Produktion von relevanten Sach- und Fachtextsorten manifestiert) und scheinen lediglich in begrenztem Rahmen durch die Schule befriedigt werden zu können<sup>7</sup>.

Die meisten Lehrenden machen Gebrauch von modernen (Fach)fremdsprachenlehr- und -lernmethoden (kommunikations-, handlungsorientierter und aufgabenbezogener Unterricht, kooperatives Lernen, vereinzelt auch Szenario-Ansatz etc., und zwar in fast allen Fächern, darunter Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie bilingual). Sie lesen und schreiben mit ihren Lernenden diverse Sachtexte und berufsrelevante Fachtexte, manche sogar werden im Klassenverband analysiert (in Bezug auf die Textstruktur, Fachlexik und pragmatische Schwerpunkte, v.a. in Deutsch- und Englischstunden). Eine breitere Palette an Methoden wurde im bilingualen Unterricht (Bio), in kleineren und fortgeschrittenen Gruppen im Berufskolleg (Englisch) sowie

---

<sup>5</sup> Es ist zu erwähnen, dass der Migrationshintergrund der befragten Lernenden nicht systematisch erhoben wurde und lediglich auf den Grobeinschätzungen während der Unterrichtsbeobachtung und Interviews mit Lehrenden fußt. Mehr detaillierte Forschungsergebnisse zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache durch Lernende mit Migrationshintergrund enthält u.a. der Beitrag von I. Gogolin u. H. Brandt (2015).

<sup>6</sup> Die Thematik der Sprachprobleme im Fachunterricht wurde u.a. im Beitrag von J. Leisen (2015: 235 ff.) thematisiert.

<sup>7</sup> Diese Bemerkung trifft weniger auf die leistungsstärkeren Klassen zu. Allgemein ist festzuhalten, dass der bilinguale Sachfachunterricht (Ergebnis der Gespräche mit Lehrenden im Schuldorf Bergstraße) solchen Schülern angeboten wird, die bessere Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht (in diesem Falle Englisch oder Spanisch) aufweisen. Vgl. auch dazu T. Piske (2015: 119).

bei einem Englisch- und Biolehrer (Berufskolleg) festgestellt. In den meisten hospitierten Stunden waren die Lernenden aktiv, besonders gerne beteiligten sie sich an den kooperativen Arbeitsformen, unter denen die Partnerarbeit und seltener Gruppenarbeit überwog. Als interessant und attraktiv fanden die Lernenden zudem ihre Präsentationen vor ihren MitschülerInnen. In puncto Fachwissenerwerb und -operationalisierung ist festzuhalten, dass manche Lehrende nicht nur auf die Verknüpfungen zwischen den schon beherrschten Inhalten, darunter Fachbegriffen hingewiesen sondern auch zugleich einen besonderen Wert auf die für bestimmte Fächer (und Fachwissenbereiche) typische Denkmuster gelegt haben, s. z.B. die Tab.1 unten, die ein Ergebnis der Arbeit der Lernenden in Biounterricht war:

<i>Untersuchungsebene</i>	<i>Definition</i>	<i>Pflanze</i>	<i>Tier</i>
Zellenbestandteil	Reaktionsraum	Pflanzenzellkern	Zellkern
Zelle	Einheit	Epidenuiszelle	Nervenzelle
Organ	Zusammenschluss von Geweben	Wurzel/ Blatt/ Spross	Herz/ Leber
Gewebe	Zellverband	Palisaden	Muskelgewebe/ Nervengewebe
Organismus	gesamtes Lebewesen	Tulpe	Mensch

*Tabelle 1. Fachwissenverknüpfungen in Biounterricht (Beispiel)*

Viele Lehrende (v.a im Berufskolleg Elberfeld) werden mit differenzierten Sprachniveaus und -bedarfen (heterogene Schülerschaft) konfrontiert, weswegen sie in ihrer Arbeit diverse Lehr- und Lernmaterialien (nicht selten von Lehrenden selber erstellte oder aus verschiedenen Lehrwerken stammende und an den jeweiligen Lernkontext angepasste Lehr- und -lernmittel) benutzen müssen, was eine reguläre Arbeit mit den auf dem Markt verfügbaren Lehrwerken erschwerst bzw. ausschließt.

Die Interviews ergaben, dass man von elektronischen Medien, eher selten im Unterricht (ausgenommen gymnasiale Stufe im Schuldorf Bergstraße, in der regulär mit den im Internet verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien mittels Smartboard oder Laptops, z.B. im Biliunterricht Bio, gearbeitet wird), und etwas häufiger (diverse kostenlose Lehr- und Lernmaterialien der englischsprachigen Bildungseinrichtungen/ Universitäten in den USA und Großbritannien) zwecks Lernmaterialienvorbereitung (Lehrende) und Unterrichtsvorbereitung (Lernende) Gebrauch macht. Zu den Lernplattformen und Lernprogrammen, deren Kenntnis man festhalten kann, gehören v.a. Moodle, Memrise und Babbel. Die multimedialen Lernmaterialien (darunter Lernplattformen) wurden häufiger (v.a. in Bezug auf ihre Defizite im Bereich kreatives Lernen) von Lehrenden kritisiert. Aus den Interviews mit Lehrenden resultiert zudem, dass sie gerne die neuen Medien nutzen würden, aber die jetzigen Sparmaßnahmen erlauben es jedoch nicht (Berufskolleg Elberfeld in Wuppertal).

In den untersuchten Schulen wurden kaum Angebote zum mobilen Lernen, ausgenommen die über Laptops und Smartphones verfügbare Lerninhalte im Internet, s.

o.g. bilingualer Biunterricht, festgehalten, obwohl sie das (frühe) Fachfremdsprachenlernen bereichern würden und zur Stärkung der Motivation bei den Lernenden beitragen könnten<sup>8</sup>.

### Lehrwerke

Die durchgeführte Analyse der Lehrwerke hat bewiesen, dass die meisten von denen moderne (Fach)fremdsprachenlehr- und -lernmethoden berücksichtigen (kommunikations-, handlungsorientierter und aufgabenbezogener Unterricht, kooperatives Lernen, Szenario-Ansatz etc., und zwar in fast allen Fächern, darunter Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie mono- und bilingual). Da eine detaillierte Analyse aller Lehrwerke den Rahmen dieser Publikation sprengen würde, werden hier nur einige Bemerkungen und Tipps zum Lehrwerkaufbau sowie häufig auftretende Textsorten und beispielhafte Übungs- und Aufgabenformate präsentiert, woraufhin ein Teil der Analyse eines Lehrwerks für die Berufsschule in Deutschland dargestellt wird (Deutsch für berufliche Schulen, Spracherfahrungen, Hg. F. Hebel, neue Ausgabe, 2.Auflage, 2006, Cornelsen), das in vielerlei Hinsicht für die Adaptation in den polnischen Berufsschulen geeignet ist.

In puncto Bemerkungen und Tipps zum Lehrwerkaufbau<sup>9</sup> sind u.a. folgende nennenswerte Elemente festzuhalten: Piktogramme und Verweise auf andere Lehrwerksseiten sowie Internetseiten (Wissensvernetzung), ausgeprägte soziale Formen der Arbeit: Lernen an Stationen, Gruppenpuzzle, Teamarbeit; wissenstransferunterstützende Aufgaben, z.B. Fragen zum Wissensabfragen, lokale Fachwortschatzerklärungen und -verzeichnisse; Handlungsaufgaben: Szenarios oder kleinere Aufgaben, z.B. Simulationen, Textbausteine (samt Übersetzung); diverse Übungsarten und Aufgaben, die an berufsorientierte Tätigkeiten anknüpfen, wie etwa Präsentation, Bewerbung etc.

Unter den nennenswerten fachsprachenunterrichtsrelevanten Textsorten (die in manchen Lehrwerken sogar in Form von Verzeichnissen mit Seitenangabe am Ende aufgelistet werden) die hauptsächlich rezeptiv, seltener produktiv und fast kaum zwecks Analyse präsentiert werden, gehören u.a. in Sprachbüchern: klassische Lehrwerktexte (Sachtexte), Dialoge (z.B. Telefongespräche, Interviews), alltags- und berufsbezogene Textsorten wie etwa: Nachricht hinterlassen, Einladungen, Briefe, Mails, diverse Schemata, Graphiken, Skizzen, Tabellen und Diagramme, Plakate, Checklisten, Einladungen, Lexikonartikel, Reportagen, Berichte, Anleitungen, Bildergeschichten, Karten, Fahrscheine, Verzeichnisse, Zusammenfassungen, Listen, Notizen (z.B. Aktennotiz), Textsorten der Handelskorrespondenz z.B. Bestellung, Angebot, Rechnung u.a.

Zu den empfehlenswerten Übungen, Aufgaben oder Aktivitäten, die in vielen Lehrwerken vorzufinden waren, zählen viele der o.g. Textsorten sowie: Lückentexte,

---

<sup>8</sup> Diese Beobachtung schließt jedoch nicht aus, dass es Lernende gibt, die mobile Lernangebote (gelegentlich) wahrnehmen. Hierzu werden die weiteren Forschungsmaßnahmen (Befragungen und Leitfadeninterviews) geplant.

<sup>9</sup> Die hier genannten Bemerkungen und Tipps gelten für eher „bessere“ Lehrwerke und beziehen sich auf den nach der Meinung des Autors dieses Beitrags für die Fach(fremd)sprachendidaktik relevante Elemente.



Projekte, Übung: „zu Bildern (Fotos) anschaulich erzählen“, Fotogeschichten, Fehler analysieren, sich und andere vorstellen, Brainstorming, Rollenspiele, Umfrage durchführen, Simulationen, Szenarios, Diskussionen, Fragebögen, Produktbeschreibungen, Präsentationen, Zuordnungübungen, Wortschlangen, Umformungsübungen, Modellieren, Tests, Experimente, Surftipps u.a. Bei den Aufgaben wird oft Hilfwortschatz bereitgestellt.

Im Weiteren wird ein Teil der Analyse eines Lehrwerks für die Berufsschule in Deutschland dargestellt (Deutsch für berufliche Schulen, Spracherfahrungen. Hg. F. Hebel, neue Ausgabe, 2.Auflage, 2006, Cornelsen).

<i>Übungsarten/ Aktivitäten</i>	<i>Beispielhafte Textsorten</i>	<i>Anmerkungen zum Aufbau der Lehrwerke und Fachwissenstransfer</i> <i>(z.B. Hinweis auf neue Medien, LP, CD etc.)</i>
<i>r-rezeptiv, p-produktiv, a-analytisch</i>	<i>r-rezeptiv, p-produktiv, a-analytisch</i>	
Lesetext (r-a), Lückentext (p), Wortschlange, Plakat (p), Notiz (p), Sachtext erschließen, einfache appellative Texte gestalten, Checkliste (p), Texten Informationen entnehmen, zu Bildern anschaulich erzählen, Fehler analysieren, sich vorstellen, Brainstorming (Ideensammlung), Rollenspiel (p), Diskussion (r,a,p), Fragebogen (r), verschiedene Aufgaben bei Erörterung wie etwa: einen eigenen Standpunkt finden, vertreten, Textinterpretation	Lehrwerktext (r), Tabelle (r), Sachtext (r), Zeitungsaufratz (r), Praktikumsbericht (p), Skizze (r), Liste (p), Leserbrief (r), Zeitungsreportage (r,a), Zeitungskommentar (r,a), Zeitungsnachricht (r,a), Grafik (r), Kurzvortrag (p), Folie (r,a,p), Gespräch (z.B. Bewerbungsgespräch: unter Laien, unter Fachleuten (r,a,p), Kleinanzeige (r,a,p) in Bezug auf Personen, Gegenstände und Vorgänge, Bericht (Unfall- und Praktikumsbericht, Zeitungsbericht) (r,a,p), Bewerbungsschreiben und Lebenslauf (r,a,p), Protokoll (Verlaufs- und Ergebnisprotokoll) (r,a,p), Erörterung (p), Texterörterung, Notiz (p), Bedienungsanleitung (r,a), Anleitung (Jonglieren, Aufstellen und Anschließen eines Mikrowellengerätes (r,a)	Struktur. Das Lehrwerk ist gut strukturiert, übersichtlich (viele Bilder und Fotos), aber nicht ganz modern gestaltet (Layout). Lernbereiche. Das Lehrwerk wurde folgendermaßen gegliedert: Literatur (darunter auch Texte über Arbeit und Beruf, Beziehungen, Auseinandersetzung mit Natur und Technik), Sprechen und Schreiben, Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung. Das Buch endet mit: Bildnachweis, Verfasser- und Quellenverzeichnis, Textsortenverzeichnis (mit Seitenangabe). Nach dem Hauptlernbereich folgen jeweils Aufgaben, die mit vielen Arbeitshilfen (u.a. Bildern, Tabellen, Schemata, Diagrammen) versehen werden Die Fachausdrücke werden u.a. im grammatischen Teil, z.B. in Tabellen eingeführt und mit Fettdruck markiert, manchmal auch am Seitenrand erklärt. Es gibt auch Merkkasten mit Ausrufezeichen, in denen Fachausdrücke erklärt werden sowie die sog. Schatztruhen mit Wörtern, Wendungen und Sätzen, die bei der Formulierung von Texten hilfreich sein können oder HOT –Stellen mit Projekten und projektartigen Aufgaben. Bei komplexer Textproduktion (Erörterung) erscheinen viele Aufgaben zu einzelnen Schritten. Bei der Textanalyse werden manchmal die Texte zergliedert und mit Fragen zu den einzelnen Textstellen versehen. Sprachliche Mittel in Aufgaben u.a.: Vergleichen Sie, Erstellen Sie eine Liste, Visualisieren Sie eine Tabelle, Untersuchen Sie Texte mit Hilfe von W-Fragen, Beschreiben Sie, Spielen Sie die Szene als Rollenspiel nach, Schreiben Sie aus dem Text Fremdwörter aus, Die Lernenden lernen u.a. berufsorientierte Tätigkeiten wie etwa Präsentation eines Referats u.a.

Tab. 2 Ausschnitt der Analyse eines Lehrwerks für Deutsch an beruflichen Schulen von Cornelsen

Die o.g. Analyse (s. auch die Auflistung oben) deutet darauf hin, dass in den Lehrwerken zwar diverse Übungsarten/ Aktivitäten und Textsorten präsentiert, dafür aber nicht immer systematisch (ausgehend von Rezeption über Analyse in Richtung Produktion) behandelt werden. Insbesondere analytische Komponente kommt in manchen Fällen zu kurz. Die Lehrwerke werden sehr unterschiedlich aufgebaut, vor allem die neueren orientieren sich an der in den neuen Medien auffindbaren übersichtlichen Materialpräsentationsweise mit durchdachtem Navigationsystem, das die Fachwissenvermittlung fördert (z.B. in Form von Piktogrammen, Merkkasten, Definitionen etc.). Recht selten werden sie mit den in den neuen Medien (in Form vom im Internet zugänglichen bzw. auf CDs verfügbaren) Materialien angeboten.

### Kernlehrpläne (KLP)

Im weiteren werden ausgewählte und aussagekräftige Beispiele der fachsprachendidaktisch und mediendidaktisch orientierten Analyse der Kernlehrpläne präsentiert, verteilt auf solche Schultypen, wie Grundschule, Gymnasium und Realschule in Hessen (He) und Nordrhein-Westfalen (NRW)<sup>10</sup>. In der fachsprachendidaktisch orientierten Analyse (FDA) hat man die in den KLP anwesenden fachsprachlichen und fachsprachendidaktisch relevanten Inhalte (Bemerkungen zur Fachsprache im Allgemeinen, zu der Fachlexik, berufsrelevanten Textsorten, Sachtexten, sach- und fachspezifischen Mitteilungsstrukturen, Denkweisen usw.) berücksichtigt, im Falle der mediendidaktisch orientierten Analyse (MDA) dagegen wurden die Bemerkungen zum Einsatz von neuen Medien (u.a. Computerwerkzeugen und -lernprogrammen, Lernplattformen, Internetressourcen im Allgemeinen, Web 2.0-Diensten, mobilen Lernangeboten etc.) untersucht. Unter die Lupe wurden darüber hinaus einige Curricula im Primärbereich (nur für Deutsch, Fremdsprache (Englisch), Kunst und Mathematik genommen).

### Fachsprachendidaktisch orientierte Analyse (FDA)

#### A. KLP in der Grundschule

- In den KLP gibt es fast keinerlei Bemerkungen zum Begriff Fachsprache (ausgenommen Mathematik und Kunst, s. unten).
- Im Fach Deutsch weist man (indirekt) auf die Elemente der Fachsprache in Form von Fachwissen oder Fachlexik hin, s. Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Deutsch in NRW) in dem grammatisches Wissen zu erwerben ist (die Sprachreflexion zu Buchstabe-Laut-Silbe, Wort, Satz, Text, u.a. Wortarten- und Textteilekenntnis: Überschrift, Zeile, Abschnitt, Reim, Strophe, Inhaltsverzeichnis, Kapitel). Die Lernenden sollten sich der o.g. grammatischen Termini aktiv bedienen können. Wie die Autoren der KLP ausführen, geht es dabei eher um die sogenannte operative Begrifflichkeit und nicht das Erstellen von Listen mit grammatischen Termini. Darüber hinaus wird die Thematik der Textsorten, wie: Geschichte, Märchen, Gedicht, elektronische Texte aufgegriffen.

---

<sup>10</sup> Dabei ist zu betonen, dass die curricularen Vorgaben prinzipiell lediglich auf die sog. fachlichen „Kerne“ Bezug nehmen, ohne die didaktisch-methodische Gestaltung der Lernprozesse regeln zu wollen“.

Darüber hinaus weist man in dem o.g. Fach (NRW) auf zukunftssträchtige (und wichtige im Berufsleben) Kompetenzen hin, wie etwa: gelernte Sachverhalte zusammenfassen und – auch mediengestützt – vortragen, was u.a. durch Power-Point-Präsentationen zu erreichen ist (in dieser Hinsicht werden leider weitere Teilkompetenzen nicht aufgegriffen, die mit den o.g. Kompetenzen zusammenhängen, wie etwa Verfassen elektronischer Texte)<sup>11</sup>.

- Etwas ausführlicher wird die Fachsprache in solchen Fächern behandelt, wie Mathematik und Kunst:

Mathematik: Die Lernenden sollten in Hessen (He) neben der Umgangssprache auch Fachsprache nutzen können (Dabei wird nicht erklärt, was unter Fachsprache zu verstehen ist). Die Fachsprache tritt in dem recht häufig auftretenden Sachzusammenhang: „Fachsprache in Umgangssprache übersetzen und umgekehrt“, der vielleicht in der Grundschule vertretbar ist s. z.B. das Paar dividieren – teilen, auf Dauer jedoch nicht aufrechtzuerhalten ist (s. Anmerkungen zur kognitiven Funktion der Fachsprache S. Grucza 2012, vgl. auch dazu P. Szerszeń 2014). Im Bereich Modellieren kann man Ansätze der Fachsprachendidaktik finden, indem man die Lernenden kurzen Sachtexten und einfachen Darstellungen aus der Lebenswirklichkeit Informationen entnehmen können lasse.

Kunst: z.B. in He sollten die Lernenden in der 4. Jahrgangsstufe einzelne Fachbegriffe sachangemessen verwenden.

### B. KLP im Gymnasium

- Fachsprache als Begriff wird v.a. im Fach Deutsch (Sek. 1, 7-8 KL, NRW) thematisiert. Sie wird in NRW als „Sprache in der Sprache“ verstanden, die unterschiedliche Funktionen zu erfüllen hat, wie auch Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Gruppensprachen (z.B. Jugendsprache), gesprochene und geschriebene Sprache.<sup>12</sup> Neben dem Umgang mit Sachtexten, der zunehmend angesprochen wird, sollten somit die 7/ 8-Klässler Sprachvarianten unterscheiden (Standard-, Umgangssprache, Gruppensprachen: Jugendsprache, in Ansätzen auch Fachsprachen), wobei auch Prozesse der Wortentlehnung und der Fachsprachenbildung (Lehnwort, Fremdwort) thematisiert werden.

---

<sup>11</sup> Auf besondere Aktivität junger Menschen im Bereich Verfassen von elektronischen Texten oder sogar Internetseitenentwicklung weisen u.a. Ergebnisse diverser Projekte; deren Ergebnisse im Internet verfügbar sind. Sie werden immer häufiger von Institutionen unterstützt (s. u.a. das Projekt [seitenstark.de](http://seitenstark.de)), wie etwa Schulen und andere Bildungseinrichtungen.

<sup>12</sup> Dies entspricht dem u.a. in der deutschen Gegenstandsliteratur recht häufig vertretbaren Fachsprachenverständnis, laut dem die Fachsprache als eine Variante (Register) des Deutschen als komplexes Sprachgebilde aufzufassen ist. Eine andere Betrachtungsweise, deren Grundlage die anthropozentrische Theorie der menschlichen Sprache bildet, die den Unterschied zwischen wirklichen menschlichen Sprachen und Mentalkonstrukten, d. h. Verallgemeinerungen von Beständen der in Frage kommenden wirklichen Sprachen hervorhebt, wird u.a. in den Arbeiten von S. Grucza (2012) (vgl. auch P. Szerszeń 2014) dargestellt. Nach dieser Schwerpunktbetrachtung wird die kognitive (fachwissenkonstituierende) Funktion der Fachsprache stark in den Vordergrund gestellt.

- In He wird (in Deutsch) die Fachsprache nur am Rande thematisiert. Man weist jedoch darauf hin, dass die Fachbegriffe nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt werden, was eigentlich als für eine legitime Betrachtung der Fachbegriffe als Netzsysteme spricht.
- Hervorgehoben wird die Wichtigkeit der Textanalyse, v.a. der Erkennung der Textfunktionen. Die Lernenden sollen verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden lernen: z.B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung, was eigentlich als wichtiger Beitrag zur (pragmatisch orientierten) Fachtextanalyse sein kann. Darüber hinaus sollten sie nicht-lineare Texte auswerten: z. B. Schaubilder oder aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen können<sup>13</sup>.
- In anderen Fächern kommen auch die fachsprachlichen (v.a. die fachlexikalischen) Lerninhalte zum Tragen. Z.B. in Englisch (NRW, aber nicht in He) sollten einfache technische Informationen verstanden werden (z.B. Bedienungsanleitungen für Geräte des täglichen Gebrauchs). Um ins Detail zu gehen, sollten die Lernenden in Bezug auf Sach- und Gebrauchstexte z.B. geläufige Textarten wie Zeitungsartikel, Leserbriefe, Gebrauchsanweisungen erkennen, das Layout beschreiben, die Abfolge von Argumenten darstellen sowie aus Sach- und Gebrauchstexten, Texten der öffentlichen Kommunikation wesentliche Punkte entnehmen sowie Einzelinformationen in den Kontext der Gesamtaussage einordnen. Dazu haben sie in Sach- und Gebrauchstexten einfache sprachliche bzw. rhetorische Mittel (u.a. in öffentlicher Sprache wie in Reden bzw. öffentlichen Diskussionen, in Werbetexten) sowie die Abfolge von Argumenten (in darstellenden Texten) zu beschreiben.
- Im Bereich Sprachmittlung (Englisch) werden die Lernenden dazu veranlasst, aus kurzen englischsprachigen Gebrauchstexten (u. a. Aushängen, Warnhinweisen, Speisekarten, Bedienungsanleitungen, Berichten) die Kernaussage zu erschließen und auf Deutsch sinngemäß zu wiedergeben.
- Interessante Textpassagen zur Fachsprache findet man auch in den Kernlehrplänen für Biologie (NRW) im bilingualen Angebot, in denen die Fachsprache als Terminus thematisiert sowie deren kognitive und transferierende Funktion aufgegriffen wird):
 

*„Im Rahmen des bilingualen Angebots wird in den Fächern der Naturwissenschaften zusätzlich schrittweise auf fachsprachliches und fachmethodisches Arbeiten in der Fremdsprache hingeführt“.*

*„beschreiben, veranschaulichen oder erklären biologische Sachverhalte unter Verwendung der Fachsprache“*

*„beschreiben und erklären in strukturierter sprachlicher Darstellung den Bedeutungsgehalt von fachsprachlichen bzw. alltagssprachlichen Texten und von anderen Medien“*

---

<sup>13</sup> Die angesprochenen Fertigkeiten zählen zu wichtigen und die Entwicklung der Berufssprache fördernden Kompetenzen.

*„qualitatives und quantitatives Beschreiben von Sachverhalten, unter korrekter Verwendung der Fachsprache“*

In den KLP für Biologie in He dagegen thematisiert man z.B. die Verwendung von Fachsprache zur Beschreibung von Grundlagen der Vererbung.

- Die Benutzung der Fachsprache wird auch in anderen Fächern signalisiert und zumeist auf Fachwortschatz reduziert, s. z.B. Kunst (im Kompetenzbereich: Sehen, Wahrnehmen, Erfahren sollten die Lernenden für sinnliche Erfahrungen Worte finden und dabei eine entwickelte Fachsprache verwenden), Erdkunde (die Lernenden sollen geographische Urteils- und Kommunikationskompetenz entwickeln und dabei eingeführte geographische Fachsprache zielsicher in mündlichen und schriftlichen Äußerungen verwenden) sowie Mathe (Bereich Kommunizieren: Die Lernenden verwenden die Fachsprache adressatengerecht). Leider wird hier keine Fokussierung darauf, wie man das Fachliche sprachlich/textuell umsetzt, erreicht.

### C. KLP in der Realschule

Die KLP der Realschule weisen auf diverse fachsprachendidaktisch relevante (und zugleich stark lernkontextabhängige Kompetenzarten hin.

- In Deutsch (NRW) sollten die Lernenden, wie o.g. „Sprachen in der Sprache“ kennenlernen und in ihrer Funktion unterscheiden: z.B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Gruppensprachen, Fachsprachen, gesprochene und geschriebene Sprache.
- Die Aussagen zu Anforderungen am Ende der Sek. I werden zusätzlich nach Fertigkeiten gruppiert: Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – Umgang mit Texten und Medien, wobei in zunehmendem Maße die fachsprachendidaktisch relevante Akzente gesetzt werden, wie etwa Textverständnis (Zusammenfassen, Textanalyse), stilistische Merkmale (Nominalstil). Im Bereich Zusammenfassen sollen die 7–8-Klässler Sachtexte und Medientexte inhaltlich zusammenfassen können (Inhaltsangabe, Randbemerkungen), wogegen die 9-10-Klässler komplexe Texte strukturiert zusammenfassen sollen (Inhaltsangaben – auch im Nominalstil – mit Struktur- bzw. Gliederungshinweisen: Markierungen, Unterstreichungen, Symbole).

Im Bereich Texte (Analyse) sollen sie über folgende Kompetenzen verfügen:

Klasse	Zu erwartende Textkompetenzen
5/6	Die Lernenden formulieren die Aussagen zu einfachen diskontinuierlichen Texten (z. B. einfache Tabellen, Grafiken)
7-8	Die Lernenden entwickeln und beantworten Fragen zu Texten und ihrer Gestaltung und setzen dabei gelernte Fachbegriffe ein sowie geben Textbelege an. Zudem formulieren sie Aussagen zu diskontinuierlichen Texten und werten die Texte in einem funktionalen Zusammenhang aus (z. B. Diagramme, Übersichten, Grafiken).
9-10	Die Lernenden beschreiben Texte und Textauszüge (Sachtexte und medial vermittelte Texte) und analysieren sie unter Berücksichtigung formaler und sprachlicher Besonderheiten. Zudem sollen sie: Inhalte auch längerer und komplexerer Texte wiedergeben; Informationen aus linearen und nicht-linearen Texten zusammenfassen und so wiedergeben, dass insgesamt eine ko-

härente Darstellung entsteht; formale und sprachliche Gestaltungsmittel an Beispielen erläutern; Textdeutungen begründen; sprachliche Bilder deuten; Thesen formulieren; Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen; Gegenargumente formulieren, überdenken und einbeziehen; Argumente gewichten und Schlüsse ziehen; begründet Stellung nehmen. Sie verfassen auch formalisierte kontinuierliche/ diskontinuierliche Texte und setzen diskontinuierliche Texte funktional ein. (z. B. Grafiken, Schaubilder, Statistiken in Referaten) usw.

*Tab.3. Kompetenzen im Bereich Textanalyse in der Realschule (Auswahl)*

Im Fach Deutsch (NRW und He) wird die Fachsprache als Fachbegriff wenig thematisiert. Man deutet jedoch darauf hin, dass die Lernenden grundlegende sprachliche Strukturen und Prinzipien reflektieren und verwenden, darunter grundlegende Fachbegriffe benutzen sollen. Fachbegriffe werden dabei nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt. Im Bereich Schreiben (NRW) sollen die Lernenden Sachtexte (u.a. anwendungsorientierte Texte wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben und argumentative Texte) verfassen können, einfache Formen des kreativen Schreibens einsetzen (u. a. Texte ergänzen), Sachtexte (u. a. Zeitungsartikel, Leserbriefe) bezogen auf Inhalt und Form persönlich wertend kommentieren.

- In He wird die Informationsentnahme stärker in den Vordergrund gestellt. Im Bereich Moderne Fremdsprachen sollten die Lernenden den Sachtexten Informationen entnehmen und Inhalt und Intentionen verstehen können. In puncto Umgang mit Texten sollten sie in der Lage sein unterschiedliche Hör- und Lesestrategien (globales, detailliertes, selektives und kombiniertes Hören und Lesen) aufgabenbezogen auf verschiedene Textsorten anwenden.
- In Kunst (NRW) sollten die Lernenden (beim Kompetenzbereich Rezeption): Arbeitsergebnisse und Bildinterpretationen unter Verwendung der Fachsprache anschaulich darstellen, dagegen im Bereich Einordnen/ Bewerten sollten sie die Bedeutungsänderung in fachsprachlichen Kontexten erkennen können (z.B. Die Farbe ist warm. Der Mann ist blau. Ich sehe rot.).
- In den KLP (He) wird sogar auf die Verwendung der (entwickelten) Fachsprache verwiesen (Ende der 10. KL) hingewiesen, wobei nicht näher erklärt wird, wie diese Feststellung zu verstehen ist (s. konkrete Kompetenzformen).
- Ein interessanter Anwendungsbereich für die Fachsprache bietet sich im Fach Erdkunde (NRW), s. Bereiche Methoden-, Handlungs- und Urteilskompetenz. Im weiteren werden diverse in den KLP der Realschule genannten Kompetenzarten erwähnt, die eine große Rolle bei der Fachsprachenentwicklung haben.

Im Rahmen bilingualer Angebote im Lernbereich Gesellschaftslehre werden die Lernenden über den Aufbau der spezifisch gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenz hinaus schrittweise auch auf fachsprachliches und fachmethodisches Arbeiten in der Fremdsprache hingeführt. Die Methodenkompetenz (MK) besteht hier in der Fähigkeit und Fertigkeit, sich räumlich zu orientieren, sich räumliche Strukturen und Prozesse zu erschließen sowie vernetzt unterschiedliche Verfahren der Informationsbeschaffung, -entnahme und -aufbereitung, der Strukturierung, Analyse und Interpretation sowie der Darstellung und Präsentation zu nutzen. Wesentlich ist dabei – neben der Fähigkeit zu einer fachsprachlich angemessenen, themen- und adressatenbezogenen mündlichen oder schriftlichen Kommunikation – auch der adäquate Umgang mit

Karten, informations- und kommunikationstechnologischen Medien sowie die Fähigkeit zur Erkenntnisgewinnung auch über originale Begegnungen in Form von Erkundungen oder Befragungen. Somit stellen die Lernenden geographische Sachverhalte unter Verwendung der Fachsprache sowie grafischer Darstellungsverfahren sachlogisch strukturiert, adressatenbezogen, anschaulich und im Zusammenhang dar. Bei der Aneignung von o.g. Kompetenzen sind die neuen Medien hilfreich, was davon zeugt, dass die Fachsprachenentwicklung mit dem Einsatz von neuen Medien verknüpft wird.

In dieser Hinsicht: recherchieren die Lernenden unter Anleitung in eingegrenzten Mediensammlungen – auch dem Internet – und beschaffen eigenständig unter Nutzung von Inhaltsverzeichnis, Register und Glossar zielgerichtet Informationen aus Schulbüchern und Atlanten (MK 1), arbeiten sie unter vorgegebenen Fragestellungen Informationen aus Einzelmaterialien niedriger Strukturiertheit – u.a. Texten, Diagrammen, Bildern sowie Karten unter Zuhilfenahme von Zeichenerklärungen und Maßstabsleisten – heraus (MK 2), analysieren sie in elementarer Form kontinuierliche und diskontinuierliche Texte wie Statistiken, Bilder und Grafiken (MK 3), überprüfen sie vorgegebene Fragestellungen und eigene Vermutungen u.a. mittels Erkundung, Befragung, Zählung, Messung sowie Experiment in der Schule und im schulischen Nahfeld (MK 4), erläutern sie geographische Sachverhalte anhand einfacher Skizzen und Modelle (MK 5), beschreiben sie einfache Sachverhalte (fach-) sprachlich angemessen und stellen sie mithilfe einfacher grafischer Darstellungsverfahren – u.a. Kartenskizzen – dar (MK 6), orientieren sie sich mithilfe von einfachen Karten unterschiedlicher Maßstabsebenen unmittelbar vor Ort und mittelbar (MK 7), analysieren sie einfache Fallbeispiele aus dem Alltag (MK 8).

Im Bereich Handlungskompetenz (HK) informieren die Lernenden andere Personen des persönlichen Umfelds sachlich zutreffend über einfache geographische Sachverhalte (HK 1), erstellen in Inhalt und Struktur klar vorgegebene (Medien-) Produkte zu fachbezogenen Sachverhalten und präsentieren diese im unterrichtlichen Zusammenhang (HK 2), vertreten in simulierten Diskussionen einfache vorgegebene Positionen (HK 3), entwickeln unter Anleitung simulativ oder real Lösungen und Lösungswege für überschaubare fachbezogene Probleme (HK 4), setzen sich in einfacher Form in Schule und persönlichem Umfeld für eine bessere Qualität der Umwelt und eine nachhaltige Entwicklung ein (HK 5) und organisieren ein überschaubares Projekt im schulischen Umfeld (HK 6).

Im Bereich Urteilskompetenz (UK) bewerten die L u.a. mediale Darstellung komplexerer geographischer Sachverhalte hinsichtlich ihrer Wirkungsabsicht sowie dahinter liegender Interessen (UK 2).

In He dagegen (Erdkunde monolingual) wird auf die fachsprachendidaktisch relevante Inhalte weniger eingegangen. Es wird hervorgehoben, dass die Lernenden geographische Urteils- und Kommunikationskompetenz zu entwickeln haben, indem sie eingeführte geographische Fachsprache (wahrscheinlich Fachbegriffe gemeint) ziel-sicher in mündlichen und schriftlichen Äußerungen verwenden (Auf weitere fachspra-

chendidaktische Parameter, wie etwa Textsorten wird hier jedoch kein Bezug genommen) sowie Medienprodukte auf Interessengeleitetheit und Manipulationspotential, Klischees und Ideologien hin beurteilen.

- Im Fach Mathematik (NRW) wird die Fachsprache kaum thematisiert, obwohl z.B. Interpretieren statistischer Darstellungen verlangt wird. In He dagegen weist man auf das adressatengerechte Verwenden der Fachsprache (Kommunizieren) hin. Darüber hinaus erscheinen in den Kernlehrplänen solche bekannten und unscharfen Formulierungen, wie etwa (Ende der 10. Klasse): L übersetzen in Sachzusammenhängen Fachsprache in Umgangssprache und umgekehrt. Sie verwenden auch geeignete Symbole, erstellen Tabellen und Diagramme und entnehmen diesen Daten und Werte etc.
- Im Fach Biologie (NRW) werden (im Kompetenzbereich Kommunikation) erforderliche Fähigkeiten für einen produktiven fachlichen Austausch erwartet. Kennzeichnend dafür ist, mit Daten und Informationsquellen sachgerecht und kritisch umzugehen sowie fachsprachliche Ausführungen in schriftlicher und mündlicher Form verstehen und selbst präsentieren zu können. Dazu gehört auch, gebräuchliche Darstellungsformen wie Tabellen, Graphiken, Diagramme zu beherrschen sowie bewährte Regeln der fachlichen Argumentation einzuhalten. Charakteristisch für die Naturwissenschaften sind außerdem das Offenlegen eigener Überlegungen bzw. die Akzeptanz fremder Ideen und das Arbeiten in Gemeinschaften und Teams.

In He dagegen sollten die Lernenden die Alltagssprache in Fachsprache und umgekehrt übersetzen können (s. Anm. dazu oben). Mit stetig wachsender Fähigkeit, die Fachsprache zu verwenden, erschließt sich dadurch das Potential zur fachspezifischen Kommunikation. Die Lernenden sollten zudem die modernen Methoden und Techniken der Präsentation, die Einhaltung von Regeln in Gesprächen und Diskussionen sowie eine angemessene Sprach- und Schreibfähigkeit in der Alltags- und Fachsprache beherrschen (adressaten- und sachgerechte Kommunikation). Darüber hinaus sollen sie Fach- und Symbolsprache verwenden (Die Lernenden erklären den Inhalt und die Bedeutung von fachsprachlichen Texten und von Bildern in strukturierter sprachlicher Darstellung, sie benutzen die Fachsprache zur Beschreibung von Grundlagen der Vererbung.

### Mediendidaktisch orientierte Analyse (MDA)

Im Allgemeinen kann man hier ausführen, dass die u.g. Aussagen sich in erster Linie auf die allgemeinsprachlich orientierten Schwerpunkte fokussieren. Die gesichteten KLP stellen nämlich (in den meisten Fällen) keinen divergierenden Bezug (keinen an sich homogenen und abweichenden Bezugstyp) zu der Fachsprache bzw. fachsprachlich orientierten Kompetenzen her. Nichtsdestotrotz sind in manchen Fällen Verflechtungen zwischen mediendidaktischen und fachsprachendidaktischen Zielen feststellbar.

#### A. MDA in der Grundschule

Der Umgang mit neuen Medien wird selten signalisiert. Man weist auf die sog. Medienkompetenz hin.



Generell gilt: die Lernenden sollten die neuen Medien verantwortungsvoll und kritisch nutzen können (He). In NRW dagegen sollten die Lernenden Internetangebote für Grundschul Kinder nutzen können. Der Computer wird als Lernwerkzeug betrachtet. Hilfreich sind Software-Programme, die individualisierend zur Übung, Vertiefung und Weiterführung angeboten (didaktisierte, häufig das Lehrwerk begleitende Programme, authentische Programme vom englischsprachigen Markt) eingesetzt werden können. Man gibt zu, dass sehr oft sind es gerade Jungen, die besonders gern mit diesem Medium lernen. Auch grundschulgemäße Internetangebote wie das interaktive Leseförderprogramm Antolin, das Fragen zu englischen Kinderbüchern anbietet, oder *enchanted learning* können am besten im Rahmen von offenen Organisationsformen genutzt werden.

Darüber hinaus deutet man auf wichtige zukunftsorientierte (auch sehr wichtige im Berufsleben) Kompetenzen hin, wie etwa: gelernte Sachverhalte zusammenfassen und – auch medien gestützt – vortragen z.B. durch Power-Point-Präsentationen, die elektronischen Texte. Lieder wird jedoch kein Wert gelegt auf das Verfassen elektronischer Texte (s. u.a. das Projekt [www.seitenstark.de](http://www.seitenstark.de)) die junge AutorInnen zunehmend verfassen.

### B. MDA im Gymnasium

- Generell gilt, dass die neuen Medien kritisch-reflektiert, gestalterisch und technisch sachgerecht nutzen können sollten. Sie präsentieren ihre Lern- und Arbeitsergebnisse medien gestützt. Die Medienkompetenz wird z.B. im Fach Deutsch/ Fremdsprache (He) hervorgehoben. Die Lernenden haben Zugang zu unterschiedlichen Medien – darunter auch zu Neuen Medien – und nehmen eigenverantwortlich das Recht wahr, selbst über die Preisgabe und Verwendung ihrer personenbezogenen Daten zu bestimmen (informationelle Selbstbestimmung). Sie lesen und rezipieren Texte, Videosequenzen, E-Mails, Hypertext etc.
- In Deutsch als Fremdsprache (NRW) im Bereich „Umgang mit Sachtexten und Medien“ sollten die Lernenden nicht-lineare Texte auswerten: z. B. Schaubilder, medien spezifische Formen kennen: z. B. Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film, zwischen Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden, wie etwa Fernsehserien, Computerspiele sowie Informationsmöglichkeiten nutzen: z.B. Informationen zu einem Thema/ Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten (Suchstrategien). Darüber hinaus haben sie das Zusammenspiel von Sprache, Bild und Ton in einfachen Filmausschnitten zu beschreiben und die Möglichkeiten des Internets aufgabenbezogen für Recherche, Kommunikation und sprachliches Lernen zu nutzen.

Im Fach Kunst (He) wird darauf hingewiesen, dass die jugendliche Bildproduktion im außerschulischen Bereich eher technisch orientiert ist und mit digitalen Medien der Bilderstellung verläuft.

In Erdkunde (NRW) dagegen sollten die Lernenden Informationen aus Multimedia-Angeboten und aus internetbasierten Geoinformationsdiensten (WebGis oder Geodaten-Viewer) gewinnen können.

In Mathematik (NRW) sollten sie neue elektronische Werkzeuge und Medien situationsangemessen einsetzen, dagegen in Bio (NRW) werden die neuen Medien durch die Lernenden bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten, bei der Darstellung und der Simulation fachlicher Sachverhalte ebenso eingesetzt wie bei der Suche nach Informationen, der Präsentation und der Kommunikation von Überlegungen und Ergebnissen (in Form von Texten, Skizzen, Zeichnungen, Tabellen oder Diagrammen).

### C. MDA in der Realschule

In NRW (Deutsch) sollten die Lernenden Texte mithilfe von neuen Medien verfassen: z.B. E-Mails, Chatroom. Im Bereich Umgang mit Sachtexten und Medien sollten sie über die schon im Falle der Gymnasien erwähnten Kenntnisse verfügen, wie etwa zwischen Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden, Informationsmöglichkeiten und Suchstrategien sowie Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen.

In Deutsch (He) werden die o.g. Ziele wiederholt. Zudem sollten die Lernenden mit Medien umgehen (sie auswählen, auswerten) sowie Schreibstrategien nutzen können (Bei der Umsetzung der verschiedenen Strategien kann sowohl auf die Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten der verschiedenen Schreibmedien, s. Computer als auch auf Lern- und Kooperationssoftware zurückgegriffen werden).

In Kunst (NRW) sollten die Lernenden auch multimediale Formen der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit aktiv erfahren und kreativ erproben lassen. Hierdurch finden die Lernenden Zugang zu vielfältigen Möglichkeiten, absichtsvoll durch Bilder zu kommunizieren sowie neue Methoden der Bildproduktion zu erschließen.

## **3. Schlussfolgerungen**

A. Die Fachsprache wird in den meisten untersuchten KLP von Anfang an (Primarbereich und Sek. 1) fast kaum (explizit) thematisiert (weder als Begriff noch als zu erzielendes Kompetenzspektrum, bis auf einige Fälle s. unten) – dann aber, zumeist am Ende der Sekundarstufe 1, setzt man voraus, dass sie schon beherrscht ist. Da der Fachsprachenbegriff in den KLP fast kaum behandelt wird, kann keine Rede von der konsequenten Beschreibung der fachsprachenentwicklungsrelevanten Kompetenzen in den Kernlehrplänen sein.

A1. Die in den KLP beider Bundesländer (NRW und He) ausformulierten Aussagen zum Begriff der Fachsprache (in Bezug auf alle Alters-, Fach- und Schulformen) ähneln sich und sind nicht selten oberflächlich, schematisch und damit nicht immer hilfeleistend. Zwar thematisieren sie den Bedarf an fach- bzw. berufsbezogenen Kompetenzen (v.a. in solchen Fächern wie Mathematik, Bio oder besonders ausführlich im Fall Erdkunde, s. Realschule), in der Tat bleibt jedoch das fachsprachendidaktisch Relevante auf der Strecke. Besonders spärlich fallen die Aussagen zur Fachsprache in den geisteswissenschaftlichen Fächern (v.a. Deutsch in der Grundschule und im Gymnasium), in denen selten direkt auf den Begriff Fachsprache (incl. Reflexion darüber) hingewiesen wird. Eine Ausnahme bilden die in den KLP der gymnasialen Lernstufe

erwähnten (und fachsprachendidaktisch relevanten) Elemente in Form von Fachwissen, Fachlexik, Textsorten, Textanalyse (s. z.B. Englisch).

A2. Lediglich in Kernlehrplänen der Realschulen werden die fachsprachendidaktischen Inhalte „bedingt“ ausreichend behandelt und die Lernenden werden recht systematisch auf fachsprachliches und fachmethodisches Arbeiten in der Fremdsprache hingeführt, s. die detaillierten Ergebnisse der KLP der Realschulen oben, in denen auf viele berufsrelevante und zur Entwicklung von Fachsprachen beitragende Teilkompetenzen hingewiesen wird. Somit können die KLP dieser Lernstufe als Richtlinie für die Kernlehrpläne in Polen (berufsbezogenes Fremdsprachenlernen, darunter DaF) dienen.

A3. In vielen Kernlehrplänen erscheinen solche unscharfen Formulierungen, wie etwa: Lernende übersetzen in Sachzusammenhängen Fachsprache in Umgangssprache und umgekehrt. Es wird somit keinerlei Bezug auf den kognitiven Wert der Fachsprache genommen (s. dazu u.a. S. Grucza 2012). Aus der Lektüre der KLP ergibt sich, dass die Fachsprache als ein quasi separates und unabhängiges Sprachsystem aufgefasst wird, das nicht auf der Gemeinsprache aufbaut (ergänzend oder komplementär zu ihr ist) sondern einer Fremdsprache gleichzusetzen sei (s. u.a. die in den KLP mehrmals wiederholte Formulierung „Fachsprache in Umgangssprache übersetzen und umgekehrt“).

A4. Das oben Genannte lässt vermuten, dass die meisten (die untersuchten und diejenigen die aus Zeitgründen nicht untersucht wurden) KLP (bis auf einige Ausnahmen, die sich auf v.a. die Realschule beziehen) in unzureichendem Maße der modernen fachsprachenlinguistischen und -didaktischen Reflexion Rechnung tragen. Die o.g. Tatsache hat weitgehende Auswirkungen auf das Fachsprachenverständnis durch die Lehrenden und Lernenden und teilweise auf den Verlauf der angebotenen Ausbildung (Ergebnis einiger Hospitationen), in der die fachsprachlichen Fragen (v.a. Sensibilisierung auf die Fachsprache, Rezeption und Analyse der Sach-/ Gebrauchstexte sowie deren Produktion) recht spät und nicht systematisch (und zumeist beiläufig) behandelt werden und resultiert u.a. mit mangelnder bzw. nicht ausreichend ausgeprägter (Fach)sprachenkenntnis und -verwendung (s. die ersten Unterrichtsbeobachtungen, weitere Maßnahmen zur Kompetenzermittlung sind geplant).

B. In einigen KLP (v.a. Realschule, seltener gymnasiale Lernstufe) verweist man darauf, dass mediengestützter Fachsprachenunterricht von Bedeutung ist, wovon u.a. die vielfach benutzte Kategorie Umgang mit Sachtexten (als Einstieg zu Fachtexten) und Medien zeugt. Hierbei ist jedoch zu bemerken, dass der Name der o.g. Kategorie einen inkonsistenten Medienbegriff enthält. Die Fachtexte und neue Medien sind eigentlich als keine an sich geschlossenen und völlig autonomen Entitäten aufzufassen, sodass, logisch betrachtet, die Aufzählung nicht stimmig ist. In vielerlei Hinsicht überschneiden sie sich, wovon u.a. solche Formulierungen aus den Kernlehrplänen zeugen, wie etwa: Medien zielgerichtet und sachbezogen einsetzen, z.B. Tafel, Folie, Plakat, PC-Präsentationsprogramm, Zusammenfassen von Sachtexten und Medientexten (Randbemerkungen, Inhaltsangabe, auch im Nominalstil, mithilfe von Stichwörtern, Symbolen, Farbmarkierungen, Unterstreichungen; Inhalte veranschaulichen:

z.B. durch Mindmap, Flussdiagramm), die Lernenden untersuchen Texte audiovisueller Medien im Hinblick auf ihre Intention, sie reflektieren und bewerten deren Inhalte, Gestaltungs- und Wirkungsweisen (z. B. Rollen- und Handlungsmuster, Lebensgefühl und Leitbilder in Werbespots, Realität und virtuelle Welten in Medien; einfache Hypertexte, Fachterminologie kennen/ Entwerfen und Herstellen eigener Werbespots).

C. Trotz spärlicher Behandlung fachsprachenbezogener Inhalte in vielen KLP sind sich recht viele Lehrende ihrer wichtigen Rolle in der Ausbildung junger Menschen bewusst, wovon in erster Linie Thematisierung, Rezeption, Produktion und manchmal sogar Analyse der Gebrauchstexte und ausgewählter Fachtexte sowie die Verwendung moderner Methoden (v.a. im bilingualen Unterricht (Gymnasium), in kleineren und fortgeschrittenen Gruppen im Berufskolleg sowie bei Englisch- und Biounterricht (Berufskolleg) zeugt, darunter kommunikations-, handlungsorientierter und aufgabenbezogener Unterricht, kooperatives Lernen, vereinzelt auch Szenario-Ansatz.

D. Abschließend kann man darauf hindeuten, dass der hier geleistete exemplarischer Einblick in die Kernlehrpläne und Schulpraxis (Unterricht, Aufbau der Lehrwerke) einen Nachholbedarf sowohl in der Bildungspolitik als auch an den Schulen selbst aufzeigt, weil man feststellen kann, dass im Prinzip keine systematische Progression der Anforderungen im Bereich Fachsprachenkompetenzvermittlung in Abhängigkeit von Alter/Schulform) vorliegt (bis auf einige gute Praktiken v.a. im Bereich Realschule). Dies korrespondiert zum Teil mit den schon von Th. Roelcke (2009) beobachteten und vermerkten Erscheinungen im Bereich Bildungsstandards für die verschiedenen Schularten des Landes Baden-Württemberg (Bundesrepublik Deutschland) überein. Th. Roelcke räumte ein, dass fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen zwar als wichtiges Bildungsziel angesehen würden, dieses Ziel in der konkreten Ausgestaltung der einzelnen Standards nicht hinreichend Beachtung finde. Davon zeuge u.a. ihre starke Heterogenität, eine hohe Selektivität und ein weitgehendes Fehlen pragmatischer, kognitiver und ethischer Gesichtspunkte. Einer der von Th. Roelcke genannten Gründe für diesen Umstand ist keine Berücksichtigung und Behandlung von Fachsprache und Fachkommunikation im Deutschunterricht an deutschsprachigen Schulen, worauf auch z.T. die Ergebnisse dieser Untersuchung (vgl. auch Teil II) hindeuten, die höchstwahrscheinlich (Anm. des Autors) auch in der Ausbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrenden ausgeprägt ist.

## Bibliographie

- Buhlmann, R./ A. Fearn (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6. überarbeitete und erweiterte Aufl. (Narr Studienbücher). Tübingen.
- Efing, Ch. (2013), *Schulische Vorbereitung auf berufliches Sprachhandeln. Die Sprachbedarfsermittlung – ein Ansatz auch für die Erstsprachendidaktik?! In: Der Deutschunterricht 4/2013, 82–87.*

- Gogolin, I./ H. Brandt (2015), *Zum Erwerb der CILL-Fremdsprache durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In: B. Rüschoff/ J. Sudhoff/ D. Wolff (Hrsg.), *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M., 127–150.
- Grucza, S. (2012), *Fachsprachenlinguistik (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik)*. Frankfurt/ M.
- Hoberg, R. (1998), *Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht*. In: L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen/ Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/ An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. In Verbindung mit Ch. Galinski, W. Hüllen. 2 Halbband/ (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1–2. Berlin/ New York, 954–960.
- Klute, W. (1975), *Didaktischer Kommentar. Fachsprache und Gemeinsprache. Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. In: W. Klute (Hrsg.), *Kommunikation/ Sprache*. Frankfurt a. M./ Berlin/ München, 5–11.
- Leisen, J. (2015), *Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht*. In: B. Rüschoff/ J. Sudhoff/ D. Wolff (Hrsg.), *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M., 225–244.
- Piske, T. (2015), *Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache*. In: B. Rüschoff/ J. Sudhoff/ D. Wolff (Hrsg.), *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M., 101–126.
- Roelcke, Th. (2009), *Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche*. In: *Fachsprache* 1–2. ([http://www.fachsprache.net/upload/Articles/Roelcke\\_Fachsprachliche\\_Inhalte\\_1-2\\_2009.pdf](http://www.fachsprache.net/upload/Articles/Roelcke_Fachsprachliche_Inhalte_1-2_2009.pdf)) (29.01.2017).
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych* (= *Studi@ Naukowe* 15). Warszawa.

**Paweł SZERSZEŃ**  
Uniwersytet Warszawski

## **Datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland <sup>1</sup>**

### **Teil II: Ergebnisse der Lehrer- und Lernerbefragungen.**

#### **Abstract:**

**Data-based remarks on teaching (foreign) specialist languages in secondary and higher education in Germany. Part II: Results of interviews with teachers and students.**

Effective communication plays an important role both in the education, work, and non-work contexts. Among the determinants of successful communication are specialist linguistic skills whose development lies at the core of the didactics of specialist languages. This paper presents the second part of a study that investigates an early stage of teaching/ learning specialist languages in Germany in secondary and higher education. The paper shows the results of interviews with teachers and students, followed by concluding remarks on the research project, and the results of classroom observations and interviews in which interviewees evaluated the core curriculum and teaching materials.

#### **Einleitung**

Der folgende Beitrag thematisiert die Teilergebnisse des durch den KAAD geförderten Projekts zu Methoden des (frühen<sup>2</sup>) Fach(fremd)sprachenlernens: Analyse der gegenwärtigen Methoden und Lehr-/Lernmittel unter besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien am Beispiel der ausgewählten Fachsprachen im Sekundarbereich (bilinguales und berufsbezogenes Fach(fremd)sprachenlernen) und im Tertiärbereich an drei ausgewählten Bildungsinstitutionen in Nordrhein-Westfalen und

---

<sup>1</sup> Es geht hier um das Projekt zu den Methoden des (frühen) Fach(fremd)sprachenlernens (Analyse der gegenwärtigen Methoden und Lehr-/ Lernmittel unter Berücksichtigung der elektronischen Medien am Beispiel der ausgewählten Fachsprachen im Sekundarbereich - bilinguales und berufsbezogenes Fach(fremd)sprachenlernen - und im Tertiärbereich, das in ausgewählten Schulen (Hessen und Nordrhein-Westfalen) und einer Universität in Nordrhein-Westfalen durchgeführt und durch den KAAD finanziert wurde.

<sup>2</sup> Mit dem sog. „frühen“ Fach(fremd)sprachenlernen sind hier die Maßnahmen zur Entwicklung von Fach(fremd)sprachenkompetenzen im Alter ab etwa 10–11 Jahre bzw. frühansetzender und Fach(fremd)sprachenunterricht im Erwachsenenalter gemeint, der oft den gemeinsprachlich Fremdsprachenunterricht begleitet.

Hessen. Der erste Teil der o.g. Publikation widmete sich dem Projektablauf und Forschungsdesign sowie den Ergebnissen der Analyse der Kernlehrpläne und Lehrwerken, die um einige Aussagen zu den durchgeführten Hospitationen und Interviews erweitert wurden der zweite Teil – der Auswertung der Lehrer- und Lernerbefragungen sowie allgemeinen Schlussfolgerungen.

### 1. Ergebnisse der Lernerbefragungen

Im Weiteren werden die Ergebnisse aller Lernerbefragungen zusammengestellt<sup>3</sup>. Insgesamt wurden 90 Lernende befragt, darunter 55 monolinguale Lernende (mL) (Berufskolleg 22, Bergische Universität Wuppertal, BUW 33) und 35 bilinguale Lernende (bL) (gymnasiale Stufe im Schuldorf Seeheim-Jungenheim). In Bezug darauf versucht man die Resultate der Befragungen in monolingualen Klassen<sup>4</sup> mit denen in den bilingualen Klassen, meistens in tabellarischer Form, zusammenzustellen sowie in folgender Reihenfolge (laut Fragebogengestaltung) darzustellen: Allgemeines, (Fach)fremdsprachenlernen und E-Learning.

#### Allgemeines 1–5a

Die allgemeinen Informationen zu den befragten Lernenden (L) werden in Tabelle 1 dargestellt.

<i>Gesamtanzahl der Befragten</i>	55 mL	35 bL
<i>Geschlecht</i>	weiblich 24, männlich 21	weiblich 22, männlich 13
<i>Alter</i>	17J. (8), 18J. (8) 19J. (6), 20J. o. 21 (je 5), 22 J. (1), 23J. o. 24 J. (je 4), 25J. (3), 26J. (4), 27 J. (3), 30 o. 41 J. (je 1)	14 J. (6), 15J. (18), 16J. (8), 17 J. (2), 18 J. (1)
<i>Schulart</i>	Berufskolleg 22, Bergische Universität Wuppertal (BUW) 33	Gymnasium, Schuldorf Bergstraße, Seeheim-Jungenheim (SB) 35

Tabelle 1. Allgemeindaten der befragten Lernenden

Das Alter der Befragten in monolingualen Klassen betrug zwischen 17 bis 41, davon die meisten (50 Personen, 91 Prozent) zwischen 17 und 26, wohingegen das Alter der befragten Lernenden in bilingualen Klassen von 15 bis 18, davon die meisten (32 Personen, 91 Prozent) zwischen 14 und 16 ausmachte. Bei den Befragten der BUW ist zu

<sup>3</sup> Der Übersichtlichkeit halber wurde im Weiteren meistens (ausgenommen die wichtigsten Resultate der Teile Allgemeines, (Fach)fremdsprachenlernen und E-Learning) darauf verzichtet die Ergebnisse (sowohl im Haupttext als auch in Tabellen) in Prozent anzugeben. Auf Grund des beschränkten Rahmens dieser Publikation musste von der Darstellung der Fragebögen für Lernende und Lehrende Abstand genommen werden.

<sup>4</sup> Angesichts der vielfach ähnlicher Ergebnisse der Befragungen innerhalb der Gruppen der mL im Berufskolleg und in der Bergischen Universität Wuppertal BUW sowie in Bezug auf die bestrebte Übersichtlichkeit der Endergebnisse wurde hier auf die separate Präsentation der Daten in diesen Bildungseinrichtungen verzichtet. In den Fällen, in denen verschiedene Antworten gegeben wurden, hat man jedoch auf diese Unterschiede hingewiesen. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die erhaltenen Aussagen auf zu geringer Datenbasis beruhen und daher wenig aussagekräftig sind. In Bezug darauf sind weitere Forschungsmaßnahmen geplant.

verzeichnen, dass einige davon aus anderen Ländern stammten, wie die Türkei (2), Bulgarien (3), die Slowakei (1). Etwa ein Viertel der befragten mL im Berufskolleg wies den Migrationshintergrund<sup>5</sup> auf (abhängig von Klassenverband gab es zwischen 20 bis etwa 30 Prozent Lernende v.a. aus solchen Ländern, wie die Türkei, Russland, die Ukraine, Polen, Serbien, der Irak und Italien). Einige Lernende der BUW haben in der Vergangenheit den bilingualen Unterricht absolviert, wie etwa Informatik auf Englisch, Elektrotechnik auf Englisch, mehrere Fächer auf Bulgarisch und Arabisch je 1, auf diesen Unterricht haben sie jedoch in der Untersuchung keinen Bezug genommen.

Es ist darüber hinaus zu erwähnen, dass es sich im Falle der befragten bilingualen Klassen (SB) um Unterricht Biologie auf Englisch 35 L (100 Prozent) und Geschichte auf Englisch 29 L handelte (83 Prozent).

#### (Fach)Fremdsprachenlernen 6–17

Alle 55 Befragten der monolingualen Lernenden (mL) lernen Englisch und als zweite oder im Falle von einigen Personen dritte Fremdsprache Spanisch (21), Deutsch (als Fremdsprache) (7), Französisch (4), Italienisch (2), Portugiesisch/ Persisch und Arabisch (je 1) (18 Personen haben keine zweite bzw. dritte Fremdsprache genannt). Die Mehrheit von denen (38, 69 Prozent) lernt Fremdsprachen mehr als 4 Jahre (meistens Englisch); die zweite oder dritte Sprache lernen Befragte häufigstens seit 1- 4 Jahren.

Die meisten Befragten der bilingualen Lernenden (bL) lernen Englisch (34, 97 Prozent) und als zweite oder dritte Fremdsprache zumeist Spanisch (20) oder Französisch (14), wobei Italienisch oder Latein nur je 1 Person lernt. 3 Personen haben keine zweite Sprache genannt. Die Mehrheit der Befragten (29, 83 Prozent) hat den bilingualen Unterricht seit 4 Jahren.

Die nächste Tabelle umfasst die Antworten auf die Fragen nach den benutzten Lehr- und Lernmitteln<sup>6</sup> sowie behandelten Lerninhalten in monolingualen (links) und bilingualen Klassen (rechts). Es ist zu bemerken, dass diejenigen Personen (sowohl mL des Berufskollegs und der BUW als auch bL der gymnasialen Stufe), die mehrere Sprachen gelernt haben, mehr Lerninhalte und diverse Textsorten nennen konnten (wahrscheinlich aufgrund dessen, dass sie zugleich der Anwesenheit der fachsprachlichen Inhalte in ihrem Unterricht mehr bewusst waren).

<i>Lehr- und Lernmittel</i>	Lehrwerk 28, von Lehrkräften erstellte Materialien 26, Materialien auf CDs/DVDs 19, Lernplattformen 21, davon 16 Moodle Internet 17: Memrise, Leo, Duolingo, Deutsche Welle, Meindeutschbuch.de, lingolia je 1 andere Materialien 9, v.a. Arbeitsblätter 4, Bücher 2, You tube 2, Google 1	Lehrwerk 32 (English G21-15, Linea amarilla 10, diverse Bili-Bio-Lehrwerke 7, Invitation to History 2, Cuaderno de Actividades 1) von Lehrkräften erstellte Materialien 21 Materialien auf CDs/DVDs 18 (CDs zum Lehrwerk 13, Filme 3, z.B. Schindlers Liste 2, Hörtexte 1) Lernplattformen 10: davon Moodle 5;
-----------------------------	--	--

<sup>5</sup> Der Migrationshintergrund der befragten Lernenden wurde hier nicht systematisch erhoben und fußt lediglich auf den Grobeinschätzungen während der Unterrichtsbeobachtung und Interviews mit Lehrenden.

<sup>6</sup> Dabei handelt es sich um die Lehrwerke und Lernmittel für Sprachenunterricht: DaF, Spanisch, Englisch sowie für Biunterricht auf Englisch (im Fall bilingualer Lernenden).



		Internet 8: Bio interactive 3, Khan Academy 2, verschiedene Universitätsseiten 2 z.B. hhmi (Howard Hughes Medical Institute) 1, You tube, wikipedia und Leo je 1, andere Materialien: Arbeitsblätter 1
<i>Lerninhalte</i>	Grammatik 46, Lexik 23, Phonetik 21, Sachtexte/ Fachtexte 19, v.a. in Lehrwerken und Zeitungen (Zeitungsartikel), Landeskunde 18, Fachlexik 4,	Grammatik 34, Sachtexte/ Fachtexte 25 (Bericht 1, Mediation1, Argumentation1, Zeitungsartikel 2, Armut in verschiedenen Ländern 1, Comercio justo 1), Landeskunde 23, Lexik 19, Phonetik 13, Fachlexik 10 (Bio 3: Enzyme 1; Geschichte 1)

*Tabelle 2. Lehr- und Lernmittel und Lerninhalte in monolingualen (links) und bilingualen Klassen (rechts).*

Die Frage, ob die Lernenden im Sprachunterricht berufslebenorientierte Aktivitäten/ Übungen verwendet haben, haben 35 L (aus monolingualen Gruppen) und 19 L aus bilingualen Gruppen bejahend geantwortet. In der Tabelle 3 werden die im Fremdsprachenunterricht verwendeten berufslebenorientierten Aktivitäten/ Übungen und Übungsarten zusammengestellt.

<i>berufslebenorientierte Aktivitäten/ Übungen</i>	Gespräche 35: Telefongespräche 9, Dialoge 6, Bewerbungsgespräche 7; Formale Diskussionen 15: Fair Trade, Identität, Mathematik, Physik je 1; Korrespondenz 7: Anfragen 3, Bestellung 3, Geschäftsbriefe 2; Interviews 24: Jobinterview 6, Angebot 1, Notizen 16: HV-Übungen 6, Stichwörter 4 Formulare 6: Bewerbung 2, Enquiry, Offer, Order je 1; Verträge 2; Verhandlungen 2: Bestellung 1, Transaktionen 4, Dolmetschen 4; Übersetzen 18: Mediation 5, Unterrichtsinhalte 1, Wortschatz 2; Zusammenfassen 28: Texte 6, Business letters 3, Mediation 2, Unternehmensbeschreibung 1, Versprachlichen von Diagrammen/ Schemata/ Tabelle n 15: Flussdiagramm und Prozessdiagramm je 2	Gespräche 25, Zusammenfassen 25: Texte, Bericht, Artikel je 1 Dolmetschen 22 Versprachlichen von Interviews 18, Notizen und Diagrammen/ Schemata/ Tabelle n je 17; Übersetzen und formale Diskussionen je 16 Korrespondenz 14: Briefe schreiben 7, Briefe 2, Mails und Urlaubskarten je 1, Formulare 8: Bewerbung und Lebenslauf je 2 Verhandlungen 7 Bewerbungsgespräche 6; Verträge 2: Geschichte 1 Transaktionen 4
<i>Übungsarten/ Aktivitäten</i>	Antworten/Fragen und Richtig-Falsch-Übungen je 42, Textverfassen 38, Multiple-Choice-Übungen 35, Ergänzungsübungen 33, Umschreibungsübungen 28, Rollenspiele 26, Umformungsübungen 22, Projekt 15, Simulationen 14, andere 7: Präsentationen 7, Fallanalyse/ Case Study 6	Textverfassen und Rollenspiele je 33, Antworten/ Fragen und Richtig-Falsch-Übungen je 32, Umschreibungsübungen 31, Multiple-Choice-Übungen 29, Projekt 27, Umformungsübungen 24, Ergänzungsübungen 22, Simulationen 14, Fallanalyse/ Case Study 12, andere 6 : Freeze-Frames 2, freies Sprechen, Dialoge, Film drehen, Vortrag je 1

*Tab.3 Berufslebenorientierte Aktivitäten/Übungen und Übungsarten in monolingualen (links) und bilingualen Klassen (rechts).*

Bei der Antwort auf die Frage nach berufslebenorientierten Aktivitäten/ Übungen haben 3 mL und 4 bL keine Antwort gegeben. Die meisten von den genannten Übungen und Übungsarten wurden sowohl rezeptiv als auch produktiv (s. z.B. Gespräche, Korrespondenz, Diagramme, Verhandlungen, Diskussionen) verwendet, einige davon zusätzlich analytisch, wie etwa Notizen, Zusammenfassungen, Diagramme/ Schemata/ Tabellen (Ergebnis der ergänzenden Interviews mit L). Es ist festzuhalten, dass berufslebenorientierte Aktivitäten/ Übungen in erster Linie Domäne des Berufskollegs waren (Die meisten Befragten haben hier diverse Beispiele genannt, die nicht selten spezifizierter sind, s. etwa Versprachlichen von Fluss- und Prozessdiagrammen und sich auf ihre jetzige Ausbildung bzw. künftige Berufssituation bezogen haben, z.B. Handelskorrespondenz). Die bL haben hier weniger spezifizierte Beispiele genannt, dagegen im Bereich der Übungsarten scheinen sie eine größere Vielfalt erfahren zu haben (mit Schwerpunkt Textverfassen, Rollenspiele, Projekt).

Auf die Frage welche von den Übungsarten/ Aktivitäten waren für die Lernenden attraktiv (und wenn ja, dann warum), haben die Lernenden folgende Antworten erteilt (s. Tabelle 4, in Klammern werden jeweils Gründe genannt):

<i>Attraktive Übungsarten/ Aktivitäten</i>		
	Rollenspiele 8 („so versteht man besser den Sachverhalt“ 3), Multiple-Choice-Übungen 7 („man muss nicht schreiben“ 3, „einfach“ 2), Umschreibungsübungen 6 („Erweiterung des Wortschatzes“ 4), Grammatik 4 („hilft bei der Umformung der Aussagen“ 1), Richtig-Falsch-Übungen 3, Texte verfassen 3 („man kann sich besser ausdrücken“ 1, „man braucht das immer“ 1), Sprechübungen 3, Projekt 2, Ergänzungsübungen, Präsentation („hilfreich im künftigen Berufsleben“ 1) je 1, Antworten/Fragen, Interview, HV je 1.	Rollenspiele 22 („Teamarbeit“, „Anwendung der Sprache“, „Verfahren nachspielen und Spaß“ je 2, „freies Sprechen“, „sehr abwechslungsreich“, „wiederholte Verinnerlichung des Themas“ je 1), Multiple-Choice-Übungen 4 („einfach“ 2, „richtiges Zuhören“ und „wenig schreiben“ je 1), Texte verfassen 4 („man kann den angeeigneten Wortschatz anwenden“, „man kann sich Zeit zum Nachdenken nehmen“ je 1), Projekt 3 („Verfahren nachspielen ist interessant“ 2, „Kreativität wird beansprucht“ 1), selbstständige Arbeit, Diskussion, Ergänzungsübung, Text gezielt nach Infos durchsuchen, Film drehen, Simulation, mal Projekt mal Rollenspiel je 1.

*Tab.4 Attraktive Übungsarten/ Aktivitäten in monolingualen (links) und bilingualen Klassen (rechts).*

Somit haben sich die bL (die nach der Meinung der interviewten Lehrenden in der Regel bessere Schulergebnisse erreichen) als Anhänger kreativitätsfördernder Aktivitäten gezeigt.

Unter den beliebtesten Sozialformen im Unterricht haben die mL folgende genannt: Kleingruppenarbeit (3–6 Pers.) 41, Partnerarbeit 37, Einzelarbeit 32, Arbeit in größeren Gruppen (über 6 Pers.) 10. Die Verteilung der Antworten der Lernenden der bilingualen Klassen war ähnlich: Kleingruppenarbeit (3–6 Pers.) 36, Partnerarbeit 32, Einzelarbeit 32, Arbeit in größeren Gruppen (über 6 Pers.) 17.

In der nächsten Tabelle werden die Antworten auf die Frage, welche Sozialform war besonders attraktiv und warum zusammengestellt, wobei in der linken Spalte die Antworten der mL und in der rechten – die Antworten der bL aufgelistet wurden (in Klammern werden jeweils Gründe der Wahl – ohne Anführungszeichen – genannt):

<i>Beliebte Sozialformen und Gründe ihrer Auswahl</i>	Partnerarbeit 17 (Komfort bei der Arbeit 8, gegenseitiges Ergänzen je 4, (Spaß) 3, mehr Kommunikation 1) Kleingruppenarbeit 14 (Arbeit besser verteilbar und Spaß je 3, Kommunikation mit anderen 3, Zusammenarbeit mit anderen 2, Respekt gegenüber den anderen, mehr Kreativität, Lernen über Umgang mit Menschen je 1) Gruppenarbeit 4 (viel Sprechen und Überwindung von Schüchternheit je 1), Einzelarbeit 4 (Eigene Regie, größter Fortschritt, volles Feedback bei der Bewertung, direkter Kontakt Lehrer-Lerner je 1) alle, abhängig vom Lernstoff 1	Partnerarbeit 21 (Produktivität 6, Wissensaustausch 3, besseres Aufeinander-eingehen 2, bessere Planung, bessere Koordination, mehr Ideen je 1) Kleingruppenarbeit 9 (, viele Ideen 3, Kontakt zu anderen Menschen 1, Übersichtlichkeit der Gruppe, gute Atmosphäre je 1) Einzelarbeit 5 (Leistungsbewertung am einfachsten 1, ist am fairsten 1, geht am schnellsten je 1) Gruppenarbeit 2 (Spaß 1, effektiv, besonders bei der Arbeit an Projekten) alle außer größeren Gruppen 2
---	--	---

Tabelle 5. *Bevorzugte Sozialformen und Gründe ihrer Auswahl in monolingualen (links) und bilingualen Klassen (rechts).*

Wie die Ergebnisse dieses Teils der Untersuchung zeigen, scheinen die bL mehr über die Sozialformen zu reflektieren (mehr Antworten allgemein) und tendieren mehr zum produktiven Handeln<sup>7</sup>, wobei die mL (vor allem der schwächeren Klassen im Berufskolleg) zum Arbeitskomfort neigen.

Die letzten Fragen in diesem Teil betrafen die Präsenz des Fachsprachenunterrichts in dem bisherigen Fremdsprachenunterricht. Auf die Frage, ob die L fachsprachliche Elemente in den fremdsprachlichen Lehrmaterialien gefunden haben (und wenn ja, dann wo) haben nur 30 mL (mehr als die Hälfte, und in erster Linie BUW-Studierende) und 22 bL bejahend und 1 mL verneinend geantwortet. Die ersten fanden sie hauptsächlich in Form von Fachtexten 19 und dann in Fachlexik 12 (seltene Antwort beim Berufskollegslernenden), die anderen umgekehrt zunächst in Form von Fachlexik (13) und dann in Fachtexten (12). Die L konnten sie v.a. in Lehrwerken (mL 24, bL 23) im Internet (mL 20, bL 11) und in der Fachpresse (mL 3, bL 1). 7 mL und 11 bL konnten die Frage nicht beantworten (Antwort „weiß nicht“). 17 mL und 2 bL haben überhaupt keine Antwort erteilt.

Auf die Frage, ob die L schon Fachsprachenunterricht erhalten haben, haben 25 mL und 28 bL bejahend und 9 mL und 3 bL verneinend geantwortet. Bei den meisten L wurde die Fachlexik per Definition (mL 22, bL 23 per Beispiel mL 21, bl 15, eigene Erarbeitung mL 17, bL 20).

Die Frage, ob bisheriger Fremdsprachenunterricht in der Schule bei der Vorberei-

<sup>7</sup> Dazu tendieren sie wahrscheinlich u.a. auf Grund von individueller Initiative, auf der anderen Seite werden sie jedoch auch mehr mit Aufgaben (seitens der Lehrkraft) konfrontiert, die produktives Handeln auslösen/erfordern.

tung zur Kommunikation im (außerschulischen) fachfremdsprachlichen Kontext hilfreich war, wurde nur von 37 mL und von fast allen (33) bL bejaht und von 6 mL und 2bL verneinend beantwortet. Unter den wichtigsten Gründen bei der negativen Antwort sind bei den mL zu nennen: „es gab nur einfaches Englisch“ 2, „Business English und Englisch für Chemie werden in der Schule nicht vermittelt“ 2, dagegen bei den bL wurden Gründe für ihre bejahende Antwort genannt, wie etwa: „weil ich sonst die Sprache nicht beherrschen würde“, „weil wir nur selten im Ausland sind und dort größtenteils Deutsch gesprochen wird“, „weil ich mich in England und Spanien gut verständigen konnte“ je 1.

Die Antworten auf zwei letzten Fragen deuten vor allem darauf hin, dass sich die bL der Anwesenheit der Fachsprache bzw. fachsprachlicher Elemente in ihrer Bildung mehr bewusst waren als die mL (vor allem Berufskolleg-Lernende) – v.a. durch die Beteiligung an dem bilingualen Fachunterricht sowie die von ihnen in Antworten auf Fragebögen festgehaltene fachsprachliche Elemente im Unterricht (Fachwortschatz und Fachtexte) was u.a. auf die häufigere Beschäftigung mit dem Phänomen Fachsprache rückführbar sein kann.

### E-Learning 18–23

Auf die Frage nach der Kenntnis der multimedialen Computerprogramme zum Fremdsprachenerwerb haben 19 mL (35 Prozent, vor allem Lernende im Berufskolleg) und 19 bL (54 Prozent) bejahende Antwort erteilt. Eine negative Antwort haben 22 mL (40 Prozent) und 13 bL (37 Prozent) gegeben. Recht wenige Lernende betrachten sie als hilfreich (7 mL, 13 Prozent, und 13 bL, 37 Prozent) und begründen ihre Antwort mit folgenden Argumenten: (mL) „man muss dank Ihnen regelmäßiger und besser lernen“ (3), „sie fassen Dinge besser zusammen“, „man kann mit der eigenen Geschwindigkeit handeln“ je 1; (bL) „Lernen mit ihnen macht Spaß“ 3, „dank Ihnen ist es einfacher Inhalte zu verstehen“, „man kann zu Hause lernen“, „bei Vokabellernen kann man spielen und dabei den Stoff beherrschen“, „bei dem Grammatikübungen hilfreich“ je 1.

9 mL (16 Prozent) und 4 bL (11 Prozent) betrachten sie als nicht hilfreich. Ihre Meinung wird folgendermaßen begründet: (mL) „man bekommt den Stoff nicht so gut erklärt“ 1; (bL) „sie sind unnötig“, „sie kosten nicht wenig und man lernt nur Wörter“, „man redet nicht“ je 1. Einige mL haben die multimedialen Computerprogramme zum Fremdsprachenerwerb nicht bewerten können, denn sie hatten „keine Zeit dafür“ 2 oder diese Medien wurden von ihnen „noch nie ausprobiert“ oder waren ihnen einfach „zu teuer“, je 1.

Auf die Frage nach der Kenntnis der Lernplattformen zum Fremdsprachenerwerb ohne Lehrerbeteiligung (bei der Ausführung von Übungen/ Aufgaben haben 24 mL (44 Prozent)/17(49 Prozent) bL bejahend und 16 mL (29 Prozent)/16 bL (46 Prozent) verneinend geantwortet. 16 mL betrachten sie als hilfreich und begründen ihre Antwort mit folgenden Argumenten: „man muss regelmäßiger und besser lernen“ 3, „zusätzliches Hilfsmittel“ 2, „man lernt schneller“, „man erweitert das Allgemeinwissen“, „gutes Mittel um Grammatik zu lernen/ verstehen“, „gut für die Wiederholung“,

„die Arbeit mit ihnen ist intensiv“ je 1; Die bL geben folgende Argumente: „sie vertiefen die Lerninhalte“, „man kann selbstständig üben“ je 2, „sie machen das Verständnis von Inhalten leichter“, „sie helfen spielerisch Sprache zu beherrschen“, „die meisten ja“ je 1.

10 mL (18 Prozent) und 6 bL (17 Prozent) betrachten sie als nicht hilfreich, denn (mL) „sie sind kompliziert aufgebaut“ 4, „keine Erfahrung damit“, „sie sind kostenpflichtig“ je 1; (bL) „sie helfen nicht viel“ 3.

Die Frage der Effektivität des fremdsprachlichen Unterrichts auf der Lernplattform im Vergleich mit dem traditionellen wurde von 5 mL (9 Prozent)/4bL (11 Prozent) bejaht und von 23mL (42 Prozent)/ 10bL (29 Prozent) verneint. Keine Stellungnahmen diesbezüglich (Antwort „weiß nicht“) 11 mL und 19 bL. Bei der positiven Antwort auf die Frage gab es folgende Begründungen: (bei mL) „mehr Kommunikation“, „interessant“, „immer verfügbar“ je 1; (bei bL) „mehr Spaß“, „Selbstbeteiligung der Arbeit“ je 1.

Bei der negativen Antwort gab es folgende Begründungen: (bei mL) „man bekommt es nicht so gut erklärt“ 5, „keine Nachfragemöglichkeiten“ 4, „keine Bezugsperson“, „man lernt besser durch Kommunikation mit anderen live“ je 3, (bei bL) „keine Kommunikation/ Sprechenlernen“ 3, „weniger praktische Anwendung“, „Frontalunterricht“, „keine Erklärung“ je 1.

Die nächsten zwei Fragen bezogen sich darauf, ob die L Vorteile bzw. Nachteile der Lernplattformen oder Computerlernprogramme nennen können. Die Antwort auf die erste (nach den Vorteilen) war bei 20 mL (36 Prozent)/14 bL (40 Prozent) bejahend und bei 10mL (18 Prozent)/14 bL (40 Prozent) verneinend. Die Antwort auf die zweite (nach den Nachteilen) war 28mL (51 Prozent)/17bL (49 Prozent) bejahend und bei 8 mL (15 Prozent)/9bL (26 Prozent) verneinend.

Die untere Tabelle umfasst die von den L genannten Vorteile und Nachteile der Lernplattformen/ Computerlernprogramme, wobei in der linken Spalte die Antworten (ohne Anführungszeichen) der mL und in der rechten – die der bL aufgelistet wurden.

<i>Vorteile der LP /CLPr</i>	Wahl eines individuellen Arbeitsrhythmus und größere Vielfalt der Lernmaterialien je 18 )v.a. Lernende im Berufskolleg), Nutzung von vielen Werkzeugen und Autorenprogrammen 13, Mitgestalten der/Einfluss auf die Lerninhalte 9, Interaktion mit anderen Sprachbenutzern und Basieren auf Erfahrung anderer Sprachbenutzer je 6, kollektive Lösung von didaktischen Problemen (Forum, Chat etc.) 5	Wahl eines individuellen Arbeitsrhythmus 15, größere Vielfalt der Lernmaterialien 12, kollektive Lösung von didaktischen Problemen (Forum, Chat etc.) und Mitgestalten der/Einfluss auf die Lerninhalte je 7, Nutzung von vielen Werkzeugen und Autorenprogrammen 6, Interaktion mit anderen Sprachbenutzern 5, Basieren auf Erfahrung anderer Sprachbenutzer 4, alle Vorteile möglich, aber ihre Wirkung hängt von individuellen Faktoren ab 1
<i>Nachteile der LP /CLPr</i>	kein direkter Kontakt mit Lehrenden 24, kein direkter Kontakt mit anderen L 14, Künstlichkeit der Kontakte mit anderen L 9	Kein direkter Kontakt mit Lehrenden 13, kein direkter Kontakt mit anderen L 14, Künstlichkeit der Kontakte mit anderen L 9

Tabelle 6 Vor- und Nachteile der Lernplattformen (LP)/ Computerlernprogramme (CLPr) in monolingualen (links) und bilingualen Klassen (rechts).

Die vorletzte Frage betraf die Kenntnis der multimedialen Computerprogramme oder Lernplattformen zum Fachfremdspracherwerb. Sie wurde von 18 mL (33 Prozent) positiv und von 18 L (51 Prozent) negativ beantwortet. Die mL konnten v.a. solche von denen wie: online Sprachen.com 4, Babbel.de 7, Phase 10, Rosetta Stone, Duo Lingo, Busuu, Pons Leo je 1, wohingegen die bL vor allem Babbel 3 und Moodle 2 kennen.

Die letzte Frage bezog sich darauf, ob die multimediale Computerprogramme oder Lernplattformen beim Fremdspracherwerb hilfreich sind. Sie wurde von 13 mL (24 Prozent)/nur 3bL bejahend und 9 mL (16 Prozent)/9bL (26 Prozent) verneinend beantwortet. Bei Begründung der positiven Antwort wurden genannt: (bei mL) „viele Übungen parat“ 5, „man muss regelmäßiger und besser lernen“ 3, „man kann alleine die Fremdsprache erwerben“, „eine gute externe Quelle“ je 1 und (bei bL) „man kann Grammatik und Vokabeln lernen“ 2.

Bei Begründung der negativen Antwort wurden genannt: (bei mL) „noch nie ausprobiert“, „kostenpflichtig“, „man lernt nicht so gut“ je 1; (bei bL) „sie sind kostenpflichtig“ 2. Die Personen, die die LP und Computerlernprogramme (CLPr) nicht kannten, sagten oft, dass sie nicht hilfreich sind.

Die Ergebnisse dieses Teils der Befragung deuten darauf hin, dass die Kenntnis der Computerlernprogramme und Lernplattformen recht gering ist. Die bL hatten im Allgemeinen mehr Erfahrung mit multimedialen Computerprogrammen und Lernplattformen (u.a. dank der Schule, die über diese Angebote entweder selber verfügte oder auf sie hinwies) als die mL (v.a. im Berufskolleg, das diese Lernform wenig propagiert). Recht viele Lernende auf beiden Seiten (etwa die Hälfte) haben nach wie vor negative Erfahrungen mit Lernplattformen machen können und weisen auf diverse Schattenseiten dieser Lernform hin.

In puncto Geschlechtsunterschiede wurden bei der Beantwortung der in allen Teilen der Umfrage gestellten Fragen keine markanten Unterschiede festgehalten.

## 2. Ergebnisse der Lehrerbefragungen

### Allgemeines (Fr. 1–7)

Die Anzahl der Befragten belief sich auf 15, wogegen 13 davon weiblich und 2 Personen männlich waren<sup>8</sup>. Das Alter der befragten Lehrenden betrug von 27 bis 65. Die meisten davon waren zwischen 40 und 50, unterrichteten 15-25 Jahre (9 Personen) oder 1-10 Jahre (4 Personen) und waren in drei verschiedenen Bildungseinrichtungen tätig: Berufskolleg 5, Uni 9, Privatschule 2, Kulturzentrum 1, Gymnasium 1. Die Befragten arbeiteten im Durchschnitt etwa 15-20 Stunden/Woche, 8 davon unterrichteten Englisch (2 davon Bili-Englisch: Soziologie 1, US-Literatur und Geschichte1), 2 – Bili-Englisch, 2 – DaF, 1 – Spanisch, 1 – Russisch, 1 – Japanisch,

---

<sup>8</sup> In Bezug auf die kleine Beteiligung der Befragten (15) wurde in diesem Teil auf die Darstellung der Ergebnisse in Prozent verzichtet. Angesichts ähnlicher Ergebnisse der Befragungen in den untersuchten Bildungseinrichtungen hat man meistens auf eine separate Darstellung der erhaltenen Daten verzichtet. Nichtsdestotrotz wurden Unterschiede in der Beantwortung einzelner Fragen vermerkt und z.T. kommentiert.

Fremdsprachenlernen und -lehren (Fr. 8–18)

Unter den benutzten Lehr- und Lernmaterialien gaben 14 Personen Lehrwerk an, 11 – von Lehrkräften erstellte Materialien, 9 – Internet. 8 Personen nannten eine Internetadresse mit den „best media hoaxes“ und jeweils 1 – Business-Nachrichten, Nachrichten allgemein, historische Fälle und diverse Seiten der Verlage, wie etwa Cambridge oder der Universitäten, wie etwa Purdue University. 11 Personen nannten Materialien auf CDs/DVDs, darunter CD zum Lehrwerk 4, 1-Lernprogramme, 3 Filme. 5 Personen nannten Lernplattformen, darunter 1 – die Mahara, 1 – quizlet, 1 – die Lernplattformen der Verlage. Einige Personen nannten andere Materialien, wie etwa Fachzeitschriften 4, Romane, Filme und Spiele je 1. Generell kann man bemerken, dass die meisten Lehrenden diverse Lernmaterialien benutzen, wobei die jüngeren Lehrenden (bis etwa 45), die zum Teil mit den neuen Medien aufgewachsen sind und mit denen besser umgehen können, häufiger elektronische Medien gebrauchen (u.a. Lernplattformen). Dabei ist zu bemerken, dass die Lehrenden an der Uni und in der gymnasialen Stufe einen leichteren Zugang zu neuen Medien in ihren Lernräumen hatten.

In der Gruppe der behandelten Lerninhalte nannten jeweils 12 Personen Grammatik, Lexik und 11 Phonetik, 11 – Fachlexik (darunter Handelskorrespondenz in Englisch 7, Recht und Technik 2, Recht, Soziologie, Geschichte, Chemie, Medizin, Biologie, Maschinenbau je 1), Sachtexte/ Fachtexte – 8 (darunter diverse Zeitungsartikel – 4, Fachtexte aus den Bereichen Chemie, Medizin, Biologie, Maschinenbau; Gebrauchsanweisung, Firmenprofil – je 1), wobei die Lehrenden an der BUW und im Beruskolleg, wie erwartet, zumeist studien- bzw. berufsbezogene Lerninhalte genannt haben.

In der unteren Tabelle werden die innerhalb des Unterrichts gelesenen, verfassten und analysierten Textsorten zusammengestellt. In Bezug darauf ist zu vermerken, dass die meisten Lehrenden in erster Linie dazu tendieren die Texte im Unterricht zu lesen und zu verfassen und etwas seltener zu analysieren, bis auf die Lehrenden an der BUW, die mehr Zeit der Analyse der Sach- und Fachtexte widmen, was mit Sicherheit mit Lernzielen, Lernalter und Bildungsniveau der Lernenden zu tun haben kann.

<i>gelesene Textsorten/ Pers.</i>	<i>Verfasste Textsorten/ Pers.</i>	<i>analysierte Textsorten/ Pers.</i>
Instruktionen 8	Briefe 9 (darunter Geschäftsbriefe 6), Instruktionen, und Mails je 7	Dialoge zum Alltagsleben 8 (family dialogue going abroad apprenticeship 1), Instruktionen 6 (z.B. technische 1): Kochrezepte, Formulare/ je1, Briefe 5, Sachtexte/ Fachtexte 5 (aus den Bereichen Chemie, Medizin, Biologie, Maschinenbau 1), Formulare (Bestellungen)1, Mails 4 (Business 2), andere: fiktionale Texte, Filme, Ausstellungstexte 1
Dialoge zum Alltagsleben 7	(z.B. Asking for sales figures & reply 1)	
Sachtexte/Fachtexte 6 (darunter Recht, Wirtschaft/ je1), Briefe 6, Mails 4 (an Herausgeber 2), diverse Geschäftsbriefe: Anfrage, Bestellung, Angebot/je2, Kochrezepte, Betriebsanleitungen	Sachtexte/ Fachtexte 6 media hoaxes 2, technische Beschreibungen, Open-Source-Texte, Prozessbeschreibungen/ je1, andere: fiktionale Texte, Essays, Instruktionen, Formulare (Fragebögen), Ausstellungsorganisation/ je1	
Formulare (Arbeitsunterlagen, Fragebögen), Mahnantrag, akademisches Schreiben/ je1, andere: fiktionale Texte, E-saays/ je1		

*Tabelle 7 Gelesene, verfasste und analysierte Textsorten*

Zu den meistverwendeten Übungsarten/ Aktivitäten (im Sprachunterricht) zählten: Textverfassen 12, Richtig-Falsch-Übungen 11, Antworten/ Fragen und Rollenspiele je 10, Mehrfachwahlübungen 10, Ergänzungsübungen und Umschreibungsübungen (Paraphrasenübungen), Fallanalyse/ Case Study je 9, Transformationsübungen, Simulationen, Projekte je 8, andere 4, darunter Gruppenarbeit, Forschungsarbeit, Präsentation und Textarbeit je 1.

Auf die Frage, welche Übungsarten benutzen Sie häufiger auf welchem Niveau, wurden folgende Antworten erteilt:

Niveau	Übungsart
A1/ A2	Richtig-Falsch, 5, Rollenspiel, Ergänzungsübungen, Antworten/ Fragen, Paraphrasenübungen 4, Mehrfachwahlübungen, 3, Rollenspiele, je 2, Transformationsübungen, Synonyme finden, Textverfassen je 1
B1/ B2	Rollenspiel 5, Textverfassen, Paraphrasenübungen 4, Antworten/ Fragen, Mehrfachwahlübungen je 3, Emails, Projekt, Fallanalyse, Case Study und Gruppenarbeit je 2, Simulationen, Transformationsübungen, Rollenspiele alle 1
C1/ C2	Textverfassen 6, Mehrfachwahlübungen 5, Rollenspiele je 4, Projekt, Fallanalyse, Simulationen je 3, Antworten/ Fragen je 2, Paraphrasenübungen, Forschungsarbeit, Fallanalyse/ Case Study, Antworten/ Fragen je 1, alle 2

*Tabelle 8 Niveaus vs. Übungsarten*

Wie erwartet, zeigte sich hier eine leichte Tendenz zur komplexeren Übungsarten bei steigendem Niveau.

Auf die Frage, welche Übungsarten/ Aktivitäten für Ihre Lernenden besonders attraktiv waren (und warum), wurden folgende Antworten erteilt (in Klammern wird jeweils Grund angegeben): Rollenspiele 5 („anwendungsbezogen“ 1); matching + taking turns 1; Gruppenarbeit 5 („selbst reden und denken“, „Spielmöglichkeit“ je 1), Analyse 2 („Entdeckungsfreude“ 1); Produktion 1 („Herausforderung“ 1), „viele/von Schulform abhängig“ 1; Projektarbeit 2 („konkrete Anwendung“ 1), Forschungsarbeit, Fragen/Antworten (fördern das freie Sprechen 1), Textverfassen, Interview, Transformationsübungen („motivierend“) je 1, wobei man feststellen muss, dass je höher das Niveau, umso mehr komplexe Übungen machen den Lernenden Spaß.

Unter den meistverwendeten Sozialformen im Unterricht wurden folgende genannt: Partnerarbeit 10, Kleingruppenarbeit (3–6 Pers.) 8, Einzelarbeit je 6, Arbeit in größeren Gruppen (über 6 Pers.) 2.

Die Frage, welche Sozialform für Ihre Lernenden besonders attraktiv war (und warum), wurde folgendermaßen beantwortet (in Klammern wird jeweils Grund genannt): Kleingruppenarbeit 9 („Austausch und Kommunikation“ 2, „die Teilnehmer ergänzen sich gut“ 1, „die Lernenden können eventuell voneinander lernen“ 1), Partnerarbeit 4 („kein Umsetzen erforderlich“, „gegenseitige Motivation und Hilfe“, „mehr Zeit zum Sprechen und Produzieren in manchen Situationen“ je 1), „viele Formen abwechselnd“, „von Lernziel abhängig“ je 1.

Auf die Frage „Welche Kompetenzen sind im Fremdspracherwerb am wichtigsten? Nummerieren Sie von 1 bis 6, wobei (1) sehr wichtig und (6) weniger wichtig ist“ hat man, wie folgt, geantwortet (In Klammern wird der Ranglistenplatz P angegeben):

- kommunikative 11x 1P, 1x4P



- sprachliche (Grammatik, Lexik, Phonetik, Orthografie etc.) 7x1P, 3x2P, 1x6P
- pragmatische (Bilden und Verstehen von Texten/Äußerungen) 4x1P, 2x2P, 2x3P, 2x4P, 2x5P
- fachsprachliche (berufs- und arbeitsstellenbezogene) 2x1P, 3x2P, 1x3P, 4x6P
- interkulturelle (zwischenkulturelle Ausrichtung der Sprachkommunikation) 1x1P, 2x1P, 3x2P, 2x3P, 3x4P, 4x6P
- informative (Gewinnung und Verwaltung von Informationen) 4x1P, 2x2P, 1x3P, 2x4P, 2x5P
- soziale und soziokulturelle (soziokulturelle Ausrichtung der Sprachkommunikation, Zusammenarbeit) 5x2P, 2x3P, 1x4P, 1x5P, 1x6P

Wie erwartet, hat man in erster Linie die kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen bevorzugt. Interessant ist, dass fachsprachliche (berufs- und arbeitsstellenbezogene) Kompetenzen einen relativ hohen Wert haben.

Die Frage, inwieweit die o.g. Kompetenzen in der Schule vermittelt werden, wurde folgendermaßen beantwortet: ausreichend vermittelt 7: sprachliche, informative 2, kommunikative, soziale, pragmatische und alle je 1; nicht ausreichend vermittelt 8: sprachliche, pragmatische, informative, fachsprachliche je 1, interkulturelle 1, denn „zu wenig Zeit“, „zu große Gruppen-Klassen“ je 1. Dies deutet darauf hin, dass die Schule im Moment leider nicht in der Lage ist, diverse Kompetenzen (darunter u.a. fachsprachliche<sup>9</sup>) konsequent und systematisch zu vermitteln, was im Widerspruch zu einer recht rege geführten wissenschaftlichen Reflexion im Bereich der Fachsprachenlinguistik und Fachsprachendidaktik steht.

#### (Fach)fremdsprachenlernen u. -lehren und Ihre Weiterbildung (19–27)

Die in früheren Teilen der Befragung erhaltenen Ergebnisse haben sich in diesem Teil nur teilweise bestätigt. Auf die Frage, ob der Standardsprachenunterricht (in der Fremdsprache) auf den Fachspracherwerb vorbereiten kann haben sogar 14 Personen mit ja geantwortet. Unter den Elementen, die diese Entscheidung bekräftigt haben wurden genannt: Fachlexik 13, Grammatik 12, Entwicklung der Fachsprachenkompetenzen im Allgemeinen 12, Verstehen von Fachtexten 9, Erstellen von Fachtexten 6, Rollenspiele, Fallstudien und syntaktisches Bewusstsein, Nominalstil 1, Neologismengebrauch je 1. 1 Person hat die Frage mit nein beantwortet und 1 nannte keine Antwort.

Auf die Frage, ob sich die fachsprachlichen Elemente in den fremdsprachlichen Lehrmaterialien befinden, haben 12 Personen mit ja geantwortet, darunter alle davon fanden sie in Lehrwerken und im Internet und 6 – in den Fachzeitschriften (z.B. Zeitschrift des Rechtskundelehrerverbund). Unter den fachsprachlichen Elementen wurde meistens Fachlexik 9 und Fachtexte 8 genannt. 1 Person hat die Frage verneinend beantwortet und 1 nannte keine Antwort. 1 Person meinte, fachsprachliche Elemente gebe es nur in fachsprachlichen Lehrwerken.

Auf die Frage ob Fachsprachenunterricht Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts

---

<sup>9</sup> Der recht geringe Anteil der Lehrenden, die das Erlernen (oder die Erlernbarkeit) der fachsprachlichen Kompetenzen kritisch betrachtet haben, mag es u.a. daran liegen, dass diese Kompetenzart nicht genug (in der Lehrerausbildung) reflektiert wird.

ist, wurden recht viele bejahende (12) und nur 3 verneinende Antworten erteilt, dagegen auf die Frage, ab welchem Niveau man mit dem Fachsprachenunterricht anfangen soll (im Verhältnis zur Standardsprache) wurden folgende Antworten gegeben: von Anfang an 4: darunter parallel mit dem Standardsprachenunterricht, „ich glaube, das ist völlig nicht voneinander trennbar“ 1. 4 Personen sagten, dass er ab Niveau B1, dagegen 3, dass er ab Niveau B2 anzufangen sei, 2 Personen dagegen nannte das Niveau A2 und 2 – A2/B1. 4 Personen gaben keine Antwort an. 1 Person meinte (zusätzlich), ab dem 3. Schuljahr werde das Fachvokabular definitiv verwendet.

Die Frage, ab welcher Klasse man mit dem Fachsprachenunterricht anfangen soll, wurde folgend beantwortet: ab 1. Klasse und ab 8./ 9/ Klasse je 3, ab 5./ 6. Klasse 4 („wenn der Fremdsprachenunterricht ab der 1. Klasse angefangen wird“ 1); ab 10 Klasse 1. 2 Personen haben sich der Stimme enthalten und 1 Person sagte, dass der Anfang des Unterrichts von Zielen abhängig sei.). Wie man bemerken kann, gibt es in der Frage des Anfangs des fachsprachenunterrichts verschiedene Meinungen, was u.a. bedeutet, dass sie nicht ausdiskutiert (wahrscheinlich auch nicht genug reflektiert) wird. Nichtsdestotrotz beobachtet man eine leichte Tendenz zu einem frühansetzenden Fachsprachenunterricht.

Auf die Frage, ob Sie berufslebenorientierte Aktivitäten/ Übungen im Sprachunterricht verwenden (wenn ja, dann welche und ob produktiv-p oder rezeptiv-r): haben 10 Personen mit ja geantwortet (die Übrigen 4 haben sich der Stimme enthalten, 1 davon sagte, sie verwende nur allgemeine Texte). Unter den Antworten auf den zweiten Teil der Frage sind folgende zu nennen: Gespräche 10, Korrespondenz 8, darunter Mail und Geschäftsbriefe je 3; Versprachlichen von Diagrammen/ Schemata/ Tabelle n 8; Formale Diskussionen 7, darunter allgemeinbildend/ politisch und bezogen auf Wirtschaft- und Verwaltungsberufe je 2; Zusammenfassen 7, darunter allgemeine u. berufsbezogene Sachtexte 1; Interviews 6, darunter bezogene auf Jobs 2; Verträge 3, darunter Kauf- und Mietvertrag je 1; Verhandlungen, Notizen und Übersetzen je 3, Dolmetschen, Transaktionen je 2; berufsbezogene Übungen, Protokolle, Notizen, geschäftliche Telefonate, Formulare, Mahnbescheid, Verhandlungen und Kurzgeschichten je 1, wobei man feststellen muss, dass die meisten davon sowohl rezeptiv als auch produktiv genutzt wurden.

Auf die Frage, ob der von Ihnen geführte Fremdsprachenunterricht hilfreich bei der Vorbereitung auf die Kommunikation im fachsprachlichen Kontext haben die meisten Personen (14) Personen sehr optimistisch (mit ja) geantwortet (1 hat sich der Stimme enthalten). Unter den im Berufsalltag meistverwendeten Methoden wurden verschiedene genannt: kommunikative Methode (kommunikativer Ansatz) 12, Aufgabenmethode 10, direkte Methode und Grammatik-Übersetzungsmethode je 7, CLIL-Methode 4, „eklektische“ Methode 3, Projektmethode 2.

Eine wichtige Rolle im Berufsleben der Lehrenden spielt die Weiterbildung. Unter den genannten diesbezüglichen Maßnahmen wurden genannt: Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen/ Kollegen 14, Schulungen/Workshops 12, Auslandsaufenthalte 10, wissenschaftliche Konferenzen 9, Lesen von Fachzeitschriften und Leiten von Workshops/ Schulungen je 4, Internet 2, Forschung und Verfassen von Publikationen, eigene Arbeit, stetige Aktualisierung der Unterrichtsmaterialien je 1. 1 Person hat hier

die E-Learning-Kurse (Webinare) genannt.

### Neue Medien (E-Learning) (28–36)

Die in diesem Teil der Befragung erhaltenen Resultate haben z.T. die o.g. Daten zum Lehr- und Lernmittelgebrauch bekräftigt. Auf die Frage, ob die Lehrenden Lernplattformen/ Computerlernprogramme ohne Lehrerbeteiligung (bei der Ausführung von Übungen/ Aufgaben) kennen, haben 10 Personen mit ja und 5 mit Nein geantwortet (1 Person hat keine Stellung genommen). Nach der Meinung von 8 Befragten sind sie beim Fremdspracherwerb hilfreich, denn „sie fördern Auseinandersetzung mit der Sache“, „sie sind gut beim Wiederholen“, „eignen sich für das Aufholen von Rückständen, Hausaufgaben oder Selbstkontrolle“, „sie helfen bei der Steigerung von Motivation“ je 1, 1 Person, die sie als nicht hilfreich betrachtete, räumte ein, „die Lernenden verstehen ihre eigenen Fehler nicht“.

8 Befragte kennen multimediale Computerprogramme zum Fremdsprachenerwerb, 7 Personen kennt sie nicht. Nach der Meinung von 3 Lehrenden sind sie hilfreich, denn „sie fördern Auseinandersetzung mit der Sache und Aussprache“, „sie unterstützen eigenes Lerntempo“, „sie sind hilfreich beim Grundwortschatzaneignung“ je 1. 3 Personen betrachteten sie als nicht hilfreich.

Auf die Frage, ob die Lehrenden Lernplattformen/ Computerlernprogramme mit Lehrerbeteiligung (bei der Ausführung von Übungen/ Aufgaben) kennen, haben nur 5 Personen mit ja und 7 Personen mit nein geantwortet. 2 Personen empfanden sie als hilfreich und 2 – als nicht hilfreich (Grund: „sie sind zu umständlich“, „kein Direktkontakt“ je 1). Die übrigen Personen haben in beiden Fällen keine Antwort erteilt.

Auf die Frage, ob der fremdsprachliche Unterricht auf der Lernplattform effektiver als der traditionelle ist, gab es 1 positive Antwort, 8 Personen dagegen haben mit „nein“ geantwortet (Die übrigen 6 nahmen keine Stellung dazu, 3 davon sagten „weiß nicht“). Die Lehrenden, die die Frage verneinend beantworteten, haben ihre Wahl folgendermaßen begründet: „es ist nur eine Methode von vielen“, „kein schnelles Feedback-Erläuterungen“, „keine Kontrolle“, „beide Lernmodi sollen zusammen stattfinden, „Fehler werden nur erkannt, aber nicht erläutert“, „es ist genauso gut wie schlecht“, „kein Face-to-face-Kontakt möglich“ je 1.

Die nächsten zwei Fragen bezogen sich auf die Vor- und Nachteile der Lernplattformen/Computerlernprogramme. 9 Personen waren der Meinung, es gebe Vorteile, 11 dagegen – es gebe Nachteile. 3 Personen haben sich der Stimme enthalten (1 davon räumte ein, sie kenne sie nicht).

In der unteren Tabelle werden die Vorteile (links) und Nachteile (rechts) aufgelistet.

<i>Vorteile der Lernplattformen/ Computerlernprogramme</i>	<i>Nachteile der Lernplattformen/ Computerlernprogramme</i>
Wahl eines individuellen Arbeitsrhythmus 9, Interaktion mit anderen Sprachbenutzern, größere Vielfalt der Lernmaterialien je 4, Nutzung von vielen Werkzeugen und Autorenprogrammen und kollektive Lösung von didaktischen Problemen (Forum, Chat etc.) je 3, Mitgestalten der/ Einfluss auf die	kein direkter Kontakt mit anderen Lernenden 11, kein direkter Kontakt mit Lehrenden 11, Künstlichkeit der Kontakte mit anderen Lernenden 3, welche andere: sie

---

Lerninhalte und, Basieren auf Erfahrung anderer Sprachbenutzer, Spielcharakter, Ausprobieren je 1	sind nicht kostenlos, zu schematisch je 1
---	---

---

*Tabelle 9 Vorteile und Nachteile der Lernplattformen/Computerlernprogramme*

3 Personen konnten auf Grund mangelnder Kenntnis keine Vorteile und 2 – keine Nachteile feststellen.

Auf die Frage in welchem prozentualen Umfang die Arbeit mit Lernplattformen in das Fremdsprachenlernen integriert sein sollte, gab es folgende Antworten: Weiß nicht 5; 90%-10% – 2; 80%-20%, – 2 oder 70%-30% – 2 zugunsten des traditionellen Unterrichts; 90%–10% oder 70%–30% je 1 zugunsten des E-Learnings, 50%–50% – 1, 1 Person meinte, die Arbeit mit Lernplattformen sollte gar nicht angeboten werden, 1 Person war der Ansicht, „dies kann je nach Einsatzwunsch variieren, denn die Plattformen dann anzubieten sind, wenn Zeit zum Wiederholen bzw. weiterlernen vorliegt“.

Die letzten zwei Fragen bezogen sich auf die die Zukunft der Lernplattformen/Computerlernprogramme. Nach der Meinung von 3 Befragten sollten sie institutionellen Rahmen haben, nach der Meinung von weiteren 2 sollten sie keinen institutionellen Rahmen haben (ohne Kontrolle). 3 Personen haben zugegeben, dass sie keinen institutionellen Rahmen haben (mit Kontrolle der Lerninhalte) sollten. 6 Befragte erteilten keine Antwort auf die Frage (2 davon erteilen Antwort „weiß nicht“).

Nach der Meinung von 9 Lehrenden haben die Lernplattformen/ Computerlernprogramme im Fremdsprachenlernen eine Zukunft, und zwar vor allem im Erwerb der Standardsprache 9 oder hauptsächlich im Erwerb der Fachsprachen 7, 2 Personen haben sich in dieser Hinsicht der Stimme enthalten, 1 Person sagte, es gebe für sie keine Zukunft. Ein Lehrender war der Meinung, dass jeder Lehrer alleine entscheiden soll, ob er Lernplattformen/ Computerlernprogramme einsetzen will oder nicht.

Die in diesem Teil der Befragung erhaltenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Mehrheit der Lehrenden die Zukunft der Lernplattformen/ Computerlernprogramme im Fremdsprachenlernen eher positiv betrachtet, und zwar sowohl im Erwerb der Standardsprache als auch im Erwerb der Fachsprache. Die Mehrheit der Lehrenden verfügt über eine geringe Erfahrung mit denen, worauf u.a. gestreute Ergebnisse im Bereich prozentualer Umfang der Arbeit mit Lernplattformen im Fremdsprachenlernen hindeutet. Diejenigen befragten Lehrenden, die die Erfahrungen mit dieser Lernform gemacht haben, schätzen sie recht kritisch ein (s. Detailergebnisse Tabelle 3).

### **3. Zusammenfassung der ausgewählten Forschungsergebnisse (Teil 1 und Teil 2)**

In puncto Forschungsergebnisse ist v.a. Folgendes festzuhalten:

Im Bereich Sprachdifferenzbewusstsein bei deutschen zweit- oder fremdsprachigen Fachsprachenlernern, in der Mutter- und in der Fremdsprache: Die durchgeführten Umfragen und Hospitationen haben bewiesen, dass es recht vielen Lernenden nicht bewusst ist, was eine Fachsprache ausmacht bzw. inwieweit sie in der Schule (o.

in der Ausbildung) mit der Fachsprache<sup>10</sup> bzw. Elementen der Fachsprachendidaktik konfrontiert werden. Somit besteht ein großer Nachholbedarf bei der Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein (im Allgemeinen, v.a. im Fach Deutsch als Erstsprache) und durchdachter und teilkompetenzorientierten Fachsprachendidaktik (Erst-, Zweit- und Fremdsprache) bei den Lernenden, und zwar schon in recht frühen Stadien, d.h. parallel zur Einführung von fachsprachlichen Elementen (z.B. Mitteilungsstrukturen, die für die Fachsprache kennzeichnend sind und nicht selten in der Gemeinsprache auftreten, Fachlexik, Sach- bzw. Fachtexttsorten). (Die erhaltenen Ergebnisse sollten in Zukunft um neue Forschungsmaßnahmen zur Kompetenzdiagnostik ergänzt werden). Laut Kernlehrplänen werden die Sprachdifferenzfragen und fachsprachenbezogene Schwerpunkte seltener in der Sekundarstufe I, jedoch viel häufiger in der Sekundarstufe II (z.B. im Bili-Unterricht, der jedoch in Wirklichkeit zumeist nur den fortgeschrittenen Lernenden angeboten wird) sowie an Realschulen (vgl. dazu Th. Roelcke 2009 19 f.) (sowie im Hochschulbereich) thematisiert.

Im Bereich Analyse von Curricula und Lehr-Lernmaterialien an ausgewählten (Hoch)schulen (samt E-Learning-Tools) zur frühen Anbahnung von Fachsprachenkompetenz, Ermittlung der Präsenz von aktuellen Lernmethoden und deren Beurteilung durch Lernende/Lehrende im mono-/bilingualen Fach(fremd)sprachenunterricht. Die durchgeführte Analyse der Lehrwerke hat ergeben, dass die meisten von denen moderne (Fach)fremdsprachenlehr- und -lernmethoden berücksichtigen (kommunikations-, handlungsorientierter und aufgabenbezogener Unterricht, kooperatives Lernen, Szenario-Ansatz etc.<sup>11</sup>, und zwar in fast allen Fächern, darunter Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie bilingual). Die Anwendung von den o.g. Methoden haben auch die durchgeführten Hospitationen, Interviews und Befragungen bestätigt. Eine breitere Palette an Methoden wurde im bilingualen Unterricht (Bio), in kleineren und fortgeschrittenen Gruppen im Berufskolleg (Englisch) sowie bei einem Englisch- und Biolehrer (Berufskolleg) festgehalten.

Viel seltener machte man Gebrauch von elektronischen Medien<sup>12</sup>, insbesondere Lernplattformen, die zumeist zwecks Lernmaterialienvorbereitung verwendet wurden. Die multimedialen Lernmaterialien (darunter Lernplattformen) wurden recht häufig in Bezug auf ihre Defizite in Bereichen kreatives Lernen, soziale Kontakte, eingeschränkte Lernstandkontrolle von Lernenden und Lehrenden kritisiert. Aus den Interviews mit Lehrenden ergab sich, dass sie gerne die gegenwärtigen elektronischen

---

<sup>10</sup> Wie im ersten Teil der Publikation ausgeführt, wird hier unter Fachsprache in erster Linie Phonemik, Graphemik, Morphemik, Grammatik (Sprachsystem), die für die Gemeinsprache (Standardsprache) und Fachsprachen gemeinsam sind, sowie die Fachlexik und Fachtexttemik, die im gewissen Sinne auch die Sachtexttemik mit einbezieht, gemeint. Mehr dazu s. Teil I. dieser Publikation.

<sup>11</sup> Mit den (Fach)sprachenlehr- und -lernmethoden im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht haben sich u.a. solche Autoren beschäftigt, wie R. Buhlmann, A. Fearn, 1987, 2000; M. Schneider, 1989, H-R. Fluck 1992, K. Morgenroth, 1993, W. Hüllen 1998, R. Hoberg 1998) u.a.

<sup>12</sup> Die Anwendung der elektronischen Medien kam v.a. im Berufskolleg zu kurz (s. fehlende Computerräume und recht traditionell orientierte Didaktik). Im Gegensatz dazu hat man von diversen elektronischen Medien im Schuldorf Seeheim-Jugenheim Gebrauch gemacht, s. Computerausstattung (Laptops) in Klassenzimmern für Bili-Bio, Internetzugang, entsprechende Softwarelizenzen, interaktive Whiteboards.

Medien nutzen würden, wenn sie in ihrer Schule angeboten würden. In den untersuchten Schulen wurden kaum Angebote zum mobilen Lernen<sup>13</sup> festgehalten, die das (frühe) Fachfremdsprachenlernen bereichern würden und zur Stärkung der Motivation bei den Lernenden beitragen könnten.

Die Lehrenden benutzen in ihrer Arbeit viele Lehr- und Lernmaterialien und werden nicht selten (v.a im Berufskolleg Elberfeld) mit differenzierten Sprachniveaus und -bedarfen (innerhalb derselben Lernendengruppen) konfrontiert, was nicht selten eine reguläre Arbeit mit den auf dem Markt verfügbaren Lehrwerken wesentlich einschränkt.

Die Kernlehrpläne und (manche) Lehrwerke thematisieren zwar (zumeist spärlich) den Bedarf an fach- bzw. berufsbezogenen Kompetenzen (in solchen Fächern wie Mathematik, Bio o. Erdkunde), in der Tat jedoch bleibt die fachsprachliche Thematik (Gebrauchs- und Fachtextsorten, Fachlexik, Sensibilisierung in Richtung Umgang mit Sach- und Fachtexten, elektronischen Medien – eine Ausnahme bilden die Lehrwerke für Biliunterricht) nicht selten aus. Lediglich in Kernlehrplänen der Realschulen werden die fachsprachlichen Inhalte „bedingt“ ausreichend (und teilkompetenzorientiert) behandelt und können als Richtlinie für die Kernlehrpläne in Polen (berufsbezogenes Fremdsprachenlernen, darunter DaF) dienen.

In vielen Kernlehrplänen überwiegt ein recht vereinfachtes und stereotypisches Fachsprachenverständnis. Die Fachsprache wird zumeist weder genauer erfasst noch in Form von Kompetenzen behandelt (s. Detailergebnisse T. 1 der Publikation). Die untersuchten Kernlehrpläne (bis auf einige Ausnahmen, die sich auf v.a. die Realschule beziehen) tragen in unzureichendem Maße der modernen fachsprachenlinguistischen und -didaktischen Reflexion Rechnung, was verbesserungsnötig ist. Die o.g. Tatsache (samt anderen Faktoren, wie etwa mangelnde Ausbildung (Studium) der Lehrenden mit Fokus auf Fachsprachen) hat weitgehende Auswirkungen auf das Fachsprachenverständnis durch die Lehrenden (vgl. auch dazu Th. Roelcke 2009: 9, der feststellt, dass die LehrerInnen der Sachfächer nicht hinreichend fachsprachendidaktisch ambitioniert und kompetent seien, was zur geringen fachkommunikativer Erfahrung bei ihren Schülern führt - Anm. des Autors) und Lernenden und teilweise auf den Verlauf der angebotenen Ausbildung (Ergebnis der Umfragen und einiger Hospitationen), in der die fachsprachlichen Fragen (v.a. Sensibilisierung auf die Fachsprache, Rezeption und Analyse der Sach-/Gebrauchs- und Fachtexte sowie deren Produktion) recht spät und nicht systematisch (und zumeist beiläufig) behandelt werden und resultiert u.a. mit mangelnder bzw. nicht ausreichend ausgeprägter (Fach)sprachenkenntnis und -verwendung.

#### 4. Fazit

Zum Schluss ist darauf hinzuweisen, dass dieser Forschungsbericht lediglich als ein kleiner Beitrag zur komplexen und zielgerichteten Forschung zu verstehen ist. Die

---

<sup>13</sup> Hier meine ich z.B. die im Angebot der einzelnen Verlage noch recht seltene Ressourcen sowie als Ergebnisse mancher Projekte verfügbare internetbasierte und an die Bedingungen des mobilen Lernens angepasste Lernmaterialien sowie diverse Applikationen, die u.a. Fachwortschatzlernen unterstützen.

weiteren Forschungsmaßnahmen sollten in theoretischer Hinsicht zur Ordnung des Wissenstandes zum Fach(fremd)sprachenerwerb beisteuern, unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Diskussion zum Begriff der Fachsprache, zu den fachsprachendidaktischen Lernzielen, den Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernmitteln, in praktischer Hinsicht sollten sie eine Optimierung des Fach(fremd)sprachenerwerbs im Allgemeinen bewirken und im Nachhinein mit der Schaffung von neuen Fachfremdsprachenunterricht-Curricula (in erster Linie in der Sparte DaF-Fachsprachenunterricht) für die Schulen (v.a. im sekundären Bereich) sowie für die Hochschulen in Deutschland und Polen resultieren. Die Ergebnisse dieser Forschung können darüber hinaus einige Hinweise für die zur Aus- und Weiterbildung von Fach(fremd)sprachenlehrern, Dolmetschern und Übersetzern werden.

## Bibliographie

- Buhlmann, R./ A. Fearn (1987), (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. (6. Aufl.), Berlin u a.
- Fluck, H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen.
- Hoffmann, L./ H. Kalverkämper/ H. Wiegand/ H. Ernst (Hrsg.) (1998/99), *Fachsprachen/ Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie-wissenschaft/ An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. In Verbindung mit Ch. Galinski, W. Hüllen. 2 Halbbd. / (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14, 1–2). Berlin/ New York.
- Hoberg, R. (1998), *Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht*. In: L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H. Wiegand/ H. Ernst (Hrsg.), *Fachsprachen/ Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie-wissenschaft/ An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. Berlin/ New York, 954–960.
- Hüllen, W. (1998), *Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*. In: L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H. Wiegand/ H. Ernst (Hrsg.), *Fachsprachen/ Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie-wissenschaft/ An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. Berlin/ New York, 965–969.
- Morgenroth, K. (Hrsg.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse*, Frankfurt a. M. etc.
- Roelcke, Th. (2009), *Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche*. In: *Fachsprache* 1–2, 2009. ([http://www.fachsprache.net/upload/Articles/Roelcke\\_Fachsprachliche\\_Inhalte\\_1-2\\_2009.pdf](http://www.fachsprache.net/upload/Articles/Roelcke_Fachsprachliche_Inhalte_1-2_2009.pdf)) [29.01.2017].
- Schneider, M. (1989), *Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Methoden und Erfahrungen aus den Carl Duisberg Centren*. In: *Jahrbuch DaF* 15, 150–174.

**Przemysław WOLSKI**  
Uniwersytet Warszawski

## **Sprechende Chatbots im Fach(fremd)sprachenunterricht und im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht**

### **Abstract:**

#### **Talking chatbots in vocationally-oriented foreign language teaching**

This paper addresses the problem of verbal interaction and language mediation in specialized language instruction in relation to a system design of the so-called ‘talking chatbots’. The first part includes terminological clarification. The analysis is limited to the most relevant terms: *chatbot*, *oral interaction* and *oral language mediation*. The second part shows the extent of which the two areas appear: interdisciplinary language teaching and vocational language learning, overlapping with each other, and the role played by the linguistic ability to act. The subsequent parts focus on oral interaction and language interpretation, and their modeling through digital dialogue systems, followed by a conclusion and a brief outlook on didactic implications. The basis for the considerations are, inter alia, Searle’s theory of speech acts and Siemens’ connectivism.

### **Einleitung**

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Problematik der mündlichen Interaktion und Sprachmittlung im Fach(fremd)sprachenunterricht in Bezug auf das System-Design der sog. sprechenden Chatbots.

Die Frage nach dem Einsatz digitaler Tools im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, der Zweitsprachenvermittlung sowie der Übersetzung ist unter anderem von besonderem Interesse, weil die unten besprochenen Systeme zu den sog. *disruptive technologies* gehören. Damit ist eine Gruppe von Technologien gemeint, die in den kommenden Jahrzehnten das soziale Leben und die Weltwirtschaft am meisten beeinflussen werden (vgl. J. Manyika 2013: 6). Eines der Gebiete, auf dem sich die einflussreichsten Veränderungen abspielen werden, ist außer dem Internet der Dinge oder dem 3D-Druck, die Automatisierung der Wissensarbeit (Wissenskonstruktion). Sie wird definiert als Verwendung der Computer zur Erfüllung von Aufgaben, die komplexe Analysen und Entscheidungen sowie kreative Problemlösungen verlangen. Dies wird durch Fortschritte in drei Bereichen ermöglicht: Steigerung der Prozessgeschwindigkeiten und Speicherkapazitäten, maschinelles Lernen und natürliche Benutzeroberflächen wie Spracherkennungstechnologie.

Den Erwägungen wird auch die aktuelle Forschung der berufsbezogenen Sprachausbildung, gemeint als ein Sprachbedarfserhebungen, Curriculumentwick-



lung und Lehr-Lern-Materialien umfassendes Kontinuum zugrunde gelegt.

Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung. Die Analyse beschränkt sich dabei auf die besonders relevanten Begriffe: die Chatbots, mündliche Interaktion und mündliche Sprachmittlung.

Darauf aufbauend, wird im zweiten Teil gezeigt, inwieweit sich die beiden Bereiche: Fach(fremd)sprachenunterricht und berufsbezogener Fremdsprachenunterricht miteinander überlappen und welche Rolle die sprachliche Handlungsfähigkeit dabei spielt.

Im Fokus der weiteren Teile steht die mündliche Interaktion und Sprachmittlung und ihre Modellierung durch digitale Dialogsysteme. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf (glotto)didaktische Implikationen beschließen die Arbeit. Basis der Überlegungen sind u.a. die Sprechakttheorie von Searle (J. Searle 1995) sowie die konnektivistische Lerntheorie von Siemens (G. Siemens 2004; B. Boitshwarelo 2011; C. Tschofen/ J. Mackness 2012).

## **1. Sprechende Chatbots im Fremdsprachenunterricht – Problemaufriss und Begriffserklärung**

Als Lingobots, bzw. Chatbots werden computergenerierte Systeme bezeichnet, die in der Lage sind, über eine Ein- und Ausgabezeile oder durch ein Spracherkennungssystem mit einem menschlichen Nutzer in natürlicher Sprache in bestimmter Weise zu interagieren. Auf diese Weise schaffen sie eine Quasi-Konversation. Nach (E. Szumanska 2013: 5) spielen sie eine immer stärkere Rolle in internetbasierter Praxis und Forschung.

An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass die ursprüngliche Aufgabe, für die z.B. der Chatbot ALICE entworfen wurde, die Simulation eines Gesprächs zwischen einem digital generierten Psychotherapeuten und einem menschlichen Patienten war. Der andere Bereich, in dem Chatbots eingesetzt wurden, war die Kundenberatung in Online-Shops (E. Szumanska 2013: 8). S. Reshmi (2016: 1173) erwähnt dazu noch virtuelle Tutoren und fiktive Teilnehmer von sozialen Netzwerken.

Ich möchte an dieser Stelle auch noch anmerken, dass computerbasierte Chatbots, als interaktive Kommunikationssysteme auch deswegen immer populärer werden, weil sie eine neue Art der Schnittstelle zwischen Mensch und Maschine bilden. Als Computerprogramme sind Chatbots künstliche Subjekte, deren wichtigste Aufgabe in der Simulierung einer intelligenten Konversation mit menschlichen Gesprächspartnern besteht, wobei sie die natürlichen Sprachen verwenden. In diesem Sinne sind sie eine der zahlreichen Schnittstellen, die natürliche Sprachen verwenden. In der einfachsten Form wird eine einfache Eingabezeile eingesetzt, in die der menschliche Interaktionspartner seine Aussagen eintippt. Es existieren übrigens viel komplexere Systeme, die die Mechanismen der Sprach- und Gestenerkennung beinhalten und über Text-to-Speech-Systeme kommunizieren (S. Reshmi 2016: 1173). Am Rande sei auch erwähnt, dass der Gegenstand der vorliegenden Erwägungen Chatbots sind, die sich vor allem durch den Inhalt der ihnen zugrunde liegenden

Datenbanken und die eingesetzten Algorithmen von den bereits genannten Lösungen wesentlich unterscheiden.

## 2. Fach(fremd)sprachenunterricht und berufsbezogener Fremdsprachenunterricht – Gegenstandsbereiche und Problemstellungen

Die Frage, ob Fach(fremd)sprachenunterricht und berufsbezogener Fremdsprachenunterricht dieselbe Lehr- und Lernform darstellen, oder ob sie zwei verschiedene und sich miteinander ergänzende Gebiete bilden ist unter vielen Forschern ein Streitpunkt (vgl. die ausführliche Zusammenstellung von P. Szerszeń 2014: 13–41). Im Folgenden beziehe ich mich auf die Arbeiten von A. Fearn (2007) und H. Funk (2007), die die beiden Unterrichtsformen strikt auseinanderhalten.

Unter Fachs(fremd)sprachenunterricht versteht (A. Fearn 2007: 170) einen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht, der eine Variante des Fremdsprachenunterrichts darstellt, mit dem spezifischen Ziel, die fremdsprachliche Handlungskompetenz im Fach gemäß den Bedürfnissen der Lernenden auf- und auszubauen.

Dem deutschen Begriff berufsbezogener Fremdsprachenunterricht entspricht nach (H. Funk 2007: 175) am ehesten der VOLL-Ansatz (*Vocationally-oriented language learning*) des Europarats, der „ähnlich wie der deutsche Begriff einen eigenständigen, thematisch und pragmatisch zweckorientierten und nicht per definitionem berufs- oder fachspezifischen Sprachunterricht impliziert, in dem Lernende mit berufsbezogener Motivation und teilweise auch mit beruflicher Erfahrung eine Sprache lernen, mit dem Ziel, sie auch oder vorwiegend in beruflichen Handlungszusammenhängen zu verwenden“.

Es steht übrigens außer Zweifel, dass sowohl der Fach(fremd)sprachenunterricht als auch der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht dem kommunikativen, interkulturellen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts verpflichtet sind (vgl. P. Wolski/M. Sosińska 2008: 188). Es ist vor allem durch die in den Curricula und Lehrmaterialien eingesetzten Zielsetzungen wie Adressatenspezifika, Lernerorientierung, Funktionalität der Übungsformen und eine Progression nach pragmatisch-funktionalen Erwägungen sichtbar. (A. Fearn 2007: 169) gelangt in ihrem Beitrag zum Schluss, dass es ein Fremdsprachenunterricht ist, der die sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach (und im Beruf) auf- und ausbaut, „indem er die entsprechenden fachsprachlichen Mittel bereitstellt und durch seinen Fachbezug ein fachlich bestimmtes Lernumfeld und einen fachlichen Kommunikationsrahmen als notwendigen Bezugsrahmen für das Lehren und Lernen schafft, spezifische Lernprozesse initiiert, und eine interkulturelle Auseinandersetzung ermöglicht“.

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die beiden Lehrformen ungefähr der Unterscheidung entsprechen, die die beiden, den Unterricht an polnischen Berufsschulen regelnden Dokumente enthalten: *Podstawa programowa kształcenia w zawodach* und *Ramowe plany nauczania w szkołach publicznych* (MEN 2012a, 2012b). Seltsamerweise wird aber im Rahmenplan für Berufsschulen der Begriff *język obcy ukierunkowany zawodowo* (berufsbezogener Fremdsprachenunterricht) dort verwendet, wo die Lernzielbeschreibungen eher mit dem Fach(fremd)sprachenunterricht verwandt sind.

Die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit im Fach (im Beruf) kann nach (A. Fearn 2007: 169) umschrieben werden als „die Fähigkeit des Lerners, sich in der Zielsprache fachlich angemessen zu informieren und zu verständigen“. Diese Definition bedarf jedoch einer Erweiterung um den Aspekt, der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) im Bereich der allgemeinen Kompetenzen angesiedelt wird (J. Quetz u.a. 2004: 103–106). Auf dem Gebiet des deklarativen Wissens wird dort das soziokulturelle Wissen über interpersonale Beziehungen in Arbeitssituationen erwähnt und als Teil des prozeduralen Wissens „berufliche Fertigkeiten“ – als Fähigkeit, spezielle (geistige und körperliche) Handlungen auszuführen, die der jeweilige Beruf erfordert. Dieser außersprachliche Aspekt bildet gemeinsam mit linguistischen Kompetenzen die berufsbezogene Handlungsfähigkeit, die das übergreifende Lehr- und Lernziel der beiden genannten Lehrformen bildet. Erst im Zusammenspiel der beiden Faktoren ist der Lerner in der Lage, „mit seinen sprachlichen Mitteln unter Nutzung von Arbeitsstrategien schriftlichen und mündlichen Fachtexten ein seinen Intentionen entsprechendes Maximum an Informationen zu entnehmen und sich seinem fachlichen Wissen entsprechend eindeutig und ausreichend differenziert zu äußern“ (A. Fearn 2007: 169). Unter dieser Bedingung kann man sich der These anschließen, dass die genannte Handlungsfähigkeit das Wissen um die kulturbedingten Merkmale der Fachkommunikation einschließt, die Tradition und Stellung des Berufes in der Gesellschaft berücksichtigt und die Kenntnis von typischen Situationen und Rollenverteilungen im Rahmen der mündlichen Kommunikation beinhaltet. Es steht auch außer Zweifel, dass die zu Berufsbildungszwecken entworfenen Chatbots die genannten Teilkompetenzen fördern sollten.

### **3. Mündliche Interaktion im fachsprachenorientierten und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht**

Nach A. Fearn (2007: 170) ist der Fach(fremd)sprachenunterricht, „wenn rezeptive und produktive Fertigkeiten gleichermaßen gefördert werden sollten“, im Mittelstufenbereich anzusiedeln, entspricht also dem Niveau B2 nach GERS und setzt mindestens 400 Stunden Fremdsprachenunterricht voraus. Der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht ist dafür bereits auf dem Niveau A2 denkbar (J. Quetz u.a. 2004: 228; P. Wolski/ M. Sosińska 2008: 187). Wie E. Schürmann (2016: 49) in ihrer Untersuchung zu polnischer DaF-Curricula nachweist, unterscheiden sich die Lehrpläne bezüglich ihrer Grundkonzeptionen so, dass sie kaum vergleichbar sind. Andererseits lässt es sich anhand der angegebenen Beispiele belegen, dass mündliche Interaktion als interaktive Aktivität in allen Curricula vertreten wird – z.B. Gespräche zur Aufnahme und Führung einer Geschäftstätigkeit im Lehrplan für Automechaniker (E. Schürmann 2016: 42).

Es ist unbestritten, dass bei der mündlichen Interaktion Sprachverwendende abwechselnd als Sprechende und Hörende handeln. Diese Tätigkeit bedarf einen oder mehrere Gesprächspartner, mit deren Hilfe auf der Basis des Prinzips der Kooperation, durch das Aushandeln von Bedeutungen das Gespräch entsteht (J. Quetz u.a.

2004: 78–79, G. Demenko 2015: 17–18). Diese Aktivität wird in Ansätzen bereits auf dem Niveau A1 gefördert.

Wie K.-H. Kiefer (2016) in seiner Untersuchung zum Wissenstransfer nachweist, spielen noch andere interaktive Aktivitäten und Strategien eine bedeutende Rolle in der Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit im Beruf. Es handelt sich nämlich um die mündliche Sprachmittlung. Bei den sprachmittelnden Aktivitäten geht es dem Sprecher nicht darum, seine eigenen Absichten zu realisieren, sondern darum, zwischen Gesprächspartnern zu vermitteln, die Sprecher verschiedener Sprachen sind (vgl. J. Quetz u.a. 2004: 89). Nach K.-H. Kiefer (2016: 78–79) sind es eben grenzüberschreitend agierende Unternehmen, wo diese Aktivität im Rahmen technischen Wissenstransfers eine relevante Aufgabe in der beruflichen Wirklichkeit ist. Demnächst ist die sprachliche Mittlertätigkeit bei der Erklärung von Verrichtungen, eine plastisch darstellbare Aufgabe im Rahmen einer Unterrichtseinheit oder eines Projekts. Somit ist schlusszufolgern, dass sich auch diese Aktivität mit Verwendung der Chatbots simulieren ließe.

Für Lernziele Präsentieren, Verhandeln und Gesprächsführung, die in Lehrplänen am häufigsten vertreten sind, können nach A. Fearn (2007: 170) spezielle Übungssequenzen entwickelt werden, die zu einem Kommunikationstraining in der Fremdsprache führen. Dabei ist es wichtig, dass die Übungen an den entsprechenden Diskurs in der Muttersprache anknüpfen und auf das professionelle sprachliche Handeln in der Zielsprache vorbereiten. Die zu diesem Zweck dienenden Chatbots erfüllen eine ähnliche Rolle.

Wie die von J. Eckert (2003: 226) berichteten Ergebnisse zeigen, kann bei der Erforschung aufgabenbasierter Interaktionen nicht davor ausgegangen werden, dass „bestimmte, näher zu spezifizierende Interaktionskonstellationen oder Aufgabenvorlagen per se lernfördernd wirken“. Es ist selbstverständlich davon auszugehen, dass diese externen Steuerungsmerkmale Lerngelegenheiten bereitstellen, welche „von unterschiedlichen Lernern in unterschiedlicher Weise aufgegriffen, genutzt, reduziert, ignoriert oder zurückgewiesen werden“. Das Integrieren der Chatbots in die bereits funktionierenden E-Learning-Plattformen wird den Anteil des mündlichen Trainings am Lernpensum jedoch selbstverständlich steigern.

Der Begriff der Lerngelegenheit stammt aus der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik und nimmt an, dass die Lernenden das sie umgebende Sprachangebot selektiv und fokussiert wahrnehmen (vgl. P. Wolski 2011: 155). Nach J. Eckert (2003: 226) sind sowohl lernerexterne als auch lernerinterne Einflussfaktoren für eine solche Selektion und Fokussierung verantwortlich. Zu den lernerexternen Faktoren zählt z.B. die Aufgabenstellung oder perzeptive Salienz (in wie weit die Aufgabe „auf sich aufmerksam macht“), die lernerinternen Faktoren sind u.a. Vorwissen, Sprach- und Sprachlernbewusstheit, Lernstile, oder subjektive Lernertheorien. Die in den Aufgaben „enthaltenen“ semantischen und strukturellen Eigenschaften der Zielsprache werden, in verschiedenem Grad, mit den vorhandenen sicheren lernersprachlichen Wissensbeständen abgeglichen. Dies kann im Fall einer (subjektiv) wahrgenommenen Diskrepanz zur L2-Hypothesenbildung und zur Erhöhung der linguistischen Kompetenz (und damit der Handlungsfähigkeit im Beruf) führen.

Es lässt sich anhand der Ergebnisse der neuesten Forschung zweifelsfrei belegen, dass die Validität der in den Curricula formulierten Lernziele von der Qualität der sog. Sprachbedarfsermittlung abhängt. Nach C. Efing (2016: 18–19) liegt der didaktische Hauptgrund für die Durchführung einer Sprachbedarfsermittlung darin, „einen Einblick in die tatsächliche Arbeits- und Kommunikationsrealität bestimmter Bereiche zu erhalten, um alle, auch versteckte sprachlich-kommunikativen Bedarfe, Anforderungen und Bedürfnisse zu identifizieren“. Im Einzelnen verfolgen Sprachbedarfsermittlungen folgende Ziele:

- die Formulierung realitätsbezogener Kompetenzen und Lernziele sowie die Verbesserung der Unterrichts- und Förderplanung;
- die empirische Fundierung beruflicher oder schulischer Anforderungskataloge, Curricula und (realitätsnaher) Unterrichts- und Testmaterialien (etwa für berufsorientierte Sprachtestung);
- die realistische Beurteilung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen von SchülerInnen, Auszubildenden und Berufstätigen vor der Folie der Anforderungen (als defizitär oder ausreichend) (C. Efing 2016: 18–19).

Daraus kann man folgern, dass Lernziele und Lerninhalte immer unter Einbeziehung der zur Verfügung stehenden Informationsquellen ermittelt werden. Methodisch gesehen, dominieren nach C. Efing (2016: 21) Ansätze, die eine Inhaltsanalyse von Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen vornehmen, oder eine sprachliche Analyse von Lehrbüchern und anderem Textmaterial durchführen. Ergänzend werden andere empirische Verfahren eingesetzt, wie Interviews, Hospitationen und teilnehmende Beobachtung.

Infolge solcher Untersuchungen kann ein Korpus authentischer Sprachhandlungen gewonnen werden, das „zu verschiedensten Zwecken ausgewertet und aufbereitet werden kann“. Ein solches Korpus bildet z.B. die Grundlage der computer-gestützten Dialogsysteme, u.a. Chatbots (vgl. G. Demenko 2015: 27). Den nächsten Schritt der Planung bildet die Bestimmung der lexikalischen und grammatikalischen Lernpensen. Auf dieser Stufe kann auf die Ergebnisse der Fachsprachenforschung und der Fehleranalyse zurückgegriffen werden, mit besonderer Berücksichtigung der für die Zielgruppe und ihre Lernziele erfassten Textsorten (vgl. A. Fearn 2007: 171).

#### **4. Fach(fremd)sprachenunterricht und berufsbezogener Fremdsprachenunterricht aus konnektivistischer Sicht**

Die konnektivistische Lerntheorie geht von folgenden Annahmen aus:

- die Lernenden verbinden sich zu Lerngemeinschaften, die von der Zusammenarbeit und gemeinsamer Wissenskonstruktion profitieren. Das Lernen wird durch einen kontinuierlichen Dialog und gemeinsame Interessen gewährleistet;
- die Lerngemeinschaften sind als Knoten in Netzwerken anzusehen, die aus mehreren Gemeinschaften bestehen. Die Netzwerke sind verschiedener Natur, stehen miteinander in Verbindung, fördern Autonomie sowie vielfältige und kreative Wissenskonstruktion;
- das Wissen wird nicht als ein in einem Individuum bzw. an einem Ort verankertes Konstrukt betrachtet, sondern als in Informationsnetzwerken und

mehreren Personen zugängliche Information. Deswegen ist Lernen und Wissenskonstruktion von der Vielfalt von Ansichten und vom Zugang zu verschiedenen Informationsströmen und Quellen;

- information ändert sich ständig, deswegen besteht ein Bedürfnis, das Wissen angesichts der neuen Informationen nach seiner Validität und Reliabilität zu evaluieren;
- besonders im Internet, durch seine verteilte Art der Informationsspeicherung, besteht eine interdisziplinäre Verbindung zwischen einzelnen Prozessen der Wissenskonstruktion (B. Boitshwarelo 2011: 162; vgl. C. Tschofen/ J. Mackness 2012: 125).

Hieraus ergibt sich, dass es von besonderer Bedeutung für den Ablauf der Lernprozesse ist, dass sich die Lernenden als Gruppe konstituieren, sich untereinander als fachlich kompetent akzeptieren, einander zuhören, der Vermittlung und Autorität des Lehrers nicht bedürfen, sondern eigenverantwortlich und sozial kompetent agieren (A. Fearn 2007: 172). Demzufolge ist die Dynamik des Unterrichts dadurch gekennzeichnet, dass das Zusammenspiel der Kompetenzträger für fachliche Korrektheit, Lösungen und Arbeitsergebnisse und sprachliche Angemessenheit der Kommunikation sorgt. Dies geschieht durch einen spezifischen Diskurs zwischen den Lernenden, den Lehrenden und mit Referenz auf das Material. Die Bereitschaft zu einem solchen Diskurs und Korrekturverfahren ist jedoch in vielen Fällen zunächst nicht gegeben, deswegen dominieren im typischen Unterrichtsgeschehen die frontalen Lehrformen. Ein Beispiel einer konnektivistischen Lernumgebung (Lerngelegenheit), die die mündliche Interaktion fördert, ist eine E-Learning-Plattform mit integriertem Kommunikator und eingebauten sprechenden Chatbots.

## 5. Chatbots als Dialogsysteme

Heutzutage werden mindestens einige Typen von Dialogsystemen unterschieden: Informationssysteme, Transaktionssysteme, diagnostische Systeme, Unterhaltungssysteme und didaktische Systeme (G. Demenko 2015: 23; S. Reschmi 2016: 1173). Die im vorliegenden Beitrag behandelten Chatbots gehören selbstverständlich zur letzteren Gruppe.

Wenn wir Texte analysieren, die in der mündlichen Interaktion entstehen, fällt sofort auf, dass sie aus Aussagen bestehen, die abwechselnd von beiden Gesprächspartnern generiert und empfangen werden. Damit eine Interaktion, also gemeinsame Gesprächskonstruktion möglich ist, sind bestimmte Kooperationsregeln (Kooperationsstrategien) notwendig, die die lexikalische oder grammatische Kompetenz weit überschreiten (J. Quetz u.a. 2004: 78).

Das Phänomen der Interaktion zwischen Gesprächspartnern ist in der Psycholinguistik, Kommunikationstheorie und kognitiven Wissenschaften wohlbekannt. Die vorhandenen Analysen beziehen sich auf verschiedene Sprachebenen (Lexik, Syntax, Phonetik) und außersprachliche Ebenen, z.B. Gestik und Verhalten. Die meisten Forschungen sind in der Theorie der Akkommodation (CAT – *Communication Adaption Theory*) verankert, die davon ausgeht, dass ein Gespräch ein interpersona-

ler, dynamischer und adaptiver Informationsaustausch sowohl auf der sprachlichen, als auch auf der außersprachlichen Ebene ist (G. Demenko 2015: 17).

Die Akkommodation wird meistens als eine linguistische Taktik definiert, in der die Gesprächspartner ihren ganzen Bestand an Kommunikationsstrategien einander anpassen, indem sie u.a. Tonhöhe, Sprechtempo, Pausen, Länge der Aussagen und Aussprache modifizieren. Die Form, der Inhalt und der Grad der Akkommodation hängen von der Kommunikationssituation und der Beziehungen zwischen den Partnern ab. Die Grundregel besteht darin, dass Menschen versuchen, sich höflich, erfolgreich und durch Kooperation zu verständigen. Es existieren übrigens andere Arten der Kommunikation, die nicht auf gegenseitigem Verständnis, sondern auf Konflikt und Aggression beruhen, wobei die Sprecher absichtlich eine Zusammenarbeit vermeiden können (G. Demenko 2015: 17).

Das Gespräch ist also ein dynamischer Prozess des Informationsaustausches, vor allem in mündlicher Form, bedingt durch das Engagement sowohl der Sender- wie auch Empfängerseite. Wie bereits erwähnt, weisen die Analysen der dialogischen Zusammenarbeit auf das Konvergenzverhalten und Bereitschaft zur Zusammenarbeit zwischen den Sprechern auf mehreren Ebenen hin. Auf der nichtsprachlichen Ebene können sich die Partner auf viele Arten nachahmen, z.B. durch den Gesichtsausdruck, Körperhaltung oder Gesten. Auf der sprachlichen Ebene bezieht sich die am meisten sichtbare Anpassung auf die Wortwahl, wobei die Partner ähnliche Ausdrücke verwenden und nach ähnlicher Interpretation streben. Aus der Analyse ergeben sich die vier „Maximen der Akkommodation“:

- die Informationsmenge hängt vom Ziel der Konversation ab;
- die Qualität der Informationen ist das oberste Ziel, „sag nichts, wovon du weißt, dass es nicht stimmt“;
- der Themenbezug ist wichtig – „sag nur das, was zum Thema gehört“;
- die Art und Weise der Formulierung – „sprich klar und verständlich“ (G. Demenko 2015: 17–18).

In der Interaktion Mensch-Computer (genannt HCI, *Human Computer Interaction*) scheint die Regulierung der Aussageform für den Kommunikationserfolg strategisch wichtiger zu sein als in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Das Anpassungsvermögen wird für eine bedeutende Funktion gehalten, weil sie eine Systemoptimierung aus der Benutzersicht erlaubt (das System wird als benutzerfreundlicher betrachtet). In der HCI können also zwei Akkommodationsaspekte unterschieden werden:

- Sprachsynthese, die adaptiv expressive Aussagen generieren sollte, die vom Kommunikationskontext abhängen;
- Spracherkennung, die viel schwieriger zum Modellieren ist, weil die Akkommodation als ein Verhaltensphänomen bis heute nicht quantitativ beschrieben wurde (G. Demenko 2015: 20).

Das Entwerfen einer neuen Generation von Konversationsschnittstellen zu didaktischen Zwecken sollte also folgende Faktoren berücksichtigen:

- korrekte Simulation der Akkommodation auf mehreren Ebenen;

- Berücksichtigung der technischen Beschränkungen (Hintergrundgeräusche, Lärm, Entfernung des Sprechers);
- situative Einschränkungen (Gesprächszeit, Thema);
- Eigenschaften des Sprechers (Stress, fehlerhafte Aussprache) (vgl. G. Demenko 2015: 20–21).

Wie bereits angedeutet, besteht die Funktionsweise der „sprechenden Chatbots“ in der Analyse des Benutzerinputs und im Generieren von sinnvollen Antworten mit Verwendung der maschinellen Sprachverarbeitung (*natural language processing, NLP*) und der künstlichen Intelligenz. Die meisten Chatbotssysteme benutzen die NLP durch Vergleichen des Inputs mit der Wörter und Phrasen enthaltenden Datenbank und Auswahl von passenden, auf dem Gesprächskontext basierenden Antworten. Dieses Modell ist jedoch im Kontext der didaktischen Funktion des Chatbots unzureichend, weil es eine eher passive Rolle des Dialogsystems annimmt, wo z.B. das Elizitieren von bestimmten Aussagen durch den Chatbots erwartet wird. Dieser Mangel könnte übrigens durch eine Adaptation der Chatbot-Architektur gewährleistet werden (vgl. S. Reshmi 2016: 1173).

Chatbots bestehen in der Regel aus drei Teilen: einer Datenbank (der Wissensbasis) die die Intelligenz des Systems gewährleistet, einer Software-Engine, die die Schnittstelle steuert und dem Interpreter, der durch seinen Analyser und Generator mit der Schnittstelle kommuniziert. Bei einem sprechenden Chatbot ist die Schnittstelle mit der bereits erwähnten Spracherkennungssoftware und Sprachsynthese-Software ausgestattet. Im Fall eines Chatbots, der eine E-Learning-Plattform zur Förderung der berufsbezogenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz ergänzt, besteht die Datenbank aus Einträgen, die durch bereits besprochene Prozeduren der Sprachbedarfsanalyse gesammelt wurden.

## 6. Glottodidaktische Implikationen und Ausblick

Die passive Rolle der Chatbots ist das bedeutendste Hindernis in der umfassenderen Anwendung im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Die von S. Reshmi vorgeschlagene Modifizierung der Chatbot-Architektur scheint jedoch eine vielversprechende Lösung zu sein. Sie besteht darin, dass der Chatbot bei unklar formulierten Fragen der Benutzer selbst Ergänzungsfragen stellt und dabei eine zur Datenbank passende Aussage eliziert. Derselbe Mechanismus könnte dann in didaktischen Dialogen eingesetzt werden (vgl. S. Reshmi 2016: 1176).

Es liegt auf der Hand, dass die wichtigste Herausforderung beim Entwerfen von funktionstüchtigen, sprechenden Chatbots für den berufsbezogenen Unterricht DaF in der Konstruktion von Datenbanken besteht, die dem Sprachbedarf für einzelne Branchen und Bildungsstufen entsprechen. Eine bestimmte Schwierigkeit bildet auch die Integration mit bestehenden E-Learning-Plattformen, die jedoch zu beheben ist. Sollte das Ziel darin bestehen, einen echten didaktischen Diskurs zu simulieren, sind nicht nur einfache Aussagesequenzen nach dem Stimulus-Reaktion-Schema zu entwerfen, sondern auch die Struktur der ganzen Interaktion (das sog. Praxeogramm), potenziell möglichen und wahrscheinlichen Informationsaustausch (*framing*), die Informationslücke (den Unterschied in Wissensbeständen des Chat-



bots und des menschlichen Interaktionspartners sowie die Kooperationsstrategien – z.B. wie der Chatbot den Sprecherwechsel zustande bringt (vgl. P. Wolski 2013: 28).

## Bibliografie

- Arich-Gerz, B. Hg. (2016), *Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum*. Wuppertal.
- Bausch, K.-R. Hg. (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Boitshwarelo, B. (2011), *Proposing an Integrated Research Framework for Connectivism: Utilising Theoretical Synergies*. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12(3), 161–179. (<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/881/1816>). [Zugriff 30.01.2017].
- Demenko, G. (2015), *Korpusowe badania języka mówionego*. Warszawa.
- Eckert, J. (2003), *Lerner-Lerner-Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Fehlerquelle oder Lerngelegenheit?* In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 214–229.
- Efing, C. (2016), *Sprachbedarfsermittlung – Curriculumsentwicklung – Aufgabenkonzeption*. In: B. Arich-Gerz (Hg.), *Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum*. Wuppertal, 13–29.
- Fearn, A. (2007), *Fachsprachenunterricht*. In: K.-R. Bausch (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 169–174.
- Funk, H. (2007), *Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht*. In: K.-R. Bausch (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 175–179.
- Janoszyk, J. (Hg.) (2008), *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken*. Lublin.
- Kiefer, K.-H. (2016), *Sprachanforderungen beim Wissenstransfer im Rahmen der Verlagerung von Produktionslinien eines deutschen Messgeräteherstellers nach Polen*. In: B. Arich-Gerz (Hg.), *Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum*. Wuppertal, 63–79.
- Manyika, J. u.a. (2013), *Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*. (<http://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/disruptive-technologies>). [Zugriff 30.01.2017].
- MEN (2012a), *Podstawa programowa kształcenia w zawodach*. ([http://www.koweziu.edu.pl/pliki/akty\\_prawne\\_kziu\\_k2/7\\_02\\_ppkzaw.pdf](http://www.koweziu.edu.pl/pliki/akty_prawne_kziu_k2/7_02_ppkzaw.pdf)). [Letzter Zugriff 30.01.2017].
- MEN (2012b), *Ramowe plany nauczania w szkołach publicznych*. (<https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-7-lutego-2012-r.-w-sprawie-ramowych-planow-nauczania-w-szkolach-publicznych-dz.u.-z-2012-r.-poz.-204-9777.html>). [Zugriff 30.01.2017].
- Quetz, J. Hg. (2004), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin/ Zürich.
- Reshmi, S. (2016), *Implementation of an inquisitive chatbot for database supported knowledge bases*. In: *Sādhanā* 41, 1173–1178.

- Schürmann, E. (2016), *Berufsbezogener DaF-Unterricht an berufsbildenden Schulen in Polen – Eine Analyse polnischer DaF-Curricula*. In: B. Arich-Gerz (Hg.), *Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum*. Wuppertal, 31–61.
- Searle, J. (1995), *Umysł, mózg i nauka*. Warszawa
- Siemens, G. (2004), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. (<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>). [Zugriff 30.01.2017].
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Warszawa
- Szumanska, E. (2013), *Chatbot als Objekt der anthropologischen Forschung*. München
- Tschofen, C. (2012), *Connectivism and Dimensions of Individual Experience*. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12.3, 124–143. (URL <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1143>). [Zugriff 30.01.2017].
- Wolski, P./ M. Sosińska (2008), *Deutschunterricht in der polnischen Grundschule – Quadratur des Kreises oder...* In: J. Janoszczyk (Hg.), *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken*. Lublin, 187–188.
- Wolski, P. (2011), *Nauczanie języka poprzez platformę e-learningową – spojrzenie konstruktywistyczne*. (<http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/wolski.pdf>). [Zugriff 30.01.2017].
- Wolski, P. (2013), *Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory!* In: *Języki Obce w Szkole* 4, 26–29.

**Joanna WOŹNIAK**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Pragmatische Phraseologismen in ausgewählten Rechtstexten – ein Systematisierungsversuch**

### **Abstract:**

#### **Pragmatic phraseological units in selected legal texts–A classification attempt**

The paper deals with the issue of pragmatic phraseological units in diverse legal documents. Pragmatic phraseological units–also known as legal routines–make together with legal terms and collocations the distinctive features of the legal documents. The paper aims in particular to define and describe the main characteristics of the legal routines based on numerous Polish and German examples. Moreover, the article discusses the main functions of legal Routines in legal texts and attempts to classify them in terms of their form, function and impact on the effectiveness of legal acts.

### **Einleitung**

Formelhafte Strukturen stellen einen wesentlichen Teil der schriftlichen und der mündlichen Kommunikation dar. Laut vieler Sprachforscher kennzeichnen vorgeformte Ausdrücke bis zu 70% des gesamten Sprachgeschehens (vgl. K. Aguado 2002: 28f). Formelhaftigkeit lässt sich genauso gut in gemeinsprachlichen wie in fachsprachlichen Textsorten nachweisen, wobei ich unter Fachtexten nach S. Gruzca (2008: 171) sämtliche konkreten schriftlichen und mündlichen Sprachausdrücke verstehe, die von einem Fachmann in einem konkreten Akt der Fachkommunikation produziert werden<sup>1</sup>.

Die Formelhaftigkeit spielt eine besondere Rolle seit jeher u.a. im Rechtswesen (vgl. S. Stein 2007: 221). Die lexikalische Formelhaftigkeit<sup>2</sup> der Rechtstexte zeigt sich in bevorzugter Anwendung besonderer syntaktischer Formen oder lexikalischer Einheiten wie Mehrworttermini, Fachkollokationen, lateinische Phrasen und sog. prag-

---

<sup>1</sup> „[...] teksty specjalistyczne to [...] wszelkie konkretne, mowne i pisemne wyrażenia językowe, które zostały wytworzone przez jakiegokolwiek specjalistę w jakimkolwiek konkretnym akcie komunikacji specjalistycznej” (S. Gruzca 2008: 171).

<sup>2</sup> Die Formelhaftigkeit der Rechtstexte äußert sich auf drei Ebenen: (1) auf der konventionellen Ebene, die die Textherstellung betrifft (2) auf der (makro)strukturellen Ebene (auch inhaltlich-strukturelle Ebene genannt) und (3) auf der syntaktisch-lexikalischen Ebene (auch sprachliche Formelhaftigkeit genannt) (vgl. J. Woźniak 2016:53; E. Lindroos 2015: 111).

matische Phraseologismen, die rekurrent in bestimmten Textsorten vorkommen. Dabei kommen den pragmatischen Phraseologismen aufgrund ihrer strukturellen und funktionalen Heterogenität besondere Aufgaben in Rechtstexten zu. Mit diesem Artikel soll ein Beitrag zur Beschreibung und Systematisierung von pragmatischen Phraseologismen (nachstehend auch PP genannt) in juristischen Fachtextsorten geleistet werden. Insbesondere werden im Folgenden die grammatischen und textuellen Merkmale der PP charakterisiert und deren Funktionen in deutschen und polnischen juristischen Textsorten anhand zahlreicher Textbelege kontrastiv dargestellt.

## 1. Allgemeines zu pragmatischen Phraseologismen

Pragmatische Phraseologismen – in der Literatur auch *Routineformeln* (F. Coulmas 1981) oder *Formulierungsmuster* (H. Härtinger 2010: 217) genannt – werden hier als Oberbegriff für sämtliche satzgliedwertigen, satzwertigen und die Satzgrenze überschreitenden Strukturen verstanden, „die an eine bestimmte Situation oder einen bestimmten Kontext gebunden sind“ (E. Gülich/ U. Krafft 1998: 14) und deren Funktion vor allem im Bewältigen bestimmter kommunikativer Aufgaben auf angemessene, soziokulturell und usuell erwartete Weise besteht (vgl. S. Stein 2004: 264, auch J. Woźniak 2016: 142). Sie werden in bestimmten (Fach-)Textsorten rekurrent gebraucht. S. Stein (2004: 263) beschreibt sie als „konventionalisierte Ausdrucksmittel für bestimmte sprachliche Aufgaben und Handlungen in mündlicher Kommunikation, und [...] konventionalisierte Strukturen für Texte und Textteile in bestimmten Kommunikationsbereichen“. PP sind feste Strukturen, obwohl sie die an sonstige Klassen von Phraseologismen gestellte Festigkeitsanforderung nur bedingt erfüllen (vgl. H. Härtinger 2010: 217). Die Festigkeit der PP bezieht sich nämlich wenig auf die beschränkt substituierbare syntagmatische Verknüpfung ihrer Konstituenten als vielmehr auf den wiederholten Gebrauch der sprachlichen Einheiten in konkreten Situationen oder Textsorten (vgl. S. Stein 1995: 57). Die sog. pragmatische Festigkeit setzt voraus, dass PP „in den betreffenden Situationstypen an bestimmten, funktional definierten Stellen auftreten“ (H. Burger 1998: 29). Natürlich lässt sich in PP auch die strukturelle Festigkeit nachweisen. Die Abfolge der Komponenten ist zwar zum gewissen Grade festgelegt, aber die Substituierungsmöglichkeit durch Kontextsynonyme (vgl. H. Härtinger 2010: 218) ist viel größer als bei Idiomen, so dass PP in mehreren Varianten auftreten können.

PP sind vorgeformt und reproduzierbar, d. h. sie stehen dem Textproduzenten als Fertigprodukte zur Verfügung und müssen nicht jeweils neu konstruiert werden (vgl. H.-H. Lüger 2007: 444). Sie sind i. d. R. „an eine bestimmte Situation oder einen bestimmten Kontext gebunden [...]“ (E. Gülich/ U. Krafft 1998: 14). Die strengere Förmlichkeit juristischer Textsorten (Urteil, Bescheid, Gesetz) bedarf auch strengerer Beschränkungen in der Wahl sprachlicher Mittel (vgl. A.L. Kjaer 2007: 512; E. Lindroos 2015: 172). Die Formalisierung der Rechtstexte „sichert eine objektive, juristisch nicht bedenkliche Interpretation und vereinfacht den Rechtsverkehr, indem sie eine schnelle unproblematische Produktion und Rezeption von Rechtstexten er-

möglich“ (M. Płomińska 2015: 133). E. Gülich (1997: 171) weist auf die gesellschaftliche Anerkennung von solchen Formeln und auf die eventuellen negativen Folgen des Verzichtens auf einige von ihnen hin:

Zwar kann man die meisten kommunikativen Handlungen auch ohne den Rekurs auf formelhafte Muster vollziehen, aber man tut es eben nicht. Abgesehen von den Fällen, wo nur eine bestimmte Formel juristisch gültig ist [...], gibt es Fälle, wo die formelhafte Realisierung üblich, gesellschaftlich anerkannt ist, wo ihr Fehlen negativ sanktioniert würde (E. Gülich 1997: 171).

Was aber einem erfahrenen Muttersprachler mit juristischer Ausbildung als Mittel zur ökonomischen und präzisen Fachkommunikation dient, bereitet einem Nichtmuttersprachler – insbesondere in dem Übersetzungsprozess – große Schwierigkeiten, weil die anzuwendenden Strukturen i. d. R. stark kulturdeterminiert sind. Als Hilfe stützen sie sich auf Paralleltexte, die nicht immer eine fertige Lösung bieten. Daher ist es zweckmäßig, PP in Rechtstextsorten immer wieder kontrastiv zu behandeln.

Im Folgenden werden die aus ausgewählten Rechtstexten exzerpierten PP in Hinsicht auf ihre Form, Situationsabhängigkeit und Funktion analysiert und kontrastiv dargestellt.

## 2. Form der pragmatischen Phraseologismen

Obwohl die hier beschriebenen Strukturen in der Literatur als Phraseologismen bezeichnet werden, ist das für Phraseologismen kriteriale Merkmal der Polylexikalität in PP nur bedingt realisiert. Als PP werden nämlich auch monolexikale Strukturen eingestuft, wie *Hallo! Mahlzeit! Entschuldigung!* Solche Ein-Wort-Formeln treten zwar in Rechtstexten kaum auf, aber auch hier kann die Struktur der PP einfach und verkürzt sein. Manche Formeln bestehen nur aus einer autosemantischen Konstituente, die durch Synsemantikum/a ergänzt wird:

- (1) *nach Artikel X / zgodnie z artykulem X*
- (2) *im Einvernehmen [beschließen, erlassen] / [stanowić] w porozumieniu z.*

Die Struktur von PP kann in Rechtstexten unterschiedliche Komplexität aufweisen: von satzgliedwertigen Phrasen mit einer (im Polnischen seltener) oder mit mehreren Autosemantika:

- (3) *gemäß Artikel / zgodnie z artykulem*
- (4) *unbeschadet der Regelung / bez uszczerbku dla przepisów*
- (5) *in Verbindung mit Artikel / w związku z artykulem*

bis zu satzförmigen Formeln oder sogar komplexen (Teil)Texten. Als satzwertige Konstruktionen kommen PP als selbständige Sätze (Beispiele 6–9), „die dem Sprecher bereits als ‘Fertigteile‘ zur Verfügung stehen und bei denen er nichts mehr ändert“ (V. Höppnerova 2013: 24), oder abhängige Sätze (Beispiel 10–11), die ergänzt werden müssen, vor:

- (6) *Änderungen und Ergänzungen dieses Vertrages bedürfen zu ihrer Gültigkeit der Schriftform.*

- (7) *Wszelkie zmiany niniejszej umowy wymagają formy pisemnej pod rygorem ich nieważności.*
- (8) *Dieser Vertrag gilt auf unbegrenzte Zeit.*
- (9) *Niniejszy Traktat zawiera się na czas nieograniczony.*
- (10) *Soweit gesetzlich nichts anderes bestimmt ist, [beträgt die Amtszeit neun Jahre].*
- (11) *Jeżeli ustawa nie stanowi inaczej, [kara ograniczenia wolności trwa najkrócej miesiąc].*

Seltener erscheinen PP als Infinitiv- oder Partizipialkonstruktionen:

- (12) *Geschehen zu [Maastricht] am [siebten Februar neunzehnhundertzweiundneunzig].*
- (13) *Sporządzono w [Maastricht], [siódmego lutego roku tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiątego drugiego].*

Zu PP werden auch *Kleintexte* (auch *formelhafte (Kurz)Texte* oder *textwertige Phraseologismen* genannt) gezählt, die sich durch „konstante inhaltliche Textkomponenten, relativ feste Reihenfolge, formelhafte Realisierung der Komponenten, Bindung des ganzen Texts an eine bestimmte Situation“ (E. Gülich 1997: 149ff.) auszeichnen. Sie sind „die Satzgrenze übersteigende komplexe formelhafte Einheiten“ (E. Lindroos 2015: 209), gelegentlich mit wenigen Leerstellen, die von Fall zu Fall ausgefüllt werden müssen. Sie „[werden] als ganze in bestimmten Situationen unverändert produziert, genauer reproduziert [...]“ (E. Gülich 1997: 132). H. Feilke (2012:11) nennt diese sprachlichen und funktionalen Regularitäten auf der Textebene Textroutinen und definiert sie als:

textkonstituierende sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (Gebrauchsschema) und eine saliente Ausdrucksform (Routineausdruck) semiotisch koppeln. Sie können soziale Typen von Sprachhandlungsmotiven indizieren, haben ein genrekonstitutives Potential und sind ausdrucksseitig durch rekurrent kookurrente Ausdruckskomponenten ausgezeichnet. Sie können lexikalisch als Kollokationen, syntaktisch als grammatische Konstruktionen und textlich als Makroroutinen auftreten und in vielfacher Weise ineinander eingebettet sein (H. Feilke 2012:11).

Obwohl unter den Sprachwissenschaftlern kein Konsens darüber besteht, ob Texten überhaupt das Merkmal der Phraseologizität zugesprochen werden darf (vgl. S. Stein 2011: 161), werden hier formelhafte Texte aufgrund ihrer Reproduzierbarkeit und wiederholten Gebrauchs in konkreten Textsorten in Anlehnung an S. Stein (2011: 163) und H.-H. Lüger (1999: 21) als pragmatische Phraseologismen betrachtet. In der Literatur werden sie W. Fleischers (1997: 130–134) Konzept der Phraseoschablonen zufolge als feste syntaktische Modellbildungen mit variabler lexikalischer Füllung angesehen (W. Fleischer 1997: 130–134; auch E. Gülich 1997: 149). Als Beispiele gelten folgende Textteile.

- (14) *Gegen diesen Bescheid kann innerhalb eines/r [Frist] nach Bekanntgabe Widerspruch erhoben werden. Der Widerspruch ist bei der [wo / an wen] [Anschrift] schriftlich oder zur Niederschrift einzulegen.*
- (15) *Zgodnie z treścią art. [Rechtsgrundlage] ustawy [Rechtsgrundlage] od decyzji niniejszej służy odwołanie, w terminie [Frist] dni od daty doręczenia decyzji, do*

[an wen]. *Podstawą odwołania może być* [Wiederspruchsgrundlage]. *Odwołanie należy wnieść za pośrednictwem* [Anschrift]

(16) *Gegen diesen Beschluss ist nach* [Rechtsgrundlage] *die Beschwerde zulässig. Diese ist schriftlich oder zu Protokoll* [wo / an wen] *einzulegen. Die Beschwerden hat nach* [Rechtsgrundlage] *keine aufschiebende Wirkung.*

(17) *Na niniejsze postanowienie służy zażalenie do* [an wen], *za pośrednictwem* [mittels] – *w terminie* [Frist] *od dnia doręczenia postanowienia.*

Die angeführten Beispiele sind fertige Textteile aus deutschen und polnischen Bescheiden (Beispiel 15–16) und gerichtlichen Beschlüssen (Beispiel 16–17). Sie bestehen aus relativ konstanten inhaltlichen Komponenten, die in relativ fester Reihenfolge vorkommen. Die Textteile informieren den Textrezipienten insbesondere darüber:

- Was dem Betroffenen zusteht (Widerspruch, Beschwerde)?
- Nach welcher Rechtsgrundlage dem Betroffenen das Recht zusteht?
- Innerhalb welcher Frist dem Betroffenen das Recht zusteht?
- An wen die Ansprüche zu richten sind bzw. auf welchem Weg das Recht geltend zu machen ist (Angabe des Amtes und der Anschrift)?

Bescheide und Beschlüsse sind mit den Textteilen obligatorisch zu versehen. Fehlende Belehrung führt zur Unwirksamkeit oder Nichtigkeit der Urkunden. Somit gelten diese Textteile nicht nur als die die Struktur und den informativen Wert der Textsorte vervollständigenden Bausteine, sondern vor allem als die die Textsorte konstituierenden und die Rechtskraft verleihenden Bausteine.

Ein anderes Beispiel von formelhaften Kleintexten stellen Schlussbestimmungen eines Vertrags dar.

(18) *Dieser Vertrag wird in zweifacher Ausfertigung erstellt. Jeder Vertragspartner erhält eine Ausfertigung. Änderungen und Ergänzungen dieses Vertrages bedürfen zu ihrer Gültigkeit der Schriftform. Bei Unwirksamkeit einer Bestimmung des Vertrages wird die Gültigkeit im Übrigen nicht berührt. Im Übrigen gelten die Bestimmungen der §§ 631 ff. BGB.*

(19) *Umowę niniejszą sporządzono w 3 jednobrzmiących egzemplarzach. Wszelkie zmiany do Umowy wymagają formy pisemnej pod rygorem nieważności. W sprawach nieuregulowanych w niniejszej Umowie mają zastosowanie przepisy Kodeksu Cywilnego.*

Schlussbestimmungen eines Vertrags bestehen aus festen inhaltlichen Komponenten u.a.: Anzahl der Ausfertigungen, Einer Schriftformklausel, Anwendung des BGB in den im Vertrag nicht angesprochenen Fällen.

Im Unterschied zur Belehrung in einem Bescheid oder einem gerichtlichen Beschluss kommen in Schlussbestimmungen weniger auszufüllende Leerstellen vor. Die Einfügung der Schlussbestimmungen in einen Vertrag ist zwar traditionell üblich und hat für die Parteien einen informativen Wert, sie ist aber nicht obligatorisch und gemäß dem Grundsatz der Vertragsfreiheit für die Wirksamkeit des Vertrags nicht relevant.

### 3. Situationsabhängigkeit der pragmatischen Phraseologismen

Als kriteriales Merkmal der PP nennt F. Coulmas (1981: 81ff) (auch E. Gülich 1997: 145 in Bezug auf formelhafte Texte) die sich auf folgenden vier Ebenen erstreckende Situationsabhängigkeit:

- A. die Voraussagbarkeit im Kommunikationsablauf,
- B. die Obligiertheit,
- C. die Abhängigkeit der Bedeutung und der Verständlichkeit von der Situation,
- D. die Kulturspezifität.

Ad A und B) Die Voraussagbarkeit der PP im Kommunikationsablauf ist eng mit deren Obligiertheit verbunden. Die korrekte Verwendung von PP in Texten – sowohl schriftlichen als auch mündlichen – resultiert aus dem Wissen des Textproduzenten über textsortentypische Formulierungen, was zugleich mit dem Wissen und mit den Erwartungen des Textrezipienten korrespondiert (vgl. J. Woźniak 2016: 63). Somit wird die Kommunikation zwischen zwei Partnern wesentlich erleichtert. Als Beispiel aus dem Rechtsgebiet für die Voraussagbarkeit und die Obligiertheit der PP kann hier die Eidesformel angeführt werden, die die zu vernehmenden Zeugen im Strafverfahren abzulegen haben:

(20) DER RICHTER: *Sie schwören (bei Gott dem Allmächtigen und Allwissenden)<sup>3</sup>, dass Sie nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen haben.*

DER ZEUGE: *Ich schwöre es, (so wahr mir Gott helfe)<sup>2</sup>.*

DER RICHTER: *Proszę o zaprzysiężenie świadka.*

DER ZEUGE: *Świadomy znaczenia moich słów i odpowiedzialności przed prawem przysięgam uroczyście, że będę mówił szczerą prawdę, niczego nie ukrywając z tego, co mi jest wiadome.*

Damit verpflichten sich die Zeugen, die Wahrheit zu sagen, und erst danach darf die Zeugenvernehmung anfangen. Die Eidesleistung ist ein obligatorischer Teil jeder Zeugenvernehmung, und die zu vernehmenden Zeugen können diese konventionalisierte Handlung auch voraussehen.

Ein anderes Beispiel, diesmal aus einer schriftlichen Rechtstextsorte, stellen Bestimmungen über das Inkrafttreten eines Rechtsaktes dar, die der Gesetzgeber am Ende dieses Rechtsaktes zu formulieren hat (Obligiertheit). Der Adressat kann hingegen erwarten, dass er am Ende des Rechtsaktes die Information findet, ab wann die neue Bestimmung gelten soll (Voraussagbarkeit).

(21) *Diese Verordnung tritt am 1. April 2013 in Kraft.*

(22) *Ustawa wchodzi w życie z dniem 1 stycznia 2017 r.*

Ad C) Die Abhängigkeit der Bedeutung und der Verständlichkeit von der Situation. Manche Formeln sind nur in bestimmten stereotypen Situationen anwendbar und nur in diesen realisiert sich ihre Bedeutung. So sind z. B. die Formeln *Ich eröffne die*

---

<sup>3</sup> alternativ für Gläubige.



*Verhandlung / otwieram rozprawę przed [Sądem Okręgowym]* oder die polnische Routineformel: *staje świadek [Jan Kowalski]* (der Zeuge [Jan Kowalski] erscheint vor dem Gericht) in einer Gerichtsverhandlung unverzichtbar, konstitutiv für sie und nur in diesem konkreten Kontext verständlich.

#### Ad D) Die Kulturspezifik

In parallelen Textsorten zweier Sprachgemeinschaften werden nicht immer analoge Routineformeln verwendet. Ob sich in einer Sprachgemeinschaft eine feste Wendung für bestimmte rekurrente Handlungsabläufe etabliert hat, hängt von der Tradition der jeweiligen Kultur ab (vgl. H.-H. Lüger 2007: 453). So kommt die deutsche Urteilsformel *Das Gericht hat für Recht erkannt* in allen Endurteilen (d.h. Urteilen, die einen Rechtsstreit endgültig entscheiden) vor. Diese Praxis ist nicht vorgeschrieben und findet in keiner gesetzlichen Vorschrift eine schriftlich fixierte Rechtsgrundlage. Keine Vorschrift führt Regelungen oder eine allgemeine Pflicht der Anwendung dieser Formel ein, dennoch wird sie vom Richter während einer mündlichen Verhandlung ausgesprochen und im schriftlichen Urteil berücksichtigt. Daraus lässt sich schließen, dass diese Formel seit Langem in der deutschen Rechtskultur verwurzelt ist und grundsätzlich eine pragmatische Funktion erfüllt (vgl. M. Pöcker 2007: 23).

Als kulturspezifisch gelten auch Anredeformeln für den Richter im Gericht. Während in Polen und in Deutschland die Formel *Wysoki Sądzie / Hohes Gericht* gebraucht wird, wenden sich Rechtsanwälte in England oder in den USA mit *Your honor* an den Richter an.

#### 4. Funktion der pragmatischen Phraseologismen

Routineformeln prägen den Charakter formelhafter und institutionell formalisierter Rechtstextsorten, wie Verträge, Gesetze, notarielle Urkunden, gerichtliche Entscheidungen u.a. Einerseits stellen sie nach S. Lapinskas (2006: 102) „die formulartypischen Wendungen der Kanzleisprache (*gültig ohne Unterschrift*), textuelle Verweise (*siehe oben*) und Briefformeln (*sehr geehrte Frau, mit freundlichen Grüßen*) dar.“ Andererseits konstituieren sie aufgrund ihrer Obligatorik eine Textsorte und beeinflussen die Wirksamkeit dieser Textsorte, wie z.B. eine Belehrung in einem Bescheid (vgl. Beispiele 14–15). Einer solchen pragmatischen Formalisierung unterliegen grundsätzlich alle juristischen Textsorten, jedoch in unterschiedlichem Grade.

PP werden aufgrund ihrer dominierenden textuellen Eigenschaften grundsätzlich in zwei Gruppen eingeteilt:

- a) situations(typ)- und sprechaktgebundene und in diesem Rahmen meistens monofunktionale Routineformeln [...] und
- b) multisituationell einsetzbare, in einem weiten Sinn metakommunikative und typischerweise multifunktionale gesprächsspezifische Formen (I. Hyvärinen 2011: 12).

(a) Situationstypgebundene Routineformeln werden in einer bestimmten Kommunikationssituation bzw. in einer bestimmten Textsorte verwendet, wie z.B. Formeln in einem gerichtlichen Urteil *Das Gericht hat für Recht erkannt. / Sąd orzeka*

(b) Multisituationelle Routineformeln finden in verschiedenen Textsorten Anwendung, z. B. *gemäß Artikel / zgodnie z artykułem*.

In der Literatur wurde in Bezug auf die gesprächsspezifischen PP eine Typologie von Basisfunktionen – phatische, expressive, kognitive, direktive – entwickelt (vgl. R. Gläser 1986: 129, auch H.-H. Lüger 2007: 450), denen dann weitere Formel-Gruppen – wie Begrüßungsformeln, Abschiedsformeln, Glückwunschformeln usw. (R. Gläser 1986: 129) – zugeordnet werden. Die Typologie findet kaum Anwendung in Bezug auf die fachtextsortenspezifischen PP. Aufgrund der Spezifik der Rechtstexte, die sich durch stark ausgeprägte Sachlichkeit, hohe Informativität und Prägnanz auszeichnen, ist die Anwendung von Formeln mit phatischer oder expressiver Funktion ausgeschlossen. PP in Rechtstextsorten gelten vor allem als Textorganisationsmerkmale. Sie sind konventionelle Äußerungsformen, die:

- A. Einen Text oder einen Textteil einleiten oder abschließen. Sie dienen als konventionelle Gliederungssignale einer bestimmten Textsorte und sind in ein institutionelles Handeln eingebettet (S. Stein 2007: 227) (PP mit Textgliederungsfunktion);
- B. Die Einhaltung der Kohärenz des jeweiligen Textes oder des ganzen Rechtssystems sichern und auf andere Textstellen innerhalb oder außerhalb des Textes bzw. auf die dem Text zugrundeliegenden Werte und Grundsätze verweisen (PP mit Verweisfunktion).

#### 4.1. Pragmatische Phraseologismen mit Textgliederungsfunktion

PP mit Textgliederungsfunktion sind Formeln, mit denen bestimmte Rechtstextsorten oder deren Textteile beginnen oder schließen. Sie können Strukturen unterhalb der Satzgrenze, kurze formelhafte Sätze oder formelhafte Kleintexte sein, deren Vorkommen in einer Textsorte kultur- oder gesetzesbedingt ist. Wenn sie gesetzesbedingt sind, ist ihr Vorkommen in bestimmten Textsorten obligatorisch. Ihr Fehlen kann in einigen Fällen zur Nichtigkeit des Textes als Urkunde oder Rechtsakt führen. Das Fehlen der kulturbedingten, in bestimmten Textsorten traditionell gebrauchten PP kann zwar einen negativen Einfluss auf die Rezeption des Textes ausüben, führt aber grundsätzlich nicht zur dessen Nichtigkeit oder Unwirksamkeit.

- a) Als gesetzesbedingte Routineformeln gelten u.a.:
  - die Urteilsformel:

(23) *Im Namen des Volkes<sup>4</sup> (Deutschland)*

(24) *Im Namen der Republik (Österreich)*

(25) *W imieniu Rzeczypospolitej Polskiej.*

Mit dieser Formel wird in einem Urteil betont, dass der das Urteil fällende Richter nicht im eigenen Namen, sondern im Namen des ganzen Volkes, der ganzen Gesellschaft spricht. Dadurch wird angezeigt, dass er über besondere Kompetenzen verfügt (vgl. J. Engberg 1997: 106). Die deutsche Formel ist direkt aus mehreren Gesetzen<sup>5</sup>

<sup>4</sup>*Im Namen des deutschen Volkes* (im Nordrhein-Westfalen.).

<sup>5</sup> U.a. § 25 Abs. 4 BVerfGG: „Die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts ergehen ‘im Namen des Volkes‘“, § 311 ZPO „Das Urteil ergeht im Namen des Volkes.“ § 177 VvGO „Das Urteil ergeht im Namen des Volkes“.

übernommen worden. Die polnische Urteilsformel *w imieniu Rzeczypospolitej Polskiej* ist eine praktische Umsetzung der Bestimmungen von Art. 174 GG<sup>6</sup>.

– die Ermächtigungsgrundlage in Verordnungen:

(26) *Auf Grund des § 4 Abs. 1 in Verbindung mit [...] verordnet das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung:*

(27) *Na podstawie art. 34 ust. 9 ustawy z dnia [...] [Amtsblatt Nr.] zarządza się, co następuje:*

Die Angabe der Ermächtigungsgrundlage ist ein obligatorischer Bestandteil jeder Verordnung, sowohl in Polen als auch in Deutschland. Der genaue Wortlaut der Ermächtigungsgrundlage wird im Polnischen in § 121 Abs. 1 der Anlage zur Verordnung des Ministerpräsidenten vom 20. Juni 2002 über die Grundsätze der Legislationstechnik (nachstehend *die Grundsätze der Legislationstechnik* genannt) geregelt, während die deutsche Formel gemäß dem im Handbuch der Rechtsförmlichkeit im Teil E gezeigten Muster einer Stammverordnung zu formulieren ist.

– Vorschriften zum Inkrafttreten und Außerkrafttreten eines Rechtsaktes

(28) *Diese Verordnung tritt am [...] in Kraft. / Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem [...].*

(29) *Das Gesetz tritt am [...] außer Kraft. / Ustawa traci moc obowiązującą z dniem [...].*

Der Wortlaut der Vorschriften zum Inkrafttreten und Außerkrafttreten ist im Polnischen § 40 und § 45 der Grundsätze der Legislationstechnik und im Deutschen dem Teil C Punkt 11 des Handbuches der Rechtsförmlichkeit zu entnehmen.

– die Abschlussformel in notariellen Urkunden-

(30) *Diese Niederschrift wurde den Vollmachtgebern / Erschienenen von dem Notar vorgelesen, von ihnen genehmigt und sodann von ihnen und dem Notar eigenhändig wie folgt unterschrieben.*

(31) *Akt ten został odczytany, przyjęty i podpisany.*

Die Obligatortheit der Formel in einer notariellen Beurkundung ergibt sich im Deutschen aus §13 des Beurkundungsgesetzes und im Polnischen aus Art. 92 § 1 Punkt 7 des Notarrechts<sup>7</sup>

– Nebenentscheidungen im Tenor eines Strafurteils.

(32) *Die Vollstreckung der Gesamtfreiheitsstrafe wird zur Bewährung ausgesetzt.*

<sup>6</sup> Art. 174 poln. GG: „*Sądy i Trybunały wydają wyroki w imieniu Rzeczypospolitej Polskiej*” [Gerichte und Gerichtshofe erlassen die Urteile im Namen der Republik Polen — Übers. J.W.]

<sup>7</sup> Gesetz vom 14. Februar 1991 *das Notarrecht*. Polnisches Amtsblatt Nr. 22 Pos. 91. (Ustawa z dnia 14 lutego 1991 r. *Prawo o notariacie*. Dz.U. 1991 nr 22 poz. 91)

- (33) *Sąd Na mocy art. [...] orzeczoną wobec oskarżonego karę pozbawienia wolności warunkowo zawiesza na okres 2 (dwóch) lat tytułem próby.*
- (34) *Der Angeklagte trägt die Kosten des Verfahrens.*
- (35) *Sąd Zasądza od oskarżonego na rzecz Skarbu Państwa kwotę 220 złotych tytułem opłaty i 160,64 złotych tytułem pozostałych kosztów sądowych.*

Die deutsche und die polnische Strafprozessordnung (StPO) bestimmen entsprechend in § 260 Punkt 4 StPO<sup>8</sup> und § 464 Punkt 2 StPO sowie in Art. 626. § 1. poln. StPO<sup>9</sup> und Art. 413 poln. StPO aus welchen Elementen ein Strafurteil bestehen sollte. Die Vorschriften geben zwar keinen genauen Wortlaut dieser Bestimmungen an, sie gelten aber als Maßregel für die im Laufe der Zeit in Textsorten etablierten Routineformeln.

Neben gesetzesbedingten kommen in Rechtstextsorten auch kulturbedingte bzw. konventionell bedingte Routineformeln vor. Sie sind infolge ihrer rekurrenten Verwendung in einer bestimmten Textsorte zum unerlässlichen Baustein dieser Textsorte geworden.

b) Als kulturbedingte Routineformeln gelten u.a.:

– die Wahrheitserklärung.

- (36) *Ich versichere, dass ich die Angaben in dieser Steuererklärung wahrheitsgemäß nach bestem Wissen und Glauben gemacht habe. Mir ist bekannt, dass die Angaben überprüft werden und dass unrichtige oder unvollständige Angaben strafbar sind.*
- (37) *Oświadczam, że podane dane są prawdziwe, i że są mi znane przepisy Kodeksu karnego o odpowiedzialności za podanie danych niezgodnych z rzeczywistością.*

Sie besagt, dass die die Erklärung abgebende Person alle Angaben wahrheitsgemäß gemacht hat und dass sie sich der Strafbarkeit der Falscherklärung bewusst ist. Wahrheitserklärungen sind u.a. in Steuererklärungen oder in verschiedenen öffentlichen Anträgen zu finden.

– die salvatorische Klausel in Verträgen.

- (38) *„Sollte eine Bestimmung des Vertrages und/oder der AGB ganz oder teilweise unwirksam sein oder werden, wird hiervon die Wirksamkeit der übrigen Bestimmungen nicht berührt. An die Stelle der unwirksamen Bestimmung tritt die gesetzlich zulässige Bestimmung, die dem Gewollten am nächsten kommt. Dies gilt auch im Falle einer unbeabsichtigten Regelungslücke.“*
- (39) *Strony oświadczają, iż w przypadku, gdy którekolwiek z postanowień niniejszej Umowy, z mocy prawa lub ostatecznego albo prawomocnego orzeczenia jakiegokolwiek organu administracyjnego lub sadu, zostaną uznane za nieważne lub nieskuteczne, pozostałe postanowienia niniejszej umowy zachowują pełną moc i*

<sup>8</sup> Strafprozessordnung (BGBl. I S. 1074, ber. S. 1319 mit Änderungen)

<sup>9</sup> Gesetz vom 6. Juni 1997 — Strafprozessordnung. Polnisches Amtsblatt 1997 Nr. 89 Pos. 555 (Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. — Kodeks postępowania karnego. Dz.U. 1997 nr 89 poz. 555.)

*skuteczność. Postanowienia niniejszej Umowy nieważne lub nieskuteczne, zgodnie z ust 1 zostaną zastąpione, na mocy niniejszej umowy, postanowieniami ważnymi w świetle prawa i w pełni skutecznymi, które wywołują skutki prawne zapewniające możliwie zbliżone do pierwotnych korzyści gospodarcze dla każdej ze Stron.*

Eine salvatorische Klausel befindet sich i. d. R. am Ende eines Vertrags und gewährleistet seine Gültigkeit, auch wenn sich ein Teil des Vertrags als undurchführbar oder nichtig herausstellt.

#### 4.2. Pragmatische Phraseologismen mit Verweisfunktion

Pragmatische Phraseologismen mit Verweisfunktion dienen vorrangig der Einhaltung der intra- und intertextuellen Kohärenz. Sie lassen sich in folgende Untergruppen einteilen (vgl. J. Woźniak 2016: 146f.):

- (a) pragmatische Phraseologismen zum Ausdruck der Übereinstimmung einer Vorschrift mit anderen Regelungen. Mit diesen Formeln wird auf die im Einklang mit einer konkreten Vorschrift stehenden Vorschriften aus demselben oder aus einem anderen Rechtsakt verwiesen bzw. die der Vorschrift zugrundeliegenden Grundsätze, vorausgesetzten Ziele und geltenden Verfahren und Politiken werden angedeutet:

- (40) *nach Maßgabe des Artikels X / zgodnie z artykułem X*
- (41) *im Sinne des Artikels X / w rozumieniu artykułu X*
- (42) *unter Beachtung des Grundsatzes / zgodnie z zasadą*
- (43) *dem Grundsatz einer offenen Marktwirtschaft verpflichtet sein / działać w poszanowaniu zasady otwartej gospodarki rynkowej.*

- (b) pragmatische Phraseologismen zum Ausschluss einer Vorschrift bzw. einer Regelung aus anderen Regelungen:

- (44) *mit Ausnahme von Absatz X, Artikel Y / z wyjątkiem ustępu X, artykułu Y*
- (45) *unter Vorbehalt des Artikels / z zastrzeżeniem artykułu*
- (46) *soweit in den Artikeln X bis Y nicht etwas anderes bestimmt ist / z zastrzeżeniem odmiennych postanowień artykułów X–Y*
- (47) *vorbehaltlich der Grundsätze / z zastrzeżeniem zasad.*

- (c) pragmatische Phraseologismen zum Ausdruck der Grundlage einer Vorschrift bzw. einer Regelung. Ein zusammenhängendes Rechtssystem setzt voraus, „dass bestimmte Rechtsakte aufgrund der Rechtsakte höheren Ranges erlassen werden.“ (J. Woźniak 2016: 263). Dafür werden in Gesetzestexten Syntagmen verwendet, die die Rechtsgrundlage einer Vorschriften angeben:

- (48) *gemäß Artikel X Absatz Y / na podstawie artykułu X ustępu Y*
- (49) *aufgrund des Absatzes X / w zastosowaniu ustępu X*
- (50) *gemäß dem ordentlichen Gesetzgebungsverfahren [beschließen] / [stanowić] zgodnie ze zwykłą procedurą prawodawczą.*

- (d) pragmatische Phraseologismen zum Ausdruck der Anwendung einer Vorschrift oder einer Regelung auf bestimmte Sachverhalte. Sie bestimmen den – räumlichen oder sachlichen – Geltungsbereich von Vorschriften.

- (51) *die Vorschriften § X-Y werden auf ... angewendet. / Przepisy § 1-3 mają zastosowanie do...*  
 (52) *Artikel X gilt entsprechend. / Artikel X findet entsprechende Anwendung. / Przepis art. X stosuje się odpowiednio.*  
 (53) *etw. fällt in den Anwendungsbereich des Unionsrechts / coś wchodzi w zakres zastosowania prawa Unii.*

- (e) pragmatische Phraseologismen zum Ausdruck der Mitwirkung anderer Organe bei der Abfassung von Rechtstexten. Das Gesetzgebungssystem setzt oft voraus, dass am Erlass einiger Rechtsakte mehrere Institutionen auf unterschiedlichen Etappen beteiligt sind (vgl. J. Woźniak 2016: 265), was explizit mit folgenden Strukturen zum Ausdruck gebracht wird:

- (54) *Der Rat beschließt nach Anhörung / nach Zustimmung des Europäischen Parlaments / Rada stanowi po konsultacji z Parlamentem Europejskim / po uzyskaniu zgody Parlamentu Europejskiego*  
 (55) *Dieser Vertrag bedarf der Ratifikation durch [die Hohen Vertragsparteien]. / Niniejszy Traktat podlega ratyfikacji przez [Wysokie Umawiające się Strony].*  
 (56) *etw. im Wege einer Vereinbarung beschließen / stanowić coś w drodze porozumienia*  
 (57) *etw. im Konsens entscheiden / podejmować decyzje w drodze konsensusu.*

PP mit Verweisfunktion sind aufgrund einer konventionellen Verwendung im Text entstanden und diese konventionelle Verwendung zeugt auch von ihrer Fachlichkeit. In Gesetzestexten sind sie unabdingbar, weil sie zur Entstehung, Beibehaltung und Sicherung der dem ganzen Rechtssystem zugrundeliegenden Zusammenhänge und Übereinstimmungen von Normen und Rechtsakten beitragen.

## 5. Schlussfolgerungen

In dem Artikel wurde versucht, pragmatische Phraseologismen aus ausgewählten Rechtstextsorten in Hinsicht auf ihre Form, Situationsabhängigkeit und Funktion zu charakterisieren. Die Untersuchung hat bestätigt, dass auch in der Rechtssprache pragmatische Phraseologismen keine homogenen Formen sind, obwohl ihre Funktion in Rechtstextsorten nicht so differenziert wie in allgemeinsprachlichen Textsorten oder in Gesprächen ist. Die Situationsabhängigkeit der pragmatischen Phraseologismen, insbesondere ihre Obligiertheit in bestimmten Textsorten, macht sie zu einem der wichtigsten Bausteine einiger Rechtstextsorten. Ihre Form und ihr genauer Wortlaut sind oft kulturspezifisch und konventionell bedingt, was Probleme im Übersetzungsprozess bereiten kann. Die Auffindung eines richtigen Äquivalents, meist einer analogen Formel, ist oft nur durch Vergleich von Paralleltexten möglich. Daher wären

weitere Untersuchungen von pragmatischen Phraseologismen in anderen Rechtstextsorten sowohl für den Übersetzungsprozess als auch aus lexikographischen und didaktischen Gründen wünschenswert.

## Bibliographie

- Aguado, K. (2002), *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2 Erwerb*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37, 27–49.
- Burger, H. (1998, <sup>5</sup>2015), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.
- Coulmas, F. (1981), *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden.
- Engberg, J. (1997), *Konventionen von Fachtextsorten: kontrastive Analysen zu deutschen und dänischen Gerichtsurteilen*. Berlin/ New York.
- Feilke, H. (2012), *Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes*. In: H. Feilke/ K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt a.M., 1–31.
- Fleischer, W. (<sup>2</sup>1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. durchgesehene und ergänzte Auflage*. Tübingen.
- Gläser, R. (1986), *Phraseologie der englischen Sprache*. Tübingen.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Gülich, E. (1997), *Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung, formelhafter Texte*. In: R. Wimmer/ F.J. Berens (Hrsg.), *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen, 131–175.
- Gülich, E./ U. Krafft (1998), *Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen*. In: J. Wirrer (Hrsg.), *Phraseologismen in Text und Kontext. Phrasemata I*. Bielefeld, 11–38.
- Härtinger, H. (2010), *Textsortentypische Phraseologismen und Formulierungsmuster in europäischen Patentschriften: Kulturspezifika, Typen, translatorisches Management. Ergebnisse einer kontrastiven Korpusanalyse am Beispiel des Sprachenpaars Spanisch-Deutsch*. In: *Trans-kom 3 [2]* (URL [http://www.trans-kom.eu/bd03nr02/trans-kom\\_03\\_02\\_05\\_Haertinger\\_Phraseologismen.20101218.pdf](http://www.trans-kom.eu/bd03nr02/trans-kom_03_02_05_Haertinger_Phraseologismen.20101218.pdf)) (Letzter Zugriff 12.09.2016).
- Höppnerova, V. (2013), *Konventionalisierte Routineformeln*. In: A.E. Ference/ L. Spáčilová (Hrsg.), *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften*. Brno, 21–29.
- Hyvärinen, I. (2011), *Zur Abgrenzung und Typologie pragmatischer Phraseologismen – Forschungsüberblick und offene Fragen*. In: I. Hyvärinen/ A. Liimatainen (Hrsg.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt a.M., 9–43.
- Kjaer, A.L. (2007), *Phrasemes in legal texts*. In: H. Burger/ D. Dobrovol'skij/ P. Kühn/ N.R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/ New York, 506–516.
- Lapinskas, S. (2006), *Pragmatische Phraseologismen als lexikographisches und Übersetzungsproblem*. In: *Kolbotyra 3*, 100–107.

- Lindroos, E. (2015), *Im Namen des Gesetzes. Eine vergleichende rechtslinguistische Untersuchung zur Formelhaftigkeit in deutschen und finnischen Strafurteilen. Acta Universitatis Lapponiensis 297*. Lapland.
- Lüger, H.-H. (1999), *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmlinguistische Untersuchung*. Wien.
- Lüger, H.-H. (2007), *Pragmatische Phraseme: Routineformeln*. In: H. Burger/ D. Dobrovolskij/ P. Kühn/ N.R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/ New York, 444–459.
- Płomińska, M. (2015), *Formelhaftigkeit deutscher und polnischer Rechtstexte am Beispiel des Vertrags*. In: G. Zenderowska-Korpus (Hrsg.), *Phraseologie und kommunikatives Handeln*, 131–152
- Pöcker, M. (2007), *Stasis und Wandel der Rechtsdogmatik*. Tübingen.
- Stein, S. (1995), *Formelhafte Sprache: Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt a.M.
- Stein, S. (2004), *Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation*. In: K. Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin/ New York, 262–288.
- Stein, S. (2007), *Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus phraseologischer Perspektive*. In: H. Burger/ D. Dobrovolskij/ P. Kühn/ N. R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/ New York, 220–236.
- Stein, S. (2011), *Formelhafte Texte oder textwertige Phraseologismen? Kontroverse Positionen, Empirische Beobachtungen, offene Fragen*. In: P. Schäfer/ Ch. Schowalter (Hrsg.), *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung*. Landau, 161–176.
- Woźniak, J. (2016), *Fachphraseologie am Beispiel der deutschen und der polnischen Fassung des Vertrags von Lissabon. Danziger Beiträge zur Germanistik*. Gdańsk.



**Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Internetowe słowniki specjalistyczne jako narzędzie pracy tłumacza tekstów specjalistycznych**

### **Abstract:**

#### **Internet dictionaries as an useful tool for translators of specialized texts**

The aim of this article is to show German-Polish and Polish-German specialized Internet dictionaries as an useful tool for translators. The paper consists of an introduction, a theoretical part, empirical part, and conclusions. In the theoretical part are shown selected issues of translations studies and lexicography, in particular concerning typology of dictionaries, the process of dictionary making, and dictionary structure. All these issues are important for further analysis. The subject of the analysis is German-Polish and Polish-German Internet dictionaries as one of modern tools available for the translator beside text corpora, data base or different kinds of tools for computer aided translation. Translators have specific needs and expectations toward dictionaries. Some of the online dictionaries investigated are not e-dictionaries par excellence, but should be rather regarded as printed dictionaries made available on an electronic platform. Nevertheless, there are also dictionaries developed exactly for Internet use. Are their macro- and microstructures well-constructed and can they fulfill the specific needs of the translator?

### **Wstęp**

Słowniki dwujęzyczne, zarówno ogólne, jak i specjalistyczne, są konstruowane najczęściej z przeznaczeniem ich użytkowania przez tłumaczy lub/ i osoby uczące się języków. Słowniki ogólne są kierowane do tłumaczy tekstów ogólnych, literackich i zazwyczaj nie są przydatne tłumaczowi podczas przekładu tekstów specjalistycznych, gdyż z definicji nie zawierają słownictwa specjalistycznego<sup>1</sup>. Słownictwo specjalistyczne, potrzebne tłumaczowi tekstów specjalistycznych, jest ujmowane w określonym typie słowników, mianowicie w słownikach specjalistycznych. Z wyjątkiem tłumaczy w pełni bilingwalnych w sensie opanowania przez nich dwóch języków na poziomie idealnych rodzimych mówców (przy czym należy podkreślić, że „idealny rodzimy mówca” jest konstruktem teoretycznym, nie występującym w rzeczywistości), każdemu tłumaczowi zdarza się trafić na nieznanne wyrażenie, zwłaszcza w języku obcym, nie znać odpowiednika w drugim języku, czy mieć wątpliwości odnośnie do poprawnego użycia nowego wyrażenia w tekście przekładu. W czasach przed na-

---

<sup>1</sup> W sprawie języków i tekstów specjalistycznych, zob. S. Grucza 2007, 2008.

staniem ery Internetu jedną z głównych pomocy stanowił dla tłumacza słownik dwujęzyczny. Dwujęzyczne słowniki specjalistyczne w formie książkowej nadal są publikowane, o czym świadczą nowe i kolejne wydania słowników specjalistycznych z ostatnich kilku lat, wymienione w dalszej części artykułu. Z drugiej strony mamy do czynienia z postępującą cyfryzacją wielu dziedzin działalności ludzkiej, w tym m.in. z tendencją do digitalizacji wszelkich tekstów opublikowanych pierwotnie w innej formie oraz współczesnym coraz powszechniejszym publikowaniem nowych tekstów w formie cyfrowej. W tej sytuacji pojawia się pytanie, czy w przestrzeni cyfrowej w Internecie rozwija się również słownictwo specjalistyczne? Celem niniejszego artykułu jest sprawdzenie tego stanu w odniesieniu do słowników polsko-niemieckich i niemiecko-polskich oraz przedstawienie różnych aspektów związanych z korzystaniem z internetowych słowników specjalistycznych przez tłumacza.

### 1. Proces tłumaczenia pisemnego tekstów specjalistycznych

Przedstawiany w ramach niniejszego artykułu proces tłumaczenia pisemnego tekstów specjalistycznych wpisuje się w klasyczny model układu translacyjnego F. Gruczy, przedstawiony w po raz pierwszy w roku 1981<sup>2</sup>. Wyróżnia on nadawcę inicjalnego, tekst wyjściowy, odbiorcę pośredniego/ nadawcę pośredniego, tekst docelowy oraz odbiorcę finalnego wraz z ich właściwościami oraz relacjami między nimi.

W odniesieniu do procesu interlingwalnego przekładu tekstu specjalistycznego poszczególnym elementom powyższego ogólnego układu translatorycznego odpowiadają:

- nadawca inicjalny, czyli producent tekstu specjalistycznego (wyjściowego) posługujący się językiem specjalistycznym  $JS_{(d1/n1)}$ ;
- tekst wyjściowy, czyli tekst specjalistyczny z dziedziny  $d1$ , w którym nadawca inicjalny wyraża językowo za pomocą  $JS_{(d1/n1)}$  pewien zakres swojej (idio)wiedzy specjalistycznej o danej dziedzinie  $d1$ ;
- odbiorca pośredni/ nadawca pośredni, czyli tłumacz odbierający tekst wyjściowy, a po dokonaniu przekładu formułujący tekst docelowy;
- tekst docelowy (przekładu), czyli tekst specjalistyczny z dziedziny  $d1$ , w którym tłumacz wyraża językowo za pomocą języka  $JS_{(d1/n2)}$  zakres wiedzy specjalistycznej, wyrażony językowo przez nadawcę inicjalnego w tekście wyjściowym;
- odbiorca finalny, czyli specjalista w dziedzinie  $d1$  posługujący się językiem specjalistycznym  $JS_{(d1/n2)}$ .

$JS_{(d1/n1)}$  oraz  $JS_{(d1/n2)}$  odnoszą się odpowiednio do języka specjalistycznego danej dziedziny  $d1$ , bazującego na języku ogólnym  $n1$  lub na języku ogólnym  $n2$ <sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Szczegółowe przedstawienia „układu translacyjnego”, zob. również F. Grucza (1984, 1986, 1990, 1993, 2008).

<sup>3</sup> Więcej na ten temat, zob. E. Zwierzchoń-Grabowska (2010).

W układzie translatorycznym uwzględniane bywają dodatkowe elementy, np. inicjator translacji, czyli osoba inicjująca proces translatoryczny poprzez zlecenie tłumaczowi wykonania tłumaczenia, określenie celu takiego tłumaczenia, poinformowanie tłumacza, kto będzie odbiorcą finalnym, co z kolei wpływa np. na dokonywanie przez tłumacza wyboru między ekwiwalencją formalną a dynamiczną, tłumaczeniem ewidentnym a ukrytym, tłumaczeniem dosłownym, literalnym a wolnym itd. (zob. Z. Kielar 2003, 2008). J. Żmudzki oprócz inicjatora translacji wprowadza dodatkowo do układu translacyjnego kategorię zadania translacyjnego, w wyniku czego otrzymuje:

Utr: {Itr, PrTw, Tw, Tr, Td, Adr}  
 Itr — inicjator translacji,  
 PrTw — producent/ autor tekstu wyjściowego,  
 Tw — tekst(/y) wyjściowy(/e),  
 Tł — tłumacz,  
 Td — tekst docelowy.  
 Ad — adresat docelowy.

Wprowadzenie do tego układu kategorii zadania translacyjnego pozwala na jego istotne zdynamizowanie zgodnie z powszechnie przyjętą interpretacją translacji jako komunikacji, czego bezpośrednią konsekwencją jest i być musi strategiczne profilowanie translacji przez tłumacza w rzeczywistości jej realizacji oraz w jej modelowym przedstawieniu (J. Żmudzki 2016: 236).

Głównym elementem przedstawionego układu translatorycznego jest tłumacz o określonych właściwościach (kompetencjach) translacyjnych (por. S. Grucza 2014, 2017; J. Żmudzki 2015). W idealnym modelu kompetencje translacyjne tłumacza umożliwiają mu dokonanie stosownych operacji translacyjnych w celu stworzenia adekwatnego translatu. W praktyce jednak kompetencje translacyjne tłumaczy nie są doskonałe. Nawet tłumacze zawodowi, którzy uzyskali formalne potwierdzenie swoich kompetencji translacyjnych na podstawie zdanych egzaminów czy wykonania określonych prac, trafiają na problemy, których nie są w stanie rozwiązać bez użycia pomocy zewnętrznych. W tym celu mogą wspomagać się różnymi, często specjalnie dla nich skonstruowanymi narzędziami, które kompensują braki w zakresie kompetencji translacyjnych tłumacza. Jednym z celów niniejszego artykułu jest zbadanie, czy internetowe słowniki specjalistyczne mogą stanowić kompendium wiedzy dla tłumacza pisemnych tekstów specjalistycznych. Aby móc przystąpić do badania słowników z perspektywy potrzeb tłumacza, należy dokładnie określić, jakie braki w zakresie języka specjalistycznego tłumacz miałby kompensować przy ich pomocy.

Pomijamy sytuację, gdy tłumacz (zawodowy) sięga po słownik, gdyż chce poszerzyć swoją wiedzę w zakresie języka specjalistycznego, gdyż w tym momencie nie występuje on w funkcji tłumacza, lecz w funkcji osoby uczącej się. Zakładamy, że tłumacz opanował zarówno język specjalistyczny  $JS_{(d1/n1)}$ , jak i język specjalistyczny  $JS_{(d1/n2)}$  na poziomie zaawansowanym, jednak nie oznacza to, że zna on znaczenia wszystkich specjalistycznych jednostek leksykalnych w obu tych językach i potrafi się nimi poprawnie posługiwać. Poniżej rozważymy, jakich informacji może potrzebować tłumacz w trakcie procesu przekładu i czy może znaleźć te informacje w dwu-

języcznym słowniku specjalistycznym. Dla dokładniejszego określenia potrzeb tłumacza podczas procesu translacji rozdzielimy jego funkcjonowanie jako odbiorcy pośredniego od funkcjonowania jako nadawcy pośredniego.

Jako odbiorca pośredni tłumacz korzysta ze słownika, gdy:

- nie zna znaczenia jednostki leksykalnej w tekście wyjściowym;
- na postawie kontekstu w tekście wyjściowym wnioskuje o znaczeniu jednostki leksykalnej  $JS_{(d1/n1)}$  i chce się upewnić co do tego znaczenia;
- poszukuje dodatkowych informacji o pojęciu, do którego odnosi się dany termin w  $JS_{(d1/n1)}$ .

Jako nadawca pośredni tłumacz korzysta ze słownika, gdy:

- zna pojęcie, do którego odnosi się dany termin w języku wyjściowym  $JS_{(d1/n1)}$ , ale nie zna odpowiadającego mu terminu w języku docelowym  $JS_{(d1/n2)}$ , czyli poszukuje ekwiwalentu w  $JS_{(d1/n2)}$ ;
- chce się upewnić co do znaczenia wyrażenia w  $JS_{(d1/n2)}$ , np. czy znaleziony wynik odnosi się do właściwego pojęcia;
- nie wie lub nie jest pewien, jakiej formy użyć i poszukuje opisu gramatycznego podającego paradygmat deklinacyjny lub koniugacyjny, rekcję danej jednostki, rodzaj gramatyczny rzeczowników itp. lub gdy chce rozstrzygnąć, która forma jest poprawna, częściej stosowana, archaiczna itp.;
- nie jest pewien, czy może użyć wyrazu w danym kontekście;
- potrzebuje informacji o kolokacjach.

Nie jest to pełen wykaz przypadków korzystania przez tłumacza ze słownika, lecz wystarczający do pokazania potrzeb tłumacza.

Rozdzielenie funkcjonowania tłumacza jako odbiorcy pośredniego i jako nadawcy pośredniego pozwala dokładniej dostrzec rodzaje problemów oraz język, którego w danym przypadku dotyczą wątpliwości tłumacza. Jako odbiorca pośredni poszukuje w słowniku przede wszystkim informacji dotyczących znaczeń jednostek leksykalnych języka wyjściowego. Mogą one być podane np. w formie definicji sformułowanej w języku wyjściowym lub docelowym, w postaci ekwiwalentu w języku docelowym, czy ewentualnie poprzez zaprezentowanie innych kontekstów użycia tej jednostki leksykalnej w języku wyjściowym. Odbiorca pośredni zazwyczaj nie potrzebuje opisu gramatycznego języka wyjściowego. Z kolei jako nadawca pośredni konstruujący tekst docelowy poszukuje w słowniku przede wszystkim odpowiednika danej jednostki leksykalnej w języku docelowym. W przypadku problemów z użyciem właściwej formy fleksyjnej pomocne są opisy gramatyczne języka docelowego, a podane kolokacje czy przykładowe konteksty pozwalają tłumaczowi upewnić się co do poprawności użycia przez niego wyrażenia w tworzonym tekście docelowym.

Przeprowadzone powyższe rozważania pozwalają stwierdzić, że tłumacz podczas translacji może poszukiwać nie tylko odpowiedników jednostek leksykalnych języka wyjściowego w języku docelowym, lecz również pewnych informacji o jednostkach języka wyjściowego oraz ich odpowiednikach w języku docelowym. Podane w nawiasach typy słowników wskazują, w jakich dziełach leksykograficznych mogłyby

być ujęte poszukiwane informacje. Wynika z tego, że w większości przypadków tłumacz może posłużyć się jednojęzycznym słownikiem języka wyjściowego lub języka docelowego. Słownik dwujęzyczny stanowi właściwe źródło tylko wówczas, gdy został odpowiednio skonstruowany jako słownik przekładowy i zawiera informacje potrzebne tłumaczowi podczas procesu translacji.

Przykłady problemów językowych, jakie mają użytkownicy języka polskiego z polskim słownictwem prawnym i jakich informacji w związku z tym poszukują, opisuje w swoim artykule Z. Kalicka-Karpowicz (2014). Ze względu na brak danych na temat osób pytających nie można przyjąć, że byli wśród nich tłumacze, ale nie można też tego wykluczyć. Pytania kierowane przez użytkowników polszczyzny do internetowych poradni językowych dotyczyły m.in. problemów słowotwórczych, wątpliwości związanych z wyrazami niepodzielnymi słowotwórczo oraz problemów z utrwalonymi połączeniami wyrazowymi. Autorka artykułu wykluczyła ze swoich rozważań pytania dotyczące wyłącznie ortografii, interpunkcji, typografii, składni i fleksji, jednak prawdopodobnie i takie problemy miały osoby pytające. Dla niniejszych rozważań artykuł o pytaniach kierowanych do poradni językowych jest o tyle istotny, iż z jednej strony wykazuje, że rodzimi użytkownicy mają braki wiedzy odnośnie do swojego języka ojczystego (i wskazuje, jakiego typu mogą to być braki), a z drugiej strony pokazuje, że w przypadku wątpliwości językowych można nie tylko sięgać po słownik, lecz w Internecie są dostępne również inne możliwości wyjaśniania problemów językowych.

## 2. Słowniki internetowe w warsztacie pracy tłumacza tekstów specjalistycznych

Czym właściwie jest słownik internetowy? Okazuje się, że definicji tego wyrażenia nie znajdujemy w *Słowniku języka polskiego PWN*, *Encyklopedii PWN* ani w słowniku języka niemieckiego *Duden Wörterbuch* (szukanego odpowiednio pod hasłem *Internetwörterbuch*). Wszystkie te źródła zawierają hasło *słownik* (niem. *Wörterbuch*). W internetowej wersji *Słownika języka polskiego PWN* termin *słownik* został zdefiniowany jako „zbiór wyrazów ułożonych i opracowanych według pewnej zasady, zwykle objaśnianych pod względem znaczeniowym“. Z kolei termin *słownik dwujęzyczny* oznacza „słownik, w którym podane są wyrazy jednego języka i odpowiadające im wyrazy innego języka” („Słownik języka polskiego PWN”).

Dla porównania internetowa wersja *Encyklopedii PWN* podaje definicję słownika jako „zbioru wszystkich lub wg określonej zasady dobranych wyrazów danego języka, uporządkowanych zwykle alfabetycznie” („Encyklopedia PWN”).

W niemieckim słowniku *Duden Wörterbuch*, również w wersji internetowej, *Wörterbuch* jest definiowany jako „*Nachschlagewerk, in dem die Wörter einer Sprache nach bestimmten Gesichtspunkten verzeichnet [und erklärt] sind*” („*Duden Wörterbuch*”).

Norma DIN 2342 Niemieckiego Instytutu Normalizacji definiuje *Wörterbuch* jako „*Geordnete Sammlung von Wortschatzelementen einer Sprache oder mehrerer Sprachen mit den ihnen zugeordneten Eintragsinformationen*” (E.-M. Baxmann-Krafft/

G. Herzog 1999: 114). Dalej następuje wskazanie na fakt, iż funkcjonują również określenia takie jak *Lexikon* (leksykon), *Enzyklopädie* (encyklopedia), *Glossar* (glosariusz), ale ich rozgraniczenie nie jest precyzyjne, w związku z czym zaleca się używanie określenia *Wörterbuch* (słownik), a w odniesieniu do słownika dziedzinowego używanie określenia *Fachwörterbuch* (słownik specjalistyczny).

Na podstawie przytoczonych definicji można wyróżnić następujące cechy dystyngtywne słowników, odróżniające je od innych obiektów:

- Słownik jest uporządkowanym zbiorem jednostek leksykalnych dobranych według określonej zasady.
- Słownik może być jednojęzyczny lub wielojęzyczny.
- W przypadku słownika wielojęzycznego jednostkom jednego języka są przyporządkowane ich odpowiedniki w innym języku.
- Jednostka wejściowa jest opisywana w artykule hasłowym.

Na potrzeby niniejszych rozważań potrzebujemy jeszcze określić zakres pojęcia „słownik internetowy”. W cytowanych powyżej źródłach nie udało się odnaleźć definicji tego pojęcia. Również w publikacjach metaleksykograficznych, o których będzie mowa w dalszej części artykułu, pojęcie „słownik internetowy” nie jest jednoznacznie definiowane, a termin *słownik internetowy* jest używany naprzemiennie z *online dictionary* lub *elektronisch dictionary*. Na przykład, w zamieszczonym na końcu publikacji P.A. Furtes-Olivera i H. Bergenholtza (2011) indeksie głównych pojęć z zakresu tytułowej *e-lexicography* omawianych w publikacji, wpis *internet dictionary* odsyła do *online dictionary*. Wprawdzie każdy słownik online dostępny w Internecie jest słownikiem internetowym, jednak nie każdy słownik dostępny w Internecie odpowiada definicji słownika online. O tym, że nie każdy słownik elektroniczny jest słownikiem internetowym, możemy się przekonać korzystając ze słowników wydanych np. na płytach CD lub DVD, z których korzysta się w trybie offline. Spróbujemy jednak określić zakres pojęcia „słownik internetowy”, przyjęty w niniejszym artykule, w opozycji do „słowników elektronicznych” oraz „słowników online”. W niemieckiej wersji Wikipedii podane są następujące definicje: „Ein elektronisches Wörterbuch ist ein Wörterbuch, dessen Inhalt in digitaler Form vorliegt. (...) Ein Online-Wörterbuch ist ein über das Internet abrufbares, datenbankbasiertes Wörterbuch” (*de.wikipedia.org*). Definicji słownika internetowego nie znaleziono w tym źródle, ale na podstawie powyższych definicji można zdefiniować słownik internetowy jako „słownik elektroniczny, który jest udostępniony w Internecie i korzystamy z niego w trybie online”. W odróżnieniu od słownika online w powyższym rozumieniu, słownik internetowy nie musi opierać się na bazie danych, lecz może występować również w innych formatach, o czym szerzej napiszemy w dalszej części artykułu.

## 2.1. Zasady opracowywania słowników

W literaturze przedmiotu liczne prace opisują zasady i proces opracowywania dzieł leksykograficznych. Autorzy przedstawiają w nich m.in. etapy pracy leksykograficznej i terminograficznej, zasady budowy hasła, opisu gramatycznego, użycia odsyłaczy, kwantyfikatorów, skrótów czy symboli zwyczajowo stosowanych w leksykografii, strukturę definicji itp. (zob. M. Bańko 2001; W. Doroszewski 1954; S. Kania/

J. Tokarski 1984; Ł. Karpiński 2008; M. Łukasik 2014; W. Miodunka 1989; P. Nagórka 2008; T. Piotrowski 2001, 1994; W. Sadziński 2014; W. Zmarzer 1991; P. Żmigrodzki 2009). Opisują zarówno stan faktyczny w okresie powstawania danej publikacji, prezentują różne klasyfikacje i typologie (zob. M. Bańko 2010; M. Łukasik 2007; S. Urbańczyk/ B. Sieradzka-Baziur 2000; W. Zmarzer 2004), jak również proponują modele doskonalszych dzieł leksykograficznych (zob. M. Łukasik 2009) ze wskazówkami dla przyszłych twórców słowników oraz uwzględniające potrzeby użytkowników.

Oдноśnie do mnogości i różnorodności zasad opracowywania słowników na uwagę zasługuje stwierdzenie M. Łukasika, który z różnych wymagań podawanych w literaturze przedmiotu wyprowadza dwie nadrzędne i uniwersalne zasady porządkowania terminograficznego, tj.: „zasada prymatu potrzeb odbiorców” oraz „zasada nieznieszczenia wiedzy (w tym przede wszystkim wiedzy specjalistycznej)” (2014: 141). Jak można zauważyć, obie te zasady bardzo dobrze wpisują się w zapoczątkowane w pierwszym rozdziale rozważania o potrzebach tłumacza tekstów specjalistycznych oraz tworzeniu przez niego tekstu docelowego.

W najnowszej literaturze przedmiotu warto jeszcze zwrócić uwagę na publikacje pod redakcją P.A. Fuertes-Oliviera i H. Bergenholtza (2011) czy A. Klosa i C. Müller-Spitzer (2016) oraz artykuły M. Lisieckiej-Czop (2015, 2017), które dotyczą leksykografii cyfrowej. Wiele uwagi poświęcają one potencjałowi słowników elektronicznych, sposobom ich opracowywania, ale nawiązują również do istniejących słowników. Nie poruszają one jednak tematyki słowników specjalistycznych. W dalszej części artykułu zostanie pokazane, że również słowniki specjalistyczne stały się już faktem w przestrzeni cyfrowej i nie są to tylko zdigitalizowane formy istniejących wersji książkowych, lecz byty o nowych właściwościach.

## 2.2. Rola tekstów zewnętrznych w słownikach językowych

W tym miejscu chcemy zwrócić uwagę na jeden z elementów słownika, który będzie miał istotne znaczenie w dalszym opisie słowników internetowych, a mianowicie na teksty zewnętrzne. Nie ulega wątpliwości, że główną część słownika językowego stanowi część hasłowa. Oprócz niej słowniki zawierają jednak zazwyczaj poprzedzającą ją część wstępną oraz następującą po niej część końcową. Teksty znajdujące się w części wstępnej i końcowej określane są w literaturze przedmiotu jako teksty zewnętrzne. M. Bielińska proponuje podział tekstów zewnętrznych na parateksty i metateksty. „Parateksty wspierają użytkownika słownika w nauce języka, w produkcji i recepcji tekstów oraz przekazują mu teoretyczną wiedzę na temat języka” (M. Bielińska 2014: 171). Natomiast o metatekstach pisze następująco: „Metateksty są tekstami zewnętrznymi, w których tematyzowana jest budowa, właściwości danego słownika oraz jego użycie. Funkcja metatekstów polega zatem z jednej strony na umożliwieniu użytkownikowi efektywnego korzystania ze słownika, a z drugiej — na przybliżeniu mu teoretycznych aspektów związanych z powstaniem danej publikacji leksykograficznej” (M. Bielińska 2014: 173).

Poniżej zajmiemy się przeglądem metatekstów w wybranych polsko-niemieckich i niemiecko-polskich słownikach specjalistycznych wydanych w formie książkowej.

Słowniki drukowane składają się przeważnie z części wstępnej, zasadniczej oraz końcowej. Część zasadnicza hasłowa jest obligatoryjna w każdym słowniku. Z kolei część wstępna i końcowa mają charakter fakultatywny, chociaż na podstawie przeglądu najpopularniejszych słowników jedno- czy dwujęzycznych polskich i niemieckich można stwierdzić, że przeważnie one występują. Celem artykułu nie jest porównanie słowników w formie drukowanej ze słownikami elektronicznymi, tylko analiza tych ostatnich, jednak dla potrzeb weryfikacji przyjętych do analizy kryteriów odniesiemy się najpierw do wybranych znanych słowników specjalistycznych, które były opublikowane w formie książkowej.

Pierwszy z nich to opublikowany w roku 2017 *Słownik naukowo-techniczny polsko-niemiecki/ Polnisch-deutsches wissenschaftlich-technisches Wörterbuch* pod redakcją M. Sokołowskiej, A. Bender i K. Żaka. Jest to już czternaste wydanie. Słownik z językiem wyjściowym polskim zawiera ponad 100 tys. polskich terminów wyjściowych z niemieckimi odpowiednikami; terminy z wszystkich dziedzin techniki, przemysłu i nauk podstawowych. Jest skierowany do tłumaczy tekstów technicznych, pracowników naukowych, studentów, inżynierów, techników, przedsiębiorców i pracowników firm zagranicznych.

Nowe wydanie opublikowanego również w 2017 roku *Słownika naukowo-technicznego niemiecko-polskiego/ Deutsch-polnisches wissenschaftlich-technisches Wörterbuch*, także pod redakcją M. Sokołowskiej, A. Bender i K. Żaka, z językiem wyjściowym niemieckim, zostało rozszerzone o ponad 15 tys. nowych haseł i 30 tys.. nowych znaczeń z takich dziedzin, jak: agrotechnika, chemia, elektronika, informatyka, kolejnictwo, lotnictwo, ochrona środowiska, telekomunikacja. Ponadto zostały dodane hasła z dziedziny medycyny, prawa i ubezpieczeń. Obecnie zawiera ponad 115 tys. terminów wyjściowych. Układ haseł został zmieniony na gniazdowy. Według autorów jest przeznaczony dla tłumaczy tekstów technicznych, studentów i pracowników naukowych uczelni technicznych, przedsiębiorców, pracowników firm zagranicznych. Słownik ten jest przykładem dzieła leksykograficznego, które do 2017 r. ukazało się w 14 wydaniach (początkowo pod redakcją Z.J. Kocha); w kolejnych wydaniach było zmieniane i rozszerzane, pozostawiane bez zmian lub też w ramach tego samego wydania dodrukowywane. Ponadto był wydawany w różnych formatach, np. wydanie szóste z 1975 r. było zminiaturyzowanym wydaniem fotograficznym wydania piątego po wprowadzeniu poprawek. Miniaturyzacja miała na celu wydanie słownika dla specjalistów różnych dziedzin i pracowników handlu zagranicznego w formacie wygodnym podczas wyjazdów za granicę.

Nie każdy dwujęzyczny słownik specjalistyczny jest kierowany do tłumaczy, czego przykładem może być słownik M. Warszawskiego z roku 2014 pod tytułem *Spawalnictwo. Słownik polsko-niemiecki/ niemiecko-polski*. Według autora grupą docelową jego słownika mają być osoby planujące podjąć pracę w zawodzie spawacza. Poniżej podaję przykłady jeszcze paru słowników z różnych dziedzin, ze zwróceniem uwagi na ilość haseł, prezentowaną dziedzinę i grupę docelową, o ile te dane zostały podane przez autorów.

*Wielki słownik rolniczy polsko-niemiecki* z roku 2000 autorstwa L. Zimnego za-



wiera około 45 tys. terminów specjalistycznych związanych z szeroko pojętą produkcją rolną: agrotechnika, anatomia zwierząt, biochemia, biologia, botanika, ekonomika, fitopatologia, fizjologia zwierząt, kwaciarstwo, łakarstwo, melioracja, mikrobiologia, ochrona roślin, ogrodnictwo, rybactwo, weterynaria. Korpus tekstów, z którego wyekscerpowano terminy obejmował polskie i niemieckie publikacje naukowe.

Wydany w 2013 r. *Słownik sportowy niemiecko-polski*, autorstwa M. Ilskiego, zawiera 46 tys. haseł i zwrotów obejmujących słownictwo dotyczące kilkuset olimpijskich i nieolimpijskich dyscyplin sportowych oraz specjalistyczną terminologię z zakresu fizjoterapii, masażu, jogi, turystyki, szachów, brydża sportowego, wędkarstwa, myślistwa oraz gier i zabaw o charakterze rekreacyjnym i sportowym.

Przykładem kolejnego słownika z zakresu techniki i nauk ścisłych jest wydany w roku 2012 *Słownik techniczny polsko-niemiecki*, opracowany przez I. Kroll. Zawiera on około 90 tys. terminów, jest adresowany do naukowców, studentów, techników oraz tłumaczy.

W roku 2012 został wydany *Niemiecko-polski słownik ekonomii*, autorstwa P. Kapusty, zawierający 30 tys. haseł z zakresu różnych dziedzin ekonomii: makroekonomii, mikroekonomii, finansów, bankowości, obrotu giełdowego, rachunkowości, księgowości, handlu zagranicznego, marketingu, zarządzania, ekonometrii, statystyki, transportu, spedycji, prawa gospodarczego i międzynarodowego, Unii Europejskiej itd.

W roku 2014 ukazało się trzecie, opracowane na nowo i zaktualizowane wydanie *Słownika języka prawniczego i ekonomicznego polsko-niemieckiego, tom II/ Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. 2. Band Polnisch-Deutsch* autorstwa A. Kilian i A. Kilian. Słownik zawiera około 42 000 haseł z dziedziny prawa i ekonomii. Dobór terminów wyjściowych został dokonany na bazie tekstów polskiego i niemieckiego ustawodawstwa oraz aktów prawa europejskiego. Autorki informują również, że polskie i niemieckie ekwiwalenty uwzględniają terminologię europejską, która może różnić się od narodowych języków prawniczych. Artykuły hasłowe zawierają przykłady użycia terminów wyjściowych, kolokacje z czasownikami i przymiotnikami oraz zwroty prawnicze. Hasła są uporządkowane alfabetycznie, w połączeniu z układem gniazdowym. Opis zawiera również informacje o kompetencjach autorek w zakresie, którego dotyczy słownik. Po polskim opisie następuje analogiczny opis w języku niemieckim.

W tym samym roku wydany został również *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego niemiecko-polski, tom I/ Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. 1. Band Deutsch-Polnisch* tych samych autorek. Tom z językiem wyjściowym niemieckim zawiera ok. 51 000 haseł. Tak jak tom z językiem wyjściowym polskim, ten również został nowo opracowany i zaktualizowany. Zasada doboru haseł i ich uporządkowania jest taka sama jak w części polsko-niemieckiej. Gniazda haseł zawierają przykłady zastosowania terminów wyjściowych, przykłady kolokacji z czasownikami i przymiotnikami oraz przykładowe zwroty prawnicze, co ma, zdaniem autorek, umożliwić poprawne stosowanie tych terminów.

Przykładem jeszcze jednego dzieła z dziedziny prawa i ekonomii jest wydany w 2008 roku *Słownik terminologii prawniczej i ekonomicznej niemiecko-polski* autorstwa W. Skibickiego. Zawiera on wyrażenia używane w prawie, ekonomii i handlu, a dokładniej podstawowe pojęcia kryminologii, medycyny i psychiatrii sądowej oraz terminologię ekonomiczną z zakresu finansów, bankowości, handlu, ubezpieczeń, opodatkowania, opłat celnych i transportu.

Na podstawie powyższych przykładów można zauważyć, że autorzy tych słowników w częściach wstępnych podawali informacje o:

- liczbie haseł i ich układzie oraz ogólne informacje o mikrostrukturze;
- dokładnym, zazwyczaj węższym niż w tytule, zakresie dziedziny, z której pochodzi słownictwo;
- korpusie tekstów, stanowiących podstawę opracowania słownika;
- zakresie zmian w stosunku do wydania poprzedniego w przypadku kolejnego wydania;
- kompetencjach autorów w zakresie leksykografii i/ lub danej dziedziny specjalistycznej;
- grupie adresatów, do których kierowany jest słownik.

Ponadto w każdym z tych słowników wymienieni byli autorzy, redaktorzy i inne osoby opracowujące artykuły hasłowe, podane były (zgodnie z tradycją drukarską) informacje wydawnicze, takie jak rok publikacji, miejsce wydania, wydawnictwo, zazwyczaj numer kolejnego wydania z informacją o zakresie zmian w stosunku do wydania poprzedniego. Każde dzieło posiada tytuł, który wskazuje język wyjściowy i docelowy oraz obszar zastosowania danych jednostek leksykalnych.

W porównaniu ze słownikami w wydaniach książkowych w słownikach internetowych nie ma linearnego, przestrzennego rozróżnienia na lokalizację przed lub za częścią hasłową, i nie można w związku z tym mówić o części wstępnej lub części końcowej słownika internetowego. Część hasłowa stanowi niewątpliwie główną i obowiązkową część słownika internetowego, ale nie jest jedyną, którą można zaliczyć do słownika w szerokim rozumieniu. Oprócz części hasłowej, dostępnej zazwyczaj ze strony startowej, słownik internetowy może zawierać inne elementy, w tym także metateksty

i parateksty. Teksty zewnętrzne zamieszczane są bądź to na stronie startowej słownika, bądź w zakładkach lub na podstronach powiązanych odnośnikami ze stroną startową. W dalszej części przedstawimy, jakie informacje są podawane w tekstach zewnętrznych słowników internetowych.

### 3. Analiza słowników internetowych

Celem analizy jest:

- po pierwsze wykazanie występowania polsko-niemieckich i niemiecko-polskich internetowych słowników specjalistycznych lub ich braku;
- po drugie, w przypadku występowania danych publikacji słownikowych, określenie stanu obecnego internetowego słownictwa specjalistycznego z perspektywy potrzeb tłumaczy pisemnych tekstów specjalistycznych w kombinacji językowej niemiecki-polski i polski-niemiecki.

### 3.1. Metodologia

W ramach realizacji zadania przeprowadzona zostanie kwerenda ogólnie dostępnych zasobów internetowych pod kątem występowania wyżej wymienionych publikacji słownikowych, a następnie, w przypadku wyniku pozytywnego, tj. stwierdzenia takich publikacji w Internecie, można przystąpić do realizacji drugiego celu, który wymaga ich ewaluacji w aspekcie potencjalnego narzędzia w pracy tłumacza tekstów specjalistycznych.

Przez internetowe słowniki specjalistyczne polsko-niemieckie i niemiecko-polskie rozumiemy opublikowane w Internecie słowniki specjalistyczne z językiem wyjściowym niemieckim i docelowym polskim lub z językiem wyjściowym polskim i docelowym niemieckim z zakresu dowolnej dyscypliny specjalistycznej, z których tłumacz może korzystać online. Ponieważ każda publikacja internetowa ma przypisany adres wskazujący na jej lokalizację w Internecie i zwyczajowo przy omawianiu publikacji internetowych wymagane jest podanie tego adresu, w niniejszej analizie będziemy posługiwali się adresami stron internetowych, na których zamieszczone są słowniki.

Wykazanie występowania szukanych słowników internetowych wymaga więc wskazania adresów stron, na których te słowniki są zamieszczone. Aby uniknąć konieczności subiektywnego rozstrzygnięcia, co jest słownikiem specjalistycznym, a co nie, za decydujące kryterium przyjmujemy ocenę twórców danego dzieła leksykograficznego, którzy czy to w tytule, czy w opisie słownika określili go jako słownik specjalistyczny lub słownik konkretnej dziedziny. Szukane strony internetowe powinny więc zawierać:

- w tytule frazę *słownik specjalistyczny, leksykon specjalistyczny, tezaurus, słownik terminologiczny* lub *glosariusz specjalistyczny*, przy czym język polski jest językiem wyjściowym, a niemiecki docelowym (lub niemiecki jest językiem wyjściowym a polski docelowym);
- w tytule wyraz *słownik, leksykon, tezaurus* lub *glosariusz* oraz nazwę dziedziny specjalistycznej, z kombinacją językową jak wyżej;
- w przypadku braku tytułu zamieszczone w opisie strony określenie utworu jako *słownik specjalistyczny, leksykon specjalistyczny, tezaurus, słownik terminologiczny* lub *glosariusz specjalistyczny*, z kombinacją językową jak wyżej;
- pliki zawierające w tytule frazę *słownik specjalistyczny, leksykon specjalistyczny, tezaurus, słownik terminologiczny* lub *glosariusz specjalistyczny*, z kombinacją językową jak wyżej.

W drugim etapie znalezione słowniki zostaną poddane analizie leksykograficznej na poziomie makrostruktury oraz mikrostruktury. Parametry uwzględnione w badaniu na poziomie makrostruktury to: tytuł, autor, dziedzina, data powstania, język wyjściowy i docelowy, informacje o sposobie korzystania ze słownika, używanych skrótach, symbolach, ilość haseł i układ haseł, przy czym ewaluacji podlega najpierw fakt występowania danych odnośnie badanego parametru, a dopiero w kolejnym etapie wartość tych danych. Na poziomie mikrostruktury ocenie podlega występowanie:

opisu gramatycznego, wzorca wymowy audio, transkrypcji fonetycznej, definicji, kolokacji, przykładów użycia.

### 3.2. Polsko-niemieckie słowniki specjalistyczne dostępne w Internecie

Do przeszukiwania zasobów internetowych w pierwszej kolejności wykorzystano wyszukiwarkę Google z zastosowaniem różnych operatorów i modyfikatorów zapytań. Wyszukiwanie wg frazy *słownik specjalistyczny* podało około 1 610 wyników, wyszukiwanie ograniczone dodatkowo przez *online* dało 387 wyników, przez *polsko-niemiecki* daje 407 wyników, a przez *niemiecko-polski* daje 343 wyniki. Nie wszystkie adresy prowadziły jednak do stron z interesującymi nas słownikami. Po pierwsze oprócz adresów stron ze słownikami, znajdowały się adresy stron, na których nie występowały słowniki, lecz opinie o nich, recenzje, prezentacje o słownikach, wykazy słowników itp. Po drugie, w wyniku tak skonstruowanego zapytania wyszukane zostały adresy stron z dowolnymi rodzajami tekstów, w których powyższe trzy frazy występowały często nawet bez jakiegokolwiek związku ze sobą. Przeprowadzono również wyszukiwania dokładnej frazy *internetowy słownik specjalistyczny polsko-niemiecki*, ale nie znaleziono żadnych wyników dla hasła w cudzysłowie, natomiast wyników wyszukiwania dla hasła bez cudzysłowu było 97 500 oraz dokładnej frazy *internetowy słownik specjalistyczny niemiecko-polski*, dla której również nie znaleziono żadnych wyników, natomiast wyników wyszukiwania dla hasła bez cudzysłowu było 77 300. Uzyskane wyniki świadczyły o tym, że z dużym prawdopodobieństwem w Internecie nie ma zamieszczonych słowników o dokładnie takim tytule ani dokładnie w ten sposób zindeksowanych. Z drugiej strony wysokie wyniki mniej zawężonych wyszukiwań pozwalały przypuszczać, że interesujące nas obiekty są gdzieś zamieszczone w Internecie. Kolejne zawężanie i poszerzanie wyszukiwań pozwoliło coraz precyzyjniej wyodrębnić zbiory, potencjalnie zawierające poszukiwane obiekty. Po wstępnej selekcji konieczne okazało się „ręczne” sprawdzanie poszczególnych adresów poprzez otwieranie kolejnych stron i ich włączenie do zbioru adresów odpowiadających kryteriom analizy lub odrzucenie.

Wyszukiwania za pomocą wyszukiwarek Yahoo i Bing dawały inne ilości wyników, jednak co do zasady wyszukiwania nie różniły się od wyszukiwania pierwszą wyszukiwarką, a po przeprowadzeniu powyżej opisanej procedury wyłaniano te same słowniki, co w pierwszym przypadku. Podsumowując rezultaty wyszukiwania słowników specjalistycznych przez wyszukiwarki, można zauważyć, że nie wszystkie strony internetowe indeksowane w wyszukiwarkach jako słowniki specjalistyczne zawierały słowniki.

Drugim sposobem na znalezienie stron spełniających kryteria analizy było wyszukiwanie poprzez wykazy publikacji słownikowych, lecz tu częstym problemem okazało się wielokrotne wymienianie tego samego słownika w różnych wykazach, co również zwiększało wrażenie występowania znacznie większej ilości słowników niż w rzeczywistości oraz znacznie utrudniało znalezienie odpowiedniego słownika. Do tego dochodził jeszcze aspekt aktualności lub nieaktualności podawanych adresów słowników, które od czasu wpisania do wykazu mogły zostać przez swoich twórców usunięte, przeniesione do innej lokalizacji lub przemianowane i zamieszczone pod

innym adresem itp. Przykładem mogą być słowniki ujęte m.in. w następującym wykazie:

**SŁOWNIKI POLSKO-NIEMIECKIE (SPECJALISTYCZNE)**

**Harcerstwo - harcnerski słownik polsko-niemiecki (wymaga IE)**

Harcerskie zwroty i wyrażenia przetłumaczone z języka polskiego na niemiecki.

**Hydrogeologia - słownik niemiecko-polski/polsko-niemiecki**

Wielojęzyczny słownik hydrogeologiczny

**Rower - słownik rowerowy polsko-niemiecki/niemiecko-polski**

Wielojęzyczny słownik nazw części roweru ([www.textum.pl](http://www.textum.pl))

Powyższe odnośniki nie przekierowywały do wymienionych słowników, a słowników o podanych tytułach nie udało się w ogóle odszukać.

Trzecią formą było przeszukiwanie zasobów internetowych poprzez strony powiązane z językoznawstwem, translatoryką, terminologią itp. Szczególnie przydatne okazały się tu fora tłumaczy, w których odwoływano się do słowników lub podawano wykazy ich adresów.

Ostatecznie w wyniku przeprowadzonej kwerendy polsko-niemieckich i niemiecko-polskich słowników specjalistycznych dostępnych w Internecie udało się wykazać, że występują tam słowniki spełniające kryteria przyjęte dla celów analizy, tj. zawierające frazę *słownik specjalistyczny* w tytule strony, w opisie, w tytule zamieszczonego pliku oraz frazy *słownik* z podaną dziedziną specjalistyczną. Jako przykłady można podać:

- Dictindustry Technisches Wörterbuch ([de.dictindustry.com](http://de.dictindustry.com));
- Słownik techniczny ([www.narzedziownie.pl](http://www.narzedziownie.pl));
- Angielsko-polski słownik naukowo-techniczny ([www.tech-dict.pl](http://www.tech-dict.pl)) — na tej stronie można ustawić też opcję „polsko-niemiecki” i „niemiecko-polski”;
- EuroVoc Wielojęzyczny tezaurus Unii Europejskiej ([eurovoc.europa.eu](http://eurovoc.europa.eu));
- Pan-European Dictionary of Common Names of Animals: Mammals and Birds in more than 50 languages of Europe ([www.informatika.bf](http://www.informatika.bf));
- Samochodowy słownik niemiecko-polski ([www.zss.q4.pl/kolazainteresowan/niemiecki/slownik.php](http://www.zss.q4.pl/kolazainteresowan/niemiecki/slownik.php));
- Samochodowy słownik polsko-niemiecki, niemiecko-polski + pdf ([blog.tyczkowski.com](http://blog.tyczkowski.com));
- Polsko-angielsko-niemiecko-francuski słownik terminów kynologicznych ([cavalierworld.eu](http://cavalierworld.eu));
- Stadtmüller, K./ K. Stadtmüller (red.) (1936), *Technisches Wörterbuch, Część polsko-niemiecka, tom I A-Ó*, Poznań: Wydawnictwo Słownika Technicznego Polsko-Niemieckiego ([www.wbc.poznan.pl/Content/232431/techpolniemt1.pdf](http://www.wbc.poznan.pl/Content/232431/techpolniemt1.pdf));
- Stadtmüller, K./ K. Stadtmüller (red.) (1936), *Technisches Wörterbuch, Część polsko-niemiecka, tom I P-Ž*, Poznań: Wydawnictwo Słownika Technicznego Polsko-Niemieckiego ([www.wbc.poznan.pl/Content/232432/polniemtech2.pdf](http://www.wbc.poznan.pl/Content/232432/polniemtech2.pdf)).

### 3.3. Struktura słowników

W kolejnym punkcie przechodzimy do analizy leksykograficznej wybranych słowników na poziomie makro- i mikrostruktury.

#### 3.3.1. Makrostruktura

Przypomnijmy, że parametrami, które mają zostać uwzględnione w badaniu na poziomie makrostruktury będą tytuł, autor, dziedzina, data powstania, język wyjściowy i docelowy, informacje o sposobie korzystania ze słownika, używanych skrótach, symbolach oraz ilość i układ haseł, przy czym ewaluacji podlega najpierw fakt występowania danych odnośnie do badanego parametru, a dopiero w kolejnym etapie wartość tych danych.

##### Tytuł

Słowniki wydawane drukiem nosiły zazwyczaj tytuł określający język wyjściowy i docelowy oraz dziedzinę, której dotyczyło uwzględnione w słowniku słownictwo. Stanowiło to dla tłumacza ważną informację, pozwalającą od razu wstępnie ocenić, czy słownik mógłby być dla niego przydatny przy tłumaczeniu konkretnego tekstu. Jak możemy zauważyć w przykładowych słownikach internetowych, tytuły nie zawsze wskazują, które języki zostały ujęte w słowniku, np. *Dictindustry Technisches Wörterbuch* czy *Słownik techniczny*.

##### Autor

Odnośnie do podawania autora w analizowanych słownikach stwierdzono występowanie dwóch głównych tendencji. Po pierwsze twórca słownika jest podany z imienia i nazwiska, zamieszczony jest też krótki tekst wskazujący na jego kompetencje językowe i na kompetencje w zakresie dziedziny, której dotyczy słownik. Przykładem może być *Samochodowy słownik polsko-niemiecki, niemiecko-polski + pdf*.

W drugim przypadku podany jest tylko podmiot prowadzący daną witrynę (osoba fizyczna lub firma), na której zamieszczony jest słownik bez precyzyjnego określenia, kto jest twórcą słownika, np. Galactica sp. J. przy *Słowniku technicznym*.

##### Dziedzina

Dziedzina, której słownictwo zostało ujęte w słowniku jest, jak zauważyliśmy powyżej, podawana w tytule, np. *Polsko-angielsko-niemiecko-francuski słownik terminów kynologicznych*. Często jest ona dokładniej określana w opisie słownika lub na poziomie wyszukiwania haseł, np. w teaurusie *EuroVoc Wielojęzyczny teaurus Unii Europejskiej* mamy do wyboru następujące dziedziny:

- 04 ŻYCIE POLITYCZNE
- 08 STOSUNKI MIĘDZYNARODOWE
- 10 UNIA EUROPEJSKA
- 12 PRAWO
- 16 EKONOMIA
- 20 HANDEL
- 24 FINANSE

28 ZAGADNIENIA SPOŁECZNE  
32 OŚWIATA I KOMUNIKACJA  
36 NAUKA  
40 PRZEDSIĘBIORSTWO I KONKURENCJA  
44 ZATRUDNIENIE I PRACA  
48 TRANSPORT  
52 ŚRODOWISKO  
56 ROLNICTWO, LEŚNICTWO I RYBOŁÓWSTWO  
60 SEKTOR ROLNO-SPOŻYWCZY  
64 PRODUKCJA, TECHNOLOGIA I BADANIA  
66 ENERGIA  
68 PRZEMYSŁ  
72 GEOGRAFIA  
76 ORGANIZACJE MIĘDZYNARODOWE  
([eurovoc.europa.eu/drupal/?q=pl/download/subject\\_oriented&cl=en](http://eurovoc.europa.eu/drupal/?q=pl/download/subject_oriented&cl=en))

### Data opublikowania i aktualizacji

W części badanych słowników internetowych nie udało się znaleźć daty publikacji w Internecie. Tam z kolei, gdzie data była podana, należało zwracać uwagę, do czego odnosi się dana data, gdyż mogła odnosić się do określonego etapu publikacji. W słowniku terminów kynologicznych podany na stronie rok 2003 wskazuje na ostatnią modyfikację strony, która mogła być zarazem zamieszczeniem słownika na stronie, ale mogła być tylko aktualizacją po wprowadzeniu zmian. Podana w *EuroVoc* data 2016.06.30. dotyczy ostatniej aktualizacji słownika. Podany w słowniku pod redakcją K. Stadtmüller i K. Stadtmüller rok 1936 odnosi się do publikacji dzieła w wersji drukowanej, a nie do jego wersji opublikowanej w Internecie.

### Grupa docelowa

Grupy docelowe dwujęzycznych słowników specjalistycznych to najczęściej osoby uczące się danego języka specjalistycznego, tłumacze tekstów specjalistycznych, osoby posługujące się polskim i niemieckim językiem specjalistycznym danej dziedziny

w celach zawodowych oraz inne osoby zainteresowane informacjami zawartymi w słowniku. W analizowanych słownikach grupa docelowa przeważnie nie była określana. Dokładnie została podana tylko w jednym ze słowników. „*Die Zielgruppen sind Ingenieure, Techniker, technische Redakteure sowie Fachleute aus Marketing, Vertrieb und der technischen Dokumentation*” (‘Słownik jest przeznaczony dla inżynierów, techników, redaktorów technicznych, jak również specjalistów do spraw marketingu, dystrybucji czy opracowujących dokumentację techniczną.’ [tłum. — E. Z-G.]) — możemy przeczytać w *Dictindustry* ([de.dictindustry.com](http://de.dictindustry.com)).

### Ilość haseł

W literaturze przedmiotu ze względu na ilość haseł słowniki klasyfikuje się na słowniki wielkie (powyżej 100 tysięcy haseł), średnie (od 40 do 100 tysięcy haseł), małe (od 10 do 40 tysięcy haseł), podstawowe (do 10 tysięcy haseł) oraz minima (od kilkuset do 1000 haseł) (por. M. Łukasik 2007: 12). W typologiach słowników podaje się maksymalną ilość haseł lub przedziały w przypadku wielkości słowników pośrednich,

nie określa się natomiast minimalnej ilości haseł, która byłaby warunkiem koniecznym, aby dana publikacja leksykograficzna mogła zostać zaklasyfikowana jako słownik.

W przypadku słowników internetowych znalezione przykłady liczą od kilkudziesięciu do kilkuset haseł. Zdarzają się również przypadki, że ilość haseł nie jest podana, np. w *EuroVoc Wielojęzycznym teaurusie Unii Europejskiej* ([eurovoc.europa.eu](http://eurovoc.europa.eu)).

### **Układ haseł w słowniku**

W przypadku słowników internetowych istotniejsze od typu układu haseł jest fakt, czy tłumacz widzi listę haseł ujętych w słowniku internetowym i ma możliwość wybierania hasła z tej listy, czy nie ma możliwości wybierania hasła z listy, tylko musi wpisać szukaną frazę w wyszukiwarkę słownikową. Możliwe są dwa główne sposoby przeszukiwania słownika: pierwszy określimy jako ręczny, a drugi jako automatyczny. Wyszukiwanie ręczne możliwe jest tylko wtedy, gdy widoczna jest cała lista, ewentualnie jej część, ale z możliwością przewijania tej listy. Przebiega ono na podobnej zasadzie co wyszukiwanie hasła w słowniku w formie drukowanej, w związku z czym istotny jest sposób uporządkowania haseł oraz znajomość tego układu przez użytkownika. W słownikach internetowych, nawet gdy wyszukiwanie ręczne jest możliwe, przeważnie dodawana jest możliwość wyszukiwania automatycznego. Ze względu na oszczędność czasu w słowniku tego rodzaju nie stosuje się wyszukiwania ręcznego, gdyż praktyczniejsze jest wykorzystanie właściwości dokumentu cyfrowego i wyszukiwanie automatyczne wywoływane kombinacją klawiszy Ctrl + F, o ile tylko zastosowanie tej funkcji w danym dokumencie jest możliwe. Dotyczy to przed wszystkim słowników w formacie PDF. Wyszukiwanie automatyczne może oferować różne warianty. Do uzyskania wyniku trzeba wpisać cały wyraz, zgodnie z jednostką wejściową, albo po wpisaniu pierwszych liter pojawiają się propozycje z listy haseł o takim początku lub można wpisać część szukanego wyrazu, a brakujące fragmenty zastąpić odpowiednimi znakami, co umożliwia najpełniejsze wyszukiwanie, lecz wymaga znajomości znaków używanych w takim wyszukiwaniu. W wyszukiwaniu automatycznym tłumacz może w ogóle nie mieć wglądu do listy haseł słownikowych i może nie znać typu ich układu. Ważną różnicą wyszukiwania automatycznego w porównaniu z manualnym jest szybkość otrzymywania wyniku oraz możliwość wyszukiwania wielowrazowych jednostek leksykalnych przez wpisanie dowolnego członu takiej jednostki, a nawet wyszukiwania dowolnego ciągu liter, niekoniecznie występujących od początku wyrazu. Jak można zauważyć, sposób układu haseł jest wówczas nieistotny.

### **Język wyjściowy i docelowy**

Wszystkie przykłady słowników zawierają kombinacje języków: polsko-niemiecki lub niemiecko-polski, gdyż takie było przyjęte kryterium analizy. Wśród przykładowych słowników są też słowniki wielojęzyczne, zawierające oprócz wymienionej pary języków jeszcze inne języki. Konieczność rozróżnienia, który z języków jest językiem wyjściowym, a który docelowym, zależy od stopnia rozbudowania artykułu hasłowego w poszczególnych słownikach oraz możliwych sposobów wyszukiwania



haseł. Jeśli w języku wyjściowym podawana jest tylko jednostka leksykalna, a artykuły hasłowe zostały opracowane jedynie dla języka docelowego, to ewentualne dodatkowe informacje o danej jednostce leksykalnej tłumacz może znaleźć tylko dla danego języka docelowego i rozróżnienie między językiem wyjściowym a docelowym jest dla niego istotne. Jeśli natomiast dla wszystkich ujętych w słowniku języków artykuły hasłowe mają taką samą strukturę, a automatyczne przeszukiwanie umożliwia znalezienie jednostki leksykalnej zarówno po stronie języka wyjściowego, jak i docelowego, tj. tłumacz wpisuje szukaną jednostkę w to samo okienko, a słownik jest przeszukiwany po obu stronach językowych, jak ma to miejsce na przykład w *Samochodowym słowniku niemiecko-polskim*, to wyrażenie *polsko-niemiecki* nie określa języka wyjściowego i docelowego, lecz parę języków ujętą w danym słowniku.

### 3.3.2. Mikrostruktura

Na poziomie mikrostruktury analizie podlega struktura hasła słownikowego, a w szczególności występowanie opisu gramatycznego, wzorca wymowy audio, transkrypcji fonetycznej, definicji, kolokacji czy przykładów użycia.

#### Opis gramatyczny

Opisy gramatyczne w analizowanych słownikach ograniczają się do podania rodzaju gramatycznego rzeczowników w języku niemieckim, a część słowników wcale nie zawiera opisów gramatycznych. W słownikach internetowych możliwe jest zamieszczanie odnośników do kompendiów gramatycznych, w których tłumacz mógłby sprawdzić, do jakiego paradygmatu koniugacyjnego czy deklinacyjnego należy dany leksem, tak jak ma to miejsce np. w słowniku internetowym języka ogólnego Pons (*de.pons.com*), ale w analizowanych słownikach nie zastosowano takich powiązań.

#### Wzorzec wymowy audio, transkrypcji fonetycznej

W żadnym z przykładowych słowników specjalistycznych nie zostały zamieszczone wzory wymowy. Nie podaje się również transkrypcji fonetycznej.

#### Definicja

Definicja określa miejsca danego pojęcia w siatce pojęć systemu oraz wytycza jego zakres znaczeniowy. Jest również podstawą przyporządkowywania określonego terminu do pojęcia, co w odniesieniu do potrzeb tłumacza przedstawionych w pierwszej części artykułu może być istotne w trakcie procesu translacji. Jednak spośród znalezionych przykładów internetowych słowników specjalistycznych żaden nie podawał definicji ani w odniesieniu do jednostki wyjściowej ani przy jednostce języka docelowego.

#### Kolokacje i przykłady użycia

Większość analizowanych słowników nie podaje kolokacji ani przykładowych kontekstów użycia jednostek wejściowych, ani ich odpowiedników w drugim języku. Ko-

lokacje są podawane tylko w *Dictindustry*, lecz należy zauważyć, że nie są one podawane systematycznie przy każdym haśle, więc nie jest to raczej precyzyjnie określony przez twórców tych słowników obligatoryjny element mikrostruktury hasła. Żaden ze słowników nie odsyłał do korpusu tekstów, w których tłumacz mógłby sprawdzić sposoby użycia tej jednostki w szerszym kontekście.

#### 4. Wnioski

W wyniku przeprowadzonej kwerendy zasobów internetowych stwierdzono występowanie w Internecie polsko-niemieckich słowników specjalistycznych z różnych dziedzin. Analiza przykładowych słowników wykazała, że publikacje te, mimo iż wszystkie są określane jako słowniki, znacznie się między sobą różnią. Wśród poddanych dokładniejszemu oglądowi wybranych 10 słowników można wyróżnić trzy następujące typy. Do pierwszego z nich zaliczają się słowniki oparte na bazach danych, takie jak *Dictindustry* i *EuroVoc* z wyszukiwaniem haseł i informacji o nich z tych baz. Do drugiego typu należą słowniki opracowane przez swoich autorów jako słowniki w formie drukowanej, które następnie zostały poddane obróbce cyfrowej, by mogły zostać zamieszczone w Internecie. Trzeci typ stanowią słowniki od początku opracowane w celu zamieszczenia w Internecie w postaci alfabetycznie ułożonych list ze słownictwem specjalistycznym określonych dziedzin, ale bez baz danych.

Z perspektywy tłumacza jedna z głównych różnic dotyczy wyszukiwania haseł. W przypadku słowników opartych na bazach danych tłumacz nie zawsze ma możliwość uzyskania widoku całej siatki haseł i w związku z tym nie może wybrać jednostki wejściowej z listy, tylko musi ją wpisać w wyszukiwarce słownikowej. Wymaga to zazwyczaj dokładnego podania formy podstawowej danej jednostki leksykalnej, co w przypadku jednostki nieznannej tłumaczowi może sprawić pewne trudności. Jeśli wyszukiwanie przebiega według pierwszych liter słownikowej jednostki wejściowej, to wyszukiwanie hasła z przedrostkiem nie pokazuje wyników bez przedrostka lub z innymi przedrostkami. Chcąc sprawdzić, czy w słowniku znajdują się wyrazy bez przedrostka lub z innym przedrostkiem, tłumacz musi oddzielnie wprowadzić każde z zapytań. Z drugiej strony słowniki oparte na bazach danych mogą mieć możliwość przeszukiwania zawartości nie tylko po jednostkach wejściowych, lecz również względem zadanych parametrów metajęzykowych. Ponadto tłumacz może decydować, które z dostępnych danych z artykułu hasłowego są mu potrzebne i może dostosować ilość i rodzaj wyświetlanych informacji do swoich potrzeb.

W słownikach drugiego typu tłumacz ma widok całej siatki haseł, którą może przeszukiwać zarówno ręcznie, przemieszczając się wzdłuż listy, jak również w sposób automatyczny. Główne cechy odróżniające te słowniki od ich wersji drukowanych, to przede wszystkim elektroniczna forma, dostępność w Internecie oraz przede wszystkim możliwość automatycznego przeszukiwania całej zawartości słownika względem danego elementu do wyszukania, którym może być cała jednostka leksykalna albo dowolny ciąg jej kolejnych liter, co nie wymaga podawania formy podstawowej hasła. Funkcja ta znacznie przyspiesza wyszukiwanie w porównaniu z korzystaniem ze słownika w wersji drukowanej, a w analizowanych słownikach tego typu zawsze była możliwa przez kombinację klawiszy Ctrl + F. Słowniki drugiego typu zostały

opracowane przez swoich autorów zgodnie z zasadami przyjętymi dla słowników w formie drukowanej (por. rozdział dotyczący zasad opracowywania słowników). Jak stwierdzono powyżej, obróbka cyfrowa nie zmienia ich zawartości, czyli wersje cyfrowe składają się z tej samej części zasadniczej oraz tych samych tekstów zewnętrznych jak ich wersja drukowana. Nie zawsze jest to jednak słuszne, choćby ze względu na dodaną możliwość automatycznego przeszukiwania słownika. Publikacja określana mianem słownika specjalistycznego powinna uwzględniać zasady tworzenia słowników wypracowane przez leksykografów, choć z drugiej strony reguły tego typu w odniesieniu do słowników online niejednokrotnie wymagają modyfikacji. Słowniki w założeniu opracowane dla formy drukowanej, a publikowane w formie elektronicznej bez dopasowania do zmienionego medium albo z częściowym dopasowaniem do zmienionego medium, są wprawdzie ogólnodostępne i umożliwiają tłumaczowi skorzystanie z nich bez konieczności przerywania pracy na komputerze, lecz nie wykorzystują optymalnie możliwości formy elektronicznej.

Słowniki trzeciego typu są od początku opracowywane w celu zamieszczenia w sieci. Tłumacz ma w nich widok całej siatki haseł, może przeszukiwać słownik ręcznie lub automatycznie, a teksty zewnętrzne odnoszą się dokładnie do danej publikacji. Analiza przykładowych słowników tego typu na poziomie mikrostruktury wykazała, że są to przeważnie glosariusze ze słownictwem specjalistycznym określonej dziedziny, podające odpowiednik w języku docelowym, z opisem gramatycznym ograniczonym do informacji o rodzaju rzeczownika w języku niemieckim, bez definicji, kolokacji ani kontekstów użycia. Rozważając ich przydatność w praktyce przekładowej, można stwierdzić, że mogą one stanowić cenną pomoc dla tłumacza wówczas, gdy nie zna on ekwiwalentu w języku docelowym, a ekwiwalent ten jest podany w danym słowniku. Korzystający z takiego słownika tłumacz powinien jednak pamiętać, że tłumaczenie nie jest zastępowaniem leksemów języka wyjściowego leksemami języka docelowego, i nie powinien bezrefleksyjnie przyjmować podanego w słowniku odpowiednika, zwłaszcza ze słowników niepodających definicji, niewskazujących na miejsce danych jednostek leksykalnych w systemie obu języków, nieukazujących ich relacji wewnątrzsystemowych itd. W przypadku nieznanego podanego w słowniku odpowiednika lub wątpliwości odnośnie jego użycia w określonym kontekście w tłumaczonym tekście tłumacz powinien sprawdzić definicję proponowanego ekwiwalentu, jego kolokacje, konteksty użycia itp. w innym źródle.

Słowniki internetowe mogłyby zawierać obszerne informacje, łączyć funkcje słowników wielojęzycznych, objaśniających, systemowych, frazeologicznych, skrótowców itp. W obliczu gromadzonych obecnie *big data* można przyjąć, że liczba haseł oraz ilość zamieszczanych przy nich informacji mogłaby być w przypadku słowników internetowych nieograniczona, a tłumacz korzystający z takiego narzędzia uzyskiwałby wszystkie potrzebne informacje w jednym miejscu, bez konieczności czasochłonnego przeszukiwania różnych słowników czy innych zasobów internetowych. Ponadto ze względu na swoją potencjalnie dowolną objętość internetowy słownik specjalistyczny nie musi być ograniczony do jednej dziedziny, lecz może zawierać słownictwo z wielu

dziedzin. Rozdzielanie słownictwa z różnych dziedzin na różne słowniki nie jest konieczne, natomiast ważne jest precyzyjne określenie i podanie tych dziedzin w tytule lub opisie słownika.

Odnośnie do dziedzin, których dotyczą przykładowe słowniki specjalistyczne, można zauważyć po pierwsze, że w Internecie występują słowniki z różnych dziedzin specjalistycznych, np. technika, kynologia, motoryzacja, ekonomia, transport, geografia, a po drugie, że występują słowniki o pokrywających się zakresach dziedzinowych, np. w zakresie motoryzacji. Analiza nie miała na celu typologii słowników według dziedzin, tylko sprawdzenie występowania określonego typu słowników w Internecie niezależnie od specjalności. W związku z tym nie można całościowo stwierdzić, w jakich dziedzinach słowniki zostały już opracowane i są obecnie dostępne w Internecie, a w jakich jeszcze wymagają opracowania. Dla tłumacza dokonującego przekładu tekstu specjalistycznego informacja o dziedzinie, której słownictwo zostało ujęte w słowniku, jest istotna, gdyż pozwala mu zdecydować, czy dany słownik zawiera słownictwo z potrzebnej dziedziny. Jak można zauważyć na podstawie powyższych przykładów, informacja ta jest podawana w tytule słownika lub jego opisie w tekstach zewnętrznych, lecz należy jeszcze podkreślić, że zakres ten powinien być podany możliwie dokładnie. Zbyt ogólne określenie zakresu dziedziny, której słownictwo zostało ujęte w słowniku, może prowadzić do niezalezienia szukanych jednostek leksykalnych i zamiast usprawnić i przyspieszyć pracę tłumacza, może ją niepotrzebnie wydłużyć.

Wybór słownika przez tłumacza nie powinien być przypadkowy. Jeśli słownictwo tej samej dziedziny zostało zebrane i przedstawione w więcej niż jednym słowniku, to powstaje pytanie, dlaczego inni autorzy zdecydowali się opracować kolejny słownik z tej samej dziedziny oraz czym różnią się te słowniki. Należy zauważyć, że potencjalnie każdy użytkownik Internetu ma możliwość publikowania w sieci i niezależnie od swoich kompetencji specjalistycznych, językowych czy leksykograficznych może opublikować skonstruowany przez siebie słownik — także wielojęzyczny słownik specjalistyczny. W konsekwencji takiej powszechnej możliwości publikowania w Internecie autorami słowników mogą być specjaliści z danej dziedziny biegle władający językiem niemieckim i polskim, którzy tworzą słownik w ramach jakiegoś zadania lub chcą się podzielić posiadaną wiedzą specjalistyczną i językową, i udostępnić ją szerokiemu gronu użytkowników Internetu. Powstałe w ten sposób słowniki specjalistyczne stanowią cenną pomoc dla tłumacza. Z drugiej strony nie można wykluczyć sytuacji, że osoby tworzące słownik nie posiadają powyższych kompetencji lub posiadają je w stopniu niewystarczającym do opracowania dzieła leksykograficznego, a opublikowany przez nie słownik zawiera błędy. Dlatego też tłumacz decydujący się na korzystanie z jakiegoś słownika powinien sprawdzić, przez kogo i dla kogo został opracowany dany słownik, w jakim celu, według jakiej metody, na podstawie jakich materiałów itp. Przeprowadzona analiza przykładowych internetowych słowników specjalistycznych pozwoliła stwierdzić, że nie zawsze są one opracowywane przez doświadczonych leksykografów i bilingwalnych specjalistów w zakresie danej dziedziny, a zdarza się też, że autor nie jest podany. W żadnym ze słowników tłumacze nie byli wykluczeni jako grupa odbiorców, ale najczęstszą grupę, do której słowniki

te były kierowane, stanowili uczący się języka niemieckiego. Teksty zewnętrzne zasługują na szczególną uwagę tłumacza, gdyż ułatwiają mu znalezienie słownika z danej dziedziny i wstępną ocenę, czy odpowiada on jego potrzebom związanymi z translacją konkretnego tekstu specjalistycznego. Forma i treść tekstów zewnętrznych mogą się znacznie różnić w poszczególnych słownikach, gdyż nie ma dla nich ogólnie przyjętych standardów. Jeśli odpowiednie informacje nie są podane, to wskazane jest przetestowanie słownika na próbie dobrze znanych terminów z danej dziedziny, ewentualnie dodatkowo na terminach z innych dziedzin czy na wyrażeniach z języka ogólnego w celu wybiórczego sprawdzenia poprawności przyporządkowywanych odpowiedników i zakresu tematycznego uwzględnionego w danym dziele leksykograficznym. Ważne jest, aby tłumacz świadomie wybierał słownik, z którego korzysta, znał jego makro- i mikrostrukturę, potrafił optymalnie wyszukiwać potrzebne informacje, a jeśli zachodzi taka potrzeba, dodatkowo sprawdzał poprawność znalezionej odpowiedzi w innych źródłach.

Podsumowując powyższą analizę i wnioski, można stwierdzić, że internetowe słowniki specjalistyczne mogą być pomocnym narzędziem dla tłumacza podczas przekładu tekstów specjalistycznych. Jednak aby odpowiadały potrzebom tłumacza, powinny być odpowiednio rozbudowane i zawierać oprócz ekwiwalentu w języku docelowym informacje gramatyczne, definicje, kolokacje, konteksty użycia itp. Jak można zauważyć na przykładzie wybranych słowników, obecne internetowe polsko-niemieckie i niemiecko-polskie słowniki specjalistyczne charakteryzują się prostą mikrostrukturą i mają przeważnie postać dwujęzycznych list terminologicznych, a nie obszernych dzieł leksykograficznych z rozbudowaną wielopoziomą mikrostrukturą hipertekstowego artykułu hasłowego. Tłumacz korzystający z takiego słownika nie znajdzie w nim informacji o znaczeniu, formach gramatycznych czy innych danych potrzebnych do prawidłowego zastosowania nowopoznanej jednostki leksykalnej w tekście docelowym, więc będzie musiał sięgnąć po inne kompendia wiedzy. Tłumacze mają do dyspozycji liczne polsko-niemieckie i niemiecko-polskie słowniki specjalistyczne o znacznie bardziej rozbudowanych mikrostrukturach w wydaniach książkowych, które nie mają (jeszcze) swoich wersji internetowych. W Internecie dostępne są również inne narzędzia przydatne w pracy tłumacza, takie jak jedno- i wielojęzyczne bazy terminologii, jedno- i wielojęzyczne korpusy tekstów, translatory itp. Słowniki internetowe mogłyby zostać bezpośrednio powiązane z tymi narzędziami odpowiednimi odsyłaczami i przekierowywać tłumacza do źródeł, w których mógłby uzyskać dalsze informacje odnośnie do swojego zapytania. Słowniki specjalistyczne stałyby się wówczas elementem złożonych systemów informacyjno-wyszukiwawczych, które lepiej odpowiadałyby potrzebom tłumaczy i umożliwiłyby uzyskanie informacji, których obecne słowniki internetowe ani słowniki specjalistyczne w wydaniach książkowych nie zawierają.

## Bibliografia

Bańko, M. (2001), *Z pogranicza leksykografii i językoznawstwa: studia o słowniku jednojęzycznym*. Warszawa.

- Bańko, M. (2010), *Jedność w wielości. Cechy konstytutywne i typologiczne słowników*, (w:) *Poradnik Językowy* 4, 5–25.
- Baxmann-Krafft, E.-M./ G. Herzog (1999), *Normen für Übersetzer und technische Autoren*. Berlin – Wien – Zürich.
- Bielińska, M. (2014), *Teksty zewnętrzne w słownikach językowych*, (w:) J. Iluk (red.), *Beiträge zur Linguistik. Grammatik, Pragmatik, Lexikologie, Rechtssprache*. Katowice, 165–178.
- Doroszewski, W. (1954), *Z zagadnień leksykografii polskiej*. Warszawa.
- Fuertes-Oliviera, P.A./ H. Bergenholtz (2011), *e-Lexicography. The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. London – New York.
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, 9–29.
- Grucza, F. (1984), *Translatorik und Translationsdidaktik. Versuch einer formalen Bestimmung und Abgrenzung ihrer Gegenstände*, (w:) W. Wills/ G. Thome (red.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen, 28–36.
- Grucza, F. (1986), *Thumaczenie, teoria tłumaczeń, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), *Problemy translatoryki i dydaktyki translatoryczne*, Warszawa, 9–27.
- Grucza, F. (1990), *Zum Forschungsgegenstand und -ziel der Übersetzungswissenschaft*, (w:) R. Arntz / G. Thome (red.), *Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven*, Tübingen, 9–18.
- Grucza, F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz — ihre Struktur und Natur*, (w:) A.P. Frank/ F. Paul/ H. Turk (red.), *Übersetzen verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und Literarisches Übersetzen im internationalen*. Berlin, 158–171.
- Grucza, F. (2008), *Germanistische Translatorik — ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*, (w:) F. Grucza (red.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa, 27–53.
- Grucza, S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2014), *Grundzüge der anthropozentrischen Translatorik*, (w:) A. Łyp-Bielecka (red.), *Mehr als Worte. Sprachwissenschaftliche Studien. Professor Dr. habil. Czesława Schatte und Professor Dr. habil. Christoph Schatte gewidmet*. Katowice, 127–137.
- Grucza, S. (2016), *W sprawie translatoryki okuograficznej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 20, 51–61.
- Kalicka-Karpowicz, Z. (2014), *Uwagi o problemach Polaków ze słownictwem prawnym na podstawie materiału z internetowych poradni językowych*, (w:) M. Łukasik/ B. Mikołajewska (red.), *Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro*. Warszawa, 91–105.
- Kania, S./ J. Tokarski (1984), *Zarys leksyki i leksykografii*. Warszawa
- Karpiński Ł. (2008), *Zarys leksykografii terminologicznej*. Warszawa.
- Kielar, B.Z. (2003), *Zarys translatoryki*. Warszawa.

- Kielar, B.Z. (2008), *Technolingwistyka stosowana a translatoryka*, (w:) J. Lukszyn, (red.), *Podstawy technolingwistyki II*. Warszawa, 105–115.
- Klosa, A./ C. Müller-Spitzer (red.) (2016), *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Oldenburg.
- Lisiecka-Czop, M. (2015), *Korzystanie ze słowników elektronicznych jako strategia rozwiązywania problemów językowych — o świadomości leksykograficznej studentów germanistyki*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 15, 47–59.
- Lisiecka-Czop, M. (2017), *Super słownik, polecam!!! Słowniki dwujęzyczne i ich użyteczności w świetle recenzji konsumenckich na portalach internetowych*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 21, 55–70.
- Lukszyn J./ W. Zmarzer (2006), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa.
- Łukasik, M. (2007), *Angielsko-polskie i polsko-angielskie słowniki specjalistyczne (1990-2006): analiza terminograficzna*. Warszawa.
- Łukasik, M. (2009), *Idealny — optymalny — maksymalny słownik terminologiczny*, (w:) M. Łukasik (red.), *Na drodze wiedzy specjalistycznej*. Warszawa, 64–78.
- Łukasik, M. (2014), *Zasady i narzędzia porządkowania terminologicznego*, (w:) W. Zmarzer, *Narzędzia pracy lingwistycznej*. Warszawa, 140–170.
- Miodunka, W. (1989), *Podstawy leksykologii i leksykografii*. Warszawa.
- Nagórka, P. (2008), *Metodyka budowy tezaurusa terminologii branżowej*, (w:) *Języki Specjalistyczne* 8, 194–205.
- Piotrowski T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*. Warszawa.
- Piotrowski T. (2001), *Zrozumieć leksykografię*. Warszawa.
- Sadziński, W. (2014), *Od słownika do leksykonu. Infografia leksykalna w słownikach bilingwalnych*, (w:) W. Sadziński/ M. Gołaszewski (red.), *Acta Universitas Lodziensis, Folia Germanica* 10/2014, *Varianz und Invarianz in Sprache und Literatur*. Łódź, 127–134.
- Urbańczyk, S./ B. Sieradzka-Baziur (2000), *Słowniki i encyklopedie: ich rodzaje i użyteczność*. Kraków.
- Witczak-Plisiecka, I./ S. Goźdz-Roszkowski (2003), *The Role of Comparable Corpora in Teaching Legal Translation: a few Practical Techniques*, (w:) P. Mamet/ A. Mrózek (red.), *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*. Katowice, 173–184.
- Zmarzer, W. (1991), *Leksykografia terminologiczna*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław – Warszawa – Kraków, 117–132.
- Zmarzer, W. (2004), *W kwestii typologii słowników terminologicznych*, (w:) J. Lewandowski (red. t.), *Leksykografia terminologiczna: teoria i praktyka*. Warszawa, 65–84.
- Zwierzchoń-Grabowska, E. (2010), *Interlingwalna intradyscyplinarna komunikacja specjalistyczna*, (w:) S. Grucza/ A. Marchwiński/ M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje — Modele — Analizy*. Warszawa, 439–449.
- Żmigrodzki, P. (2009), *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*. Katowice.
- Żmudzki, J. (2015), *Blattdolmetschen in prädigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt/ M.

Żmudzki, J. (2016), *Ekwiwalencja translacyjna — próba określenia jej aktualnego statusu jako zjawiska i terminu w ogólnej perspektywie translatorskiej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 19, 229–242.

### Słowniki:

*Angielsko-polski słownik naukowo-techniczny*, (URL [http://www.tech-dict.pl/slownik\\_techniczny/translator](http://www.tech-dict.pl/slownik_techniczny/translator)). [Pobrano 31.01.2017].

*de.wikipedia.org*, (URL [https://de.wikipedia.org/wiki/Elektro\\_nisches\\_W%C3%B6rterbuch](https://de.wikipedia.org/wiki/Elektro_nisches_W%C3%B6rterbuch)). [Pobrano 31.01.2017].

*Dictindustry Technisches Wörterbuch*, (URL <http://de.dictindustry.com/>). [Pobrano 31.01.2017].

*Duden Wörterbuch*, (URL <http://www.duden.de-rechtschreibung-Woerterbuch>). [Pobrano 30.01.2017].

*Encyklopedia PWN*, (URL <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/s%C5%82ownik.html>). [Pobrano 30.01.2017].

*EuroVoc Wielojęzyczny tezaurus Unii Europejskiej*, (URL <http://eurovoc.europa.eu/>). [Pobrano 31.01.2017].

Ilski, M. (2013), *Słownik sportowy niemiecko-polski*. Warszawa.

Kapusta, P. (2012), *Niemiecko-polski słownik ekonomii*. Kraków.

Kilian A./ A. Kilian (2014), *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego niemiecko-polski, tom II / Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. 2. Band Deutsch-Polnisch*. Warszawa.

Kilian A./ A. Kilian (2014), *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego polsko-niemiecki, tom II / Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. 2. Band Polnisch-Deutsch*. Warszawa.

Kroll I. (2012), *Słownik techniczny polsko-niemiecki*. Konstancin-Jeziorna.

*Pan-European Dictionary of Common Names of Animals: Mammals and Birds in more than 50 languages of Europe*, (URL <http://www.informatika.bf.uni-lj.si/magus-slavic1.html>). [Pobrano 31.01.2017].

*Polsko-angielsko-niemiecko-francuski słownik terminów kynologicznych*, (URL <http://cavalierworld.eu/cavisiowo/portal.php?show=51>). [Pobrano 31.01.2017].

*Pons*, (URL <http://de.pons.com/>). [Pobrano 15.01.2017].

*Samochodowy słownik niemiecko-polski*, (URL <http://www.zss.q4.pl/kolazainteresowan/nemiecki/slownik.php>). [Pobrano 31.01.2017].

*Samochodowy słownik polsko-niemiecki, niemiecko-polski + pdf*, (URL <http://blog.tyczkowski.com/2015/07/samochodowy-slownik-polsko-niemiecki-niemiecko-polski-pdf/>). [Pobrano 31.01.2017].

Skibicki W. (2008), *Słownik terminologii prawniczej i ekonomicznej niemiecko-polski*. Warszawa.

*Słownik języka polskiego PWN*, (URL <http://sjp.pwn.pl/szukaj/slownik.html>). [Pobrano 30.01.2017].



- Słownik techniczny*, (URL <http://www.narzedziownie.pl/?t=1>). [Pobrano 31.01.2017].
- Sokołowska M./ A. Bender/ K. Żak (red.) (2017), *Słownik naukowo-techniczny niemiecko-polski / Deutsch-polnisches wissenschaftlich-technisches Wörterbuch*. Warszawa.
- Sokołowska M./ A. Bender/ K. Żak (red.) (2017), *Słownik naukowo-techniczny polsko-niemiecki / Polnisch-deutsches wissenschaftlich-technisches Wörterbuch*. Warszawa.
- Stadtmüller, K./ K. Stadtmüller (red.) (1936), *Technisches Wörterbuch, Część polsko-niemiecka, tom I A-Ó*. Poznań, (URL <http://www.wbc.poznan.pl/Content/232431/techpolniemt1.pdf>). [Pobrano 31.01.2017].
- Stadtmüller, K./ K. Stadtmüller (red.) (1936), *Technisches Wörterbuch, Część polsko-niemiecka, tom I P-Ż*. Poznań, (URL <http://www.wbc.poznan.pl/Content/232432/polniemttech2.pdf>). [Pobrano 31.01.2017].
- Warszawski, M. (2014), *Spawalnictwo. Słownik polsko-niemiecki/niemiecko-polski*. Krosno.
- Zimny, L. (2000), *Wielki słownik rolniczy polsko-niemiecki*. Warszawa.

**Inne źródła internetowe:**

- [www.textum.pl](http://www.textum.pl), (URL [http://www.textum.pl/tlumaczenia/portal\\_tlumaczy/informacje/slowniki\\_wielojezyczne/artykuly/niemiecki\\_wie.html](http://www.textum.pl/tlumaczenia/portal_tlumaczy/informacje/slowniki_wielojezyczne/artykuly/niemiecki_wie.html)). [Pobrano 10.01.2017].

**Dieter Bingen/ Marek Malub/ Matthias Weber (Hg.), *Mein Polen – meine Polen. Zugänge und Sichtweisen*. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2016, 358 S.**

Dieses Werk ist ein von vielen (genau vierundvierzig) Menschen (Deutsche und Polen), die alle einen Deutschland-Polen-Bezug haben bzw. gehabt haben, geschriebenes Werk. Hier geht es weniger um wissenschaftliche Abhandlungen, sondern um persönliche Erfahrungen, die teilweise allerdings auch im wissenschaftlichen (universitären) Umfeld gemacht wurden. Diese vom Deutschen Polen-Institut herausgegebene Veröffentlichung (die Reihe wird von Dieter Bingen [dessen Vorfahre aus Posen stammte, vgl. S. 3] und Peter Oliver Loew herausgegeben, dies ist Band 34) wurde von Karl Dedecius begründet, dem in diesem Sammelband auch ein 5-seitiges „In Memoriam“ gewidmet wird (S. 15–20). Namhafte Persönlichkeiten, die Polen kennen gelernt haben (durch Studium, durch Reisen, durch berufliche Aufenthalte (wie beim deutschen Botschafter Rüdiger von Fritsch), durch politische Kontakte – wie beim deutschen Bundespräsidenten Horst Köhler [Amtszeit 2004 bis 2010; er selbst wurde in Skierbieszów bei Zamość geboren, als Kind von Eltern, die von Hitler umgesiedelt wurden] – oder auch durch wissenschaftliche oder künstlerische Kontakte – wie beim Jazz-Musiker Emil Mangelsdorff) reflektieren hier ihre Annäherung an Polen, ihre Erlebnisse (überraschende Gastfreundschaft: erlebt von Peter Frey, Gunter Pleuger, Heinrich Olschowsky und anderen) oder auch ihre Kindheitserlebnisse in Polen (z.B. Ulrike Draesner; sie erinnert sich an ihr „Schlesisches Himmelreich“, vor allem durch ihre Großmutter, die vom „Märchenland erzählte und den Enkeln Klöße, Streusel und Mohn auftischte“; sie definiert Polen als ein „Nebelland“, dessen Nebel sich für sie im Laufe der Zeit gelichtet hatten; sie sieht Polen nun als ein kulturell diverses, vielfältiges Land, eine Teil des kulturellen Wissens Europas – damit bleibt Polen ein Wunsch, ein Beziehungswunsch [S. 26], das auf die Deutschen wartet).

Da es unmöglich wäre, in einer kurzgefassten Rezension alle Verfasser zu würdigen und ihre Gedanken widerzugeben, soll es bei einer (zwangsweise subjektiven) Auswahl bleiben; es bleibt dem Leser/ der Leserin überlassen, das Buch zu erstehen (auszuborgen) und von Anfang bis Ende durchzuschmökern.

Über ihre polnischen Wurzeln schreibt Sabrina Janesch. Sie erlebt als Kind die Küche ihrer Mutter (*barszcz, pierogi, żurek*) und sucht später die Heimatstadt ihrer Großeltern – Wydrza bzw. Hrubieszów; dort erlebt sie eine überwältigende, lebenswürdige, für sie jedoch unverständliche Gastfreundschaft. Den für sie aufschlussreichsten Dialog darüber soll dem Leser/ der Leserin nicht vorenthalten werden:

Als es schon fast Zeit für die Nachtruhe war, der Selbstgebrannte aber immer noch in Strömen floss, wagte ich mich vor ins Herz der polnischen Gastfreundlichkeit. „Warum tun Sie das eigentlich?“, fragte ich auf sehr deutsch-unverblümete Art, eventuell können Sie das nachvollziehen. „Warum tun

wir was?“, fragte Natalia Garbacz. „Ihren gesamten Alltag für eine Wildfremde umkrepeln“, antwortete ich. „So was würden wir nie tun. Für so etwas haben wir gar keine Zeit. Das bisschen Brote schmieren nennst du Alltag umkrepeln? Krieg krepelt den Alltag, aber Gäste? Gäste versüßen ihn (S. 81f.)

Ihre Erlebnisse und eingesammelten Informationen über (Ost-)Polen verwendet sie für ihren Roman *Katzenberge*, der die Vertreibung ihres Großvaters von der (heutigen) Ukraine nach Westpolen beschreibt.

Für Horst Köhler wurde Polen zur politischen Aufgabe. Zuerst erlebte er die *Solidarność*, „eine Gewerkschaftsbewegung, mitgetragen von innigem christlichen Glauben“, aufgrund deren Aktivitäten er mit Überraschung und Sympathie sowie mit innerer Bewegung und Hochachtung nach Polen blickte. Später erlebte er Leszek Balcerowicz, der die Staatsfinanzen ordnete, Jan Kulczyk, der als erfolgreicher Geschäftsmann auch die Jugend Afrikas kräftig unterstützte, und auch die polnischen Präsidenten Aleksander Kwaśniewski (mit dem er Fußball spielte) und Lech Kaczyński, den er als „blitzgescheit“ und „humorvollen“ (S. 100). Menschen kennen gelernt hatte. Er zitiert auch Papst Johannes Paul II., der einmal gesagt haben soll, dass „es Gottes Wille gewesen sei, der Deutschland und Polen zu Nachbarn gemacht hat“ (S. 99).

Norbert Lammert, Präsident des Deutschen Bundestages, schreibt über deutsch-polnische Kontakte auf politischer Ebene: angefangen vom deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrag 1991 bis zu den trilateralen (Frankreich, Deutschland, Polen) Sitzungen der Parlamentspräsidien wurde eine parlamentarische Zusammenarbeit entwickelt, die so viel Vertrauen aufgebaut hat und so viel Stabilität aufweist, dass auch unbequemere Meinungen angehört und respektiert werden. Der Verfasser nennt Bronisław Komorowski seinen persönlichen Freund, der 2014 (75 Jahre nach dem Kriegsausbruch 1939) vor dem Deutschen Bundestag eine Ansprache über die Aussöhnung beider Nationen hielt. Er betont auch (S. 113), dass insbesondere christliche Würdenträger zu dieser Aussöhnung von Polen und Deutschen beigetragen haben.

Karl Kardinal Lehmann, Bischof von Mainz, unterstreicht, dass gerade die christliche Botschaft Gedanken von Frieden, Gerechtigkeit und Heimat enthält – letztere sieht er als die „Vision einer menschlichen Gemeinschaft“ (S. 116), die im Haus Europa Heimat findet. Er nennt auch gemeinsame Herausforderungen der Zukunft (Flüchtlinge), denen man sich nur in gemeinsamen Bemühungen wird stellen können, u.a. durch vielfältige pastorale, karitative und kulturelle deutsch-polnische Zusammenarbeit (z.B. Bistum Mainz – Bistum Oppeln).

Joachim Rogall, Europa-Historiker mit Polen-Schwerpunkt, erzählt von seinem Werdegang, der nicht zufällig war: Stasia wurde die Kinderbetreuerin der Familie. Obwohl sie – geboren 1900 – die wechselhafte Geschichte von Polen durchlebte (auch eine preußische Volksschule), schätzte sie beides, das Polnische und das Deutsche: zwei Sprachen, zwei Kulturen, zwei Literaturen. Sie besuchte mit dem Verfasser, dessen Familie 1945 aus Preußen flüchten musste, die Orte und Häuser/ Wohnungen, in denen seine Angehörigen bis zum Ende des 2. Weltkrieges gelebt hatten. Stasia, eine Frau, die das Verbindende, die Gemeinsamkeiten in den deutsch-polnischen Beziehungen gelebt hat, „die selbstverständliche Nachbarschaft auf Augenhöhe, den Respekt, das emotionale Interesse und die Liebe für beide Nationalitäten, den Blick auf

den Reichtum beider Kulturen, und dass dies trotz aller Wechselfälle der Geschichte und des Lebens nicht erschüttert werden kann“ (S. 203f.).

Gesine Schwan, Politikwissenschaftlerin, ehem. Präsidentin der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und Koordinatorin der Bundesregierung für die deutsch-polnische zwischengesellschaftliche und grenznahe Zusammenarbeit, zeigt auch ihre Wurzeln auf, die in Polen gründen. Ihre Mutter wurde in Lubliniec (damals Lublinitz) geboren, ging in den 1930-er Jahren nach Berlin. Nach dem Abitur begann sie sich für Polen und Polnisch zu interessieren, sie erlebt es kulturell als „eine Verbindung von intellektueller und adeliger Nonchalance, auch Großzügigkeit gegenüber Geld und Wirtschaftlichkeit, auf Lebenskunst, Witz, (Selbst)Ironie und auf eine solide antrainierte Widerständigkeit gegenüber allem, was von staatlicher Autorität gefordert wurde“ (S. 230f.). Sie erlebte Polen schon als Doktorandin in den 1960-er Jahren, sie schrieb über Leszek Kołakowski. Im Laufe ihrer vielen und häufigen Kontakte zu Polen, die sie auch bis 1989 beschreibt, lernte sie Geremek, Michnik, Irena Lipowicz, Barto-szewski und viele andere kennen. Sie kommt zum Schluss, dass die Jugend die globale Interdependenz in eine veränderte europäische Identität verwandeln kann, eine weltoffene, menschenfreundliche, bunte deutsch-polnische Gemeinsamkeit.

Johannes von Thadden, Ko-Vorsitzender der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit und stv. Vorsitzender der Deutsch-Polnischen Gesellschaft, erzählt von seinen Erlebnissen in der Kaschubei, von seinem Studium in Krakau (1980) und von seinem Vater, der 1939 als Fünfzehnjähriger ein Gedicht aus der Sicht eines polnischen Freiheitskämpfers schuf:

1. Über die Weichsel weht der Wind/ Verloren, geächtet, ehrlos wir sind/ Uns blieb nicht Heimat, Familie noch Brot/ Wir klagen Dir Gott unsere brennende Not. (...) 3. Heimatland, Vaterland/ Nur scheiden kann uns der Tod/ Von deiner tiefen traurigen Not/ Aber noch leben wir. (...) 5. Über die Weichsel wehet der Wind/ Verloren, geächtet, ehrlos wir sind./ Doch wir halten die heilige Fahne./ An unsere Pflicht sie uns ewig mahne:/ Wir sind frei! (Polnisches Land, S. 267).

Der Verfasser betont auch, dass die polnischen Städte modern geworden sind. Breslau ist Kulturhauptstadt Europas 2016. Die Kunst- und Kulturszene interessiert auch viele Ausländer, Polen wird insgesamt zu einem spannenden Teil Europas, denn der Reichtum Polens liegt vor allem „in den Köpfen seiner Menschen“ (S. 270).

Christian Wulff, Bundespräsident a. D., erinnert sich an den Kniefall von Willy Brandt vor dem Denkmal für die Helden des Warschauer Ghettos. Vierzig Jahre später steht er selbst vor diesem und legt, gemeinsam mit dem polnischen Präsidenten Komorowski, Kränze nieder. Er unterstreicht auch, dass sowohl die „Solidarność“ – Bewegung als auch der Breslauer Bischof Kominek und der Krakauer Erzbischof (der spätere Papst Johannes Paul II.) Vorreiter der europäischen Einigung und der Aussöhnung waren. Gerade der polnische Papst hat mit „mächtigen Worten ermuntert, sich friedlich zu erheben und nach Freiheit zu streben“ (S. 328). Beeindruckend für den Verfasser sind die Worte von Erzbischof Nossol, der den 12. November 1989 (drei Tage nach der deutsch-deutschen Maueröffnung) beschreibt, als sich Helmut Kohl und Tadeusz Mazowiecki in dem deutsch-polnischen Versöhnungsgottesdienst den Friedensgruß geben. Heute sei schon erreicht, dass die Oder-Neiße-Grenze nicht entzweit, sondern, dass die Brücken über die Grenze Menschen verbinden. So habe er oft

seinen Amtskollegen Bronisław Komorowski besucht, auch privat in dessen Urlaubsort an der polnischen Ostsee. Das Kontaktnetz zwischen Deutschland und Polen wurde dichter geknüpft, um die gute Partnerschaft und nachbarliche Freundschaft zu stärken – auch institutionell: durch die Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit, das deutsch-polnische Jugendwerk und das Deutsche Polen-Institut. Letztlich seien, so der Verfasser, alle Partnerschaften (Städte, Gemeinden, Schulen, Kirchen, Sport- und Musikvereine) sehr hilfreich, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen<sup>1</sup>. Zusammenarbeit im Grenzgebiet, Investitionen (wie es z.B. auch Norbert Rethmann in diesem Band – S. 187–197 – beschreibt), Abbau der Vorurteile durch Kennenlernen des anderen Landes, Diskussionen von Jugendlichen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der „Erinnerungen an die dunkle Vergangenheit“ (S. 332) garantierten langfristige Freundschaft im vereinten Europa, und das in Frieden und Wohlstand.

Das Schlusswort dieses Sammelbandes stammt von Hans-Dieter Genscher, der daran erinnert, dass er vor seinem Ausscheiden aus der Regierung seinen Kollegen Krzysztof Skubiszewski und Roland Dumas vorschlug, das „Weimarer Dreieck“ zu schaffen, um die drei Staaten zu mobilisieren, eine Politik zu initiieren, die auf gesamteuropäische Verbundenheit und Verantwortung setzt.

Etliche Polen/Deutsche, die für gute deutsch-polnische Beziehungen arbeite(te)n, sind nicht zu Wort gekommen. Ein großer, erst 2014 mit 93 Jahren verstorbener Politologe und Deutschland-Kenner, war Mieczysław Tomala – er wurde nicht nur im Vorkriegs-Lódź geboren und heiratete später eine Deutsche, sondern er dolmetschte Willy Brandt im Jahre 1970.<sup>2</sup> Auch Steffen Möller, der als Vertreter der „jüngeren“ Generation viel für die deutsch-polnische Freundschaft tat und tut und etliche (kilkanaście) Jahre in Warschau lebte (u.a. in *M jak Miłość* und in *Europa da się lubić* auftrat und außerdem mehrere Bücher über Polen (das erste war *Polska da się lubić*) verfasste, hätte ein paar Seiten in diesem Werk verdient.

Dieses Buch sei allen jenen empfohlen und ans Herz gelegt, die aus der Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen heraus verstehen wollen, wie die deutsche und die polnische Europa-Politik funktioniert(e) und welche Persönlichkeiten sich dabei besondere Verdienste erworben haben. Für Historiker wertvoll, für Linguisten und Germanisten ein Hintergrundwissen, das notwendig ist, die (zukünftigen) deutsch-polnischen Beziehungen zu verstehen und diese auf Konferenzen und in bi-nationalen Projekten weiterhin in eine erstrebenswerte Richtung weiter zu entwickeln.

**Reinhold UTRI**

Uniwersytet Warszawski

---

<sup>1</sup> Selbst erlebte ich ein Orgelkonzert von Prof. Oskar Gottlieb Blarr in Pasym (Masurien); im anschließenden persönlichen Gespräch erläuterte er mir, dass er — als ein in Ostpreußen geborener — es als seine Aufgabe ansehe, Geld für die Restaurierung verschiedener alter und wertvoller, jedoch nur mehr schlecht funktionierender Orgeln aufzutreiben. Auf diesen spielt er dann Konzerte und ermuntert auch jüngere polnische Musiker, ihr Können zum Besten zu geben.

<sup>2</sup> Genaueres ist in seiner Auto-Biographie nachzulesen: *Niemcy — moja pasja* (2010). Diese wurde auch (von R. Utri) übersetzt: *Deutschland — meine Leidenschaft. Hass zerstört — Versöhnung heilt* (2012).

**Istvan KECSKES, *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford/New York, 2014, 277 str.**

Istvan Kecskes jest powszechnie uważany za jednego z pionierów pragmatyki interkulturowej, co zawdzięcza nie tylko licznym publikacjom z tego zakresu, ale też podejmowanym na szeroką skalę działaniom na rzecz propagowania tej dyscypliny. Jest między innymi założycielem i redaktorem naczelnym czasopisma *Intercultural Pragmatics*, funkcjonującego od 2004 roku, a także jednym z głównych organizatorów „Międzynarodowej Konferencji nt. Pragmatyki Interkulturowej i Komunikacji (INPRA)”. Jego monografia *Intercultural Pragmatics* to publikacja, która omawia podstawy teoretyczne i metodologiczne tej stosunkowo młodej, ale dynamicznie rozwijającej się subdyscypliny pragmatyki.

W ostatnich dziesięcioleciach, wraz ze wzrostem znaczenia komunikacji międzykulturowej w zglobalizowanym świecie, wyraźnie wzrosło także zainteresowanie perspektywą interkulturową w badaniach językoznawczych. Również teorie pragmatyczne, przez długi czas koncentrujące się głównie na interakcjach pomiędzy mówcami monolingwalnymi z tego samego kręgu kulturowego, zostały włączone w ten nurt badawczy.

Współcześni pragmatycy kładą nacisk nie tylko na takie aspekty komunikacji jak intencjonalność, kooperacja czy relewancja, ale przede wszystkim podkreślają rolę wiedzy wspólnej w działaniach językowych. Jeśli chodzi o pojęcie wiedzy wspólnej, szczególną popularność zyskały tu dwa podejścia. Zgodnie z pierwszym (zob. R.C. Stalnaker 1978; H.H. Clark/ S.E. Brennan 1991) wiedza wspólna (ang. *common ground*) jest postrzegana jako konstrukt mentalny istniejący *a priori*, aktywowany dopiero w interakcjach komunikacyjnych, tj. w sytuacjach, w których mamy do czynienia ze swoistym transferem wiedzy pomiędzy interaktantami. Drugi, bardziej dynamiczny model wiedzy wspólnej (zob. H.C. Arnseth/ I. Solheim 2002; R.B. Arundale 2008; T. Koschmann/ C.D. LeBaron 2003) zakłada, że wiedza wspólna nie jest gotowym konstruktem, lecz jest współkonstruowana przez każdego z interaktantów na bieżąco w czasie komunikacji – metodą prób i błędów. I. Kecskes w recenzowanej publikacji proponuje ujęcie socjo-kognitywne wiedzy wspólnej, które łączyłoby główne założenia obydwu podejść.

Rozdziały 1. i 2. monografii I. Kecskesa opisują ramy teoretyczne pragmatyki interkulturowej oraz jej powiązania z innymi gałęziami pragmatyki. Rozdział 3. z kolei koncentruje się na pojęciu kompetencji pragmatycznej oraz jej potencjalnym wpływie na drugi język (L2<sup>1</sup>). W pragmatyce interkulturowej kompetencja pragma-

---

<sup>1</sup> Skrót L1 i L2 odnoszą się odpowiednio do języka pierwszego (rodzimego, ojczystego) i języka drugiego (obcego) dla mówcy.

tyczna, czyli umiejętność rozumienia języka w kontekście oraz jego efektywnego użycia do realizacji celów komunikacyjnych (J. Thomas 1983: 92), jest postrzegana jako struktura niestabilna i dynamiczna, zależna od czynników takich jak: wiek, motywacja, ilość i jakość kontaktu z językiem docelowym czy uwarunkowania socjokulturowe. W odniesieniu do kształtowania się kompetencji pragmatycznej I. Kecskes wskazuje na różnicę pomiędzy socjalizacją conceptualną a językową, kładąc nacisk na specyfikę tych procesów w przypadku L2. Niemożliwe jest nabycie umiejętności komunikacji interpersonalnej w języku L2 w sposób identyczny czy podobny do L1; socjalizacja conceptualna w L2 bazuje w znacznym stopniu na socjalizacji nabytej w L1.

Rozdział 4. jest poświęcony pojęciom wiedzy ogólnej (encyklopedycznej), modelom kulturowym oraz tzw. „interkulturom”. Te ostatnie według I. Kecskesa to swego rodzaju reprezentacje mentalne, które są konstruowane wspólnie podczas interakcji i opierają się zarówno na normach społeczno-kulturowych, jak i pojawiających się przesłankach o charakterze czysto kontekstualnym (sytuacyjnym). W rezultacie mamy do czynienia z dyskursem interkulturowym, w którym nie następuje przepływ wiedzy, ale jej ciągła transformacja. Ponadto autor pokazuje, jak modele kulturowe wpływają na kształtowanie się interkultur.

W kolejnym, 5. rozdziale I. Kecskes podkreśla rolę języka formulaicznego w budowaniu kompetencji pragmatycznej. Pod tym pojęciem kryją się różnego typu „prefabrykaty językowe”, a więc kolokacje, związki frazeologiczne, metafory, idiomy, czyli wszelkie wyrażenia, które są przechowywane i aktywowane całościowo. Dlaczego język formulaiczny jest tak istotny dla pragmatyki interkulturowej? Według I. Kecskesa odzwierciedla on zachowania mówców rodzimych, wyraża wartości kulturowe oraz normy społeczne. Formuły językowe są skonwencjonalizowane, ich użycie spełnia określone funkcje społeczne, a więc ich właściwa selekcja w odpowiednim kontekście wskazuje na poziom biegłości językowej, a zwłaszcza biegłości pragmatycznej.

W rozdziałach 6., 7. i 8. I. Kecskes omawia odpowiednio trzy kluczowe pojęcia w pragmatyce interkulturowej: kontekst, wiedzę wspólną oraz wyrazistość (ang. *saliency*). Autor podkreśla specyfikę wiedzy wspólnej w interakcjach mówców o różnym pochodzeniu kulturowym (chodzi tu innymi słowy o wysoki stopień niepewności co do konwencji społecznych i kulturowych, doświadczeń czy poglądów drugiego uczestnika komunikacji). Co więcej, I. Kecskes twierdzi, że znaczenie słów może tak samo zależeć od kontekstu, jak i wyrazistości komunikatu. Najbardziej wyraziste (tj. konwencjonalne czy też prototypowe) znaczenia (ang. *salient meanings*) są aktywowane automatycznie i początkowo nie wiążą się z procesami kontekstualizacji. W niektórych nawet przypadkach stopień wyrazistości może być na tyle silny, że kontekst sytuacyjny nie jest w stanie skorygować niewłaściwej interpretacji danego wyrażenia czy jednostki leksykalnej. Może mieć to miejsce np. w przypadku idiomów, kiedy to użytkownicy języka docelowego w pierwszej kolejności opierać się będą na ich znaczeniu dosłownym.

W rozdziale 9. autor przygląda się bliżej zagadnieniu grzeczności w komunikacji interkulturowej, podkreślając jej specyfikę i wskazując na zasadnicze różnice pomiędzy głównymi założeniami dotychczasowych modeli teoretycznych a podejściem socjo-kognitywnym. Dotyczą one przede wszystkim trzech aspektów komunikacji interkulturowej, opartej na użyciu *lingua franca*: intencjonalności, kontekstu oraz wiedzy wspólnej, zwłaszcza w odniesieniu do norm i oczekiwań kulturowych. Trudno nie zgodzić się z tezą I. Kecsesa, według której uczestnicy dyskursu interkulturowego tylko w ograniczonym stopniu współdzielą przekonania, konwencje czy modele kulturowe, co naturalnie niesie ze sobą istotne implikacje dla postrzegania określonych zachowań jako grzeczne lub nie. Niestety w komunikacji międzykulturowej kontekst sytuacyjny nie zawsze będzie pomocny we właściwej ocenie wypowiedzi, ponieważ może być on różnie interpretowany ze względu na odmienną historię doświadczeń społeczno-kulturowych uczestników komunikacji.

W ostatnim rozdziale I. Kecses przedstawia metody, które uważa za najbardziej efektywne w badaniach nad pragmatycznymi aspektami komunikacji interkulturowej: analizę konwersacji, analizę korpusową i analizę dyskursu. Wybór powyższych metod wynika z założenia, że pragmatyka interkulturowa powinna koncentrować się na użyciu języka zarówno w interakcjach realizowanych za pomocą mowy, jak też za pomocą pisma, w tym także z wykorzystaniem komputerów.

Dużą wartością książki jest podjęcie rozważań nad kulturowymi podstawami interakcji językowej z perspektywy bilingwalnej i multilingwalnej. Takie podejście umożliwia nowe i bardziej kompleksowe spojrzenie na procesy tworzenia znaczenia w ogóle, a tym samym stawia kwestię uniwersaliów pragmatycznych w nowym świetle. I. Kecses podkreśla, że pragmatyka teoretyczna koncentruje się przede wszystkim na komunikacji monolingwalnej, co zasadniczo nie odzwierciedla w pełni procesów tworzenia i interpretacji znaczenia, i jednocześnie słusznie zwraca uwagę na specyfikę komunikacji interkulturowej. W tym drugim przypadku mamy bowiem do czynienia z mówcami, których charakteryzuje swego rodzaju synergia kognitywna, wynikająca z połączenia różnych systemów językowych, konceptualnych oraz socjokulturowych; V. Cook (1996, 1997) określa ten fenomen jako „multikompetencję”, natomiast I. Kecses (2010) jako „system dualny” lub „system multilingwalny”. Trudno nie zgodzić się z autorem, że nieuzasadnione wydaje się być stawianie znaku równości pomiędzy interakcją typu L1 – L2 a L1 – L1, ponieważ mówca bilingwalny, używając jednego ze swoich języków, nie staje się tymczasowo jego mówcą rodzimym, lecz cały czas łączy w sobie zróżnicowane systemy kognitywno-językowe.

Chociaż I. Kecses w centrum zainteresowań pragmatyki interkulturowej wyraźnie stawia dyskurs typu L1 – L2, a więc interakcje, w których jednym z uczestników jest mówca rodzimy, można odnieść wrażenie, że w znacznie większym stopniu koncentruje się na dyskursie typu L2 – L2. Z pewnością model analizy zaproponowany przez I. Kecsesa obejmuje różne warianty w dyskursie bi- i multilingwalnym, nie mniej jednak bliższe spojrzenie na interakcje typu L1 – L2 mogłoby być dodatkowym atutem książki. Być może umożliwiłoby ono głębsze zrozumienie różnic (i ich znaczenia w interakcji) pomiędzy komunikacją L1 – L2 a L2 – L2, odnoszących



się np. do stopnia znajomości języka docelowego (język rodzimy *versus* język obcy) czy związanych z nim konwencji kulturowo-społecznych, wynikających z procesu socjalizacji.

Głównym celem publikacji *Intercultural Pragmatics* było przedstawienie modelu socjo-kognitywnego pragmatyki interkulturowej. Do najistotniejszych osiągnięć jej autora należy zaliczyć m.in. porównanie pragmatyki interkulturowej z pragmatyką interjęzyka<sup>2</sup> oraz pragmatyką intrakulturową. Już samo opracowanie modelu komunikacji interkulturowej, dotychczas w dużej mierze zmonopolizowanej przez pragmatykę interjęzyka, koncentrującą się zwykle na paradygmacie dydaktycznym (rozwoj kompetencji pragmatycznej w procesie nauczania języka obcego), było przedsięwzięciem bardzo ambitnym. Należy je również uznać za przedsięwzięcie udane.

Jak słusznie sugeruje I. Kecskes, do stworzenia kompleksowego modelu teoretycznego, opisującego użycie języka w kontekście społecznym, niezbędne jest nowe podejście do komunikacji interkulturowej, a mianowicie włączenie jej w główny nurt badań pragmatycznych. *Intercultural Pragmatics* to pozycja, która bez wątpienia oferuje świeże spojrzenie na klasyczne teorie komunikacji i może stać się inspiracją do poszerzenia badań o perspektywę interakcji interkulturowych, zwłaszcza w odniesieniu do procesów kształtowania i konstruowania wiedzy wspólnej w komunikacji interkulturowej, jak również takich zagadnień jak grzeczność, język formułacyjny czy intencjonalność.

## Bibliografia

- Arnseth, H.C./ I. Solheim (2002), *Making sense of shared knowledge*, (w:) G. Stahl (red.), Proceedings of CSCL 2002 on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL community. Hillsdale, NJ, 102–110.
- Arundale, R.B. (2008), *Against (Gricean) intentions at the heart of human interaction*, (w:) „Intercultural Pragmatics” 5(2), 229–258.
- Clark, H.H./ S.E. Brennan (1991), *Grounding in communication*, (w:) L.B. Resnick/ J.M. Levine S./ D. Teasley (red.), Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, DC, 127–149.
- Cook, V. (1996), *Competence and multi-competence*, (w:) G. Brown/ K. Malmkjaer/ J. Williams (red.), Performance and competence in second language acquisition. Cambridge, 57–69.
- Cook, V. (1997), *Monolingual bias in second language acquisition research*, (w:) Revista Canaria de Estudios Ingleses 34, 35–50.

---

<sup>2</sup> Termin *interjęzyk* (ang. *interlanguage*) pochodzi od L. Selinkera (1972) i odnosi się do systemu językowego używanego w procesie uczenia się języka obcego. Specyfika tego systemu jest związana m.in. z procesem konstruowania nowych reguł językowych, inferencją L1 oraz interakcją pomiędzy L1 a L2. Teoria interjęzyka odegrała istotną rolę w badaniach nad akwizycją drugiego języka oraz rozwojem badań na pragmatyką interjęzyka (zob. np. G. Kasper 1989; L. Selinker 1992; G. Kasper/ S. Blum-Kulka 1993).

- Kasper, G. (1989), *Variation in interlanguage speech act realization*, (w:) S. Gass/ C. Madden/ D. Preston/ L. Selinker (red.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon/ Philadelphia, 7–58.
- Kasper, G./ S. Blum-Kulka (red.), (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York.
- Kecskes, I. (2010), *Dual and multilanguage systems*, (w:) *Journal of Multilingualism* 7(2), 1–19.
- Koschmann, T./ C.D. LeBaron (2003), *Reconsidering common ground: Examining Clark's Contribution Theory in the OR*, (w:) K. Kuutti/ E.H. Karsten/ G. Fitzpatrick/ P. Dourish/ K. Schmidt (red.), *Proceedings of the Eighth European Conference on Computer-Supported Cooperative Work*. Dordrecht/ Boston/ London, 81–98.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, (w:) „*IRAL*” 10, 209–30.
- Selinker, L. (1992), *Rediscovering interlanguage*. London.
- Stalnaker, R.C. (1978), *Assertion*, (w:) P. Cole (red.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York, 315–332.
- Thomas, J. (1983), *Cross-cultural pragmatic failure*, (w:) *Applied Linguistics* 4(2), 91–112.

**Kamil ZUBRZYCKI**  
Uniwersytet Warszawski