



Konferencë Shkencore Ndërkombëtare
e Departamentit të Gjuhës Gjermane
me rastin e 30 vjetorit të krijimit



**“Ndërkulturalizmi, shumëgjuhësia
dhe politika(t) gjuhësore
në një kontekst evropian”**

ISBN 978-9928-279-81-1



9 789928 279811 >



*Konferencë Shkencore Ndërkombëtare
e Departamentit të Gjuhës Gjermane
me rastin e 30 vjetorit të krijimit
Internationale wissenschaftliche Konferenz
zum 30. Jahrestag
der Abteilung für Germanistik*

"Ndërkulturalizmi, shumëgjuhësia dhe politika(t) gjuhësore në një kontekst evropian"

**"Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und
Sprach(en)politik im europäischen Zusammenhang"**

*Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
Fakultät für Fremdsprachen, Universität Tirana*

26 - 27 prill 2023 26. - 27. April 2023

Komiteti organizativ

Dr. Marsela Likaj
 Prof. Asoc. Dr. Jonida Bushi (Gjuzi)
 Dr. Migena Sejdini
 Dr. Mihallaq Zilexhiu
 Dr. Marisa Janku
 Dr. Ergys Prifti
 MA. Katharina Franz
 MSc. Ilda Themeli

Komiteti shkencor

Dr. Marsela Likaj
 Prof. Dr. Brikena Kadzadej
 Prof. Asoc. Dr. Jonida Bushi (Gjuzi)
 Prof. Asoc. Dr. Ema Kristo
 Prof. Asoc. Dr. Sonila Sadikaj
 Dr. Migena Sejdini
 Dr. Erta Spaho
 Dr. Ergys Prifti
 MA. Katharina Franz

Klauzola e përgjegjësisë

Çdo punim i dorëzuar pranë Departamentit të Gjuhës Gjermane, me qëllim publikimin e tij, është shqyrtuar dhe verifikuar nga Autorët përpara se të dërgohet për botim. Autorët mbajnë përgjegjësi të plotë për përmbajtjen e kërimit dhe punimit shkencor, si dhe për çdo plagjiaturë që mund të jetë e pranishme në punim.

Departamenti, redaktorët dhe bordi shencor nuk kanë të drejtë dhe nuk janë përgjegjës për të justifikuar të dhëna të pasakta apo të rreme, në rast se ka të tilla në përmbajtjen e punimit. Përgjegjësia e vetme është e Autorit në fjalë!

Organisationsausschuss

Dr. Marsela Likaj
 Prof. Asoc. Dr. Jonida Bushi (Gjuzi)
 Dr. Migena Sejdini
 Dr. Mihallaq Zilexhiu
 Dr. Marisa Janku
 Dr. Ergys Prifti
 MA. Katharina Franz
 MSc. Ilda Themeli

Wissenschaftlicher Ausschuss

Dr. Marsela Likaj
 Prof. Dr. Brikena Kadzadej
 Prof. Asoc. Dr. Jonida Bushi (Gjuzi)
 Prof. Asoc. Dr. Ema Kristo
 Prof. Asoc. Dr. Sonila Sadikaj
 Dr. Migena Sejdini
 Dr. Erta Spaho
 Dr. Ergys Prifti
 M.A. Katharina Franz

Haftungsklausel

Jeder Beitrag, der der Deutschen Sprachabteilung zur Veröffentlichung vorgelegt wird, wird von den Autoren überprüft und verifiziert, bevor er zur Veröffentlichung gesendet wird. Die Autoren tragen die volle Verantwortung für den Inhalt der Forschungs- und wissenschaftlichen Arbeit sowie für etwaige Plagiate in der Arbeit.

Die Abteilung, die Herausgeber und der wissenschaftliche Beirat haben kein Recht und keine Verantwortung, unrichtige oder falsche Angaben zu rechtfertigen, wenn solche im Inhalt der Arbeit vorhanden sind. Die alleinige Verantwortung liegt beim jeweiligen Autor!

ISBN 978-9928-279-81-1

Printed by: FILARA

Address:

Str: "Sabaudin Gabrani" Ish - kombinati "Misto Mame", Tirana

Cel.: 069 33 30 983

E-mail: filarabotime@yahoo.com / filarabotime@gmail.com

website: www.filarabotime.com

Përmbajtja

Vorwort

Dr. Marsela Likaj

“30 Jahre Germanistik in Tirana. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft”7

Dr. Agnes Grond

“Mehrsprachigkeit: gesprochene, forcierte, durchgeführte, aufgegebene und unsichtbare Sprachen in der multilingualen Steiermark”13

Dr. Heiko Marten

“Sprach(en)politik: Einführende theoretische Überlegungen und aktuelle gesellschaftliche Diskurse in Deutschland.....25

Prof. Dr. Christian Voss

Hybride (Sprach)Identität in postmigrantischer Literatur aus Deutschland und vom Balkan41

Dr. Marsela Likaj, Msc. Elfrida Bilaj

Wenn die Muttersprache nicht mehr ausreicht. Sprache und Identität bei albanischen Autoren nach der Wende.....50

Prof. Asoc. Dr. Elda Resmja Molla

Zhvillimi kulturor e letrar në Shqipërinë e shekullit XV-XVIII. (Vështrim i përgjithshëm).....59

Dr. Kristina Sheperi, Dr. Rozana Bela

Identiteti irlandez në veprën e Juxhin O.Nillit.....65

Dr. Evi Blushi

Romantizmi në letërsinë shqipe dhe atë gjermane.....72

Dr. Edvin Cami

Das Deutsche und die sprachliche Vielfalt im sozialen und wirtschaftlichen Kontext.....81

Dr. Ergys Prifti

Grammatikalisierung der Hilfsverben „bekommen /erhalten /kriegen“ in Passivstrukturen der deutschen Sprache.....89

Dr. Bashkim Toska

Gendern oder nicht.....96

Prof. Asoc. Dr. Adriatik DERJAJ

Studiuesit gjermanë për “shprahbundin ballkanik”.....105

Prof. Dr. Arben Skendaj

Neologjizmat dhe huazimet që vijnë nga gjuha italiane edhe angleze në gjuhën shqipe.....111

Dr. Ela Vasi

Ndërkulturalizmi dhe shumëgjuhësia tek mesazhet promovuese të publicitetit jofitimprurës.....119

Dr. Miranda Veliaj, Prof. Dr. Elida Tabaku

Edukimi ndërkulturor i nxënësve në mësimin e gjuhës së huaj- domosdoshmëria dhe praktika e zhvillimit të tij.....128

Prof. Asoc. Dr. Ema Kristo, MSc. Enkelejda Lipe, MSc. Blerina Hamataj

Të nxënit ndërkulturor nëpërmjet lojrave në mësimin e gjuhës së huaj.....140

Dr. Heiko Herold

Deutschunterricht in der Volksrepublik China: Strukturen, Herausforderungen und Perspektiven.....150

Dr. Gëzim Xhaferri, Dr. Biljana Ivanovska

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen Nordmazedoniens.....158

Prof. Asoc. Dr. Jonida Bushi (Gjuzi), Prof. Asoc. Dr. Ema Kristo

Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität.....161

Prof. Asoc. Etleva Kondi Koni

Përdorimi i humorit gjatë mësimdhënies së koncepteve gramatikore.....182

Prof. Asoc. Dr. Klementina Shiba

Kompetenca ndërkulturore në mësimdhënien e gjuhës së huaj, në një kontekst të ri socialgjuhësor.....191

Prof. Asoc. Dr. Ogerta Koruti Stroka

Teknologjia për kërkimin shkencor.....202

Dr. Vjollca Hoxha (Tabaku)

Përgatitja për kërkim shkencor në universitet.....212

Dr. Erta Spaho, Dr. Migena Sejdini

Klassifikation von Rechtsterminologie als Hilfe für den Übersetzer.....219

Dr. Mihallaq Zilexhiu

Geist und Seele im Albanischen. Einige Überlegungen zur Übersetzung dieser beiden Wörter aus dem Deutschen ins Albanische basiert auf der Erfahrung mit Übersetzung der “Theosophie” von Rudolf Steiner.....228

Dr. Martin Mato

Përkthimi i veprës së Heinrich Böllit nga Robert Shvarc - i qëlluar apo i dështuar?.....238

MSc. Fatbardha Kume (Gega)

Der Fall der Übersetzung von Franz Kafkas “Die Verwandlung” durch zwei unterschiedliche Übersetzer im Vergleich zu einer digitalen App.....248

Dr. Ymer Leksi

Regjistri i gjuhëve dhe ndikimi i përkthimit dhe interpretimit të deklaratave për shtyp të institucioneve të huaja për shqiptarët bazuar në interpretimin e partive politike.....255

Dr. Rozana Bela, Dr. Kristina Sheperi

Përkthimi si dukuri komunikuese në shembuj ilustrues të zbërthimit kuptimor të fjalës dhe fjalisë në veprën e Xhejms Xhojsit “Ulksi”261

Vorwort

“30 Jahre Germanistik in Tirana. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft”

Um die Gegenwart schätzen zu können, ist es notwendig, einen Blick in die Vergangenheit zu werfen. Die ersten Begegnungen mit der deutschen Sprache fanden zwischen 1912 und 1939 statt, jedoch nicht im Rahmen des schulischen Unterrichts in Albanien. Viele Albanerinnen und Albaner haben ihre akademische Laufbahn in Österreich und Deutschland verfolgt, da an den albanischen Schulen nur Italienisch, Französisch und Englisch unterrichtet wurden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat die albanische Regierung die meisten dieser Fachkräfte verfolgt. Statt sie als Brücken zur Freundschaft zwischen dem deutschen, österreichischen und albanischen Volk zu sehen und die deutsche und österreichische Kultur zu fördern, wurden sie verfolgt. Es gab jedoch zwei Ausnahmen: den Etymologen Eqerem Cabej und den Historiker sowie Präsidenten der Akademie der Wissenschaften Aleks Buda.

Erst im Jahr 1955 wurden Studenten in die Deutsche Demokratische Republik entsandt, was zu einem deutlichen Anstieg der Deutschsprechende führte. Als die Beziehungen zur DDR abgebrochen wurden, mussten albanische Studierende in Deutschland ihr Studium unterbrechen und nach Albanien zurückkehren. Diejenigen, die in der DDR Germanistik studiert hatten, hatten nach ihrer Rückkehr Schwierigkeiten, Arbeit zu finden, und wechselten daher oft ihr Hauptfach, um Englisch oder Albanisch zu studieren.

In den folgenden 20 Jahren war der Kontakt zur deutschen Sprache stark eingeschränkt. Lediglich Übersetzungen aus dem Deutschen wurden weiterhin angefertigt, und zwar vorwiegend Werke von Klassikern und linken Autoren wie Goethe, Schiller, Lessing, Heine, Thomas Mann, Heinrich Mann, Stefan Zweig, Heinrich Böll, Siegfried Lenz, Bertolt Brecht, Erich Maria Remarque, und andere. Die Übersetzer waren entweder Intellektuelle, die in Österreich oder Deutschland studiert hatten, oder Autodidakten, die die Sprache nur passiv beherrschten.

Erst im Jahr 1979 wurde Deutsch in Tirana an den Fremdsprachenschulen neben Englisch, Französisch und Russisch eingeführt. Im Jahr 1983 wurden an

der Philologischen Fakultät der Universität von Tirana zwei Kurse angeboten:

1. Linguistik (Albanisch) und Deutsche Sprache
2. Geschichte (Albanisch) und Deutsche Sprache

Die Abteilung für Deutsche Sprache wurde jedoch erst im Jahr 1992 als Teil der Fremdsprachenfakultät gegründet. Zu Beginn bestand die Abteilung aus nur zwei Personen: einem DAAD-Lektor und dem damaligen Abteilungsleiter, Prof. Dr. Ali Dhrimo. Das Goethe-Institut, der Österreichische Akademische Austauschdienst sowie andere deutsche und österreichische Stiftungen im Land haben die Abteilung durch Dozenten unterstützt, die als externe Lehrkräfte in der Abteilung unterrichteten. Die deutsche Botschaft hat zudem einen gut ausgestatteten Lesesaal für die Abteilung eingerichtet.

Im Laufe der Jahre ist die Anzahl des Personals angestiegen. Derzeit können wir insgesamt 40 Mitarbeiter verzeichnen, darunter 20 fest angestellte Dozenten und 20 externe Lehrkräfte. Alle Dozenten haben eine Qualifikation in deutschsprachigen Ländern erworben, wobei die Mehrheit von ihnen promoviert ist. Zudem steht dem Büro des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) weiterhin eine feste Stelle in dieser Abteilung zur Verfügung.

Die Abteilung der deutschen Sprache in Tirana bietet ein umfassendes Auslands-Germanistikstudium an (240 ECTS). Dieses Programm umfasst Veranstaltungen in den Bereichen Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft, Didaktik und Übersetzungswissenschaft. Die Studierenden bringen theoretisch ein Sprachniveau von B1 bis C1 aus der Schule und/oder außerschulischem Unterricht mit, erreichen jedoch in der Praxis häufig nicht dieses Niveau. Aus diesem Grund bietet die Abteilung im ersten Semester des Grundstudiums ein Paket sprachpraktischer Übungen an. Diese Übungen werden sowohl von den SprachlehrerInnen der Abteilung als auch von externen Lehrkräften durchgeführt.

Im zweiten und dritten Jahr, in denen hauptsächlich auf Deutsch abgehaltene Einführungsveranstaltungen in den Bereichen Linguistik, Literaturwissenschaft, Didaktik und Übersetzungswissenschaft stattfinden, werden die Studierenden auf die Anforderungen des Hauptstudiums vorbereitet. Nach dem Bachelor-Studium haben die Studierenden die Möglichkeit, ihr Studium fortzusetzen. Dies können sie in den Masterstudiengängen der Germanistischen Abteilung in drei verschiedenen Richtungen tun: "Lehramt", "Kommunikation für Tourismus" und "Dolmetschen und Übersetzen".

Die Germanistische Abteilung bietet nun auch ein Doktorandenstudium zur Promotion in den Bereichen Linguistik, Didaktik und Übersetzung an.

Forschungsschwerpunkte

In den Bereichen Literatur, Kultur und Linguistik konzentriert sich die Germanistikabteilung auf die Erforschung der deutsch-albanischen Beziehungen. Die Forschungsergebnisse werden auf Fachkonferenzen präsentiert und in Fachzeitschriften veröffentlicht.

Im Gegensatz zu den Anfängen dieser Abteilung, in denen der Sprachunterricht hauptsächlich von Muttersprachlern aus Deutschland und Österreich und selten von albanischen Lektoren erteilt wurde, hat die Germanistische Abteilung heute nur noch begrenzten oder kaum Kontakt zu deutschen Hochschulen, was dringend geändert werden sollte.

Die sprachliche Vorbereitung bleibt ein zentrales Problem im Germanistikstudium. Aufgrund des begrenzten Deutschunterrichts in den Schulen können wir nicht auf ein bestimmtes Eingangsniveau der Studierenden zählen. Tatsächlich liegen die Deutschkenntnisse, die die Studierenden mitbringen, größtenteils unter dem Niveau des Zertifikats „Deutsch als Fremdsprache“. Es sei darauf hingewiesen, dass Schüler der ZfA-Schule „Sami Frasheri“ und die Kinder von zurückgekehrten Emigranten hier eine Ausnahme darstellen, da sie über eine gute Sprachkompetenz verfügen. Dieses Potenzial sollte durch eigene Kurse gezielt gefördert werden.

Auch Studierende ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache werden zugelassen. Obwohl es selten vorkommt, haben gerade diese Studierenden oft eine besondere Motivation und können im Laufe der Zeit sogar ihre Kommilitonen mit Vorkenntnissen überholen. Dennoch sind bei vielen Absolventen Sprachdefizite festzustellen. In diesem Zusammenhang spielen die europäischen Austauschprogramme eine wichtige Rolle, an denen sich auch die Germanistische Abteilung beteiligt.

Das Hauptmanko, das nach wie vor vorherrscht, besteht darin, dass dem Deutschunterricht (wie auch dem Unterricht aller anderen Fremdsprachen) an albanischen Schulen viel zu wenig Unterrichtszeit zur Verfügung steht, nämlich nur zwei bis drei Wochenstunden. Selbst in dem Sprachgymnasium Asim Vokshi, das als Zubringerschule für uns fungiert, sind die Stunden stark reduziert. Ein anderes Problem ist die Versorgung der Schulen mit qualifizierten Lehrkräften. Es ist daher klar, dass die anhaltenden unbefriedigenden Ergebnisse im schulischen Deutschunterricht sowohl auf personelle (und methodische) Schwächen als auch auf den Mangel an Unterrichtszeit zurückzuführen sind.

Die Stellung der deutschen Sprache

In den letzten 6 Jahren hat die deutsche Sprache sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich einen bedeutenden Stellenwert erlangt.

Der Höhepunkt wurde im Studienjahr 2017-2018 mit 140 eingeschriebenen Studenten für die deutsche Sprache im ersten Semester erreicht, und zusätzlich 120 wählten Deutsch als zweite Fremdsprache. Im letzten Jahr hat sich dieser Trend jedoch umgekehrt. Im letzten Jahr hatten wir 80 neu eingeschriebene Germanistik-Studenten. Die Anzahl der Studenten, die Deutsch als zweite Fremdsprache wählen, bleibt jedoch immer noch hoch.

Wir haben in diesem Jahr über 100 Erstsemestler die als Hauptfach andere Sprachen haben und Deutsch als 2. Fremdsprache gewählt. Hier versuchen wir Wege zu finden, um individuell mit den Fortgeschrittenen zu arbeiten, damit sie ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern können und möglicherweise ihr Studium in den Masterstudiengängen der Germanistischen Abteilung fortsetzen können. Ein Problem ist, dass Deutsch in anderen Fakultäten nicht angeboten wird, obwohl das Interesse der Studierenden besteht. Dies liegt teilweise an bürokratischen Gründen und teilweise an Eigeninteressen, die nichts mit den Bedürfnissen der Studierenden zu tun haben. Wir bemühen uns, den Kontakt zu anderen Fakultäten zu suchen, um Deutsch als Fremdsprache in deren Lehrplänen anzubieten, oder falls dies bereits der Fall ist, sicherzustellen, dass es auch tatsächlich angeboten wird und nicht gestrichen wird.

Zurzeit gibt es an einigen Fakultäten wie der Wirtschafts-, der Philologischen-, der Landwirtschafts-, der Medizin- und der Akademie der Künste eine Möglichkeit, Deutsch zu lernen.

Neue Perspektive für die Germanistik in Albanien

Die Germanistik befindet sich derzeit in Albanien wie in anderen Teilen der Welt in einer Situation des Umbruchs und der Neuausrichtung, die vielfach als krisenhaft erlebt und wahrgenommen wird. Die Gründe und Ursachen dafür sind vielfältig und sicherlich teilweise auch in übergreifenden gesamt-europäischen oder gar weltweiten Entwicklungen zu suchen; genannt seien hier exemplarisch nur der als ‚Bologna‘ bekannte Prozess der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität und vergleichbaren Studienabschlüssen.

Aktuell verzeichnet der BA-Studiengang eine vergleichsweise hohe Zahl von Studierenden (2022/2023: 80 Erstsemester), während die Masterstudiengänge weniger Studierende haben (2022/2023: 45). Der Arbeitsmarkt zieht viele Studierende an, insbesondere die vielen Call Center, die Absolventen beschäftigen. Einige Studierende unterbrechen ihr Studium nach dem Bachelor, um in Call Centern zu arbeiten, da die Bezahlung attraktiv ist. Manche setzen ihr Masterstudium im Ausland fort, während andere das

Land mit diesem Ziel verlassen. Allerdings brechen einige ihr Studium ab, wenn es ihnen nicht gelingt, Studium und Berufstätigkeit zu vereinbaren.

Es ist auch zu erwarten, dass die Studierendenzahlen in den kommenden Jahren weiter rückläufig sein werden. Dies wirft die Frage auf, inwieweit das traditionelle philologische Verständnis der germanistischen Forschung und Lehre, wie es an albanischen Universitäten praktiziert wird, noch den Bedürfnissen und Interessen der albanischen Gesellschaft und der nachwachsenden Generationen entspricht.

Wie prominent die deutsche Sprache an albanischen Hochschulen auch künftig vertreten sein wird, hängt entscheidend davon ab, ob und inwieweit es uns gelingt, eine fachliche und konzeptionelle Neuausrichtung zu erreichen. Ein beträchtlicher Teil der aktuellen Herausforderungen der albanischen Germanistik ist jedoch zweifellos hausgemacht und auf Gründe innerhalb der albanischen Bildungs- und Sprachenpolitik oder auf spezifische Entwicklungen im Fach zurückzuführen. Die Zukunft der albanischen Germanistik in den kommenden Jahren ist daher schwer vorherzusagen.

Wir müssen daran arbeiten, gemeinsame Programme mit internationalen Universitäten zu entwickeln und dabei auch die Möglichkeit des hybriden Unterrichts in Betracht ziehen. In einer immer mobileren Gesellschaft wird die Studienmobilität in Zukunft von großer Bedeutung sein. Unser Ziel ist es, die deutsche Sprache in Albanien zu einem bedeutenden Instrument des interkulturellen Verständnisses zu machen und als ein Werkzeug des Fortschritts für unsere Kultur, Wissenschaft und Technik zu etablieren. Wir sollten aktiv sein und Diskussionsrunden organisieren, um alle relevanten Interessengruppen zusammenzubringen und Ideen für die Zukunft zu entwickeln.

Die erfolgreiche Funktionsweise eines Dachverbandes wird zweifellos die Intensivierung der Zusammenarbeit und des Austauschs zwischen Germanisten, Deutschlehrern und relevanten Institutionen auf mittlere Sicht fördern. Das Jubiläum der Abteilung für Deutsche Sprache hat uns alle mit guten Wünschen vereint:

- Die Erinnerung an den zurückgelegten Weg,
- Die Analyse der gegenwärtigen Situation und
- Die Entwicklung von Perspektiven für die Zukunft.

Mit diesem Ziel begleiten wir diese Jubiläumsveranstaltung, die heute Nachmittag und morgen eine wissenschaftliche Konferenz umfasst. Wir hoffen auf einen bedeutenden akademischen Austausch.

Als besondere Gäste unserer Konferenz werden Frau Dr. Agnes Grond

von der Universität Graz und Dr. Heiko Marten vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache zwei Vorträge zum Thema Mehrsprachigkeit halten. Ich hoffe, dass wir viele neue Ideen sammeln können und wünsche uns allen eine äußerst interessante und erfolgreiche Konferenz.

Dr. Marsela Likaj

Leiterin der deutschen Sprachabteilung
Fakultät für Fremdsprachen, UT
marsela.likaj@unitir.edu.al

Keynote Speaker

Dr. Agnes Grond

**Universität Graz, Institut für Theoretische und
Angewandte Translationswissenschaft**

agnes.grond@uni-graz.at

**“Mehrsprachigkeit: gesprochene, forcierte, durchgeführte,
aufgegebene und unsichtbare Sprachen in der
multilingualen Steiermark”**

Zusammenfassung

Die Steiermark ist eines von Österreichs neun Bundesländern. Durch die Entwicklungen wie die Globalisierung, aber zunehmend auch durch die Klimakrise erleben wir Mobilitäten von bisher ungekanntem Ausmaß. Zwar war Diversität und damit auch linguistische Diversität zu allen Zeiten und Epochen ein konstituierendes Merkmal menschlicher Gesellschaften, in der heutigen Zeit zeigen sich aber zwei gegenläufige Tendenzen: zum einen ein Anwachsen von Diversität bis hin zu Superdiversität, zum anderen eine zunehmende Gefährdung der weltweit und damit auch in der Steiermark gesprochenen Sprachen. Diese Tendenzen werden exemplarisch anhand der kommunikativen Strategien der kurdischen Community in der Steiermark gezeigt.

Abstract

Styria is one of Austria's nine federal provinces. Due to the globalisation of trade flows, but increasingly also due to the climate crisis, we are experiencing mobilities of unprecedented proportions. Although diversity, and thus also linguistic diversity, has been a constituent feature of human societies at all times and epochs, two opposing tendencies are emerging today: on the one hand, an increase in diversity up to superdiversity, and on the other hand, an increasing threat to the languages spoken worldwide and thus also in Styria. These tendencies are exemplified by the communicative

strategies of the Kurdish community in Styria.

Einleitung: Wie multilingual ist die Steiermark¹?

Diese Frage löst im Alltag oft Verwunderung aus, weil sie für viele Menschen in der Steiermark eindeutig zu beantworten scheint. Die Amtssprache in der Steiermark ist deutsch. Fragt man nach dem Weg oder nach der Uhrzeit, tut man das im Allgemeinen auf Deutsch. Einkaufen, mit den Nachbarn kommunizieren, eine kurze Interaktion auf dem Weg zur Arbeit, all diese Dinge finden in den allermeisten Fällen auf Deutsch statt. Die Sprache, mit welcher der Staat in Österreich und somit auch im Bundesland Steiermark mit seinen Bürger*innen in Kontakt tritt, ist ebenfalls Deutsch. Deutsch ist die Sprache der Verwaltung, der Medien, des Bildungssystems. Die Verknüpfung des Deutschen nicht nur mit der gesamten Administrationsinfrastruktur, sondern auch mit allen kommunikativen Alltagshandlungen, ist in der Vorstellung der meisten Steirer*innen fest verankert, und das scheint auch ‚immer schon so gewesen zu sein‘. Tatsächlich aber ist diese Vorstellung von einer einsprachigen Bevölkerung, die ein abgegrenztes Areal besiedelt, relativ jung. Die Verknüpfung eines Staatswesens mit einer bestimmten Sprache wurzelt in der sich im 19. Jahrhundert herausbildenden Ideologie des Nationalstaates, dessen homogene Bevölkerung *eine* Sprache – und zwar die *Nationalsprache* – spricht. Ein kurzer Blick auf die Sprachen der Welt zeigt aber, dass die Verknüpfung von Staat, Sprache und Bevölkerung keineswegs so eineindeutig sein kann, wie sie von Europa ausgehend modelliert und in Sprachpolitik umgesetzt wurde.

Die Zahl der weltweit gesprochenen Sprachen wird heute auf 6.000 bis 7.000 geschätzt (Comrie, Matthews & Polinsky 2007). Die Geschichte der Sprachenvielfalt ist eng verknüpft mit der Geschichte der menschlichen Wander- und Migrationsgeschichte, die Sprachenkonstellationen immer wieder neu konstituiert hat. Das gilt auch für die historische Region der Steiermark. Exemplarische Ereignisse, die bestehende Sprachkonstellationen verändert haben, sind z. B. die Eingliederung der Steiermark in das Imperium Romanum, oder in der Nachfolge der Völkerwanderung die slawische und die bajuwarische Einwanderung. Diese (und viele weitere) historische Ereignisse wirken bis heute in Bezug auf das linguistische Ökosystem der Region nach.

Die 6.000-7.000 weltweit gesprochenen Sprachen haben jeweils sehr

¹ Mit 1.243.052 Einwohnern ist die Steiermark neben Wien, Niederösterreich und Oberösterreich eines der Bundesländer mit mehr als einer Million Einwohnern. Die Landeshauptstadt Graz ist nach Wien (288.806 Einwohner) die zweitgrößte Stadt Österreichs. Weitere größere Städte in der Steiermark sind Leoben, Kapfenberg und Bruck a.d. Mur, die jedoch alle weniger als 25.000 Einwohner haben. Obwohl die Steiermark flächenmäßig nach Niederösterreich das zweitgrößte Bundesland ist, hat sie mit 145 km die kürzeste Außengrenze aller Bundesländer. Neben der südlichen Grenze zum ehemaligen Jugoslawien ist die Migrationsgeschichte der Steiermark auch durch die Nähe zu Ungarn geprägt, das über das Südburgenland in einer halben Stunde erreichbar ist.

unterschiedliche Sprecher*innenzahlen, die von einigen wenigen Menschen (z.B. Guugu Yimithirr²) bis zu 1.500.000.000 Menschen (Englisch) reichen können. Zu den Sprachen mit den größten Sprecher*innenzahlen gehören die indoeuropäischen Sprachen mit ca. 200 heute noch gesprochenen Einzelsprachen, die annähernd von der Hälfte der Weltbevölkerung gesprochen werden, der Rest der 6.000-7.000 Sprachen wird von jeweils weitaus weniger Menschen gesprochen.

Diese Zahlen zeigen deutlich, dass die kommunikative Reichweite der Sprachen global ungleich verteilt ist. Große kommunikative Reichweite haben beispielsweise Sprachen, die als *lingua franca* verwendet werden. Zu unterschiedlichen Zeiten bildeten sich unterschiedliche Sprachen als *linguae francae* heraus. In Mesopotamien waren das z.B. Akkadisch, in der Antike Griechisch und Latein. Heute nehmen neben der globalen Lingua Franca (Englisch) in verschiedenen regionalen und überregionalen Kontexten unterschiedliche Sprachen die Rolle der Lingua Franca ein, wie z.B. Kiswahili in weiten Teilen Ostafrikas, Haussa in Westafrika, Arabisch im Nahen Osten, Chinesisch in Südostasien (wobei sich Chinesisch zunehmend zu einer Sprache mit globaler Bedeutung entwickelt). Den Sprachen, die sich als *linguae francae* etablieren konnten, ist gemeinsam, dass sie aus Gesellschaften mit hoher politisch-ökonomischer oder kulturell-religiöser Macht und Reichweite stammen. (vgl. Comrie et al. 1997).

Sprachen mit geringerer kommunikativer Reichweite sind hingegen auf engere Kontexte beschränkt, und werden in regionalen Kontexten gesprochen. 98% der Sprachen sind auf den familiären bzw. Communitykontext beschränkt, oft sind sie nicht verschriftet und werden mündlich weitergegeben (z.B. De Swaan 2001; Piller 2016). Gerade diese Sprachen sind es, die in Gefahr sind, von ihren Sprecher*innen aufgegeben zu werden zugunsten einer Sprache, die höhere kommunikative Reichweite und damit wirtschaftlichen Erfolg und sozialen Aufstieg gewährleisten soll (z.B. Pennycook & Otsuji 2015).

Zu allen Zeiten und Epochen der Geschichte sind Sprachen aufgegeben worden, während andere an Bedeutung gewannen, verschriftet wurden oder – wie oben beschrieben – sich zu *linguae francae* entwickelten. Mit dem zunehmenden Grad an Globalisierung und Mobilität zeigen sich zwei Tendenzen: vor allem die urbanen Lebensräume zeigen einen Zuwachs an Diversität bis hin zu Superdiversität (Vertovec 2007). Aus dieser sozialen, kulturellen, politischen und sprachlichen Superdiversität entstehen neue Herausforderungen für Verwaltungen, Bildungssysteme, Verkehrssysteme

2 z.B. Guugu Yimithirr, hat einige 100 Sprecher*innen, und wird in Queensland/Australien gesprochen Diese Sprache wird unter vielen anderen kleinen Sprachen deshalb hier angeführt, weil sie eine Verbindung zum Deutschen und anderen Sprachen hat: das Wort Känguru, das aus Guugu Yimithirr entlehnt wurde (Haviland 1993).

und Kommunikation. Die zunehmenden Mobilitäten, Migrationen und Fluchtbewegungen werden befeuert von der immer akuter werdenden Klimakrise. Sprachliche Systeme sind gerade in der Migration besonders vulnerabel (Pennycook & Otsui 2015). So gilt heute eine substanzielle (und stark wachsende) Zahl an Sprachen als bedroht und wir sehen – zeitgleich zu Phänomenen wie Superdiversität und Hybridisierung – eine massive Gefährdung unserer sprachlichen Diversität. Gleichzeitig zeigt die Spracherwerbs- und Bildungsforschung eindringlich, welche große Rolle Familiensprachen und Erstsprachen für den Aufbau der sprachlichen Kompetenzen haben, die gesellschaftliche Partizipation und damit einhergehend soziale Gerechtigkeit und Demokratie gewährleisten – und das betrifft in superdiversen Kontexten Sprecher*innen gerade der 98% der Sprachen, deren kommunikative Reichweite gering ist, und die somit vulnerabel sind.

In einem ersten Schritt der Spurensuche nach der sozialen Struktur der steirischen Mehrsprachigkeit werfen wir nun einen Blick auf die Staatsbürgerschaften der in der Steiermark lebenden Menschen. Wie bereits angeklungen ist, sind Nationalität und Sprache aber nicht deckungsgleich. Die Staatsbürgerschaftsstatistik gibt auch keine Auskunft über die Personen, die österreichische Staatsbürger*innen sind und mehrere Sprachen sprechen. Sie ermöglicht aber eine erste Abschätzung, welche Sprachen aufgrund der Herkunft der Steirer*innen möglicherweise gesprochen werden, zeigt uns also ein Potential an Sprachen in Verwendung an. Aus der Statistik Austria, der steirischen Landesstatistik und dem Präsidialamt der Stadt Graz lässt sich auf annähernd 180 Herkunftsstaaten³ schließen. Damit wird ersichtlich, dass aus nahezu allen Ländern und Territorien der Welt Staatsbürger*innen in der Steiermark leben. Wir können also schon anhand dieser grobmaschigen Annäherung, die die Staatsbürgerschaftsstatistik bietet, davon ausgehen, dass die sprachliche Diversität der Steiermark sehr hoch ist.

Forschungsdesign und Methoden: Diversität sichtbar und hörbar machen

Um diese Diversität greifbar und beschreibbar machen zu können, wird das Konzept des sprachlichen Repertoires (z. B. Rampton 2019) als theoretischer Rahmen angewendet, wobei soziale Prozesse durch sprachliche Praktiken (als Indikatoren für sozialen Wandel) untersucht werden. Dieses Konzept bietet die Möglichkeit, die menschliche Kommunikation jenseits systemorientierter Sprachgrenzen zu erforschen.

³ Eine genaue Zahl lässt sich nicht nennen, da es kaum Statistiken gibt, die diese bezüglich detailliert Auskunft geben. Die Statistik Austria 2021 z.B. nennt nicht alle afrikanischen und asiatischen Staatsbürgerschaften, die Statistik der Stadt Graz 2020 enthält 161 Herkunftsstaaten, bezieht sich jedoch nur auf das Gebiet der Landeshauptstadt.

Die Daten, die in diesem Beitrag präsentiert werden, stammen aus den Projekten *Multilingual Graz*, das seit 2009 als Langzeitprojekt am Forschungsbereich Plurilingualismus der Universität Graz durchgeführt wird und dem inhaltlich verwandten Projekt *Multilingual Styria* (ab 2019), das den Multilingual-Graz-Ansatz vom urbanen Grazer Raum in die semiruralen und ruralen Regionen der Steiermark trägt.

Das Projekt ist als Mixed-Method-Study mit vertiefendem Multistrand-Design konzipiert. Er umfasst zwei aufeinander aufbauende Studien. Studie I ‚Steirische Sprachenlandschaft‘ ist größtenteils quantitativ ausgelegt und hat die Erstellung eines Dokumentationskorpus zum Ziel. Studie II ‚Sprach- und Bildungsbiographien‘ ist qualitativ ausgelegt. Sie vertieft und erweitert die Ergebnisse der Teilstudie I in Bezug auf Sprachverwendung, -weitergabe, -ideologien und Identitätskonstruktionen.

Die Auswahl der Informant*innen basiert auf den Ergebnissen von Studie I, die eine Erstaufnahme der sprachlichen Vielfalt in der Steiermark darstellt. In Bezug auf die räumliche Herkunft der Proband*innen wird deren urbane, semiurbane und rurale Verteilung berücksichtigt. Die Erhebungsmethoden sind die klassischen Methoden empirischer Sozialforschung, Interview und Beobachtung. So wurden zur Frage der *language policies* Experteninterviews durchgeführt, mit Steirer_innen, die Deutsch oder andere Erstsprachen sprechen, wurden narrative Interviews geführt. Diese geben Auskunft über ihre sprachlichen Repertoires, Spracheinstellungen und -ideologien sowie die intergenerationale Sprachweitergabe und darüber hinaus über ihre Identitätskonstruktionen. Ziel der Interviews war die Rekonstruktion von Sprachbiografien, da die einzelnen Sprachen der individuellen Repertoires über biografisch bedeutsame Ereignisse in der Biografie der Sprecher_innen (wie z.B. Schuleintritt, Migration ...) zu den Repertoires hinzutreten (Blommaert/Backus 2012).

In einem weiteren Schritt wurden die Forschungsinteressen mit der Idee der „*Sonic Boundary Objects*“ (ein von Grond & Devos (2016: 338) vorgeschlagener Begriff) verbunden, die erst in jüngster Zeit für Autoethnographien blinder Personen (Grond & Devos 2016) und professioneller Musiker (Yadegari et al. 2020) verwendet wurden, um akustisch-sensorische Erfahrungen verbalisierbar und damit untersuchbar zu machen. Das Hauptaugenmerk dieses Projektteils liegt daher auf der Implementierung eines neuen methodischen Vorgehens (das bisher in den *disability studies* und *sensory bzw. sound studies* angewendet wurde) in die soziolinguistische und translationswissenschaftliche Forschung; auf der Weiterentwicklung dieses methodischen Ansatzes sowie der Entwicklung eines praktischen Rahmens

für ein breiteres Verständnis der Beziehung zwischen (sozialen, kulturellen, akustischen) Umgebungseinflüssen, Sprachregimes und Sprachideologien auf die Wahl einer bestimmten sprachlichen Ressource in einer bestimmten Kommunikationssituation.

Eine Community als Beispiel: Welche Sprachen werden weitergegeben?

Wie der kommunikative Alltag einer Sprecher*innen-gemeinschaft aussehen kann, welche Sprachen weitergegeben oder aufgegeben werden, wird im Folgenden anhand der in der Steiermark lebenden Kurd*innen gezeigt. Wie in den meisten Städten im deutschsprachigen Raum leben in Graz/Steiermark/Österreich Menschen, die auf eine Migrationsgeschichte zurückblicken, in dem die Türkei einen wichtigen geografischen und mentalen Raum einnimmt. Diese Gruppe ist zahlenmäßig groß im Vergleich zu anderen Gruppen (z.B. Grond 2018, siehe auch Şimşek 2017), daher war es von vornherein klar, dass sie als eine bedeutende steirische Sprecher*innengemeinschaft in dem genannten Projekt behandelt werden sollte. Ein überwiegender Teil der in Graz und in der Steiermark lebenden und aus der Türkei stammenden Personen, sind aus Zentralanatolien eingewandert. Das Untersuchen der Repertoire-dynamiken in diesen Kontexten lieferte somit Erkenntnisse über die ökosozialen Verflechtungen zweier Regionen und deren Auswirkungen auf den Umgang mit den zahlreichen Sprachen, die nach einigen Jahrzehnten der Migration in beiden Regionen gesprochen werden.

Eine Erhebung von 25 Sprachverwendungsdomänen zeigt folgende Verwendungsmuster und deren Entwicklung von der ersten (=der einwandernden) Generation zur zweiten Generation:

Gesprächspartner*in	Erste Generation	Zweite Generation
Eltern	Arabisch, Armenisch, Kurmanji, Noghay, Sorani, Şexbizinî, Türkisch, Turoyo, Zazaki	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
Großeltern	Armenisch, Kurmanji, Noghay, Sorani, Şexbizinî, Turoyo, Zazaki	Kurmanji
ältere Personen allgemein	Kurmanji, Türkisch	Deutsch, Türkisch

Partner	Arabisch, Armenisch, Kurmanji, Noghay, Sorani, Şexbizinî, Türkisch, Turoyo, Zazaki	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
Kinder	Kurmanji, Türkisch	Kurmanji, Türkisch, Deutsch
Familie zu Hause	Arabisch, Armenisch, Kurmanji, Noghay, Sorani, Şexbizinî, Türkisch, Turoyo, Zazaki	Kurmanji, Türkisch, Deutsch
Zählen	Arabisch, Kurmanji, Türkisch	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
Fluchen	Arabisch, Armenisch, Kurmanji, Noghay, Sorani, Şexbizinî, Türkisch, Turoyo, Zazaki	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
Träumen	Arabisch, Armenisch, Kurmanji, Noghay, Sorani, Şexbizinî, Türkisch, Turoyo, Zazaki	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
Beten	Arabisch, Aramäisch	Arabisch, Turoyo
Erklärungen für Kinder	Arabisch, Türkisch	Deutsch, Türkisch
Mit Kindern über Moral/Religion	Arabisch, Türkisch	Deutsch, Türkisch
Schimpfen mit Kindern	Arabisch, Armenisch, Kurmanji, Noghay, Sorani, Şexbizinî, Türkisch, Turoyo, Zazaki	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
junge Personen allgemein	Arabisch, Türkisch	Türkisch, Deutsch
Arbeit allgemein	Arabisch, Deutsch, Türkisch	Deutsch, Türkisch
Vorgesetzte*r	Arabisch, Deutsch, Türkisch	Deutsch, Türkisch
Arbeitskolleg*innen	Arabisch, Kurmanji, Türkisch	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
Auf der Post	Deutsch	Deutsch

Beim Einkaufen	Deutsch, Kurmanji, Türkisch	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
Mit einem Kellner	Arabisch, Deutsch, Kurmanji, Türkisch	Deutsch, Kurmanji, Türkisch
An der Tankstelle	Deutsch, Kurmanji, Türkisch	Deutsch
Auf der Bank	Deutsch (mit Übersetzer*in), Türkisch	Deutsch, Türkisch
Polizei	Deutsch	Deutsch
Schule	Deutsch (mit Übersetzer*in)	Deutsch
Krankenhaus	Deutsch (mit Übersetzer*in)	Deutsch

Tab. 1: Sprachverwendungsmuster (vgl. auch Grond 2018)

Auf den ersten Blick wird in dieser Auflistung deutlich, dass die Sprachen mit geringen Sprecher*innenzahlen (wie beispielsweise Armenisch in der Türkei, Turoyo oder Noghay), die oft auch oral tradierte Sprachen sind (wie Şexbizinî oder Zazaki) oder über keinen Staat verfügen, in dem sie Nationalsprache sind (wie z.B. die kurdischen Sprachen des Samples), stärker vulnerabel sind als Sprachen mit größeren Sprecher*innenzahlen (wie Kurmanji) oder Staatssprachen (wie Türkisch oder Deutsch). Diese erhöhte Vulnerabilität zeigt sich in der Tendenz, die Sprache nicht weiterzugeben und wird in zwei Dimensionen sichtbar. Die zeitliche Dimension weist eine deutliche Reduktion an verwendeten Sprachen in der Generationenfolge auf. Das gleiche gilt für die Dimension der Öffentlichkeit. In familiären Kommunikationssituationen werden wesentlich mehr Sprachen verwendet, als in öffentlichen Kommunikationssituationen. Gemeinsam ist der zeitlichen und der öffentlichen Dimension, dass große Sprachen und Staatssprachen eine höhere Chance haben, verwendet zu werden. Die durch Interviews erhobenen Daten geben Einblick in eine Sprecher*innengemeinschaft, die nach der Migration nicht am gesamten Spektrum an mitgebrachten Sprachen festhält, sondern sich an den Sprachen orientiert, die Bildungs- und wirtschaftlichen Erfolg versprechen.

In einem weiteren Schritt wurden diese Befunde, die die Sprachverwendung aus der Vogelperspektive erheben und analysieren, mit einer Untersuchung spontansprachlicher Daten trianguliert. Dafür kamen binaurale Aufnahmen von Alltagskommunikation als „sonic boundary objects“ (Grond & Devos 2016: 338) zum Einsatz. Die Methode eignet sich besonders dafür, feine Nuancen und Details in den Daten aufzuspüren und

diese durch die Proband*innen reflektierbar zu machen (für Details siehe Grond (in print a)).

Die hier dargestellte Datensequenz stammt aus einer Einkaufssituation einer kurdischen Mutter mit ihrem Sohn in einem Supermarkt. Die untersuchte Person, die auch am partizipativen Erkenntnisgewinn mitwirkt, ist Miran, männlich, 8 Jahre alt. Miran hat sein Pseudonym selbst gewählt. Er ist in Österreich geboren, seine Großeltern kamen in den frühen 1990er Jahren aus Zentralanatolien (Türkei) nach Graz. In seiner Kernfamilie wird Türkisch gesprochen, Mirans Eltern sprechen manchmal Kurmanji, vor allem mit Verwandten in der Türkei. Miran selbst spricht mit seinen Eltern und Großeltern Türkisch, mit seinen Geschwistern Deutsch. Dieses familiäre linguistische Profil steht ganz in der Linie des oben vorgestellten Befundes. Die Aufnahmen und das darauf aufbauende Interview zeigen jedoch, wie sich die in Mirans Generation nicht mehr gesprochene Sprache Kurmanji immer noch Bahn bricht:

Während des Einkaufs bittet Miran seine Mutter wiederholt, ihm einen Kaugummi zu kaufen. In den Aufnahmen wird deutlich, dass sich dabei die Aussprache des ersten Phonems des Wortes Kaugummi ändert. Das Wort Kaugummi wird von Miran insgesamt neun Mal verwendet. Die ersten beiden Male verwendet er den initialen velaren Plosiv [k]. Dann verwendet Miran sechs Mal den uvularen Plosiv [q]. Das neunte Mal spricht Miran mit einem Schulfreund, der sich ebenfalls im Supermarkt aufhält, und wechselt zurück zu [k]. Miran switcht also zwischen den Phoneminventaren des Kurmanji und des Deutschen. Im Interview wird er nach dem Grund für den Wechsel gefragt. Miran erklärt, dass die Chance von seiner Mutter etwas zu bekommen, höher sei, wenn er kurdisch⁴ spricht. Auf weitere Nachfrage bestätigt er, dass er deutsch spricht, wenn er [k]augummi sagt, und kurdisch, wenn er [q]augummi sagt.

Die aufgegebenen Familiensprache zeigt sich also noch in winzigen Spuren, im vorliegenden Fall einem Kurmanji-Phonem unter deutschen Phonemen. Diese Variation wird vom Sprecher bewusst und gezielt eingesetzt, um seine kommunikativen Ziele zu erreichen. Das einzelne Phonem ist auch ausreichend, um die Designation der Sprache von Deutsch auf Kurmanji zu ändern.

Fazit: Anpassungsdruck für Sprecher*innen von Minderheitensprachen

Die im oberen Abschnitt beispielhaft beschriebene Sprachverwendung

⁴ Miran bezeichnet ‚Kurmanji‘ als ‚Kurdisch‘, wie es unter den Sprecher*innen weit verbreitet ist. (Für Details bezüglich der Designation siehe Grond (in print b))

der Grazer Kurd*innen zeigt, dass der Wechsel einer Familiensprache, im Fall der „Grazer“ Kurd*innen also von einer der vielen Minderheitensprachen der Türkei zu den Sprachen Deutsch, Türkisch oder Kurmanji ein lang andauernder Prozess ist, der mindestens über zwei Generationen hinweg verläuft. Ebenso lang dauert das Verschwinden einer ursprünglichen Familiensprache, die sich, auch wenn sie bereits nicht mehr verwendet wird, noch an unerwarteten Orten Bahn bricht.

Zum Abschluss kommen wir noch einmal auf die kommunikative Reichweite von Sprachen zurück. Die kommunikative Realität und ihre Auswirkungen auf Sprecher*innen in Bezug auf wirtschaftliche, soziale und kulturelle Ressourcen werden in den Sprachpyramiden im Buch *Words of the World* von Abram de Swaan (Abram de Swan 2001, siehe auch Piller: 2016, 14-15). In den Pyramiden werden Sprachen nach ihrer Kommunikationsreichweite gruppiert. Die 98 % aller Sprachen am unteren Ende der Pyramide sind periphere Sprachen, die für alltägliche Konversationen verwendet werden und vorallem mündlich verwendet werden. Viele dieser Sprachen sind nicht kodifiziert. Die nächste Schicht wird von den sogenannten zentrale Sprachen, meist Sprachen eines Nationalstaates, eingenommen. Daher finden sie in der Bildung, in den Medien und der Verwaltung Verwendung. Laut de Swan sind rund 100 Sprachen zentrale Sprachen. Die superzentralen Sprachen der nächsten Schicht dienen der internationalen Kommunikation. An der Spitze der Pyramide befindet sich eine einzige Sprache: die hyperzentrale Sprache Englisch.

Sprecher einer peripheren Sprache müssen eine zentrale Sprache lernen, wenn sie außerhalb ihrer lokalen Gemeinschaft kommunizieren möchten. Sprecher einer zentralen Sprache müssen eine hyperzentrale Sprache lernen, um international kommunizieren zu können, und Sprecher einer hyperzentralen Sprache müssen Englisch lernen, um global kommunizieren zu können. Sprecher von Sprachen der unteren Schichten müssen also mehr zeitlichen und ökonomischen Aufwand in das Sprachenlernen investieren als Sprecher von Sprachen in den höheren Schichten der Pyramide.

Wir kehren nun vom globalen zu unserem lokalen Beispiel der Steiermark zurück, denn wie das globale kann auch ein lokales Sprachsystem als Pyramide konzipiert werden. Das Multilingual Styria Projekt hat gezeigt, dass in der Steiermark etwa 170 Sprachen gesprochen werden, darunter Sprachen wie Hausa (Nigeria), Aymara (Bolivien) oder Paiwan (Taiwan). All diese Sprachen besetzen den unteren Teil der Pyramide. Die nächste Schicht wird von öffentlichen, aber inoffiziellen Sprachen besetzt. Das bedeutet, dass diese Sprachen im öffentlichen Raum sichtbar und auf der Straße zu hören sind. Diese Sprachen sind Türkisch, Arabisch, Bosnisch, Chinesisch, Persisch,

Englisch. Das in diesem Beitrag besprochene Kurmanji verortet sich zwischen den zentralen und den superzentralen Sprachen. Sein Grad an Sichtbarkeit im Straßenbild in Form von Geschäftsaufschriften und Hörbarkeit auf der Straße ist höher als derjenige von Sprachen mit weniger Sprecher*innen. In der Steiermark betrifft das z.B. auch Sprachen, die global gesehen superzentral sind, wie z.B. Japanisch. Wenn eine Sprache in der Herkunftsregion eine höhere Position einnimmt als in der Einwanderungsregion, ist diese Sprache in Bezug auf intergenerationale Weitergabe besonders vulnerabel. Gerade im Fall von Japanisch wurde diese Gefährdung in der Migration in internationalen Studien gezeigt (Fukuda & Sano 2023).

An der Spitze der Pyramide haben wir wieder eine einzige Sprache: Deutsch. Restriktive sprachpolitische Tendenzen in jüngster Zeit (wie Versuche, Deutsch als einzige in Schulen erlaubte Sprache zu etablieren), werden diese Position festigen und ein weiteres Ausbluten der linguistischen Diversität von den peripheren über die zentralen zu den super- und hyperzentralen Sprachen fördern. Da Sprachen aber nicht nur austauschbare Kommunikationssysteme darstellen, sondern auch Wissens- und Geschichtsspeicher sind (unter anderem in so zentralen Bereichen wie der Modifikation und des Managements von Ökosystemen (z.B. Franco et al. 2015)), stellt dieser Verlust an Diversität gleichzeitig einen Verlust an gesamtgesellschaftlicher Resilienz dar.

Literatur

- BLOMMAERT J. & BACKUS A. (2012), Superdivers repertoires and the individual. In: «*Tilburg Papers in Culture Studies*» 24. https://www.tilburguniversity.edu/upload/d53816c1-f163-4ae4-b74c-0942b30bdd61_tpcs%20paper24.pdf
- BLOMMAERT, J. (2018), Family language planning as sociolinguistic biopower. Foreword to: Haque, Shahzaman & Le Lièvre, Françoise (eds.). *Politique Linguistique familiale / Family language policy: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*. Lincon: München. 2-7.
- COMRIE B.; STEPHEN M. & POLINSKY M. (2007), *Bildatlas der Sprachen*. Ursprung und Entwicklung der Sprachen der Welt. Hamburg: Nikol.
- CURDT-CHRISTIANSEN X. (2018), Family Language Policy. In: Tollefson, James. W. & Pérez-Milans, Miguel (eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press. 420-441.
- DE SWAAN A. (2001), *Words of the World*. Cambridge (UK): Polity Press.
- GROND, F. & DEVOS, P. (2016), Sonic Boundary Objects. Negotiating Disability, Technology, and Simulation. In: *Digital Creativity* 27/4. 334-346. <https://doi.org/10.1080/14626268.2016.1250012>.
- FRANCO M. & HIDAYATI S. & ABDUL GHANI B. & RANAIVO-

- MALANCON B. (2015), Ethnotaxonomic systems can reflect the vitality status of indigenous languages and traditional knowledge. In: *Indian Journal of Traditional Knowledge* 14(2). 175-182.
- FUKUDA M. & SANO N. (2023), Minority language in the context of heritage language transmission: a pilot study on Japanese heritage families in Catalonia and Israel/Palestine. Paper held at the ICML 2023, Carmarthen, UK.
- GROND A. (2018), „Die kleinen Sprachen gehen“. Minderheitensprachen in der türkischen Sprecher_innengemeinschaft in Graz. In: Korb, Christina et al. (eds.) *Repertoire dynamiken in der Migration am Beispiel dreier Sprecher_innengemeinschaften*. Graz: Grazer Plurilingualismstudien. S. 25-90.
- GROND A. (In print a), Kurdish Soundscapes. A Sketch on Sonic Environments and Multilingual Language Use. In: Grond, Agnes/Heiling, Angelika/Hergenröther, Oana/Unger-Ullmann, Daniela. *Voicing Plurality in an Open World*. Wiesbaden: Reichert.
- GROND A. (In print b), Kurdish Linguistics at the Plurilingualism Research Unit 2015-2022. In: Grond, Agnes/Heiling, Angelika/Hergenröther, Oana/Unger-Ullmann, Daniela. *Voicing Plurality in an Open World*. Wiesbaden: Reichert.
- HAVILAND, J. (1993), Anchoring, Iconicity, and Orientation in Guugu Yimithirr Pointing Gestures. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 3(1), S. 3–45.
- LANDRY R. & BOURHIS R. Y. (1997), Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23-49.
- PENNYCOOK A. & OTSUJI E. (2015), eds. *Metrolingualism: Language in the city*. London: Routledge.
- PÉREZ-MILANS M. & TOLLEFSON J. (2018), Language Policy and Planning. Directions for Future Research. In: Tollefson, James. W. & Pérez-Milans, Miguel (eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press. 727-741.
- PILLER I. (2016), *Linguistic Diversity and Social Justice. An Introduction to Applied Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- RAMPTON B. (2019), What do we mean by ‘multilingual’?: Linguistic repertoires. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 260.
- RAMPTON B. & HOLMES S. (2019), How we feel and think about language: language ideologies and the ‘total linguistic fact’. *Working Papers in Urban Language and Literacies* 261. 1-7.
- SHOHAMY E. & GORTER D. (eds.). (2009), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge.
- ŞİMŞEK H. A. (2017), 50 Jahre Migration aus der Türkei nach Österreich. Wien: LIT.
- STATISTIK AUSTRIA: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit/Geburtsland - STATISTIK AUSTRIA - Die Informationsmanager [eingesehen am 15.06.2023].

2. Keynote Speaker

Dr. Heiko Marten

Leibniz-Institut für Deutsche Sprache

Marten@ids-mannheim.de

“Sprach(en)politik: Einführende theoretische Überlegungen und aktuelle gesellschaftliche Diskurse in Deutschland

Dieser Beitrag gibt zunächst eine Einführung in die aktuelle internationale sprach(en)politische Theorie. Diese mündet in einer zeitgemäßen Definition von „Sprach(en)politik“, die versucht, die Vielfalt der Aspekte in diesem Feld zu vereinen, die wiederum im Modell GÖMAS graphisch visualisiert werden können. Im Anschluss wird überblicksartig Sprach(en)politik in Deutschland umrissen. Dazu gehören vor allem Sprachdiskurse und – praktiken, die unterhalb der Ebene einer offiziellen, kohärenten Sprach(en) politik stattfinden. Als Grundtendenz lassen sich aktuelle sprach(en)politische Debatten in „progressivere“ und „konservativere“ Positionen einteilen, z.B. im Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit oder in Diskussionen und Vorgaben zum „Gendern“. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für Toleranz gegenüber sprachlicher Vielfalt, zumal Vorschriften und sprach(en) politische Eingriffe in das Sprachverhalten Einzelner nicht der liberalen, pluralistischen Tradition der Sprach(en)politik Deutschlands entsprechend. Gleichzeitig sollten heutige Bedürfnisse und Kompetenzen von Sprechern in einer mehrsprachigen Gesellschaft gewürdigt werden.

This paper first provides a brief introduction to contemporary international theory of Language Policy and Planning (LPP). It culminates in an up-to-date definition which aims to unite the diversity of aspects in the field. This may, at the same time, be visualised using the GÖMAS / HEMALP graphic model. In a second part, the paper gives an overview of LPP in Germany. These mostly consist of discourses and practices below the level of an official coherent policy. As a general tendency, many of the current debates may be placed in either more “progressive” or more “conservative” approaches, e.g. with regard to societal multilingualism or regarding discussions and pressure

to use so-called “gender-sensitive” language. The paper concludes with a call for tolerance for linguistic diversity, in particular in the light of the German liberal and pluralist tradition of not intervening into language choices of individuals. At the same time, all competences and needs of language users in today’s multilingual society of Germany should be appreciated.

Sprachpolitik, Sprachenpolitik, Deutschland, GÖMAS, Sprachdiskurse, gendern, Mehrsprachigkeit, Liberalismus

1 Sprach(en)politik in Deutschland: Ausgangspunkt

Dieser Beitrag hat zum Ziel, einen kurzen Überblick über aktuelle Aspekte der Sprach(en)politik in Deutschland zu geben und diese in die internationale Theorie einzuordnen. Während Sprache(n)politik in der Gesellschaft vieler Länder wie in der internationalen Sprachwissenschaft regelmäßig Aufmerksamkeit erhält, ist eine systematische Auseinandersetzung in Deutschland – in Gesellschaft, Politik wie Wissenschaft – eher selten. De facto finden sprach(en)politische Aktivitäten allerdings allüberall statt, durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Akteuren und Maßnahmen mit diversen Zielsetzungen.

Im Folgenden werden zunächst heute wichtige Ansätze skizziert der sprach(en)politischen Theorie skizziert, die in einer aktuellen Definition und einer graphischen Visualisierung münden. Im Anschluss wird ein kurzer Überblick über aktuelle sprach(en)politische Diskurse in Deutschland gegeben. Der Beitrag schließt mit einem Aufruf zu Toleranz im Umgang mit Sprache, gerade in Hinblick auf die diesen Diskursen inhärenten Polarisierungstendenzen. Dies geschieht alles im Bewusstsein, dass die vielschichtigen Aspekte eines derartig komplexen Themas im Rahmen dieses Beitrags nur aus einer Makroperspektive kurz angerissen werden können. Der Beitrag ist somit als Einführung in das Thema zu sehen, präsentiert aber keine Forschungsdaten im engeren Sinne.

2 Sprachpolitische Theorie: Ansätze und Definitionen

Als Grundlage weiterer Überlegungen werden zunächst einige zentrale Konzepte der Sprach(en)politik erläutert, deren Abgrenzung allerdings nicht immer eindeutig ist.

Traditionell wird im Deutschen zwischen *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik* unterschieden: Erstere bezieht sich auf eine Sprache (z.B. in Hinblick auf eine Rechtschreibnorm), letztere auf das Verhältnis verschiedener Varietäten zueinander. Diese Differenzierung entspricht teilweise der Gegenüberstellung von Language Policy und Language Planning im Englischen, heute oft als Language Policy and Planning (LPP)

zusammengefasst. Teil der Sprachpolitik ist das Sprachmanagement, das jedoch eine etwas andere Perspektive einnimmt, indem es von einem klaren Plan zur Beeinflussung des Sprachverhaltens ausgeht.

Von Sprach(en)politik abzugrenzen sind hingegen Forschungsfelder wie Sprache und Politik, politische Sprache oder die Politolinguistik, die sich mit Sprache in der Politik, weniger aber mit Sprache als Gestaltungsobjekt (in Analogie zu z.B. Bildungs- oder Wirtschaftspolitik) beschäftigen. Im deutschsprachigen Kontext haben zudem Konzepte wie Sprachkritik, Sprachpflege oder Sprachkultur oft mehr Aufmerksamkeit als Sprach(en)politik erhalten.

Im Laufe der sprachwissenschaftlichen Beschäftigung hat sich das Verständnis dessen, was Sprach(en)politik umfasst, gewandelt. Während in den Anfängen in der Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem Normierungsfragen von Orthographie oder Grammatik im Vordergrund standen, hat sich seit den 1980er Jahren das Verständnis stark erweitert. Dies zeigt sich etwa in der Definition von Cooper (1989), in der language planning als „deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes“ bezeichnet wird. Hierin zeigen sich bereits die Teilbereiche der Sprach(en)politik, wie sie auch heute noch häufig unterschieden werden. Dazu gehört vor allem (vgl. Abb.1; zitiert nach Marten 2016: 24-28, vgl. Hornberger 2006) die grundsätzliche Unterscheidung in Status- und Korpusplanung, d.h. die Frage nach dem Verhältnis verschiedener Varietäten zueinander (d.h. Sprachenpolitik) im Gegensatz zum Verhältnis verschiedener Varianten einer Varietät (d.h. Sprachpolitik im engeren Sinne). Weitere häufig getrennt konzeptualisierte Bereiche sind Erwerbs-, Gebrauchs- und Prestigeplanung; in jüngerer Zeit ist die Diskursplanung hinzugekommen.

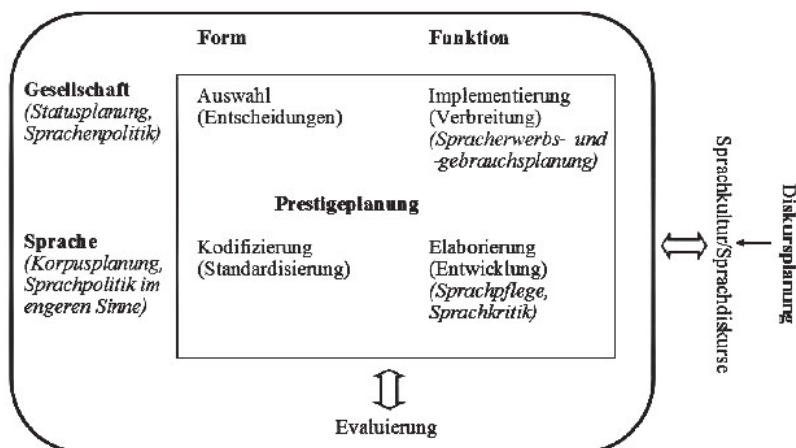


Abb. 1: Teilbereiche der Sprach(en)politik (Marten 2016: 27)

Gleichzeitig werden im Verständnis von Sprach(en)politik nach der einflussreichen Theorie von Spolsky (z.B. 2004, 2019) heute drei grundsätzliche Komponenten unterschieden: Sprachpolitik ist danach die Schnittstelle von, erstens, dem Sprachgebrauch der Sprecher mit, zweitens, den Werten und Ideologien, die diesem Gebrauch zugrunde liegen, sowie, drittens, der aktiven Intervention in den Sprachgebrauch – jedes Einzelnen bei sich selbst sowie im näheren (z.B. Familie, Arbeitsplatz) Umfeld ebenso wie durch Institutionen (z.B. durch staatliche Sprachgesetze oder Vorgaben in Unternehmen).

Die Vielzahl der Ansätze und Themen dieses inhärent interdisziplinären Forschungsfeldes zeigt sich auch in einschlägigen Überblickspublikationen der letzten ca. 20 Jahre. Um nur einige Beispiele zu nennen: Shohamy (2009) betont mit den „Hidden Agendas“ die unter der Oberfläche liegenden gesellschaftlichen Strukturen; Wrights (2014) Untertitel „von Nationalismus zur Globalisierung“ kennzeichnet sich ändernde ideologische Kontexte und den damit verbundenen Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften. Hult und Johnson (2015) betonen die Bedeutung ethnographischer Ansätze, die nicht zuletzt in der „kritischen“ Soziolinguistik wichtig sind. Das Cambridge Handbook of Language Policy (Spolsky 2012) enthält u.a. Kapitel zu den Themenbereichen Nation und Nationalismus, ethnische Identität, Diversität und Spracherhalt, instrumentelle (also an praktischen Problemlösungen orientierte) Ansätze, supranationale Entwicklungen, Imperialismus, Sprachdomänen (top-down vs. bottom-up) und Transnationalismus. Und das jüngste bei Routledge erschienene LPP-Handbuch (Gazzola et al. 2024) spricht von einem „Language policy cycle“, den u.a. der Staat, Arbeitsmarkt und Wirtschaft, Diskurse und Machtverhältnisse, Zugehörigkeit, Sprachrechte und Minderheiten beeinflussen, und in dem Sprach(en)politik in den Medien, im Bildungssystem, in internationalen Organisationen oder in Behörden stattfindet.

Diese hier angerissenen theoretischen Ansätze und Faktoren lassen sich in folgender aktueller Definition zusammenfassen. Danach ist Sprach(en) politik

die (bewusste und unbewusste) menschliche Beeinflussung des Sprachgebrauches – der eigenen Sprache, in der persönlichen Umgebung wie in der weiteren Gesellschaft –, basierend auf Werten, Einstellungen und Ideologien, durch den eigenen Sprachgebrauch an sich wie durch aktives Eingreifen auf unterschiedlichen Ebenen in Abhängigkeit von Machtverhältnissen und “von oben” wie “von unten” in verschiedenen

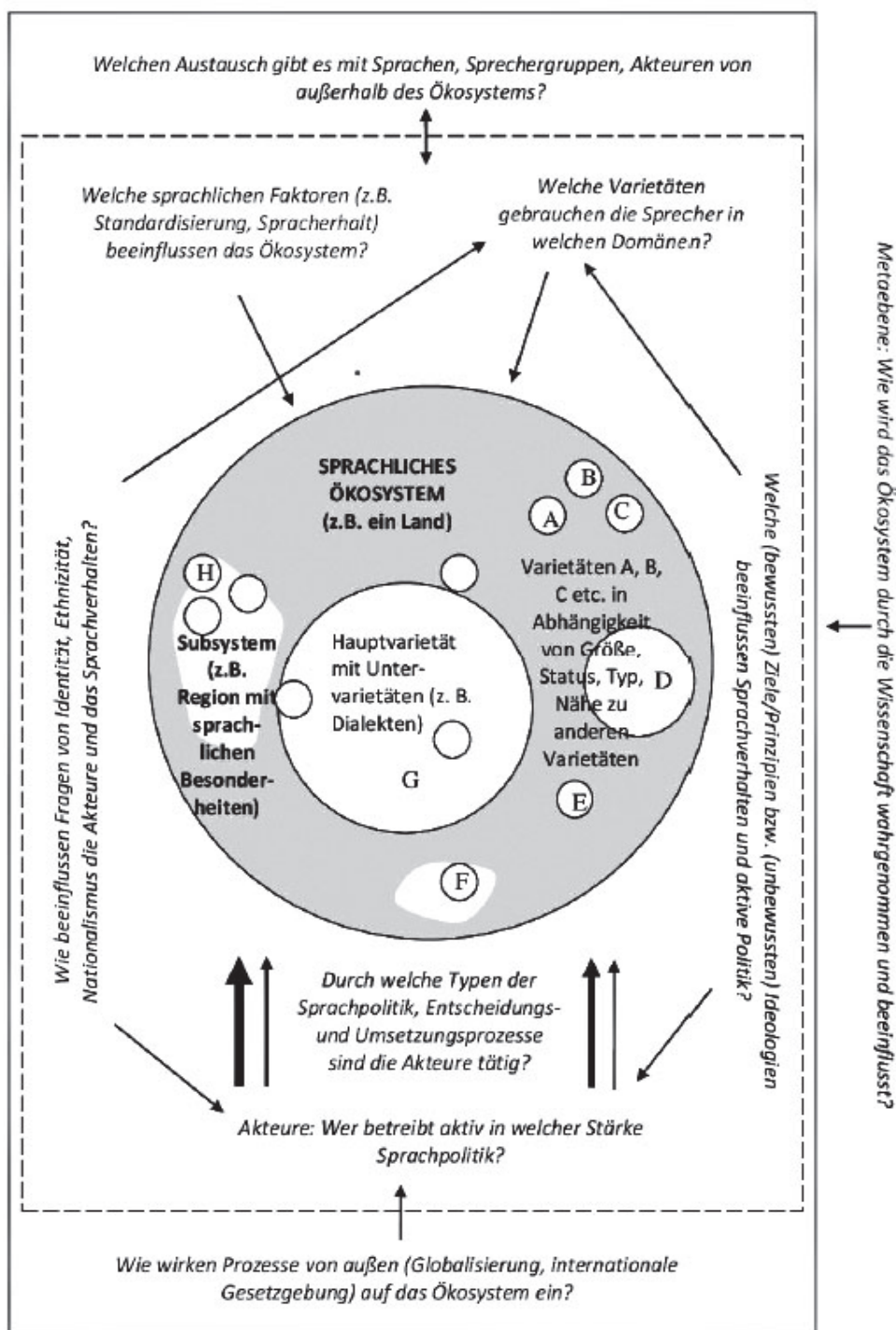


Abb. 2: Ganzheitliches ökolinquistisches Modell zur Analyse von Sprachpolitik (GÖMAS/HEMALP; Marten 2016: 138)

funktionalen Bereichen – in Hinblick auf Wahlmöglichkeiten sowohl unter Varianten innerhalb einer Sprache als auch zwischen verschiedenen Varietäten.

Eine Visualisierung dieser Faktoren findet sich im „Ganzheitlichen ökolinguistischen Modell zur Analyse von Sprachpolitik“ (GÖMAS; Englisch: HEMALP; vgl. Marten 2016, 2019). Auf der Grundlage des Modells von Kaplan / Baldauf (1997) und unter Berücksichtigung der sprach(en) politischen Theorie von Spolsky und anderen (Sprechergruppen, Ideologien, Domänen, Akteure, sprachliche Einflussfaktoren) veranschaulicht GÖMAS / HEMALP die sprachpolitische Situation in einem ökolinguistischen System (z.B. einem Land, einer Stadt oder einem Unternehmen) zu einem bestimmten Zeitpunkt aus einer Makroperspektive (vgl. Abb. 2). Eine Dynamisierung kann durch einen Vergleich mit anderen Regionen oder diachron erfolgen; dabei ist einem derartigen Modell inhärent, dass stets nur eine geringe Zahl an besonders relevanten Aspekten berücksichtigt werden kann. Allerdings kann GÖMAS entsprechend unterschiedlichen Themenschwerpunkten oder Sprachen an individuelle Forschungsinteressen angepasst werden.

Ein wichtiger Aspekt, gerade auch im Unterschied z.B. zur Sprachkritik, ist dabei der Unterschied zwischen wissenschaftlicher Analyse und Sprachaktivismus. Während Sprach(en)politik gesellschaftlich von sehr unterschiedlichen Personen und Institutionen betrieben wird, herrscht in der heutigen Sprachwissenschaft das Postulat des Deskriptivismus. Auf die Sprach(en)politik bezogen bedeutet das, dass Sprachwissenschaftler Prozesse beobachten, analysieren und einordnen, jedoch selbst nicht sprachaktivistisch Partei ergreifen sollten bzw., wenn sie dies tun, dies von ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit trennen sollten.

3 Sprach(en)politik in Deutschland

Nach dieser Tour de force durch die Theorie soll nun die konkrete Ausgestaltung der Vielfalt der Sprach(en)politik am Beispiel Deutschlands veranschaulicht werden – ebenfalls als grober Überblick. Grundlage einer derartigen Analyse ist, sich zunächst zu vergegenwärtigen, welche relevanten Varietäten dabei eine Rolle spielen (können). Das moderne Deutschland entstand im 19. Jahrhundert als Sprach- und Kulturnation, somit bleibt Deutsch auch heute die wichtigste Sprache. Gemeint ist damit jedoch nicht nur (deutsches) Standarddeutsch, sondern auch Dialekte, Soziolekte, Funktiolekte u.a.. Niederdeutsch als Regionalsprache ist aus struktureller Sicht vom (Standard)deutschen abzugrenzen, wird aus soziolinguistischer

Perspektive aber oft dazu gezählt. Dies unterscheidet Niederdeutsch von den autochthonen Minderheitensprachen (Ober- und Nieder-)Sorbisch, Dänisch, Nord- und Saterfriesisch und Romani. Demographisch sehr viel stärker als die autochthonen Minderheitensprachen sind einige allothone Sprachen, d.h. Herkunftssprachen in jüngerer Zeit Zugewanderter wie Türkisch, Arabisch, Polnisch, Italienisch oder Albanisch. Englisch hingegen ist heute auch in Deutschland als Fremdsprache bzw. Lingua franca verbreitet; die Rolle anderer Fremdsprachen wie Französisch, Latein oder Chinesisch beschränkt sich hingegen weitgehend auf eingeschränkte Funktionen im Bildungssektor, in der Wirtschaft oder den Tourismus und ggf. auf einen verstärkten Gebrauch in den jeweiligen Grenzregionen.

Sprachpolitik in Deutschland beschäftigt sich traditionell primär mit der Normierung des Deutschen (und in geringem Umfang mit den autochthonen Minderheitensprachen); Sprachenpolitik hingegen mit dem Status von Deutsch, Englisch, Fremd- und Minderheitensprachen, ihrer jeweiligen Rolle in der Gesellschaft sowie den Bedürfnissen ihrer Sprecher.

3.1 Traditionen und Strukturen

Vor dem Hintergrund der existierenden Sprachenvielfalt ist auffällig, dass Deutschland im Gegensatz zu vielen anderen Ländern keine Tradition einer kohärenten und expliziten Sprach(en)politik hat. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht viele Menschen Meinungen zu Sprache(n) hätten und – im Sinne des oben genannten erweiterten Verständnisses von Sprach(en)politik – im privaten oder beruflichen Alltag sprachpolitisch tätig wären. Dies geschieht aber nur selten im Bewusstsein, Sprach(en)politik zu betreiben, und sprachpolitische Fragen werden nur selten umfänglicher in der Gesellschaft diskutiert.

Im Bereich der Statusplanung ist die Rolle von Deutsch als Grundlage der Nation, deren Entstehung sprachlich bestimmt war (mit Österreich und der Schweiz als Sonderfällen sowie vielerorts nicht eindeutigen Sprachgrenzen), so eindeutig, dass z.B. eine Festschreibung des Deutschen als Nationalsprache beim Verfassen des Grundgesetzes nicht nötig erschien. Obwohl Deutschland zu jeder Zeit mehrsprachig war (so gab es auf deutschem Staatsgebiet stets autochthone Minderheitensprachen, Sprachen von Einwanderern wie auch Fremdsprachen), liegt darin der Mythos Deutschlands als „einsprachigem Monolithen“ mit „monolingualem Habitus“ begründet. Anders- oder Mehrsprachigkeit wurde lange als Abweichung von einer Norm empfunden. Dabei ist jedoch auch richtig, dass spätestens seit 1945 die autochthonen Sprachminderheiten in Deutschland im Vergleich zu vielen anderen Ländern (z.B. Frankreich, Spanien, Italien) nur

einen geringen Prozentsatz der Bevölkerung ausmachen. Gleichzeitig führt der Föderalismus in Deutschland dazu, dass Sprachfragen, die oft als Teil der Kulturpolitik und damit als „Luxusproblem“ wahrgenommen werden, nicht einheitlich behandelt werden. Dies erschwert kohärente Debatten und Regelungen; gleichzeitig bietet sich hier aber auch die Chance, regionale Besonderheiten (etwa die autochthonen Minderheiten oder Sprachen der Nachbarländer) auf kleinerer Ebene zu diskutieren.

Deutsch wird damit auch heute als dominante Sprache der Gesellschaft nicht in Frage gestellt und ist de facto offiziell und als Amtssprache festgeschrieben, wird aber nicht weiter als „Nationalsprache“ o.ä. definiert. Offizielle Sprach(en)politik findet normalerweise ohne breite gesellschaftliche Debatten statt, auch wenn es nicht nur für Ämter und Gerichte, sondern auch z.B. in Hinblick auf eine Pflicht zur Kennzeichnung von Waren klare Regeln zum Gebrauch des Deutschen gibt. Gleichzeitig hat Deutschland eine Tradition der Sprachkultur und -pflege, in der Fragen von Purismus (z.B. in Hinblick auf Anglizismen) immer wieder eine Rolle spielen. Erst in jüngerer Zeit finden hingegen im Kontext von Diversitätsdebatten Überlegungen zum Wert von Mehrsprachigkeit mehr Resonanz. Mediale und gesellschaftliche Debatten finden mehr Aufmerksamkeit, wenn etwa die Dominanz des Deutschen (vermeintlich) in Frage gestellt wird. Beispiele hierfür sind die Initiative, Französisch im Saarland als Verkehrssprache (nicht als Amtssprache!) zu etablieren⁵, oder Überlegungen, Englisch in Einzelfällen als Gerichtssprache oder Amtssprache zuzulassen (vgl. hierzu eine Initiative der FDP aus dem Jahr 2022⁶). In derartigen Debatten zeigt sich oft eine terminologische Verwirrung, wenn z.B. zwischen Amts- und Verkehrssprache nicht differenziert wird. Gleichzeitig sind Kenntnisse über traditionelle Minderheiten nur mäßig verbreitet und erhalten nur selten eine breitere Aufmerksamkeit, zuletzt etwa in einer Feierstunde zur Europäischen Sprachencharta im Deutschen Bundestag am 2. März 2023, in der allerdings jenseits des symbolischen Gebrauches einiger Minderheitensprachen nur wenig konkret über Sprachenpolitik diskutiert wurde⁷.

Zudem wird im Bildungsbereich Fremdsprachenpolitik betrieben. Dabei ist Ziel, Mehrsprachigkeit in Prestigesprachen wie Englisch, Französisch oder traditionell auch Latein zu fördern. Migrantensprachen in Schulen werden jedoch gesellschaftlich oft eher als Problem denn als Ressource wahrgenommen. Dabei kommt es durchaus auch zu widersprüchlichen Entwicklungen – so wird immer wieder mehr Unterstützung für L1-Unterricht

⁵ Vgl. z.B. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/frankreich-strategie-das-saarland-soll-zweispachig-werden-12762333.html>.

⁶ Vgl. z.B. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2023-02/verwaltungssprache-fdp-englisch-behoerden-deutschland>.

⁷ <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2023/kw09-de-vereinbarte-debatte-933850>.

gerade auch von in jüngerer Zeit Zugewanderten gefordert, 2022 regte hingegen die angekündigte Aussetzung des als erfolgreich empfundenen „Sprachkita“-Programms⁸ für Aufregung.

Im Bereich der Korpusplanung herrscht in Hinblick auf das Deutsche weitgehend ein „Laissez-faire“-Ansatz vor: Sprache ist Privatsache, in die sich die Gesellschaft bzw. der Staat nicht einmischen soll. Hier wirken vor allem Erfahrungen im Nationalsozialismus und in der DDR nach. Klemperers (1975, urspr. 1947) einflussreiche Analyse „Lingua Tertii Imperii“ zur Sprache der NS-Zeit wurde oft vor dem Hintergrund von Orwells „1984“ gesehen. Sprachpolitische Eingriffe im Sinne einer Verbindung von Sprache und nationaler Identität werden in diesem Sinne traditionell skeptisch betrachtet; Földes (2000) konstatiert Deutschland dabei sogar eine „Sprachilloyalität“, die im Gegensatz zu „stolzen“ Sprachnationen wie Frankreich oder Norwegen stehe. Gleichzeitig gibt es allerdings durchaus eine Reihe an Institutionen, die sich mit Sprachpolitik befassen, wenngleich diese gesamtgesellschaftlich weniger sichtbar sind als in vielen anderen Ländern. Dazu gehören z.B. die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und der Deutsche Sprachrat. Initiativen der Korpusplanung für Deutsch sind etwa das “Wort des Jahres” oder die Initiative der „schönsten Wörter“; für die Beobachtung und Kodifizierung der Orthographie ist der internationale Rat für deutsche Rechtschreibung zuständig. Anti-„Denglisch“-Kampagnen, oft mit Bezug zu (Pseudo-)Englisch, werden zudem von privaten Institutionen wie dem „Verein Deutsche Sprache“ lanciert. Aktive Eingriffe in das Sprachkorpus sind aufgrund der oben geschilderten Tradition zwar selten, in konkreten Fällen werden Themen aber durchaus hitzig diskutiert, z.B. die Rechtschreibreform der 1990er bzw. frühen 2000er Jahre. Dabei zeigt sich nicht zuletzt, dass es insgesamt im Vergleich zu anderen Ländern (eine herausragende Stellung nimmt hier etwa Norwegen ein) wenig Akzeptanz von Varianz und Parallelformen gibt und auch der Gebrauch von Dialekten starken Prestige- bzw. Stigmatisierungsschwankungen unterliegt. Institutionen, die sich mit Sprach(en)politik befassen, sind zudem z.B. das Minderheitensekretariat der vier autochthonen nationalen Minderheiten und Volksgruppen Deutschlands⁹ oder Organisationen wie das Sorbische Institut¹⁰ oder das Institut für Niederdeutsche Sprache¹¹. Initiativen für Migrantensprachen im Bildungssystem oder in lokalen Gemeinschaften sind z.B. der Rat für

8 <https://www.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/bundesprogramm-sprach-kitas>. Nach der Ankündigung des Auslaufens der Förderung durch die Bundesregierung übernahmen die Bundesländer eine zumindest vorübergehende Fortführung der Finanzierung des Programmes.

9 <https://www.minderheitensekretariat.de/>.

10 <https://www.serbiski-institut.de/>.

11 <https://ins-bremen.de/>.

Migration¹² oder der Bremer Sprachenrat¹³. Diese Institutionen betreiben Sprachenpolitik, wenn sie für eine bessere Förderung z.B. des Sorbischen oder Friesischen, eine größere Akzeptanz von Mehrsprachigkeit oder mehr Angebote in Sprachen von Migranten eintreten.

Ein besonderer Fall ist zudem die Auswärtige Sprachpolitik durch Institutionen wie Goethe-Institut, DAAD u.a., die Prestigeplanung für Deutsch und Deutschland sowie Erwerbsplanung für Deutsch als Fremdsprache betreiben. Dies ist vermutlich derjenige Bereich, in dem Deutschland am systematischsten Sprachpolitik betreibt.

3.2 Aktuelle Sprachdebatten

Vor diesem Hintergrund erfolgt nun ein kurzer Abriss über aktuelle sprachpolitische Debatten in Deutschland. Laut einer aktuellen repräsentativen Umfrage des IDS Mannheim ist das wichtigste sprachliche Thema der Einfluss des Englischen (Adler & Roessel 2023). Es folgt die „geschlechtersensible Sprache“, das sog. „Gendern“, das in der Öffentlichkeit regelmäßig viel Aufmerksamkeit erhält, wobei die Debatte dazu oft wenig differenziert geführt wird. So stehen dem traditionellen generischen Maskulinum („Studenten“) z.B. die Beidnennung („Studentinnen und Studenten“) ebenso wie Alternativen wie „Student/innen“, „Studierende“ oder „Student*innen“ gegenüber, die nicht alle von der amtlichen Rechtschreibnorm gedeckt sind, wobei der Gebrauch primär von individuellen Abwägungen abhängt. Ein weiteres wichtiges Thema ist die Neigung zu einer „anti-rassistischen“ Sprache, die von Kritikern oft als „Cancel Culture“ gebrandmarkt wird, wenn Wörter und Namen wie „Zigeunersauce“ ersetzt werden sollen, weil sie als diskriminierend wahrgenommen werden können.¹⁴

Auf der Ebene der Sprachenpolitik wird häufig über Mehrsprachigkeit diskutiert – mit einem diskursiven Unterschied zwischen „guten“, d.h. prestigereiche Fremdsprachen, die in den Schulen gelernt werden, und „schlechten“ im Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. Während Institutionen wie der Rat für Migration eine Aufwertung von Migrantensprachen befürworten, findet sich das „Mischen“ von Sprachen etwa im „Kiezdeutsch“ (Wiese 2012).

Politisch lassen sich derartige Positionen oft in „progressive“ und

¹² <https://rat-fuer-migration.de/>.

¹³ <http://www.sprachenrat.bremen.de/>.

¹⁴ Vgl. zur Ablehnung des Wortes „Zigeuner“ etwa die Stellungnahme des Zentralrates der Sinti und Roma: <https://zentralrat.sintiundroma.de/sinti-und-roma-zigeuner/>. Dem wurde allerdings durch die Deutsche Sinti Allianz widersprochen; eine Darstellung des Widerspruches findet sich u.a. unter <https://www.evangelisch.de/inhalte/173928/21-08-2020/sinti-allianz-findet-diskussion-um-zigeunersauce-unwuertig>.

„konservative“ Argumentationen einteilen. Auf der „progressiven“ Seite wird für mehr Akzeptanz von Mehrsprachigkeit geworben, etwa für sprachliche Angebote für Migranten oder mehr Respekt für Personen mit geringeren Deutschkenntnissen. Ein wichtiges Thema ist dabei heute das Vermeiden von Diskriminierung durch Sprache. Hierzu gehört etwa die Ablehnung bestimmter Lexeme – z.B. den Ersatz von „Flüchtling“ vs. „Geflüchtete/r“, da das Suffix „-ling“ in der Wahrnehmung mancher Personen negative Konnotationen hervorruft. Andere Wörter gelten heute in einem Maße als rassistisch, dass sie selbst in Meta-Diskussionen bisweilen nur noch umschrieben werden (z.B. das sog. „N-Wort“). Zu dieser Sprachpolitik gehören auch Debatten zur Umbenennung von Straßen wie z.B. der Mohrenstraße in Berlin-Mitte¹⁵.

Auf ähnliche Weise ist die zunehmende Zahl an „gegenderten“ Texten – z.B. an Universitäten, in einigen Medien, aber auch in manchen Behörden und Unternehmen – ein Beispiel für eine „progressive“ Sprachpolitik. Immer wieder erhalten einzelne Maßnahmen dabei mediale Aufmerksamkeit, etwa als der „Duden“ sich entschied, „Bäcker“ heute primär als „männliche Person“ zu definieren und nur sekundär auf die generische Lesart bzw. die Bezeichnung von Geschäften für Backwaren hinzuweisen¹⁶. Ein anderes Beispiel sind „Sprachleitlinien“ oder Vorschriften, die gelegentlich Aufmerksamkeit erzeugen, etwa wenn an einer Universität für nicht-genderte Texte Punktabzüge vorgenommen werden¹⁷. Hierbei sollte allerdings zwischen Anregungen und Leitfäden – die als Vorschläge und Diskussionsanstöße zu verstehen sind – und expliziten Verpflichtungen unterschieden werden. Als diskursive Begründung sei hier exemplarisch der Duden-Band „Richtig gendern – Wie Sie angemessen und verständlich schreiben“ (Diewald & Steinhauer 2017: 5) zitiert: „Die Einsicht, dass eine moderne Gesellschaft sich der Aufgabe stellen muss, eine gendergerechte Sprache zu etablieren, hat sich seit einigen Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum – wie in allen westlichen Gesellschaften – großflächig durchgesetzt.“ Bemerkenswert ist hier zudem der Merksatz „Die maskuline Form bei geschlechtsdifferenzierenden Personenbezeichnungen ist keine geschlechtsneutrale Form. Der Ausdruck „generisches Maskulinum“ ist sachlich unzutreffend und irreführend.“ (ibid.: 29) Gerade beim „Gendern“ zeigt sich somit eine soziale und politische Verortung über Sprache: Kotthoff (2020) definiert vier soziale Kategorien, die sich als Tendenz an der Praxis des „Genderns“ ablesen lassen: konservativ,

15 Zur juristischen Argumentation vgl. <https://www.lto.de/recht/nachrichten/n/vg-berlin-vg1k10222-umbenennung-rassismus-anwohner-strassengesetz-willkuerverbot/>.

16 Vgl. dazu etwa die mediale Aufmerksamkeit unter <https://www.stern.de/gesellschaft/duden-schafft-generisches-maskulinum-ab--warum-das-anmassend-ist-9560662.html>.

17 Vgl. etwa die Berichterstattung unter <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/gendern-an-der-uni-student-an-der-uni-kassel-ueber-punktabzug-17282305.html>.

liberal, traditionell feministisch und „queer“.

„Konservativere“ Positionen stehen oft in der Tradition des Sprachpurismus. So richten sich „Aufschreie“ und Kampagnen wie die „Sprachpanser des Jahres“ gegen Anglizismen oder Praktiken des Translanguagings (vgl. z.B. Pfalzgraf 2019). Eine Festschreibung des Deutschen im Grundgesetz wird z.B. vom Verein Deutsche Sprache gefordert. Im Hinblick auf Migrantensprachen dominiert oftmals weiterhin der „monolinguale Habitus“: Mehrsprachigkeit wird als Problem wahrgenommen; sprachenpolitische Aktivitäten sollen sich auf den Deutscherwerb konzentrieren. Hier wird die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Integration, für die eine gute (d.h. auch in Hinblick auf Aussprache und Schreibkompetenz normnahe) Beherrschung des Deutschen nach wie vor bedeutend ist, gegen eine breitere Mehrsprachigkeit ausgespielt – wobei die aktive Beherrschung, Bewahrung und der Erwerb verschiedener Sprachen und gute Kompetenzen im Deutschen sich schließlich nicht ausschließen.

Seit einigen Jahren findet sich zudem auch in konservativeren Sprachdiskursen eine Verlagerung des Schwerpunktes zum „Gendern“. Eisenberg verweist in seiner Beurteilung des „Genderns“ auf die Notwendigkeit der Einhaltung offizieller Rechtschreibregeln in Schulen und Behörden sowie, auf innere Widersprüche bei Praktiken des „Genderns“, auf Traditionen und die natürliche Entwicklung der Sprache: „Sprachliches Gendern vergeht sich an unserem höchsten Kulturgut, führt in den meisten Kontexten zu autoritärem, widerrechtlichem Verhalten und ist undemokratisch. Mit Geschlechtergerechtigkeit oder Gendersensibilität hat all das kaum etwas zu tun.“ (Eisenberg 2022: 35) Dies gelte insbesondere vor dem Hintergrund, dass das „generische Maskulinum“ auch heute noch in einer Vielzahl von Kontexten selbstverständlich gebraucht und ohne Probleme als inklusiv verstanden wird – im individuellen mündlichen wie schriftlichen Sprachgebrauch vieler Menschen ebenso wie in Medien aller Art oder in der Literatur. Gleichzeitig zeigen Meinungsumfragen regelmäßig, dass klare Mehrheiten gegen das „Gendern“ sind.¹⁸

¹⁸ Um nur einige Beispiele zu nennen: Im Juli 2023 antworteten 73% der Befragten einer Umfrage des RTL/ntv Trendbarometers, dass gesprochenes oder geschriebenes „Gendern“ sie störe, während 22% „Gendern“ befürworteten (<https://media.rtl.com/meldung/RTL-ntv-Trendbarometer-00206>). Die Frage der linken Zeitung „Der Freitag“ vom Juni 2022, ob „die Nutzung geschlechtsneutraler Sprachformulierungen Ihrer Meinung nach eine sinnvolle Maßnahme zur Gleichstellung aller Geschlechter“ sei (<https://civey.com/umfragen/4474/ist-die-nutzung-geschlechtsneutraler-sprachformulierungen-ihrer-meinung-nach-eine-sinnvolle-massnahme-zur-gleichstellung-aller-geschlechter>), wurde von ca. 77% der Befragten vereint und von ca. 15% bejaht. Etwa zeitgleich wurde ergab eine Umfrage des konservativen „Focus“ eine Ablehnung von ca. 80% vs. ca. 12% Befürwortung, ob man „geschlechtergerechte Sprachformen persönlich eher gut oder schlecht“ finde (<https://civey.com/umfragen/17342/finden-sie-geschlechtergerechte-sprachformulierungen-gendern-personlich-eher-gut-oder-schlecht>). Und laut einer Civey-Umfrage vom September 2023 würden 61% der Befragten es sogar unterstützen, wenn die CDU in Thüringen mithilfe der AfD (!) ein Genderverbot in Schulen und Verwaltung durchsetzen würde, wohingegen 31% dies ablehnten (<https://civey.com>).

Während im Laufe der letzten Jahre viele Institutionen sich Leitfäden zu dem, was als „diskriminierungsfreie Sprache“ aufgefasst wird, zugelegt haben, sind Initiativen, die sich dagegen aussprechen, eher zögerlich entstanden. Hier zeigt sich die Tradition des „Laisser-faire“: Das Thema wurde lange als ein Nischenthema einer kleinen Gruppe von Aktivisten wahrgenommen; für andere Personen bleibt der Gedanke eher fremd, sprachliches Verhalten offiziell zu regeln. Dies entspricht dem, was in der Meinungsforschung als Phänomen der „schweigenden Mehrheit“ oder „Schweigespirale“ bezeichnet wird (z.B. Noelle-Neumann 1989), die die Notwendigkeit einer Veränderung nicht empfindet und dadurch ein Thema lange diskursiv vernachlässigt¹⁹. In jüngerer Zeit gibt es hingegen immer mehr Initiativen zu Verboten des „Genderns“, z.T. gibt es von den Bundesländern entsprechende Beschlüsse in zur Verwendung von Formen, die nicht der amtlichen Rechtschreibnorm entsprechen (darunter auch die kontrovers diskutierten „Gendersternchen“).²⁰ Im wissenschaftlichen Diskurs kulminierte eine Gegenreaktionen 2022 im Aufruf „Linguistik vs. Gendern“²¹, der sich gegen den Gebrauch nicht durch die amtliche Rechtschreibnorm gedeckter Formen in öffentlichen Medien richtet.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieses Beitrages war es, einen knappen Einblick in Konzepte und Ansätze in der wissenschaftlichen Analyse von Sprach(en)politik vorzustellen. Auf der Grundlage des durch eine Definition und eine Visualisierung im Modell „GÖMAS“ zusammengefassten Verständnisses des Begriffes wurde ein Überblick über sprach(en)politische Grundsätze, Strukturen und Diskurse in Deutschland gegeben.

Sprach(en)politische Aktivitäten und Debatten zu Sprache in Deutschland handeln sowohl von Fragen der Statusplanung, etwa in Hinblick auf die Aufwertung von anderen Sprachen als dem Deutschen. Gleichzeitig befassen sich viele Diskussionen – etwa zur diskriminierungsfreien Sprache – mit (möglichen) Eingriffen in die Sprache im Sinne der Korpusplanung. Diese werden durch eine starke Diskursplanung bzw. –beeinflussung flankiert und haben Auswirkungen auf die Spracherwerbsplanung und den Status von Varianten. Sowohl von puristisch-konservativer wie von „progressiver“ Seite

[com/umfragen/33951/wie-wurden-sie-es-bewerten-wenn-die-cdu-in-thuringen-ein-verbot-von-gendergerechten-schreibweisen-gendern-in-schulen-und-in-der-verwaltung-mit-stimmen-der-afd-landesfraktion-durchbringen-wurde?utm_source=b2cnewsletter&utm_medium=email&utm_campaign=20230926_sendinblue_372](https://www.rnd.de/politik/gendern-in-schule-und-verwaltung-wo-gilt-das-verbot-bundeslaender-uebersicht-U-XSOG4QPP5FFJLHZORHZWR4FA4.html)).

¹⁹ Die Theorie gilt nach wie vor als wichtiger Meilenstein für das Verständnis öffentlicher Meinung, ist allerdings auch immer wieder durch empirische Studien in Frage gestellt worden.

²⁰ <https://www.rnd.de/politik/gendern-in-schule-und-verwaltung-wo-gilt-das-verbot-bundeslaender-uebersicht-U-XSOG4QPP5FFJLHZORHZWR4FA4.html>.

²¹ <https://www.linguistik-vs-gendern.de/>.

wird dabei immer wieder versucht, den Sprachgebrauch zu lenken. Konkretere Eingriffe stehen dabei im Gegensatz zu sprach(en)politischen Traditionen in Deutschland – was als Erklärung dafür dienen kann, warum manche Debatten, gerade in Hinblick auf z.B. das „Gendern“, emotional stark aufgeladen sind.

Insgesamt sind für die sprach(en)politische Debatte in Deutschland Differenzierungen wünschenswert. Dabei müssen sich gegensätzliche Positionen nicht immer ausschließen: So widerspricht die Aufwertung von Mehrsprachigkeit – auch in Hinblick auf traditionell weniger prestigereiche Sprachen – nicht der Notwendigkeit der Förderung guter Deutschkenntnisse und einer Sprachpflege des Deutschen. Oft geht es vor allem um eine Sensibilität für unterschiedliche sprachliche Bedürfnisse, um Respekt vor sprachlichen Biographien und individuellen Sprachpraktiken, -kompetenzen und -einstellungen. Dabei sollte persönlichen Abwägungen und Entscheidungen möglichst viel Spielraum eingeräumt werden. Gerade in Hinblick auf die sich gegenüberstehenden „konservativeren“ und „progressiveren“ Einstellungen ist es somit wünschenswert, die Debatte als echten Dialog mit Ausgleich der Interessen statt einer weiteren Polarisierung fortzusetzen. Diese Entscheidung der Bevölkerung – der L1-Sprecher des Deutschen wie von Menschen mit anderen Sprachbiographien – stünde nicht zuletzt im Einklang mit der Tradition der liberalen Sprach(en)politik in Deutschland.

In Anbetracht des auch in der wissenschaftlichen Gemeinschaft zunehmend polarisierten Diskurses bleibt dabei auch in der sprachwissenschaftlichen Analyse eine deutliche Trennung von Sprachgebrauch und politischen Intentionen bzw. Ideologien wichtig: Gerade die kontroverser geführten Debatten z.B. um das „Gendern“ zeigen, dass Prinzipien von Pluralismus und liberaler Demokratie nicht immer selbstverständlich sind, wenn Sprach(en)politik mithilfe autoritär anmutender Vorschriften betrieben wird. Wie die Sprach(en)politik, so sollte auch die Sprachwissenschaft keine antiliberalen Polarisierungen in der Gesellschaft befördern. Die Prinzipien der Freiheit im Sprachverhalten und der deskriptiv-analytischen Auseinandersetzung mit Sprache stehen damit in Abgrenzung zu politischem Aktivismus in der sprachwissenschaftlichen Gemeinschaft – beides steht zwar in ständiger Wechselwirkung, darf im Diskurs aber gerne getrennt bleiben.

Literatur

- ADLER, A. & ROESSEL, J. (2023), Welche Veränderungen fallen Menschen in der deutschen Sprache auf? Sprache in Zahlen: Folge 11, Sprachreport 39:3, 34-38.
- COOPER, R. L. (1989), *Language Planning and Social Change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DIEWALD, G. & STEINHAUER, A. (2017), *Richtig gendern: Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Duden, Berlin.
- EISENBERG, P. (2022), Weder geschlechtergerecht noch gendersensibel, *APuZ* 5-7 (2022), 30-35.
- FÖLDES, C. (2000), Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen, *Wirkendes Wort* 2, 275-296.
- GAZZOLA, M., GRIN, F., HEUGH, K. & CARDINAL, L. (2024), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, Abingdon.
- HORNBERGER, N. H. (2006), Frameworks and Models in Language Policy and Planning, in T. Ricento (Hg.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, Blackwell, Oxford, 24-41.
- HULT, F. M. & JOHNSON, D. C. (2015), *Research methods in language policy and planning: A practical guide*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- KAPLAN, R. B. & BALDAUF JR., R. B. (1997), *Language Planning. From Practice to Theory*, Multilingual Matters, Clevedon.
- KLEMPERER, V. (1947 / 1975), *LTI*, Reclam, Leipzig.
- KOTTHOFF, H. (2020), Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum, ... (Akademische) Textstile der Personenreferenz als Registrierungen?“ *Linguistik Online* 103(3), 105-127.
- MARTEN, H. F. (2016), *Sprach(en)politik. Eine Einführung*, Narr, Tübingen.
- MARTEN, H. F. (2019), Language Politics, Policy, and Planning, in J. Darquennes, J. Salmons & W. Vandenbussche (Hgs.), *Language Contact. An International Handbook*. Volume 1, De Gruyter Mouton, Berlin & Boston, 357-370.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1989), Die Theorie der Schweigespirale als Instrument der Medienwirkungsforschung, in: M. Kaase & W. Schulz (Hgs.): *Massenkommunikation*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 418-440.
- PFALZGRAF, F. (2019): ‚Anglisierung‘ und ‚Globalisierung‘: Aktuelle Diskurse zu Entlehnungen und moderner Sprachpurismus, in: G. Antos, T. Niehr & J. Spitzmüller (Hgs.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, De Gruyter, Berlin & Boston, 291-308.

- SHOHAMY, E. (2006), *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, London, Routledge.
- SPOLSKY B. (2004), *Language Policy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SPOLSKY, B. (2019), A Modified and Enriched Theory of Language Policy (and Management), *Language Policy* 18 (3), 323-338.
- SPOLSKY, B. (2012), *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- WIESE, H. (2012): *Kiezdeutsch: ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- WRIGHT, S. (2014), *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*, Palgrave Macmillan, Hampshire.

Sektion A: Literatur- und Kulturwissenschaft

Prof. Dr.Christian Voss¹

¹Humboldt-Universität zu Berlin, christian.voss@hu-berlin.de

Hybride (Sprach)Identität in postmigrantischer Literatur aus Deutschland und vom Balkan

Abstract

Der Artikel untersucht die künstlerische Stilisierung von Mehrsprachigkeit in zeitgenössischer Belletristik der globalen, deutschen und südosteuropäischen Migrationsliteratur. Die beiden Klassiker der intensiven Mischung von Herkunfts- und Gastlandsprache sind Christine Brooke-Roses Novelle *Between* (1968) und Gloria Anzaldúas *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza* (1987): Sie zeigen sprachliche Mischformen zwischen Inklusions- und Exklusionserfahrungen von Migrantinnen.

In Deutschland ist es vor allem die dritte Generation türkischer Einwanderer, die hybride Kulturtechniken einsetzt und das Stigma des Ausländerseins semantisch neu und positiv besetzt, z.B. Feridun Zaimoğlu *Kanak Sprak* (1995). Der Artikel sucht nach ähnlichen Phänomenen bei postmigrantischen südosteuropäischen Autor_innen, die deutlich autofiktional schreiben.

Im Folgenden sollen Forschungsfragen der Kontaktlinguistik auf den Bereich aktueller transnationaler Literatur übertragen werden. Wenn sich postmigrantische Autorinnen oder Autoren aus Südosteuropa in den westlichen Gastgesellschaften akkulturieren, können wir davon ausgehen, dass ihr Sprachalltag hochgradig mehrsprachig ist. Im monolingualen Heimatland (L1) und dem westlichen Gastland (L2) benutzt ein großer Teil der Bevölkerung die Sprachen L1 und L2. Die Frage ist, wie stark sich dies in ihren Romanen spiegelt bzw. wie sehr sie eine Poetik der Mehrsprachigkeit ausformen und künstlerisch darstellen. Das Nebeneinander von L1/L2 führt zu unterschiedlichen und häufig instabilen Formen von Codeswitching, die häufig mit Sprachverfall und Attrition der L1 und einer Assimilierung in die L2 enden, allerdings treffen wir (gerade bei autochthonen minorisierten Sprachen wie Katalanisch, Flämisch, keltischen Varianten in Großbritannien oder Deutsch in Südtirol) auch Revivalbewegungen und eine Rückkehr zur L1 an.

Die neuere Migrationsforschung und das postkoloniale Paradigma der Hybridität formt hingegen eine L3 aus, die sich als „weder noch“ oder „sowohl als auch“ positioniert und eine zunächst subkulturelle, häufig jugendsprachliche Varietät stabilisiert. Code-Switching ist von der Forschung durch Negativregeln, sog. Constraints, definiert worden (vgl. Riehl 2018): Es gibt unter den Sprecher_innen eine gefühlte Grammatik und Akzeptabilitätsregeln. Code-Switching kommt häufig intersententiell vor, d.h. je nach Sprachkompetenz einzelner Adressat_innen wird die Sprache satzweise gewählt. Doch es gibt auch intrasententielles Code-Switching, d.h. innerhalb eines Satzes. Dies kann diskurspragmatische Motive haben wie Expressivität oder auch die Nichtdisponibilität von Begrifflichkeiten in der weniger dominanten Varietät (etwa Abstrakta oder Zahlen in minorisierten Sprachen), oder einzelne Begriffe „triggern“ den Wechsel zur anderen Sprache.

Hybridität und der sprachliche „dritte Raum“

Die jüngere Forschung zu Sprachhybridität – etwa der Freiburger Germanist und Soziolinguist Peter Auer 1999 – löst sich vom klassischen Begriff des Code-Switching, wo weiterhin identifizierbare Elemente der Sprache A und B kombiniert werden, und sprechen von Code-Mixing (zwischen A^B und B^A) oder als einer noch intensiveren Varietät von Fused Lects: Diese neue Varietät C entspricht dem „dritten Raum“, wie ihn Homi Bhabha 1994 für Migrantenkulturen beschrieben hat: Ein Dazwischensein zwischen zwei Kulturen.

Das Selbstbewusstsein für die Loyalität zu dieser neuen Hybridkultur braucht Zeit und wird eigentlich erst von der dritten Generation von Einwanderern ausformuliert, nachdem sich die erste und zweite Generation kulturell versteckt und vor allem versucht, sich auf ökonomischer Ebene zu integrieren und ihren Kindern Wohlstand zu ermöglichen. Der Südslawist Uwe Hinrichs 2013 und die Germanistin Heike Wiese 2012 haben die kontaktinduzierte Aneignung von Migrantendeutsch linguistisch beschrieben. An dieser Stelle seien einige Beispiele aus der schönggeistigen Literatur gegeben:

Als künstlerisch eingesetzte Imitation des „Gastarbeiterpidgin“ seit den 1970ern in Westdeutschland, ist „falsche Sprache“ heute typisch für transnationales Schreiben. Der Preis der Leipziger Buchmesse 2022 für Tomer Gardis Buch „Eine runde Sache“ (ebenso wie sein Roman „Broken German“ von 2016) zeigt den Erfolg und auch die Akzeptanz dieses Phänomens. Ich zitiere hier das Gedicht „Verwandlung“ von Dragica Rajčić (1986, f. 29). Mit

der unbeholfenen und ungrammatikalischen Sprache, die phonetisch notiert wird, verbindet sich ein feministischer Emanzipationsdiskurs, der sich gegen die Unterdrückung im familiären Umfeld zur Wehr setzt:

*Aus mir
koente vieles werden
nickte Grossmutter
ja
bescheiden ist sie
und schlau
sagte Fater
irgendwan war ich nicht mehr
vielesversprechendes Kind
eine Freche Sicht
sagte Grossmutter
unverschemt wie sie
sich benimt
schreite Fater
Ich werde
aus dir Frau machen
sagte mein Mann
Jetzt werde ich
alle Menschen aus mich
vertreiben
was dan wohl werden alle sagen?*

Die Programmatik der Mehrfachzugehörigkeit, aber auch der Exklusion und des Dazwischenseins wird von Feridun Zaimoglu auf den Punkt gebracht: „Menschen, die die eigene Sprachen verlassen, fühlen sich evakuiert, in extremen Fällen sogar entleibt. Und ihre Kinder und Kindeskinde, die Sprosse einer zungenbetäubten Ersten Generation, üben sich nicht nur im Deutschen, sondern auch in vielen Zungenschlägen. Die sprachliche Manifestation unserer Mobilmachung heißt Kanak Sprak, das ist das babylonische Kauderwelsch einer unbedingt auffälligen, unbedingt angestoßenen Generation, auf die dieses Land wirklich gewartet hat. Darin finden sich Brocken aus dörflichen Dialekten und Anleihen aus dem Hochtürkischen genauso wie das metaphernreiche Slang-Stakkato der Straße und der Großstadtszenen. (...) Kanak Sprak meint Bilderflut, sie bringt Fitness in die Modalitäten, sie stemmt Frische in die Branche.“²²

Klassiker der literarischen Sprachmischung

Schauen wir nun auf einige sehr prominente Beispiele von Sprachmischung

22 Busch/Busch, f. 244-245.

in der Weltliteratur: Der Klassiker stammt aus dem Jahr 1968: der Kurzroman “Between”²³ von Christine Brooke-Rose (1923-2012). Brooke-Rose schreibt experimentell und ist häufig mit dem französischen Nouveau Roman in Verbindung gebracht worden, der die Traditionen des realistischen Romans des 19. Jahrhunderts brechen wollte. In “Between” lässt sie durchgängig das Verb “sein” (*to be*) aus, um die Desorientierung der Erzählerin zu betonen. Eine anonymen französisch-deutschen Simultanübersetzerin, die mit einem Deutschen liiert ist, fängt während eines Flugs sämtliche sprachlichen Hör- und Leseerlebnisse im Flugzeug und bei endlosen Konferenzsitzungen ein und kommt so zu einem extremen Mix aus Dutzenden von Sprachen (und Schriftsystemen): Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Griechisch, Holländisch, Tschechisch, Bulgarisch, Russisch usw. Wir finden hier die intensivste Form von Code-Switching, nämlich intrasententiell, d.h. innerhalb eines Satzes:

„Mesdames messieurs. Aujourd’hui nous allons discuter le problème de la communication, du point de vue which reveals een bewusteloos person blowing hot air into the mouthpiece all enclosed in a glass booth going down, after having pulled red toggle (1) pushed the red button 5 4 3 2 1 R O. But R turns out to mean Restaurant in studded black plastic cushioned walls not Rez-de-chaussée at all. Kein Eintritt. Privat. Que cherchez-vous madame? Ah, au fond à gauche, in fondo a sinistra geradeaus dann links according to the theme the time the place with a flared-skirted figurine on the door.” (f. 409).

“-Man denkt in Deutsch wann man in Deutschland lebt. – Auf Deutsch darling. -Und since man spricht sehr little Deutsch unlike my clever sweet half born and bred on Pumpernickel, man denkt in eine kind of erronish Deutsch das springt zu life feel besser than echt Deutsch. Und even wenn man think AUF Deutsch wann man in Deutschland lives, then acquires it a broken up quality, die hat der charm of my clever sweet, meine deutsche mädchen-goddess, the gestures and the actions all postponed while first die Dinge und die Personen kommen. As if languages loved each other behind their own façades, despite alles was man denkt darüber davon dazu.” (f. 447).

Das sehr programmatische Buch von Gloria Anzaldúa (1942-2004) “Borderlands” von 1987 beschäftigt sich autobiographisch mit kultureller Hybridität und Marginalisierung entlang der mexikanisch-texanischen Grenze:

Programmatisch ist neben dem zweisprachigen Titel auch der doppeldeutige Untertitel „die neue Mischung bzw. Mischfrau“. Anzaldúa gilt als Frontfrau der Chicana-Bewegung, die sich im Rahmen der

23 Brooke-Rose 2006; die Novelle “Between” f. 391-575.

Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre für die Hispanics in den USA formierte. Anders als bei Brooke-Rose spiegelt ihr Roman echte bilinguale Praxis, wobei die Autorin ihr *Preface* mit folgenden Sätzen beendet:

“The switching of “codes” in this book from English to Castillian Spanish to the North Mexican dialect to Tex-Mex to a sprinkling of Nahuatl to a mixture of all of these, reflects my language, a new language – the language of the Borderlands. There, at the juncture of cultures, languages cross-pollinate and are revitalized; they die and are born. Presently this infant language, this bastard language, Chicano Spanish, is not approved by any society. But we Chicanos no longer feel that we need to beg entrance, that we need always to make the first overture – to translate to Anglos, Mexicans and Latinos, apology blurting out of our mouths with every step. Today we ask to be met halfway. This book is our invitation to you – from the new mestizas.”

Neben die prestigeträchtigen Standardvarietäten, deren Sprecher sie hier salopp als “Anglos“ und „Latinos“ adressiert, stellt sie die lokale Mischvarietät der Chicanos und fordert in einem typischen *ethnic revival*-Narrativ Akzeptanz auf Augenhöhe.

Die Hispanics sind heute die erste Migrantengruppe, die sich nicht mehr in die englischsprachige Leitkultur der WASPs (*White Anglo-Saxon Protestants*) als den Staatsgründern von der Ostküste integriert. Angesichts der in einigen Jahrzehnten zu erwartenden Minorisierung der englischsprachigen Amerikaner_innen durch die Hispanics hat Samuel Huntington bereits vor Jahrzehnten gewarnt vor einem weißen Rassismus, wie er dann mit Donald Trump 2017 ins Weiße Haus gewählt wurde.²⁴

Die Sprachmischung bei Anzaldúa besteht aus häufigen Entlehnungen in Kombination mit satzweisem *Code-switching*, das in der Regel den Sprecherwechsel in Dialogen markiert. Das von der Kontaktlinguistik für Pidgin- und Kreolsprachen entwickelte Beschreibungsmodell der *embedded* vs. *lexifier*-Sprache (Myers-Scotton 2002) trifft hier eindeutig zu: Wie die meisten Sprachminderheiten verwenden sie in der Mischvarietät die (sozial schwächere und im Bildungssystem benachteiligte) Muttersprache als Matrixsprache (d.h. grammatische Elemente, Präpositionen, Pronomen u.ä.), während sie aus der politisch und kulturell dominanten Mehrheitssprache abstrakten und speziellen Wortschatz importieren²⁵:

“Drought hit South Texas,” my mother tells me. “*La tierra se puso bien seca y los animales comenzaron a morir de se’*. *Mi papá se murió de un heart attack dejando a mamá pregnant y con ocho huercos*, with eight

24 Huntington 2004 vergleicht die Gefahr des *White Racism* mit dem serbischen Nationalismus unter Milošević, der sich aus einer hegemonialen Position heraus in den 1980er Jahren als bedroht und gar genozidgefährdet viktimisiert hat.

25 Kursivschrift hier wie im englisch-spanischen Original.

kids and one on the way. *Yo fuí la mayor, tenía diez años.* The next year the drought continued *y el ganado* got hoof and mouth. *Se calleron* in droves *en las pastas y el brushland, pansas blancas* ballooning to the skies. *El siguiente año* still no rain. *Mi pobre madre viuda* *perdió* two-thirds of her *ganado*. A smart *gabacho* lawyer took the land away *mamá* hadn't paid taxes. *No hablaba inglés*, she didn't know how to ask for time to raise the money. “ (f. 8)

Die sprachliche Rekonstruktion des jüdischen Sarajevo vor 1914

Der bekannte US-amerikanische Autor bosnischer Herkunft Aleksandar Hemon (*1964) hat 2023 den Roman „The World and All That It Holds“ veröffentlicht, der im englischen Original drei weitere Sprachen extensiv benutzt. Er erzählt die Liebesgeschichte des muslimischen Bosniers Osman mit dem Sepharden Rafael Pinto aus Sarajevo, die gemeinsam im Ersten Weltkrieg mit der österreichischen Armee an die Ostfront geschickt werden, in russische Gefangenschaft geraten und über Taschkent und durch die Wirren der russischen Revolution schließlich 1938 in Shanghai ankommen. Der Roman transponiert einerseits die autobiographische Gewalterfahrung des Bosnienkriegs 1992-1995, gleichzeitig hebt Hemon die südosteuropäische Diasporaliteratur auf ein neues Level, denn der Roman hat eine universell-metaphorische Lesart als Flüchtlingsschicksal, so dass der Autor die großen Themen Heimat(losigkeit), Heteroglossie und Identität adressieren kann.

Die bosnisch-spanisch-deutsche Mehrsprachigkeit des Romanhelden ist sukzessiv und asymmetrisch: Es dominiert die judenspanische Muttersprache von Rafael Pinto. Es ist das archaische Spanisch, das die 1492 von der Inquisition aus Spanien vertriebenen Juden in Balkanmetropolen wie Thessaloniki, Plovdiv oder Sarajevo mitgebracht haben (vgl. Gabinski 2011; Hetzer 2001). An zweiter Stelle folgt Deutsch als Sprache seines Wiener Pharmaziestudiums und der von ihm so verehrten deutsche Lyrik, aber auch der Habsburger Besatzung Bosniens seit 1878, sowie das südslawische Bosnische:

„*Ever since Vienna, Pinto had been writing poetry in German; he wrote in Bosnian too, but only about Sarajevo. He even tried to write in Spanjol, but that always felt like his Nono was writing it, everything always sounding like an ancient proverb: Bonita de mijel, koransiko de fijel; Kazati i veras al anijo mi lo diras, and so on. Whereas light is everywhere and nowhere. It exists, but never by itself, always a garment, just as God is knowable only in the imperfection of His Creation. Even darkness is clothed in light; light makes itself present by its own absence. We carry the darkness inside and return it to the light when we die. That could sound good in German. Im Inneren tragen wir das Licht, da wir, wann wir sterben, zurückgeben der Finsternis.*“

(f. 4-5).

Die Mehrsprachigkeit wird getriggert durch feststehende, häufig religiös gebundene Ausdrücke, durch Kindheitserinnerungen an die Mutter oder Lieder aus der Kindheit:²⁶ Hier bringt Hemon zwei Ebenen zusammen: einerseits eine vormodern-jüdische Welt, die stark intertextuell mit dem Talmud und dem Alten Testament – etwa den Psalmen, der Figur von Moses sowie Abraham und Isaak – verwoben ist, und die leidenschaftliche und später immer verzweifeltere und im Drogenrausch zu Realitätsverlust führende Liebe zum verschollenen Osman. Hemons Romanhelden reflektieren selbst die Mehrsprachigkeit und bezeichnen sie als Mischmasch („*The child was five years old and spoke a mishmash of Bosnian, Spanjol, and German.*“ f. 183) oder als Pidgin-Behelfssprache:

“[...] *Pinto spoke Bosnian to him, while the good doctor spoke back in Russian. From the beginning, they would pick the words from the other's language and insert them in their sentences and thus they exchanged and learned them. Pinto sometimes clandestinely imported Spanjol, just as Isak Abramovich smuggled in Yiddish words, while Osman added Arabic words he had learned in mosque. Over time, they developed their own pidgin, and they understood one another, no need for any translation.*” (f. 89).

Pinto denkt viel über seine Mehrsprachigkeit nach, die er als Bereicherung empfindet und die ihn inspiriert:

„*In Spanjol, stork was lejlek, which is Turkish word. In Bosnian: roda; Storch in German. Pinto used to walk down from Bilave on his way to the Apotheke, and see a nest on top of a chimney. [...] There had been a time before the war when he'd wanted to write a poem about the stork, something perhaps that would've echoed Baudelaire, whom he'd read in German, but he'd aborted his attempt after realizing that the only proper way to do it would be to deploy all the words for the stork he possessed – and maybe even some he didn't. Hasidah, roda, lejlek, Storch, maybe even the French word, whatever it was.*” (f. 39-40).

Poesie aus dem Kosovo

Die junge kosovarische Autorin Uresa Ahmeti hat einen Gedichtband veröffentlicht, der englisch- und albanischsprachige Texte enthält. Sie schreibt über ihre Einsamkeit in der US-Gesellschaft, ohne dass die Erinnerung an die Heimat nostalgisch wird. Im Gedicht “cheap survival” (Ahmeti 2021, f. 77-78) thematisiert sie ihren sprachlichen “dritten Raum”, zieht hierbei eine klare Linie zwischen „Ich“ und „Euch“ als den Anderen.

26 Zur mehrsprachigen Kindheit u.a. des bulgarischen Sepharden Elias Canetti vgl. Busch/Busch 2008.

*They read my poems and tell me how my grammar is not correct. How
my language is not sophisticated. How I'm not writing „English enough“.
How rules of language
broken are my be
How I need not deviate from good structure poetry. [...]
I breathe in two languages, live two lives, am cut into
more than those pieces.
My feelings breathe in two languages, dislocate in world
regions and are cut into plenty of pieces.
My broken language needs no fixing, because the path to
here is broken. Still fr agm ente d.
My broken language is not sophisticated. My path was
not either [...]
My broken English needs no expensive words, because I
do not write expensive poems. [...]
I will deviate from good structure poetry
/your/ good structure poetry because
if not for deviance I would have
never spoken of the sun.
my version
And there is nothing butterflies set free in me more than my sun.*

Ausblick

Für weitere kontaktlinguistische Untersuchungen wären weitere albanische Autoren wie der nach Italien ausgesiedelte Gëzim Hajdari oder der im Rumänien lebende Ardian-Christian Kyçyku reizvoll: Der Titel seines Romans „Home“ von 2015 (nur digital: Smashwords Edition) über einen albanischen Rückkehrer ist zwar homonym mit engl. *home*, wird hier aber abgeleitet von albanisch „*ho, me, ç'kena*“ („Alter, was geht?“). Das Buch thematisiert die illusorischen Heimatvorstellungen von Migrant_innen, die bei der Rückkehr ihr Heimatland nicht wiedererkennen und einen Kulturschock erleben.

Autorinnen wie Elvira Dones oder Ornela Vorpsi, die beide von Translanguaging geprägt sind und ihre ersten Bücher noch auf Albanisch geschrieben haben, dann aber auf Italienisch und/oder Französisch als Schreibsprache umgestiegen sind, machen interessanterweise wenig Gebrauch von Mehrsprachigkeit zur Charakterisierung ihrer Romanfiguren.

Grundsätzlich sind die Wellen albanischsprachiger Migration „in den Westen“ aus dem Kosovo seit den 1970ern und aus Albanien seit den 1990ern

zahlenmäßig so groß, dass innerhalb der nächsten Jahre eine hochgebildete Generation heranwachsen wird, die prestigeträchtige Positionen in Politik, Wissenschaft und Kultur im deutschsprachigen Raum und anderswo einnehmen wird. In der Literatur ist dieser Prozess mit Autor_innen wie Gazmend Kapllani (Chicago), Lindita Arapi (Köln/Bonn) oder Pajtim Statovci (Helsinki) bereits angekommen.

Literatur

- AUER, P. (1999), From codeswitching via language mixing to fused lects. Toward a dynamic typology of bilingual speech. Në: «International Journal of Bilingualism», n. 3/4, f. 309-332.
- BHABHA H. (1994), The location of culture. Routledge: London, New York.
- BUSCH B. & BUSCH Th. (2008): Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache mit Augustinus bis Zaimoğlu, Drava: Klagenfurt/Celovec.
- GABINSKI M. (2011), Die sephardische Sprache. Stauffenberg: Tübingen 2011.
- HETZER A. (2001), Sephardisch: Judeo-espanol, Djudeszmo. Einführung in die Umgangssprache der südosteuropäischen Juden. Harrassowitz: Wiesbaden.
- HINRICHS U. (2013), Multi kulti deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert, C.H. Beck: München.
- HUNTINGTON S. (2004), The Hispanic Challenge. Në: Foreign Policy (March 2004).
- MYERS-SCOTTON C. (2002), Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes. Oxford University Press: Oxford.
- RIEHL C. (2018), Sprachkontaktforschung. Narr: Tübingen.
- WIESE H. (2012), Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. C.H. Beck: München.

Literary sources:

- AHMETI U. (2021), Qysh me abortu dreqin? How the hell do I abort a demon? OM: Prishtinë.
- ANZALDÚA G. (1987), Borderlands. La Frontera. The New Mestiza, Aunt Lute: San Francisco.
- BROOKE-ROSE CH. (2006), The Christine Brooke-Rose Omnibus. Four Novels. Out, Such, Between, Thru, Carcanet Press: Manchester.
- HEMON A. (2023), The World and All That It Holds, Picador: London.
- RAJČIĆ D. (1986), Halbgedichte einer Gastfrau, Narziss & Ego: St.Gallen.

Dr. Marsela Likaj¹

Msc. Elfrida Bilaj²

¹Universität von Tirana

Marsela.likaj@unitir.edu.al

²Universität von Tirana

Elfrida.bilaj@unitir.edu.al

Wenn die Muttersprache nicht mehr ausreicht. Sprache und Identität bei albanischen Autoren nach der Wende

Abstrakt

In diesem Vortrag wird die Identitätskonstruktion in der Literatur einiger nach 1990 emigrierter albanischer Autorinnen untersucht, deren Texte sich mit der Identitätsfrage in der Zeit des Kommunismus auseinandersetzen. Da diese Identität in Albanien durch Kommunismus bzw. Sozialismus geprägt ist, wird in diesem Vortrag beispielhaft vorgeführt. Es werden Texte einiger jungen albanischen Autorinnen untersucht wie O. Vorpsi, B. Myftiu, etc., die die Realität der kommunistischen Zeit aus einer neuen Perspektive darstellen. Es geht um Menschenschicksale und Frauenemazipation im Sozialismus. In ihren Texten befassen sich diese Autorinnen mit der erlebten Realität, deshalb reflektieren die untersuchten Romane Bilder aus dem Alltag, repräsentieren die realexistierende Situation in Albanien.

Es wird versucht den Zusammenhang zwischen Identität und Sprache zu thematisieren, sowie die Beziehung zwischen Literatur und den außerliterarischen Diskursen zu erläutern.

Schlüsselwörter: Identität, Sprache, albanische Literatur.

Die Literatur der 90er Jahre als Wendepunkt in der albanischen Literatur

Die moderne albanische Literatur hat einen ebenso interessanten wie paradoxen Weg eingeschlagen. Wenn wir einen Blick auf die Literatur des 20. Jahrhunderts werfen, werden wir feststellen, dass das historische Kriterium das literarische Kriterium bedingt hat. Es ist ein Jahrhundert in dem grundlegende literarische Werte geschaffen werden, und gleichzeitig das Jahrhundert,

in dem gerade diese grundlegenden Werke aus der Literaturgeschichte ausgeschlossen sind (vgl. Hamiti, 2010:19) Der extreme Druck, der unter Enver Hoxhas Regime auf Schriftsteller und Intellektuelle ausgeübt wurde, verhinderte, dass sich die albanische Literatur zu einer Literatur entwickelte, die mit der der fortschrittlichsten europäischen Länder vergleichbar war (vgl. Elsie, 1997:265). Bisher lebten Schriftsteller, Literaturkritiker und Forscher isoliert von der Außenwelt. Die meisten Autoren kannten nur das kommunistische Regime und arbeiteten unter schwierigen Bedingungen. Die literarischen Texte vor 1990 sind von Ideologie durchdrungen und die wissenschaftlichen Arbeiten interpretieren Werke aus der Perspektive des Klassenkampfes, sodass es schwierig ist, Lesestoff zu finden, der nicht politisiert ist. Die Literatur albanischer Autoren in der Diaspora wurde schon früh von verschiedenen Forschern als eigenständige Kategorie der albanischen Literatur betrachtet. Sie wird als Dichtung mit rein persönlichem, kreativem Einfluss charakterisiert. (vgl. Dutsch, 1978:218)

Das Jahr 1990 markiert einen Wendepunkt in der albanischen Geschichte, nicht nur im politischen und sozialen, sondern auch im kulturellen Bereich. In den ersten Jahren nach der Wende kann man von einem Rückgang der Produktion albanischer Schriftsteller sprechen. Nach den langen Jahren der Isolation war das verständlich. Nach dem Fall des kommunistischen Systems hat die albanische Literatur wieder an Dynamik gewonnen. Moderne Werke beschäftigen sich mit neuen Themen wie dem Exodus (Die albanische Braut, Fatos Kongoli / Der Glanz der Fremde, Beqe Cufaj); Sie stellen das Leben im Kommunismus aus einer neuen Perspektive dar (An verschwundenen Orten, Bessa Myftiu / Das ewige Leben der Albaner, Ornela Vorpsi / Schlüssel Mädchen, Lindita Arapi) oder sie werfen einen Blick auf die Geschichte Albaniens (Albanian Oil, Anila Wilms). Nur sehr wenige Werke gehen über die Geschichte hinaus. Offenbar bleiben Spuren des Herkunftslandes, historische Ereignisse oder persönliche Erfahrungen der Autoren entscheidend für ihr Schaffen, denn wie Lleshanaku sagt:

„Als Künstlerin nehme ich mein Land, mein Zuhause überallhin mit, wie die Schildkröte ihren Panzer. Du kannst dich nicht daraus befreien, auch wenn du das möchtest. Auch folgt die Erinnerung ihren eigenen Auswahlkriterien. Sie konserviert oft nicht die besten, sondern die schmerzhaftesten Momente – jene, die deine Identität prägten. Ich glaube nicht, dass ich meinem Land je werde entkommen können.“ (Lleshanaku, L. in Bernerzeitung vom 26.02.2021)

Bereits die Tatsache, dass eine große Anzahl von Autoren ins Ausland emigrierte, brachte eine neue Dimension in die albanische Literatur. Wenn

wir uns diese Literatur ansehen, stellen wir fest, dass der von Dutsch erwähnte Zweig der Diaspora noch viele Jahre lang einen persönlichen kreativen Stil pflegt. Sogar die Autoren, die wir in den Mittelpunkt der Studie gestellt haben, stimmen mit dieser Definition überein. Die Themen in ihren Werken unterscheiden sich nicht wesentlich von denen vor den 1990er Jahren, aber sie weisen tendenziell eine andere Darstellung von Figuren auf. Es scheint, dass das Wesen des Wandels darin besteht, sich von der Ideologisierung zu befreien und die Definition moralischer Normen zu ändern.

Albanische Literatur in der Fremdsprache

Das interkulturelle Phänomen betrifft die Literaturgeschichtsschreibung in allen Phasen der Entwicklung der albanischen Literatur. Sie ist so präsent, dass sie einerseits die ausschließlich ästhetische Sicht auf Literatur fast unmöglich macht und andererseits die historizistische Sicht völlig unzureichend macht, um eine Literaturgeschichte zu bieten, die ebenso würdig ist wie die überlieferte Literatur. (vgl. Sinani, 2010:74) In diesem Sinne ist auch die Literatur von Autoren zu sehen, die nach den 90er Jahren ausgewandert sind und ihre Texte in einer Fremdsprache schreiben und veröffentlichen. Ein damit verbundenes Phänomen ist die Bewertung der literarischen Werke albanischer Autoren, die von ihnen in einer Fremdsprache und nicht in der albanischen Sprache verfasst wurden. Die Frage der Sprache hängt für diese Autoren auch mit der Rezeption ihrer Werke zusammen. Solange sie nur in Fremdsprachen vorliegen, sind sie dem albanischen Leser fern. Wenn sie nur in einer Fremdsprache verfasst ist, steht diese Literatur vor der Frage, ob sie Teil des albanischen Kulturlebens ist, oder ob sie innerhalb eines anderen Systems gesehen werden sollte, ob sie an der Peripherie der albanischen Literatur steht oder an der Peripherie anderer Literaturen bleibt, mit denen nur die Sprache verbunden ist.

Die Werke, die wir hier als Beispiel nehmen, sind etwa 15 Jahre nach der Emigration der jeweiligen Autorinnen ins Ausland entstanden. Diese Zeit ist mehr als genug, um den Autorinnen die Möglichkeit zu geben, sich von den Ereignissen zu distanzieren und darüber nachzudenken, die Realität auf eine andere Art und Weise widerzuspiegeln, nicht innerhalb der Herkunftskultur, sondern aus der Perspektive der Kultur des Landes, in dem sie ebenso viele Jahre gelebt haben wie in ihrem Geburtsland. Interessant für uns ist die Tatsache, dass die Sprache, in der sie schreiben, nicht die Sprache ihrer Mutter ist, sondern die Sprache des Landes, in das sie ausgewandert sind. Wie ist dieses Phänomen zu verstehen? Als Bedürfnis, den Mitbürgern des Gastlandes ihre Herkunft mitzuteilen? Als Beweis der Zugehörigkeit zu einer

anderen Kultur? Als ein inneres Bedürfnis der Erzähler, in eine andere Kultur einzutauchen? Als Angst, in ihrem Land nicht richtig verstanden zu werden? Oder als Wunsch, sich auf einem größeren Buchmarkt zu behaupten? Das Sprachkriterium schließt diese Literatur jedenfalls nicht aus dem Kanon der albanischen Literatur aus. Obwohl es einige Zeit dauerte, war es selbst für den albanischen Leser eine Selbstverständlichkeit.

Die Suche nach Identität und Zugehörigkeitsgefühl

Der erste Roman der Autorin Ornela Vorpsi²⁷, „Das ewige Leben der Albaner“, erschien 2005 auf Französisch und Italienisch und wurde dann in mehrere Sprachen übersetzt. In diesem Beitrag beziehe ich mich auf die Veröffentlichung dieses Romans in deutscher Sprache.

Ornela Vorpsi schildert das Leben in Armut in kommunistischen Albanien. Sie beschreibt durchgreifend die Geschichten des schweren Alltags der Menschen, das Heranwachsen eines kleinen Mädchens, die alltägliche Gefahr sexueller Gewalt und die Willkür der kommunistischen Partei gegenüber dem vermeintlich falschen Verhalten. Der Roman besteht aus 13 Kapiteln, die mit verschiedenen Titeln benannt sind und auf den ersten Blick wie 13 separate Geschichten aussehen, aber in Wirklichkeit einen inneren Zusammenhang haben. Sie geben das Heranwachsen eines Mädchens durch absurde Umstände wieder, den Beginn der Reifung und die Entwicklung ihrer Identität in einer verschlossenen, patriarchalischen und moralisch fragwürdigen Welt. Die logische Verbindung bleibt unverändert, auch wenn sich der Name des Charakters ändert. Durch die Verallgemeinerung von Phänomen folgen die Ereignisse in einem logischen Fluss. Hässliche und bittere reale Ereignisse reihen sich aneinander und ergeben die Information einer Sozialreportage über ein der Welt unbekanntes Land mit der Aufschrift „Das Land, wo keiner stirbt“. Der Text wirkt wie eine „Abrechnung“ mit der kommunistischen Realität des Landes vor 1990.

Das Dilemma der Identität beginnt mit der Frage nach der Herkunft des Individuums: Wer bin ich? Die Autorin beantwortet diese Frage, indem sie ihren Geburtsland, die Gesellschaft, aus der sie stammt, und ihre große und kleine Familie beschreibt. Zuerst kommt die Aussage über das Land, dann erzählt sie von ihren Landsleuten und ihrem unsterblichen Leben: *„Albanien ist das Land, wo keiner stirbt. Gestärkt von endlosen Stunden am Tisch,*

27 Ornela Vorpsi wurde 1968 in Tirana geboren. Sie studierte an der „Akademie der Bildenden Künste“ in Tirana. 1991 ging sie nach Italien, wo sie ihr Studium an der „Akademie der Bildenden Künste“ in Mailand fortsetzte.“ 2005 veröffentlichte sie dreizehn Kurzgeschichten auf Französisch unter dem Titel “Buvez du cacao Van Houten!” (“Trink Kakao Van Houten”), 2006 veröffentlichte sie “Vetri rosa”, mit Fotografien und Texten, während sie 2007 ihr neuestes Werk “La mano che non mordi”, “Die Hand, die nicht beißt” veröffentlichte, dessen Ereignisse im ehemaligen Jugoslawien stattfinden.

bewässert vom Raki und desinfiziert vom Peperoni in den allgegenwärtigen eingelegten Oliven, werden die Körper hier so robust, dass ihnen nichts mehr etwas anhaben kann“ (Vorpsi, 2007:I)

Es scheint, dass die folgende Aussage des Autors eine Reaktion auf das Risiko ist, das viele Albaner in den 90er Jahren eingingen, um ins Exil zu gehen. *„Das Wort Angst hat hier keine Bedeutung. An den Augen der Albaner erkennt man sofort, dass sie unsterblich sind. Der Tod ist etwas, das nichts mit ihnen zu tun hat.“ (Vorpsi, 2007:I)*

Die Protagonistin hat eine etwas besondere Familiengeschichte, da ihr Vater aus angeblich politischen Gründen inhaftiert wurde, was im zeitlichen Kontext der Ereignisse negative Folgen für das Leben der Familienmitglieder hatte. Dieses „Schicksal“ markiert ein Zeichen, das ein Leben lang bleibt. Ausgehend von dem aus den Jahren des sozialistischen Regimes bekannten Ausdruck „Fleck in der Biographie“ greift die Autorin eine Konnotation des Begriffs „Fleck“ auf und widmet ihm ein ganzes Kapitel, das zweite Kapitel des Romans, das den Titel „Fleck“ trägt. Ein Fleck auf den Fliesen der Wohnung, bei dem es sich offenbar um einen Herstellungsfehler handelt, wird von der Protagonistin nicht als solcher akzeptiert, sondern in ihrer Fantasie als Spuren des Blutes gedeutet, das von der Mutter durch den Schlag des Vaters stammt.

„Ich hatte eine schmerzhafte Vision; Ich war überzeugt: Dieser Blutfleck kam von ihr, er war auf den Boden getropft, als ihr Vater sie schlug [...] das hatte ich mit eigenen Augen gesehen ... und so sah der kleine Fleck das Licht der Sonne.“ (Vorpsi, 2007:II) Der Fleck befindet sich auf dem Boden des Hauses, auf dem Regal im Heimdepot, der Fleck hat ein Foto von der Hochzeit der Mutter der Protagonistin berührt, auf dem die Mutter mit einem Hochzeitsschleier abgebildet ist. Der Fleck habe *„ihr rechtes Auge und ihre Wange berührt, bis er sie bedeckte“*, wodurch sie *„krank und deprimiert“* aussah. Der Fleck befindet sich nicht nur an der Oberfläche, sondern ist auch in das Innere eingedrungen. Sie erkennt, dass der Fleck nicht verschwindet, auch wenn sie mit ihrer Mutter auszieht, *„sie hat die Flecken in sich“*.

Im vierten Kapitel wechselt die Erzählung zur dritten Person und erzählt uns die Geschichte eines gleichaltrigen Mädchens, das aber auch die Geschichte eines beliebigen minderjährigen Mädchens sein könnte, das aufgrund von Tabus der Selbsterkenntnis männlichen Begierden zum Opfer fallen könnte. Die weibliche Protagonistin lauscht den Gesprächen oder Äußerungen Erwachsener, die unverantwortlich in Gegenwart von Kindern losgelassen werden, ohne sich die Mühe zu machen, etwas aufzuklären, sondern nur Druck für eine Pseudomoral auszuüben. Hier können wir die

Gespräche zwischen Frauen über Unmoral und die Tatsache, keine Jungfrau zu sein, erwähnen, die in ihr kindliches Bewusstsein eindringen und Angst und Furcht hervorrufen. Niemand versucht zu erklären, was ein Mädchen an der Schwelle zur Frau erwartet, während das verängstigte Mädchen in seinem Kopf die Worte und das Ungesagte der Erwachsenen zermahlt. Die Anspielungen der Tante und Cousine auf die Gefahr, dass die Protagonistin „unmoralisch wird“, haben die gleiche schockierende Wirkung, da sie schön war, und wie im ersten Kapitel betont wird: „Da ich ohne Vater aufwuchs und hübsch war, wurde ich sehr bald mit dem Thema des Herumhurens konfrontiert. - Du wirst einmal eine große Hure werden, ja ... ja.“ (Vorpsi, 2007:I)

Im sechsten und neunten Kapitel werden auch tragische Geschichten von Frauen erzählt, die aufgrund der vorurteilsvollen und patriarchalischen Gesellschaft Selbstmord begehen. Ornela Vorpsi unterscheidet zwischen der weiblichen und der männlichen Herangehensweise an das Thema und ironisiert: „*Soweit ich weiß, ertrinken Männer nicht, oder zumindest leiden die Albaner nicht so sehr unter der Liebe, dass sie keinen Ausweg sehen.*“ (Vorpsi, 2007:IX)

Im Nachwort scheint es eine bittere Prognose über die Zukunft einer Frau zu geben, die in einer so geschlossenen und patriarchalischen Gesellschaft aufwächst. Die erste Falle, in die ein Mädchen gerät, wenn sie eine so geschlossene Gesellschaft verlässt, ist die Prostitution, eine Gefahr, die nach den 90er Jahren zur Realität wurde.

Es wird beobachtet, dass die Autorin anhand Lebensbeispiele verschiedener Charaktere die Frage der Identität des Einzelnen thematisiert. Dabei geht es um die Identitätsbildung innerhalb einer Gesellschaft und deren Übertragung auf eine andere Gesellschaft und eine andere kulturelle Realität. Diese Identität dient als „Marke“, mit der sich der Einzelne ein Leben lang identifiziert.

Der Erzähler stellt sich als Beobachter des Geschehens dar und vertritt eine subjektive Haltung. In den meisten Fällen ist der Erzähler direkter Teilnehmer des Ereignisses oder Zeuge davon. Diese Figur erlaubt oft einen Blick in die Innenwelt anderer Figuren, ausgehend von einem Blick auf sich selbst. Die Erzählung des literarischen „Ich“ ist mit seinen Erlebnissen verflochten, die Darstellung der inneren Welt mit der äußeren, der kalte Blick in die Ferne mit der subjektiven Bewertung aus der Nähe.

Die Autorin Ornela Vorpsi verbindet die Erfahrung des fiktiven Selbst mit der Erfahrung des narrativen Selbst. Die Identität des Erzählers ist ebenso offensichtlich wie verallgemeinert. Dies lässt sich an der Namensnennung

des Erzählers ablesen. In den ersten Kapiteln erhält das Ich keinen Namen, im siebten Kapitel, dem des Traums, erscheint das Ich mit dem Namen der Autorin (Ornela), während es im zwölften mit einem anderen Namen (Ina Rama) erscheint. Sie ähnelt wieder der Autorin. Ina sei „*größer als die anderen Mädchen, daher ist es schwierig, eine Militäruniform für sie zu finden*“. (Vorpsi, 2007:XII) Ina hat den gleichen Traum wie die Autorin und die gleiche Unsicherheit über die Verwirklichung ihres Traums, da ihr Vater im Gefängnis sitzt. Ein großer Traum, von dem sie weiß, dass er nicht wahr werden kann. „*Du lebst für die Malerei, nicht wahr? Aber mit einem Vater im Gefängnis hat man kein Recht auf Kunst; Kunst ist Propaganda. Du hast keine Chance, Malerei zu studieren...*“ (Vorpsi, 2007:XII) Die Verallgemeinerung der Identität kann im Rahmen der Diskussion weiter analysiert werden, die durch ein Interview des Autors Vorpsi ausgelöst wurde, der das Werk als Autobiographie Albaniens charakterisiert.

An verschwundenen Orten ist ebenso ein Roman mit autobiographischen Zügen. In ihrem Buch untersucht Bessa Myftiu die Orte ihrer Kindheit. Sie zeigt ihre Kindheit in den 60er und 70er Jahren. Die Autorin erzählt aus der Perspektive eines kleinen Mädchens, das als ihr Alter Ego angesehen wird, von ihrer Familie, deren Mitglieder ihre eigenen Methoden entwickeln, um sich der staatlichen Repressionen unter Enver Hoxha zu widersetzen. Auch die Familie der Autorin Muftiu erlebte die politische Unterdrückung, bedingt durch das Schicksal ihres Vaters, das ihnen ironischerweise auch eine Form von Freiheit gab. Allerdings verbindet die Autorin ihre Identität zunächst mit ihrer Familie, die ihr viel Liebe geschenkt hat. Ihre Kindheit wird als idyllische Kindheit beschrieben. Sie zeigt viel Liebe für die Menschen, die Teil ihres Lebens waren und die das Böse ignorierten, damit es sie nicht zerstörte. Neben dieser idyllischen Welt zeigt sie auch eine andere Seite der Gesellschaft, wo Bildung bedeutete: Schlagen, wo betrunkene Männer ihre Frauen misshandeln und Frauen, die sich nicht wehren können und dürfen, nicht wehrfähig sind. Das Buch konzentriert sich nicht vollständig darauf, sondern erwähnt es gelegentlich in Nebenbeiträgen.

Die Autorin Muftiu sucht und findet ihre Identität ausgehend von ihrer Familie. Sie beginnt ihre Erzählung mit „Dem Haus ihrer Kindheit“. Das Mädchen wächst in einem Viertel von Tirana auf, wo sie mit ihrer Familie, Nachbarn und Freunden lebt und alles um sich herum genau beobachtet. Ihr Beobachtungsfokus nähert sich manchmal und entfernt sich manchmal ein wenig, um sich umzusehen, „Links von unserem Haus“, „Die Straße“, „Rechts von meinem Haus“, „Im Zimmer meiner Eltern“, „Haus der Grosseltern“ und endet „Ende Am Strand“, der sich „*in einen seltsamen*

Ort des Abschieds verwandelt”. Muftis Abrechnung mit der Vergangenheit unterscheidet sich von der der Autorin Vorpsi. Sie betrachtet das Weggehen nicht als ein Verlassen des Landes mit dem bitteren Beigeschmack vergangener Erfahrungen. Sie gibt auch keine bittere Prognose über die Zukunft einer Frau in der neuen, unbekannten Welt. Ihre Freundin, Anita, hat einen Freund, „einen Theologiestudent, der gern eine Jungfrau heiraten würde. Wie sie es geschafft hatte, in ganz Italien ausgerechnet einen Mann mit solchen Anspruch aufzustöbern, bleib ein Geheimnis!“

Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Autoren ist der Zukunftstraum, allerdings mit einem Unterschied in der Verwirklichung. Während Ina der Autorin Vorpsi in der Ungewissheit bleibt, ihren Traum zu verwirklichen, erreicht Anita der Autorin Muftiu „das Land Dantes und Michelangelos voller Hoffnung und Zuversicht“.

Aus den oben genannten Beispielen lässt sich schließen, dass beide Autorinnen Orientierung in einer neuen Zeit, in einer neuen Welt suchen. Bei ihrem Versuch, die Identität herauszufinden tragen diese Autorinnen dazu bei, eine neue Stimme in die albanische Literatur zu bringen und auch dafür zu sorgen, dass die kleine Literatur Albaniens in der Weltliteratur einen Platz hat.

Bibliographie:

- Dutsch, Mikolaj K. (1978): Die albanische Gegenwartsliteratur In Albanien, in Kosovo und in der Diaspora, in Die zeitgenössischen Literaturen Südosteuropas, Hrsg. Hans Hartl, München, S. 209-220)
- Eickelpasch, R. u. Rademacher, C.(2004): Identität. Bielefeld: transcript Verlag (Einsichten. Soziologische Themen – Themen der Soziologie), S. 5.
- Elsie R. (1997): Histori e Letërsisë Shqiptare, Dukagjini, Tirana & Peja.
- Hamiti S. (2010): *Historia e Letërsisë* në Historia e Letërsisë Shqipe, Materialet e Konferencës shkencore, Prishtinë, S. 7-22.
- Matoshi H. (2010): *Fenomenet Letrare dhe Historia e Letërsisë* në Historia e Letërsisë Shqipe, Materialet e Konferencës shkencore, Prishtinë, S. 165-169.
- Myftiu B. (2010) *Rrëfime nga vendet e harruara*, Dudaj, Tiranë.
- Myftiu B. (2007) *Confessions des lieux disparus*, L’aube, Paris.
- Myftiu B. (2012) *An verschwundenen Orten*, dtv, München.
- Sinani SH. (2010) *Historishkrimi letrar dhe disa dukuri ndërkulturore* në Historia e Letërsisë Shqipe, Materialet e Konferencës shkencore, Prishtinë, S. 73-91.
- Vorpsi O. (2007) *Das ewige Leben der Albaner*, Zsolnay Verlag, Wien.
- Vorpsi O. (2019) *Vendi ku nuk vdiset kurrë*, Dudaj, Tiranë

Hiltmann A, „6 Balkan-Autorinnen erzählen“ in Bernerzeitung vom 26.02.2021

Magenau J. (2022) *Alltag in der albanischen Diktatur* në Deutschlandfunk Kultur dt. 14.06.2022.

ORF 1, *Eine Kindheit im Hoxha-Regime*, dt. 08.04.2017.

Frankfurter Allgemeine Zeitung, dt. 28.03.2008.

Prof. Asoc. Dr. Elda Resmja Molla¹

¹Universität von Tirana

elda.resnja@unitir.edu

Zhvillimi kulturor e letrar në Shqipërinë e shekullit XV-XVIII. (*Vështrim i përgjithshëm*)

Abstrakt

Kushtet historike, si dhe zhvillimi ekonomik - shoqëror kanë luajtur rol kryesor në zhvillimin kulturor të Shqipërisë së shekullit XV – XVIII. Kjo periudhë përkon me pushtimin e gjatë osman, i cili nuk ndihmoi aspak në konsolidimin e shtetit shqiptar. Shekujt XIII – XIV janë shekuj të zhvillimit të marrëdhënieve feudale, të formacioneve shtetërore feudale, me rimëkëmbjen e qyteteve të vjetra dhe lindjen e qyteteve të reja. Krahas zhvillimit ekonomik shkoi dhe zhvillimi kulturor. Rruga ishte hapur, premiset ishin të mbara. Por, pushtimi dhe lufta e gjatë ndërpreu hovin dhe prirjen e shoqërisë për t’u bërë pjesë e kulturës dhe ideve humaniste. Pushtimi osman, nga njëra anë me anë të reformave dhe sidomos me anë të fesë e kulturës islame, tentonte të ndryshonte jetën kulturore deri në asimilim të plotë. Nga ana tjetër, pas ndarjes së kishave të Lindjes e të Perëndimit më 1504, në Shqipëri fillojnë të përhapen tri kultura të ndryshme: kultura greke, kultura katolike latine dhe më vonë ajo sllave.

Punimi synon të japë një pasqyrim të jetës kulturore zhvilluar nën presionin e kulturave të huaja, si dhe të theksojë faktin se populli shqiptar arriti të ruajë individualitetin e vet.

Fjalët çelës: *asimilim, identitet, humanizmi, kulturë, pushtim*

Abstract

Historical conditions and social- economic development have had an important role in cultural development of Albania in XV-XVIII centuries. During this period there is the ottoman occupation, which did not help at all in consolidation of Albanian state. XIII-XIV centuries are known for good feudal relations, state feudal formations, restoration of old cities and building of new ones. The cultural development was fine, too. The premises were on the good side. Unfortunately, occupation and war interrupted somehow the

trend of Albanian society to become part of humanistic culture and ideas. On the other side, after separation of Eastern and Western churches in 1504, in Albania begin to be diffused three different cultures: Greek culture, Latin - catholic culture and later the Slavonic one. This paper aims not only to highlight the cultural life developed under the influence of these foreign cultures, but also to emphasize the fact that Albanian people could manage to maintain their own individuality.

Key words: *assimilation, identity, humanism, culture, occupation*

Në zhvillimin kulturor të një vendi rol kryesor luajnë kushtet historike, si dhe zhvillimi ekonomik - shoqëror. Nuk kishte si të ndodhte ndryshe dhe në Shqipërinë e shekullit XV – XVIII. Kjo periudhë, është konsideruar nga studiuesit si më e rënda në historinë e popullit shqiptar, pasi përkon me pushtimin e gjatë osman, pushtim që nisi menjëherë pas vdekjes së Skënderbeut (1468), për të vazhduar deri në shekullin XIX. Sistemi feudal ushtarak osman arriti të shkatërronte zotërimet e mëdha feudale duke ndërprerë proceset e natyrshme të zhvillimit ekonomik - shoqëror e kulturor të vendit.²⁸ Megjithatë, këtu mund të ndërhyhet duke shprehur një qëndrim të kohëve të fundit të studiuesve, të ndryshëm nga ai i mbajtur tradicionalisht në tekste mësimore, lidhur me këtë çështje. Sipas tyre zhvillimi kulturor ishte ndërprerë shumë kohë para pushtimit osman, pikërisht gjatë periudhës së pushtimit bizantin që i paraprin atij osman. Kjo është një nga çështjet që meriton vëmendje, diskutim dhe tek e cila nuk po ndalemi sepse nuk përbën objekt të punimit tonë.

Në prag të pushtimit osman, Shqipëria nuk qëndronte larg vendeve të tjera fqinje duke njohur zhvillim të njëjtë me këto shtete. Shekujt XIII – XIV janë shekuj të zhvillimit të marrëdhënieve feudale, të formacioneve shtetërore feudale, me rimëkëmbjen e qyteteve të vjetra dhe lindjen e qyteteve të reja.²⁹ Krahas zhvillimit ekonomik shkoi dhe zhvillimi kulturor, pasi populli gjatë kësaj kohe, kishte arritur të shprehte kulturën e tij në mënyrën e jetesës, në veprat e artit, në ruajtjen e gjuhës dhe krijimtarisë popullore. Pra, rruga ishte hapur, premiset ishin të mbara. Dalëngadalë, por në mënyrë të vazhdueshme,

28 Në kohën kur osmanët erdhën, në Shqipëri sundonin princat feudale të cilët ishin në luftë me njëri-tjetrin, vetëm që të zgjeronin sa më shumë territoret e tyre.

29 *Historia e letërsisë shqiptare*, Tiranë, 1959, f. 12. Mbi humanistët dhe Shqipërinë e asaj kohe të shihet Engjëlli Sedaj në periodikun *Flaka e vëllazërimit*, Maj, 1991, Humanistët shqiptarë personalitete të formatit evropian, f.15 shkruan: “Që prej kohës së formimit të tij populli shqiptar ishte inkuadruar në formatin evropian. Durrësi ishte ura lidhëse me Evropën, sidomos prej sundimit të anxhuinëve e këtej, kurse në disa qendra të tjera, siç ishte Berati, ndjehej formati bizantin që kishte arritur shkallën më të lartë të zhvillimit artistik në personalitetin e Onufrit. Pikturat e tij, në njërin anë dhe figura e shquar e jetës kulturore dhe politike - shqiptaree pal Engjëllit në anën tjetër, na mundësojnë të kuptojmë se bota shqiptare jo vetëm që nuk ishte e shkëputur nga idetë më përparimtare të kohës, por dhe jepte kontribut të veçantë.”

elemente të qytetërimit dhe të progresit u asimiluan nga elita e shoqërisë. Shqipëria nuk qe, siç duan ta paraqesin disa, një vend me njerëz barbarë, të egër dhe analfabetë, por pati një nivel kulturor jo të vogël, me qytete dhe nxorri njerëz të shquar në fushën e letrave, të artit e të shkencës, shkruan Vinçenc Malaj.³⁰ Por, pushtimi dhe lufta e gjatë ndërpreu hovin dhe prirjen e shoqërisë për t’u bërë pjesë e kulturës dhe ideve humaniste. Duke qenë se kleri kishte në dorë arsimin dhe kulturën, letërsia e vjetër e kësaj kohe është kryesisht e karakterit fetar. Megjithatë, Shqipëria njohu ndikimin e humanizmit dhe idetë e lëvizjes së Rilindjes europiane. Si rrjedhim, krahas letërsisë kishtare, që në periudhën më të vjetër, në shekujt XV-XVI lind dhe zhvillohet një letërsi e natyrës historike, frymëzuar nga idetë e mendjeve përparimtare të njerëzimit, bazuar mbi fakte dhe kronika historike, por që mbartte dhe vlera letrare.³¹

Bëhet fjalë për veprat e humanistëve shqiptarë si Marin Beçikemi dhe sidomos Marin Barleti, të shkruara në gjuhë latine dhe në dhë të huaj.

Është e vërtetë që me pushtimin, zhvillimi kulturor pësoi thyerje, por nuk u ndërpre krejtësisht. Pushtimi osman, nga njëra anë me anë të reformave dhe sidomos me anë të fesë e kulturës islame, tentonte të ndryshonte jetën kulturore deri në asimilim të plotë.³² Nga ana tjetër, pas ndarjes së kishave të Lindjes e të Perëndimit më 1504, në Shqipëri fillojnë të përhapen tre kultura të ndryshme: kultura greke, kultura katolike latine dhe më vonë ajo sllave Kështu, në Shqipëri, krahas besimit të ri, atij islam, ekzistonin dhe dy besime të tjera fetare, ai katolik që lidhej me kulturën latino – italiane dhe ai ortodoks i cili lidhej me kulturën bizantine. Të dyja këto kultura, dhe pse vepronin për interesat e tyre, shërbyen në qëndresën ndaj asimilimit. Disa studiues në fakt mendojnë se “Islamizimi i shqiptarëve ka qenë një pritë kundër presionit sllav, ashtu sikurse më parë pranimi i katolicizmit ka qenë një pengesë e ngjashme kundër greqizimit të sjellë nga Bizanti”.³³

Kështu, në Shqipërinë e shekullit XVI deri në shekullin XVIII, kultura, arsimi, ishte në dorë të klerit të tri besimeve. Në shekullin XVII gjendja ekonomike e popullit përkeqësohet më shumë si rezultat i lufrave të vazhdueshme kundër pushtuesit, të cilat shënonin vetëm humbje të mëdha. Për sa i takon kulturës, mund të themi se gjendja e arsimit të popullsisë së krishterë qe e vështirë. Ortodoksët dhe katolikët kishin pak shkolla fetare që ngriheshin pranë ndonjë kishe ose pranë ndonjë fshati. Shkollat katolike

30 V. Malaj, *Kuvendi i Arbënit, 1703*, botimi i parë, Shoqata “Don Gjon Buzuku, Ulqin-Tuz, 1998, f. 21. Në fakt, ky punim është përkthim nga Tonin Zadeja, i *Concilio nazionale Albanese del 1703. Inquadramento storico, testo Albanese e glossario*. Università di Roma, Facoltà di lettere e filosofia, Corso di laurea in lettere, tesi di laurea, anno accademico 1971- 1972.

31 Po aty, f. 13

32 Urtis Harri, *Perandoria osmane dhe Islami*, kumtesë e mbajtur ne konfrencën ndërkombëtare, Dialogu midis gjuhëve, kulturave hd qytetërimeve ballkanike, f. 257, Tiranë, 2014

33 Po aty, f. 259

përgatisnin mësues klerikë, të cilët njihnin mirë latinishten ose italishten, por jo gjuhën shqipe, gjuhën e popullit. Nga fundi i shekullit XVI dhe fillim i shekullit XVII, Vatikanin në kuadrin e Kundërreformës nis reforma të thella dhe vepron gjërësisht për forcimin e katolicizmit në vendet e Ballkanit, dhe sigurisht dhe në Shqipëri. Në këtë mënyrë, lejoi përdorimin e gjuhës vendase, konkretisht atë shqipe, në librat e shërbesat fetare duke zëvendësuar latinishten. Gjuha vendase shihej si mjet i rëndësishëm për përhapjen e fesë. Si rezultat, dhe shkrimet e shqipes së shekullit XVI –XVII qenë me karakter fetar ose didaktik. Zhvillimin e letërsisë fetare e ndihmoi dhe nevoja për libra fetarë në gjuhën shqipe, për t'i ardhur në ndihmë klerit. Gjatë kësaj kohe u përkthyen vepra me përmbajtje fetare, në funksion të ushtrimit të fesë dhe rriteve të saj, sidomos katekizma nga italishtja ose latinishtja. Kjo letërsi u zhvillua kryesisht në Shqipërinë e Veriut, duke ndihmuar në lëvrimin dhe pasurimin e gjuhës letrare në bazë të gegërishtes veriore. Në këtë periudhë, njohin dritën e botimit libri i parë i shqipes së shkruar, *Meshari* i Buzukut (1555) dhe *E mbsuame e krështerë* (1592) e Lekë Matrëngës. Në shekullin XVII ky prodhim letrar mori vrull të vërtetë me autorë si Pjetër Budi, Frang Bardhi, Pjetër Bogdani për të mos harruar dhe botimin shqip e latinisht të akteve të mbledhjes së parë të klerit katolik shqiptar, i njohur si Kuvendi i Arbënit (1706). Letërsia vazhdoi dhe në shekullin XVIII me vepra të tjera ndër të cilat përmendim veprën e Françesko da Leçes “*Vëzhgime gramatikore për gjuhën shqipe*” (1716) dhe katekizmin e përkthyer nga Gjon Nikollë Kazazi, “*Përmbledhje e shkurtër e doktrinë së krishterë*”, botuar në Romë 1743.

Të gjithë këta autorë të vjetër i bashkonte formimi kulturor latin- italian, duke qenë se shumica qenë priftërinj dhe kishin studiuar në Itali. Në themel të veprave të tyre qëndron alfabeti latin mbështetur në grafinë italiane dhe një numër i konsiderueshëm të fjalëve me burim latin e italian, sidomos të natyrës fetare. E gjithë kjo krijimtari letrare mbetet dhe sot e kësaj dite burimi themelor për njohjen e gjuhës shqipe. Megjithatë, kësaj periudhe i përkasin dhe burime të dyta të rëndësishme për gjurmimin e shqipes. Përmendim këtu 1) fjalët, frazat e fragmentet shqipe në tekste e akte në gjuhë të huaj

Onomastika e kohës, toponimia dhe antroponimia.

Njëkohësisht, një hap tjetër në dobi të zhvillimit të kulturës shqiptare, ishte dhe hapja eshkolave, ku për nevojat e predikimit, klerikëve të ardhshëm u mësohej dhe gjuha shqipe. Një shkollë e tillë u ngrit në Kurbin të Krujës me kërkesë të një prelati të asaj kohe, Gjon Koleshi, i cili kur ishte në Romë në 1625, u shkruante eprorëve të tij se do të duhej të ngrihej një shkollë në Shqipëri, që të mësonin shkrim e këndim.

Rrethit të Lezhës i përkasin dy nga shkollat e para të shqipes. Në çerekun

e dytë të shekullit XVII erdhi në Shqipëri një ekip misionarësh françeskanë që ngriti në 1638 në fshatin Pedhanë, afër lumit Mat, një shkollë fillore për fëmijë nga 8-10 vjeç. Një vit më vonë në Blinisht, Zadrimë, u ngrit një shkollë e mesme “*gymnasium*” ku mësonin rreth 50 nxënës. Mësimet zhvilloheshin në gjuhën e vendit (vernacula lingua). Për këto shkolla flitet dhe në aktet e Kuvendit të Arbënit, të botuara në 1706 në Romë në një tekst të vetëm, ku ai u rekomandohet shkollave të Kurbinit e të Lezhës, sigurisht edhe për mësimin e latinishtes me anë të shqipes.

Kleri Katolik ndryshe nga besimet e tjera, ndoqi rrugën e tolerancës, gjë që nuk çoi në pengesë të zhvillimit të kulturës së kultivuar, por përkundrazi dha një kontribut të çmuar në këtë fushë. Siç pohohet me të drejtë nga studiuesit, Kisha Katolike ishte e lidhur ngushtë me traditën kombëtare, dinte të respektonte ritet dhe zakonet e shqiptarëve. ***“Katolikët shqiptarë janë shkak që u mbajt gjallë gjer më sot kombësia jonë.” Faik Konica.***

Për vlera kombëtare të rëndësishme të veprimtarisë së klerit katolik dëshmojnë dhe marrëdhëniet e tij me popullsinë vendase. Kleri katolik gjithmonë ka ndihmuar dhe është treguar e kujdesshme në realizimin e bashkëpunimit dhe bashkimit të shqiptarëve, veçanërisht në marrëdhëniet e katolikëve me shqiptarët myslimanë. Harmonia dhe bashkëjetesa mes shqiptarësh qofshin me besime të ndryshme, gjë që karakterizon dhe sot e kësaj dite popullin shqiptar, ka ekzistuar dhe atëherë, duke u shndërruar në faktor stabiliteti në vend. Binomi “fe dhe atdhë” që në themel të gjithë veprimtarisë së klerit shqiptar.³⁴

Në jug të vendit pozita të fuqishme do të kishte kultura bizantine e cila çoi në hapjen e shkollave në greqishte. Përmendim ketu shkollën e mesme të Voskopojës, aty rreth gjysmës së dytë të shekullit XVIII. U ngrit dhe një shtypshkronjë falë së cilës u arrit shkrimi i shqipes me alfabet grek.

Të mos harrojmë se Shqipëria ishte nën pushtimin osman dhe ndikimi i kulturës turke do të vërehej kudo. Përmendim hapjen e shkollave të arsimit të ulët në shekullin XVI si dhe medresetë, të arsimit të lartë aty rreth shekullit XVII.³⁵ Me medresetë që u hapën, me shërbimin në ushtri dhe administratën turke, në rrethe shoqërore u formuan njerëz me njohuri të gjuhëve dhe letërsisë orientale të cilët lëvruan shqipen me alfabet arab. Më 1503-1511 u ngrit biblioteka në Manastrir. Më vonë u ngrit bibliotekë dhe në Prizren, Tetovë, Gostivar e Shkodër.³⁶ Me përhapjen e islamizmit u përhapën dhe emrat e përveçëm vetjakë, fjalë të leksikut të përgjithshëm etj.

34 Për më shumë shih Kuvendin Arbënit 300-vjetori. Lezhë, 2007. Përmbledhje e kumtesave, të mbajtura në Lezhë, 2003.

35 Për më shumë shih Historia e popullit shqiptar, vëllimi I, Tiranë, 2002

36 Nexhip Alban, Ndikimet e gjuhës dhe të letërsisë turke në gjuhën dhe letërsinë shqipe, Konferenca e dytë e studimeve albanologjike, vëll.III, 12-18 janar 1968, f.82, Tiranë, 1969.

Si përfundim, mund të themi se gjithë veprat e letërsisë së shkruar, duke përjashtuar prodhimin letrar të humanistëve, kishin përmbajtje të theksuar fetare, pasi e gjitha kjo letërsi u zhvillua në kohën kur kleri kishte në dorë zhvillimin e kulturës dhe të arsimit. Pavarësisht nga këtorrethana jo të favorshme, mund të themi se Shqipëria, në shekujt XV – XVIII, njohu një shkallë të caktuar zhvillimi kulturor, dhe pse kryhej nën ndikimin e klerit. Ky zhvillim do të kishte qenë më i madh dhe në të njëjtat nivele me atë të vendeve fqinje, nëse pushtimi osman nuk do të kishte cënuar procesin e zhvillimit të kulturës shqiptare, e cila edhe pse përballë presionit të kulturave të huaja nuk humbi origjinalitetin e vet. Populli shqiptar do të vijonte për shekuj të tërë t'i përkiste qytetërimit europian. Të mos harrojmë pa përmendur dhe harmoninë ndërfetare, ndjenjën e patriotizmit, të tolerancës dhe të mirëkuptimit, rrënjët e së cilave gjenden në Shqipërinë e këtyre shekujve e do të vazhdojnë edhe në ditët e sotme.³⁷

Literatura:

Alpan, N.(1969) *Ndikimet e gjuhës dhe të letërsisë turke në gjuhën dhe letërsinë shqipe*, Konferenca e dytë e studimeve albanologjike, vëll.III,12-18 janar 1968, f.82, Tiranë,

Buzuku, Gjon: *Meshari i I. II* Tiranë, 1968

Çabej, E. (1976. 1977).: *Studime gjuhësore III,IV,VI* , Prishtinë.

Harri, U. (2014) *Perandoria osmane dhe Islami*, kumtesë e mbajtur konferencën ndërkombëtare, Dialogu midis gjuhëve, kulturave dhe qytetërimeve ballkanike, f. 257, Tiranë-

Historia e letërsisë shqiptare,I (1959)

Historia e letërsisë shqiptare, I (1971)

Historia e letërsisë shqiptare, (1983)

Historia e popullit shqiptar, (2002)Vëllimi i parë,Tiranë.

Ismajli, R.(1985) *Gjuha shqipe e Kuvendit të Arbënit (1706)*, Prishtinë.

Malaj, V.(1999)*Kuvendi i Arbënit, Concilio Nazionale Albanese del 1703.*

Ulqin-Tuz,Përkthim i Tonin Zadesë.

Kokoli, S;Klosi, I (2014) *Shqiptarët dhe harmonia ndërfetare*, kumtesë e mbajtur ne konfe rencën ndërkombëtare, *Dialogu midis gjuhëve, kulturave dhe qytetërimeve ballkanike*, f. 251, Tiranë.

Riza, S.(1966): *Pesë autorët më të vjetër të gjuhës shqipe*, Tiranë

Zamputi, I. (1957) *Të dhana të reja mbi gjendjen ekonomike shoqnore epolitike të vendit tonë*

në shekullin e XVII –të,BUSHSH, Tiranë, nr.1

37 Stefanka Kokoli, Iris Klosi, Shqiptarët dhe harmonia ndërfetare, kumtesë e mbajtur ne konfe rencën ndërkomb-
ëtare, *Dialogu midis gjuhëve, kulturave dhe qytetërimeve ballkanike*, f. 251, Tiranë, 2014
Historia e popullit shqiptar ., Vëllimi i parë, Tiranë, 2002

Dr. Kristina Sheperi¹

Dr. Rozana Bela²

¹Universiteti i Tiranës

kristina.sheperi@unitir.edu.al

²Universiteti i Tiranës

rozana.bela@unitir.edu.al

Identiteti irlandez në veprën e Juxhin O.Nillit

Duke qenë vetë me prejardhje irlandeze, dramaturgu i famshëm amerikan Juxhin O. Nill nuk kishte sesi të mos e pasqyroste këtë element të rëndësishëm në veprën e tij. Edhe pse O. Nilli nuk i kushtoi shumë vëmendje aspekteve materiale e vështirësive të udhëtimit të emigrantëve irlandezë drejt kontinentit të Amerikës, ai solli shpesh në skenë përpjekjet e përballjet e irlandezëve në mërgim me qëndrimet kulturore konfliktuese. Ky udhëtim shpirtëror brenda mendjes së personazheve është thelbësor në veprën e tij dhe në qendër të kësaj kumtese e cila mëton të hedhë dritë mbi mënyrën sesi e përballojnë personazhet këtë ndryshim kulturor.

Krijimi i një identiteti të ri pa e humbur vetveten, është një sfidë me të cilën personazhet irlandezë të O. Nillit duhet të përballen në mënyrë që t’i përkasin Botës së Re. Për rrjedhojë, emigrimi irlandez dhe integrimi i irlandezëve në Botën e Re përbën një element kyç për të kuptuar veprën e O.Nillit.

Fjalë çelës: identitet, përkatësi, udhëtim shpirtëror, tjetërsim

Nobelisti Juxhin O. Nill ka lindur në SHBA më 16 tetor 1888. Ai ishte djali i një emigranti irlandez, Xhejms O. Nillit dhe Meri Ellen Kuinlenit, e cila edhe kjo ishte me prejardhje irlandeze. Babai i tij emigroi nga Irlanda për në Shtetet e Bashkuara së bashku me familjen në vitin 1855 kur Irlandën e kishte pllakosur varfëria dhe uria. Udhëtimi ishte shumë i vështirë dhe Xhejmsi nuk e ka harruar kurrë. Sipas Shonesit “asnjëherë nuk pranonte ta përshkruante udhëtimin në Atlantik pasi ishte i tmerrshëm.”³⁸ Pak pasi familja e tij u vendos në Amerikë, i ati, Edmondi, e braktisi familjen dhe u kthye

38 Shih Edward Shaughnessy, “Ella, James and Jamie O’Neill: ‘My Name is Might-have-been’”, te revista shkencore Eugene O’Neill Review (1991), botuar online në http://www.eoneill.com/library/on/shaughnessy/review91f_3.html.

sërisht në Irlandë ku edhe ndërroi jetë. Ky moment tregohet edhe te “Udhëtimi i gjatë i ditës për te nata” në disa raste. Në këtë dramë autobiografike familja e O. Nillit mban mbiemrin Tajron, personazhet që përfaqësojnë prindërit e tij quhen Meri dhe Xhejms Tajron. Në pasazhin e cituar më poshtë Meri përpiket ta justifikojë sjelljen e të shoqit në syrin e Edmundit, djali të tyre:

Babai yt është një njeri i çuditshëm, Edmund. M’u deshën shumë vite për ta kuptuar. Duhet të përpiqesh ta kuptosh edhe ti e ta falësh, dhe jo ta përçmosh se është dorështrenguar. I ati e ka braktisur të ëmën dhe gjashtë fëmijët vetëm një vit pasi kishin ardhur në Amerikë. U tha se kishte një parandjenjë që do të vdiste shumë shpejt dhe e kishte marrë malli për Irlandën dhe prandaj shkoi të vdiste aty. Shkoi në Irlandë dhe në fakt vdiq. Edhe ai duhet të ketë qenë një njeri i cuditshëm.³⁹

Në Amerikë e ëma mezi arrinte t’i ushqente fëmijët. Dy vëllezërit më të mëdhenj u larguan (njëri prej të cilëve u vra në Luftën Civile). Barra për të mbajtur familjen i ra djalit të vogël, Xhejmsit, i cili ishte vetëm 10 vjeç. Edhe ky moment tregohet në dramë nga Xhejmsi:

Ime më mbeti një e huaj në dhe të huaj me katër fëmijë, me mua, një motër pak më të madhe se unë dhe dy vëllezër më të vegjël. Dy vëllezërit e mëdhenj u larguan. Nuk na ndihmonin dot. Mezi e mbanin veten e tyre. Varfëria nuk kishte asgjë të bukur. Dy herë na kanë nxjerrë nga ai han i mjerueshëm që e quanim shtëpi, motrat dhe mamaja qanin. Edhe unë qava, por mundohesha të mos e bëja sepse isha burri i shtëpisë. Dhjetë vjeç!⁴⁰

Kështu, Irlanda mbetet një element i rëndësishëm për O. Nillin. Ai e përmend në çdo dramë, duke filluar që nga dramat e hershme ne mund të shohim personazhe me tipare të forta irlandeze, të cilët me kalimin e kohës në dramat e mëvonshme kthehen në personazhe më të ndërlikuar, por sërisht irlandezë. Edhe pse O. Nilli nuk i kushtoi shumë vëmendje aspekteve materiale e vështirësive të udhëtimit të emigrantëve irlandezë drejt kontinentit të Amerikës, ai solli shpesh në skenë përpjekjet e përballjet e irlandezëve në mërgim me qëndrimet kulturore konfliktuese dhe këto përpjekje në dramat e mëvonshme përqendrohen te çështjet e identitetit.

O. Nilli është quajtur shpesh babai i dramës amerikane dhe mes arsyeve që e meriton një titull të tillë, arsye e cila ka dalë në pah në shumë studime bashkëkohore, është përcaktimi i identitetit vetjak në një shtet të huaj dhe përplasja e vlerave kulturore. Si shumë amerikanë, O. Nilli ishte i ndërgjegjshëm për tensionin që ekzistonte mes identitetit të tij zyrtar dhe atë që e ndjente se ishte vërtet i tiji. “Ç”ka e shpjegon më mirë se çdo gjë tjetër

39 Eugene O’Neill, *Long Day’s Journey into Night* [1956] in *Complete Plays, 1932-1943* (New York: Library of America, 1988), f.786-7.

40 Po aty, f. 807

për mua është fakti që jam irlandez”⁴¹ thotë ai, duke e vendosur theksin te përplasja e kulturave brenda shpirtit të një njeriu. Udhëtimi shpirtëror brenda mendjeve të personazheve është thelbësor në teatrin e tij, i cili nuk kufizohet vetëm te fati i emigrantëve irlandezë që jetojnë në Amerikë, por shtrihet në kërkimin për përkatësi që gjendet në shumë vepra të tij.

Kur mbërritën në Amerikë, emigrantët u përballën me një mënyrë të re jetese dhe problemet e tyre ekzistenciale ndryshuan natyrë sepse në Botën e Re këndvështrimi i jetës ishte ndryshe. Sapo mbërritën, ata duhet të përcaktonin një identitet të ri vetjak dhe ajo ç’ka mbeti nga identiteti irlandez ishte në qendër të krizës së identitetit të tyre.

PADI. Ah, sikur të kthehesha në ditët e bukura të rinisë sime!! Ah, sa anije të bukura kishte atëherë – anije me direkë të lartë që preknin qiellin – me burra të shëndetshëm e të fortë – burra që ishin bijtë e detit, sikur të ishte deti që u kishte dhënë jetë. Ah, lëkura e tyre e pastër! Sa të fortë e trima ishin!⁴²

Vajtimi i gjatë i Padit, personazhit kryesor te “Mjegulla”, është thelbësor për t’i kuptuar personazhet që vuajnë nga një humbje që as ata vetë nuk mund ta përcaktojnë. Agonia e tij, nëse nuk është universale, vlen për shumë vepra të tjera, dhe ai e bën të qartë se njerëzit e kanë humbur harmoninë me natyrën. Për të, mburrjet e Jenkut për shpejtësinë e anijes thjesht tregojnë sesa i verbër është bërë, siç tregohet nga paafësia e tij për të perceptuar tjetërsimin nga deti. Kundërtia “mënyra të reja – mënyra të vjetra” shkon edhe përtej keqardhjes për të shkuarën. Deti krahasohet me nënën dhe marinarët quhen “bijtë e detit”. Padi bëhet mishërimi i emigrantit i cili, pasi e gjen veten në dhe të huaj, lëviz më shpejt dhe detyrohet të pranojë zakonet e huaja, por që në fund zbulon se nuk i përket kësaj Bote të Re.

Tradhtia e origjinës është një temë të cilën O. Nilli e rimerr në shumë drama. Padi mishëron pamundësinë e irlandezëve për t’u mësuar me mënyrat e reja sepse e ndiejnë se jo vetëm që po e humbasin vetveten, por po humbasin edhe shpirtin e tyre. Në fund të monologut, ai e pranon se po lëngon për një bashkim me detin, të cilin e njëvlerëson me nënën. Por e kupton se përmbushja mund të arrihet vetëm me një pranim përfundimtar të përkatësisë, në vdekje, prandaj shohim edhe dëshirën e tij tragjike për t’i dhënë fund udhëtimit. Ai e zbulon të vërtetën ekzistenciale në një mënyrë bodleriane – përmes dehjes – dhe duke vuajtur tëhuajtjen e tij nga kjo botë, lëngon për bashkimin që shpreson ta rifitojë.

Vizioni i tij mbetet i vlefshëm për shumë personazhe. Mospranimi i mënyrave të reja është i tejskajshëm, por përpjekja për të fituar bashkimin

41 Sheaffer, Louis, O’Neill: Son and Playwright. Boston, Little, Brown, 1990, f. 10.

42 O’Neill, Eugene, The Hairy Ape. The Plays of Eugene O’Neill, vol. 1 New York, The Modern Library, Random House, 1982, f. 213.

është thelbësore për jetët e personazheve, kushdo qofshin ata. Për emigrantët merr trajta të ndryshme të cilat variojnë sipas natyrës së lidhjeve që dëshirojnë të mbajnë ose rifitojnë me atdheun e tyre. Lundrat kundrejt avullit, mënyrat e reja kundrejt të vjetrave, Irlanda kundrejt Amerikës – përtej këtyre kundërtive gjendet një ndjenjë tjetërsimi të cilën personazhet përpiqen ta kapërcejnë. Pranim apo kundërshtim? Këto pyetje shtrohen nga irlandezët, por ndonjëherë tepër me vonesë. Mospranimi i ndryshimeve nga ana e Padit nuk e çon askund. Ndryshe nga Jenku, ai e mbyll sfidën e përcaktimit të identitetit të tij, duke filluar nga identiteti irlandez, me qëllim që të zërë vendin e tij në Botën e Re.

Në dallim nga personazhet e tjerë irlandezë, Padi nuk do të zërë vend kurrë në Amerikë, prandaj ai mund të shprehë vetëm vuajtjen e zemrës së tij për atdheun, pa e ilustruar mënyrën se si njerëzit i humbasin lidhjet dalëngadalë. Shumë pak mund të arrijnë deri në fund të këtij udhëtimi shpirtëror brenda mendjes së tyre – emigrimit – dhe strategjitë e tyre të mbijetesës shpesh rezultojnë vdekjeprurëse pasi nuk marrin parasysh se kush janë dhe nga vijnë.

Një personazh tjetër nga dramat e mëvonshme, Kon Melodia, vuan nga një ndjenjë e ngjashme tjetërsimi, por reagon ndryshe duke u përpjekur ta bëjë sikur rendi i botës së vjetër vlen edhe për botën e re. Pra, ndryshe nga Padi, Melodia rikrijon vetveten në një botë të re që është një kopje e botës së vjetër. Duke bërë kështu, jo vetëm që nuk pranon ta quajë veten emigrant, por edhe mohon realitetin e ndryshimit që vjen nga emigrimi – pra me fjalë të tjera, ai largohet nga e vërteta mizore e rënies së tij.

Ndryshe nga shumë personazhe të tjerë irlandezë, lidhjet e Melodisë me Irlandën janë të ndërlikuara dhe e shkuara e tij dëshmon se sa pak është i lidhur me atdheun. Në fakt, emigrantë të tjerë irlandezë që jetojnë aty pranë e urrejnë tradhtinë që i ka bërë Irlandës kur luftoi me ushtrinë britanike kundër Napoleonit. Amerikanët, nga ana tjetër, e mendojnë atë si irlandez, por ai vetë përpiket të mos e pranojë dhe mundohet të nxjerrë në pah idenë se është një zotëri dhe nuk mund të gjykohej me standardet moderne. Krenaria kombëtare (mburrja që ka lindur në Irlandë) është e huaj për të, pasi ai zgjedh ta përcaktojë veten me përkatësinë e klasës, duke i kushtuar pak vëmendje atdheut. Bashkëshortja e tij është një mbrojtëse besnike e botës së tij të brishtë të mbushur me iluzione, dhe madje edhe brenda familjes ajo duhet ta mbrojë identitetin tjetër të të shoqit.

NORA. (Me kokëfortësi) Nuk është gënjeshtër. Ai është një zotëri. A nuk ka lindur i pasur në një kështjellë në një pronë të madhe dhe është arsimuar në universitet, dhe a nuk ishte oficer në ushtrinë e Dukës së Uellingtonit?⁴³.

Ajo ç'ka bie në sy në përshkrimin e origjinës së të shoqit është se

43 O'Neill, Eugene, *A Touch of the Poet*, New Haven, Yale UP, 1957, f. 24.

nuk përmend faktin që ka lindur në Irlandë. Këtë mund ta shohim si thjesht një fshirje, por në fakt ka kuptim nëse e shohim nga këndvështrimi social. Në dramë, titulli “zotëri irlandez” është diçka e padëgjuar ndonjëherë, dhe Melodia për patriotët e tij shprehet “ata pak irlandezë që janë këtu janë llum”⁴⁴. Përçmimi i Melodisë për patriotët e tij, shembuj të cilët gjenden me shumicë të “Prekja e Poetit” mund të jenë edhe për shkak të ngatërresës që ai ka frikë se mund të ndodhë në mendjen e të huajve që e gjykojnë si një irlandez – dhe në kontekstin e emigracionit – ta shohin me përçmim. Kështu, Kon Melodia përpiket shumë për ta zhdukur identitetin irlandez, gjë e cila dobëson imazhin e zotërisë që dëshiron të shfaqë. Duke pranuar kundërtinë “mënyrë e re – mënyrë e vjetër”, ai nuk e merr parasysh emigracionin. Nëse do ta pranonte si fakt, do t’i duhej të përcaktonte një identitet të ri për veten dhe për rrjedhojë do t’i bashkohej listës së emigrantëve irlandezë të dështuar.

Mospranimi i çdo përcaktimi të ri për atë se kush është, është thelbësor pasi, në rastin e tij, mohimi është baraz me mbijetesën. Duke mos pranuar ta konsiderojë emigracionin si një fakt, gjë e cila do të përfshinte përcaktimin e një morali të ri, një rendi të ri social ose politik për veten, ai siguron vazhdimisht rëndësinë e parimeve të “zotërrillëkut” të botës së vjetër. Duke iu qëndruar besnik vlerave të vjetra, ai bën të pamundurën që njerëzit ta mendojnë jo si irlandez apo si amerikan, por si një zotëri.

Ai nuk shqetësohet vetëm për çfarë mendojnë të tjerët për të, por gjen mënyra për t’iu shmangur realitetit përmes alkoolit, mashtrimit dhe vetëmashtrimit. Për ta bërë këtë, dhe në fakt për të mbijetuar, ai duhet të luajë një lojë shumë delikate me maska që pasqyrat që e rrethojnë të mos e reflektojnë imazhin frikësues të realitetit⁴⁵. Disa herë të tjera, vetëmashtrimi i Melodisë intensifikohet aq shumë, sa madje edhe të afërmit e tij nuk mund ta besojnë. Për shembull, kur flet me të bijën për një martesë të mundshme me Simon Harfordin, pretendimet e tij janë kaq groteske sa që Sara mendon se ai po sheh ëndrra në diell.

MELODI. Mesa duket, babai i tij është zotëri – d.m.th., me standardet amerikane, përderisa edhe tregtari mund ta kërkojë këtë titull. Por unë jam bërë vetë shtetas amerikan, besoj se do të ishte stërsnobizëm të qepesh pas standardeve të botës së vjetër.

SARA. Po, a s’do të ishte kështu?⁴⁶

Pohimi i tij – pra që “është bërë shtetas amerikan” vërteton se është i ndërgjegjshëm për ndryshimin që ka ndodhur, edhe pse nuk e sheh si me

44 O’Neill, Eugene, *A Touch of the Poet.*, op. cit., f. 13.

45 Për një analizë sesi funksionojnë maskat dhe pasqyrat në dramë shih: Dubost, Thierry, “Masques et Miroirs dans *A Touch of the Poet*”. *Masques et Miroirs dans le monde anglo-saxon*. Ed. J. Leray, Caen, Presses Universitaires de Caen, 1996, f. 151-162.

46 O’Neill, Eugene, *A Touch of the Poet.*, op. cit., f. 48.

shumë rëndësi. “Besoj se do të ishte stërsnobizëm të qepesh pas standardeve të botës së vjetër” tregon se, si një baba i mirë, ai është dakord që të bëjë një përjashtim dhe kështu të mos u përmbahet vlerave të vjetra, por Sara nuk e beson komentin e tij. Kjo gjithashtu do të thotë se ai nuk u përmbahet standardeve bashkëkohore dhe vullneti i tij i papritur për ta konsideruar Henri Harfordin si një zotëri ndihmon në përforcimin e imazhit të tij prej zotërie. Kon Melodia i jep një realitet të përkohshëm identitetit të tij të ri si shtetas amerikan sepse nuk ka se ç’të bëjë, por rrënjët e tij irlandeze nuk i përmend kurrë⁴⁷.

Dëshira e Padit për të rifituar hyrjen në parajsën e humbur përmban edhe një dëshirë të fshehtë që të bashkohet me atdheun e tij. Ai ndryshon nga Melodia në faktin që ndarja nga bota e vjetër nuk i ka rënë në sy, dhe dëshira e tij për t’u bashkuar me detin lind nga të kuptuarit e papritur të pakuptimësisë së jetës së tij. Qëndrimi i Melodisë është i ndryshëm. Dëshira e tij për të qëndruar i izoluar në mbretërinë e tij të iluzionit, duke mos e pranuar aspak identitetin amerikan, ka qenë një mjet mbijetese. Kjo është arsyeja pse, kur e vërteta nuk mund të fshihet më dhe ekspozohet si irlandez, ai shkatërrohet.

Përsa i përket përkufzimit të një identitetit të ri, si Padi ashtu edhe Melodia mbajnë vulën e shumë prej personazheve të O. Nillit. Pa kuptuar se çfarë po ndodh, Padi në pavetëdijen e tij po largohet nga vetvetja. Melodia, nga ana tjetër, duhet të lidhet me personazhet e tjerë të O. Nillit të cilit përdorin maskat për të shpëtuar nga e vërteta e padurueshme. Identiteti irlandez i Padit ngadalë-ngadalë zhytet në harresë, ndërsa Melodia me vullnetin e tij lufton që ta zhdukë atë pjesë të tijën. Dështimi i tij duket kur Nora shpjegon se më në fund ai u pajtua me Zotin në shtratin e vdekjes. Indiferenca e mëparshme ndaj Zotit dhe mosrespektimi i përfaqësuesit të tij (Atit Flin), e ndihmoi që të mbante një identitet anti-irlandez. Në fund, ai fillon të kuptojë se paqja mund të gjendet, por kjo ndodh vetëm përmes vetëpranimit, gjë që në rrethanat e tij, përfshin edhe identitetin irlandez.

Lidhja e përbashkët që këta dy personazhe kanë me personazhet e tjerë të O. Nillit është se humbja e harmonisë me universin rezulton në dhimbje. Për rrjedhojë, saherë që personazhet ndihen të përjashtuar në mënyrë të padrejtë, ata përpiqen të rivendosin lidhjet me njerëzit ose nartyrën për t’i dhënë fund vuajtjes së tyre. Ndërsa disa protagonistë pretendojnë se janë “ndryshe” dhe e vërtetojnë se janë aq të fuqishëm sa të përballen me kundërtinë që ushqen dallimi i tyre, shumica e tyre nuk mund ta bëjnë këtë gjë.

Amerikano – irlandezë, irlandezo-amerikanë? Pyetja është qendrore, dhe përgjigja unike, por mënyra sesi O. Nilli e kupton një identitet pozitiv irlandez shkon përtej çështjeve nacionaliste. Në fakt, ai tregon se për irlandezët

47 Po aty, f. 48-9.

vetëpërcaktimi është një sfidë madhore ekzistenciale. Nëse munden ta marrin si sfidë, jeta e tyre merr kuptim dhe e kthen udhëtimin shpirtëror në mendjen e tyre – emigracionin dhe pasojat e tij, integrimin – në një aventurë njerëzore pozitive. Nëse emigrantët shpresojnë për një takim shpërblyes me shoqërinë amerikane, duke i mundësuar që të ruajnë lidhjet me rrënjët e tyre kulturore, ata duhet të bëhen irlandezo-amerikanë dhe jo amerikano-irlandezë. Vetëm atëherë ata do ta gjejnë të vërtetën dhe paqen brenda vetvetes dhe do të jenë në gjendje të zënë vendin e tyre në Botën e Re duke mbetur një zotëri i vërtetë irlandez.

Bibliografia

- O'NEILL, E., *Long Day's Journey Into Night*. New Haven, Yale UP, 1989.
SHEAFFER, L., *O'Neill: Son and Playwright*. Boston, Little, Brown, 1990.
O'NEILL, E., *The Hairy Ape. The Plays of Eugene O'Neill, vol. 1* New York, TheModern Library, Random House, 1982.
O'NEILL, E., *A Touch of the Poet*, New Haven, Yale UP, 1957.
O'NEILL, E., *A Moon for the Misbegotten.*, New York, Vintage Books-Random House, 1974.
O'NEILL, E., *Fog. Ten «Lost» Plays of Eugene O'Neill*. New York, Random House, 1964.
O'NEILL, E., *More Stately Mansions*, Ed. M. Bower, New York, Oxford UP, 1988.

Dr. Evi Blushi¹

¹Universiteti i Tiranës

evi.blushi@unitir.edu.al

Romantizmi në letërsinë shqipe dhe atë gjermane

Letërsia e krahasuar përbën një degë të rëndësishme të letërsisë. Krahasimi i zhvillimit të lëvizjeve dhe epokave letrare në vende të ndryshme, na ndihmon të kuptojmë dhe interpretojmë më mirë ndryshimet mes veprave letrare të këtyre vendeve, si dhe pasqyron vlerat e kulturave të ndryshme të tyre. Me anë të këtij punimi synohet të bëhet një përjasje e lëvizjes letrare të romantizmit në Gjermani dhe Shqipëri dhe të jepet një tablo e qartë e ndryshimeve dhe të përbashkëtave mes tyre. Romantizmi shënon një lëvizje të rëndësishme e cila preku të gjitha vendet evropiane, duke u reflektuar në kulturën, artin, filozofinë, letërsinë, shkencën, politikën dhe shoqërinë e këtyre vendeve. Ajo lindi si një nevojë për tju kundërvënë racionalitetit klasikist. Romantizmi në letërsinë shqipe me atë në letërsinë gjermane janë dy lëvizje letrare të cilat mbartin disa ndryshime përsa i përket disa koncepteve si dhe shprehjes së tyre. Një nga ndryshimet e para që bien në sy menjëherë është mospërputhja e harku kohor kur të dyja këto lëvizje zhvillohen respektivisht, cka lidhet ngushtë kryesisht me zhvillimet historike në të dy vendet. Nga ana tjetër vërehen dhe disa karakteristika të përbashkëta mes tyre. Megjithatë në përgjithësi mund të themi se romantizmi shqiptar dhe ai gjerman janë dy lëvizje letrare kryesisht me karakteristika të ndryshme dhe ndikime të ndryshme kulturore e filozofike.

Comparative literature is an important branch of literature. Comparing the development of literary movements and eras in different countries helps us better understand and interpret the differences between the literary works of these countries, as well as reflects the values of their different cultures. By means of this paper, it is intended to make an approach to the literary movement of romanticism in Germany and Albania and to give a clear picture of the changes and commonalities between them. Romanticism marks an important movement that affected all European countries, being reflected in the culture, art, philosophy, literature, science, politics and society of these countries. It was born as a need to oppose the classicist rationality. Romanticism in

Albanian and in German literature are two literary movements that carry some changes in terms of some concepts as well as their expression. One of the first changes that immediately stands out is the inconsistency of the time frame when both these movements take place respectively, which is closely related mainly to the historical developments in both countries. On the other hand, some common characteristics can be observed between them. However, in general we can say that Albanian and German romanticism are two literary movements mainly with different characteristics and different cultural and philosophical influences.

Fjalët çelës: Romantizmi, letërsi e krahasuar, Rilindja kombëtare, epokat letrare, histori e letërsisë

Dy fjalë rreth termit “romantik”

Termi “romantik” u krijua rreth shekullit të 17-të dhe e ka origjinën nga frëngjishtja “romantique” marrë nga fjalët “romanz”, “romant” apo “roman”.⁴⁸ Në atë periudhë fjala “romantik” kishte kuptimin e aventurës, mrekullisë, fantazisë, braktisjes së civilizimit dhe kthimit tek natyra etj, ndërsa sot me fjalën “romantik” nënkuptojmë një gjëndje emocionale, e cila lidhet ngushtë me dashurinë, ndjenjat dhe nostalgjinë.

Gjithashtu në lëmin e letërsisë nënkuptonte dhe të gjitha veprat letrare të shkruara gjuhët romane apo neolatine.

Pikërisht nga ky term e ka marrë emrin dhe epoka e romantizmit, që preku të gjitha vendet evropiane. Në Evropën perëndimore daton në fund të shekullit të 18-të deri në mesin e shekullit të 19-të dhe u shtri në të gjithë sferat e artit e kulturës. Epoka letrare e romantizmit lindi si rezultat i krizave politike dhe trazirave shoqërore, pasi në këtë periudhë Evropa perëndimore pësoi një tranzicion nga shoqëria feudale në atë borgjeze. Ishte një periudhë revolucionari dhe luftash.

Vështrim i shkurtër rreth kontekstit historik dhe periodizimit të romantizmit në letërsinë gjermane

Vitet që pasuan revolucionin francez të 1789 çuan në ndryshime të rëndësishme shoqërore. Evropa ishte e tronditur nga krizat politike, revolucionet dhe luftërat. Kur udhëheqësit u takuan në Kongresin e Vjenës për të menduar mbi një plan për të riorganizuar çështjet evropiane pas Luftërave Napoleonike, u bë e qartë se shpresat e njerëzve për liri dhe barazi nuk po realizoheshin. Sidoqoftë, gjatë këtyre 25 viteve, u formuan ide të reja që zunë rrënjë në mendjet e njerëzve në Francë, Spanjë, Rusi, Gjermani.

48 BAUMANN B, OERLE B (2000) *Deutsche Literatur in Epochen*, Max Huber Verlag, Insmaning, F. 126.

Romantizmi në letërsinë gjermane u shfaq në këtë kontekst historik dhe kulturor, si një kundërvënie ndaj ideologjisë së rregullit dhe autoritetit të klasicizmit, i cili orientohej drejt shembujve nga antikiteti si dhe filozofisë së iluminizmit e cila bazohej tek arsyeja dhe logjika, por dhe nevojës për një përvojë të re në letërsi. Romantikët gjermanë kërkonin të theksonin ndjenjat, lirinë, individualitetin si dhe të vendosnin në qendër heronjtë e mesjetës.

Periodizimi i romantizmit në letërsinë gjermane

Romantizmi gjerman u parapri nga lëvizja e “stuhi dhe vrull” në Gjermani ku spikatën Gëte e Shileri, e cila megjithëse nuk qe një lëvizje tipike romantike, e paraprin atë në shumë nga tiparet e tij. Romantizmi Gjerman ndahet në tri etapa:

Etapa e romantizmit të hershëm: 1798 - 1804 (i quajtur ndryshe dhe romantizmi i Jenës, pasi qendra e tij ishte qyteti i Jenës), lidhet ngushtësisht me lëvizjen Stuhi dhe vrull (subjektivizmi) si dhe me klasicizmin (përpjekjet për harmoni). Gjatë etapës së hershme romantike u krijuan shkrimet e para pragmatike, të cilat përbëjnë bazën filozofike të romantizmit ku spikasin Fichte, Schelling, Schleiermacher e vëllezërit Schlegel, njëri prej të cilëve ishte dhe krijuesi i konceptit të poezisë universale. Poeti me i njohur i kesaj etape ishte Novalis.

Etapa e romantizmit të mesëm: 1804 - 1815 (Romantizmi i Heidelbergut dhe Berlinit) (konteksti historik: Napoleoni, luftërat çlirimtare) periudhë gjatë së cilës u zgjua veçanërisht ndjenja kombëtare e romantikëve, prandaj dhe i referohet shpesh mesjetës, “vendlindjes” dhe natyrës, këngëve popullore, etj.) Në këtë kohë kemi përmbledhje të gojëdhënave, përrallave, dhe fabulave të hershme të cilat u përpunuan dhe botuan. Spikatën autorët Achim von Arnim, Clemens Bretano, Vëllezërit Jacob dhe Wilhelm Grimm dhe poeti Joseph von Eichendorf.

Etapa e romantizmit të vonë: 1816 - 1835 (Romantizmi i Berlinit, por qendra dytësore të tij ishin dhe Mynihu, Viena dhe Tybingen) karakterizohet nga qëndrimet konservatore, të cilat lidhen me Kongresin e Vjenës. Gjatë kësaj periudhe rifilloi kërkimi për vlera të konsoliduara, pas zhgënjimit se nuk ishte e mundur asnjë përmbysje në shoqëri. Besimi dhe imagjinata, por edhe demonizmi (romantizmi i zi) do të arrijnë kulmin e tyre gjatë kësaj kohe. Shkrimtarët më të njohur të kësaj etape ishin Rahel Varnhagen, E. T. A. Hoffmann, Bettina von Arnim dhe Ludwig Tieck.

Gjinitë dhe format letrare në romantizmin gjerman

Romantikët kërkonin forma më të lira të shprehjes sesa gjinitë e zakonshme letrare me kufij të ngurtë e të mirëpërcaktuar. Ata u përpoqën ti

hiqnin ata kufij, duke kombinuar elemente të tre zhanreve të ndryshme dhe duke krijuar kështu forma të përziera letrare. Novalis dhe Schlegel përdorën termin poezi universale për këto forma të përziera. Gjithashtu tek këto poezi ndërthureshin me njëra tjetrën dhe temat e artit dhe shkencës, duke ndërthurur në këtë mënyrë ëndrrën me realitetin, çka është karakteristike për veprat e kësaj epoke. Sipas Schlegel, kjo poezi universale ishte progresive. Kjo do të thotë, se ajo nuk ishte asnjëherë e përfunduar por zhvillohej gjithnjë më tej. Si pasojë shumë tekste të autorëve romantikë ishin të papërfunduara. Figurat letrare më të përdorura nga romantikët gjermanë ishin metafora, anafora, alegoria, aliteracioni dhe personifikimi.

Botëkuptimi i kësaj epoke pasqyrohet tek tematikat dhe tipare të caktuara të veprave artistike në përgjithësi dhe të letërsisë në veçanti. Tiparet kryesore të veprave të epokës së romantizmit në letërsinë gjermane janë, arratisja nga realiteti, idealizimi i natyrës, glorifikimi i mesjetës, kulti i individit, tematika e ndjenjave dhe emocioneve, rëndësia e imagjinatës, kritika ndaj shoqërisë dhe politikës:

Lirika

Tekstet lirike ishin zhanri më popullor në epokën romantike, sepse ato konsideroheshin të përshtatshme për të përshkruar gjendjen e brendshme shpirtërore dhe ndjenjat e një personazhi. Gjithashtu, ato mund të përmbanin elemente narrative në kuptimin e poezisë universale, pra veçori të epikës. Kjo lirikë u quajt ndryshe dhe poezi artistike. Poezia popullore, nga ana tjetër, ishte poezi e natyrës. Gjuha ishte kryesisht e thjeshtë dhe “afër popullit”. Një tipar tipik i poezisë romantike është ndërtimi i ngjashmëm me këngën popullore. Poezitë romantike shpesh bazohen në strofa të këngëve popullore, pra strofa me katër deri në gjashtë vargje që shkruhen gjithmonë me rimë të kryqëzuar.

Epika

Gjithashtu mjaft i përhapur ishte dhe në zhanri i epikës, ku gjithashtu mund të përfshiheshin tipare nga zhanret e tjerë. Përsa i përket teksteve epike, mjaft popullore ishin novelat dhe përrallat artistike ose popullore. Dhe tregimi i shkurtër u lëvrua shumë në këtë periudhë.

Gjatë kësaj periudhe kemi dhe lindjen e të ashtëquajturit Romantizëm i zi. Bëhet fjalë për novela të ngjashme me romanet gotike mjaft të përhapura në romantizmin anglez, të cilat konsideroheshin si homologu i romanit horror gjerman Veçanërisht i njohur në botën gjermanishtfolëse për novelat e tij shpesh të çuditshmetë këtij lloji është E.T.A. Hoffmann.

Dramaturgjia

Romantikët gjermanë e shihnin dramaturgjinë si të papërshtatshme, pasi mendonin se nëpërmjet saj ishte e vështirë të përshkruar botën e brendshme emocionale të personazheve. Kjo është arsyeja pse kjo gjini letrare nuk u lëvrua shumë në këtë epokë. Një nga veprat e pakta të rëndësishme të këtij zhanri ishte komedia e Ludwig Tieck “Macoku me çizme”. Tek kjo vepër gjen përdorim dhe Ironia romantike, e cila nënkupton se autori është mbi veprën e tij. Kjo i jep atij “fuqinë” për të shkatërruar imazhet dhe historitë që krijon. Kjo veçori nuk shfaqet në çdo vepër romantike. Aty dy personazhe flasin rreth cilësisë së kësaj komedie.

Romani

Ashtu si drama edhe romani nuk luajti një rol të rëndësishëm në këtë epokë. Në romantizmin e hershëm ndeshim të ashtuquajturin *Bildungsroman*.

Vështrim i shkurtër rreth kontekstit historik dhe periodizimit të romantizmit në letërsinë shqiptare

Romantizmi siç u përmend më lart ishte një epokë kulturore, intelektuale e artistike që ishte shfaqur në kapërcyellin e shekullit të 18-të- 19-të në Gjermani ashtu si në gjithë Evropën perëndimore, dhe shkrimtarët shqiptarë ndjenë një ndikim të fortë nga kjo lëvizje. Romantizmi ishte një drejtim letrar i rëndësishme që lulëzoi në Shqipëri rreth një shekull më vonë, në mesit të shekullit të 19-të deri në fillim të shekullit 20-të (shpallja e pavarësisë). Ai ishte i lidhur ngushtë me kontekstin historik dhe kulturor të kohës. Në fillim të shekullit të 19-të, Shqipëria ishte nën sundimin e Perandorisë Osmane dhe kishte një ekonomi të varfër dhe një shoqëri tërësisht të prapambatur nga periudha e errët e mungesës së edukimit dhe zhvillimit. Fillimi i romantizmit shqiptar përkon me fillimin e romantizmit në vendet e tjera Ballkanike, të cilat ndodheshin në kushte të përafërta historike dhe po kalonin në procesin e formimit të tyre si kombe.

Në këtë kohë, po zhvillohej lëvizja e Rilindjes shqiptare, e cila kërkonte pavarësinë e Shqipërisë dhe zhvillimin e kulturës dhe të edukimit në gjuhën shqipe. Romantizmi në letërsinë shqiptare ishte i ndikuar nga natyra, kultura, tradita dhe historia e Shqipërisë. Shkrimtarët shqiptarë të kësaj periudhe u fokusuan në ideologjinë e nacionalizmit dhe patriotizmit, duke ndikuar në zhvillimin e ndërgjegjësimit kombëtar dhe kulturës së Shqipërisë. Interesant është fakti se ata ishin shkolluar dhe jetonin jashtë Shqipërisë me përjashtim të grupit të klerit katolik, të cilët jetonin në Shkodër dhe malësinë e madhe. Romantikët shqiptarë ishin shpërndarë në vende të ndryshme: kemi arbëreshët e Italisë, grupin

e shkrimtarëve të Stambollit, në SHBA, Rumani, Egjipt e Kajro.⁴⁹

Letërsia e romantizmit shqiptar mbulon një periudhë relativisht të gjatë. Ajo ndahet në dy etapa⁵⁰ të cilat kufizohen nga Lidhja Shqiptare e Prizrenit, e cila përbën ngjarjen historike më të rëndësishme e vendimtare në sferën politike e shoqërore shqiptare të shekullit të 19-të. Ajo është ngjarja që qartëson e shenjon politikën dhe programin e Rilindjes Kombëtare. Vlen të theksohet se disa autorë si p.sh. de Rada përfshihen në të dy etapat.

Etapa e parë: Nis rreth vitit 1836 me botimin e veprës së de Radës “Këngët e Milosaos” deri tek Lidhja Shqiptare e Prizrenit (10.06.1878) . Gjatë kësaj periudhe shkruhen dhe botohen një sërë veprash romantike të autorëve shqiptarë në mërgim (arbereshet), megjithëse kryesisht botohen përkthime të veprave fetare. Vlen të theksohet se në krahasim me etapën e dytë kjo etapë ishte më e varfër për sa i përket numrit të shkrimtarëve dhe veprave letrare. Gjithashtu, me ndonjë përjashtim nuk mund të bëhet fjalë për një letërsi vërtetë të zhvilluar në aspektin artistik. Në këtë fazë, krahas përkthimeve, nisën të botohen dhe libra shkolle. Autori më i spikatur është padyshim Fan Noli, por dhe autorë të tjerë si Anton Santori, Jani Vreto, Thimi Mitko, Gavril Dara i Riu, Pashko Vasa, Konstandin Kristoforidhi, etj. japin një kontribut të vyer letrar

Etapa e dytë: Pas Lidhjes Shqiptare të Prizrenit nis dhe etapa e dytë e romantizmit shqiptar, e cila zgjat deri me shpalljen e pavarësisë (28.11.1912), ku kemi një hov të numrit të krijuesve letrarë në krahasim me etapën e parë, e si pasojë dhe një numër më të madh veprash romantike të tematikave, gjinive dhe llojeve të ndryshme. Gjithashtu në përgjithësi, në këtë etapë mund të flasim dhe për vepra që bartnin vlera artistike. Në këtë periudhë kemi dhe një shtim të gazetave dhe revistave në gjuhën shqipe, ku pasqyrohen dhe shkrime letrare. Autori më i njohur i kësaj etape është Naim Frashëri, por spikasin dhe krijimet e Mjedës, Sami Frashërit, Ndue Bytycit, Zef Skiroit, etj.

Gjinitë dhe format letrare në romantizmin shqiptar

Në periudhën e romantizmit, në historinë e formave poetike shqipe mund të flasim për larmi të bollshme. Poetët më të shquar romantikë përdorën forma të shumta poetike të marra nga tradita të ndryshme letrare, duke qenë se ata njihnin shumë mirë traditat letrare antike helene e romake, traditën klasiciste dhe atë bashkëkohore romantike evropiane, traditën e lindjes, turke e persiane etj. Shumë prej tyre u mbështetën burimisht në traditën e letërsisë popullore. Permbajtja patriotike mbizotëron në të gjitha format letrare të

49 AKADEMIJA E SHKENCAVE E RPS TË SHQIPËRISË, INSTITUTI I GJUHËSISË DHE I LETËRSISË (1983) *Historia e letërsisë shqiptare*, Tiranë, F. 113-120.

50 QOSJA R (2000) *Historia e letërsisë shqipe (Romantizmi I)*, Toena, Tiranë, F.145

romantikëve shqiptare. Autorët romantikë luajtën rolin e edukatorit të kombit të dijetarit dhe të ideologut. Ata e përdorin poezinë si mjet për të luftuar pushtuesit. Përpos temës kombëtare ata trajtuan dhe një sërë tematikash të tjera, universale, ku spikatën kulti i natyrës, kulti i dashurisë, tema e gjuhës shqipe, tema historike, etj.. Në këtë periudhë u hodhën hapat e parë për zhvillimin e formave të reja për letërsinë tonë të deri atëherëshme, siç ishin drama, komedia, tregimi, novela, etj.. Figurat letrare më të përdorura nga romantikët shqiptarë ishin personifikimi, krahasimi, epiteti, përsëritja, pyetja retorike, etj..

Lirika

Poezia lirike është gjinia më e lëvruar prej romantikëve shqiptarë. Në poezinë e tyre romantike mbizotëron fryma patriotike. Qëllimi i saj kryesor është forcimi i vetëdijes kombëtare të popullit shqiptar. Lirika e romantikëve shqiptarë na vjen me shumëllojshmëri tipologjish. Së pari dallojmë poezitë patriotike të lëvruara nga çdo poet romantik shqiptar. Një vend të rëndësishëm në këtë periudhë zë dhe lirika e dashurisë, e cila u lëvrua gjatë gjithë periudhës së romantizmit. Në të gjejmë të shprehura më së miri dhe tiparet universale të romantizmit, siç janë ndjenja e pakënaqësisë, dhembja e përsëritur, njehsimi me gjithësinë, lirizmi, etj. Përveç poezisë patriotike dhe asaj të dashurisë si dy format më të përhapura letrare të kohës kemi dhe zhvillimin e formave të tjera siç janë oda, himni, marshi, elegjia, vajtimi, satira, epigrami e balada.

Liriko -epika

Pas poezisë lirike një formë tjetër mjaft e lëvruar në këtë periudhë është poema epiko- lirike, apo ajo liriko- epike, kryesisht me karakter heroik, si dhe kënga epike, të dyja këto forma të përzjera letrare. Poema lirike është forma më e shpeshtë e përdorur nga pothuaj të gjithë romantikët shqiptarë. Një formë tjetër është poema përshkruese idilike, kënga epike e poema heroike.

Dramaturgjia

Dramaturgjia në letërsinë tonë filloi të zhvillohej shumë më vonë se në perëndim. Si në romantizmin gjerman dhe në atë shqiptar drama është gjinia më pak e lëvruar. Kemi 2 drama të Anton Santorit, Tragjedinë e Cajupit “Burr i dheut” si dhe dramën “Vdekja e Pirros të Mihal Gramenos”, drama e Sami Frashërit “Besa”. Drama romantike tematikën e merr kryesisht nga historia.

Romani

Ashtu si dramaturgjia dhe proza nuk u lëvrua shumë gjatë kësaj periudhe. Kjo gjini letrare filloi të zhvillohet në fund të romantizmit. Kemi

romane nga Santori, Pashko Vasa e Sami Frashëri., si dhe disa romanca nga Mihal Grameno.

Përfundime

Si përfundim mund të thuhet se romantizmi shqiptar me atë gjerman megjithë dallimet e shumta, ndajnë dhe disa tipare të përbashkëta apo të ngjashme:

Trajtimi i temave universale si kulti i natyrës, kulti i dashurisë, e më tej kritika ndaj shoqërisë, vunë në qendër emocionet dhe ndjenjat, imagjinatën, nostalgjinë, melankolinë dhe ëndrrat etj. Të dyja letërsitë u mbështetën në folklor si dhe i kthehen shpesh së kaluarës.

Një tjetër tipar i përbashkët është rrëfimi në vetën e parë si dhe njëjtësimi i autorit me personazhet. Jo rrallë gjejmë dhe përdorimin e ironisë apo satirën.

Tek të dy letërsitë shohim një gërshetimi të gjinive dhe llojeve letrare, duke na sjellë shpesh forma krejtësisht të reja letrare. Gjithashtu dhe gjuha e përdorur ishte një gjuhë popullore në mënyrë që të ishte sa më e kuptueshme.

Në të dyja letërsitë kemi modelin e poetit energjik, i cili ka një ideal të lartë dhe i kushtohet një çështje të madhe, duke i vënë vetes një mision historik. Ai e vendos lirinë e tij në shërbim të popullit duke dhënë mesazhe humane, politike, shoqërore e filozofike.

Letërsia e romantizmit shqiptar, krahasuar me atë gjerman, krahas të përbashkëtave, pati dhe origjinalitetin e vet, diktuar nga rrethanat e ndryshme historike, politike e shoqërore.

Dallimi i parë që bie menjëherë në sy është ndryshimi në kohë. Harku kohor kur ky drejtim letrar zhvillohet, është i ndryshëm, përkatësisht në Gjermani rreth fundit të shekullit 18-të dhe mesit të shekullit 19-të, ndërsa në Shqipëri fillon rreth mesit të shekullit të 19 dhe përfundon në fillim të shekullit të 20-të me shpalljen e pavarësisë.

Pothuajse të gjithë shkrimtarët romantikë shqiptarë jetonin në mërgim larg Shqipërisë, të grupuar në vende dhe kontinente të ndryshme, duke pasur pra dhe ndikime të ndryshme letraro artistike, çka i shton dhe më shumë larminë romantizmit Shqiptar. Ndërsa romantikët Gjermanë ishin të përqendruar të gjithë në hapësirën gjermanishtfolëse, pamvarësisht se dhe ata ishin të grupuar në disa qytete të zhvilluara.

Një tjetër ndryshim thelbësor është dhe konteksti i ndryshëm historik dhe shoqëror. Shqipëria ndryshe nga Gjermania nuk ishte ende një shtet i pavarur dhe ishte një vend i varfër dhe mjaft i prapambetur me një popullsi kryesisht analfabete.

Letërsia romantike shqiptare ndryshe nga ajo gjermane pikësepari

ishte një letërsi patriotike, çka i jepte fizionomisë së saj një karakter origjinal kombëtar. Ky origjinalitet duket dhe në idealet shoqërore të shkrimtarëve.

Romantikët gjermanë në mjaft nga veprat e tyre ktheheshin nga e kaluara, konkretisht mesjeta e prapambetur, si mënyrë për të protestuar kundër industrializimit dhe rendit dhe mënyrës borgjeze, ndërsa romantikët shqiptarë i ktheheshin periudhës më të ndritur deri atëherë të kombit shqiptar, siç ishte ajo e Skënderbeut.

Romantizmi në letërsinë shqiptare është përqendruar më shumë në gjuhën, kulturën dhe traditat shqiptare, ndërsa në romantizmin gjerman këto tema nuk janë aq të pranishme.

Bibliografia

AKADEMIA E SHKENCAVE E RPS TË SHQIPËRISË, INSTITUTI I GJUHËSISË DHE I LETËRSISË (1983) *Historia e letërsisë shqiptare*, Tiranë.

BAUMANN B, OERLE B (2000) *Deutsche Literatur in Epochen*, Max Huber Verlag, Insmaning.

BEUTIN W, EHLERT K (2008) *Deutsche Literaturgeschichte : von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Metzler, Stuttgart.

CRAMER T (1975) *Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte. Ein Lesebuch zur Fachgeschichte der Germanistik*, Fink, München.

ELSIE R (1997) *Historia e letërsisë shqiptare*, Dukagjini, Tiranë- Pejë.

QOSJA R (2000) *Historia e letërsisë shqipe (Romantizmi 1)*, Toena, Tiranë.

QOSJA R (2000) *Historia e letërsisë shqipe (Romantizmi 2)*, Toena, Tiranë.

QOSJA R (1986) *Historia e letërsisë shqipe (Romantizmi 3)*, Rilindja, Prishtinë.

Sektion B: Sprach-und Kommunikationswissenschaft

Dr. Edvin Cami¹

¹Universität von Tirana

Edvin.cami@unitir.edu.al

Das Deutsche und die sprachliche Vielfalt im sozialen und wirtschaftlichen Kontext

Abstrakt: Wegen ihrer sonderlichen Stelle in der weltweiten Kommunikation in einem sozialen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmen, hat sich die englische Sprache schon als eine unbestrittene *lingua franca* etabliert. Der Primat einer Einheitssprache bringt jedoch – besonders in der Wissenschaft – die Gefahr einer geistigen Verarmung mit. Es ist zu merken, dass in den deutschsprachigen Ländern zunehmend auch im internen Wissenschaftsalltag und auf nationalen Tagungen auf Englisch verhandelt wird. Deutschland wird oft als die größte Exportnation der Welt bewertet. Viele internationale Unternehmen haben ihren Sitz in Deutschland und viele deutsche Unternehmen investieren schon im Ausland. Das scheint jedoch nicht so bedeutsam für die Förderung des DaF-Lernens, da die innerliche und öffentliche Kommunikation bei diesen Unternehmen meistens nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch geführt wird. Auch die Sprachpolitik scheint nicht immer zu berücksichtigen, dass das Deutsche als die meistgesprochene Sprache in der EU zählt. Die *Tutzingen Thesen zur Sprachpolitik in Europa* (Zabel, 2005, S. 154 ff.) stellen in diesem Kontext einen interessanten Versuch dar, ein bestimmtes Gleichgewicht zwischen *lingua franca* und Sprachvielfalt zu bewahren. Wie das in der Beziehung zwischen Englisch und Deutsch aussieht, wird im Vortrag ausführlicher behandelt.

Schlüsselwörter: Deutsch, Englisch, Wirtschaft, Wissenschaft, Sprachpolitik.

Abstract: Due to its special place in global communication in a social, scientific, and economic framework, English has been already established as an undisputed *lingua franca*. The primacy of a uniform language leads

however to the danger of intellectual impoverishment, especially in science. It should be noted that in German-speaking countries, in everyday academic life and at national conferences, communication is increasingly being conducted in English. Germany is often rated as the largest export nation in the world. Many international companies are based in Germany and many German companies are investing abroad. However, this does not seem relevant for the promotion of German as a foreign language, since internal and public communication in these companies is being carried out mostly in English. Even language policy does not always seem to consider that German is the most widely spoken language in the EU. In this context, the *Tutzing Theses on language policy in Europe* (Zabel, 2005, p. 154 ff.) constitute an interesting attempt to maintain a certain balance between *lingua franca* and linguistic diversity. What this looks like in relationship between English and German will be dealt with in more detail in the following presentation.

Key words: German, English, economy, science, language policy.

If I'm selling to you, I speak your language.

If I'm buying, dann müssen Sie Deutsch sprechen!

- Willy Brandt -

1. Zum Geleit: Sprache und Wirtschaft

Es ist wohl bekannt, dass wegen ihrer sonderlichen Stelle in der weltweiten Kommunikation in einem gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmen, die englische Sprache sich schon als eine unbestrittene *lingua franca* etabliert hat. Der Primat einer Einheitssprache bringt jedoch besonders in der Wissenschaft u.a. die Gefahr einer geistigen Verarmung mit.

Es wird beispielsweise seit einiger Zeit oft bemerkt, dass im deutschsprachigen Raum zunehmend auch im internen Wissenschaftsalltag auf Englisch verhandelt wird. So R. Mocikat (2009) beobachtet man besonders in Deutschland „eine zunehmende Verdrängung der Landessprache selbst im internen Wissenschaftsbetrieb, also auch dort, wo wir uns noch im Stadium der Erkenntnisgenerierung befinden. Auf Tagungen ohne jede internationale Beteiligung, in internen Seminaren und sogar in alltäglichen Laborbesprechungen wird oft nur noch englisch gesprochen, auch wenn niemand anwesend ist, der des Deutschen nicht mächtig wäre.“ (S. 136)

Vor der vermuteten geistigen Verarmung möchte ich jedoch die finanziellen bzw. wirtschaftlichen Folgen behandeln, die die globale Herrschaft

des Englischen mit sich bringt. Geld und Wirtschaft haben mit Sprache viel mehr zu tun, als die meisten glauben. Der Markt für Sprachdienstleistungen umfasst ein breites Spektrum an Aktivitäten, von Sprachunterricht über professionelle Übersetzungsdienste bis hin zu Medien wie Film, Fernsehen und Videospiele. In einer zunehmend durch Technologie vernetzten Welt, hat sich dieser Markt seit 2009 mehr als verdoppelt (Vgl. Statista, 2022). Es wird erwartet, dass der Umsatz im Segment für Sprachdienste über das Mobilfunknetzwerk etwa 250,20 Mrd. Euro im Jahr 2023 betragen wird.

Im globalen Vergleich wird der größte Teil des Umsatzes, mit 53.090,00 Mio. Euro im Jahr 2023, in den USA erwartet (ebd., 2023). Vor allem das Englische bringt der amerikanischen Wirtschaft Milliarden Dollar und hunderttausende von Arbeitsplätzen mitbringt, deren Wert als ca. ein Elftel der landwirtschaftlichen Exporte des Landes eingeschätzt wird. Der Markt für Sprachdienstleistungen wird im Prognosezeitraum (2021 - 2026) voraussichtlich eine jährliche Wachstumsrate von 5,3 % verzeichnen (Vgl. Mordor, 2023).

Besonders in der Schweiz erwirtschaften Sprachen ein Zehntel des nationalen BIP, mit dem mehrsprachigen Erbe, die ihre Wettbewerbsvorteile von 46 Milliarden Franken (38,15 Milliarden US-Dollar) verschafft (Vgl. Bradly, 2008).

2. Die Marktdominanz der *lingua franca*

Deutschland gehört regelmäßig in den jährlichen Ranglisten der Welthandelsorganisation (WTO) zu den drei größten Exportnationen weltweit. Wie von U. Ammon (1999) festgestellt, „...liegt die deutsche Sprachgemeinschaft (alle deutschsprachigen Länder zusammen) nach dem Bruttosozialprodukt weltweit auf Platz drei (hinter der englischen und japanischen Sprachgemeinschaft), und nach dem Wert des externen Warenaustauschs sogar auf Platz zwei (nur hinter der englischen)“.

Aus diesem Grund haben viele internationale Unternehmen ihren Sitz in Deutschland so wie viele deutsche Unternehmen schon im Ausland investieren. Alles das scheint aber manchmal nicht besonders relevant für die Förderung des Deutschlernens zu sein, weil die innerliche und öffentliche Kommunikation bei diesen Unternehmen – die Werbung eingeschlossen – meistens nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch geführt wird. Das alles hat natürlicherweise seine Kosten.

Wieviel bezahlt man der Dominanz des Englischen im Weltmarkt? Laut W. Krämer (2013, S. 33) verdient die Wirtschaft Großbritanniens erst durch Sprachunterricht mehr Geld als durch das Nordseeöl. „Die jährlichen

Gesamteinnahmen der britischen Volkswirtschaft durch Sprachtourismus, Sprachunterricht und den Verkauf von einschlägigen Lehrmaterialien beträgt nach Angaben des British Council zwischen 15 und 20 Milliarden Euro, das entspricht in etwa der jährlichen Bruttowertschöpfung der gesamten deutschen Land- und Forstwirtschaft, die Hochseefischer inbegriffen. Das ist sozusagen der Export von *Sprachdienstleistungen*. Hier sind die Briten ungewöhnlich erfolgreich“ (ebd., S. 33-34).

Neben dem hohen Wert der Exporte bei den Sprachdienstleistungen, zeigen die Briten ebenso eine ungewöhnliche Bescheidenheit beim Import dar. Das Fremdsprachenlernen wird in England zunehmend kleiner geschrieben. „Viele Anstalten der sekundären Bildung unterrichten heute überhaupt keine Fremdsprachen mehr, und an der Universität Cambridge wurde vor Kurzem die Kenntnis einer Fremdsprache als Aufnahmebedingung abgeschafft – man kann heute diese berühmte Universität mit einem akademischen Abschluss verlassen, ohne jemals im Leben eine andere Sprache als Englisch kennengelernt zu haben. Insgesamt verwendet man in der englischen sekundären Bildung derzeit nur noch zwei Milliarden Euro jährlich auf Fremdsprachenunterricht. In Frankreich sind das acht Milliarden, also viermal so viel.“ (ebd., S. 34)

Für Deutschland und die übrigen deutschsprachigen Länder sind exakte Zahlen dazu kaum verfügbar, weil die Sprachpolitik in diesen Ländern von einer Art *laissez-fair* charakterisiert wird, aber es ist zu vermuten, dass hier die Ausgaben nochmals höher als in Frankreich sind (Vgl. ebd.).

Die wirtschaftliche, wissenschaftliche und gesellschaftliche Dominanz des Englischen hat also einen bestimmten Preis im Markt und das ist ziemlich hoch.

3. Sprache der Arbeit?

Diese Situation besonders im Fall der Aufdrängung der deutschen Sprache, sollte für uns, als Auslandsgermanisten, beunruhigend sein. Das scheint allerdings in Deutschland nicht viel zu stören. Die meistens zu diesem Thema ausgedrückte Position lautet ungefähr folgenderweise: „Eine wissenschaftliche und wirtschaftliche Einheitssprache erhöht die Effizienz der Produktion von materiellen und geistigen Gütern gleichermaßen: Reibungsverluste werden minimiert, der Austausch von Gütern und Ideen erleichtert, wir sollten uns freuen, dass es heute eine weltweit anerkannte *lingua franca* namens Englisch gibt.“ (ebd., S. 37)

Diese Position wird besonders von einem Teil der Politik verteidigt. Vielen ist beispielsweise die folgende Aussage des ehemaligen deutschen EU-Kommissar in Brüssel und Ministerpräsidenten von Baden-Württemberg Günther Oettinger bekannt: „Deutsch bleibt die Sprache der Familie, der

Freizeit, die Sprache, in der man Privates liest, aber Englisch wird die Arbeitssprache“ (zit. n. Trabant 2007).

Sogar unter den Sprachwissenschaftlern prognostizieren manche „eine glückliche Zukunft a) mit Englisch für die internationale und globale Kommunikation und für die Individuen als Symbol von Weltläufigkeit und b) mit den übrigen Sprachen für die Kommunikation innerhalb der eigenen Sprachgemeinschaft und für die Individuen als Symbole nationaler oder ethnischer Identität.“ (Ammon, 2015, S. 10-11)

4. Denglisch

Daneben scheint das Englische auch durch eine zunehmende Anzahl von fremden Äußerungen das Deutsche zu beeinflussen, was zum Entstehen vom schon bekannten Begriff „Denglisch“ geführt hat. Vor einigen Jahre hatte ich diesbezüglich einen interessanten Text gelesen. Ich zitiere: „Die Werbung bietet hits for kids oder Joghurt mit weekend feeling. Im Fernsehen gibt es den Kiddie Contest, History, Adventure oder History Specials und im Radio Romantic Dreams. Wir stählen unseren Körper mit body shaping und power walking. Wir kleiden uns in outdoor jackets, tops oder beach wear. Wir schmieren uns anti-ageing-Creme ins Gesicht oder sprühen styling ins Haar. Bei der Bahn mit ihren tickets, dem service point und McClean verstehen wir nur Bahnhof.“ (Vgl. Czech-Rogoyska 2014, S. 23)

5. Englisch führt zum Bankrott?

Zurück zur Wirtschaft! Ich biete hier eine Liste an: Artstor, Blue C Consulting, Brainpool TV, Buch.de internetstores, Comroad, Concept, Cybernet Internet Services, Digital Advertising, Ebookers, eJay, F.A.M.E., Feedback AG, Gigabell, Lobster Network Stage, Mount 10 Inc., Softmatic, Sunburst Merchandising, Team Communications, Tomorrow Internet, United Visions Entertainment, Vectron Systems. Das sind alle deutsche Firmen, die in der deutschen Börse als mehr oder weniger große Firmen eingeschrieben waren, die in erster Linie deutschsprachige Kunden hatten, die aber sich englische Namen gaben und Werbung auf Englisch machten. Es ist zu merken, dass alle diese Firmen heute bankrott sind (vgl. Krämer 2005, S. 121).

Eine interessante These wäre vielleicht die folgende: „Diese wirtschaftlichen Misserfolge haben sich diese Firmen zum Teil auch durch ihr Sprachverhalten selber zuzuschreiben. Sie erreichen ihre Kunden nicht, sie verprellen potenzielle Käufer, sie reden am Publikum vorbei.“ (ebd.)

Ich würde mich nicht beeilen zu sagen, Verlierer sprechen Englisch, aber ich schätze, dass die Ermutigung der verschiedenen Firmen, in ihrer

Kommunikation mit den Kunden die Landessprache zu verwenden, manchmal wichtiger ist als man denkt.

Viele Sprachforscher sind der Meinung, dass trotz dem aktuellen Primat der englischen Sprache in der Wissenschaft und in der internationalen Kommunikation, das Englische nicht als die einzige und herrschende Arbeitssprache, sondern als eine „Erste unter den Gleichen“ bleiben wird.

Für D. Graddol (2006) beispielsweise, „English is no longer the ‘only show in town’. Other languages now challenge the dominance of English in some regions” (S. 62)⁵¹. In einem Interview für *The Associated Press* (2012) äußert sich Graddol, dass das Englische wahrscheinlich als eine der weltweit wichtigsten Sprachen für die absehbare Zukunft bleiben wird, aber die Zukunft noch problematischer - und komplexer – ist als die meisten Menschen schätzen. Laut Graddol werden “Monolinguale Sprecher aller Vielfalt des Englischen – amerikanisch oder britisch – (...) zunehmend Schwierigkeiten bei der Beschäftigung und beim politischen Leben erleben, und sie werden wahrscheinlich verwirrt durch viele Aspekte der Gesellschaft und Kultur um sie“ (ebd.).

Nach M. Davis (2003), „While English is a major language, it only accounts for around 30% of the world Gross Domestic Product (GDP), and is likely to account for less in the future. Neglecting other languages means ignoring quite significant potential markets”.

6. Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa

In diesem Kontext sind von besonderem Interesse die *Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa*, die auf der Tagung „Euro-Deutsch“ des Deutschen Germanistenverbandes in Tutzing am 3./4. Juni 1999 (Zabel 2005, S. 154 ff.) erarbeitet worden sind. Sie stellen einen Versuch dar, die sprachliche Vielfalt der EU zu bewahren. Ich würde davon die folgenden zwei Prinzipien auswählen und betonen:

- *Lingua franca und Sprachenvielfalt*. Die gegenwärtige Diskussion um die europäische Sprachenpraxis wird nahezu ausschließlich von den Kriterien der Effizienz und der Praktikabilität bestimmt. Die Praxis und die sie begleitende theoretische Argumentation zielen auf die möglichst weitgreifende Durchsetzung einer „lingua franca“ auf die Durchsetzung des Englischen. Die Ausbreitung des Englischen unterliegt einer erheblichen Eigendynamik, die durch den Vereinheitlichungsdruck im Gefolge der Währungsunion noch verschärft wird. Es liegt aber im besonderen Verantwortungsbereich der Philologen, das Neben- und Miteinander der

⁵¹ Englisch ist nicht mehr die „einzige Show in der Stadt“. Andere Sprachen fordern nun die Dominanz des Englischen in einigen Regionen heraus.

europäischen Sprachen richtig auszubalancieren und für den „kulturellen Reichtum“ (...), den die Sprachenvielfalt bietet, Verständnis zu wecken. Die europäische Sprachenvielfalt ist eine der wichtigsten Ressourcen des Kontinents und keineswegs einer „babylonischen Sprachverwirrung“. Das Bewusstsein für die Möglichkeiten, dieses Potential auszuschöpfen, ist bisher wenig entwickelt. Hier besteht ein großer Nachholbedarf (zit. n. Zabel 2005, S. 154).

- *Demokratieprinzip*. Das Nebeneinander von Englisch und Landesprache darf das Demokratieprinzip nicht verletzen. Alle Bürger müssen sich über sämtliche Bereiche des öffentlichen Lebens in ihrer Muttersprache informieren, müssen diskutieren und entscheiden können. Es wird voraussichtlich stets nur einer kleinen Funktionselite gelingen, Englisch ebenso perfekt zu beherrschen wie die eigene Muttersprache. Gerade im Zuge der zunehmenden Kompetenzerweiterung der EU-Behörden wäre es fatal, die Möglichkeiten zur Partizipation auf eine kleine Kaste von Sprachbeherrschern der „lingua franca“ zu beschränken. Es wäre fatal, wenn etwa die ca. 90 Millionen Bewohner der deutschsprachigen Regionen sich nur „auf Englisch“ als „Europäer“ verstehen und verständigen könnten. Europa bliebe für sie etwas Fremdes. Neuen Ressentiments, neuen Nationalismen und Separatismen wäre der Boden bereitet (zit. n. Zabel 2005, S. 155).

Bibliografie

AMMON, U. (1999), *Wieviel Englisch braucht der Mensch?* In: *Die Welt*, 25.05., <https://www.welt.de/print-welt/article572096/Wieviel-Englisch-braucht-der-Mensch.html> (Zugriff 01.05.2023).

AMMON, U. (2015), *Die Stellung der deutschen Sprachen in der Welt*, Berlin: De Gruyter.

AHRENS, R. (Hrsg.) (2003), *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Winter.

BRADLY, S. (2008), *Languages generate one tenth of Swiss GDP*, SWI: <https://www.swissinfo.ch/eng/languages-generate-one-tenth-of-swiss-gdp/7050488>.

CZECH-ROGOYSKA, A. (2014), *Denglische Werbesprache - eine Umfrage zum Verstehen von Anglizismen in der deutschen Sprache*. In *Modern Management Review*, Bd. XIX, 21 (3/2014), S. 21-30.

DAVIS, M. (2003), *GDP by Language*, in *Unicode Technical Note #13*, https://unicode.org/notes/tn13/#GDP_by_Language.

GRADDOL, D. (2006), *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*, British Council.

- GRIN, F. (2003), *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*, Palgrave: Hampshire.
- KRÄMER, W. (2005), *Verlierersprechen Denglish oder: Die deutsche Sprache und das Geld*. In Zabel, H. (Hrsg.) (2005), *Deutsch als Wissenschaftssprache. Thesen und Kommentare zum Problemkreis „Denglish“*. Paderborn: IFB.
- KRÄMER, W. (2013), Sprache und Geld, *Interdisziplinäres Plenum Sprache*, 1, 33-44, Brill: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657777525_003
- MOCIKAT, R. (2009), *Deutsche Sprache in Schule und Wissenschaft*. In HANSEL, T. (Hg.) (2009), *Welterziehung im Fokus schulischer Bildung*, Freiburg: Centaurus.
- MORDOR (2023). Markt für Sprachdienste – Wachstum, Trends, Auswirkungen von COVID-19 und Prognosen (2023 – 2028), Mordor Intelligence: <https://mordorintelligence.com/de/industry-reports/language-services-market>
- STATISTA (2022), *Share of the global language services market by region 2018*, in *Distribution of the global language services market in 2018, by region*, Statista.com: <https://www.statista.com/statistics/190486/global-language-services-market-share-by-continent/>.
- STATISTA (2023), *Sprachdienste über das Mobilfunknetzwerk – Weltweit*, Statista.com: <https://de.statista.com/outlook/tmo/kommunikationsdienste/sprachdienste-ueber-das-mobilfunknetzwerk/weltweit#umsatz>
- SWR-FERNSEHEN, 13. November 2005, zit. n. Trabant, J. (2007), *Die gebellte Sprache*, in *FAZ*, 27.09.2007, <https://www.faz.net/-gso-x250> (Zugriff 01.05.2023).
- ZABEL, H. (Hrsg.) (2005), *Deutsch als Wissenschaftssprache. Thesen und Kommentare zum Problemkreis „Denglish“*. Paderborn: IFB.

Dr. Ergys Prifti¹

¹Universität von Tirana

Ergys.prifti@unitir.edu.al

Grammatikalisierung der Hilfsverben „bekommen /erhalten /kriegen“ in Passivstrukturen der deutschen Sprache

Zusammenfassung

Die Grammatikalisierung ist eine grammatische Erscheinung, die auf mehreren Bereichen des Deutschen und Albanischen zu treffen ist. Dabei verlieren bestimmte Verben ihre ursprüngliche grammatische Funktion bzw. ihre grammatischen Kategorien und erfüllen im Satz andere Funktionen. Diese Erscheinung findet man im Deutschen auch im Bereich des Passivs. In diesem Artikel werde ich versuchen, einen Aspekt zu behandeln, der typisch auf dem Bereich des Vorgangspassivs im Deutschen festgestellt wird und heutzutage immer öfter verwendet wird, zumindest in der gesprochenen Sprache. Durch diesen Beitrag werden mehrere Fragen beantwortet, aber natürlich bleibt immer noch Spielraum für weitere Forschungen.

Abstract

Grammaticalization is a grammatical phenomenon that can be found in several areas of German and Albanian. In the process, certain verbs lose their original grammatical function or their grammatical categories and fulfill other functions in the sentence. This phenomenon can also be found in German in the area of the passive voice. In this article, I will try to cover an aspect that is typically found in the area of the process passive in German and is used more and more often nowadays, at least in spoken language. This post answers several questions, but of course there is still room for further research.

Schlüsselwörter: Passiv, Diathese, Ersatzpassiv, Dativpassiv, Analogie, unmarkiert, markiert, Verb, Kategorie, Semantik

Unter dieser Ersatzpassiv werden Konstruktionen mit “bekommen/ erhalten/kriegen + Partizip II” umfasst. Anders werden sie auch Adressatenpassiv,

Rezipientenpassiv oder bekommen-Passiv genannt. Solche Strukturen sind umstritten, in dem Sinne, dass man noch nicht darüber einig ist, ob diese Strukturen schon eigenständige Passivformen neben *werden-* und *sein-Passiv* sind oder einfach deren Parallellformen. Die Bezeichnung 'Dativpassiv' ist eine Analogie zur Bezeichnung 'Akkusativpassiv', denn hier findet die Umwandlung der im Aktivsatz stehenden Dativergänzung zu Nominativergänzung im Passivsatz:

Ich schenke ihm eine Uhr. (Dativobjekt, Aktiv)

Er bekommt eine Uhr geschenkt. (Nominativergänzung, Passiv)

Ihm wird das Buch geschenkt. (Dativergänzung, Passiv)

Um eine Antwort auf die Grammatikalisierung dieser Verben zu ermöglichen, braucht man zuerst eine ausführliche Analyse der Konstruktionen mit "werden + Partizip II" zu machen und dann, die mit den Konstruktionen "bekommen + Partizip II" zu vergleichen".

Um von einem Aktivsatz einen Passivsatz zu bekommen, sollten folgende Bedingungen erfüllt werden:

1. Dem Subjekt des Passivsatzes (unmarkierter Satz) entspricht im Aktivsatz ein Objekt (Patiens)

D.h. in beiden Sätzen tritt das Patiens auf und zwar mit derselben semantischen Funktion, aber mit unterschiedlichem syntaktischen Wert:

(a) *Ich öffne das Fenster. (Patiens, Akkusativergänzung, Aktiv)*

Das Fenster wird geöffnet. (Patiens, Nominativergänzung, Passiv)

Beim Dativpassiv würde entsprechen:

(b) *Ich schenke der Schwester das Buch. (Aktiv)*

Die Schwester bekommt (von mir) das Buch geschenkt (Passiv)

Die Struktur beim (b) ist nicht gleich mit der vom werden-Passiv beim (a). Im Dativpassiv tritt nicht das Patiens (das Buch) als Nominativergänzung, sondern die Dativergänzung des Aktivsatzes (der Schwester). Das Patiens bleibt im Dativpassiv eine Akkusativergänzung, wie beim Aktivsatz. Die semantische Funktion ist aber dieselbe:

*Ich schenke der Schwester **das Buch**. (Aktiv)*

***Das Buch** wird der Schwester geschenkt. (werden-Passiv)*

*Die Schwester bekommt **das Buch** geschenkt. (Dativpassiv)*

Im Dativpassiv handelt es sich nur um eine andere Perspektive des Betrachtens der Handlung, d.h. diese Bedingung wird von den beiden Typen der Passivformen erfüllt.

2. Aktiv- und Passivkonstruktion werden mit demselben Verblexem gebildet.

Im Aktiv erscheint das Vollverb in den einfachen Tempora in finiter

Form. Im Passiv tritt das Vollverb als Partizip II in Endstellung und das Hilfsverb in finiter Form:

Auch diese Bedingung wird ohne weiteres von den beiden Passiv-Typen erfüllt:

werden-Passiv	TempusP	1.1 Dativpassiv
Das Fenster wird geöffnet	PräsensP	Sie bekommt das Buch geschenkt.
Es wurde geöffnet	Präteritum	Sie bekam das Buch geschenkt.
Es ist geöffnet worden	Perfekt	Sie hat das Buch geschenkt bekommen.
Es war geöffnet worden	Plusquamperfekt	Sie hatte das Buch geschenkt bekommen.
Es wird geöffnet werden	Futur I	Sie wird das Buch geschenkt bekommen.
Es wird geöffnet worden sein	Futur II	Sie wird das Buch geschenkt bekommen haben.

Das Hilfsverb ist semantisch leer.

Es hat seine ursprüngliche Bedeutung als Vollverb verloren und wirkt im Passivsatz nur in enger Verbindung mit dem Partizip II des Vollverbs, mit der es das Prädikat des Satzes bildet.

Beim werden-Passiv ist das Verb “werden” schon längst grammatikalisiert worden, obwohl es in einigen Fällen auch Zukunftsbedeutung vorweist:

Das Problem wird gelöst.

Das hängt aber mit der geschichtlichen Entwicklung dieses Verbs zusammen.

Das Verb “bekommen” ist etwas komplizierter als “werden”. Bei einigen Sätzen ist sie grammatikalisiert worden, bei einigen anderen nicht:

Sie bekommt den Katalog zugeschickt.

Er bekommt den Führerschein weggenommen. (?)

Sie bekommt die Füße getreten. (?)

Bei diesen Sätzen kommt die Grammatikalisierung am besten vor, weil hier die Verben “bekommen” und “wegnehmen bzw. treten” ganz unterschiedliche Handlungsrichtungen darstellen, d.h. das Verb “bekommen” hat seinen semantischen Wert verloren und ist desemantisiert. Die Frage bei diesen Sätzen lautet nur, ob diese Sätze semantisch akzeptierbar sind oder nicht.

Bei anderen Sätzen hingegen ist die Desematisierung von “bekommen” nicht klar. Das hängt auch mit der Bedeutung von “bekommen” zusammen,

d.h. dieses Verb als Vollverb kodiert eine Bewegungsrichtung auf einen Bezugspunkt hin, wobei die Nominalergänzung der Rezipient ist:

Sie bekommt einen Fernseher. (Aktiv)

Sie bekommt das Buch (von Paul) geschenkt (Dativpassiv)

Ihr wird das Buch (von Paul) geschenkt. (werden-Passiv)

Ein vollständig grammatikalisiertes Dativpassiv sollte keine Akkusativvalenz des Hauptverbs verlangen, so wie der Fall beim werden-Passiv ist. Im Passiv tritt immer eine Valenzreduktion des Hauptverbs.

Ich schenke der Schwester das Buch. (Aktiv, schenken-dreistellig)

Das Buch wird der Schwester (von mir) geschenkt. (werden-Passiv, schenken-zweistellig)

Beim Dativpassiv ist nicht sehr klar, ob die Satzergänzungen von “bekommen” oder “schenken” sind.

Die Schwester bekommt das Buch (von mir) geschenkt. (Dativpassiv, schenken oder bekommen-zweistellig)

Die gleiche Valenzstruktur hat das Verb bekommen auch im Aktiv:

Die Schwester bekommt das Buch. (bekommen-zweistellig)

Dafür sprechen hier auch solche Sätze, bei denen im Dativpassiv die Nominativ- und Akkusativergänzung die gleiche Form haben, was zu Verständigungsschwierigkeiten führt:

Gott schenkt der Schwester das Leben. (Aktiv)

(1) *Die Schwester bekommt das Leben geschenkt (vom Gott). (Dativpassiv)*

(2) *Das Leben bekommt die Schwester geschenkt. (literarisch ausgedrückt) (Dativpassiv)*

(a) *Das Leben wird der Schwester geschenkt. (werden-Passiv)*

(b) *Der Schwester wird das Leben geschenkt. (werden-Passiv)*

Bei den Sätzen (a) und (b) ist kein semantischer Unterschied festzustellen. Das Wort “das Leben” ist in beiden Sätzen das Patiens. Bei den Sätzen (1) und (2) hingegen treten Bedeutungsunterschiede auf, wobei es nicht sehr klar ist, wer was bekommt.

Diese Beispiele deuten darauf hin, dass das Verb “bekommen” auch in Verbindung mit Partizip II eines Vollverbs seine Valenz nicht völlig verloren hat.

Beim folgenden Beispiel hat das Verb “bekommen” seine Valenz verloren:

Ich bekomme geschrieben, dass meine Mutter mich besuchen kommt.

In diesem Satz gibt es zwar eine Akkusativergänzung, aber sie ist in der

Form eines Komplementsatzes und bezieht sich nicht direkt auf “bekommen”.

Von dieser Darstellung kann man zur Schlussfolgerung kommen, dass das Verb “bekommen” als Hilfsverb noch nicht semantisch völlig leer ist. Auch in der Rolle eines Hilfsverbs weist es noch seine Valenzmerkmale als Vollverb.

Diese Bedingung ist meiner Meinung nach noch nicht vollständig erfüllt.

4. Das Subjekt des Aktivsatzes kann im Passivsatz durch eine Präpositionalgruppe wiedergegeben werden, ist aber im Prinzip weglassbar. Diese Bedingung wird schon auch vom “bekommen-Passiv” erfüllt:

Sie bekommt das Buch (von ihrem Bruder) geschenkt.

Ihr wird das Buch (von ihrem Bruder) geschenkt.

5. Aktiv- und Passivkonstruktionen sind semantisch äquivalent.

Hier kommen einige Unterschiede zwischen beiden Passivformen vor. Es geht darum, ob Sätze wie:

Sie bekommt das Buch (von mir) geschenkt. Und

Ihr wird das Buch (von mir) geschenkt.

semantisch äquivalent mit

Ich schenke ihr das Buch.

sind oder nicht.

Ich meine, semantisch gesehen drücken diese Sätze den gleichen Inhalt aus. Der Unterschied besteht nur in der Zielrolle oder Endpunkt der Handlung. Durch das werden-Passiv wird das Patiens als Zielrolle klar zum Ausdruck gebracht, während durch das Dativpassiv eher die zweite Zielrolle (wenn man das Patiens als erste Zielrolle bezeichnen würde).

6. Die Passivkonstruktion ist voll verfügbar; zu jedem Aktivsatz kann durch die entsprechende Transformation ein Passivsatz gebildet werden.

Ich meine, dass diese Bedingung nicht notwendig ist, denn erstens braucht man ja nicht, zu jeder aktivischen Konstruktion die passivische Entsprechung zu finden. Die Passivkonstruktionen muss man nicht nur als Parallellformen zu Aktivsätzen betrachten, sondern sie spielen eine wichtige Rolle in der Sprache, die vom Aktiv nicht immer übernommen werden kann. Zweitens könnte man erwähnen, dass auch die Bildung von werden- und sein-Passivsätzen beschränkt ist. Beim Dativpassiv ist diese Einschränkung noch höher als bei den anderen Passivformen.

Von dieser Analyse komme ich zur Schlussfolgerung, dass die Mehrheit der Bedingungen um einen Passivsatz zu haben, von bekommen-Passivsätzen erfüllt wird. Im heutigen Zustand der deutschen Sprache sind bekommen-Passivsätze relativ selten zu finden. Dafür spricht auch die Tatsache, dass es bis heute keine genaue Angaben gibt, wie oft solche Konstruktionen gebraucht werden, wie der Fall für die anderen Passivformen ist.

Auch in Luthers Zeit waren solche bekommen-Konstruktionen zu finden:

z.B. ein Beleg aus dem Jahr 1590:

*Bat mich, ich wollt die kunst nicht schweigen, ich soll't sie wohl **belohnt kreigen**.* (Rollenhagen, nach DWB)

Weitere ältere Belege kann man bei Eroms (1990, S.93) feststellen.

Über die bekommen-Konstruktionen gibt es auch andere Behauptungen. So z.B. behauptet Haider 1985, S 106), dass es bei diesen Konstruktionen um prädikative bzw. adverbiale Konstruktionen handelt. Diese Behauptung soll widerlegt werden, denn bei solchen Konstruktionen bestimmt nicht das Partizip II näher das Verb «bekommen», sondern bildet zusammen mit diesem Verb das Prädikat des Satzes:

Sie bekommt das Buch geschenkt.

**Ihr Bekommen ist geschenkt.*

Eine adverbiale Erklärung wäre möglich bei:

Sie spricht schnell.

Ihr Sprechen ist schnell.

Zum Schluss möchte ich noch sagen, dass sich das bekommen-Passiv im Deutschen immer noch auf dem Grammatikalisierungsweg befindet und es vielleicht noch viele Jahre dauern wird, bis es völlig grammatikalisiert wird.

Bis dahin würde ich die Erscheinung Dativpassiv als Konkurrenzform vom *werden/sein-Passiv* betrachten.

Bibliographie

Akademie der Wissenschaften der Republik Albanien (2002), Gramatika e Gjuhës Shqipe 1, Band 1

Brinkner, K. (1969), *Zum Problem der angeblich passivnahen Reflexivkonstruktionen in der deutschen Gegenwartssprache*, in: Muttersprache, Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache, Band 79, Mannheim/Zürich

Brinker, K. (1971), *Das Passiv im heutigen Deutsch*, München

Diewald, G. (1997), *Das Dativpassiv im heutigen Deutsch*, in:

Grammatikalisierung, eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen, Tübingen

Eroms, Hans-Werner (1978), *Zur Konversion der Dativphrasen*, in: Sprachwissenschaft, Band 3, Heidelberg

Eroms, H. (1992), *Das Deutsche in historischer Sicht*, in: Deutsche Syntax, Ansichten und Aussichten, Berlin/New York

Hartung, W. (1962), *Die Passivtransformationen im Deutschen*, in: Studia Grammatica I, Berlin

Helbig / Kempter (1997), *Das Passiv, Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, Langenscheidt

Karapinjalli, M. (1989), *Foljet e diatezës pësore dhe përdorimet e tyre në gjuhën e sotme letrare shqipe*, in: Studime Filologjike 2, Tirana.

Korb, H. (1966), *Das verkleidete Passiv*, in: Sprache im technischen Zeitalter, Berlin

Wegener, H. (1985), „*Er bekommt widersprochen*“ – *Argumente für die Existenz eines Dativpassivs im Deutschen*, in: Linguistische Berichte, Band 96, Westdeutscher Verlag

Dr. Bashkim Toska¹

¹Universiteti i Tiranës

Bashkim.toska@uniti.edu.al

Gendern oder nicht

Abstrakt: Der Begriff “Gender” kommt aus den indogermanischen Sprachen, vor allem aus dem Englischen und bedeutet Geschlecht. Damit ist nicht nur das biologische, sondern auch das soziale Geschlecht gemeint. Das “soziale Geschlecht” bezieht sich auf alles, was typisch für beide Geschlechter ist (männlich und weiblich). Das geschieht vor allem, wenn sich die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern. Das führt dann selbstverständlich zu politischen Debatten. “Gendern” bedeutet, unter anderem, die Gleichbehandlung aller Geschlechter. Hiermit ist nicht nur die “Gleichbehandlung” der Geschlechter gemeint, sondern auch die Gleichheit und die Emanzipation der “Parallelgesellschaften”. Parallelgesellschaften sind in der heutigen Zeit, weltweit, eine Tatsache. In manchen Ländern ist das sogar gesetzlich geregelt. Die Diskussionen über eine geschlechtsgerechte deutsche Sprache haben ihre Ursprünge Anfang sechziger Jahre. Beide Geschlechter, männlich und weiblich, singular und plural, werden nach dem natürlichen Geschlecht genannt, wie z.B.: (Lehrerin und Lehrer). Die Variante der Gendersprache spricht nicht nur Männer und Frauen an, sondern auch Menschen mit anderen Geschlechtsidentitäten. Die “sogenannten” LGBTIQ* äußern sich als genetisch unparteiisch. Daher will diese “Gruppierung” das generische Maskulinum nicht als alleingängige und ausschließliche Ausdrucksform formulieren. Trotz wissenschaftlicher Fakten, ist und bleibt Gendern auch ein Meinungsthema. Versuche und Diskussionen um eine geschlechtsgerechte deutsche Sprache wird es immer geben.

Schlüsselwörter: Geschlecht, Geschlechtersprache, Gattung, Sexualität, Parallelgesellschaft, Standardsprache.

Abstract: The term “gender” comes from the Indo-Germanic languages, mainly English, and means gender. This includes not only the biological gender but also the social gender. “Social gender” refers to everything.

“Gender” means, among other things, equal treatment of all genders. This means not only the equal treatment of genders but also the equality and empathy of “parallel societies.” Parallel societies are, to some extent, a fact today.

This is not just about social segregation. Equality should naturally exist. The discussion about a gender-oriented German language took its turn in the late 1970s. Both genders, male and female, singular and plural, are named after the natural gender. The male form is defined by gender-neutral forms. For multi-gender typewriting, an asterisk, underline, or double point is added between the male shape and the female end. The special signs are “placeholders” for all who do not belong to the female or male sex. In Albanian, this is no different when it comes to gender differentiation. It must be mentioned that the use of “neutral” gender in Albanian is very rare. “Neutrum” in Albanian is not a gender identity. In German, this is completely different because the “natural” gender occurs normally. The variant of gender strength does not only address men and women but also people with different gender identities. The “so-called” LGBT*Q are considered genetically impartial. Therefore, this “grouping” does not intend to formulate generic masculinity as a unique and exclusive form of expression. But there will always be attempts and discussions about a gender-based German language.

Keywords: Gender, gender language, genus, sexuality, parallel society, standard language.

0. Einführung: Sprache, die wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen

Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen. Sie ist kein neutrales Werkzeug, das alle Menschen automatisch in gleicher Weise anspricht. In der Sprache drücken sich gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen aus. Unsere Wahrnehmungen werden durch sie geprägt und Realitäten erschaffen. Texte geschlechtergerecht zu formulieren bedeutet, Frauen und Männer gleichermaßen anzusprechen.

Gendern ist ein Wort aus dem Englischen und bezeichnet im Gegensatz zum biologischen, das soziale Geschlecht. Das Gendern hat eine lange und bewegte Geschichte. Gendern ist als Wort inzwischen sogar im deutschen Duden zu finden.

Gendern ist die Nutzung von Sprache, um die Gleichstellung von Geschlechtern zu ermöglichen. Gender beschreibt das soziale Geschlecht.

Damit meine ich nicht nur die soziale Untertrennung. Die

Gleichberechtigung sollte natürlicherweise vorkommen.

Nur eine geschlechtergerechte Sprache stellt sicher, dass Frauen und Männer sich gleich angesprochen fühlen und von Lesenden und Zuhörenden gleichwertig mitgedacht werden. Das ist die Voraussetzung, um neue, geschlechtersensible Bilder von Frauen und Maenner darzustellen.

Begonnen hat alles in den 1960er-Jahren mit dem Schrägstrich (/). Feministinnen verwendeten ihn, um Frauen in der Sprache sichtbar zu machen. Aus den Lehrern wurden Lehrer/innen. “Das generische Maskulinum war der frühen Frauenbewegung ein Dorn im Auge”.

Im Endeffekt sollte die Frau mehr als ein Anhang sein. Sie kritisierten die Unterordnung der Frau durch das nebensächliche “Mit-Gemeint-Werden”.

Ab den späten 1970-er Jahren boomte die Feministische Linguistik und das Konzept der geschlechtergerechten Sprache. Es folgten verschiedene Richtlinien von diversen Ämtern und Institutionen – unter anderem 1987 der «Guide to Non-Sexist Language» der UNO. Die geschlechtergerechte Sprache war besonders in universitären Kreisen beliebt, aber nicht “gesetzlich” anerkannt.

Heutzutage ist es so weit gekommen, dass Menschen über 18 Jahre selbst entscheiden können, zu welchem Geschlecht sie gehören. In manchen Ländern ist das sogar gesetzlich geregelt.

Beide Geschlechter, männlich und weiblich, singular und plural, werden in der Standardsprache nach dem natürlichen Geschlecht genannt, wie z.B.: (Lehrerin und Lehrer).

Beim Gendern ist das anders. (Siehe Unten).

1. Richtig gendern mit Sonderzeichen

Einfache geschlechtergerechte Sprache durch das Gendern muss nicht kompliziert sein! Ohne groß Nachzudenken, lassen sich schon viele Sätze mit einfachen Mitteln geschlechtergerechter gestalten. Die einfachste dieser Möglichkeiten ist die Doppelnennung mit Sonderzeichen: Dozent(/:_I)in.

Es gibt einige Sonderzeichen, mit denen das richtige Gendern im Text gelingt. Dabei wird die männliche Form eines Wortes beibehalten und nach dem Sonderzeichen die weibliche Endung angehängt. So können sowohl Männer als auch Frauen berücksichtigt werden.

Mit den meisten Sonderzeichen ist es jedoch nicht möglich, auch Personen zu integrieren, die eine andere Geschlechtsidentität haben, wie z.B. Trans etc..

2.1. Doppelpunkt

Bei der Schreibweise mit Doppelpunkt folgt nach dem Stamm des Wortes das Sonderzeichen und die weibliche Form wird dahinter angehängt.

Beispiele: Student:in

Polizist:in

Trainer:in

Die Schreibweise mit Sonderzeichen funktioniert nur bei gleichem Wortstamm der maskulinen und femininen Form eines Wortes. Denn nur so entsprechen beide Formen des Wortes der deutschen Rechtschreibung. Es dürfen daher keine maskulinen Endungen wegfallen.

2.2. Gendern mit Schrägstrich

Gendern mit Schrägstrich – Verwendung

Das Gendern mit Schrägstrich ist die kürzere Schreibweise der Doppelnennung (Vgl. Hoffmann 2020). Meistens ist es die weibliche Endung, die nach der männlichen Endung angehängt und durch den Schrägstrich getrennt wird. Damit diese Schreibweise Dudenkonform ist, gehört übrigens noch ein Bindestrich vor die zugefügte Endung.

Der Bindestrich muss allerdings nicht unbedingt mitgeschrieben werden.

Lektor/-in oder Fachlektor/in

Chemiker/-in bzw. Chemiker/in

Erzieher/-in oder Erzieher/in, zusammengesetzte Wortgruppen

Pronomen und unbestimmte Artikel

Die Darstellung mit Gender-Schrägstrich sieht so aus:

Solche/-r oder solche/r

Welche/-r oder welche/r

Jene/-r bzw. jene/r

Diese/-r bzw. diese/r

Das funktioniert ebenfalls mit unbestimmten Artikeln:

Eine/-r oder eine/r

- Wörter mit gleichem Stamm

Wörter, bei denen die männliche und die weibliche Bezeichnung denselben Stamm haben, machen das Gendern leichter. Hinter die männliche Endung kann dabei die weibliche ohne Schwierigkeiten angefügt werden. Das sieht dann folgendermaßen aus:

Spezialist/-in
Stadtplaner/-in
Dramaturg/-in

2.3. Gendersternchen

Mit dem Gendersternchen ist es ähnlich, wie mit dem Doppelpunkt. Denn auch hier trennt das Sonderzeichen die männliche und die weibliche Endung voneinander. Er wird auf Computersystemen als Standart für eine beliebige Zeichenkette verwendet – ähnlich wie bei einer Fußnote. Mit dem Genderstern können also Bezeichnungen wie transsexuell, Transmann oder Transfrau mit trans* zusammengefasst.

Die früheste Nutzung des Sternchens als Bestandteil eines Wortes findet sich in den 1990er-Jahren in englischsprachigen LGBT-Communities, bekannt als *trans Asterisk* oder *trans Star*. (Stahlberg&Sczesny, 2001)

In der Schweiz erregte der Stern ab August 2016 größere Aufmerksamkeit, als die **Schweizer SP-Frauen** in einem Schreiben bekannt gaben, man werde sich künftig mit einem Genderstern schreiben, um so für die «Befreiung aller Sexualitäten und Gender-Identitäten einzustehen». Beispiele:

Sekretär*in
Mediziner*innen

2.4. Das Binnen-I einsetzen

Das Binnen-I signalisiert über das großgeschriebene „I“ den Beginn der femininen Wortendung. Der Duden erwähnte 2020 das Binnen-I mit dem Vermerk „vom amtlichen Regelwerk nicht abgedeckt“.

Beispiele:

ArbeitgeberInnen
JuristIn
GermanistIn

Übrigens: Bei der Aussprache eines Wortes mit Binnen-I wird eine kleine Pause vor dem „I“ gemacht, die als Glottisschlag bezeichnet wird (vgl. Diewald/Steinhauer, 2020).

2.5. Mit einem Unterstrich (Gender-Gap) gendern

Der Unterstrich wird beim richtigen Gendern vor die weibliche Endung gesetzt, die kleingeschrieben wird. “Der Unterstrich (später erst Gender-Gap genannt) soll auch die Menschen miteinschliessen, die sich weder als Frau noch als Mann definieren und bisher strukturell und sprachlich unsichtbar waren” (Steffen Kitty Hermann).

Das sieht dann so aus:

Direktor_in

Regisseur_in

Laborant_in

2.6. Zusammengesetzte Wortgruppen

Wortgruppen lassen sich ganz einfach mithilfe des Kurzstrichs zusammensetzen. Übrigens gilt das sowohl für deutsche Wörter als auch eine Kombination deutscher und englischer Wortteile.

30-jähriger Krieg

70er-Jahre

IT-Personal

3. Das generische Maskulinum

Der Begriff „generisches Maskulinum“ bedeutet, dass ein Wort in der grammatikalisch männlichen Form verwendet wird, obwohl nicht alle beschriebenen Personen männlich sind.

Vor wenigen Jahren aber hat der Duden in seinem Online-Wörterbuch das generische Maskulinum abgeschafft. (7* **SRF 2 Kultur, 19.05.2021, Anatol Stefanoviwitsch**)

«Die Leser» meint nun also nur noch Männer. Sind auch Frauen angesprochen, werden sie explizit als «Leserinnen» genannt.

1.1 “Gendergerechte Sprache in wissenschaftlichen Arbeiten”

Die Hochschulen und Universitäten beginnen sich mittlerweile auch mit der geschlechtergerechten Sprache auseinanderzusetzen. In Deutschland hat inzwischen jede Hochschule einen Leitfaden zur sogenannten gendergerechten Sprache; Studierende und Lehrende sind sogar verpflichtet, diesen Prozess zu berücksichtigen.

An Hochschulen und Fachbereichen wird sehr unterschiedlich damit umgegangen. In vielen Bundesländer wird dieser neue Umgang mit Sprache sehr vorangebracht. Eine gendersensible Sprache wird zum Teil in Hausarbeiten etc. verlangt.

3.2 Die “anderen” Geschlechter

Es gibt diverse Geschlechter jenseits der üblichen Kategorien von “Mann und “Frau”. In Deutschland gibt bis zu 160.000 intersexuelle Menschen. Am 1. Januar 2019 wurde offiziell das sogenannte “3. Geschlecht” eingeführt.

Intersexuellen Menschen, die sich weder den weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen lassen, muss in Zukunft ein drittes

Geschlecht im Behördenregister möglich gemacht werden.

Auch beim Gendern gibt es die Möglichkeit, bei der Formulierung nicht nur Frauen und Männer zu berücksichtigen, sondern auch alle anderen Geschlechter neben den beiden üblichen Kategorien, z.B. die LGBT/Q Community.

„Gerechte Sprache allein schafft noch keine gerechte Welt. Aber indem wir sie verwenden, zeigen wir, dass wir eine gerechte Welt überhaupt wollen.“

“Nur eine geschlechtergerechte Sprache stellt sicher, dass Frauen und Männer sich gleich angesprochen fühlen und von Lesenden und Zuhörenden gleichwertig mitgedacht werden. Das ist die Voraussetzung, um neue, geschlechtersensible Bilder von Wissenschaft und Hochschule zu schaffen und einen Beitrag zur Veränderung bestehender Geschlechterverhältnisse zu lernen” (Harald Lesch)

4.1. Gendern als Bereicherung beim Schreiben und Lesen

„Alles ist schwer, bevor es leicht ist“ (Thomas Fuller).

Die Anrede statt der Personenbezeichnung zu verwenden, ist eine Möglichkeit, die auch gleich noch größerer Nähe zu den Angesprochenen bewirkt; Beispiel: „Die Absolventen sind herzlich eingeladen, am X,Y,-Programm teilzunehmen“ klingt distanziert. „Liebe Absolventinnen und Absolventen, die Universität lädt Sie hiermit herzlich ein, am X,Y,-Programm teilzunehmen!“

Möglichkeiten	Beispiele
Doppelnennung	Die Dozentinnen und Dozenten
Plural	Die Vorgesetzten
Partizip-Form	Die Lehrenden
geschlechtsneutral	Der Lehrkörper
Keine Personenbezeichnung	Wissenschaftliche Mitarbeit
Kein „man“	Wer abschreibt...
Anrede statt Personenbezeichnung	Ihr Lieben!
Umschreibung	Personen, die mitmachen...

5. Parallelgesellschaften

“Gendern” bedeutet, unter anderem, die Gleichbehandlung aller Geschlechter.

Hiermit ist nicht nur die “Gleichbehandlung” der Geschlechter gemeint, sondern auch die Gleichheit und die Emanzipation der

“Parallelgesellschaften”. Eine Parallelgesellschaft ist nicht anders als eine ethno-kulturelle (multikulturelle) Gesellschaft innerhalb der einheimischen Gesellschaft eines Landes.

Damit meine ich nicht nur die soziale Untertrennung. Die Gleichberechtigung sollte natürlicherweise vorkommen.

Beim Gendern im Deutschen gibt es keine klare Linie. Nicht mal die klare Ansage, dass es gemacht werden soll. Wie erklärt man das den Menschen, die Deutsch als Fremdsprache lernen?

Parallelgesellschaften sind in der heutigen Zeit, weltweit, eine Tatsache. Gewissermaßen betrifft das auch Albanien. Hauptsächlich in den Regionen, wo Minderheiten leben, aber nicht nur. Sie bilden keine eigentliche geschlossene Gemeinschaft, sondern distanzieren sich von der Dominanzgesellschaft wegen ihrer geprägten Kulturbesonderheiten (Die Roma).

“Wie sollen Migrantinnen und Migranten verstehen, wie sie gendern sollen – ohne allgemeingültige Regeln”?

“Gendern ist nichts für Anfänger” (**Natascha Krüger**).

Erst in den höheren Deutsch-Kursen tauche inzwischen mal ein Gendersternchen auf, sagt die Dozentin an der Volkshochschule (VHS) Karlsruhe. «Sprachlich ist das das i-Tüpfelchen auf C1.» Wer dieses Sprachniveau erreicht hat, soll lange Texte und implizite Bedeutungen verstehen können und spontan fließend reden. Ist also sehr weit.

6. Schlussfolgerung

Wir können uns klar die Frage stellen, ob es zu gendern sinnvoll sei. In vielen Bereichen ist Gendern nämlich leicht zu lernen, gut zu lesen, und gesellschaftlich sinnvoll. Die männliche Form markiert „Männer als Norm“, die weibliche Form kodiert “Frauen als Abweichung” durch das an die unmarkierte (männliche) Form angehängte ‘-in.

Sprachdebatten führen immer auch zu politischen Debatten. Seit gegendert wird, gibt es einen Kampf gegen oder für das Gendern.

Rund zwei Drittel der wahlberechtigten Deutschen aber, lehnen laut Meinungsumfragen eine gendergerechte Sprache ab. **1. Florian Kinzle**

“Gendern ist ein akademisches Elitenprojekt und geht an der Lebens- und Sprachwirklichkeit vieler Menschen vorbei; es ist eine Bevormundung”. (<https://www.tagesspiegel.de/kultur/deutschland>)

*“Von der MieterIn, über die Chef*in, bis hin zur Verkäufer:in: Die gendergerechte Sprache hat viele Gesichter – und stösst in jeder Form auf Widerstand”. (Sara Hensler)*

„Gerechte Sprache allein schafft noch keine gerechte Welt. Aber indem wir sie verwenden, zeigen wir, dass wir eine gerechte Welt überhaupt wollen.“
(Susanne Günthner)

„Gerechte Sprache allein schafft noch keine gerechte Welt. Aber indem wir sie verwenden, zeigen wir, dass wir eine gerechte Welt überhaupt wollen.“

“Nur eine geschlechtergerechte Sprache stellt sicher, dass Frauen und Männer sich gleich angesprochen fühlen und von Lesenden und Zuhörenden gleichwertig mitgedacht werden. Das ist die Voraussetzung, um neue, geschlechtersensible Bilder von Wissenschaft und Hochschule zu schaffen und einen Beitrag zur Veränderung bestehender Geschlechterverhältnisse zu lernen” (**Friedrich Merz**)

Bibliografie

Stahlberg & Sczesny (2001), “Richtig Gendern mit Sonderzeichen”, Band 16, s.12-18

Susanne Guenther (31.01.22), “Aus Politik und Zeitgeschichte (Mag.)”, s.13-16

Harald Lesch (06.10.2021), “Die anderen Geschlechter”, ZDF Magazine

Stefan Kitty Hermann (Jan.2003), “ Gendergap (Unterstrich” Uni Berlin,,), Band, 28, s.20-24

Anatol Stefanoviwtich (19.05.21), “Generisches Maskulinum”, SRF Kultur Mag.

Friedrich Metz , CDU (23.04.21), “Gegen geschlechtsneutrale Sprache”, Frankfurter Allg.,s.5-6

Prof. Asoc. Dr. Adriatik DERJAJ¹

¹Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
adriatikderjaj@yahoo.com

Studiuesit gjermanë për “shprahbundin ballkanik”

Abstract

Studies about language contacts have consistently and specifically focused on the so-called language areas, most recently on what Humboldt called *sprahbund*.

The Balkan language center consists of six languages, which are part of the Indo-European family and present a special branch of it. Between these languages there is a necklace of similarities in the phonological and morphosyntactic plane, which are a sign of contacts of an anthropological nature rather than of a political, social, religious or cultural nature. One of the most significant reasons in this regard is the non-existence of a “source” language.

Despite the fact that language areas are really paradigms of language contacts, when it is necessary to analyze their grammatical reflection in the Balkan area, their importance appears important to the world’s most vocal researchers since the beginning of the last century.

In this statement, we will focus on the German authors Gustav Meyer, Franz Miklosich, August Leskien and their world works on inter-Balkan meeting points.

Key words: Language history, Balkan Diaspora, Linguistics, German Linguistics.

Introduction

Each language appears self-sufficient in its expressive forms; each language, in one form or another, manages to find its own expressive paths and potentials, depending on the needs faced by its speakers themselves, who appear at the same time as the cultivators and bearers of its dialectic⁵². Viewed in itself, such a positioning is the result of a chain of historical, geographical, political, social, cultural and, more often than not, anthropological factors;

⁵² Initially, we find such a view treated extensively by Plato, in *Phaedrus*, 264a *etpassim*, while in our times, we find it treated by Ludwig Wittgenstein, in *Philosophical Investigations*, and Martin Heidegger, in *Unterwegs zur Sprache*.

in short, it is the fruit of an *extra-linguistic* causality, to bring to mind the terminology and concepts studied by Bloomfield⁵³.

A significant example in this direction is found in the simplest form in the so-called “linguistic hearth”, or *Sprachbunden*, which conceptually marks a multilingual region consisting of languages belonging to different language families, but which, despite this, show a series of structural approximations, which, in the vast majority, are the result of the contacts that the languages have had with each other.

Contrary to what happens in the case of language “pairs”, in the case of a *Sprachbund*, one of the most striking features is the non-existence of relationships and *strategic* positioning; expressly here, of the languages that appear in the position of a “*substratum*”, “*superstratum*” and “*adstratum*”, where the Balkan “linguistic hearth” presents us with one of the most prominent examples.

The Balkan *Sprachbund* exhibits two really prominent features; on the one hand, it appears as a region of “linguistic convergence”⁵⁴, where the languages enjoy to some extent the status of being “*adstratum*”, while, on the other hand, in relation to Ottoman and its dialects, they show the status of “*substratum*”. Meanwhile, while in terms of their “*adstratal*” position towards each other, there are quite a few absences and gaps about the social conditions and conditions that led to the formation of this *Sprachbund*, in terms of their “*substratal*” position towards Ottoman and the dialects of of it, a good part of the historical and social circumstances and factors are known, which on the one hand significantly eases our burden, while, on the other hand, and despite any *ultra-purist* ideology or politics, it helps quite a bit in illuminating and putting in view of not only the historical developments that a certain language has gone through, in our case, the Albanian language, but also the forms and ways in which people have used the language in a certain historical segment, the reasons that have led them to use it thus, as well as the traces that this form and way of using the language has left in the speech of our times. We believe that this last view best justifies this venture; expressly, the recognition of the presence of oriental elements in the Albanian language as a means of linguistic contact between the homogeneous community of Albanian speakers and the heterogeneous community of Ottoman speakers.

Personally, we tend to look at Turkish in the position of “*adstratum*”, which expressly means that it is not an integral part of the Balkan *Sprachbund*, but only one of many elements, albeit one of the most important, that

53 *Writings on The Language*, Longman, London 19859, p. 276.

54 Lars Johanson, *The Turkic Languages*, Routledge, London 1998, 192 et passim.

contributed to the creation of the *Sprachbund* in question⁵⁵. Meanwhile, on the other hand, we support the invisibility in question to the Turkish of the period of linguistic contact, and not to its dialects that we encounter among the different regions of the Balkan Peninsula⁵⁶, or to the Turkish of the post-reform period, which was outlined over time when this contact was cut off, indeed, the interest and tendency to be updated in the direction of the linguistic developments of Turkish had faded, if not completely extinguished, thanks to the considerable work done by the revivalists, on the one hand, as well as the pressure psychological that the language of another community caused by itself.

Morphophonology

The analysis of phenomena in the *morphophonological* plane shows a special importance in the plane of *historical linguistics*, insofar as it helps not a little in the illumination of the *time of linguistic contact* between Albanian and Turkish during the period of the Ottoman Empire, as well as in the illumination of the state of said contact in this or that phase of the developments and changes that Turkish recognized in the period in question.

The Turkisms of the Balkan region can be grouped into over 20 fields of meaning.

We are of the opinion that the first place is occupied by the field of cuisine and catering, i.e. names of dishes, sweets, drinks, foodstuffs and kitchen utensils.

Such are: burani, jahni, meze, pace, pilaf, qofte, rishte, samsa, trahana, turshi; paluze, jelly, jam, revan, sugar paste, yolk; blueberry, nard, pekmez, cherry; yeast, starch, sugar; cini, plate, machete, mortar, kuze, clove, grater (which gave order, order), bowl, pan; majosh, taze.

Most of these words belong to the active lexicon, i.e. are words that are widely used, they are single names for the things they denote. Turkishisms are present mostly in the field of cuisine and cooking. Undoubtedly, this is related to the high level that Ottoman culinary art had long reached, naturally also from the close contact with the countries of origin as a whole.

Names related to the apartment and its equipment: such as pantry, mahogany, bajja, cercive, gerdek, barn, cage, corner, bohce, sheet, basin, curtain, window, cellar, towel, post, post, carpet, etc.

Unlike the words of the culinary sphere, here a large part have limited use or are going out of use with the modernization of life. Although we are of

⁵⁵ Berstein 1968, 77-79; Schaller 1975, p. 91-95..

⁵⁶ Indeed, such a direction beat in his research Victor A. Friedman. Cf., for example, *Balkanology and Turcology: West Rumelian Turkish in Yugoslavia as Reflected in Prescriptive Grammar*, in: *Studies in Slavic and General Linguistics*, Radopi, Amsterdam 1982, vol. II, p. 1-77.

the opinion, as the surveys show us, that many such words are miraculously resisting the economic developments of the time.

These are the words: curtain, bucket, basin, towel, etc. which are used alone despite the fact that their types and names have been added and added day by day.

Names from the field of vegetation; sprouts, almonds, pistachios, watermelons, buds, dates, jasmine, violets, cotton, beets, eggplants, shebojas, peaches, zucchini, hyacinths, corn, cherries, apricots, etc.

From the field of alms: bel, chark, chengel, chirak, candle, torch, hookah, bag, bottle, zembrek, zumpara, etc.

Turkishisms that have to do with man and his physical and moral features; naze, nishan, pishman, taveqel, qorr, serebest, viran, xhan, xhanan, zor, kolaj, dembel, dudut, piseveng, etc.

Clothing and the words related to them: socks, slippers, pieces, qilah, bra, shalvar, tumane, etc.

Words from the designations of crafts: chirak, shepherd, pehlivan, terzi, usta, jambaz.

From the field of commerce and civic life; bedava / badihava, shop, paha, money, bazaar, veresije, cry, sugar, caravan, bazaar, tap, inn, mejhane, bazaar, saraj, fountain, etc.

Cosmetics, ornaments and ornaments; bracelet, necklace, manicure, paint, etc

Religion and faith; mosque, prophet, avdes, dervish, gjynah, gjyhnaqar, hoxha, namaz, nowruz, imam, mufti, sevap, dua, etc. It is interesting that the Albanian language has been strong in preserving its own words related to religious practice. This is evident especially among the practitioners of the Muslim religion, who in their religious rites use words that Albanian had before contact with the Ottomans, it is worth mentioning the word fasting, which is used throughout Albania by both Christians and Muslims.

Army and war; knife, umbrella, binoculars, cannon, machete, etc.

Musical instruments; qemane, saze, zurna, party, etc.

Agriculture; bahçe, bahçevan, greens;

Construction; vault, mast, mast, etc

Animals and poultry; nightingale, jackal, hummingbird, stork, etc.

Marine field; mast, gemi, hambar, kitch, bash, demir, etc

Family and kinship; aunt, aunt, uncle, uncle, byrazer, ane, minxha, baxhanak.

Human body words: bel-i, kerpik-u, mide-ya.

The words that have been mentioned so far are included in the FGJSSH,

but there are also a number of other words that are quite popular, especially from the middle and old generation, e.g. birjan, cinar, derbeder, dizdar, dylber, ezber, namazgjah, nargjis, paracende, percin, perminos, tehna, tesqere, turfanda, jhumush, let's add here some words that everyone who plays backgammon knows: dumbare, doubles, yes, square.

From a grammatical point of view, the Turkic languages of the Balkan region are mostly concrete nouns, a minority are abstract nouns, such as baft, chare, derman, medet, nam, rast, sevda, bosh, etc.

Adjectives; cross, blind, fresh, lazy, lazy, talkative.

Adverbs; peshin, veresije, pishman, serbes, etc.

Verbs; sejdis, sikteris, chel, boyatis, begenis, etc

Phonology

The evaluation of phenomena in the phonological plane is directly related to the influences, or borrowings, that the Albanian language recognized during linguistic contact with Turkish during the period of the Ottoman Empire, which helps quite a bit in the direction of forming a more objective perception about the scale and density, not simply and only of language contact, but also of interpersonal relations between the speakers of these two language communities.

Looking at the phonological level, four general features can be identified between the Albanian language and the Turkish language of the Ottoman Empire period, which can be guessed to be the result of the phenomenon of language contact.

More concret:

The fall of the high-sounding vowel when it is final and is preceded by a sound of the phonetic nursery of i (which can be part of M, y or stressed u. Despite the fact that in Albanian there is the corresponding sound , again, this feature of Turkish has found a place; an example of this are words with a soft accented vowel at the end of unpronounceable nouns; the only exception is a few monosyllabic words of the Turkish language, which in Greek correspond to nasal vowels, as for example: eyes/eyes, dru/dru, zuz/'za etc.

Loss or drop of the final vowel when it is in initial position;

Palatalization of back vowels

Dropping of the voiceless consonant h.

Conclusions

The Balkan linguistic hearth consists of languages that are part of the Indo-European family and present a special branch of it. Between

these languages there is a necklace of similarities in the phonological and morphosyntactic plane, which are a sign of contacts of an anthropological nature rather than of a political, social, religious or cultural nature.

In addition to similarities from contacts of an anthropological nature, almost always direct, the languages of the Balkan *Sprachbund* also display a necklace of “planted” similarities, if we can express it that way. We are speaking expressly of a long and rich necklace of Orientalisms, which managed to penetrate the languages of the Balkan *Sprachbund* through the long and intensive contact that the respective speakers had with the Ottomans. In this case, Ottoman, but also other dialects of Turkish, *volens od nolens* was transformed into a “*superstratum*”, mostly thanks to historical, political, economic and administrative aspects, rather than cultural ones. As a rebirth of later historical developments, who more and who less, all the peoples of the Balkan *Sprachbund* tried to purge such elements, and yet, such a “purist” initiative failed to give except for some partial results, highlighting once again how language developments do not always keep pace with political and ideological developments.

Bibliography

Lars Johanson, *The Turkic Languages*, Routledge, London 1998, 192 *et passim*.

Victor A. Friedman. Krh., for example, *Balkanology and Turcology: Ëest Rumelian Turkish in Yugoslavia as Reflected in Prescriptive Grammar*; në: *Studies in Slavic and General Linguistics*, Radopi, Amsterdam 1982, vëll. II, f. 1-77.

Martin, L. (1986). Eskimo Words for Snow: A Case Study in the Genesis and Decay of an Anthropological Example. *American Anthropologist*, LXXXVIII.

Polisi, M. (2006). Ëlamic Lexicon, An integral part of the Albanian lexicon. *Terminologjia Ëlame*, ASHAK, Prishtinë.

Rifat, M. (2005). *XX. YËzylda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları-2 / Temel Metinler*, İstanbul, YKY, 2th Edition, Ankara.

Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Shkurtaj, G. (2003). *Kahe dhe dukuri të kulturës së gjuhës shqipe*, Tiranë.

Slobin, D. (1996). *From Thought and Language to Thinking for Speaking* in: J. Gumperz, S.

Levinson (a curadi), *Rethinking Linguistic Relativity*, USA: Cambridge.

Prof. Dr. Arben Skendaj¹

¹Universiteti i Tiranës

arskendaj@hotmail.com

Neologjizmat dhe huazimet që vijnë nga gjuha italiane edhe angleze në gjuhën shqipe.

Abstrakt

Gjuha shqipe është një gjuhë indoeuropiane, e cila ka një status të merituar si një gjuhë e pavarur në kuadrin e shumë gjuhëve të ndryshme të botës, që gëzojnë një personalitet tashmë të afirmuar si origjinalitet, nga pikëpamja gramatikore dhe leksikore. Gjuha shqipe gjatë 4 shekuj e gjysëm të pushtimit otoman arriti të mbijetoj, me gjithë presionin e fortë politik, ushtarak, kulturor, ushtarak, administrativ etj. Fakt ky jo i parëndësishëm për një periudhë kaq të gjatë pushtimi, kur nëpër botë raste të ngjashme, do vëmë re që popuj të ndryshëm kanë humbur gjuhën e tyre. Mund të jetë edhe historia dhe tradita e vjetër kulturore e popujve të Ballkanit, që mund të ketë kontribuar në ruajtjen e gjuhës dhe kulturës të këtyre popujve, por mbase edhe një farë tollerance ose pakujdesie nga perandoria osmane për t'i asimiluar këta popuj nga pikëpamja gjuhësore. Mbas pavarësisë shqiptarët u çliruan edhe nga ana gjuhësore dhe kulturore nga ndikimi otoman dhe filluan të lëvronin gjuhën e tyre shqipe në nivele të ndryshme. Gjuha shqipe nga ana gramatikore dhe leksikore (për leksikore kam para sysh leksikun bazë) është e pavarur, por historikisht ka marrë fjalor nga burimi latin dhe neolatin, si dhe viteve të fundit edhe nga gjuha angleze. Të marrësh neologjizma dhe huazime nga gjuhë të huaja, për çdo gjuhë nuk është një mëkat, por është një proces kompleks sikurse dhe arsyeja, justifikimi dhe pranimi i këtyre fjalëve, stabilizimi i tyre përfundimtar nga aspektet gjuhësore, fonetike, morfologjike, sintaksore dhe leksiko-semantike.

Fjalët Kyçe; Huazim, semantik, fonetika, latin, morfo-sintaksor.

Gjuha shqipe është një gjuhë indoeuropiane, e cila ka një status të merituar si një gjuhë e pavarur në kuadrin e shumë gjuhëve të ndryshme të botës, që gëzojnë një personalitet tashmë të afirmuar si origjinalitet, nga pikëpamja gramatikore dhe leksikore. Gjuha shqipe gjatë 4 shekuj e gjysëm

të pushtimit otoman arriti të mbijetoj, me gjithë presionin e fortë politik, ushtarak, kulturor, ushtarak, administrativ etj. Fakt ky jo i parëndësishëm për një periudhë kaq të gjatë pushtimi, kur nëpër botë raste të ngjashme pushtimi të huaj, disashekullor, do vëmë re, që popuj të ndryshëm, edhe pse me kulturë dhe histori më të lavdishme se e jona e kanë humbur gjuhën e tyre dhe janë asimiluar nga ana gjuhësore, kulturore, fetare etj. Fakti që në Ballkan shumë popuj mundën t'i rezistonin asimilimit kulturor, gjuhësor, fetar etj. mund të ketë qënë edhe historia dhe tradita e vjetër kulturore e popujve të Ballkanit dhe dëshira e madhe e tyre për liri dhe identitet dhe shpirti luftarak, që mund të ketë kontribuar në ruajtjen e gjuhës dhe kulturës të këtyre popujve, por mbase edhe një farë tolerance ose pakujdesie nga perandoria osmane për t'i asimiluar këta popuj nga pikëpamja gjuhësore dhe jo vetëm dhe duhet ti ketë dhënë rëndësi më shumë rëndësi rolit dhe ndikimit të saj në planin politik, gjeostrategjik dhe ushtarak.

Mbas pavarësisë në vitin 1912 shqiptarët u çliruan politikisht dhe nga ana gjuhësore dhe kulturore u çliruan nga ndikimi otoman dhe filluan të lëvronin gjuhën e tyre shqipe në nivele të ndryshme kulturore. Gjuha shqipe nga ana gramatikore dhe leksikore, (për leksikore kam para sysh leksikun bazë) është e pavarur, por historikisht ka marrë kryesisht fjalor nga burimi latin dhe neolatin, (jo vetëm) si dhe viteve të fundit edhe nga gjuha angleze. Të marrësh neologjizma dhe huazime nga gjuhë të huaja, për çdo gjuhë nuk është një mëkat, por është një proces kompleks dhe jo i thjeshtë. Kompleks ngelet edhe arsyeja, justifikimi, pranimi i këtyre fjalëve, stabilizimi i tyre përfundimtar nga aspektet gjuhësore, fonetike, morfologjike, sintaksore dhe leksiko-semantike dhe kulturore në gjuhën shqipe.

Gjuhët në përgjithësi dhe gjuha shqipe në rastin konkret dihet, që kanë nevojë të marrin huazime nga gjuhë të ndryshme, duke pasur para sysh, që gjithësesi gjuhët kanë edhe preferencat e tyre si dhe precedentet e kaluar të huazimeve, që marrin nga gjuhë preferenciale. Arsye pse marrin me preferencë nga disa gjuhë dhe jo nga pjesa tjetër e gjuhëve është një përgjigje e komplikuar për të shpjeguar pse ndiqen disa preferenca. Shkaqet e këtyre prirjeve të preferuara ose të parakushtëzuara, për të marrë huazime nga disa gjuhë dhe jo nga të tjera mund t'i gjejmë në faktorë gjuhësore, ose do supozoja më saktë fonetik, në faktorë historik, kulturor, ekonomik, gjeografik etj. Hyrja e huazimeve në gjuhë në përgjithësi nuk mund të ketë parashikim, programim, planifikim, ato vijnë spontanisht sipas nevojave leksiko-semantike të gjuhës. Madje sipas realitetit gjuhësor mund të vëmë re se shpesh fjalët e huaja futen në gjuhë më shumë se i duhen gjuhës, kjo ndodh për arsye të ndryshme, dhe këtu kam para sysh më shumë gjuhën shqipe. Hyrja e fjalëve të huaja ka

rrethana dhe arsye të ndryshme, që futen në gjuhën shqipe. Huazimet futen në gjuhë kryesisht nga gazetarë, politikanë, intelektualë, po mbase edhe nga njerëz të zakonshëm, por vetëm se nga këta të fundit kanë pak ndikim në futjen dhe përhapjen e fjalëve të huaja në gjuhën shqipe. Por në tërësinë e tyre huazimet mund të themi se kanë një status leksiko-semantik shpesh, provizor, të papërcaktuar përfundimisht. Asnjë gjuhëtar ose as leksikograf nuk mund të jetë në gjëndje të përcaktojë një afat ose kohë se sa i duhet një huazimi, derisa ai të leksikalizohet ose të stabilizohet përfundimisht. Gjuhëtari Emil Lafe në artikujt e vet të botuar në revistën Media Shqiptare N.3, korrik-shtator 1999 me të drejtë ndez projektorët mbi kujdesin për gjuhën shqipe dhe përmënd fjalë si siguracion, status, që ngatërrohet me statut ose foljen ofroj me afrojetj, dhe po në këtë revistë shkruan: “Se si mund të kesh mendim të mirë për një gazetë, që nuk është në gjëndje të shkruajë saktë fjalët më të thjeshta shqip”¹. Edhe gjuhëtari Xhevat Lloshi dhe përkthyesi Edmond Tupja etj. kanë shkruar dhe folur shpesh në media për gjuhën shqipe dhe papastërtinë e saj dhe kanë kritikuar për pakujdesinë, që vihet re në lidhje me huazimet e huaja, që futen dhe përdoren pa kriter.

Shpesh shumë prej këtyre huazimeve futen nga kategori profesionistësh, që i lartëpërmëndëm, mund të jenë kalimtarë, provizorë, një pjesë të tyre mbase filtra ose sita leksiko-semantike do i skualifikojnë nga përdorimi dhe nuk do të kishin jetë të gjatë leksiko-semantike në gjuhën e re.

Situata e gjuhës shqipe nga pikëpamja e leksikografisë, siç e dimë nuk ka ndonjë histori tradicionale të konsoliduar dhe të rinovuar periodikisht, siç shohim në shumë leksikografi të gjuhëve të ndryshme evropiane, që zakonisht çdo vit deklarojnë botim të ri të fjalorëve të përmasave të mëdha, kuptohet fjalorë një volumsh dhe botim letër, si dhe formate me dvd dhe me numer serial për ta konsultuar online pa pagesë. Këta fjalorë sygjerojnë shtesa të vogla leksikore, d.m.th. fjalët e reja, që kanë hyrë atë vit, që kuptohet nuk janë në sasi të mëdha dhe kanë status disi të stabilizuar leksikor.

Pra problemi në gjuhën shqipe, përse i përket neologjizmave, që vijnë nga italishtja dhe anglishtja është se ka tre dekada, që ka një trafik të madh shpesh të jashtëligjshëm, të pakontrolluar dhe studjuar të fjalëve, që vijnë nga këto dy gjuhë, dhe do thoja, sipas përshtypjes time, më shumë nga italishtja. Gjuhëtari Eqerem Çabej në volumin e parë të veprës së tij kolosale “Etimologjia e gjuhës shqipe” prej 6 volumesh botuar nga Akademia e Shkencave dhe Institutit të Gjuhësisë, thekson se leksiku i huazuar në gjuhën shqipe nga burimi latin dhe neolatin kalon 50% e fjalorit të gjuhës shqipe.

Shumë prej tyre përpiqen të stabilizohen leksikalisht, por nuk ja arrijnë këtij qëllimi dhe ndoshta edhe humbasin përdorimin e tyre, ndërsa një pjesë e

tyre gjuha shqipe është e detyruar t'i pranojë në gjuhë dhe i leksikalizon. Kam përshtypjen se ne Evropë, në Ballkan etj. shumë gjuhë janë më të stabilizuara leksikalisht në krahasim me gjuhën shqipe, duhet të kenë shfaqur shumë më pak çoroditje dhe amulli në fushën e leksikut dhe semantikës, mbas viteve '90, që përkon edhe me rënjen e murit të Berlinit, duke theksuar, që në gjuhën shqipe fushat e gramatikës si fonetika, morfologjia dhe sintaksa ngelen shumë të stabilizuara. Sintaksa mund të them se është një pjesë e gramatikës, që është pak e ekspozuar më shumë se dy pjesët e tjera për t'u ndikuar nga gjuhët e huaja sidomos nga gjuhët nga të cilat përkthehet literaturë. Gjuha shqipe ngelet një problem specifik të cilit institucionet përgjegjëse shtetërore dhe jo vetëm duhet t'i vënë shumë më tepër rëndësi, përgjegjësi dhe financë. Gjuha shqipe njihet zyrtarisht si fjalor, deri tani 2 të tilla, prej të cilave ai i vitit 1980 me 42.000 fjalë, që është gur themeli dhe ai botimi i dytë i vitit 2006 me 48.000 fjalë, që është një fjalor pa ripunim rrënjësor leksiko-semantik, por u punua me të drejtë për një përditësim fjalësh për të pasqyruar ndryshimet politike, shoqërore, ekonomike, kulturore etj. dhe për të xhveshur fjalorin nga fjalët dhe shprehjet e sistemit komunist. Tani me sa janë shprehur në media gjuhëtarë dhe përgjegjës të Akademisë së Shkencave dhe Intitutit të Gjuhësisë, me një fond financiar të justifikuar nga shteti, ka një angazhim serioz për të realizuar një vepër leksikografike dinjitoze të fjalorit të gjuhës shqipe, për kohën dhe nevojat, që paraqet gjuha shqipe nga sfidat e kohës nga pikëpamja leksikore.

Një çështje teknike interesante për gjuhën shqipe, por jo vetëm për shqipen, por për shumë gjuhë, që marrin huazime nga gjuhë të huaja ngelet edhe përshtatja fonetike dhe morfologjike e huazimeve të huaja. " Këto neologjizma, të cilat në pjesën më të madhe kanë zënë vend në gjuhë, së bashku me një shumicë trajtash fonetike dhe gramatikore të përgjithësuara, kanë ndihmuar në mënyrë qënësore në formim të shqipes modern"2.

Një problem jo më pak i rëndësishëm duket ai i aspekteve semantike, d.m.th. të kuptimit, që do stabilizojë fjala e re e huaj në gjuhën shqipe. Ky duket si një problem i vogël, po paraqet shumë dyshime, pasiguri dhe pasaktësi, sidomos në gjuhën shqipe në mënyrë të vecantë. Pse e them këtë në mënyrë të vecantë për gjuhën shqipe; sepse në fakt llogjika e thjeshtë ta do, që kur ndjehet nevoja për një fjalë të re në gjuhë dhe në rastin konkret ato të huazimeve nga gjuhë të huaja kuptohet, që "halli" kryesor është ai i semantikës, i kuptimit të ri, që i duhet gjuhës, arsye edhe për të cilën lind problem i një fjale të re, që është ai i një semantike të re për të cilën gjuha ka nevojë dhe problemi fonetik, ai i kombinimit fonetik është në plan të dytë dhe besoj me të drejtë, të pakten në fazën fillestare, kur shtrohet problemi

semantik, ai fonetik nuk do krijonte problematikë për një gjuhë. “...në lidhje me marrëdhënjet e gjuhës me kulturën do të shtojmë se zhvillimet, që vërehen në fushën e përbashkët të tyre kanë ndikuar jo vetëm në formim, por edhe në zhdukje të fjalëve ose të kuptimit të tyre të kryehershëm.”³ Siç shohim nga kjo konsideratë e profesor Eqerem Çabej, me të drejtë theksohet fakti, që gjuha dhe kultura interferohen aq shumë në modelim të njëra tjetres sa mund të çojnë edhe në justifikime përdorimi ose mospërdorimi të njësisë së gjuhës në rastin e leksikut.

Kjo është aq e vërtetë se po të ishte ndryshe gjuha shqipe sidomos me një alfabet aq të pasur, me 36 tinguj dhe fonema nuk do kishte problem krijimin e fjaleve të reja, kur ka gjuhë me gjysmën e fonemave tona dhe janë më të pasura në fjalor, se sa gjuha shqipe. Llogjika leksiko-semantike të çon të mendosh, me të drejtë, që ana dhe aspektet fonetike kur bëhet fjalë për fjalë të reja dhe të huazuara, fonetika do ishte thjesht si një simbolike, nëse nuk i vihet rëndësi semantikës së fjalës së re.

Në këtë kuadër ne kemi raste teorikisht dhe praktikisht në gjuhë të ndryshme me autoritet kur një fjalë të huaj duan ta heqin nga gjuha e tyre për arsye pastërtie dhe mos ndotje dhe ndikim nga gjuhë të tjera sic bëjnë për shembull kryesisht gjermanishtja dhe frengjishtja ato ndertojnë, krijojnë kombinime fonetike dhe fonematike të natyrshme dhe deri diku të justifikuara nga pikëpamja morfo-leksikore për historinë e gjuhës së tyre dhe fjala e re fillon e ngulitet dhe popullsia e këtyre shteteve e pranon ta përdori dhe e fillon ta konsiderojë si normë gjuhësore të sanksionuar. Pa përmendur këtu, që keto veprimtari perligjen, në keto shtete, edhe me vendime ligjore nga shteti. Kështu fjala kompjuter në shqip duket se është përshtatur germa k nga c e anglishtes, e cila vjen nga një etimologji semantike latine me gërmën c të fjala latine “computem”, dhe në shqip është përshtatur fonetikisht edhe duke i shtuar bashkëtingëlloren “j” para zanores u për arsye të brëndshme të diktuar nga fonetika e gjuhës shqipe. Pra shqipja të fjala kompjuter është “dorëzuar” dhe ka pranuar në mënyrë të pafuqishme fjalën e re angleze, po kështu edhe shumë gjuhë të tjera të rëndësishme, si për shembull gjermanishtja etj. Ndërsa frengjishtja i ka vajtur më shumë idese nacionaliste të një alternative fonetike, morfologjike dhe leksiko-semantike origjinale dhe ka ripasuruar me polisemi fjalën latine ordinateur me fonetikë franceze ordinateur dhe i ka dhënë kuptimin kompjuter, rrethanë të cilën e ka pasur edhe italishtja për afro një dekadë (nga vitet 1990-2000) si alternativë të fjalës kompjuter, por në raste të tilla në gjuhë dy alternative nuk janë të mira se shpesh amullia lejon të vendoset për alternativën jo nacionale, sic ndodhi edhe në italisht ku sundoi fjala kompjuter dhe jo ordinateur, por edhe pse sic e thamë është një “mall”,

që i kthehet italishtes nga gjuha mëmë siç është latinishtja nga e cila vjen fjala me semantikën e vet (computem latinisht do të thotë llogari, përllogaritje).

Pra fonetika është si një simbolike ose muzikalitet, që mund të konsiderohet edhe si konvencionale në gjuhë dhe ana semantike është ajo, që ka më rëndësi, sepse sic e shohim, po kuptimi i fjalës kompjuter në shqip, anglisht, italisht, gjermanisht etj. është po ai i fjalës në frëngjisht ordinateurur, por fonetikat janë të ndryshme. Llogjika më normale e leksikalizimit të fjalëve të reja në një gjuhë dhe të huazimeve në rastin e gjuhës shqipe është ajo, që kur merret fjala nga një gjuhë e huaj duhet të ruhet semantika e origjinës kuptimore nga gjuha nga e cila vjen se edhe shkaku kryesor i marrjes së fjalës është semantika dhe jo fonetika. Në gjuhën shqipe ka pasur raste absurde të hyrjes së fjalëve të reja nga gjuhë të huaja dhe nuk ju është ruajtur semantika origjinale dhe kjo nuk është serioze në gjuhë, por duket sikur është marrë fjala vetëm për kombinim fonetik dhe efekt dëgjimor, psikologjik.

Në procese semantizimi dhe polisemantizimi vihet re, që mund të ketë pasur metaforizime ose pak devijime semantike, ku vihet re se është bërë për arsye llogjike dhe në periudha kohore të kaluara ku edhe kontakti midis dy gjuhëve asaj që jep një huazim dhe asaj që merr ka qënë shkëputur, si për shëmbull sic ka marrë anglishtja, leksik nga gjuhët neolatine dhe ka pasur raste “tjetërsimi” semantik, të justifikuar në vite, por jo sot në kohe reale kur mundësia e shkëmbimit gjuhësor dhe leksikor është më komod dhe ka rrethana më të kollajta për t’u realizuar. Folësit e gjuhës shqipe marrin leksik të “fresket” dhe ti tjetërsojnë qëllimisht semantikën fjalës se re, kjo gjë është absurd dhe e pakuptimtë, ndoshta bëhet për të kamufluar një realitet kulturor, shoqëror personal, kolektiv etj. ku nëpërmjet një prirje të tillë fallco e ekspozojnë gjuhën në situata qesharake, kur vetë natyra e gjuhës nuk është e tillë.

Në fillim të huazimit të fjalëve të huaja, për një gjuhë problemet kryesore janë ato të shqiptimit, që lidhen me ato të shkrimit ose drejtëshkrimit të fjalëve të huaja në gjuhën shqipe, si do shqiptohen si do shkruhen, do marrin një zgjidhje përfundimtare në këtë aspekt me qëllim, që njerëzit e çdo shtrese dhe niveli shoqëror ta kenë të qartë këtë problematikë gjuhësore gjatë përdorimit të këtyre fjalëve. Ne siç e dimë nga ana fonetike, shqipja ka 36 gërma, përveç tërë sistemit tonë gjuhësor, fonetika është një aset dhe vlerë absolute origjinale dhe ajo bën absolutisht pjesë e kësaj vlere dhe e përfaqson denjësisht këtë origjinalitet gjuhësor të gjuhës shqipe. Por gjithësesi përshtatja gjuhësore, fonetike, morfologjike është çështja parësore e një fjalë të huaj, kur hyn në një gjuhë e në rastin tonë të shqipes. Sipas meje, duke pasur shqipja një pasuri alfabeti jo të vogël, po prej 36 tingujsh, të gjitha gërma gjeneruese për fjalë në gjuhën shqipe mendoj, që përshtatja fonetike e fjalës së huazuar nuk do ishte

një vështirësi teknike, po thjesht një hezitim normal fillestar, sepse “mjetet e punës”, d.m.th. fonemat në shqip i kemi në gamë të gjërë. Kështu huazimet, që vijnë nga italishtja kanë më pak probleme fonetike për t’u përshtatur në gjuhën shqipe, se italishtja ka 20 fonema, gërma fjalë gjeneruese dhe me që ne kemi 36 të tilla përfshirë të gjitha ato, që ka italishtja, atëherë përshtatja e tyre në shqip nuk do jetë llogjikisht e vështirë. Ndërsa ato që vijnë nga anglishtja, gjithashtu përta i përket fonetikes, shqiptimit, shqipja i ka të gjitha tingujt, fonemat e anglishtes dhe indirekt fjala e huazuar përshtatet kollaj, shqiptohet kollaj, problematikë do paraqiste vetëm pjesa e shkrimit dhe e drejtëshkrimit të saj, sipas gramatikës së gjuhës shqipe. Po të shohim gjuhën italiane, si sillet ajo me huazimet angleze, që hyjnë në italisht, ajo ndjek një rrugë ndryshe nga gjuha shqipe, ajo e merr fjalën nga anglishtja dhe e ruan atë në formën fonetike, siç shkruhet ajo në gjuhën origjinale dhe shqiptimin ja mban si në anglisht. Pra mund të themi, që e izolon në një fare mënyre nga ana fonetike duke krijuar tërthorazi një siklet në përdorim, në shqiptim, në përshtatje gjuhësore, duke marrë para sysh edhe shumicën e popullsisë, që nuk ka kulturë gjuhe të huaj. Ka një tendencë në italisht, që mbas një farë kohe mund të bëhet përpjekje për ta përshtatur edhe nga ana fonetike dhe morfologjike atë huazim sipas gjuhës italiane, duke italianizuar fonetikisht huazimin. Në italisht ka plot raste, kur mbasi ka hyrë fjala e huaj me kalimin e kohës krijohen fjalë të tjera, njësi të tjera morfo-leksikore si emër, mbiemër, folje etj. të prejardhura nga fjala e huazuar, duke i përshtatur menjëherë ato njësi nga ana fonetike, sepse konsiderohen kësaj rradhe si burim i brëndshëm.

Përta i përket gjuhës shqipe le të përmëndim disa shëmbuj huazimesh si listë, që kanë hyrë nga gjuhët e huaja këto dekada: brutale, kontinuitet, kesh, deçiziv, evitoj, avangard, abrogoj, shourum, deletoj, definitiv, ad hoc, aprovoj, adresim, abandonoj, agravoj, frustracion, impresion, insiproj, investigator, maus, investigoj, koshient, mediator, minoren, neutral, nuklear, inovacion, radikal, violent, violencë, anoncioj, softuerë, harduerë, brend, siguracion, çatoj, shou, akses, kuroj, audiencë, bakgraund, apdeit, kopirajjt, novatore, aksi, intervenoj, moderator, fair etj. Po të vëmë re situatën e këtyre huazimeve në gjuhën shqipe nuk kemi tendencën për të ruajtur fonetikën dhe morfologjinë e huazimeve, qoftë atyre që vijnë nga italishtja si dhe atyre, që vijnë nga anglishtja. Siç e thashë edhe më sipër ato, që vijnë nga anglishtja paraqesin vështirësi më të madhe përshtatjeje krahasuar me ato që vijnë nga gjuha italiane, sepse gjuha angleze ka alfabet më të madh dhe ka ndryshim të madh nga gërmat, që shkruhen si dhe transkriptimet fonematike dhe fonemat. Gjuha shqipe duket se ka zgjedhur rrugën për t’i përshtatur fonetikisht këto fjalë, që në fazën fillestare, por kjo rrugë më duket si një farë mënyre, në se

mund ta quaj kështu, një fare pranimi, adoptimi, si një farë marrje “nënshtetësie gjuhësore” dhe një mundësi zëvendësimi të një alternative lokale, kur e kemi, duket sikur e largon zgjidhjen lokale dhe ligjëron përfundimisht statusin e saj leksiko-semantik në gjuhën shqipe. Gjithësesi përdorimi është, ai, që i vë vulën realitetit leksikor në një gjuhë. Po vlen të thuhet, që ka edhe shtete, të cilat nuk ja lënë situatën gjuhësore të huazimit, rastësive, spontaneitetit, porurvejojnë situatën gjuhësore periodikisht, marrin masa dhe miratojnë ligje për pastërtinë e gjuhës së tyre, si të tilla mund të përmëndim, ne mënyrë tipike shtete si Franca dhe Gjermania. Një farë kujdesi profesional dhe përgjegjësi për gjuhën shqipe mendoj, që duhet të zyrtarizohet dhe të shtohet përgjegjësia për ta kontrolluar dhe ruhet pastërtia e gjuhës sipas kriterëve dhe arsyeve teknike. Nga vitet '90 deri diku nga vitet 2015 u vu re një situatë amullie dhe kaosi në gjuhën shqipe si nga ana fonetike, morfologjike, sintaksore dhe leksikore, mbas, përafërsisht vitit 2015, mendoj se media, shtypi dhe politika filluan ta vlerësonin siç duhet gjuhën, ta konsideronin si një mjet përdorimi komunikativ, që kishte rëndësi dhe duhej kujdesuar, për të realizuar më mirë edhe qëllimet e tyre profesionale dhe mediatike. Uroj dhe dëshiroj, që në një drejtim të tillë të institucjonalizoheshin sa me shumë iniciativa, veprimtari, angazhime profesionale për ta ngritur ku duhet vlerën gjuhësore kombëtare siç është gjuha jonë, veçanërisht si nga të paktët dhe absolut aset historik, identiteti, kulturor dhe original.

Literatura e cituar;

- 1) Media Shqiptare Nr.1 janar-mars 1999
- 2) Eqerem Çabej, Studime Etimologjike në fushë të shqipes (faqja 123), 1982, Akademia e shkencave të Shqipërisë dhe Insitituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë
- 3) Eqerem Çabej, Studime Etimologjike në fushë të shqipes (faqja 66), 1982, Akademia e shkencave të Shqipërisë dhe Insitituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë

Literatura e konsultuar;

Leteratura bazike:

- 1) Fjalori i shqipes së sotme Tiranë 1984 (me rreth 38.000 fjalë), Akademia e Shkencave të Shqipërisë dhe e Insititutit të Gjuhësisë dhe Letërsisë.
- 2) Fjalori i shqipes së sotme Tiranë 2006 (me rreth 48.000 fjalë), Akademia e Shkencave të Shqipërisë dhe e Insititutit të Gjuhësisë dhe Letërsisë.
- 3) Fjalori i gjuhës italiane Zingarelli, Shtëpia botuese Zanichelli, 2016, Bologna.
- 4) Gramatika e gjuhës shqipe (volumi I 1995, II 1997.) Akademia e Shkencave të Shqipërisë dhe e Insititutit të Gjuhësisë dhe Letërsisë.

Dr. Ela Vasi¹

¹ Universiteti i Tiranës

ela.vasi@unitir.edu.al

Ndërkulturalizmi dhe shumëgjuhësia tek mesazhet promovuese të publicitetit jofitimprurës.

The beginning of the 21st century is the time of rapid development of means of communication, when, among others, the aggregation of written paper has almost been overcome by becoming an immaterial flow or as it is known in contemporary terminology “on- line”. This change is visible not only in developed countries, but also in those that are still considered developing, such as Albania and other countries of the Balkans, thanks to the highly advanced modern electronic technology that has become one of the main elements of globalization.

In the Middle Ages we see the use of a simple but effective form of publicity which was very popular. Merchants employed the so-called “tellalls” of the city who shouted to advertise their goods⁵⁷ and the arrival of merchant ships⁵⁸. Written advertising did not play a major role before the invention of the printing press by Johannes Gutenberg in 1445. With the invention of the printing press printers and later merchants began using small flying objects to advertise their products. This form of publicity lasted for a very long time.

Nowadays with the advent of technology, publicity techniques have been revolutionized. There is no reason to doubt that publicity will not continue to renew itself and develop new techniques. The different and diverse forms of publicity through television shows, news, slogans, social media, etc. will help us for a wide promotion of culture and cultural heritage on global scale.

Non- profit advertisements are also a form of message transmission. They address a collective audience by seducing it for the purposes of promoting collective values.

Key words: Communication, language, message, publicity, interculturalization.

⁵⁷ Meenakshl R. Chandran (1998), op cit.,f.24

⁵⁸ C.H. Sandage and Varnon Fryburger (1987), ‘Advertising Theory &Practice’. Richard D Irwin Inc., Homewood , Illinois,f.l.

Sot jetojmë në një botë ku teknologjia, media, rrjetet sociale janë pjesë e pandarë e jetës sonë. Publiciteti është i pranishëm në media në mënyrë të vazhdueshme dhe kjo bën që shpesh e në mënyrë të pavetëdijshme të ndikojë në aktivitetet dhe jetën e përditshme. Nuk janë të rralla rastet kur përdorim shprehje dhe analogji që kanë për bazë mesazhe të ndryshme publicitare gjatë ndërveprimeve shoqërore. Zgjedhjet gjuhësore gjatë proceseve të komunikimit dhe ndërveprimit luajnë një rol thelbësor si në suksesin e tyre dhe në perceptimin, karakteristika dhe elementët identifikues dhe ndërvepruese. Fjalët dhe frazat gjuhësore të përdorura ndryshojnë në mënyrë të vazhdueshme kjo falë publicitetit dhe elementeve të tij, të cilët lenë gjurmë e në disa raste çojnë në ndryshimin e shijeve, ideve e madje edhe në një periudhë afatgjatë.

Komunikimi ka pësuar e po pëson shndërrime të ndjeshme, të cilat sjellin në gjuhën e shkruar dhe të folur, jo vetëm ndikim e prurje të dukshme fjalësh e mënyra të të shprehurit nga gjuhë të huaja, ku mbizotëron ndikimi i gjuhës angleze. Fenomen ky kryesisht i identifikueshën tek gjuhët e kombeve të vogla e që vihet re mjaft qartë edhe në gjuhën shqipe. Periudha në të cilën jetojmë, fillimi i shekullit të XXI-të është koha e zhvillimeve të vrullshme të mjeteve të komunikimit, kur midis të tjerave agregacioni i letrës së shkruar, pothuajse është kapërcyer duke u shndërruar në një fluks jo-material apo siç njihet në terminologjinë bashkohore “on-line”. Ky ndryshim është i dukshëm jo vetëm në vendet e zhvilluara, por dhe në ato që konsiderohen ende në zhvillim, si Shqipëria e vende të tjera të Ballkanit, kjo falë teknologjisë elektronike moderne tejet të avancuar që është kthyer në një nga elementet kryesore të globalizimit.

Por le të shohim shkurtimisht se ç’farë është publiciteti dhe si ka nisur ai për të mbërritur tek ne në formën që e njohim sot.

Origjina e publicitetit është shumë e hershme dhe shtrihet mijëra vite në të kaluarën. Demonstrimet e jashtme, përbënin një nga metodat e para të njohura të publicitetit, ato ishin shenja të pikturuara në muret e ndërtesave dhe që syri i njeriut i kapte lehtësisht.

Publiciteti i parë në formën e mbishkrimeve të riprodhuara nga babilonasit daton rreth 3000 vjet para Krishtit këto mbishkrime u gjetën në tullat prej qerpici. Tullat mbanin emrin e tempullit në të cilin ato përdoreshin dhe emrin e mbretit që e kishte ndërtur atë, ashtu sikundër në ditët e sotme, një ndërtesë moderne publike mban një gur në një qoshe ose një tabelë me emrat e zyrtarëve që e ndërtojnë

atë. Të dhënat që mbretërit publikonin mbi objektet që ndërtonin, sot lexohen në hieroglifë⁵⁹.

Shpikja e shtypit dhe rimëkëmbja e të mësuarit pati një ndikim të fuqishëm në zhvillimin e mëtejshëm të publicitetit. Reklamat u krijuan në sasi të mëdha dhe u hapën gjerësisht në publik. Reklama e parë e shtypur u krijua nga William Caxton në 1472. Kjo reklamë ishte në gjuhën angleze dhe përbënte një njoftim “handbill” ose një poster të shkruar.

Në ditët e sotme me hyrjen e teknologjisë, teknikat e publicitetit janë revolucionizuar. Nuk ka arsye që të dyshohet se publiciteti nuk do të vazhdojë të rinovojë vetveten dhe të zhvillojë teknika të reja. Format e ndryshme dhe të larmishme të publicitetit nëpërmjet emisioneve televizive, lajmeve, sloganeve, medias sociale, etj do të mund të na ndihmojnë për një pormovim të gjerë të kulturës, të vlerave kolektive, produkteve vendase dhe mesazheve sensibilizuese në shkallë të gjerë globale.

Të shumta janë rastet kur publiciteti jofitimprurës dhe sensibilizues konsiderohet gati si një mjet udhërrëfyes, i cili na fton të bëjmë një zgjedhje bazuar në një mesazh të përcjellë nga dhënësi tek marrësi në një format të caktuar dhënë në të njëjtën kohë dhe hapsirë të mjaftueshme për marrjen e vendimeve në mënyrë individuale e të mirëmenduar. Një vëzhgim i publicitetit si mjet propagandistik nga ana tjetër na çon në rivlerësimin e perceptimit pozitiv mbi ndikimin e tij sidomos kur shohim sesi ai përdoret për transmetim dhe përhapjen e ideologjive ekstremiste dhe fundamentaliste.

Natyrisht, synimi i çdo publiciteti mbetet transmetimi sa më i qartë dhe i suksesshëm i mesazhit, por a ka ky synim gjithnjë qëllime dashamirëse? Nëse do të analizonim disa reklama jofitimprurëse ku elementet shumëgjuhësorë dhe ndërkulturore ndërthuren ndërmjet tyre do të shihnim qatë ndikimin e fortë që ato kanë në transmetimin e mesazheve pozitive që shërbejnë për konsolidimin e vlerave të caktuara shoqërore, por nga ana tjetër publiciteti përdoret edhe si mjet ilustrimi dhe transmetimi i mesazheve që nxisin dhunën, aktet terroriste, proceset regresive të shoqërisë njerëzore dhe ndikojnë në rritjen e tendencave për t’ju bashkuar këryre ideologjive.

Në këtë pikë tingëllojnë me vend fjalët e Umberto Eccos në librin e tij “Ciò che non sappiamo della pubblicità televisiva”⁶⁰ Ajo

59 F. F. Berg (1980), ‘The History and Development of Advertisement’, Doubleday & Co. Inc, Garden City, New York.

60 Umberto Eco. “Ciò che non sappiamo della pubblicità televisiva” f. 97”

çfarë nuk njohim mbi reklamën televizive”⁶¹ kur shkruan:

(.....) “Nuk e kam pyetur kurrë veten, si profesionist, se si mund të krijoj një reklamë frytdhënëse; e megjithatë e kam pyetur veten në shumë raste se si të tjerët arrijnë të krijojnë një reklamë të tillë. Kam analizuar elementet e gjuhës së publicitetit dhe artificet retorike që kjo gjuhë përshtat për të përmbushur nevojat e saj, apo edhe i krijon ato, *ex novo*. Duke e bërë këtë kam arritur në një përfundim e kam bërë një punë qartësuese që mendoj të vlefshme, por indirekt ju dhashë operatorëve të reklamave elemente për të kontrolluar punën e tyre. Kështu ai që analizon teknikën e një vrasjeje, jep indirekt udhëzime mbi mënyrën sesi mund të kryen krimet në të ardhmen. Por – fakti që vrasjet mund të pëlqehen – nuk mund të çojë në përjashtimin e studimit të mënyrave të kryerjes së tyre thjeshtë nga frika e pasojave si rrjedhojë e bërjes publike të teknikave të përdorura. Është kjo mënyra si censurat e ndrydhin shtypin e lirë. (.....)”⁶²

Ndonëse Umberto Eco i drejtohet retorikës klasike na sinjalizon një fakt shumë të rëndësishëm, përdorimin e narrativës duke vënë në dukje rëndësinë dhe rolin e fjalës në momentin kur vendosim t’i drejtohem publikut për të përcjellë një mesazh të caktuar.

Natyrisht jo çdo proces reklamimi ndikon në krijimin e bindjeve ideologjike apo stimulimin e tendencave të caktuara, por rreziku i një ndikimi të mundshëm është gjithnjë i pranishëm e shpesh i lartë në rastin e individëve me karakteristika të veçanta. Sot reklama me potencial stimuli të caktuar sikundër përmend edhe Eco shohim çdo ditë, por censura nuk duhet të shihet si zgjidhja më e përshtatshme për minimizimin e këtij rreziku.

Vlen të përmendet fakti që ky lloj publiciteti funksionon jo vetëm për përcjelljen e ideve e ideologjive me bazë ekstreme, por dhe atyre që kanë një ndikim të dukshëm pozitiv në shoqëri. Ekzistojnë një sërë publicitetesh të cilat paraqesin ide, që ndikojnë pozitivisht në gjetjen e mënyrave të reja ose përmirësimin e atyre ekzistuese. Ato synojnë rritjen e faktorëve dhe elementeve pozitive të shoqërisë njerëzore. Këto publicitete transmetojnë tek marrësi mesazhe sensibilizuese të cilat janë të thjeshta për t’u kuptuar e shpesh kombinimi fjalë–tingull-imazh rezulton në një zgjedhje optimale dhe shumë të suksesshme. Në këtë punim nuk do të lëjmë pa përmendur rastet kur reklamat nëpërmjet elementëve shumëgjuhësorë dhe ndërkulturore përciellin përpara publikut shqipfolës mesazhe sensibilizuese shumë

61 Umberto Eco. “Ciò che non sappiamo della pubblicità televisiva”f. 97”

62 Umberto Eco. “Ciò che non sappiamo della pubblicità televisiva”f. 97”

të fuqishme si: mesazhe sensibilizuese për mbrojtjen e mjedisit, kursimit të energjinë dhe përdorimit të burime të rinovueshme, efektet pozitive që sjell në trupin e njeriut lënia e duhanit, mënyrat si të mbrohem nga Covid 19 etj.

1.Një spot publicitar shumë i veçantë dhe mjaft prekës është ai i krijuar për sinjalizimin e problemeve mjedisore, ruajtjen e planetit, florës e faunës. Ky spot nuk ka asnjë fjalë, vetëm imazhet e zogjve të cilët fluturojnë fillimisht në një fushë të gjelbër dhe të qetë, ata fluturojnë në një hapësirë ku dallgët e detit krijojnë një atmosferë dehëse dhe të këndëshme. Poshtë këtyre pamjeve shfaqet fjalia:

“Tri minuta për të reflektuar” më tej qetësia e cila karakterizonte këtë pamje kthehet në një tjetër formë qetësie, por kësaj radhe të zymtë e të kobshme. Zogjtë që fluturonin para pak sekondash nisin të përpëliten në tokë dhe të ngordhin njëri pas tjetrit. Një imazh e skenë që filmohet e dokumentohet. Fusha mbushet me zogj të ngordhur e disa të tjerë që ende përpëliten ndërkohë që i afrohet një fund i sigurt tragjik. Personi që po dokumenton këtë ngjarje lëviz disa prej zogjve dhe shihet si nga stomaku i tyre dalin tapa plastike dhe mbetje të tjera industriale. Fusha e gjelbër sa hap e mbyll sytë mbushet me plehtrat plastike të hedhura nga dora e njeriut në dete, ndërkohë që edhe zogjtë e sapo lindur ngordhin pasi nisin të ushqehen në mënyrë të pavetëdijshme me këto mbetje. Në fund të spotit shohim fjalët: *“Një histori dashurie nga zemra e Paqësorit.”*⁶³ Ironia e theksuar e këtyre fjalëve shërben si një thirrje për të reflektuar mbi shkatërrimin e florës dhe faunës së planetit Tokë. Gjithashtu shfaqja e fjalës angleze *Help!* e shkruar në thellësi të oqeanit paraqet britmën e mekur të oqeanëve për ndihmë por që ende nuk ka arritur në veshët e shurdhët të njeriut. Një fjalë që kuptohet lehtësisht nga ç’do komb e ç’do kulturë e që paraqet në mënyrë drithëruese thirrjen e dëshpëruar drejtuar qënies njerëzore.

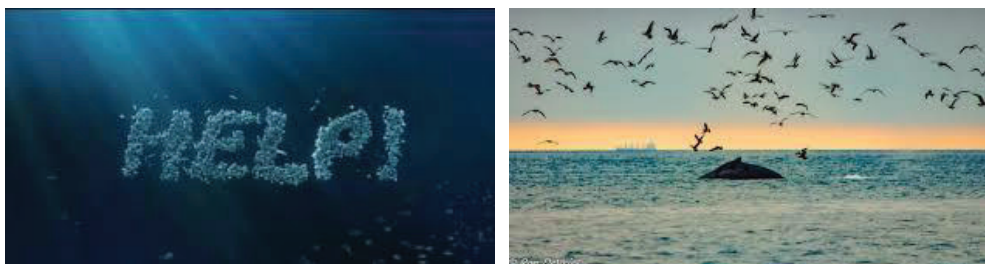


Fig. 1. Spot sensibilizues për të reflektuar mbi shkatërrimin e florës dhe faunës së planetit Tokë.

⁶³ www.youtube.com/watch?v=1I7on22jA48

Reklama të këtij tipi i hasim shpesh në rrjetet sociale dhe mediat e ndryshme. Nëse do të vëzhgonim me kujdes këto forma të publicitetit do të vinim re se ato karakterizohen nga një përdorim konciz i fjalës dhe zgjedhje shumë e kujdesshme e tyre. Krijuesit e këtyre publiciteteve nuk japin shpjegime të gjata dhe të lodhshme, por imazhet dhe tingujt janë elemente që sqarojnë dhe përcjellin shumë qartë mesazhin i cili përforcohet më pas nga elementi gjuhësor.

Në rastin e publicitetit të lartpërmendur trinomi *imazh – tingull – fjalë* mundëson në formë të përkryer trasmetimin e mesazhit drejt marrësit potencial që në këtë rast lehtësisht mund t'i përkasë klasave shoqërore, kulturave dhe niveleve të ndryshme të arsimit.

2. Në spotin publicitar mbi kursimin e energjinë dhe përdorimnt e burime të rinovueshme ndeshemi me fjalët angleze *Think – Act – Save*. Pa përlllogaritur aspak fjalët në gjuhën shqipe Mendo- Vepro – Ruaj, të cilat do të ishin më të përshtatshme për publikun shqipfolës. Në rastet kur kemi fjalë të gjuhëve të huaja brenda një publiciteti, pa i përkthyer ato në gjuhën e publikut të cilit i drejtohem mesazhi që trasmetohet ngelet i cunguar dhe i paqartë.

Spoti mbi kursimin e energjinë dhe përdorimnt e burime të rinovueshme:

⁶⁴Kurseni energjinë dhe përdorni burime të rinovueshme.

Think – Act – Save.

3. Publiciteti i cili paraqet efektet pozitive që sjell në trupin e njeriut lënia e duhanit⁶⁵ parapëlqen përdorimin e fjalës së huaj risk në vend të fjalës shqipe rrezik, një zgjedhje e tillë nuk do të ndihmonte aspak në përcimin e mesazhit drejt publikut shqipfolës. Ndërkohë që fjala rrezik është shumë e qartë për publikun të cilit ky publicitet i drejton mesazhin sensibilizues.

Publiciteti paraqet efektet pozitive që sjell në trupin e njeriut lënia e duhanit⁶⁶:

Brenda 5 viteve nga lënia e duhanit përgjysmohet risku për të pësuar dëmtime në tru.

Risku për kancer te gojës përgjysmohet brenda 5 viteve nga lënia e duhanit.

Po ashtu brënda 5 viteve nga lënia e duhanit risku për kancer të fytit dhe ezofagut përgjysmohet.

Mushkëritë tua ja pësojnë përmirësim të ndjeshëm nga lënia e duhanit, kështu brenda 2 javësh përmirësohet funksionimi i tyre, brenda 9 javësh ato rifitojnë aftësitë për të parandaluar kollën e duhanpirësit dhe vetëpastrohen

⁶⁴ <https://youtu.be/XEjJTnLG020?t=17>

⁶⁵ <https://youtu.be/GLGr01qCOdI?t=2>

⁶⁶ <https://youtu.be/GLGr01qCOdI?t=2>

duke pakësuar riskun për ifeksione.

Brenda 10 vitesh, risku i vdekjes nga kanceri i mushkërive përgjysmohet.

Nga lënia e duhanit muskujt furnizohen më mirë me oksigjen. Niveli i dioksitit të karbonit në gjak kthehet në nivele normale brënda 12 orësh. Risku për sëmundjet kardiovaskulare përgjysmohet brënda 1 viti.

Brënda 5 vitesh nga lënia e duhanit risku i grave për të zhvilluar kancer të qafës së mitrës është sa gjysma e grave që pinë duhan.

Më pak duhan për shëndetin.

4. Në publicitetin që tregon mënyrat si të mbrohem nga Covid 19⁶⁷ shohim qartë se reklama është në gjuhën shqipe por e shoqëruar me titra në gjuhën angleze. Kjo mënyrë e transmetimit të mesazhit duke përdorur dygjuhësinë është mëse e pranueshme pasi ky publicitet sensibilizues i drejtohet në veçanti publikut shqipfolës por edhe shtetasve të huaj që jetojnë në territorin e Republikës së Shqipërisë. Një gjetje shumë e mirë ku ndërthurja gjuhësore e forcon edhe më shumë trasmetimin e mesazhit.

Siç vihet re elementi gjuhësor në publicitet përdoret për përcjelljen e mesazheve mbi propagandimin, ndalimin dhe stimulimin e zhvillimit të një fenomeni, ai luan një rol shumë të rëndësishëm në arritjen e qëllimeve dhe objektivave të këtij procesi.

Mesazhi në vetvete duhet të tërheqë vëmendjen e publikut marrës sa më shpejt dhe në mënyrë sa më të thjeshtë, duke mundësuar njëkohësisht transmetimin e saktë të objektivave. Sa më i dukshëm të jetë niveli i ndikimit tek marrësi, aq më e efektshme konsiderohet strategjia e përdorur për përcjelljen e tij. Një ndihmë të rëndësishme mund të japin edhe elementët që lidhen me ndërkulturalizmin dhe shumëgjuhësinë nëse këto përdoren në mënyrën e duhur, por nëse ato përdoren pa një studim paraprak ky fenomen mund të ndikoi negativisht duke mos e trasmetuar tek marrësi mesazhin dhe duke e çuar si rrjedhim publicitetin drejt dështimit të plotë.

Epoka ku sot jetojmë konsiderohet si epoka e komunikimit, ku mediat duke përfshirë këtu të gjithë elementet e tyre përbërës midis të cilëve është dhe publiciteti luajnë një rol kryesor në përcaktimin e trendeve, ndryshimeve, bashkëjetesës dhe njohjes së kulturave dhe elementëve gjuhësor të ndryshëm e si rrjedhojë edhe vetë zhvillimeve të shoqërisë.

67 <https://youtu.be/C7IDCsjb5z0?t=33>

Përfundimet:

1. Në ditët e sotme me hyrjen e teknologjisë, teknikat e publicitetit janë revolucionalizuar. Nuk ka arsye që të dyshohet se publiciteti nuk do të vazhdojë të rinovojë vetveten dhe të zhvillojë teknika të reja. Format e ndryshme dhe të larmishme të publicitetit nëpërmjet emisjoneve televizive, lajmeve, sloganeve, medias sociale, etj do të mund të na ndihmojnë për një pormovim të gjerë të kulturës, të vlerave kolektive, produkteve

2.Elementi gjuhësor në publicitet përdoret për përcjelljen e mesazheve mbi propagandimin, ndalimin dhe/ose stimulimit e zhvillimit të një fenomeni, ai luan një rol shumë të rëndësishëm në arritjen e qëllimeve dhe objektivave të këtij procesi.

3. Të shumta janë rastet kur publiciteti jofitimprurës dhe sensibilizues konsiderohet gati si një mjet udhërrëfyes, i cili na fton të bëjmë një zgjedhje bazuar në një mesazh të përcjellë nga dhënësi tek marrësi në një format të caktuar dhënë në të njëjtën kohë dhe hapsirë të mjaftueshme për marrjen e vendimeve në mënyrë individuale e të mirëmenduar.

4. Në një botë ku teknologjia është e padiskutueshme dhe mund të përdoret lehtësisht kudo e nga kushdo, është e pashmangshme ekzistenca e materialeve dhe informacioneve të cilat përcjellin midis të tjerave mesazhe të ideologjive fundamentaliste e ekstremiste që reflektojnë në shumë raste efektet e problemeve të rënda socioale, ekonomike e politike. Sidoqoftë eliminimi ose censurimi i mediave që përcjellin këto mesazhe nuk na jep asnjë zgjidhje konkrete të problemit i cili siç është provuar vazhdon të ekzistojë përsa kohë kushtet që kanë çuar në krijim e tij mbetën të pandryshuara.

5. Ekzistojnë një sërë publicitetesh të cilat paraqesin ide, që ndikojnë pozitivisht në gjetjen e mënyrave të reja ose përmirësimin e atyre ekzistuese. Ato synojnë rritjen e faktorëve dhe elementeve pozitive të shoqërisë njerëzore.

6. Epoka ku sot jetojmë konsiderohet si epoka e komunikimit, ku mediat duke përfshirë këtu të gjithë elementet e tyre përbërës midis të cilëve është dhe publiciteti luajnë një rol kryesor në përcaktimin e trendeve, ndryshimeve, bashkëjetesës dhe njohjes së kulturave dhe elementëve gjuhësor të ndryshëm e si rrjedhojë edhe vetë zhvillimeve të shoqërisë.

Literatur:

Meenakshl R. Chandran (1998), ‘Advertising: The Social Ad. Challengef, Manas Publication, New Delhi, f.24

F. f’res Berg (1980), ‘The History and Development of Advertisementt, Doubleday & Co. Inc, Garden City, New York.

Henry Sarnpson (7930), ‘History of Advertising’, Chatto & Windus, London, f.19.

Meenakshl R. Chandran (1998), op cit.,f.24

C.H. Sandage and Varnon Fryburger (1987), ‘Advertising Theory &Practice’.

Richard D Irwin *Inc.*, Homewood , Illinois,f.1

Umberto Eco. “Ciò che non sappiamo della pubblicità televisiva”f. 97”

Burime nga interneti:

www.youtube.com/watch?v=1I7on22jA48

<https://youtu.be/XEjJTnLG020?t=17>

<https://youtu.be/GLGr01qCOdI?t=2>

<https://youtu.be/C7IDCsjb5z0?t=33>

Sektion C: Sprach(en)vermittlung (DaF/DaZ und Sprach-und Fachdidaktik)

Dr. Miranda Veliaj¹

Prof. Dr. Elida Tabaku²

¹Universiteti i Tiranës

miranda.veliaj@unitir.edu.al

²Universiteti i Tiranës

elida.tabaku@unitir.edu.al

Edukimi ndërkulturor i nxënësve në mësimin e gjuhës së huaj- domosdoshmëria dhe praktika e zhvillimit të tij

Përmbledhja

Ndryshimi i këndvështrimit për rolin e kulturës në mësimdhënien e gjuhës së huaj ka ndikuar në metodat e mësimdhënies së saj vitet e fundit. Përdoruesit e një gjuhe të huaj e kanë të nevojshme të jenë të aftë të komunikojnë dhe të veprojnë në një ambient shumëgjuhësor e shumëkulturor. Gjuha dhe kultura janë të ndërthurura dhe nuk mund të shkëputen, pa humbur rëndësinë e njera tjetrës. Një qasje të integruar paraqet modeli i Byram për mësimin e gjuhëve të huaja dhe kulturës që përfshin katër elementë : mësimin e gjuhës, vetëdijen e gjuhës, vetëdijën kulturore dhe përvojat kulturore, si dhe analizën krahasimore midis gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj. Njohja e kulturës së gjuhës së synuar e bën përdoruesin e saj më të sigurtë gjatë komunikimit dhe veprimit në një ambient shumëgjuhësor e shumëkulturor. Prezantim paraqet konceptet kryesore të përfshira në mësimdhënien e gjuhës, lidhja gjuhë-kulturë dhe kompetenca ndërkulturore. Ai shpjegon si zbatohet kjo qasje në mësimin e njohurive, aftësive dhe qëndrimeve si dhe disa sfida me të cilat përballet mësuesi për të zhvilluar edukimin ndërkulturor. Paraqiten disa strategji efektive dhe sugjerime për përdorimin e burimeve autentike që përfshijnë studentët në përvoja autentike kulturore .

Fjalët çelës

The change of perspective on the role of culture in foreign language learning has influenced foreign language teaching methods in recent years.

Foreign language users need to be able to communicate and act in a multilingual and multicultural environment. Language and culture are intertwined and cannot be separated, without losing the importance of each other. An integrated approach to teaching foreign languages and culture is presented by Byram's model for learning, which includes four elements: language learning, language awareness, cultural awareness and cultural experiences, as well as comparative analysis between the mother tongue and the foreign language. Knowing the culture of the target language makes its user more confident when communicating and acting in a multilingual and multicultural environment. The presentation presents the main concepts involved in language teaching, the language-culture connection and intercultural competence. It explains how this approach is applied to the teaching of knowledge, skills and attitudes as well as some of the challenges faced by the teacher to develop intercultural education. Some effective strategies and suggestions for using authentic resources that engage students in authentic cultural experiences are presented.

Key words

Intercultural education, language competences, language awareness, culture.

Hyrje

Këto dhjetë vjetarë të fundit bota është bërë më e ndërvarur, njerëzit të ndihmuar nga teknologjitë e reja mund të punojmë në kontakt të ngushtë me njerëzit nga kultura të ndryshme. Ky kontakt zhvillohet me gojë dhe me shkrim. Sa më shumë shtohen marrëdhëniet midis vendeve aq më shumë rritet edhe nevoja për të komunikuar në një gjuhë të huaj. Kjo nevojë kërkon që përdoruesit e një gjuhë të huaj të jenë të përgatitur si nga ana gjuhësore ashtu edhe kulturore për të funksionuar në botën e sotme. Përgatitja e qytetarit të së nesërme fillon në bangat e shkollës, ku nxënësit e gjuhëve të huaj kanë kontakte ndërkulturore në mjaft situata të jetës së tyre të përditshme, në botën reale, kur udhëtojnë ose kontaktojnë folësit e gjuhës së synuar, edhe online. Këtu ata përgatiten për një karrierë ku u nevojitet të ndërveprojnë me përdorues të gjuhës së huaj nga kultura të ndryshme. Këto ndryshime kërkojnë që mësuesit e gjuhës të integrojnë edukimin kulturor me mësimin e gjuhës së huaj duke zhvendosur objektivat e tyre të mësimdhënies: nga ato që fokusohen në zhvillimin e rrjedhshmërisë në një gjuhë të huaj tek ato që synojnë zhvillimin e folësve ndërkulturore të së ardhmes. Duke nënvizuar qëllimin e mësimin të gjuhës së huaj në kohën që jetojmë Meyer⁶⁸ shkruan se

⁶⁸ Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

ky qëllim përcaktohet si kompetencë ndërkulturore e cila është “Aftësia e një personi për të vepruar në mënyrë të përshtashme dhe fleksibël kur përballet me veprime, qëndrime dhe pritshmëri të përfaqësuesve të kulturave të huaja”⁶⁹. Ndryshimi i këndvështrimit për rolin e kulturës në mësimdhënien e gjuhës së huaj ka ndikuar në ndryshimin e metodave të mësimdhënies së gjuhës së huaj. Përdoruesit e një gjuhe të huaj e kanë të nevojshme të jenë të aftë të komunikojnë dhe të veprojnë në një ambient shumëgjuhësor e shumëkulturore. Gjuha është pjesë e kulturës dhe kultura është pjesë e gjuhës, ato janë të ndërthurura dhe nuk mund të shkëputen, pa humbur rëndësinë e njërës apo tjetrës⁷⁰.

Kramsch pohon se gjuha është e lidhur me kulturën në mënyra të shumta dhe komplekse. Gjuha ofron një mjet me anë të të cilit ne mund të shprehim realitetin tonë kulturor, vetë fjalët na lejojnë të ndajmë përvojën tonë të përbashkët⁷¹. Por gjithashtu edhe gjuha mund të ofrojë një këndvështrim të ri mbi realitetin kulturor, kur një përvojë e re krijohet përmes vetë gjuhës. Gjuha mund të shpjegohet si një sistem shenjash që kanë një vlerë kulturore. Gjuha simbolizon realitetin kulturor, ku pikëpamjet, qëndrimet dhe vlerat e një kulture specifike pasqyrohen në mënyrën e përdorimit të gjuhës. Gjuha pa kulturë është vetëm një grup simbolesh pa kuptim. Këto simbole mund të keqinterpretohen, nëse nuk kuptohen në kontekstin e duhur kulturor. Njerëzit e identifikojnë veten si anëtarë të një shoqërie të caktuar në bazë të gjuhës që përdorin, gjuha është simbol i identitetit të tyre shoqëror. Pra, kompetenca gjuhësore nuk është e mjaftueshme për nxënësit e një gjuhë të huaj për të qënë kompetent në atë gjuhë.

Mësuesit e gjuhës që hyjnë në një kulturë tjetër duhet të respektojnë vlerat e tyre kulturore. Siç përshkruan Englebert⁷²: “... të mësosh një gjuhë të huaj është gjithashtu të mësosh një kulturë të huaj, dhe është e rëndësishme të mësosh një kulturë të huaj, dhe është e rëndësishme të jemi të ndjeshëm ndaj faktit që studentët tanë, kolegjet tona, administratorët dhe, nëse jetojmë jashtë vendit, fqinjët tanë nuk ndajnë të gjitha paradigmat tona kulturore .”

1. Cili është roli i kulturës në përdorimin e gjuhës?

Kultura formon besime, përcjell ide dhe ndan njohuri mbi zakonet dhe vlerat. Të gjitha këto karakteristika komunikohen përmes gjuhës e cila është pjesë përbërëse e kulturës. Gjuha është një nga pjesët më të rëndësishme të çdo kulture. Është mënyra me të cilën njerëzit komunikojnë me njëri-tjetrin, ndërtojnë marrëdhënie dhe krijojnë një ndjenjë komuniteti. Sot në botë fliten

69 Ibid pg. 139.

70 BROWN, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching (5th ed.). Pearson Education

71 KRAMSCH, C (2009b). The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press.

72 ENGLEBERT, J. (2004). Character or culture? EFL Journal, 24(2), 37-41

rreth 6500 gjuhë dhe secila është unike në një sërë mënyrash. Kultura ndikon në traditat tona kryesore, vlerat dhe mënyrën se si ndërveprojmë me të tjerët në shoqëri. Nga ana tjetër, gjuha i bën ato ndërveprime të lehta. E thënë thjesht, gjuha lehtëson ndërveprimet shoqërore ndërsa kultura na ndihmon të mësojmë se si të sillemi dhe të ndërveprojmë me të tjerët. Çfarë është kompetenca kulturore në mësimin e gjuhës?

Ndërsa kompetenca gjuhësore është aftësia për të folur gjuhët e preferuara ose për të ofruar shërbime përkthyesi kur është e nevojshme, kompetenca kulturore është aftësia për të identifikuar, respektuar dhe kuptuar dallimet në besimet, sjelljet dhe nevojat kulturore të bashkëbiseduesve.

Në klasat e mësimin të gjuhës së huaj, kultura mësohet në mënyrë të nënkuptuar, e ngulitur në format gjuhësore që po mësojnë studentët. Për të bërë studentët më të vetëdijshëm për veçoritë kulturore të pasqyruara në gjuhë, mësuesit mund t’i zhvillojnë ato si një temë e qartë diskutimi lidhur ngushtë me format gjuhësore që studiohen. Për shembull, kur shpjegohen përemrat vetorë në gjuhën angleze mësuesi mund t’i ndihmojë studentët të kuptojnë se veta e dytë e përemrit vetor është e njëjtë si në numurin njëjës dhe shumës, për të treguar respekt për bashkëbiseduasit. Gjithashtu ndërsa përdorimi i mënyrës urdhërore të foljes mund të tingëllojë gramatikisht e saktë “Give me some ater”, ai nuk është një mënyrë e përshtatshme nga ana kulturore për të kërkuar dicka. Kuptohet se nxënësit mund të zotërojnë mirë një gjuhë vetëm kur të mësojnë si normat gjuhësore ashtu edhe ato kulturore.

1.1. Modeli Byram

Byram⁷³ ka përcaktuar nocionin e studimeve kulturore në mësimin e gjuhës së huaj dhe ka paraqitur një model për mësimin e gjuhës dhe kulturës së huaj. Sipas tij, mësimi i gjuhës së huaj duhet të përfshijë komponentët kryesorë, përkatësisht mësimin e gjuhës, ndërgjegjësimin gjuhësor, ndërgjegjësimin për kulturën dhe përvojën kulturore. Duke kombinuar përdorimin e gjuhës së parë dhe të gjuhës së huaj nga nxënësit përmes analizave krahasuese dhe përvojës së re kulturore, Byram beson se ofrohet një qasje integruese për mësimdhënien dhe nxënien e gjuhës dhe kulturës. Sipas Byram⁷⁴ kompetenca gjuhësore, kompetenca sociolinguistike, kompetenca e ligjërimit dhe kompetenca ndërkulturore janë dimensionet e kompetencës komunikuese ndërkulturore. Ai pohon se të gjithë nxënësit e gjuhës duhet të fitojnë kompetencë komunikuese ndërkulturore, për shkak të takimit me njerëz me identitete kulturore, vlera shoqërore dhe sjellje të ndryshme. Byram⁷⁵

73 Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

74 ibid

75 ibid

zhvilloi një model për mësuesit e gjuhëve të huaja për mësimdhënien dhe vlerësimin e kompetencës komunikuese ndërkulturore. Ai diskuton faktorët kryesorë të kompetencës ndërkulturore që përfshijnë qëndrimet, njohuritë, aftësitë e interpretimit dhe lidhjes, aftësitë e zbulimit dhe ndërveprimit dhe ndërgjegjësimi kritik kulturor si dhe objektivat për fitimin e kompetencës komunikuese ndërkulturore.

Qëndrimet përfshijnë kuriozitetin, çiltërsinë, gatishmërinë për të ndryshuar opinionet dhe për të pranuar tjetërsinë.

Me *njohuri* Byram⁷⁶ nënkupton njohuritë për grupet shoqërore dhe kulturat e tyre dhe njohuritë për proceset e ndërveprimit në nivele individuale dhe shoqërore (të cilat janë thelbësore për ndërveprimin e suksesshëm dhe nuk fitohen automatikisht).

Ndërgjegjësimi kulturor kritik është një komponent i rëndësishëm në komunikimin ndërkulturor, ku objektivi është të fitohet aftësia për të vlerësuar në mënyrë kritike perspektivat, praktikat dhe produktet e kulturave të veta dhe të tjera.

Sipas Byram⁷⁷ fitimi i kompetencës ndërkulturore është një çështje komplekse që përfshin më shumë se mësimet tradicionale të gjuhës. Gjithashtu mësuesit mund ta kenë të vështirë të identifikojnë veten me objektivat e kompetencës ndërkulturore.

Ekzistojnë tri kategori vendndodhjeje të mbivendosura për fitimin e kompetencës ndërkulturore: klasa, puna në terren, përvoja e pavarur. Byram⁷⁸ sugjeron se klasa ka përparësitë e ofrimit të prezantimit sistematik dhe të strukturuar të njohurive, përvetësimit të njohurive dhe aftësive nën drejtimin e një mësuesi dhe klasa mund të jetë vend për reflektimin e aftësive dhe njohurive. Një nga objektivat e të mësuarit në klasë është të fitohen njohuri për marrëdhëniet midis perceptimeve të ndryshme të kulturës së dikujt dhe të një kulture tjetër. Studentëve duhet t'u prezantohen tiparet e kujtesës kombëtare të një vendi tjetër dhe se si ato perceptohen nga shoqëritë e tjera, përfshirë shoqërinë e vet studentëve. Gjithashtu duhet të futen aftësitë e komunikimit joverbal të kulturës së synuar. Klasa ofron mundësi për të mësuar aftësitë e interpretimit, pasi njohuritë dhe aftësitë janë të ndërlydhura. Ajo që klasa nuk mund të ofrojë është mundësia për të zhvilluar aftësitë e ndërveprimit në rrethana reale. Mundësia e vetme është të simulohet komunikimi real. Ajo që nuk mund të ofrohet nga klasa është mundësia për të zhvilluar aftësitë e ndërveprimit në kohë reale në lidhje me kompetencën gjuhësore⁷⁹. Kjo

76 Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

77 ibid

78 ibid

79 HAWKINS, E. (1987) *Modern Languages in the Curriculum* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press

realizohet në punën në terren, ku ekziston një strukturë pedagogjike dhe objektiva arsimore të përcaktuara nga mësuesi. Puna në terren mund të jetë një vizitë e shkurtër e organizuar nga një mësues për një grup studentësh, ose mund të jetë një periudhë qëndrimi afatgjatë e organizuar. Puna në terren lejon qartë zhvillimin e të gjitha aftësive në kohë reale, veçanërisht aftësinë e ndërveprimit.

Përvoja e pavarur është një element i rëndësishëm në të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe mund të jetë i mëvonshëm dhe i njëkohshëm me punën në klasë dhe në terren. Ajo do të jetë efektive vetëm nëse studentët janë në gjendje të vazhdojnë të reflektojnë dhe të zhvillojnë njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet e tyre, si pasojë e trajnimeve të mëparshme. Përndryshe, përvoja e të tjerëve në mjedisin e dikujt ose në një vend tjetër mbetet thjesht përvojë.

2. Qasja e mësimdhënies

Ka shumë metoda dhe qasje për mësimdhënien e kulturës në mësimin e gjuhës së huaj. Këto përfshijnë përdorimin e materialeve autentike, kapsulat kulturore, grupimet e kulturës, asimiluesit e kulturës, përdorimin e fjalëve të urta, muzikës, këngëve, festimeve të ndryshme. Hughes⁸⁰ propozoi strategji të mësimdhënies për ndërgjegjësimin kulturor që përfshijnë metodën e krahasimit, asimiluesit të kulturës, dramën, gazetën dhe mediat. Krasner⁸¹ promovoi vëzhgimet përmes filmave dhe materialeve të tjera autentike, duke i bërë studentët të vizitojnë restorante etnike ose pjesë të qytetit të tyre të lindjes, prezantime mbi zakonet dhe traditat e kulturës së gjuhës së dytë dhe lojëra me role në të cilat studentët demonstrojnë sjellje të përshtatshme kulturore në një situatë të caktuar. Peterson dhe Coltrane⁸² rekomanduan mundësi për studentët që të komunikojnë me folësit amtare të G2 dhe përdorimin e letërsisë.

Sot vihet re një ndryshim në qasjen ndaj mësimin të kulturës në klasë. Kërkohet kalimi nga leksionet e mësuesve për kulturën tek studentët që vetë zbulojnë kulturën përmes projekteve dhe aktiviteteve kërkimore, duke u vendosur në qendër të procesit mësimor. Një qasje e tillë ndryshon natyrën e një klase nga një vend ku mësohet gjuha, në atë ku ofrohen mundësi të shumëllojshme për të nxënë nëpërmjet ndërveprimeve që zhvillohen ndërmjet pjesëmarrësve⁸³. Gjithashtu mësuesit duhet të kuptojnë që është e rëndësishme që studentët të kenë njohuri dhe kuptim të thellë të kulturës së tyre, gjë që do iu lejojë atyre të krijojnë një urë lidhëse midis kulturës vetiake dhe kulturës

80 HUGHES, G. H. (1986). An argument for culture analysis in the second language classroom. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound* (pp. 162-169). New York, NY: Cambridge University Press.

81 KRASNER, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1-2), 79-88.

82 PETERSON, E., & COLTRANE, B. (2003). Culture in second language teaching. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>

83 KRAMSCH, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

së Gj2⁸⁴.

Kalimi nga marrësit pasivë të informacionit në ndërtuesit aktivë të njohurive i vendos studentët në rolin e kërkuesve që hetojnë dhe zbulojnë kulturën e tyre, si dhe të një kulture të dytë ose të tretë. Në mësimdhënien e bazuar në kërkim, studentët angazhohen në të mësuarit kuptimplotë që nxit të menduarit e nivelit më të lartë për të ndihmuar nxënësit të zbulojnë dhe eksplorojnë dhe domethëniet e fshehura të ngulitura në kulturën Gj2. Mësimi i kulturës është më efektiv kur studentët zbulojnë kulturën Gj2 gjatë këtyre veprimtarive, në vend që të marrin informacion të gatshëm. Gjatë procesit të zbulimit të kulturës së Gj2 rritet ndërgjegjësimin i studentëve, zhvillohet kureshtja e tyre ndaj kulturës së synuar dhe të tyre, zhvillohet aftësia për të bërë krahasime midis kulturave, ju jepet mundësi të shumta për të eksploruar aspekte të ndryshme të kulturës Gj2 .

3. Teknologjia në mësimin e kulturës

Teknologjia ka ndryshuar natyrën e mësimdhënies dhe të të nxënit. Mësuesit po eksplorojnë teknologjitë dixhitale për ta bërë mësimin më efektiv dhe për të angazhuar studentët në mënyrë aktive. Ajo u jep mësuesve të gjuhëve të huaja mundësi të ndryshme për të krijuar materiale mësimore më të mira dhe më efektive për të mësuar jo vetëm strukturën gjuhësore, por edhe kulturën e synuar. Studentët mund të përfitojnë nga teknologjia duke mësuar në mjedise formale dhe joformale përmes hapësirave sociale ndërvepruese. Pajisjet teknologjike si telefonat inteligjentë, laptopët dhe kompjuterët, përdoren gjerësisht për të mbështetur mësimin e studentëve në një mjedis klase dhe ata kanë hapur pamje të reja për mësimin dhe mësimin e gjuhës në veçanti.

Një nga përfitimet lidhet me përdorimin e Facebook, Whattsup, Blogging dhe Twitter si mjete tërheqëse të teknologjisë duke ofruar komunikim autentik në një mjedis ndërveprues që lehtëson mësimin e kulturës⁸⁵. Nëpërmjet përdorimit të mediave ndërvepruese, studentët bëhen më pak të varur nga fjala e shkruar dhe më shumë angazhohen me përmbajtje autentike kulturore që mund t'i qasen dhe eksplorojnë lirisht, sepse ata kanë më shumë kontroll mbi përzgjedhjen dhe aplikimin e materialeve dhe burimeve.

Më e rëndësishmja, me burimet interaktive të internetit që ofrojnë përfitimet e rrjetëzimit dhe komunikimit në kohë reale, studentët mund të vazhdojnë të mësojnë gjuhën e synuar dhe të përmirësojnë kuptimin e tyre

⁸⁴ ibid

⁸⁵ LEE, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. Computer Assisted Language Learning

kulturor jashtë klasës⁸⁶. Lee⁸⁷ ofron një listë të aktiviteteve të ndryshme, që mund të përdoren në një klasë të gjuhës së huaj. Këto aktivitete përfshijnë aplikacione sociale (p.sh.); aksesit në internet (shfletimi i faqeve të internetit dhe leximi ; përdorimi i mediave të shumta (shikimi i filmave, dëgjimi i librave audio, podcastet dhe vodcasts); dhe përmbajtjen e krijuar nga përdoruesi (bërja e një filmi, krijimi i një podcast) . Aktivitete të tilla u mundësojnë studentëve të gjuhës të maksimizojnë mundësinë për t’u ekspozuar në Gj2 në kontekste dhe audienca kuptimplote dhe autentike. Kjo mundëson që studentët të krijojnë vet njohuritë e tyre kulturore të Gj2 si dhe të kenë më shumë mundësitë për të komunikuar në gjuhën e huaj jo vetëm brenda mureve të klasës, por edhe jashtë klasës⁸⁸. Mësimi i gjuhës në një ambient virtual, ku nxënësit e kanë të lehtë të vozisin rrit shume efektivitetin e mësimi të gjuhës si dhe përvetsimit të kulturës së tjetrit në mënyrë të natyrshme.

4. Sfidat që ndeshin mësuesit

Mësuesit e gjuhëve të huaja janë të vetëdijshëm për rëndësinë e mësimi të kulturës në klasat e gjuhëve të huaja , por shpesh punën në praktikë e shohin si një sfidë. Kjo se atyre ju mungon njohuritë që lidhen me kulturën e gjuhës së synuar, përvoja e një komunikimi drejtpërdrejt me folësit vendas. Këto sfida lidhen me:

A-besimet dhe qëndrimet për mësimin e kulturës dhe të gjuhës . Nëse mësuesit e shohin kulturën si fakt ato do e trajtojnë mësimin e kulturës si përvetësim të fakteve dhe mund ta konceptojnë dhe mësojnë kulturën në klasë vetëm si mësimin e stereotipeve, ngjarjeve të famshme dhe figurave të heronjve. Ndërsa ata mësues që besojnë se kultura është një entitet dinamik dhe jo statik, do ta shihnin mësimin e kulturës si një proces zbulimi dhe ndërtimi dhe do t’i inkurajonin nxënësit të ndërtojnë njohuritë e tyre kulturore.Integrimi i kulturës në përmbajtjen e mësimi e bën mësimin të paharueshëm.

B- mungesen e mundësive për zhvillim profesional në strategjitë e të nxënit në mësimdhënien e kulturës , mungesa e kohës për përgatitjen e mësimave me elemente kulturore të ngulitura në to, mungesa e materialeve të përshtatshme, mungesa e mbështetjes teknologjike dhe keqkuptimi ose stereotipet e studentëve për kulturën e synuar.

5.Veprimtari dhe detyra

Në literaturën kërkimore përshkruhen mjaft veprimtari që zhvillohen në edukimin nënkulturor. Tipologjia e ushtrimeve dhe detyrave për mësimin

86 MOORE, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. Foreign Language Annals, 39(4), 579-594.

87 LEE, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. Computer Assisted Language Learning, 22(5), 425-443

88 ibid

e gjuhëve të huaja të Bachmann, Gerhold dhe Wessling⁸⁹ lidhet më ngushtë me mësimin e gjuhëve të huaja. Ato ofrojnë një kalim nga zhvillimi i ndërgjegjësimit dhe perceptimit në detyra më komplekse që i referohen kompetencës komunikuese në situata ndërkulturore:

Faza 1: Detyrat që zhvillojnë ndërgjegjësimin dhe perceptimin ndërkulturore

1. përshkrimin dhe komentimin e përshtypjeve vizuale dhe auditive
2. fotografitë (çfarë sheh)
3. Rrëfimi i tregimeve (në tregime me figura)
4. vlerësimi i situatave dhe njerëzve
5. përshkrimi i njerëzve
6. rrefim i tregimeve për figurat e dhëna
7. përshtypjet personale dhe interpretimi i figurave
8. ndryshimi i këndvështrimit
9. përshkrimi i fotografive/situatave nga kujtesa

Faza 2: Koncepti dhe kuptimi

1. spekulimi për ‘hapësirën boshe’ p.sh. në një tregim
2. shkrimi i asociogrameve
3. krijimi i kolazheve nga figurat dhe tekstet
4. konotacioni – denotimi; duke përjashtuar fjalët që nuk përshtaten
5. plotësimi i antonimeve
6. biseda për prototipe
7. gjetja e kriterëve për konceptet
8. përcaktimi i përparësive të veta
9. përcaktimi i dallimeve (p.sh. Café – bar – Kneipe)
10. formulimi i pyetjeve për të përcaktuar një koncept
11. hulumtimi i projektit në lidhje me një koncept (p.sh. dhomën e ndenjes)

Faza 3 Krahësimi i kulturave

1. Krahësimi dhe kontrasti
2. Gjetja e termave gjenerikë
3. Klasifikimi
4. Diskutimi i mendimeve
5. Njësitë socio-kulturore në krahasim
6. Mënyrat e të shprehurit të tërthortë

89 BACHMANN, S., GERHOLD, S., & WESSLING, G. (1996). A Typology of Exercises and Drills for Intercultural Learning, with Examples from Sichtwechsel-neu; Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen-mit Beispielen aus Sichtwechsel-neu. Zielsprache Deutsch, 27(2), 77-91.

7. Krahاسimi i stereotipeve
8. Marrëdhëniet logjike specifike të kulturës

Faza 4 Zhvillimi i kompetencës komunikuese në situata ndërkulturore

1. Analizimi i efektit të akteve të të folurit dhe realizimet e tyre gjuhësore
2. Analizimi i strategjive të komunikimit
3. Analizimi i veçorive socio-kulturore lloje të caktuara tekstesh
4. Analizimi dhe krahasimi i stileve të të shprehurit
5. Përkthimi dhe interpretimi
6. Dhënia e komenteve (dëgjim aktiv)
7. Ndërveprimi kulturor
8. Përvetësimi i roleve në një diskutim
9. Parafrazimi
10. Meta-komunikimi (duke folur për komunikimin)⁹⁰

6. Strategji për integrimin e mësimit të kulturës më mësimin e gjuhës së huaj

Mësuesi përdor strategji të ndryshme për të realizuar detyrat e sipërpërmendura. Së pari me rëndësi është *përdorimi i burimeve autentike* që ndihmojnë për të angazhuar studentët në përvoja autentike kulturore. Burimet autentike mund të përfshijnë filma, transmetime lajmesh dhe shfaqje televizive; faqet e internetit; e fotografi, revista, gazeta, menu restorantesh, broshura udhëtimi dhe materiale të tjera të shtypura. Mësuesit mund të përshtatin përdorimin e materialeve autentike për t’u përshtatur moshës dhe nivelit të aftësisë gjuhësore të studentëve. Për shembull, edhe studentët fillestarë të gjuhës mund të shikojnë dhe dëgjojnë videoklipe të marra nga një shfaqje televizive në gjuhën e synuar dhe të fokusohen në rregulla të tilla kulturore si përshëndetjet. Mësuesi mund t’u japë studentëve një përkthim të detajuar ose t’u japë atyre një tabelë, diagramë

7. Përfundime

Kultura luan një rol thelbësor në mësimin e gjuhës. Mësuesit duhet të krijojnë hapësirën e duhur, të përdorin teknika të shumëllojshme që të sigurojë që nxënësit të plotësojnë kompleksitetin e gjuhës së tyre, duke shijuar dhe përqaftuar gjithashtu procesin e të mësuarit. Me ndryshimin e qëllimeve të mësimit të gjuhës së huaj, që është komunikimi në një ambient ndërkulturor, qëllimi i mësimit të gjuhës është t’u mundësojë studentëve të funksionojnë në mënyrë efektive në një gjuhë dhe shoqëri tjetër. Kjo

90 NEUNER, G. (2003): „Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning“, in Byram (ed), pg. 52.

kërkon edhe mënyrën e zhvillimit të mësimit ku studenti luan një rol aktin në përvetësimin e njohurive edhe aftësive. E rëndësishme është që mësuesi të ndërthura mësimin e njohurive gjuhësore me të kuptuarit e kontekstit kulturor të konventave bisedore të përditshme si përshëndetjet, lamtumirat, format e fjalimit, falënderimi, kërkesa dhe dhënia ose marrja e komplimente. Kultura duhet të përfaqësohet plotësisht si një komponent jetik i mësimit të gjuhës. Mësuesit e gjuhës së dytë duhet të identifikojnë elementet kyçe kulturore në çdo aspekt të gjuhës që ata japin mësim. Studenti mund të flasë një gjuhë të dytë të njëpasnjëshme vetëm nëse çështjet kulturore janë pjesë e kurrikulës. Burimet dixhitale lejojnë mësimit të krijojnë teknika të reja, që përmirësojnë teknikat më tradicionale që ndihmojnë në sjelljen e kulturës së synuar në klasë. Aktivitetet e bazuara në teknologji së bashku me një qasje të të mësuarit kërkimor që i lejojnë studentët të ndërveprojnë drejtpërdrejt me gjuhën e dytë dhe kulturën e saj pa kufizime kohore dhe vendore dhe të eksplorojnë dhe të ndërtojnë një kuptim më të thellë të njohurive kulturore

Bibliografia

- BACHMANN, S., GERHOLD, S., & WESSLING, G. (1996). *A Typology of Exercises and Drills for Intercultural Learning, with Examples from Sichtëchsel-neu; Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen-mit Beispielen aus Sichtëchsel-neu. Zielsprache Deutsch*, 27(2), 77-91.
- BLAKE, B., & KRUGER, T. (1994). *Bridging cultures a program kit for schools and public libraries*. New York: Neal-Schuman.
- BROWN, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education
- BYRAM, M. (2006b). Language teaching for intercultural citizenship: the European situation. Paper presented at the NZALT conference, University of Auckland
- BYRAM, M. (1989). *CULTURAL STUDIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- CRYSTAL, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.
- ENGLEBERT, J. (2004). *Character or culture?* EFL Journal, 24(2), 37-41
- HAWKINS, E. (1987) *Modern Languages in the Curriculum* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press
- HUGHES, G. H. (1986). *An argument for culture analysis in the second language classroom*. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound* (pp. 162-169). Neë York, NY: Cambridge University Press.
- KRASNER, I. (1999). *The role of culture in language teaching*. Dialog on

Language Instruction, 13(1-2), 79-88.

KRAMSCH, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90.2, 249–252.

KRAMSCH, C (2009a). Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. In A. Hu & M. Byram (eds.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr, 107–121.

KRAMSCH, C (2009b). The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C., D. L'evy & G. Zarate (2008). Introduction g'enerale. In G. Zarate, D. L'evy & C. Kramersch (eds.) *Pr'ecis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines, 15–23.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Neë York: Oxford University Press

LEE, L. (2009). *Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration*. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.

MOORE, Z. (2006). *Technology and teaching culture: What Spanish teachers do*. *Foreign Language Annals*, 39(4), 579-594.

NEUNER, G. (2003): „*Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning*“, in Byram (ed), 15 – 62.

PETERSON, E., & COLTRANE, B. (2003). *Culture in second language teaching*. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>

INTERCULTURAL COMPETENCE, CoE. Retrieved from <https://rm.coe.int/16806ad2dd>.

Prof. Asoc. Dr. Ema Kristo¹

MSc. Enkelejda Lipe²

MSc. Blerina Hamataj³

¹Universiteti i Tiranës

ema.kristo@unitir.edu.al

²Shkolla «Muhamet Shehu» Durrës

enkeleda.lipe@gmail.com

³Shkolla «Vëllezërit Haradinaj»/ Durrës

blerinahamataj@gmail.com

Të nxënit ndërkulturor nëpërmjet lojrave në mësimin e gjuhës së huaj

Abstrakt

Ky shkrim synon hulumtimin dhe analizën në tërësi të punës për krijimin e një mjedisi të të nxënit aktiv, të bazuar në lojën si element e faktor i veçantë didaktik në arsimor parauniversitar. Studimi shtrihet në përvojat e fëmijëve në këtë mjedis si dhe perspektivat e mësuesve për këtë zgjidhje bashkëkohore pedagogjike, në mënyrë të veçantë, roli e tyre në mbështetjen e nxënësve. Iniciativa për të lëvizur drejt një qasjeje më aktive të nxëni, është mbështetur në hulumtime që tregojnë se loja zhvillon njohuritë e fëmijëve dhe rrit zhvillimin e aftësive sociale, fizike dhe të kompetencave në të nxënë.

Qasja mësimore bazuar në lojën si metodë mësimore është konsideruar një element integral cilësor në procesin e mësimdhënies në arsimin fillor. Kërkimet më të fundit ofrojnë dëshmi se loja zhvillon njohuritë e fëmijëve në të gjithë kurrikulën, rrit aftësitë sociale, zhvillon kompetencat ndërkulturore dhe prirjet për të nxënë.

Çështjet që do të trajtohen në këtë hulumtim janë: Çfarë mundësie kanë lojërat dhe simulimet në formimin e kompetencës ndërkulturore dhe të të nxënit ndërkulturor? Sa frytdhënëse janë ato në të mësuarin ndërkulturor?

Qëllimi është të analizojmë më imtësisht se deri në ç'masë e nivel loja, si element didaktik, mund të formësojë realisht kompetencën ndërkulturore në mësimdhënien e gjuhëve të huaja.

Për këtë studim u përzgjedhën analiza rastesh të aplikimit të lojës si metodë a teknikë mësimore, në shkolla të ndryshme të arsimit 9-vjeçar.

Objekti i analizës ishin lojëra të ndryshme mësimore, të cilat u kryen në klasa të ndryshme të gjuhëve të huaja. Për të siguruar një hetim holistik të rasteve, është aplikuar një metodë, ku janë marrë parasysh aspektet dhe këndvështrimet e mëposhtme në vlerësim: -Të dhënat personale të nxënësve (mosha/gjinia), - Përvojat e mëparshme ndërkulturore të tyre, - Vlerësimi i suksesit të të nxënës nga vetë nxënësit dhe nga vëzhguesit , - Reagimet mbi lojërat nga nxënësit, vëzhguesit dhe mësuesi.

Fjalë kyç: mësimdhënie, lojë, motivim, të nxënës aktiv dhe ndërkulturor

Abstract

This article aims to research and analyze the work as a whole for the creation of an active learning environment, based on the game as a special didactic element and factor in pre-university education. The study extends to children's experiences in this environment as well as teachers' perspectives on this contemporary pedagogical solution, in particular, their role in supporting students. The initiative to move towards a more active approach to learning is based on research showing that play develops children's knowledge and enhances the development of social, physical and learning skills.

The teaching approach based on the game as a teaching method is considered an integral qualitative element in the teaching process in primary education. The latest research provides evidence that play develops children's knowledge across the curriculum, enhances social skills, develops intercultural competence and dispositions to learn.

The issues that will be addressed in this research are: What opportunity do games and simulations have in the formation of intercultural competence and intercultural learning? How fruitful are they in intercultural learning?

The goal is to analyze in more detail to what extent and level the game, as a didactic element, can really shape the intercultural competence in teaching foreign languages.

For this study, case analyzes of the application of the game as a teaching method or technique, in different schools of 9-year education, were selected. The object of the analysis were different learning games, which were performed in different foreign language classes. In order to ensure a holistic investigation of the cases, a method was applied, where the following aspects and perspectives were taken into account in the assessment: - Students' personal data (age/gender), - Their previous intercultural experiences, - Assessment of success of learning from the students themselves and from the observers, - Feedback on the games from the students, observers and the teacher.

Key words: game, teaching, active learning, motivation, intercultural learning.

1. Hyrje

Në ditët e sotme, mësimi i gjuhëve të huaja fillon gjithnjë e më herët nga pikë pamja e moshës së nxënësve. Ai nis tashmë në kopsht dhe mbetet një pjesë e rëndësishme e arsimimit, si në shkollën fillore, të mesme dhe në atë të lartë. Është e rëndësishme të nxitet ndjeshmëria gjuhësore në çdo nivel arsimimi, veçanërisht te fëmijët e moshë s parashkollor ose nxënësit e shkollës fillore që sapo fillojnë të nxë në gjuhën e huaj. Për këtë arsye, janë përcaktuar disa parime metodike që bazohen në kushtet psikologjike të mësimit dhe që duhet të zbatohen në fazën fillestare të mësimit të gjuhës së huaj. Një nga mjetet e zgjidhjet metodike më të rëndësishme për mësimin e gjuhëve të huaja është loja. Prej kohësh është i njohur fakti se loja është një nevojë themelore njerëzore. Prandaj, mu mbi këtë arsye, është e rëndësishme të futet elementi lojë në procesin mësimor, pasi lojërat janë një mjet efektiv në mësimin e gjuhëve të huaja.

2. Loja si zgjidhje didaktike

Deri më sot nuk ka qenë e mundur të përcaktohet plotësisht dhe qartë termi “lojë”. Sidoqoftë, ka shumë përpjekje për të përcaktuar, për të përshkruar lojën. Shumica e autorëve pajtohen në pikëpamjen se loja paraqet një veprimtari vetëiniciuese e cila nxitet prej motiveve të brendshme dhe që ka për qëllim argëtimin dhe kënaqësinë.⁹¹

Autorët më të fundit si J. Lehman dhe K. Kleppin përpiqen t’i japin një përgjigje teknike dhe njëkohësisht shteruese kësaj pyetjeje.⁹²

J. Lehmann e përkufizon lojën si një sekuencë aktiviteteve në të cilat:

- a) janë të përfshirë të paktën 2 persona,
- b) sjellja e të cilëve përcaktohet pjesërisht nga rregulla të përcaktuara,
- c) të cilët përpiqen të arrijnë një qëllim të përcaktuar nga të gjithë⁹³

Brenda përcaktimit të termit “lojë” përmenden edhe këto karakteristika të tjera: - afekti pozitiv; - angazhimi aktiv; - motivimi i brendshëm.⁹⁴ Sidoqoftë, shumë shkencëtarë u referohen përkufizimeve tashmë të njohura në literaturë, nga të cilët Johan Huizinga është më i cituari. Ai e konsideron lojën si: “ një veprim ose aktivitet vullnetar që kryhet brenda kufijve të

91 Schaefer, 1993, *Causes and Therapy*, f.13

92 Bohn 1989, *Sprachspielereien für Deutschlernende*, Verlag Enzyklopedie, f.30

93 Behme, 1992, *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht*, f.11

94 Mimoza Arifaj, *Efekti i lojës dhe raporti i saj në procesin mësimor*, f.5

caktuar të kohës dhe hapësirës sipas rregullave të pranuar vullnetarisht, por absolutisht të detyrueshme, ka një qëllim të caktuar dhe shoqërohet nga një ndjenjë tensioni”⁹⁵

Ndërsa “loja në klasë” mund të përshkruhet më shumë si një lojë didaktike dhe ajo duhet të ndryshojë dhe të përshpejtojë procesin e të mësuarit. Qëllimi i lojës është që të praktikojë dhe përsërisë njohuritë e reja dhe ato ekzistuese duke përdorur p.sh. figurat, shifrat, fotografitë, simbolet, etj

“Loja mësimore është gjithashtu një përpyetje për një kombinim të synuar të përvojës motivuese të lojtarit dhe përmbajtjes efektive të të mësuarit”⁹⁶

2.1 Marrëdhënia midis lojës dhe procesit të të mësuarit

Megjithëse “rëndësia edukative e lojës” është provuar vazhdimisht gjatë viteve⁹⁷, arritjet pedagogjike mbi lojën janë për shumë kritikë ende të pakta për ta konsideruar lojën si një mjet të barabartë me mësimin ose për ta parë lojën si një proces mësimor. “Loja shihet prej tyre si e padobishme dhe konsiderohet humbje kohe”⁹⁸ Arsytet për këtë shpesh qëndrojnë në traditën e vjetruar të trajtimit të lojës dhe mësimin si dy procese të kundërta: loja është “e përcaktuar si një veprim i paqëllimtë, vullnetar dhe i orientuar drejt kënaqësisë, ndërsa të mësuarit, nga ana tjetër, është një e domosdoshme, e pakëndshme, madje e kryer nën detyrim”⁹⁹ Pra loja paraqitet si një angazhim zbavitës, ndërsa të mësuarit krahasohet me punën dhe karakterizohet nga “përpyekja, rregulli, zelli dhe organizimi”¹⁰⁰

Qasja ambivalente e dyshes “mësim - lojë” rrjedhimisht e bën marrëdhënien e tyre një temë shumë të diskutuar, qëllimi i së cilës është “për të provuar në mënyrë empirike se loja dhe të mësuarit nuk janë në kundërshtim me njëra tjetrën”¹⁰¹

Rezultatet e ndërmjetme të këtyre diskutimeve tregojnë lojën dhe mësimin si dy elementë reciprokisht plotësues. Ato nuk përjashtojnë njëri-tjetrin, por përkundrazi formojnë një tërësi në të cilën marrëdhënia e tyre përcaktohet si fleksible dhe e varur nga situata.

Disa studime kanë treguar se përdorimi i lojërave didaktike gjatë procesit të të mësuarit ka ndikuar në arritjen e nxënësve në mësim. Mësimdhënia përmes lojës shfaq kreativitetin dhe në të njëjtën kohë, edhe një tërheqje,

95 Huizinga 1981, *Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*, f. 37

96 Behme, 1992, *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht*, f.1

97 krh. Heimlich 2001, *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder*, f.131

98 Kluge 1981, *Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess*, f.55

99 Koriander-Bayer / Faistauer, 1999, *Spiele für den Fremdsprachenunterricht*, f.7

100 Döring 1997, *Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens*, f. 10

101 Heimlich 2001, *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder*, f.175.

grishje për nxënësit; ata marrin njohuri të reja, e në këtë rast në qoftë se marrja e këtyre njohurive të reja bëhet në mënyrë tërheqëse (përmes lojës), atëherë njohuritë e përfituara do të jenë më afatgjata dhe më të qëndrueshme në kujtesën e nxënësve.¹⁰²

2.2 Situata reale në shkollë

Përdorimi i lojërave në mësim kërkon kohë shumë më të gjatë për përgatitje nga ana e mësuesit. Mësuesi duhet të përgatitet mirë për krijimin dhe vë nën zbatim të situatës së lojës. Kjo nënkupton mbledhjen e materialeve të mjaftueshme, zgjedhjen e një loje të përshtatshme me qëllimin e orës mësimore, shpjegimin e rregullave të lojës sa më thjeshtë të jetë e mundur, etj. si dhe numrin e nxënësve të klasës të cilët do të marrin pjesë në lojë. Duke pasur mbi të gjitha dëshirën dhe vullnetin personal, duke qenë krijues, duke përdorur ide të ndryshme artistike si dhe duke u mbështetur në planprograme mësimore bashkëkohore, mësuesi e zbaton lojën në procesin mësimor si një element mjaft të rëndësishëm dhe efektiv. Loja didaktike nuk përdoret thjeshtë dhe spontanisht, përkundrazi, mësuesi e përgatit mjedisin ku do të zhvillohet loja, planifikon dhe fillon procesin e lojës në kontekst të kurrikulës duke vlerësuar atë që përbën thelbin e zgjedhjes didaktike, efikasitetin e të nxënësve, në rastin tonë, përmes lojës.

2.3 Llojet e lojërave

Mësuesi, ai i gjuhës së huaj veçanërisht, ka një gamë të gjerë mundësish didaktike. Për shkak se lojërat paraqiten ende rrallë në botime dhe në praktikë, ihtarë të përdorimit të lojës si mjet didaktik, po promovojnë trajnime të mësuesve në këtë fushë. “Për shumë mësues të gjuhëve të huaja, loja nuk është pjesë e vetëkuptueshme e metodës mësimore; ata kanë nevojë për argumente dhe ndihmë praktike në mënyrë që të jenë në gjendje të integrojnë lojërat në një mënyrë kuptimplote didaktike.”¹⁰³

Ekzistojnë disa lloje të lojërave të cilat kontribuojnë në mënyra të ndryshme në zhvillimin e aftësive të të nxënësve dhe zhvillimit të nxënësve. Si të tilla mund të përmendim:

- Lojëra eksploruese/shqisore
- Lojëra didaktike
- Lojëra ndërkulturore
- Lojëra për të mësuar/nxënë në gjuhë
- Lojëra krijuese
- Lojëra të lëvizjes
- Lojëra ndërvepruese

¹⁰² Furlan, 2001, *Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim*, f.23

¹⁰³ Klippert, 1996, *Planspiele-Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*, f. 107

- Lojëra simuluese

2.4 Funksionet e lojërave

Lojërat që përdoren në mësimin e gjuhës së huaj kanë funksione të ndryshme. Döring dhe Ritter-Mamezek në veprën *Spiele im Deutschunterricht* (1998, f.259) përmendin funksionet kryesore të lojërave:

- **Funksioni trupor dhe i lëvizjes** - duke përdorur objektet dhe lodrat, fëmija zhvillon aftësitë e tij lëvizëse dhe motorike, përmirëson shkathtësinë, shpejtësinë etj., duke kaluar nga veprimet e thjeshta në ato më komplekse dhe kërkuese. Së bashku me këtë zhvillohen edhe funksionet mendore.

- **Funksionet njohëse dhe hulumtuese** - në sajë të lojës, fëmija përjeton shumë përvoja dhe njohuri të reja, me ndihmën e të cilave krijon një imazh të botës dhe realitetit rreth tij. Fëmija mëson se si funksionojnë gjërat e ndryshme, futet në role të ndryshme; percepton dhe merr informacione dhe lidhje të reja, eksploron opsionet e tij. Loja krijon interes dhe dëshirë tek fëmija për të mësuar dhe për të zhvilluar kështu kompetencat e tij, përmirësohet vëmendja, imagjinata dhe të menduarit simbolik (me simbole).

- **Funksioni edukativ** - fëmijës i pëlqen dhe shpesh përsërit stimuj dhe lëvizje interesante, duke mësuar kështu gjëra të reja në të njëjtën kohë. Manifestimet tipike (qoftë të vetëdijshme apo të pavetëdijshme) të një fëmije parashkollor janë imitimi dhe përsëritja spontane.

- **Funksionet emocionale** - gjatë lojës, fëmija përjeton shumë emocione, pozitive dhe negative (p.sh. agresion, zhgënjim), të cilat i eksploron, eksperimenton dhe i shqyrton në mënyra të ndryshme, ashtu siç bën me perceptimet e botës së jashtme.

- **Funksioni social** - në lojë, fëmija mëson të bashkëpunojë me të tjerët, të zgjidhë problemet, të marrë vendime, të ushtron vetëkontroll dhe të ndjekë rregullat. Ata mësojnë rolet shoqërore dhe përmes lojës mësojnë të kuptojnë normat, vlerat, marrëdhëniet dhe sjelljen e pranueshme shoqërore.

2.4 Kriteret për zgjedhjen e lojërave në mësimin e gjuhëve të huaja

Për zgjedhjen e lojërave në mësimin e gjuhëve të huaja duhen marrë parasysh kriteret e caktuara. Dauviller¹⁰⁴ përmend kriteret e mëposhtme të rëndësishme:

1. Mosha e nxënësve përcakton llojin e lojës.
2. Madhësia e klasës përcakton organizimin e lojës: Sipas llojit të lojës, mund të aplikohen forma sociale të ndryshme, si pune në çift ose ndarja e klasës në grupe më të vogla. Forma sociale e zgjedhur duhet të jetë e njohur për nxënësit
3. Organizimi i kohës është një kriter i rëndësishëm: Shpesh argumentohet

104 Dauviller, 2004. *Spiele im Deutschunterricht*, f.32

se nuk ka kohë për lojëra. Lojërat duhet të jenë argëtuese dhe të mundësojnë mësimin në një atmosferë të këndshme dhe pa frikë. Megjithatë, lojërat duhet të kenë edhe qëllime të qarta mësimore dhe të mos shërbejnë vetëm si zhanër argëtues.

4. Përmbajtjet mësimore dhe qëllimet e lojërave janë të lidhura ngushtë: Qëllimet e lojërave mund të lidhen me aftësi dhe kompetenca të ndryshme si: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit, të shkruarit. Po kë shtu që llimmi i lojërave si mjet didaktik, mund të lidhet me nën-fusha të strukturës gjuhësore si fonetika, leksiku, morfologjia, sintaksa dhe pragmatika. Lojërat janë të ndryshme dhe mund të përqendrohen në përmbajtje të ndryshme mësimore.

5. Motivimi dhe kënaqësia nga loja rrisin suksesin e mësimin: Për të arritur sukses në mësim, është e rëndësishme të kemi pjesëmarrje emocionale dhe motivim. Lojërat ofrojnë një mënyrë për të përfshirë emocionalisht nxënësit dhe rrisin motivimin e tyre. Përmbajtjet me ngarkesë emocionale zakonisht ruhen më mirë në kujtesë në afat të gjatë dhe kujtohen më lehtë. Mësimi me pjesëmarrje emocionale mund të çojë në ruajtjen më të mirë të përmbajtjeve të caktuara në kujtesë.

Zgjedhja e lojërave në mësimin e gjuhëve të huaja duhet të marrë parasysh këto kritere për të siguruar suksesin më të mirë të nxënies dhe për të plotësuar nevojat e nxënësve.

Schäeckendiek¹⁰⁵ paraqet gjashtë pyetje si kritere të rëndësishme për zgjedhjen e lojërave:

1. Cili është qëllimi mësimor i lojës? Për të përdorur një lojë me sukses në mësimin e gjuhëve të huaja ose në mësimin në përgjithësi, është e rëndësishme që mësuesi të kuptojë qëllimin mësimor në mënyrë të qartë. Ashtu siç përmendin Dauvillier dhe Levy-Hillierich, lojërat mund të promovojnë aftësi të ndryshme ose aspekte të sistemit gjuhësor.

2. A përshtatet qëllimi mësimor me zhvillimin e mësimin? Aftësitë ose aspektet e sistemit gjuhësor që loja duhet të zhvillojë duhet të jenë automatizuar në një masë të caktuar. Prandaj, qëllimet mësimore duhet të përshtaten me grupin e synuar dhe të mos e ngarkojnë shumë nxënësin

3. Cilat përfitime afektive ka loja? Kur zgjidhet një lojë, është e rëndësishme të mendohet nëse të gjithë nxënësit, duke përfshirë ata me njohuri më të dobëta të gjuhës, mund të arrijnë rezultate të mira. Është gjithashtu e rëndësishme të sigurohet se të gjithë nxënësit mund të angazhohen në mënyrë të barabartë në lojë. Megjithatë, duhet të kushtohet vëmendje mënyrës së zgjedhur sociale, pasi ky aspekt mund të jetë sfidues në grupe më të mëdha.

¹⁰⁵ Schäeckendiek, 2001, *Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung*, f. 14

4. A është loja e lehtë për t’u krijuar, kuptuar dhe realizuar? Për zhvillimin e lojës kërkohet një sasi e konsiderueshme kohe për përgatitjen. Rregullat e lojës duhet të shpjegohen qartë, dhe duhet të luhen disa herë për të siguruar një rrjedhshmëri të përsosur

5. A është loja e përshtatshme për nivelin, moshën dhe interesat e pjesëmarrësve? Çdo nxënës ka kërkesa dhe preferenca specifike, prandaj çdo lojë duhet të përshtatet me grupin e nxënësve. Jo të gjithë nxënësit i pëlqejnë të gjitha lojërat, prandaj nxënësit duhet të kenë mundësinë të ndikojnë në zgjedhjen dhe realizimin e lojërave. Planifikimi i përgjithshëm i lojës duhet të diskutohet së bashku me nxënësit, gjë që ndihmon në zhvillimin e autonomisë së tyre si nxënës

6. Sa kohë kërkohet për lojën mësimore? Siç u tha më sipër, zhvillimi i parë i një loje kërkon shumë kohë. Megjithatë, është e rëndësishme të parashikohet kohë e mjaftueshme për çdo lojë.

Kriteret e përmendura më sipër nga Dauvillier (2004) dhe Schweckendiek (2001) janë vetëm kriteret kryesore për zgjedhjen e lojërave në mësimin e gjuhëve të huaja. “Gjithmonë duhet të ketë një arsytim didaktik dhe një lidhje me përmbajtjen dhe materialet e mësimi”¹⁰⁶. Është e rëndësishme të përfshihet loja në mënyrë të përshtatshme në rrjedhën e mësimi.

3. Hulumtimi dhe metodologjia e përdorur

Për të hulumtuar përdorimin e lojërave në mësimin e gjermanishtes si gjuhë e huaj në shkollat fillore në Shqipëri, u përdorën metoda të ndryshme për të mbledhur informacion dhe për të fituar njohuri. Si të tilla përmendim vëzhgime të orë ve të mësimi, intervista me mësuesit dhe anketime me nxënësit.

Hulumtimi u përqendrua në analizën e veprimtarisë mësimore në klasat 1 deri në 9 në katër shkolla fillore në Shqipëri. Për këtë qëllim u formuluan pyetje të hapura që kërkonin përgjigje më të gjera së po/jo. Si të tilla ishin: Cilat lojëra përdoren? Për çfarë qëllimi përdoren lojërat? Cilët elementë gjuhësorë ushtrohen përmes lojërave mësimore? Në cilën fazë të mësimi përdoren lojëra? Sa zgjat çdo lojë dhe në ç’masë si përqindje të mësimi zënë aktivitetet e lojërave?

Bazuar në këto qëllime, u formuluan tri hipoteza:

H1: Lojërat përdoren kryesisht në fazën e prezantimit për të motivuar nxënësit. H2: Lojërat shërbejnë kryesisht për ushtrimin e fjalorit. H3: Mësuesit më të rinj përdorin lojëra më shpesh në mësimin e gjuhës së huaj se sa mësuesit me më shumë vite pune.

Për të verifikuar këto hipoteza, u vizituan katër shkolla për të vëzhguar mësimin e gjuhës së huaj. Pas hulumtimit, u zhvilluan intervista me mësuesit.

¹⁰⁶ Timonen 2008, *Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht: Unter besonderer Berücksichtigung der Einstellungen der finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber*, f. 28

1. Përfundime

Hulumtimi tregoi se lojërat përdoren në mësimin e gjuhëve e huaj në shkollat 9-vjeçare në Shqipëri, por jo në të gjitha klasat. U vërejt se vendimi për përdorimin e lojërave në mësim është marrë kryesisht nga mësuesit. Disa mësues përdorin lojërat rregullisht, ndërsa të tjerët i përdorin vetëm rrallë ose aspak.

Arsyet për përdorimin e lojërave në mësimin e gjuhëve të huaj ishin të shumta. Shumë mësues e shihnin lojën si një mënyrë argëtuese dhe motivuese për t'i afruar nxënësit ndaj mëimit të gjuhës së huaj. Lojërat ofrojnë mundësinë për të ushtruar dhe aplikuar aftësitë gjuhësore si fjalorin, gramatikën dhe komunikimin ndërkulturor në një mënyrë argëtuese. Ato krijojnë një atmosferë çlodhëse dhe pozitive mësimore, ku nxënësit mund të zbatojnë aftësitë e tyre gjuhësore lirisht dhe pa pasur frikë nga gabimet e mundshme.

Nxënësit shfaqë n gjithnjë një qëndrim pozitiv ndaj përdorimit të lojërave në mësimin e gjuhëve të huaja. Ata i ndien lojërat si argëtuese, të ndryshme dhe motivuese. Shumë nxënës u shprehën se përmes lojërave arritën të përmirësojnë njohuritë gjuhësore vetjake dhe patën më shumë kënaqësi në nxënien e gjuhës së huaj.

Me gjithë aspektet pozitive, hulumtimi zbuloi edhe disa sfida në përdorimin e lojërave në mësimin e gjuhësisë huaj. Këto përfshinin kufizime të kohës së mëimit, qasjen e kufizuar në lodrat e përshtatshme dhe kufizime teknike në përdorimin e lojërave online. Disa mësues kishin shqetësime në lidhje me integrimin e lojërave në mësimin e rregullt dhe sigurimin e një ekuilibri të mirë mes lojës dhe qëllimeve të mëimit.

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, mund të thuhet se lojërat kanë një rol pozitiv në mësimin e gjuhë e huaj në shkollat 9-vjeçare në vendin tonë . Ato ofrojnë një mjet efektiv për të mbështetur fitimin e gjuhës dhe për të bërë mësimin e gjuhës së huaj motivues dhe argëtues. Megjithatë, rekomandohet që mësuesit të vazhdojnë të bëjnë përpjekje për lojërat e përshtatshme dhe integrimin e tyre në mësim, duke marrë parasysh edhe nevojat individuale të nxënësve të tyre.

Megjithatë, duhet të theksohet se nga vëzhgimet në klasë rezulton se në procesin mësimor përdoren një shumëllojshmëri formash dhe lloje lojërash. Disa nga këto lojëra më ishin të njohura, ndërsa të tjera ishin krejtësisht të reja. Sipas mendimit tonë, kjo ndodh sepse sot po tentohet të transmetohen situata të përditshme përmes lojërave. Shpesh herë gjatë një ore mësimi kombinohen edhe disa lojëra të shkurtra. Koha e shkurtër e lojërave i ka lejuar mësuesve të integrojnë më shumë aktivitete dhe të nxisin aftësitë dhe njohuritë gjuhësore të nxënësve. Gjithsej, rezultatet e vëzhgimeve në klasë tregojnë se përdoren shumëllojshmëri forme lojërash në mësimin e gjuhës së huaj për të ofruar një mjedis mësimor motivues dhe ndërveprues nxënësve.

Literatura

- ARIFAJ, Mimoza: (2019) PUNIM DIPLOME Efekti i lojës dhe raporti i saj në procesin mësimor
- BEHME, H. Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. München: Iudicium - Verlag, 1988.
- BOHN, R. - SCHREITER, I. Sprachspielereien für Deutschlernende, Verlag Enzyklopedie, Leipzig, Berlin, München 1989
- DAUVILLIER, Christa; Levy-Hillerich, Dorothea (2004): Spiele im Deutschunterricht. München: Goethe Institut
- DÖRING, Sabine (1997). Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- FULLAN.M. (2001) Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim, Tiranë
- HEIMLICH, Ulrich (2001). Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- HUIZINGA, Johan (1981). Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- KLIPPERT, Herbert (1996). Planspiele-Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim u. Basel: Beltz. 195 s.
- KLUGE, Norbert (1981). Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- KOLIANDER-BAYER, Claudia/Faistauer, Renate (1999). Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht Nr. 8. Wien: VÖV/PAF.
- SCHAEFER, Ch. (1993). Causes and Therapy. NY: Jason Aronsomn.
- Online-Quelle:
- TIMONEN, Saija (2008): Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht: Unter besonderer Berücksichtigung der Einstellungen der finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/79923/gradu03113.pdf?sequence=1>, abgerufen am 22. 5. 2023
- SCHWECKENDIEK, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. https://www.hueber.de/media/36/FSD_25_2001-S9-19.pdf

Dr. Heiko Herold¹

¹Auslandsbüro der Konrad-Adenauer-Stiftung, Shanghai (2021-2023)

heiko.herold@kas.de

Deutschunterricht in der Volksrepublik China: Strukturen, Herausforderungen und Perspektiven

Die deutsche Sprache wird in China seit über 150 Jahren institutionell unterrichtet. Der erste Deutschkurs an einer öffentlichen Lehranstalt wurde 1871 an der staatlichen Pekinger Schule für westliche Sprachen Tongwenguan angeboten¹⁰⁷. Das war kein Zufall, sondern stand in unmittelbarem Zusammenhang mit der Gründung des Deutschen Reiches als neuer Großmacht auf dem europäischen Kontinent. Rund dreißig Jahre später avancierte der Deutschunterricht an Schulen und Hochschulen infolge der Besetzung Kiautschous im November 1897 zu einem wesentlichen Betätigungsfeld der deutschen Kulturarbeit im Reich der Mitte¹⁰⁸. In dieser Zeit wurden wichtige Grundlagen für die institutionelle Verankerung des Deutschunterrichts in China gelegt, die dazu beigetragen haben, dass Deutsch als Fremdsprache bis heute ein integraler Bestandteil im Curriculum vieler chinesischer Schulen und Hochschulen ist. Sie zählt sogar zu den meistgelernten Sprachen in der Volksrepublik, etwa gleichauf mit Französisch, wenn auch weit abgeschlagen hinter Englisch und Japanisch¹⁰⁹. Allerdings erfährt die Fremdsprachenausbildung in China derzeit eine Politisierung und Ideologisierung, wie es sie seit Mao Zedongs Zeiten nicht gegeben hat. Davon ist auch die Vermittlung der deutschen Sprache nicht ausgenommen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen unternimmt dieser Beitrag eine synoptische Bestandsaufnahme des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China.

107 Qiaoqiao Bao: Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen. Ein Unterrichtsfach im Spannungsfeld von individuellen, wirtschaftlichen und politischen Interessen, (Diss.) Göttingen 2021, S. 12; Ping Hao: Peking University and the Origins of Higher Education in China, Los Angeles 2013, S. 73.

108 Bao (wie Anm. 1), S. 12-34.

109 Die deutsche Sprache in China: eine aktuelle Bestandsaufnahme, in: Jahrbuch für Internationale Germanistik, Jg. 49 (2017), Heft 2, S. 115-143, hier S. 115.

Strukturen des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China

In der Volksrepublik China wird Deutsch als Fremdsprache hauptsächlich in den folgenden fünf Formen unterrichtet:

1. als Sprachkurs in Germanistik-Studiengängen;
2. als studienbegleitender Deutschkurs für Studierende anderer Fächer;
3. als Intensivkurs in öffentlichen oder privaten Institutionen;
4. als Abend- oder Wochenendkurs in öffentlichen oder privaten Institutionen;
5. als Schulunterricht.¹¹⁰

Neben den chinesischen Institutionen wie Schulen, Hochschulen und Institutionen der Erwachsenenbildung gibt es weitere, ausländische Akteure, die in China deutschen Sprachunterricht anbieten. Zweifellos der wichtigste Akteur ist das Goethe-Institut, das seit 1977 in der Volksrepublik tätig ist. Seine Arbeit ist durch ein Kulturstaaabskommen geregelt, dass unter anderem die Nutzung von Lehrmaterial aus Deutschland für den Deutschunterricht garantiert¹¹¹.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Ideologisierung des Fremdsprachenunterrichts an chinesischen Lehranstalten kommt dem Goethe-Institut in Peking und seinen Sprachkooperationspartnern in der Volksrepublik eine besonders wichtige Funktion zu, denn sie vermitteln die deutsche Sprache frei von chinesisch-sozialistischer Ideologie, und zwar ganz im Sinne ihres Auftrages, nämlich die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland zu fördern und die internationale kulturelle Zusammenarbeit zu pflegen¹¹². In China gibt es derzeit neun Goethe-Sprachlernzentren, die „als akkreditierte Sprachkooperationspartner des Goethe-Instituts [...] einen qualitativ hochwertigen Deutschunterricht, sowie die Prüfungen des Goethe-Instituts an verschiedenen Standorten [bieten]“¹¹³. Darüber hinaus betreut das Goethe-Institut „derzeit 82 Schulen in ganz China, darunter Grund-, Mittel- und Oberschulen sowie Berufsmittelschulen“¹¹⁴ im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)“. In keinem Land der Welt gibt es mehr PASCH-Schulen als in China¹¹⁵.

¹¹⁰ Ebd., S. 1.

¹¹¹ Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Volksrepublik China über kulturelle Zusammenarbeit, in: Bundesgesetzblatt, Jg. 2006, Teil II, Nr. 2.

¹¹² Über uns, Goethe-Institut [<https://www.goethe.de/ins/de/de/uun.html> (21.7.2023)].

¹¹³ Goethe-Sprachlernzentren in China, Goethe-Institut Peking [<https://www.goethe.de/ins/cn/de/ueb/koo/slz.html> (21.7.2023)]. Die Standorte der neun Goethe-Sprachlernzentren in der Volksrepublik China sind: Chongqing, Guangzhou, Nanjing, Qingdao, Shanghai, Shenyang, Tianjin, Xi'an und Wuhan.

¹¹⁴ Schulen: Partner der Zukunft (PASCH), Goethe-Institut China [<https://www.goethe.de/ins/cn/de/spr/eng/pas.html> (21.7.2023)].

¹¹⁵ Ebd. Zwar gibt es in China weiterhin die größte Anzahl an PASCH-Schulen weltweit. Allerdings ist ihre Anzahl während der Zero-Covid-Kampagne von Anfang 2020 bis Ende 2022 stark zurückgegangen, von 131 auf 82 Schulen. Vgl. Ebd.; Auswärtiges Amt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020, 2. Aufl.,

Ein weiterer wichtiger deutscher Akteur in der Volksrepublik ist der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der aktuell 18 Lektoren als Deutschlehrer an chinesische Hochschulen in 11 Städten entsendet hat, und zahlreiche Stipendien an Studierende, Doktoranden, Wissenschaftler und Hochschullehrer für Deutschlandaufenthalte vergibt¹¹⁶. Diese Stipendien werden flankiert von weiteren Stipendienprogrammen etwa der Alexander-von-Humboldt-Stiftung¹¹⁷ und anderer Organisationen, sofern sie nicht, wie die politischen Stiftungen, unter das seit 2017 geltende NGO-Gesetz¹¹⁸ fallen.

Neben den deutschen gibt es auch österreichische Institutionen, die Deutschunterricht anbieten, allen voran das Österreichische Kulturforum Peking¹¹⁹.

Entwicklung des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China bis 2021

Wie hat sich der Deutschunterricht in China seit der Gründung der Volksrepublik 1949 entwickelt? Die Entwicklung lässt sich in vier Phasen unterteilen, wie sie Yuan Li und Fei Lian 2017 in einem Beitrag für das Jahrbuch für Internationale Germanistik skizziert haben, wobei die vierte Phase spätestens seit 2021 als abgeschlossen gelten kann und wir uns nunmehr in der fünften Phase befinden, die den Deutschunterricht in China infolge der zunehmenden Nationalisierungs- und Re-Ideologisierungspolitik unter der Ägide Xi Jinpings vor ganz neue Herausforderungen stellt:¹²⁰

Berlin 2020, S. 30.

116 Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): Länderbericht China. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten 2022, Berlin 2022, S. 7-18; DAAD-Lektorate in China, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Stand: 21.7.2023 [<https://www.daad.org.cn/de/studieren-forschen-lehren-in-china/germanistik/daad-lektoren> (21.7.2023)]. Zu den elf volksrepublikanischen Städten, in denen derzeit DAAD-Lektoren tätig sind, zählen: Beijing, Chengdu, Chongqing, Dalian, Guangzhou, Hangzhou, Qingdao, Shanghai, Tianjin, Wuhan und Xiamen.

117 Alexander-von-Humboldt-Stiftung: Förderprogramme, Juli 2023 [<https://www.humboldt-foundation.de/bewerben/foerderprogramme> (21.7.2023)].

118 中华人民共和国境外非政府组织境内活动管理法 (2016年4月28日第十二届全国人民代表大会常务委员会第二十次会议通过 根据2017年11月4日第十二届全国人民代表大会常务委员会第三十次会议《关于修改〈中华人民共和国会计法〉等十一部法律的决定》修正) [Gesetz der Volksrepublik China über die Verwaltung der inländischen Aktivitäten ausländischer Nichtregierungsorganisationen (angenommen auf der 20. Sitzung des Ständigen Ausschusses des Zwölften Nationalen Volkskongresses am 28. April 2016 und geändert gemäß dem „Beschluss zur Änderung von elf Gesetzen, einschließlich des Rechnungslegungsgesetzes der Volksrepublik China“ auf der 30. Sitzung des Ständigen Ausschusses des Zwölften Nationalen Volkskongresses am 4. November 2017)] [http://www.npc.gov.cn/zgrdw/npc/xinwen/2017-11/28/content_2032719.htm (21.7.2023)].

119 Österreichisches Kulturforum Peking [<https://www.bmeia.gv.at/kf-peking> (21.7.2023)].

120 Einteilung der ersten vier Phasen nach: Yuan Li, Fei Lian: Die deutsche Sprache in China: eine aktuelle Bestandsaufnahme, in: Jahrbuch für Internationale Germanistik, Jg. 49 (2017), Heft 2, S. 115-143, hier S. 117-121. Eine ähnliche Einteilung, die drei Phasen von 1949-1966, 1966-1978 und 1978-2009 unterscheidet, findet sich in: 贾文键魏育青: 中国德语本科专业. 调研报告, 北京 2010 [Jia Wenjian, Wei Yuqing: Deutsche Bachelor-Studierende in China. Forschungsbericht, Peking 2010], S. 2-7.

1. Phase: 1949-1965

Nach der Gründung der Volksrepublik genoss in der Fremdsprachenausbildung zunächst die russische Sprache Priorität. Ab Mitte der 1950er Jahre, als sich die chinesisch-sowjetischen Beziehung zu verschlechtern begannen, nahm auch die Ausbildung anderer Fremdsprachen einen Aufschwung. 1956 gab es bereits 23 Englisch-, 5 Französisch- und 4 Deutschabteilungen an chinesischen Universitäten. Bei der Germanistik standen das Sprachenlernen, die Entwicklung erster Lehrpläne, Literaturübersetzung und Literaturforschung im Vordergrund. Basierend auf dem „Grundriss des Siebenjahresplans zur Fremdsprachenausbildung“ von 1964 wurden in rund zwanzig Städten Fremdsprachenschulen eingerichtet, wo die Schüler ab der dritten oder siebten Jahrgangsstufe in Fremdsprachen, auch in Deutsch, unterrichtet wurden.

2. Phase: 1966-1976:

Während der Kulturrevolution kam der Fremdsprachenunterricht in China fast vollständig zum Erliegen. Fremdsprachenlehrer an Schulen und Hochschulen wurden aufgrund ihres Berufes und ihrer Fremdsprachenkenntnisse von den Roten Garden verfolgt und nicht selten als ausländische Handlanger und Spione denunziert. Das begann sich erst Anfang der 1970er Jahre wieder zu ändern, als die Volksrepublik diplomatische Beziehungen mit westlichen Staaten aufzunehmen begann und die Vertretung Chinas in den Vereinten Nationen übernahm. Allerdings war die Wiederaufnahme des Fremdsprachenunterrichts, darunter auch der deutschen Sprache, der zunächst an Arbeiter-Bauern-Soldaten-Hochschulen erfolgte, „mit dem politischen Zweck [verbunden], den Maoismus und die Kulturrevolution im Ausland zu propagieren und ins Ausland zu exportieren“¹²¹.

3. Phase: 1977-2000:

Im Zuge der chinesischen Reform- und Öffnungspolitik unter der Führung von Deng Xiaoping erlebte auch die Fremdsprachenausbildung in China einen neuen Aufschwung. Den Rahmen dafür bildete das Dokument „Einige Vorschläge zur Stärkung der Fremdsprachenausbildung“, das im Dezember 1978 im 3. Plenum des XI. Zentralkomitees verabschiedet wurde. Davon profitierte auch der Deutschunterricht in China. Bis zum Jahr 2000 wurde das Studienfach Germanistik an 28 chinesischen Universitäten eingerichtet. An den Schulen hingegen spielte der Deutsch- im Gegensatz zum Englischunterricht nur eine marginale Rolle. Im Jahr 2000 standen

121 Li, Lian (wie Anm. 13), S. 118.

den 18.590 Deutschlernenden an Universitäten nur 600 Deutschlernende an Schulen gegenüber.

4. Phase: 2001-2021:

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts erlebte der Deutschunterricht in China eine Blütezeit wie zuletzt rund einhundert Jahre zuvor. Das lag vor allem an dem stetig wachsenden wirtschaftlichen Austausch zwischen Deutschland und China, nachdem die Volksrepublik 2001 der Welthandelsorganisation beigetreten war. Seit vielen Jahren ist Deutschland der wichtigste Handelspartner Chinas in Europa, und für Deutschland ist China sogar der wichtigste nicht-europäische Handelspartner weltweit. Das Gesamtvolumen des deutsch-chinesischen Handels kulminierte im Jahr 2022 mit knapp 299 Milliarden Euro¹²². Welchen Aufschwung das Deutschlernen in China nach der Jahrhundertwende nahm, lässt sich am Besten an der Zahl der Studierenden illustrieren: Während es im Jahr 2000 insgesamt nur 19.190 Deutschlernende in China gab, steigerte sich diese Zahl bis 2020 auf rund 145.000, darunter 23.400 Schülerinnen und Schüler¹²³.

Ausblick: Zunehmende Ideologisierung der Fremdsprachenausbildung

Seit 2021 kommt der Bildungssektor in China zunehmend unter Druck. Im Juli 2021 erließ die chinesische Regierung unter Staatspräsident Xi Jinping eine Bildungsreform, die primär auf den privaten Bildungssektor zielte. Die Reform entzog der E-Learning-Branche, die im Zuge der COVID-19-Pandemie einen großen Boom erfahren hatte und deren Marktwert auf rund 100 Milliarden Euro taxiert wurde, über Nacht die Geschäftsgrundlage, in dem sie den Unternehmen verbot, mit ihrem Angebot Geld zu verdienen¹²⁴. Davon betroffen waren auch Deutschlernangebote. Offiziell sollte dieser Schritt für mehr Gerechtigkeit und weniger Leistungsdruck im Bildungssektor sorgen. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sich diese Angebote nicht leisten konnten, wären benachteiligt gewesen. Tatsächlich ging es darum, einflussreiche private Bildungsangebote einzudämmen und die staatliche Kontrolle über den Bildungssektor zu verstärken.

Im Zuge der Nationalisierung und Re-Ideologisierung der chinesischen Politik unter Xi Jinping kommt auch der Fremdsprachenunterricht zunehmend

122 Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Die Volksrepublik China ist erneut Deutschlands wichtigster Handelspartner, Februar 2023 [<https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Aussenhandel/handelspartner-jahr.html>] (21.7.2023)].

123 Auswärtiges Amt (wie Anm. 9), S. 12 u. 30.

124 Thorsten Mumme: Bildungsreform zerstört Milliardenmarkt. Über Nacht verbietet China der E-Learning-Branche das Geld-Verdienen, Tagesspiegel, 27.7.2021 [<https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/uber-nacht-verbietet-china-der-e-learning-branche-das-geld-verdienen-8000572.html>] (21.7.2023)].

unter Druck. Im Jahr 2022 forderte ein Abgeordneter des Nationalen Volkskongresses das Bildungsministerium auf, die Unterrichtsstunden und die Gewichtung der englischen Sprache in wichtigen Prüfungen zu reduzieren und mehr Gewicht auf den Chinesischunterricht zu legen¹²⁵. Tatsächlich gibt es im Rahmen der aktuellen „High-Quality Development“-Kampagne,¹²⁶ mit der die nächste Phase des chinesischen Wiederaufstiegs eingeläutet werden soll, die Bestrebung, den Fremdsprachenunterricht in der Breite zu reduzieren und gleichzeitig, wie es heißt, dessen Qualität und Gerechtigkeit zu verbessern¹²⁷. Aktuell steht dabei der Englischunterricht im Fokus. Anfang Mai 2023 teilte die stellvertretende Leiterin des Goethe-Instituts in Beijing Sabine Wilmes dem China.Table ihre Beobachtung mit, „dass die chinesische Bildungspolitik derzeit im Schulbereich den Fremdsprachenunterricht kürzt, vor allem Englisch – möglicherweise zugunsten der MINT-Fächer“¹²⁸. Wie stark und wie schnell sich die neue Kampagne auf die Unterrichtung der deutschen und anderer Fremdsprachen auswirken wird, lässt sich derzeit noch nicht abschätzen.

Erste spürbare Auswirkungen gibt es jetzt schon an chinesischen Universitäten, und zwar ganz im Sinne der „Richtlinien für die Aufnahme des Xi-Jinping-Denkens über den Sozialismus mit chinesischen Merkmalen für eine neue Ära in den Lehrplan und die Lehrmaterialien“ vom 21. Juli 2021¹²⁹. Ein Jahr nach dem Erlass dieser Richtlinie, im Juli 2022, erschien ein vierbändiges Deutschlehrbuch mit dem Titel „Verstehen vom heutigen China“, das für den Deutschunterricht an chinesischen Universitäten verpflichtend ist und das bisherige Lehrmaterial ersetzt¹³⁰. Dieses Lehrbuch, das mittlerweile

125 Stella Chen: Chinese lawmakers call for schools to spend less time teaching English to children, South China Morning Post, 1.10.2022 [<https://www.scmp.com/news/china/politics/article/3194439/chinese-lawmakers-call-schools-spend-less-time-teaching-english>] (21.7.2023)].

126 Siehe dazu u. a.: Xi Jinping: Das große Banner des Sozialismus chinesischer Prägung hochhalten und vereint für den umfassenden Aufbau eines modernen sozialistischen Landes kämpfen. Bericht auf dem XX. Parteitag der Kommunistischen Partei Chinas (16. Oktober 2022), Beijing 2023, S. 46-56.

127 Yulin Wang: English education and Double reduction policy in the post-pandemic China (ICHESS 2022), in: Proceedings of the 2022 5th International Conference on Humanities Education and Social Sciences, hrsg. v. A. Holl u. a., Amsterdam 2022, S. 1392–1401, hier S. 1392.

128 Sabine Wilmes – Expertin für deutsche Sprache in China, China.Table, 4.5.2023 [<https://table.media/china/heads/sabine-wilmes-expertin-fuer-deutsche-sprache-in-china>] (21.7.2023)].

129 国家教材委员会关于印发《习近平新时代中国特色社会主义思想进课程教材指南》的通知 [Rundschreiben des Nationalen Schulbuchkomitees zur Herausgabe der „Richtlinien für die Aufnahme des Xi-Jinping-Denkens über den Sozialismus mit chinesischen Merkmalen für eine neue Ära in den Lehrplan und die Lehrmaterialien“], 21.7.2021 [https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-08/25/content_5633152.htm] (21.7.2023)] (Zitat übersetzt aus dem Chinesischen); siehe auch: Barbara Schulte: Das chinesische Bildungssystem, Bundeszentrale für politische Bildung, 15.4.2021 [<https://www.bpb.de/themen/asien/china/507519/das-chinesische-bildungssystem/#footnote-target-14>] (21.7.2023)].

130 Mao Yabin, Liu Jian, Pang Wenwei (Hrsg.): Verstehen vom heutigen China, 4 Bde., Beijing 2022 (Zitat übersetzt aus dem Chinesischen). Die Auskunft, dass dieses Lehrbuch für den Deutschunterricht an chinesischen Universitäten seit dem Wintersemester 2022/23 verpflichtend ist und das bisherige Lehrmaterial ersetzt, gab mir ein Lehrbeauftragter der Abteilung für Interkulturelle Germanistik an der Universität Qingdao im Oktober 2022.

in zehn Sprachen vorliegt,¹³¹ vermittelt die deutsche Sprache ausschließlich auf der Basis von chinesisch-sozialistischen Propagandatekten aus der deutschen Übersetzung von Xi Jinpings Werken. Welches Ziel damit verfolgt wird, schreiben die Herausgeber unverholen in ihrem Vorwort: „Chinas höhere Fremdsprachenausbildung hat sich lange Zeit darauf konzentriert, die Welt China vorzustellen, aber in der neuen Ära muss Chinas höhere Fremdsprachenausbildung die neue Aufgabe übernehmen, China der Welt vorzustellen, während sie weiterhin ihre Aufgabe erfüllen muss, die Welt China vorzustellen“¹³². Und etwas später heißt es: „Diese Lehrbuchreihe zielt darauf ab, Xi Jinpings sozialistische Ideologie mit chinesischen Merkmalen in der neuen Ära in die Kernfächer der Fremdsprachen-Hauptfächer wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übersetzen zu integrieren, um den Schülern zu helfen, grundlegende Fremdsprachenkenntnisse zu festigen. Während sie ihre Lese-, Schreib-, Sprech- und Übersetzungsfähigkeiten verbessern, lernen sie auch, das Diskurssystem mit chinesischen Merkmalen zu beherrschen, die Fähigkeit zur Erläuterung chinesischer Narrative in Fremdsprachen zu verbessern, und chinesische Theorien zur Interpretation chinesischer Praktiken zu verwenden“¹³³. Damit ist klar, wohin die Reise geht: die Fremdsprachenausbildung wird ideologisiert, zunächst in den Hochschulen, bald vermutlich auch in den Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Nicht der Spracherwerb steht im Vordergrund, sondern die ideologische Schulung der Studierenden, die zukünftig Chinas Scharnier zur Außenwelt in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft bilden werden, in der jeweiligen Fremdsprache.

Umso wichtiger wird zukünftig die Rolle des Goethe-Instituts und Goethe-Sprachlernzentren in China sein, weil dort Deutsch als Fremdsprache weiterhin ideologiefrei erlernt werden kann. Ausgerechnet bei den global tätigen Kulturinstituten wollte die Bundesregierung die Haushaltsmittel für 2023 deutlich kürzen, was ein großer Fehler gewesen wäre, der

131 Jing Liu: Language students helped to spread ‘Xi thought’ beyond China. New textbook series may be seen as move to create a cadre of evangelists across international borders, Times Higher Education, 11.9.2022 [<https://www.timeshighereducation.com/news/language-students-helped-spread-xi-thought-beyond-china> (21.7.2023)]. Aktuell gibt es das Lehrbuch in folgenden Sprachen: Englisch, Russisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Arabisch, Japanisch, Italienisch, Portugiesisch und Koreanisch.

132 Mao, Liu, Pang (wie Anm. 22), S. I (in allen Bänden; Zitat übersetzt aus dem Chinesischen). Zum Propagandabegriff „neue Ära“ bzw. „neues Zeitalter“ siehe: Xi Jinping: Den entscheidenden Sieg bei der umfassenden Vollendung des Aufbaus einer Gesellschaft mit bescheidenem Wohlstand erringen und um große Siege des Sozialismus chinesischer Prägung im neuen Zeitalter kämpfen. Bericht auf dem XIX. Parteitag der Kommunistischen Partei Chinas (18. Oktober 2017), Beijing 2018.

133 Ebd., S. III (Zitat übersetzt aus dem Chinesischen).

gerade noch abgewendet werden konnte¹³⁴. Vor dem Hintergrund des sich verschärfenden globalen Systemwettbewerbs und der voranschreitenden Blockbildung kommt der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik immer stärkere Bedeutung zu. In Bezug auf die Goethe-Institute und ihre Sprachkooperationspartner bedeutet das: ihre Anzahl sollte nicht nur in der Volksrepublik China, sondern auch in anderen Weltregionen ausgebaut werden. In China ist das von besonderer Wichtigkeit, denn unter der Ägide Xi Jinpings schottet sich das Land auch nach dem Ende der Zero-Covid-Kampagne immer weiter von ausländischen Einflüssen ab,¹³⁵ so dass neben der ideologiefreien Vermittlung der deutschen Sprache auch der interkulturellen Brückenfunktion dieser Institutionen eine stetig wachsende Bedeutung zukommt.

134 Goethe-Institut kriegt doch mehr Geld. Kürzungen zurückgenommen, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.11.2022 [<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/kuerzungen-fuer-das-goethe-institut-zurueckgenommen-18456879.html>] (21.7.2023)].

135 Siehe u. a.: Jochen Stahnke: Neues Sicherheitsgesetz. Chinas Kampf gegen Informationen, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3.5.2023 [<https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/neues-sicherheitsgesetz-chinas-kampf-gegen-informationen-18866023.html>] (21.7.2023)].

Zum Autor

Dr. Heiko Herold ist Historiker und Publizist. Von Mai 2021 bis Juli 2023 leitete er das Auslandsbüro Shanghai der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

Dr. Gëzim Xhaferri¹

Dr. Biljana Ivanovska²

¹SEE-University, Tetovo, Nordmazedonien

E-Mail: g.xhaferi@seeu.edu.mk

²Universität Goce Delcev, Stip, Nordmazedonien, biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen Nordmazedoniens

Abstract:

Unser Beitrag befasst sich in erster Linie mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht an der SEEU (South East European University) in Tetovo, Nordmazedonien sowie auch an anderen mazedonischen Hochschulen.

Nach einem kurzen Literaturüberblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zur Mehrsprachigkeit im Unterricht, gehen wir auf die besonderen, sprachpolitischen Probleme an der SEEU ein, die 2001 aus finanziellen Mitteln der EU und der USA gegründet wurde, um den albanisch-sprechenden Studierenden Nordmazedoniens ein Studium in ihrer Muttersprache zu ermöglichen, die aber inzwischen auch von vielen Mazedonischsprechern sowie Studierenden aus dem Kosovo und Albanien besucht wird.

Offizielle Unterrichtssprachen der SEEU sind Albanisch, Mazedonisch und Englisch. Zudem bietet das Sprachenzentrum neben Englisch, Albanisch und Mazedonisch auch Deutschkurse für Studierende aller Fakultäten als Wahlfach an. Dabei werden wir die wichtigsten Fortschritte in diesen Bereichen beleuchten, die in den letzten 20 Jahren erreicht worden sind, wie z. B.: die erfolgreiche Funktion des Sprachenzentrums, fremdsprachige Studiengänge an der SEEU usw. Diese Universität kann als Vorbild für ganz Südosteuropa betrachtet werden. Unser Beitrag berichtet auch über die Akzeptanz dieser neuartigen Institution in den verschiedensprachigen Regionen Südosteuropas.

Im empirischen Teil dieser Untersuchung steht die Wahrnehmung bzw. Einstellung zur Mehrsprachigkeit bei den Universitätslehrern an mazedonischen Hochschulen. Es handelt sich hier um 50 Lehrende verschiedener Volksgruppen (Albaner:innen, Mazedonier:innen, Türken:innen usw.), die hinsichtlich der Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Unterricht befragt werden. Abschließend werden die gewonnenen Ergebnisse analysiert und ausführlich diskutiert.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit an den Hochschulen, Einstellung zur Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenunterricht, Sprachenpolitik in Nordmazedonien

MULTILINGUALISM AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITIES IN NORTH MACEDONIA

Abstract:

Our paper primarily focuses on multilingualism in education at the South East European University (SEEU) in Tetovo, Republic of North Macedonia, as well as other Macedonian higher education institutions. After a brief literature review on the current state of research on multilingualism in education, we address the specific language policy issues at SEEU. The university was established in 2001 with funding from the EU and the USA to provide Albanian-speaking students in North Macedonia with the opportunity to study in their mother tongue. However, it has since attracted many Macedonian-speaking students, as well as students from Kosovo and Albania, too.

The official languages of instruction at the SEEU are Albanian, Macedonian, and English. In addition, the Language Center offers German courses as an elective subject for students from all other faculties. We will shed light on the significant progress made in these areas over the past 20 years, such as the successful functioning of the Language Center and the introduction of foreign language programs at the SEEU. This university can be considered as a model for the entire Southeast Europe region. Our contribution also discusses the acceptance of this innovative institution in the linguistically diverse regions of Southeast Europe.

The empirical part of this study focuses on the perception and attitudes towards multilingualism among university teachers at Macedonian higher education institutions. It involves a survey of 50 teachers from different ethnic groups (Albanians, Macedonians, Turks, etc.) regarding their attitudes towards multilingualism in education. The obtained results will be analyzed

and discussed in details.

Keywords: Multilingualism in higher education, attitudes towards multilingualism, foreign language education, language policy in North Macedonia.

Einleitung

Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, mehr als eine Sprache zu verstehen, zu sprechen und zu schreiben. Es gibt viele Menschen auf der Welt, die mehrsprachig sind, entweder weil sie in einem mehrsprachigen Umfeld aufgewachsen sind oder weil sie sich aktiv bemüht haben, mehrere Sprachen zu erlernen. Mehrsprachigkeit bietet eine Reihe von Vorteilen. Eine offensichtliche ist die Fähigkeit, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen und Sprachräumen zu kommunizieren. Dies kann den interkulturellen Austausch erleichtern, das Verständnis anderer Kulturen verbessern und die Zusammenarbeit in internationalen Kontexten erleichtern.

Darüber hinaus kann Mehrsprachigkeit kognitive Vorteile mit sich bringen. Es wurde gezeigt, dass mehrsprachige Menschen oft bessere kognitive Flexibilität, Aufmerksamkeit und Problemlösungsfähigkeiten haben. Sie sind in der Regel auch besser darin, sich auf neue Situationen einzustellen und haben ein verbessertes logisches Denken. Es ist wichtig anzumerken, dass Mehrsprachigkeit nicht unbedingt bedeutet, dass eine Person alle Sprachen auf dem gleichen Niveau beherrscht. Es gibt verschiedene Grade der Sprachkompetenz, von passiven Fähigkeiten wie dem Verstehen einer Sprache bis hin zur fließenden Beherrschung des Sprechens und Schreibens.

„Mehrsprachigkeit spielt heutzutage eine wesentliche Rolle in unserer globalisierten Gesellschaft nicht nur für die Individuen, sondern auch für die Gesellschaft. Sie prägt das Bild unserer modernen Gesellschaft und bestimmt unser Leben auf vielen Ebenen“ (Rastner 2005, S. 20). Statistisch gesehen gibt es weltweit wesentlich mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen. Laut (Riehl 2006, S. 3f.) sind viele Sprachwissenschaftler der Meinung, dass Mehrsprachigkeit der Normalfall und Einsprachigkeit die Ausnahme sei. Beispiele dafür sind die afrikanischen Staaten, der indische Subkontinent, Asien und weite Teile Osteuropas etc.

1. Typen der Mehrsprachigkeit

Lüdi/Py (1984, S. 4) unterscheiden drei Typen von Mehrsprachigkeit: individuelle, territoriale (mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip, mit individueller Mehrsprachigkeit, einsprachige Staaten mit Minderheitsregionen, städtische Immigrantengruppen) und institutionelle Mehrsprachigkeit.

Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit einer einzelnen Person, mehrere Sprachen zu verstehen, zu sprechen und zu schreiben. Dies kann auf natürliche Weise durch das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Umgebung oder durch aktives Erlernen von Sprachen erreicht werden. Territoriale Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Situationen, in denen mehrere Sprachen auf einem bestimmten geografischen Gebiet gesprochen werden. Dies kann in Ländern mit mehreren Amtssprachen der Fall sein, in Regionen mit verschiedenen ethnischen Gruppen oder in Gebieten, in denen historischbedingt verschiedene Sprachen existieren. Territoriale Mehrsprachigkeit stellt eine Herausforderung für die Verwaltung und Organisation dar, eröffnet jedoch auch Möglichkeiten für kulturelle Vielfalt und den interkulturellen Austausch.

Institutionelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf den Einsatz mehrerer Sprachen in offiziellen oder formellen Institutionen wie Regierungen, Bildungseinrichtungen, Unternehmen oder internationalen Organisationen. Diese Institutionen erkennen die Bedeutung von Mehrsprachigkeit an und nutzen verschiedene Sprachen, um die Bedürfnisse und Anforderungen einer vielfältigen Bevölkerung oder eines internationalen Umfelds zu erfüllen.

Die Förderung individueller, territorialer und institutioneller Mehrsprachigkeit kann von großer Bedeutung sein, um eine inklusive und vielfältige Gesellschaft zu schaffen. Es erfordert bewusste Bemühungen auf individueller, politischer und institutioneller Ebene, um den Spracherwerb, den Schutz von Sprachen und den Zugang zu sprachlichen Ressourcen zu unterstützen.

Die Anerkennung und Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt trägt zur Förderung des kulturellen Erbes, des interkulturellen Dialogs und der sozialen Integration bei.

In diesem Sinne beziehen wir uns auf die Definition, die von Oksaar (1980, S.43) wird und die meist verbreitet ist:

“[...] setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchausverschieden sein - in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“

Riehl (o. D.) führt vier Aspekte der Mehrsprachigkeit auf:

Der kognitive Aspekt: In diesem Falle fördert die Mehrsprachigkeit ein Bewusstsein für Sprache. Sie schult außerdem differenziertes Denken. *Der psychologische Aspekt:* Laut des psychologischen Aspekts ist die Erstsprache

für viele Menschen ein Symbol ihrer Identität. Die Anerkennung der Muttersprache hebt das Selbstbewusstsein der Sprecher, das ist v.a. wichtig für Sprachen, die in unserer Gesellschaft bislang noch wenig Prestige besitzen.

Der pragmatische Aspekt bestätigt, dass die Mehrsprachige eine differenziertere Sicht auf die Welt haben. Sie sind toleranter als die Einsprachigen etc. *Der kulturelle Aspekt*: Mehrsprachige bzw. Angehörige von Sprachminderheiten haben eine Brückenfunktion und werden als Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen angesehen. Sie sind in verschiedenen Sprachen und Kulturen zuhause und können diese an uns vermitteln.

2. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Nordmazedonien

Im 1991 stimmten die Mazedonier:innen über die Unabhängigkeit ihres Landes ab. 2001 kam es zur Verfassungsänderung bzw. Die Unterzeichnung des Rahmenabkommens von Ohrid, das der rechtlichen Stellung der Albaner zugutekommen sollte. Seit Dezember 2005 hat Nordmazedonien den Status eines EU-Beitrittskandidaten. Im Jahre 2022 begannen die Verhandlungen mit der EU. Wie die meisten europäischen Länder, ist auch Nordmazedonien seit Jahrhunderten ein mehrsprachiges Land, in dem neben Mazedonisch mit 58.44% und Albanisch mit 24.30% auch andere Minderheitensprachen gesprochen werden, wie z. B.: Türkisch, Wlachisch, Bosnisch, Serbisch, Romani, Aromanisch etc. (<https://www.stat.gov.mk/publikacii/2022/Statisticki-atlas-mk-al-web.pdf>).

Die Sprachenpolitik in der Republik Nordmazedonien stand und steht immer noch im Mittelpunkt der intensiven politischen Diskussionen um den Prozess der Staatsbildung, denn die Anerkennung des Albanischen als Amtssprache war 2001 eine der wichtigsten Forderungen der albanischen Seite. Laut dem Ohrider Rahmenabkommen von 2001 ist neben der mazedonischen Sprache und ihrer kyrillischen Schrift ebenso die Sprache jener Volksgruppen, die mindestens 20% der Bevölkerung ausmachen, offiziell. Damit ist die albanische Sprache und deren lateinische Schrift gemeint, denn das Albanische wird statistisch offiziell von 25% Einwohner Nordmazedoniens gesprochen. Heutzutage gibt es noch immer Schwierigkeiten bei der vollen Umsetzung dieser Regelung. Eines der Probleme ist die ständige Politisierung der Sprachenfragen durch die mazedonischen bzw. albanischen Politiker:innen, die versuchen, daraus politisches Kapital zu schlagen. In Nordmazedonien beginnt der Fremdsprachenunterricht bereits ab der ersten Klasse (ab 6 Jahre) in der Regel mit Englisch, ab der vierten Klasse folgt dann die Landessprache (nur für die albanischen Schüler und Minderheitenkinder), während die mazedonischen Schüler keine Landessprache bzw. Albanisch

lernen müssen und ab der sechsten Klasse wird dann obligatorisch noch eine weitere Fremdsprache angeboten, wobei die Schüler an fast allen Schulen zwischen Deutsch und Französisch wählen können. Alle diese Fremdsprachen werden dann bis zum Abschluss des Gymnasiums bzw. der Mittelschule gelernt. In den letzten 30 Jahren ist zu beobachten, dass das Interesse für Deutsch in Nordmazedonien stark zunimmt, während das Interesse für Französisch zurückgeht. Laut statistischen Angaben des mazedonischen Büros für Bildungsentwicklung ist die deutsche Sprache an zweiter Stelle, nach Englisch bzw. vor Französisch, rangiert. (https://www.stat.gov.mk/pdf/2023/2.1.23.09_mk.pdf)

Das gesamte Hochschulwesen in Nordmazedonien ist - wie in ganz Europa auch - seit geraumer Zeit mit dem „Bologna Prozess“ und der Digitalisierung beschäftigt. Darüber hinaus wird insbesondere intensiv die Internationalisierung der Universitäten bzw. die Einführung der englischsprachigen Studiengängen diskutiert. Neben Englisch ist das Interesse an der deutschen Sprache in den mazedonischen Universitäten ziemlich groß.

Diese Nachfrage führte - neben dem ältesten Germanistikinstitut, das 1958 an der Universität „Hl. Kyrill und Method“ in Skopje gegründet wurde - zur Gründung der weiteren Germanistikinstituten:

- 1995 an der Universität Tetovo, damals nicht anerkannt von der Regierung,

- 2001 funktioniert ebenso in Tetovo eine weitere deutsche Abteilung, an der Südosteuropäischen Universität,

- 2008 die neueste deutsche Abteilung an der Universität „Goce Delcev“ in Stip, Ostmazedonien,

- 2023 soll eine weitere Deutsche Abteilung an der Universität „Mutter Theresa“ in Skopje, akkreditiert werden.

Die Unterrichtsprachen an den öffentlichen Universitäten sind Mazedonisch (an den mazedonischsprachigen Universitäten) und Albanisch (an den albanischsprachigen Universitäten). Englischsprachige Masterstudiengänge gibt es sehr selten. Die Hochschuldozenten an mazedonischen Universitäten scheinen also nicht dazu zu neigen, ihren Studierenden ihre Lehrveranstaltungen durch eine Fremdsprache vermitteln zu wollen. Viele Professoren glauben, dass es besser ist, den Unterricht in den Landessprachen, d.h. auf Mazedonisch oder Albanisch, zu halten, und zwar einerseits damit sie verstanden werden können und andererseits, weil sie selbst Englisch nicht so gut können. Als ein sehr gutes Vorbild für die ganze Region Südosteuropas, was die Mehrsprachigkeit an den Hochschulen anbelangt, dient die 2001neugegründete privat-öffentlich nicht gewinnorientierte

Südosteuropäische Universität im nordwestmazedonischen Tetovo, finanziert aus Mitteln der EU und der USA. Die Hochschule wurde etabliert, um der albanischen Volksgruppe eine universitäre Hochschulausbildung in ihrer Muttersprache zu ermöglichen. An der Hochschule gelten als offizielle Unterrichtssprachen: Albanisch, Mazedonisch und Englisch.

Datenerhebungsmethode und die Untersuchung

Innerhalb der Südosteuropäischen Universität gibt es neben den sechs Fakultäten auch das Fremdsprachenzentrum, das neben Englischkursen, zum ersten Mal in Nordmazedonien, auch Albanischkurse für mazedonischsprachige Studierende und natürlich Mazedonischunterricht für albanischsprachige Studierende anbietet. Darüber hinaus werden Deutschkurse für Studierende aller Fakultäten angeboten. Diese Chance nutzen momentan ca. 100 Studierende pro Semester.

Die vorliegende Studie wurde mit Universitätslehrkräften der Fakultät für Sprachen, Kulturen und Kommunikation und des Sprachenzentrums an der Südosteuropäischen Universität in Nordmazedonien durchgeführt und erfolgte im Wintersemester 2022/23. Es handelt sich um 50 Dozierende verschiedener Volksgruppen (Albaner, Mazedonier, Türken etc.), die vorwiegend Sprachen (Albanisch, Mazedonisch, Englisch und Deutsch) unterrichten. Unter den 50 Dozierenden waren 23 männlichen und 27 weiblichen Geschlechts.

Zur Datenerhebung wurde auf Basis der gegenwärtigen Mehrsprachigkeitsforschung der modifizierte Fragebogen des Projektes *“Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung”* (Marille, 2008-2011) verwendet.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil umfasst Hintergrundinformationen der Teilnehmer, in der Informationen wie *Geschlecht, Alter, Muttersprache, Ausbildung, Beruf* und *Wohnort* erfragt wurden.

Im zweiten Teil werden Fragen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht gestellt. Dies ist das zentrale Untersuchungsinteresse dieser Studie. Im Zentrum der Fragestellung steht die Wahrnehmung bzw. Einstellung zur Mehrsprachigkeit bei den Universitätslehrern an mazedonischen Hochschulen. Tabellarisch stellen wir die Daten und die Ergebnisse unserer Untersuchung wie folgt dar.

Tabelle 1. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Entität	Starke Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Starke Ablehnung
1. Mehrsprachigkeit wird in meinem Land im Allgemeinen als ein nützliches Ressource betrachtet.	32%	53%	11%	5%
2. Die Mehrheitssprache soll die Mehrsprachigkeit im Curriculum reflektieren.	47%	48%	5%	0%
3. Mehrsprachigkeit im Unterricht wird generell als Problem gesehen.	24%	41%	30%	5%
4. Viele Lehrer sind sich nicht sicher, wie sie mit sprachlicher und kultureller Diversität im Unterricht umgehen sollen.	51%	30%	10%	9%
5. Die Unterrichtspraxis im Mehrheitssprachenunterricht sollte die Mehrsprachigkeit fördern.	37%	58%	5%	0%
6. In meinem Land werden Maßnahmen gesetzt, um die Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht zu fördern.	9%	28%	48%	15%
7. Ich glaube, dass die Mehrsprachigkeit die Toleranz zwischen den Menschen verschiedener Volksgruppen fördert.	43%	32%	13%	12%
8. Ich glaube, dass die jüngere Generation mehr als zwei Fremdsprachen lernen soll.	81%	17%	2%	0%
9. Ich glaube, dass die Mehrsprachigkeit meinen Studierenden bei ihren Berufschancen helfen wird.	66%	23%	8%	3%
10. Es macht mir Spaß in einem mehrsprachigen Klassenzimmer zu unterrichten.	65%	22%	8%	5%
11. Ich glaube, dass die Lehrer adäquat ausgebildet werden sollten, in einem multilingualen Umfeld zu unterrichten.	49%	31%	14%	6%
12. Ich glaube, dass beim Unterrichten unterschiedliche kulturelle Hintergründe berücksichtigt werden sollten.	71%	19%	6%	4%
13. Ich habe eine klare Vorstellung, wie man den Unterricht in einer multikulturellen Gruppe erfolgreich gestaltet.	20%	17%	42%	21%
14. Ich habe eine Ausbildung im Bereich der Lehrmethoden in einem multikulturellen Umfeld erhalten.	22%	18%	38%	22%

3. Diskussion

Wir sind uns dessen bewusst, dass diese Untersuchung nicht den Anspruch der Vollständigkeit und Generalisierbarkeit erheben kann, weil insbesondere der Stichprobenumfang mit 50 Teilnehmer dafür zu gering ist. Sie soll aber einen kleinen Beitrag zur Diskussion über die Mehrsprachigkeit an den Hochschulen Nordmazedoniens und in der Region leisten.

Die Ergebnisse der Umfrage entsprechen weitgehend unseren Erwartungen, wie folgt:

- Mehrsprachigkeit im Unterricht wird generell als Problem für 65% der Teilnehmer gesehen.

- 81% der Lehrkräfte sind sich nicht sicher, wie sie mit sprachlicher und kultureller Diversität im Unterricht umgehen sollen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die entsprechende Ausbildung in diesem Bereich fehlt.

- Auf die Frage, ob in Nordmazedonien Maßnahmen gesetzt werden, um Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht zu fördern, antworteten 63% der Befragten mit Nein.

- 75% der Lehrkräfte finden, dass die Mehrsprachigkeit die Toleranz zwischen den Menschen verschiedener Volksgruppen fördert.

- Eine absolute Mehrheit bzw. 98% der Befragten befürworten die Empfehlung des Europarates, dass man neben der L1 noch mindestens zwei weitere Fremdsprachen lernen soll.

- 91% der Teilnehmenden sind der Meinung, dass die Lehrer angemessen ausgebildet werden sollten, erfolgreich in einem multilingualen Umfeld zu unterrichten.

- 89% der befragten Lehrkräfte meinen, dass die mehrsprachigen Studierenden bessere Berufschancen auf dem Arbeitsmarkt haben als die Einsprachigen.

6. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man feststellen, dass in Nordmazedonien die Mehrsprachigkeit im Unterricht als Problem gesehen wird. Deshalb sollte die Bildungspolitik eine möglichst frühe Förderung von Mehrsprachigkeit in den Schulen in Betracht ziehen, wie z. B. die Einführung einer Zweitsprache bzw.

Albanischunterricht für mazedonischsprachige Schüler (sei es obligatorisch oder fakultativ). Darüber hinaus sollte die Bildungspolitik eine entsprechende Ausbildung für die Lehrkräfte im Bereich der Mehrsprachigkeit fördern, indem sie verpflichtende Fort- und Weiterbildungsseminare anbietet, damit sie ihren Unterricht in einem mehrsprachigen Umfeld erfolgreich gestalten können.

Literatur:

Boeckmann, K.-B. (2011), Majority language in struction as a basis for plurilingual education – Mehrheitssprachenunterricht als Basis plurilingualler Erziehung (MARILLE). Language Teaching, 44(3), 404–406. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000140> [abgerufen am 28.05.2023]

Lüdi, G./Py, B. (1984), Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz). Tübingen: Niemeyer.

Rastner, E. M. (2005), Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch. In: ide - informationen zur deutschdidaktik, 29, 2, S. 20-31.

Riehl, C. M. (o. D.), Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. [online] [https://phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/zsm/ Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit-1.doc](https://phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/zsm/Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit-1.doc) [abgerufen am 28.05.2023]

Riehl, C. M. (2006), Mehrsprachigkeit ist der Normalfall. In: Migration. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretung, Nr. 25, 3-5.

Oksaar, E. (1980), Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hg.), Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Wiesbaden: Steiner. 43-52.

Internet Links:

<https://www.stat.gov.mk/publikacii/2022/Statistichki-atlas-mk-al-web.pdf>, [abgerufen am 18.07.2023]

https://www.stat.gov.mk/pdf/2023/2.1.23.09_mk.pdf, [abgerufen am 18.07.2023]

Prof. Asoc. Dr. Jonida Bushi (Gjuzi)¹

Prof. Asoc. Dr. Ema Kristo²

¹Universität von Tirana

jonida.bushi@unitir.edu.al

²Universität von Tirana

ema.kristo@unitir.edu.al

Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Abstrakt:

Mehrsprachigkeit ist ein komplexer Begriff, der nicht einheitlich aufgefasst wird¹³⁶. Einerseits unterscheidet man die so genannte individuelle Mehrsprachigkeit, d.h. die Fähigkeit eines Menschen, sich mehr als einer Sprache zu bedienen (Multilingualismus, Plurilingualismus); andererseits kann Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb einer Gesellschaft, eines Sprachgebiets, eines Staates bezeichnen (gesellschaftliche Vielsprachigkeit, Polyglossie). Die Europäische Kommission veröffentlichte im Jahre 2005 folgende Definition: „Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Gemeinschaften in einem geographischen Raum.“¹³⁷. Das Phänomen der Mehrsprachigkeit spielt in der Europäischen Union eine wichtige Rolle. Europa wächst als wirtschaftliche und politische Einheit zusammen, deswegen ist es für die gegenseitige Verständigung von Vorteil, dass wir Europäer mehr Sprachen lernen¹³⁸. Dementsprechend lautet die Empfehlung der EU: Jeder Bürger Europas sollte neben seiner Muttersprache zwei weitere europäische Sprachen beherrschen. Weiterhin wird unsere moderne Gesellschaft im Zuge der steigenden professionellen Mobilität und der gegenwärtigen globalen Migration vor neue Herausforderungen gestellt.

Den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags bilden die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht in Albanien. Die

136 SURKAMP, C. (Hrsg.). (2010). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler. 214

137 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ 280 TXT/?uri=celex:52005DC0596> [abgerufen am 07.05.2023] 596

138 NEUNER, G. (2004). Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Festschrift für Rainer Kussler. Stellenbosch: Sun Press, S. 38.

Mehrsprachigkeitsdidaktik, ein relativ junger Begriff in der europäischen und weltweiten Sprachendidaktik, beruht darauf, das Interesse der Lerner an Sprachen und Sprachenlernen zu entwickeln. Sie stellt den Lernenden ins Zentrum ihres Interesses und ist auf den Ausbau individueller Mehrsprachigkeit ausgerichtet. Lernprogramme zur Förderung der Mehrsprachigkeit, die bereits seit Jahren an europäischen Universitäten etabliert sind, werden auch für die albanische Bildung interessant. Sie vereinen unterschiedliche Kompetenzen und bieten den Studierenden die Chance und Möglichkeit einer breiteren Ausbildung und die Befähigung zur Anwendung fortgeschrittener wissenschaftlicher Methoden. In diesem Beitrag werden wir folgenden Fragen nachgehen:

- Welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sind bei den Lehrenden und Lehrenden vorhanden?

- Welche Wirksamkeit hat Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Einschätzung der Studierenden zur Effektivität der Lehre, dem Erwerb von Wissen und Verständnis und der Anregung zur inhaltlichen Auseinandersetzung?

Anhand von Fragebögen an den Lehrer und Lernende, sowie von Gesprächen und Beobachtungen an unterschiedlichen Schulen werden wir die jeweiligen Fragenstellungen analysieren und wichtige Empfehlungen für den Einsatz der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den Schulen geben.

Schlüsselwörter: *Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Didaktik, Sprachenpolitik*

Abstract: Multilingualism is a complex concept that is not understood uniformly. On the one hand, a distinction is made between so-called individual multilingualism, i.e. the ability of a person to use more than one language (multilingualism, plurilingualism); on the other hand, multilingualism can refer to the use of several languages within a society, a language area, or a state (societal multilingualism, polyglossy). The European Commission published the following definition in 2005: “Multilingualism means both the ability of a person to use several languages and the coexistence of different communities in a geographical area”. The phenomenon of multilingualism plays an important role in the European Union. Europe is growing together as an economic and political unit, which is why it is advantageous for mutual understanding that we Europeans learn more languages. Accordingly, the EU recommendation reads: every citizen of Europe should be able to speak two other European languages in addition to their mother tongue. Furthermore, our modern society is faced with new challenges in the course of increasing

professional mobility and the current global migration.

The object of the present article are the approaches of multilingual didactics in the classroom in Albania. Multilingual didactics, a relatively new concept in European and world language didactics, is based on developing learners' interest in languages and language learning. It places the learner at the center of its interest and is geared towards expanding individual multilingualism. Learning programs to promote multilingualism, which have been established at European universities for years, are also becoming interesting for Albanian education. They combine different skills and offer students the chance and possibility of a broader education and the ability to apply advanced scientific methods. In this paper we will explore the following questions:

- What are the teachers' attitudes towards multilingualism and interculturality?
- How effective is multilingualism in terms of the students' assessment of the effectiveness of teaching, the acquisition of knowledge and understanding and the stimulation of content-related discussion?

Based on questionnaires for teachers and learners, as well as discussions and observations at different schools, we will analyze the respective questions and give important recommendations for the use of multilingualism and interculturality in schools.

Key words: *multilingualism, interculturality, didactics, language policy*

Albanien wird heterogener aufgrund verschiedener Faktoren. Einer der Hauptgründe ist die Migration, sowohl aus Albanien heraus als auch in Albanien hinein. Viele Albaner verlassen das Land aus wirtschaftlichen Gründen oder auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen, während gleichzeitig eine steigende Zahl von Menschen aus anderen Ländern nach Albanien kommt. Darüber hinaus gibt es in Albanien eine wachsende Zahl von ethnischen Minderheiten, die eine eigene Sprache und Kultur haben, wie z.B. die griechische, mazedonische und aromänische Minderheit usw. Die Migration von Albanern in andere Länder hat dazu geführt, dass sie sich in multikulturellen und multilingualen Umgebungen befinden. Dies hat das Interesse und die Notwendigkeit für den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erhöht.¹³⁹

Ein weiterer Faktor, der zur Heterogenität beiträgt, ist die zunehmende Mobilität innerhalb des Landes. Viele Albaner ziehen in andere Teile des

139 Tendencat e reja të migrimit potencial nga Shqipëria, Friedrich Ebert Stiftung, CESS, 2018

Landes, um Arbeit zu finden oder ein besseres Leben zu führen, was zu einer Vermischung von Kulturen und Sprachen führt. Darüber hinaus tragen auch die zunehmende Globalisierung und der Einfluss der Medien und des Internets zur Heterogenität bei, da sie den Zugang zu Informationen und anderen Kulturen erleichtern. Die Albaner haben erkannt, dass die Kenntnis mehrerer Sprachen für den Erfolg in einer globalisierten Welt unerlässlich ist. Die wachsende Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit, insbesondere im Bereich des Handels und des Tourismus, hat das Interesse an Fremdsprachenkenntnissen verstärkt. Auch das albanische Bildungssystem hat sich in den letzten Jahren auf den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen konzentriert. Englisch ist eine der am meisten gelehrt und gelernten Fremdsprachen in Albanien, aber auch andere Sprachen wie Deutsch, Französisch und Italienisch werden in Schulen und Universitäten angeboten¹⁴⁰. Als ein Land mit einer reichen kulturellen Vielfalt und Mehrsprachigkeit ist Albanien Teil dieser kulturellen Identität: viele Albaner sprechen neben Albanisch auch andere Sprachen wie Griechisch, Serbisch, Mazedonisch oder Türkisch. Insgesamt haben diese Faktoren dazu beigetragen, dass die Albaner immer mehrsprachiger werden. Dies ist ein positives Zeichen für die Integration und den kulturellen Austausch im Land. Es gibt aber auch viele ausländische Kinder, die die Schulen in Albanien besuchen und mehrere Möglichkeiten haben, je nach Alter, ihren Sprachkenntnissen und ihren individuellen Bedürfnissen zu lernen.

Vom Ministerium für Bildung und Sport der Republik Albanien liegen uns die folgenden Daten für das Studienjahr 2021–2022 vor. Die Zahl der Studierenden pro Land ist wie folgt:

- 500 aus Kosovo
- 100 aus Montenegro
- 100 aus Presheva
- 50 aus Bujanovic
- 700 aus Italien
- 150 aus Griechenland
- 50 aus der Türkei
- 150 aus anderen Ländern

Laut Angaben der allgemeinen Bildungsämter in den wichtigsten Städten in Albanien (nur für das Jahr 2022) sind in Albanien unterschiedliche Nationen vertreten z.B. :

140 <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/albanien/ueberblick-bildung-und-wissenschaft/>

Tab. 1 Angaben des ZVA Elbasan (*Lokales Bildungsamt*)

Nation	Zahl
Türkei	13 (9-jährige Schulen) 6 (Mittelschule)
Griechenland	8
England	6
Deutschland	1

Eine andere Möglichkeit ist der Besuch einer privaten Schule oder einer öffentlichen Schule, die in der Regel das albanische Curriculum anbieten. Die meisten Schulen in Albanien unterrichten in albanischer Sprache, aber es gibt auch einige Schulen, die Klassen in anderen Sprachen, wie z.B. Englisch, Deutsch, Türkisch anbieten. Eine Option für ausländische Kinder ist der Besuch einer internationalen Schule, wie der *Memorial International School of Tirana* oder der *Albanian International School*, die ein internationales Curriculum anbieten und sich auf die Bedürfnisse von Schülern aus verschiedenen Ländern und Kulturen ausrichten.¹⁴¹

Tab.2 Zahl der Nationalitäten in *Memorial International School of Tirana* (Administration, 2020)

Turkish	107
Albanian	88
Greek	8
Italian	7
Albanian-American	5
American	4
Montenegrin	4
Albanian-Turkish	3
Australian	3
Indian	3
Kyrgyz	3
Palestinian	3
Australian-Albanian	2
Egyptian	2
Serbian	2
Serbian-Turkish	2

¹⁴¹ <https://www.teacherhorizons.com/schools/europe-albania-tirana-memorial-international-school-of-tirana>

Albanian-Lebanon	1
Albanian-Netherlands	1
Bulgarian	1
Canadian	1
Georgian	1
Hungarian	1
Russian	1
Singaporean	1
Turkish-Albanian	1
Uzbek	1

Die Heterogenität in den Schulen Albanien kann sich in verschiedenen Bereichen zeigen, wie z.B. der Sprache, der Kultur oder dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Diese Heterogenität stellt eine Herausforderung für das Bildungssystem dar, da sie unterschiedliche Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erfordert. Zudem können Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen auch unterschiedliche Lernstile, -methoden und -bedürfnisse haben. Es ist daher wichtig, Lehrerinnen und Lehrer darauf vorzubereiten, wie sie mit dieser Vielfalt umgehen können, um alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern.

Auch zahlreiche Studien zur Mehrsprachigkeit in Albanien unterstreichen die Wichtigkeit dieses Phänomens in Albanien sowie die Notwendigkeit der Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Mehrsprachigkeit¹⁴². Alle Autoren empfehlen, dass Albanien seine Sprachenpolitik überarbeiten und klare Regelungen zur Verwendung von Minderheitensprachen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens schaffen sollte. Darüber hinaus sollten mehr Ressourcen in die Ausbildung von Lehrern investiert werden, um den Unterricht in Minderheitensprachen zu verbessern und die Mehrsprachigkeit in der Bildung zu fördern.

Insgesamt hat Albanien in den letzten Jahren einige Fortschritte bei der Förderung der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem gemacht. Im Jahr 2012 wurde das Gesetz über die Sprachen in Albanien verabschiedet, dass die Rechte

¹⁴² Hier sind einige Beispiele: „Multilingualism and Language Policy in Albania“ von Vjollca Krasniqi und Blerjana Bino. Diese Studie untersucht die Mehrsprachigkeit in Albanien und die Sprachpolitik des Landes „Language and Identity in Albania: A Sociolinguistic Study“ von Hysen Sinani. Diese Studie untersucht die Beziehung zwischen Sprache und Identität in Albanien „Multilingualism and Language Education in Albania“ von Enkelejda Koka. Diese Studie untersucht die Rolle der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht in Albanien und die Herausforderungen, die sich aus der Implementierung von mehrsprachigem Unterricht ergeben.

der Minderheitensprachen schützt und die Bedeutung der Mehrsprachigkeit betont. Darüber hinaus wird in einigen Schulen des Landes Unterricht nicht nur in den Fremdsprachen, sondern auch in den Minderheitensprachen angeboten. Des Weiteren wurde im Jahr 2020 ein neues Gesetz zur Bildung und Förderung der Mehrsprachigkeit in Albanien verabschiedet, das darauf abzielt, die Mehrsprachigkeit im Land zu fördern und die Chancengleichheit für alle Schüler zu verbessern. Das Gesetz soll auch die Ausbildung von Lehrern im Bereich der Mehrsprachigkeit verbessern. Die albanische Regierung hat verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Didaktik der Mehrsprachigkeit zu verbessern, und es wurden Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten. Dennoch gibt es noch viele Herausforderungen zu bewältigen, um die Didaktik der Mehrsprachigkeit in Albanien weiter zu verbessern. In Anbetracht der kulturellen Vielfalt Albaniens und der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt ist es von entscheidender Bedeutung, dass Albanien weiterhin in die Didaktik der Mehrsprachigkeit investiert und die Bildungseinrichtungen an die Bedürfnisse und Interessen aller Schülerinnen und Schüler.¹⁴³ Zwar haben die Universitäten in Albanien begonnen, sich auf die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Bildung einzustellen. Einige Universitäten haben Programme zur Förderung der Mehrsprachigkeit und zur Unterstützung der Studierenden bei der Bewältigung sprachlicher Herausforderungen eingeführt.

Eine weitere Initiative ist die Gründung des Zentrums für Fremdsprachen an der Fremdsprachenfakultät Universität Tirana. Dieses Zentrum bietet Kurse in verschiedenen Fremdsprachen an, einschließlich Englisch, Französisch, Deutsch und Italienisch. Darüber hinaus haben einige Universitäten in Albanien Partnerschaften mit ausländischen Universitäten geschlossen, um den Austausch von Studierenden und Dozenten zu fördern. Dies ermöglicht den Studierenden die Möglichkeit, Erfahrungen in einer anderen Kultur zu sammeln und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern. In einigen Universitäten werden in den Masterstudiengängen für die Lehrerbildung verschiedene Module in Mehrsprachigkeit und interkultureller Kommunikation angeboten, die sich auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Förderung und Verwaltung von Mehrsprachigkeit konzentrieren. Auch im Rahmen des Erasmus+ Programms wurden mehrere Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Albanien durchgeführt, einschließlich Austauschprogramme für Schüler und Lehrer, Schulpartnerschaften und Ausbildung für Lehrer im Bereich der Mehrsprachigkeit. Es gibt auch spezielle Fortbildungsprogramme für Lehrer, die in Gebieten mit Minderheitensprachen unterrichten. Diese

143 <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-albania-country-report/16807b3b2d>

Programme zielen darauf ab, Lehrkräfte mit spezifischen Fähigkeiten und Kenntnissen im Bereich der Mehrsprachigkeit auszustatten. Die Teilnahme an diesen Programmen ist in der Regel freiwillig.¹⁴⁴ In privaten Schulen kann die Ausbildung von Lehrern variieren, da diese Schulen oft ihre eigenen Anforderungen an die Einstellung von Lehrkräften haben. Einige private Schulen erfordern jedoch, dass ihre Lehrer ähnliche Qualifikationen wie öffentliche Schulen haben.¹⁴⁵

Insgesamt gibt es in Albanien einige Anstrengungen, um sicherzustellen, dass Lehrer in öffentlichen Schulen eine angemessene Ausbildung im Bereich der Mehrsprachigkeit erhalten. Es gibt jedoch immer noch Raum für Verbesserungen, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrern in Minderheitensprachen und die Bereitstellung von speziellen Schulungen und Fortbildungsprogrammen. Es gibt auch viele Herausforderungen bei der Umsetzung der Didaktik der Mehrsprachigkeit in Albanien. Eine der größten Herausforderungen ist der Mangel an qualifizierten Lehrkräften für Minderheitensprachen. Außerdem ist der Unterricht in Minderheitensprachen oft auf bestimmte Gebiete beschränkt, was den Zugang für Schülerinnen und Schüler außerhalb dieser Gebiete erschwert. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben nicht die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, um in einer multilingualen Umgebung zu unterrichten. Daher müssen Lehrerinnen und Lehrer in Albanien eine umfassende Lehrerbildung erhalten, um die Didaktik der Mehrsprachigkeit erfolgreich umsetzen zu können.¹⁴⁶

Ein weiteres Hindernis bei der Umsetzung der Didaktik der Mehrsprachigkeit ist der Mangel an geeigneten Lernmaterialien in den verschiedenen Sprachen. Albanien ist ein kleines Land mit begrenzten Ressourcen, und die Erstellung von Lernmaterialien in verschiedenen Sprachen ist eine Herausforderung. Daher müssen staatliche Stellen und Organisationen zusammenarbeiten, um Lernmaterialien in verschiedenen Sprachen zu erstellen und den Bedarf zu decken. Eine Reform der Lehrerbildung und die kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte zur Förderung der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Bildungssystem ist unabdingbar.

144 Ministria e Arsimit dhe Shkencës, “Kurrikula kombëtare e gjuhëve moderne”, Botimet Toena, Tiranë, 2000.

145 Weitere Projekte, die darauf abzielen, die Mehrsprachigkeit sind:

Das Projekt „Sprachcafé“ des Vereins „Jugend im Dialog“ fördert den Austausch zwischen albanischen und ausländischen Studierenden und bietet die Möglichkeit, verschiedene Sprachen zu sprechen und zu lernen.

Das Projekt „Sprachenvielfalt in Albanien“ des Goethe-Instituts unterstützt die Förderung der deutschen Sprache in Albanien und bietet Workshops und Fortbildungen für Deutschlehrkräfte an.

Die „Sprach- und Kulturtage“ in der Stadt Korça bieten eine Plattform für den Austausch von Sprache und Kultur zwischen verschiedenen Minderheiten in Albanien.

Das Projekt „Sprachbrücke“ von der NGO „Amaro Drom“ fördert die Sprach- und Kulturvermittlung zwischen albanischen und roma Schülerinnen und Schülern und trägt zur Integration der roma Gemeinschaft in Albanien bei.

146 Dokumenti i strategjisë së zhvillimit të arsimit parauniversitar 2014-2020. Instituti i Zhvillimit të Arsimit, - Programet mësimore për lëndën e gjuhës së huaja

Ein modernes Curriculum für die Lehrerbildung sollte Aspekte wie Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Diversität und Inklusion berücksichtigen und Lehrerinnen und Lehrern die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln, um in heterogenen Klassen erfolgreich zu unterrichten.¹⁴⁷ Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte die Bedeutung von Mehrsprachigkeit verstehen und wissen, wie sie effektiv in den Unterricht integriert werden kann. Sie müssen in der Lage sein, die Bedürfnisse und Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers zu berücksichtigen und entsprechende Unterrichtsmaterialien und -methoden zu wählen. Eine Möglichkeit, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte in Albanien diese Kompetenzen erwerben, ist die Integration der Didaktik der Mehrsprachigkeit in die Lehrerbildung. Lehrkräfte sollten in ihrer Ausbildung spezielle Kurse und Schulungen besuchen, die ihnen die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, um die Bedürfnisse ihrer Schüler zu erfüllen. Zudem können Schulen und Bildungseinrichtungen in Albanien Workshops und Fortbildungen für ihre Lehrkräfte organisieren, um sicherzustellen, dass sie auf dem neuesten Stand der didaktischen Methoden und Ansätze sind. Diese Workshops und Fortbildungen können auch genutzt werden, um die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen Bildungsakteuren wie Eltern und anderen Fachleuten zu fördern.

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Umsetzung einer effektiven Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Schaffung einer positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Es ist wichtig, dass Eltern, Schüler und andere Mitglieder der Gemeinschaft die Bedeutung und den Wert von Mehrsprachigkeit verstehen und unterstützen. Hierfür können verschiedene Maßnahmen ergriffen werden, wie beispielsweise die Organisation von Veranstaltungen und Informationskampagnen in Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen. Die Zusammenarbeit mit lokalen Medien und anderen Organisationen kann auch dazu beitragen, das Bewusstsein und die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit zu erhöhen. Es ist daher auch relevant zu untersuchen, welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bei den Lehrkräften und Lernenden vorhanden sind. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Lernprogramme zur Förderung der Mehrsprachigkeit erfolgreich umgesetzt werden können. Es ist auch wichtig zu untersuchen, wie effektiv Mehrsprachigkeit in Bezug auf den Erwerb von Wissen und Verständnis, sowie die Anregung zur inhaltlichen Auseinandersetzung ist.¹⁴⁸ Wie oben erläutert hatten wir als Ziel in diesem Beitrag folgenden Fragen nachzugehen:

147 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

148 European Language Portfolio - <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

- *Welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sind bei den Lehrenden und Lehrenden vorhanden?*

- *Welche Wirksamkeit hat Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Einschätzung der Studierenden zur Effektivität der Lehre, dem Erwerb von Wissen und Verständnis und der Anregung zur inhaltlichen Auseinandersetzung?*

Anhand von Fragebögen an den Lehrer und Lernende, sowie von Gesprächen und Beobachtungen an unterschiedlichen Schulen haben wir die jeweiligen Fragenstellungen analysiert und wichtige Empfehlungen für den Einsatz der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den Schulen gegeben. Wir haben einen Fragebogen an Lehrer der voruniversitären Bildung in Albanien an 5 Schulen verteilt. Exemplarisch stellen wir hier einige Fragen, die an 65 Lehrenden gestellt wurden sowie die Antworten, die wir an dieser Stelle zusammengefasst haben. Die Fragen wurden in drei Gruppen eingeteilt: Die Fragen der I. Gruppe können als Ausgangspunkt für eine Diskussion und Reflexion über die Didaktik der Mehrsprachigkeit dienen und dazu beitragen, dass Lehrkräfte sich bewusster mit diesem Thema auseinandersetzen und ihre Lehrpraxis entsprechend anpassen.

Wie kann der Unterricht gestaltet werden, um mehrsprachige Kompetenzen zu fördern?

Wie kann die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht genutzt werden?

Wie kann der Unterricht auf die sprachlichen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eingehen?

Wie können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, ihre Mehrsprachigkeit als Ressource und Vorteil zu begreifen und zu nutzen?

Welche Rolle spielen kulturelle Aspekte in der Didaktik der Mehrsprachigkeit?

Wie kann die Integration von Mehrsprachigkeit in den Lehrplan erfolgen?

Welche Lernmaterialien eignen sich besonders für den Unterricht von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern?

Wie kann die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften unterschiedlicher Fächer und Fachbereiche zur Förderung der Mehrsprachigkeit verbessert werden?

Die Fragen der II. Gruppe können dazu beitragen, dass Lehrkräfte sich mit den Empfehlungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen und diese in ihrer Lehrpraxis berücksichtigen.

Was sind die wichtigsten Empfehlungen für eine erfolgreiche Didaktik

der Mehrsprachigkeit?

Wie können Lehrkräfte Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen und die individuellen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärken?

Welche Methoden und Techniken sind am besten geeignet, um die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu fördern?

Welche Rolle spielen Eltern und die Gemeinschaft bei der Förderung der Mehrsprachigkeit?

Welche Lernmaterialien und -ressourcen eignen sich am besten für den Unterricht von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern

Wie können Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht integrieren

Wie können Lehrkräfte den Erfolg der Didaktik der Mehrsprachigkeit messen und bewerten?

Die Fragen der III. Gruppe können dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte sich auf ihre Rolle als Mehrsprachigkeitsdidaktikerinnen und -didaktiker vorbereiten und ihre Kompetenzen in diesem Bereich stärken können.

Inwieweit wird im Rahmen der Lehrerausbildung die Didaktik der Mehrsprachigkeit thematisiert?

Wie können Lehrkräfte auf ihre Rolle als Mehrsprachigkeitsdidaktikerinnen und -didaktiker vorbereitet werden?

Welche Kompetenzen sollten angehende Lehrkräfte im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik erwerben?

Wie können Lehrkräfte lernen, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ressource zu nutzen und individuelle Sprachkompetenzen zu stärken?

Welche Lehrmethoden und -techniken sollten in der Ausbildung vermittelt werden, um eine erfolgreiche Didaktik der Mehrsprachigkeit zu unterstützen?

Wie können angehende Lehrkräfte auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen vorbereitet werden?

Inwiefern werden angehende Lehrkräfte auf den Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht vorbereitet?

Wie können angehende Lehrkräfte dazu befähigt werden, Mehrsprachigkeit in den Lehrplan zu integrieren?

Welche Rolle spielen Praxiserfahrungen und Praktika in der Lehrerausbildung im Hinblick auf die Didaktik der Mehrsprachigkeit?

Wie können Lehrkräfte nach ihrer Ausbildung kontinuierlich auf dem

neuesten Stand bezüglich der Didaktik der Mehrsprachigkeit bleiben und ihre Kompetenzen weiterentwickeln?

Als eine Synthese aller dieser Fragen lässt sich zusammenfassen: Insgesamt ist es wichtig, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Bildung anerkannt wird und dass die Lehrkräfte und Lernenden darauf vorbereitet werden, in einer globalisierten und interkulturellen Welt zu leben und zu arbeiten. Das Bildungssystem muss auf diese Situation reagieren, indem es verschiedene Programme für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität anbietet. Dies wird dazu beitragen, das Bewusstsein der Studenten für verschiedene Kulturen und Sprachen zu schärfen und sie auf eine Arbeit in einer immer vielfältigeren und engen miteinander verbundenen Gesellschaft vorzubereiten. Mehrsprachige Bildung und Interkulturalität können dazu beitragen, eine offene Gesellschaft zu schaffen, die Veränderungen in Kultur und Sprache akzeptiert und respektiert.

Die Lehrerausbildung muss sich daher auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten konzentrieren, die Lehrkräfte benötigen, um den Anforderungen einer immer mehrsprachigen und multikulturellen Schülerschaft gerecht zu werden. Die Lehrerausbildung sollte Lehrkräften ermöglichen, mehrsprachige und interkulturelle Lehrmethoden und -praktiken zu entwickeln und anzuwenden, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Um dies zu erreichen, müssen Lehrerinnen und Lehrer auch eine Sensibilität für Mehrsprachigkeit entwickeln und ihre eigenen Sprachkenntnisse erweitern. Ein wichtiges Element der Lehrerausbildung sollte daher auch die Sprachausbildung und -erweiterung sein, insbesondere in den Sprachen, die von Schülerinnen und Schülern in einer bestimmten Region oder einem bestimmten Kontext gesprochen werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Lehrerausbildung ist die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten in Bezug auf den Einsatz von Technologie zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung. Die Integration von Technologie in den Lehrplan kann dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Sprachkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen zu erweitern und gleichzeitig ihre Motivation und ihr Engagement für den Lernprozess zu erhöhen.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Fortbildung der bereits tätigen Lehrerinnen und Lehrer. Hier können spezielle Fortbildungen und Schulungen zu verschiedenen Aspekten der Mehrsprachigkeit angeboten werden, wie zum Beispiel zum Umgang mit Sprachenvielfalt im Klassenzimmer,

zur Förderung des Sprachverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder zur Entwicklung von Strategien zur Verbesserung der Sprachkompetenzen. Zusätzlich können auch Projekte und Programme zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Schulen und Bildungseinrichtungen umgesetzt werden. Hier können beispielsweise mehrsprachige Bibliotheken eingerichtet, Sprachlerngruppen gebildet oder interkulturelle Austauschprogramme organisiert werden. Einige Ansätze, die bei der Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden können, sind: Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, Interaktion und Kommunikation Sprachübergreifendes, Lernen Sprachliche Flexibilität, Kontextualisierung, Förderung von Forschung und Entwicklung, Zusammenarbeit mit der Praxis, Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, Qualifizierung von Lehrkräften, Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung und Austausch und Vernetzung.

Das Ministerium für Bildung, Sport und Jugend in Albanien kann verschiedene Maßnahmen ergreifen, um die Didaktik der Mehrsprachigkeit in der Lehreraus- und -weiterbildung zu fördern. Einige Möglichkeiten sind: Entwicklung von Richtlinien, Förderung von Forschung und Innovation, Unterstützung von Lehrerfortbildungen, Zusammenarbeit mit internationalen Partnern usw. Durch die Umsetzung solcher Maßnahmen kann das Ministerium dazu beitragen, die Qualität der Lehreraus- und -weiterbildung im Bereich der Mehrsprachigkeit zu verbessern und damit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Albanien zu leisten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Umsetzung einer effektiven Didaktik der Mehrsprachigkeit in Albanien eine umfassende Vorbereitung der Lehrkräfte erfordert, sowie die Schaffung einer positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Es gibt jedoch bereits Initiativen und Programme, die darauf abzielen, diese Ziele zu erreichen und die Mehrsprachigkeit in Albanien zu fördern. Mit der Fortsetzung dieser Bemühungen und der Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure können positive Veränderungen in der Bildung und in der Gesellschaft als Ganzes erzielt werden. Eine erfolgreiche Umsetzung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit in den Universitäten Albaniens erfordert somit eine breite Zusammenarbeit von verschiedenen Akteuren und eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, sowie die Qualifizierung von Lehrkräften.

Literatur:

- NEUNER, G. (2004). Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Festschrift für Rainer Kussler. Stellenbosch: Sun Press, S. 37–54.
- SURKAMP, C. (Hrsg.). (2010). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler. 19.
- Tendencat e reja të migrimit potencial nga Shqipëria, Friedrich Ebert Stiftung, CESS, 2018
- Dokumenti i strategjisë së zhvillimit të arsimit parauniversitar 2014-2020. Instituti i Zhvillimit të Arsimit, - Programet mësimore për lëndën e gjuhës së huaja
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës, “Kurrikula kombëtare e gjuhëve moderne”, Botimet Toena, Tiranë, 2000

Internetquelle:

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. In: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/280_TXT/?uri=celex:52005DC0596 [abgerufen am 07.05.2023]
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-albania-country-report/16807b3b2d>
- <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/albanien/ueberblick-bildung-und-wissenschaft>
- <https://www.teacherhorizons.com/schools/europe-albania-tirana-memorial-international-school-of-tirana>
- European Language Portfolio - <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

Prof. Asoc. Etleva Kondi Koni ¹

¹Universiteti i Tiranës

etleva.kondi@unitir.edu.al

Përdorimi i humorit gjatë mësimdhënies së koncepteve gramatikore

Përmbledhje

Një nga sfidat më të mëdha me të cilat përballen mësuesit e gjuhëve të huaja është mungesa e entuziazmit dhe dëshirës së nxënësve për të mësuar konceptet gramatikore. Çdo rubrikë që trajton çështje gramatikore nuk pritet me interes nga nxënësit pavarësisht rëndësisë që vetë këto çështje kanë në përfitim sa më të mirë të mësimi të gjuhës angleze. Por edhe koncepte gjuhësore serioze si gramatika e gjuhës së huaj, mund të mësohen në një mënyrë sa më të tjeshtë dhe tërheqëse. Një mjet i përshtatshëm është humori duke qenë se ai konsiderohet burimi më i mirë për të përdorur gjuhën në të njëjtën mënyrë sikundër e hasim në jetën e përditshme. Prandaj, duke qenë se humori vjen natyrshëm, përdorimi i tij në kontekstin e pedagogjisë së gjuhës së huaj, mësimi të gramatikës, ofron përparësi të konsiderueshme si për mësuesin ashtu edhe për nxënësin. Ai krijon një mjedisi të efektshëm mësimor dhe për më tepër përbën një mjet të veçantë pedagogjik për të ilustruar dhe mësuar konceptet gjuhësore formale si ato të gramatikës të cilat janë të nevojshme për përfitim të aftësive komunikuese.

Fjalët çelës: konceptet gramatikore, humori, procesi i mësimdhënies/nxënies, efektshmëria

Abstract

One of the biggest challenges facing EFL teachers is students' lack of enthusiasm and desire to learn grammar concepts. Any section that deals with grammatical issues is not expected with interest by students despite the importance that these issues themselves have in getting the best out of English language learning. But even serious language concepts, such as the grammar of a foreign language, can be learned most simply and attractively. A suitable tool is humour since it is considered the best resource to use language in the same way as we encounter it in everyday life. Therefore, since humour

comes naturally, its use in the context of foreign language pedagogy and grammar learning offers significant advantages for both the teacher and the student. It creates an effective learning environment and constitutes a unique pedagogical tool to illustrate and teach formal language concepts, such as grammar, which are necessary to acquire communication skills.

Keywords: grammar concepts, humour, teaching/learning process, effectiveness

Hyrje

Mësimdhënia dhe përftimi i koncepteve gramatikore duket se janë thelbësore veçanërisht për nxënësit që mësojnë një gjuhë të huaj¹⁴⁹. Për të mësuar gjuhën angleze, nxënësit duhet të jenë në gjendje të përdorin strukturat e duhura dhe të zotërojnë gramatikën.

Janë pikërisht njohuritë gramatikore ato që na ndihmojnë të përcaktojmë, plotësojmë apo lidhim fjalët me njëra-tjetrën që të vijmë me fraza kuptimplota¹⁵⁰. Midis aspekteve të tjera të mësimdhënies së gjuhës angleze, gramatika dhe struktura janë në dukje pjesa më e vështirë për t’u përvetësuar nga nxënësit. Prandaj, ky fakt bën që mësuesit të hasin vështirësi me shpjegimin e tyre¹⁵¹. Kjo do të shërbente si një shtysë që mësuesit tanë të mund të vijnë me strategji që do të përmirësonin përvetësimin e koncepteve gramatikore nga vetë nxënësit. Një nga detyrat kryesore të mësuesit është transferimi i njohurive të nxënësit duke zbatuar metoda të ndryshme të mësimdhënies të cilat do të siguronin një proces cilësor të mësimdhënies.

Përvetësimi i koncepteve gramatikore është shumë i rëndësishëm, por pyetja që lind është se si mund t’i shpjegojmë ato në mënyrë sa më të efektshme. Nëse shpjegimi i këtyre koncepteve mbizotërohet nga rregullat gramatikore dhe memorizimi, kjo bën që ora e mësimin të mos jetë aspak e këndshme për nxënësit dhe atyre t’u humbasë interesi. Deiter¹⁵² dëshmon se mësimdhënia është një proces me rëndësi dhe që kërkon seriozitet, por të qenurit serioz gjatë mësimdhënies jo detyrimsht nënkupton trajtim me seriozitet të çështjeve gjuhësore. Një mësues mund të diskutojë dhe shpjegojë me shumë seriozitet dhe të jetë gazmor dhe i qeshur në të njëjtën kohë.

Përfshirja e humorit në mësimdhënien e gjuhës së huaj shpesh konsiderohet thjesht si një element argëtues ose joserioz që përdoret për të thyer herë pas here monotoninë që krijohet në orët e mësimin. Por në të vërtetë humori ka forcën për të siguruar nxënie sa argëtuese aq dhe jetëgjatë dhe në të

149 Wang F. (2010), *The Necessity of Grammar Teaching*, English Language Teaching, 3.2, f. 78–81.

150 Jespersen O. (2013), *Essentials of English Grammar*, Routledge, f. 42-54.

151 Al-Mekhlafi A.M & Nagaratnam R.P. (2011), *Difficulties in teaching and learning grammar in an EFL Context*, Online Submission, vol. 4, nr. 2, f. 69–92.

152 Deiter R. (2000), *The use of humor as a teaching tool in college classroom*, NACTS Journal, 44.2, f. 20–28.

njëjtën kohë mund të jetë në funksion të një qëllimi shumë më të rëndësishëm në procesin e mësimdhënies së gjuhës së huaj. Nëse humori nuk arrin të kuptohet, kjo mund të shkaktojë vështirësi ose ngurim të nxënësit¹⁵³. Është më se i vërtetë fakti që nxënësit e ndeshin humorin në biseda të zhvilluara në gjuhën e huaj por shpesh hasin vështirësi në interpretimin e tij gjë e cila do të bëhej pengesë për komunikimin¹⁵⁴. Duke ndihmuar nxënësit tanë të kuptojnë sa më mirë humorin e kulturat e anglishtfolëseve, kjo sjell zhvillimin e aftësive të tyre ndërkulturore komunikuese pasi humori shërben si një urë lidhëse me folësit e gjuhës së huaj që ata mësojnë¹⁵⁵.

Fakti që humori është një element argëtues, ka frymëzuar shumë gjuhëtarë dhe mësues që të zbulojnë lidhjen që ekziston midis tij dhe përmirësimit të arritjeve akademike të nxënësve në mësimin e gjuhës angleze si një gjuhë e huaj. Humori, i cili përdoret në veprimtaritë mësimore, konsiderohet një element argëtues që ndihmon njëkohësisht nxënësit të largojnë stresin apo ankthin¹⁵⁶. Ai ndihmon në krijimin e një mjedisi të ngrohtë e miqësor të të nxënës. Teksa përdorimi i humorit në orën e mësimin na ofron një mjedis që nxit procesin e të nxënës në kontekstin gjuhësor, ai ofron shumë më shumë përfitime për mësuesin e gjuhës së huaj si një mjet specifik me në fokus elementët gjuhësorë, leksikorë dhe kulturorë të gjuhës së huaj. E rëndësishme është të përmendim faktin se humori përbën një qasje ideale për prezantimin dhe praktikimin e mekanizmave gjuhësorë. Deneire¹⁵⁷ sugjeron humorin si një mjet të jashtëzakonshëm për t'i bërë nxënësit të vetëdijshëm për ndryshimet fonologjike, morfologjike, leksikore dhe sintaksore që hasim brenda një gjuhe të vetme ose midis gjuhës amtare dhe asaj të huaj. Shembujt e mëposhtëm na pasqyrojnë përdorimin efektiv të humorit në nxënien e komponentëve strukturorë gjuhësorë që zakonisht shpjegohen në një mënyrë të ngurtë dhe jo bashkëvepruese.

Sintaksë

Nxënësi 1: The dean announced that he is going to stop drinking on campus.”

Nxënësi 2: “No kidding! Next thing you know he’ll want us to stop drinking too.”¹⁵⁸

153 Lems K. (2013), *Laughing all the way: Teaching English using puns*, English Teaching Forum 51 (1), f. 26–32.

154 Shively R. L. (2018), *Learning and using conversational humor in a second language during study abroad*, Boston: Walter de Gruyter, f. 22-28.

155 Rucynski J. Jr. & Prichard C., eds. (2020), *Bridging the humor barrier: Humor competency training in English language teaching*, Lexington Books, f. 170-173.

156 Vizmuller J. (1980), *Psychological reasons for using humor in a pedagogical setting*, The Canadian Modern Language Review, 36, f. 266-271.

157 Deneire M. (1995), *Humor and Foreign Language Teaching*, Humor: International Journal of Humor Research, 8.3, f. 285–298.

158 Nxënësi 1: Dekani njoftoi se nuk do të pijë më / se nuk do të lejojë pijen në mjediset e universitetit.

Nxënësi 2: S’ka shaka. E dini, gjënë tjetër që do të bëjë? Nuk do të na lejojë më as ne të pijmë.

Sintaksë + Leksik

A: How do you make a horse fast? B: Don't give him anything for a while.¹⁵⁹

Humori në shembujt më sipër mund të nxisë nxënësit të angazhohen më tepër duke ofruar një mjedis më çlodhës ndërsa ata paraqesin dhe përforcojnë njëkohësisht elementë të rëndësishëm gjuhësorë. Shembulli në fushën e sintaksës ilustron paqartësinë strukturore të fjalisë së parë: *nëse dekani do të ndalojë studentët të pijnë apo do të ndalojë vetë pijen*. Ndërsa shembulli që lidhet me sintaksën dhe leksikun tregon paqartësinë që lidhet me dy kuptimet e fjalës ‘fast’, si dhe përdorimin e kësaj fjale si dy pjesë të ndryshme ligjërata, folje apo mbiemër. Këta shembuj dëshmojnë se shpjegimet e koncepteve të caktuara gramatikore mund të ndërthuren lehtësisht dhe në mënyrë efektive me humorin në orën e mësimi.

Gjithashtu, Trachtenberg¹⁶⁰ pohon se batutat në një kontekst të mësimi të gjuhës së huaj ofrojnë mundësi perfekte për t'i ardhur në ndihmë shpjegimit të gramatikës apo semantikës. Në të vërtetë, paraqitja e strukturës sintaksore të fjalive pyetëse plotëson në mënyrë ideale batutat të cilat kanë një strukturë të ngurosur si p.sh., *Knock, knock... Who's there?* (Tak, Tak Kush është?) apo fjalitë që tradicionalisht përdoren kur nisim të tregojmë një batutë si *Did you ever hear about the guy who...?* (Ke degjuar ndonjëherë për atë djalë që)

Megjithatë, përveç humorit të tillë me struktura të ngurosur, batuta apo humori i sjellë nga vetë mësuesi mund të përdoret për t'iu përshtatur rrethanave specifike të orës së mësimi¹⁶¹. Për më tepër, përdorimi i lojërave të fjalëve në funksion të mësimi mundëson zgjidhjen e paqartësisë semantike si dhe të strukturës sintaksore, sikundër dhe vihet re në shembullin në vijim.

One day an English grammar teacher comes to class looking ill.

A student asks, “What's the matter?” - “Tense,” the teacher replies in reference to her discomfort.

The student pauses for a moment and then says, “What was the matter? What has been the matter? What will be the matter...?”¹⁶²

Në këtë shembull humori i përdorur jo vetëm që shfaq veçoritë e paqarta leksikore/semantike të fjalës ‘tense’ (kategoria e kohës gramatikore),

159 A: Si ta bëjmë një kalë të agjërojë/ të kalërojë shpejt? B: Mos i jepni për të ngrënë për pak kohë.

160 Trachtenberg S. (1979), *Joke telling as a tool in ESL*, TESOL Quarterly, 13, f. 89-99.

161 Trachtenberg S. (1979), *Joke telling as a tool in ESL*, TESOL Quarterly, 13, f. 89-99.

162 Një ditë një mësues i gramatikës angleze hyn në klasë në pamje dukej i sëmurë. Një student pyet: “Cili është problemi?” - “Koha gramatikore e foljes/ tensionimi”, përgjigjet mësuesja në lidhje me shqetësimin e saj.

Studenti ndalon për një moment dhe më pas vazhdon: “Cili ishte problemi? Cili ka qenë problemi? Cili do të jetë problemi...?”

por gjithashtu ilustron disa kohë gramatikore që nxënësve do t'u duhet të identifikojnë për të kuptuar përgjigjen.

Përdorimi i shembujve që kërkojnë nga nxënësit të analizojnë një pjesë autentike të gjuhës në mënyrë që të kuptojnë pjesët e saj është i rëndësishëm në procesin e nxënies së gjuhës së huaj pasi nxënësit duhet të mësojnë të shmangin normat dhe trajtat e ngurosurat që karakterizojnë pjesën më të madhe të mësimin të gjuhës së huaj.

1. Humori dhe lidhja e tij me nivelin e lartë të përvetësimit të koncepteve gramatikore në gjuhën e huaj

Katër janë arsyet që njihen si të dobishme lidhur me përdorimin e humorit si një mjet në mësimdhënien e gjuhës së huaj për të nxitur përmirësimin e zotërimit të koncepteve gramatikore nga nxënësit.

1) Humori është i kuptueshëm pavarësisht strukturës gramatikore me të cilën përçohet

Nxënësit janë në gjendje të kuptojnë batutat e përdorura gjatë orës së mësimin pa marrë parasysh rregullat gramatikore që ato përdorin. Shumë prej batutave që u jepen nxënësve janë semantikisht të paqarta ose kanë më shumë se një kuptim¹⁶³. Kështu, nxënësit duhet fillimisht të marrin kuptimin e duhur të fjalëve në këto batuta. Për të kuptuar një batutë nxënësit përqendrohen në kuptimin e fjalëve kyçe, duke lënë mënjanë ndërtimin e saj sintaksor. Krahëso me fjalitë ose paragrafët e tjerë në një kontekst të dhënë, batutat janë sfiduese për t'u kuptuar. Prandaj nxënësit duhet të fokusohen te kuptimi i saj që të mund të interpretojnë elementin e humorit të përdorur. Nëse nxënësit nuk arrijnë ta interpretojnë batutën, atëherë ata dështojnë të kuptojnë edhe humorin në të.

2) Pjesa gazmore e bën batutën edhe më të pëlqyeshme

Humori nuk është thjesht një dukuri gjuhësore. Nëse fjalitë e zakonshme mund të komunikojnë thjesht kuptimin e ligjëratës nga folësi te dëgjuesi, humori krijon të qeshura. E qeshura që vjen nga humori krijon një efekt lehtësimi midis folësit dhe dëgjuesit. Nxënësve u pëlqen të dëgjojnë batuta, kjo për shkak të efektit të tyre lehtësues i cili i ndihmon të përballojnë stresin dhe vështirësitë që ata hasin, veçanërisht ato që lidhen me procesin mësimor¹⁶⁴.

Një përfitim tjetër që sjell përdorimi i batutave si një mjet për të mësuar anglishten si gjuhë e huaj është se 'mbulon anën e ashpër të gramatikës' dhe ndihmon që konceptet gramatikore t'u sillen nxënësve në një mënyrë më

163 Pepicello W.J. & Weisberg R.W. (1983), *Linguistics and humour*, Handbook of Humor Research, Springer, f. 59–83.

164 Nezelak J.B. & Derks P. (2001), *Use of humour as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction*, Humor, vol. 14, nr. 4, f. 395–414.

argëtuese. Humori gjithashtu mund të përdoret nga nxënësit për t’u miqësuar me shokët e tyre të klasës, duke qenë se batutat krijojnë të qeshura të cilat ofrojnë një mjedis edhe më të ngrohtë. Përdorimi i tyre si një mjet për të mësuar koncepte gramatikore të gjuhës angleze nënkupton sjelljen e shembujve nga mësuesi në mënyrë sa argëtuese aq dhe interesante. Kjo do të çonte në shmangien e mendimit se gramatika është e vështirë dhe kërkon seriozitet. Humori jo vetëm që përmirëson pjesëmarrjen aktive në orën e mësimit por ai gjithashtu i nxit nxënësit të komunikojmë më shumë dhe më lirshëm me mësuesin dhe njëri-tjetrin.

3) *Struktura jo komplekse e batutës e bën atë të lehtë për t’u mësuar përmendësh*

Forma e shkurtër e batutës i ndihmon nxënësit të kuptojë strukturën e saj gramatikore. Përveç kësaj, është gjithashtu e dobishme që nxënësit të mësojnë përmendësh strukturën dhe të vijnë me shembuj të tjerë me elementë të ngjashëm sintaksorë. Krahasuar me fjalinë e përbërë, fjalia e thjeshtë e përdorur në batuta u krijon më shumë mundësi nxënësve të analizojnë funksionet sintaksore të elementëve të saj përbërës.

My mom said follow your dream so I went back to sleep.¹⁶⁵

Ky shembull është një fjali e thjeshtë, e zakonshme me efekt humoristik e krijuar si rezultat i kuptimeve të ndryshme midis pjesës së parë dhe të dytë të fjalisë. Kjo përbën një batutë të vetme, e cila memorizohet lehtë dhe për më tepër jep një strukturë të thjeshtë gramatikore. Fjalia shkak-pasojë është ndërtuar në kohën e kryer të thjeshtë, e përbërë nga:

My mom + said + follow your dream + so I- went back - to sleep

Kryefjalë + kallëzues + kundrinor + pjesa e dytë e fjalisë - I (kryefjalë) + went back (kallëzues) + to sleep (rrethanor)

4) *Kuptimi vjen përpara strukturës sintaksore*

Të vish me interpretimin e saktë përpara se të kuptosh strukturën sintaksore të një ligjërimi sjell përvetësim më të mirë të koncepteve gramatikore. Marrë parasysh faktin që nxënësit tanë e mësojnë gjuhën angleze si një gjuhë të huaj, shumë prej tyre janë përdorues pasivë të kësaj gjuhe dhe për faktin se nuk e përdorin këtë gjuhë në përditshmërinë e tyre, sikundër përdorin gjuhën shqipe. Përveç kësaj, leksiku i cunguar dhe mungesa e njohurive për strukturën sintaksore të fjalive në gjuhën angleze i pengojnë këta nxënës që ta përdorin gjuhën angleze në mënyrë sa më aktive¹⁶⁶. Për këtë sugjerohet që ata t’i kushtojnë vëmendje fjalëve kyçe në fjali për të ardhur me interpretimin e saktë të fjalisë. Interpretimi i saktë leksikor do të sjellë edhe

¹⁶⁵ Nëna më tha të ndiqja ëndrrat e mia dhe prandaj shkova në shtrat të fle.

¹⁶⁶ Griffiths C. & Parr J. M. (2001), *Language-learning strategies: Theory and perception*, ELT journal, vol. 55, nr. 3, f. 247–254.

interpretimin e duhur të batutës dhe për më tepër përçimin e humorit.

*I (kryefjalë) like (kallëzues) cooking my family and my pets (kundrinor).*¹⁶⁷

Është një fjali e shkurtër me një strukturë aspak komplekse por që përçon humor nëse interpretohet saktë. Elementi i humorit lidhet me kundrinorin në këtë fjali. Nisur nga funksioni sintaksor, sintagma emërore '*cooking my family and my pets*' është kundrinori në këtë fjali, e cila përbëhet nga tre elementë të pavarur: *cooking, my family and my pets*.

Humori vjen si pasojë e mungesës së shenjës së pikësimit, presjes (,) e cila çon në interpretimin e gabuar të fjalisë, një interpretim sa irracional aq dhe gazmor. Ky shembull u jep nxënësve mundësinë të vijnë me fjali të tjera, të cilat ndjekin të njëjtën strukturë sintaksore, si:

- She likes reading, her sister and her cat.
- They like swimming, their swimsuits and their friends.
- Mike eats his cereal and his sandwiches.¹⁶⁸

Një strukturë tjetër sintaksore që mund të përçojë humor janë pyetjet dhe përgjigjet. Janë struktura mjaft të njohura për nxënësit, të cilat u japin nxënësve mundësinë jo vetëm të mendojnë për përgjigjen por edhe të njihen me strukturën sintaksore të pyetjeve në gjuhën angleze. Ndërtimi i strukturave të sakta të pyetjeve në gjuhën angleze përbën një nga vështirësitë që nxënësit hasin gjatë përvetësimit të koncepteve gramatikore të gjuhës angleze. Vështirësia lidhet me përdorimin e duhur të foljes 'jam', të foljeve ndihmëse, gjysmëndihmëse apo përemrave pyetës. Duke mësuar përmendësh shembujt që përshkohen nga humori, nxënësit familjarizohen me rregullat gramatikore për ndërtimin e fjalive pyetëse.

A: What is the longest English word?

B: Smiles. Because there is a mile between its first and last letters.¹⁶⁹

Nxënësit familjarizohen me struktura të ndryshme të fjalive pyetëse. Pyetja në shembullin më sipër është një fjali pyetëse e pjesshme, që kërkon përdorimin e përemrit pyetës dhe zhvendosjen e foljes 'jam'. Pasi mësohet se nxënësit e kanë kuptuar batutën, mësuesit mund të vijnë me analizimin e strukturës së fjalisë pyetëse. Analiza duhet të fillojë me përcaktimin e funksioneve sintaksore dhe pjesën e ligjëratës për secilin element përbërës të saj. Kjo analizë do të ndihmojë nxënësit të kuptojnë më mirë strukturën e fjalisë. Do të ishte e dobishme nëse nxënësit inkurajohen të vijnë me shembuj të tjerë të kësaj strukture, çka do të sillte përvetësim edhe më të mirë të saj.

167 * Më pëlqen të gatuaj familjen dhe kafshët e mia shtëpiake. (Më pëlqen gatimi, familja ime dhe kafshët e mia shtëpiake)

168 I pëlqen të lexojë, motra dhe macja e saj. - Pëlqejnë notin, kostumet e banjës dhe miqtë e tyre. - Majk ha drithërat dhe sanduiçin e tij.

169 Cila është fjala më e gjatë në gjuhën angleze? B: Fjala 'smiles'. Kjo pasi distanca midis gërmës së parë dhe asaj të fundit është një milje 'mile'.

Informacioni kryesor që nxënësit do të mund të theksojnë gjatë analizimit të pyetjes që përmban elementin e humorit është:

- Fjalive pyetëse u nevojitet një folje ndihmëse, gjysmëndihmese apo folja ‘be’ (jam).

- Kallëzuesi i fjalisë përcakton foljen që nevojitet për të kryer inversionin, karakteristikë e fjalive pyetëse (përjashtim bëjnë pyetjet për kryefjalën). Në shembullin tonë, togu i fjalëve *‘the longest English word’* përcakton përdorimin e foljes ‘is’

Gjatë situatave me humor, luhet me gjuhën që të përcillet efekti humoristik nëpërmjet shumëkuptimisë, leksikografisë, pyetjes, përdorimeve idiomatike, etj. Duke qenë të aftë të arrijnë në interpretimin e saktë, kjo i ndihmon nxënësit të përcaktojnë rolin që fjalët kanë në fjali. Kjo do t’i ndihmonte më tej nxënësit të përcaktonin rregullat që lidhen me gramatikën.

Përfundime

Pavarësisht elementit të humorit, batutat përbëhen nga fjali me struktura gramatikore të ndërtuara sipas rregullave gramatikore. Në mënyrë të konsiderueshme humorit ndihmon nxënësit të përvetësojnë konceptet gramatikore. Disa faktorë që e dëshmojnë rëndësinë e humorit në këtë aspekt janë: (a) humorit është i kuptueshëm pavarësisht strukturës gramatikore me të cilën përcëohet (b) pjesa gazmore e bën humorin edhe më të pëlqyeshëm, (c) struktura jokomplekse e batutës e bën atë më të lehtë për t’u mësuar përmendësh dhe (d) kuptimi vjen përpara strukturës sintaksore. Pavarësisht këtyre faktorëve, duke qenë një element gjuhësor interpretimi i duhur i humorit ndihmon nxënësit të përmirësojnë njohuritë e tyre për strukturën e fjalisë. Të arrish të marrësh kuptimin e fjalisë në aspektin semantik do të thotë të dish kuptimin e secilës fjalë, rolin, funksionin që ajo ka dhe se çfarë pjese ligjërate ajo është.

Bibliografia

- Al-Mekhlafi A.M & Nagaratnam R.P. (2011), *Difficulties in teaching and learning grammar in an EFL Context*, Online Submission, vol. 4, nr. 2, f. 69–92.
- Griffiths C & Parr J. M. (2001), *Language-learning strategies: Theory and perception*”, ELT journal, vol. 55, nr. 3, f. 247–254.
- Deiter R. (2000), *The use of humor as a teaching tool in college classroom*, NACTS Journal. 44.2, f. 20–28.
- Deneire M. (1995), *Humor and Foreign Language Teaching*, Humor: International Journal of Humor Research, 8.3, f. 285–298.
- Nezlek J.B. & Derks P. (2001), *Use of humour as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction*, Humor, vol. 14, nr. 4, f. 395–414.
- Lems K. (2013), *Laughing all the way: Teaching English using puns*, English Teaching Forum 51 (1): f. 26–32.
- Jespersen O. (2013), *Essentials of English Grammar*, Routledge.
- Pepicello W. J. & Weisberg R.W. (1983), *Linguistics and humour*, Handbook of Humor Research, Springer, f. 59–83.
- Rucynski J. Jr. & Prichard C., eds. (2020), *Bridging the humor barrier: Humor competency training in English language teaching*. Lexington Books, f. 170-173.
- Shively R. L. (2018), *Learning and using conversational humor in a second language during study abroad*, Boston: Walter de Gruyter, f. 22-28.
- Trachtenberg S. (1979), *Joke telling as a tool in ESL*, TESOL Quarterly, 13, f. 89-99.
- Vizmuller J. (1980), *Psychological reasons for using humor in a pedagogical setting*, The Canadian Modern Language Review, 36, f. 266-271.
- Wang F. (2010), *The Necessity of Grammar Teaching*, English Language Teaching, 3.2, f. 78–81.

Prof. Asoc. Dr. Klementina Shiba¹

¹Universiteti i Tiranës

klementina.shiba@unitir.edu.al

Kompetenca ndërkulturore në mësimdhënien e gjuhës së huaj, në një kontekst të ri socialgjuhësor

Përmbledhje

Ndërkulturalizmi u shfaq në rrethet evropiane dhe amerikane të didaktëve, sociologëve dhe sociolinguistëve që në vitet ‘50. Në ditët tona, në epokën e globalizimit dhe zhvillimit të shpejtë teknologjik, mjetet e informacionit dhe komunikimit kanë përfshirë çdo fushë të jetës, ku duket qartë një rritje e diversitetit gjuhësor dhe kulturor, duke e bërë domosdoshmëri absolute të mësuarit e gjuhëve të tjera. Në këtë kontekst socialgjuhësor nuk mjafton që gjuha të studiohet si një grup rregullash të gramatikës, sintaksës, leksikut, por të shërbejë si një instrument komunikimi dhe shkëmbimi mes komuniteteve të ndryshme. Kontekstet etnike, kulturore ku bëjmë pjesë kanë ndikim në gjuhë, prandaj koncepti i ndërkulturalizmit i lidhur me zakone, qëndrime, vlera të rrënjosura thellë në identitete të caktuara shoqërore, vështirëson komunikimin mes tyre. Ky studim është i orientuar drejt përdorimit të mjeteve të reja të formimit për t’ua lehtësuar studentëve aftësinë e të kuptuarit dhe të shprehurit me gojë/me shkrim. Në epokën e globalizimit, mësimdhënia/nxënia e gjuhëve të huaja synon t’i formojë studentët për një komunikimin efikas përmes një strategjie të përfshirjes ndërkulturore. Pas një studimi kërkimor mbi perceptimet e mësimdhënësve për rëndësinë e ndërkulturalizmit, synojmë të argumentojmë se ndërthurja e aftësive gjuhësore dhe ndërkulturore është thelbësore dhe e domosdoshme në mësimin e një gjuhe të huaj.

Abstract

Interculturalism appeared in the European and American circles of didacts, sociologists and sociolinguists since the 50s. Nowadays, in the era of globalization and rapid technological development, the information and communication tools have included every field of life, where an increase in linguistic and cultural diversity is clearly visible, making the learning of other languages an absolute necessity. In this sociolinguistic context, it

is not enough to study the language as a set of rules of grammar, syntax, lexicon, but to serve as an instrument of communication and exchange among different communities. Our ethnic and cultural backgrounds contexts influence our language, therefore the concept of interculturalism, related to customs, attitudes, values deeply rooted in certain social identities, making communication challenging. This study is oriented towards the use of new training tools to facilitate students' comprehension and oral/written expression skills. In the era of globalization, foreign language teaching/learning aims to equip students for efficient communication through a strategy of intercultural inclusion. Based on teachers' perceptions regarding interculturalism's importance, we aim to argue that combining linguistic and intercultural competencies is essential in foreign language education.

Fjalë kyçe: ndërkulturor, mësimdhënie/nxënie, socialgjuhësor, gjuhë e huaj, komunikim.

Hyrje

Termi “ndërkulturor” u shfaq për herë të parë në vitet 1950 dhe më vonë u bë një koncept i rëndësishëm në studimin e kulturave të shoqërive të ndryshme, shoqëruar nga shfaqja e konceptit të identitetit të përbashkët midis njerëzve që vijnë nga kultura të ndryshme. Megjithatë, ideja e ndërveprimit dhe ndikimit midis kulturave të ndryshme ka qenë një aspekt i rëndësishëm i historisë së njerëzimit. Popujt kanë ndërtuar lidhje dhe kontakte midis kulturave të ndryshme, duke ndërtuar tradita të përbashkëta, duke shkëmbyer ide dhe duke ndikuar tek njëri-tjetri në mënyra të ndryshme që nga kohët e lashta.

Në ditët tona, në epokën e globalizimit dhe zhvillimit të shpejtë teknologjik, mjetet e informacionit dhe komunikimit kanë përfshirë çdo fushë të jetës, ku duket qartë një rritje e diversitetit gjuhësor dhe kulturor. Në epokën e zhvillimit teknologjik të revolucionarizuar nga mjetet e informacionit dhe telekomunikacionit, me një diversitet gjuhësor dhe kulturor gjithnjë e më të dukshëm, nevoja për mirëkuptim të ndërsjellë është e një rëndësie të veçantë pasi në një shoqëri multikulturore era e globalizimit përfshin njerëz nga qytetërime dhe identitete të ndryshme kulturore. Duhet të respektojmë kulturën e tjetrit duke ruajtur kulturën tonë origjinale, duke mësuar sa më shumë për gjuhët dhe kulturat e tyre. Në deklaratën universale të UNESCO thuhet: “Mësoni të jetoni së bashku, mësoni të jetoni me të tjerët”¹⁷⁰. Në politikë dhe diplomaci, ndërkulturalizmi shpesh është përdorur si një mjet për të rritur

170 UNESCO déclaration universelle de l'UNESCO (2001) Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, *Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes, Apprendre à vivre ensemble Paris. France.* Disponible sur le site : <http://fr.unesco.org/themes/apprendre-%C3%A0-vivre-ensemble>.

bashkëpunimin dhe ndërveprimin midis shteteve të ndryshme si një koncept që mund të ndihmojë në luftën kundër diskriminimit dhe paragjykimeve, në ndërtimin e urave mes kulturave të ndryshme për zgjidhjen e konflikteve duke respektuar dhe vlerësuar kulturën dhe traditat e të gjitha palëve.

Në arsim, ndërkulturalizmi mund të ndihmojë në përgatitjen e studentëve për të jetuar dhe punuar në shoqëri të ndryshme kulturore duke përfshirë dhe vlerësuar kulturat dhe prespektivat e ndryshme në procesin mësimor, duke ndikuar në rritjen e tolerancës dhe mirëkuptimit midis tyre. Mësimi i gjuhëve të huaja synon t’i formojë studentët për një komunikimin efikas përmes një strategjie të përfshirjes ndërkulturore. Në ditët e sotme kur ndërkulturaliteti përditësohet vazhdimisht dhe dinamikat sociale karakterizohen nga faza online, po synojmë të zbulojmë disa strategji që duhet të ndiqen nga mësimdhënësit dhe studentët, për t’u pajisur me aftësi të reja në procesin e mësimdhënies/nxënies së gjuhëve të huaja.

Rrjedhimisht, në dekadat e fundit janë zhvilluar shumë metodologji të mësimdhënies si qasja komunikuese, qasja mbi bazën e kompetencave, qasja e orientuar drejt veprimit, ndërveprimit etj. T’u mësosh nxënësve, që në moshë të re, një ose dy gjuhë të tjera, do të thotë t’i pajisësh me asete të rëndësishme për të patur sukses në botën e së nesërme. Kjo përfshin, siç mund të kuptohet lehtësisht, integrimin e mësimi të gjuhëve të huaja në cikle të ndryshme të sistemit arsimor, me qëllim që t’u jepet akses i drejtpërdrejtë në njohuritë universale dhe të promovohet hapja ndaj kulturave të tjera që të zhvillojnë mënyrën e tyre të menduarit duke kërkuar më shumë në kulturën dhe gjuhën e të tjerëve, për të pasuruar njohuritë e tyre dhe për t’i lejuar ata të hapen me komunitetet e tjera. Në fakt, në metodat origjinale të gjuhëve të huaja ka një prezencë të mjaftueshme të teksteve dhe dokumenteve që kanë të bëjnë me nocionin ndërkulturor.

1. Përkufizimi i nocionit “kulturë”

Fjala kulturë është përdorur që në lashtësi, origjina e saj vjen nga latinishtja “Cultura” që do të thotë “kujdesi që njeriu i kushton tokës dhe vëmendja që i kushton shpirtit”¹⁷¹. Kultura në Mesjetë sipas fjalorit Godefroy është një tokë e kultivuar. Në fillim të shekullit të 18-të, fjalët “kulturë” dhe “civilizim” filluan të përdoren si sinonime për të treguar progresin dhe zhvillimin e shoqërive njerëzore. Me kalimin e kohës, “kultura” u përdor gjithnjë e më shumë në kontekstin e zhvillimit të artit, shkencës, filozofisë dhe traditave njerëzore. “Kultura” në anglisht, frëngjisht dhe gjermanisht në ditët e sotme ka kuptimin e “produkteve të inteligjencës njerëzore”. Sipas Thomas

171 Dictionnaire Hachette Encyclopédique (1994), colonne II. f. 397.

Mann, “kultura” është “një sistem vlerash që i kundërvihet çdo kulture tjetër në atë që është shprehja unike e shpirtit të një populli”.¹⁷²

Në gjuhën frënge, rreth vitit 1549, “kultura” është përkufizuar si “pasurimi i mendjes”, dhe në 1890 si “bashkësi komplekse e përfaqësimeve, gjykimeve ideologjike, ndjenjave dhe veprave të mendjes që transmetohen brenda një komuniteti njerëzor”¹⁷³, një term që tregon një nivel të lartë të arsimimit dhe dijes, si dhe një nivel të zhvillimit artistik, shkencor dhe filozofik. Në shekullin e 19-të, termi “kulturë” u përdor gjithnjë e më shumë për të treguar artin dhe letërsinë, si dhe për të treguar çështjet e identitetit kombëtar dhe trashëgimisë kulturore. Kjo periudhë ishte shumë e rëndësishme për zhvillimin e muzeve dhe bibliotekave në Francë. Në shekullin e 20-të, termi “kulturë” u përdor për të treguar një spektër të gjerë të aspekteve të shoqërisë, duke përfshirë artin, muzikën, teatrin, kinemanë, arkitekturën, ushqimin, modën, sportin etj.

“Kultura” në ditët e sotme përkufizohet, ndër të tjera, si “tërësi aktivitetesh që i nënshtrohen normave dhe modeleve të sjelljes shoqërore, të diferencuara historikisht dhe të transmetuara përmes një edukimi specifik për një grup të caktuar shoqëror”¹⁷⁴.

Nisur nga fakti që ky hulumtim synon të nxjerr në pah lidhjen e didaktikës së gjuhëve dhe kulturave, do të japim dy qasje mbi kulturën: sipas një didakti dhe një antropologu.

Sipas Philippe Blanchet, “kultura është një grup skemash interpretuese, pra një grup të dhënash, parimesh dhe konventash që drejtojnë sjelljen e aktorëve shoqërorë dhe që përbëjnë rrjetin analitik mbi bazën e të cilit ata interpretojnë sjelljet e të tjerëve (duke përfshirë sjelljet verbale, pra praktikatat dhe mesazhet gjuhësore)”¹⁷⁵. Ky përkufizim përfshin kulturën si njohuri, por i shton asaj një dimension konkret dhe aktiv, duke theksuar zbatimin e kulturës gjatë procesit të ndërveprimit. Sipas këtij përkufizimi, kultura konsiderohet si një sistem vlerash që përcakton çdo komunitet nëpërmjet praktikave si: gjuha, veshjet, artet, kuzhina, etj.

Ndërkohë antropologu Jean Pierre Cuq e konsideron kulturën “si një koncept që mund të prekë si një tërësi shoqërore, ashtu dhe një individ të vetëm”¹⁷⁶. Në fakt, nuk ka një kulturë të pastër, por kultura të përziera ku dallohen disa kultura: profesionale, rurale, punëtore, urbane etj.

172 Sticht P. (2000) *Culture Européenne ou europe des Cultures?* l'Harmattan. f. 21.

173 Dictionnaire Erudit de la langue Française, Larousse (1979), édition 2009, colonne I. f. 479

174 Dictionnaire encyclopédique universel (1998) Hachette Spadern Adago 1980. colonne II. Culture f. 331.

175 Blanchet Ph. (2005) *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, 2004, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère Disponible sur le site internet : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf. f. 31.

176 Cuq J P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, f. 63-67.

Sot, fjala “kulturë” përdoret për të treguar gjithë aspektet e trashëgimisë intelektuale, artistike, morale dhe materiale të një shoqërie, duke përfshirë artin, muzikën, letërsinë, arkitekturën, ushqimin, veshjet, zakonet, religjionet etj. Kultura është shprehja e tërësisë së jetës shoqërore të njeriut që karakterizohet nga dimensionin e saj kolektiv. Kultura fitohet dhe nuk është trashëgimi biologjike, por origjina dhe karakteri i saj shfaqen kryesisht në mënyrë të pavetëdijshme.

2. Përkufizimi i nocionit “ndërkulturor”

Sipas studiuesëve parashtesa “ndër” i termit “ndërkulturor” tregon një lidhje dhe vlerësim të ndërveprimit ndërmjet grupeve, individëve dhe identiteteve të ndryshme. Nocioni “ndërkulturor” përfshin ide, praktika dhe vlera që ndërthurin elemente të kulturave të ndryshme, duke krijuar një kulturë të përbashkët ose të re.

Ndërkulturori mund të jetë i pranishëm në disa nivele, duke përfshirë krijimin e një kulture të përbashkët. Në këtë rast, ndërthurja e elementeve të kulturave të ndryshme mund të çojë në krijimin e një kulture të re të përbashkët, nëpërmjet muzikës, ushqimit, modës, artit dhe elementeve të tjera të kulturës, duke krijuar një ndërthurje të elementeve kulturore një harmoni midis kulturave të ndryshme, duke përmirësuar marrëdhëniet midis tyre për të ndërtuar një klimë të mirëkuptimit dhe tolerancës. Ndërthurja e elementeve të kulturave të ndryshme mund të ndihmojë në përgatitjen e një personi për të jetuar dhe punuar në shoqëri të ndryshme.

Sipas fjalorit francez të Jean Pierre Cuq, fjala “ndërkulturor” u përcaktua në fillim të viteve 1970 në një kohë kur masivizimi i shkollës u zyrtarizua, duke e bërë shkollën më të ndjeshme ndaj problemeve specifike arsimore të fëmijëve me origjinë etnike të huaj.¹⁷⁷ Fenomeni i emigracionit, i cili u shfaq në vitet 1970 bëri të shfaqej pedagogjia ndërkulturore në Evropë, që synonte zgjidhjen e problemit të dështimit akademik në shkollë të fëmijëve të emigrantëve.

Ndërkulturaliteti karakterizohet nga: “njohuritë dhe praktikat e zhvilluara në një situatë kulturore heterogjene. Në fushën e arsimit, këndvështrimi ndërkulturor synon të promovojë zhvillimin e marrëdhënieve në mjedisin shkollor ndërmjet individëve nga grupe etnokulturore të ndryshme”¹⁷⁸.

Nëpërmjet këtij përkufizimi ndërkulturaliteti vihet në praktikë në shkollë me synim ndërtimin e një ure mirëkuptimi midis kulturave që karakterizojnë nxënësit të ndryshëm, në mënyrë që ata të kuptojnë njëri-tjetrin dhe të jetojnë në harmoni, larg racizmit dhe refuzimit.

¹⁷⁷ Cuq J P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, f. 136.

¹⁷⁸ Vinsonneau G. (2003). *Culture et comportement*, Armand Colin. f. 626-627.

Enciklopedia Multimedia Hachette e përkufizon ndërkulturorin si “një koncept që vjen kryesisht nga eksperimentet arsimore të kryera në Francë që nga vitet 1980. Këto përvoja synojnë të krijojnë njohje, pastaj dialog dhe pasurim reciprok të kulturave duke shkuar përtej stereotipeve për të huajt, të konsideruar si popullsi pa kulturë të denjë për emrin ose, me veçori kulturore dhe racore tepër të theksuara”¹⁷⁹. Këto zakone kulturore zhvillohen gradualisht duke identifikuar praktikat e të tjerëve dhe duke u përpjekur për të kryer shkëmbime të ndërsjella në mënyrë që të ndajmë kulturat tona pa përdorur klishe dhe faktorë të tjerë negativë.

1. Kompetenca “ndërkulturore” vs kompetencës “kulturore”

Ndërthurja e kompetencave kulturore dhe ndërkulturore, si një grup aftësish që do të lejonin kryerjen e detyrave të komplikuar, është e rëndësishme për një bashkëpunim në një mjedis global. Individët që kanë aftësi për të kuptuar dhe për t’u përshtatur ndaj kulturave të ndryshme, kanë më shumë mundësi të jenë të suksesshëm. Kompetenca kulturore dhe ndërkulturore janë dy koncepte të ngjashme, por ndryshojnë në fokusin e tyre kryesor. Kompetenca kulturore fokusohet në aftësitë dhe dijet që një individ ka për kulturën e tij, ndërsa kompetenca ndërkulturore fokusohet në aftësinë për të kuptuar, për t’u përballur me ndryshimet dhe për të punuar me njerëz nga kultura të ndryshme nëpërmjet shkëmbimeve dhe ndërveprimeve, përmes gjuhëve, kulturave dhe qytetërimeve.

Nga kërkimet del se në vitet ‘70 u vlerësua dukshëm kompetenca e komunikimit që është në themel të ndërveprimit kulturor. Kompetenca kulturore si burim i kompetencës ndërkulturore përfshin aftësinë për të komunikuar me njerëz nga kultura të ndryshme, për të kuptuar, respektuar ndryshimet kulturore dhe për të përdorur këto njohuri në krijimin e marrëdhënieve korrekte për një bashkëpunim të suksesshëm mes njerëzve me kultura të ndryshme. Ndërsa, kompetenca kulturore përqëndrohet në kulturën e individit dhe mënyrën si ai mund të punojë në një mjedis të ndryshëm nga kultura e tij, kompetenca ndërkulturore përqëndrohet në aftësitë për të kuptuar, për t’u përshtatur dhe për të punuar me njerëz nga kultura të ndryshme.

Pra, kompetenca ndërkulturore shkon përtej kompetencës kulturore ku hyn njohja e dallimeve kulturore dhe të kuptuarit e variacionit kulturor dhe nuk është thjesht një ndryshim në formulim, por kalim nga një analizë në aspektin e strukturave dhe gjendjeve në atë të proceseve, situatave dinamike, komplekse, të paparashikueshme dhe të rastësishme, duke pasur parasysh heterogjenizimin kulturor në rritje brenda atyre që tradicionalisht quhen

¹⁷⁹ Gamonet E-L. (2006). *L’interculturalité au service de l’éducation à la citoyenneté*, l’encyclopédie Hachette Multimédia, Paris. f. 6.

kultura. Sipas këtij përkufizimi, kompetenca ndërkulturore është pjesë e kompetencës kulturore, njëra është e fokusuar në analizën e formës dhe tjetra në analizën e sistemit.

Integrimi i aspektit kulturor në mësimin e gjuhëve të huaja i mundëson nxënësit të përvetësojë nocionin e tolerancës ndaj të tjerëve dhe kulturave të tyre, megjithatë, duke mësuar një gjuhë të dytë ose një kulturë të dytë kjo nuk do të thotë që do të humbasë kulturën e tij, por e lejon të hapet me pjesën tjetër të botës.

Sipas Louis Porcher, “kompetenca kulturore është aftësia për të perceptuar sistemet e klasifikimit me të cilat funksionon një bashkësi shoqërore dhe, për rrjedhojë, aftësia e një të huaji për të parashikuar një situatë të caktuar dhe për të patur një marrëdhënie të përshtatshme me protagonistët në këtë situatë”.¹⁸⁰ Me fjalë të tjera, kompetenca kulturore është një tendencë për të njohur një kulturë tjetër, përmes këtyre ndryshimeve që përcaktojnë çdo komunitet si zakonet, unet, traditat, fetë, sjelljet dhe qëndrimet e individëve në shoqëri.

Transmetimi i aspektit të edukimit ndërkulturor tek nxënësit në mjedisin shkollor është thelbësor. Gjuha është pjesë përbërëse e kulturës dhe mësimi i një gjuhe favorizon mësimdhënien/ nxënien e aftësive ndërkulturore, sepse të mësosh një gjuhë të huaj do të thotë të viresh në kontakt me kulturën e këtij vendi. Kjo tregon për rolin e jashtëzakonshëm që një mësues i gjuhës mund dhe duhet të luajë, me kusht që ai vetë të jetë i hapur ndaj ndërkulturës, “që të mos ketë frikë t’i mësojë dhe të mësojë nga nxënësit e vet, sepse edukimi ndërkulturor është një proces i përjetshëm, në të cilin rolet janë shpesh të këmbyeshme: nxënësi merr atë të mësuesit dhe mësuesit atë të nxënësit”¹⁸¹.

Sipas këtij përkufizimi, kompetenca ndërkulturore është fakti i të qenurit i hapur ndaj kulturës të të tjerëve, i orientuar drejt njohurive kulturore dhe duke kërkuar më shumë rreth praktikave të tyre. Në fakt, që ky aspekt të jetë prezent në klasë, mësuesi duhet të jetë i trajnuar mirë për ta transmetuar dhe i bindur ta mësojë atë si një çështje e lidhur me integrimin dhe shumëllojshmërinë e arritjeve intelektuale të nxënësve.

“Kompetenca ndërkulturore është një sërë aftësish analitike dhe strategjike që zgjerojnë gamën e interpretimeve dhe veprimeve të individit në ndërveprimin e tij ndërpersonal me anëtarë të kulturave të tjera.”¹⁸² “Këto

180 Porcher L. (1988) *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue, La compétence interculturelle*. Disponible sur le site : http://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-interculturelle-efficacite-action-didactique-classe-de-langue10.html. f. 92.

181 Article Gulliver. *Compétence interculturelle aujourd'hui*, Les langues pour la cohésion, Disponible sur le site: <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle-2.htm>.

182 Barmeyer Ch. (1999) *Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissages, L'approche des compétences interculturelles*.

aftësi përfshijnë njohuri të përgjithshme të kulturave të tjera që sjellin një efekt modifikues të qëndrimeve, sjelljeve fillestare dhe ndërgjegjësimit për avantazhet e lidhura me dallimet.”¹⁸³

Sipas këtij përkufizimi, mund të nxjerrim përfundimin se kompetenca ndërkulturore është një grup aftësish të nevojshme për ndërveprim të suksesshëm me një individ ose grup nga kultura të ndryshme. Për më tepër, objektivi i kompetencës është para së gjithash komunikimi me të tjerët duke u përpjekur të pasurojë kulturën e vet dhe të farkëtojë një personalitet tjetër të karakterizuar nga multikulturalizmi me zakonet kulturore që zhvillohen gradualisht duke identifikuar praktikat e të tjerëve dhe duke u përpjekur të kryejë shkëmbime të ndërsjellta të suksesshme.

4. Përfshirja e nocionit ndërkulturor në mësimin e gjuhës frënge

Pse duhet të integrohet ndërkulturori në arsim? Arsimiti që respekton dhe vlerëson diversitetin kulturor është një investim i mirë për të ardhmen e një shoqërie të hapur multikulturore, globale duke ndjekur ndryshimet kulturore për t’u përshtatur me nevojat e studentëve nga kultura të ndryshme. Ky lloj edukimi do të ndikojë në formimin e një shoqërie të hapur ndaj ndryshimeve kulturore dhe do të ndihmojë në përballimin e konflikteve.

Në këtë hulumtim synohet të zbulohet vlera dhe domosdoshmëria e integritit të kompetencës ndërkulturore në mësimin e gjuhës frënge, zhvillimi dhe vlerësimi i saj në mjedise të reja mësimore në prani të teknologjive të reja të informacionit dhe komunikimit (TIK), për t’ua lehtësuar studentëve aftësinë e të kuptuarit dhe të shprehurit me gojë/me shkrim. Ky kontekst i ri stimulues i mësimdhënies/nxënies mundëson marrjen e informacionit nga burime të ndryshme, në forma të larmishme, përpunimin në mënyrë kritike dhe autonome pa paragjykimet dhe nxjerrjen e përfundimeve për dukuritë e reja kulturore.

Pas një procesi kërkimor mbi perceptimet e mësimdhënësve dhe studentëve për rëndësinë e aftësive ndërkulturore synojmë të argumentojmë se ndërthurja e aftësive gjuhësore dhe ndërkulturore është thelbësore dhe e domosdoshme në mësimin e një gjuhe të huaj. Nisur nga ky vëzhgim dalin pyetjet: Si prezantohet ndërkulturori në mësimdhënien e gjuhës së huaj ? A janë të formuar mjaftueshëm mësuesit e gjuhës frënge për të transmetuar nocionin ndërkulturor në klasë? Si të integrohet nocioni ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës ? A e ndihmojnë mësuesin të transmetojë tek nxënësit nocionin ndërkulturor shumëllojshmëria e mediave autentike, temave aktuale

C.E.S.A.G. Strasbourg France.f. 29-33.

183 Rakotomena M H. (2012) *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*, Revue internationale sur le travail de la société, n°32, Paris. f. 675.

dhe integrimi i teknologjive të informacionit dhe komunikimit (TIK)?

Për t’iu përgjigjur pyetjeve tona kemi përdorur dy mjete metodologjike: një pyetësor për mësuesit e shkollave të mesme që përmban dhjetë pyetje : të hapura, të mbyllura, gjysmë të hapura dhe vëzhgimin e disa seancave të mësimit të gjuhës së huaj.

Përmes këtij studimi kërkimor, ne duam të arrijmë objektivat e caktuara për të zbuluar:

- ✓ nëse manualët shkollorë përmbajnë dokumente që kanë të bëjnë me ndërkulturorin

- ✓ nëse mësuesit janë të formuar ose të trajnuar për të transmetuar nocionin ndërkulturor në

- mësimdhënien e gjuhës së huaj.

- ✓ nëse mësuesi mbështetet gjatë procsit mësimor në tekstin shkollor apo në materiale shtesë (dokumente autentike, audiovizive etj.).

Nga analiza sasiore e rezultateve të pyetësorit del se 54% e mësuesve kanë një diplomë të integruar dhe 46% kanë një diplomë masteri shkencor në mësuesi. Përsa i përket viteve të përvojës profesionale 23% e mësuesve kanë një përvojë pune 5-10 vjet, 50% 10-20 vite dhe 27% kanë një përvojë pune mbi 20 vite.

Nga përgjigjet del se 80% e mësuesve mbështeten tek manuali dhe materialet shtesë, 16% e kanë përjashtuar manualin shkollor, 4% përdorin vetëm manualin shkollor, sepse nuk kanë mjete të mjaftueshme në shkollat e tyre. Për pyetjen nëse manuali ofron një shumëllojshmëri tekstesh dhe temash për t’i mundur mësuesit të realizojnë objektivat e mësimdhënies duke përfshirë edhe kompetencën e ndërkulturorit, 73% e mësuesve mendojnë se me qasjen mësimdhënie bazuar në kompetenca, ata janë të detyruar të kërkojnë mbështetje ekstra, duke qenë se përmbajtja e manualeve është e lidhur më shumë me aftësitë gjuhësore duke lënë pas dore aspektin kulturor të gjuhës, ndërsa 27%, mendojnë se në librin shkollor trajtohen një sërë temash si komunikimi, historia, mjedisi, zbulimet shkencore dhe teknologjike dhe se ka tekste që trajtojnë aspektin ndërkulturor, gjuhësor, etnologjik, sociologjik dhe kulturor (artet, kuzhinën, mënyrën e veshjes, shumëllojshmërinë e zakoneve etj.).

Nga analiza e rezultateve mbi formimin e mësuesve me nocionin e ndërkulturorit del se 53% e mësuesve e kishin marrë si nocion gjatë formimit të tyre, ndërsa 47% nuk kishin marrë formim të tillë, por ishin trajnuar në vazhdimësi.

Për trajtimin e aspektit ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës së huaj 86% e mësuesve thonë se është trajtuar mjaftueshëm, duke u mbështetur në dokumentet autentike të shkruara dhe audiovizuale. Nga ana tjetër, 4% e tyre

thonë të kundërtën, duke arsyetuar me mungesën e këtij nocioni në kurrikulat shkollore. Sipas përgjigjeve të dhëna nga mësuesit konstatojmë se 44% e mësuesve nuk kanë një formim ndërkulturor të qëndrueshëm.

93% e mësuesve janë për integrimin e nocionit ndërkulturor në manualët shkollorë dhe vetëm 7% pretendojnë të kundërtën, duke e arsyetuar se integrimi i nocionit ndërkulturor do ndikojë që kultura kombëtare të dominohet nga kulturat e huaja.

Si përfundim, mësimi i gjuhëve, në një kontekst të ri socialgjuhësor ku gjuha dhe kultura janë shkërrë, në prani të TIK-ut, nxit zhvillimin e kompetencës ndërkulturore të nxënësve, duke kontribuar në formimin e përgjithshëm të personalitetit si qenie shoqërore dhe në integrimin e tyre nëpërmjet një komunikimi dhe ndërveprimi të përshtatshëm e të suksesshëm.

Bibliografia :

Referime artikujsh

Article Gulliver « *Compétence interculturelle aujourd'hui* », Les langues pour la cohésion, Disponible sur le site : <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle-2.htm>.

Byram M & Gribkova B & Starkey H. (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg: Council of Europe. f. 20-27.

Barmeyer Ch. (1999) *Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissages, L'approche des compétences interculturelles*. C.E.S.A.G. Strasbourg France. f. 29-33.

Blanchet Ph. (2005) *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, 2004, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère Disponible sur le site internet : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf. f. 31.

Cuq J P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, f. 63-67.

Camilleri G & Cohen-Emerique M. (1989). « *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* », l'Harmattan, Paris, f. 21-22.

Gamonet E-L. (2006). *L'interculturalité au service de l'éducation à la citoyenneté*, l'encyclopédie Hachette Multimédia, Paris. f. 6.

Porcher L. (1988) *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue, La compétence interculturelle*. Disponible sur le site : http://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-

interculturelle-efficacite-action-didactique-classe-de-langue10.html. f. 92.

Rakotomena M H. (2012) *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*, Revue internationale sur le travail de la société, n°32, Paris. f. 675.

Sticht P. (2000) *Culture Européenne ou europe des Cultures?* l'Harmattan. f. 21.

UNESCO déclaration universelle de l'UNESCO (2001) Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, *Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes, Apprendre à vivre ensemble*. Paris, France. Disponible sur le site : <http://fr.unesco.org/themes/apprendre-%C3%A0-vivre-ensemble>.

Vinsonneau G. (2003). *Culture et comportement*, Armand Colin, Paris. f. 626-627.

Referime librash

Dictionnaire Hachette Encyclopédique (1994), colonne II. f. 397.

Dictionnaire Erudit de la langue Française, Larousse (1979), édition 2009, colonne I. f. 479.

Dictionnaire encyclopédique universel (1998) Hachette Spadem Adago 1980. colonne II. Culture f. 331.

Prof. Asoc. Dr. Ogerta Koruti Stroka¹

¹Universiteti i Tiranës

Ogerta.koruti@unitir.edu.al

Teknologjia për kërkimin shkencor

Abstrakt

Përdorimi i aplikacioneve që ndihmojnë në lehtësimin e ngarkesës së punës, menaxhimin e kohës apo për të ndihmuar kreativitetin, po bëhet me shpejtësi i detyrueshëm në të gjitha fushat e punës dhe jetës. Janë krijuar disa aplikacione për të ndihmuar studiuesit/profesorët me aktivitetet e përditshme, të tilla si mbledhja dhe organizimi i burimeve, menaxhimi i projekteve bashkëpunuese, mbajtja e orareve ditore dhe atyre afatgjata, kërkimi dhe leximi i artikujve dhe përditësimi me tema shumëdisiplinore që lidhen me fusha të caktuara studimi. Shumëllojshmëria këtyre aplikacioneve mund të jetë e frikshme, edhe pse ato kanë potencialin për të përmirësuar mënyrën se si shkencëtarët kryejnë dhe shpërndajnë kërkimet e tyre.

Telefonat inteligjentë dhe tabletët tani janë mjete kërkimore të domosdoshme në epokën dixhitale. Në këtë kumtesë, ne do të flasim për disa nga aplikacionet më të mira të lidhura me kërkimin. Aplikacionet që do të paraqiten janë aplikacione që ofrohen pa pagesë në formën e tyre të thjeshtë dhe që lehtësojnë punën tonë akademike dhe mirëqënien tonë mendore si p.sh., Trello, EverNote, R Discovery, Calm etj.

Abstract:

Applications that facilitate time management, reduce workload, or foster creativity are quickly turning into necessities in all spheres of life and work. To assist researchers and professors with daily tasks like gathering and organizing resources, managing group projects, maintaining daily and long-term schedules, searching for and reading articles, and staying up to date on multidisciplinary topics related to particular fields of study, numerous applications have been developed. Even while they have the potential to enhance the way scientists perform and distribute their research, the range of these applications can be overwhelming.

In the digital age, smartphones and tablets are now essential research

tools. We'll discuss some of the top search-related applications in this article. The programs that will be discussed include ones like Trello, EverNote, R Discovery, Calm, etc. that are easy, free to use, and help us with our academic work and mental health.

Fjalë kyçe: Aplikacione, Trello, EverNote, R Discovery, Calm Mësimdhënia dhe kërkimi shkencor në Arsimin e Lartë.

Hyrje

Kërkimi shkencor është një pjesë thelbësore e shumë industrive. Hulumtimi mund të jetë i vështirë dhe kërkon kohë, por me pajisjet e duhura, mund të bëhet më i thjeshtë dhe më efektiv. Për fat të mirë, një numër aplikacionesh tani janë të aksesueshme për të ndihmuar akademikët në punën e tyre falë zhvillimit të telefonave inteligjentë dhe tabletëve. Nuk është më e nevojshme të shkojmë fizikisht në një bibliotekë dhe të marrim shënime në pirgje letre që mund të fluturojnë përreth ose të humbin në hapësirën tonë të punës. Jetët tona janë bërë më të lehta nga një shumëllojshmëri burimesh interneti dhe programesh softuerësh (aplikacionesh), veçanërisht aplikacionet e shumta të dobishme për akademikët. Studiuesit tani kanë akses në një gamë të gjerë aplikacionesh të krijuara për të përmirësuar proceset e tyre të përditëshme dhe për të promovuar ndarjen e informacionit, ndërsa ky tranzicion dixhital përshpejtohet.

Kërkimet mbi integrimin e teknologjisë mobile në arsimin e lartë janë fokusuar në përdorimin e pajisjeve celulare brenda mjedisit të klasës, dhe jo në mënyrën se si ato mund të përdoren për të bërë kërkim shkencor¹⁸⁴ përshkruan teknikat dhe strategjitë për përdorimin e aplikacioneve për të mbështetur mësimin, mësimdhënien dhe kërkimin. Perspektivat janë vetë-reflektuese dhe ofrojnë njohuri për mjetet që janë testuar nga autori me rekomandime për mësuesit që t'i kushtojnë kohë për të eksploruar gamën e madhe e aplikacione që përdoren për mësimdhënie dhe kërkime shkencore brenda dhe jashtë klasës. Në klasat e arsimit të lartë pajisjet teknologjike, aplikacionet, website-t ofrojnë mundësi të reja për mbledhjen dhe përdorimin

184 Morris, N. P., Lambe, J., Ciccone, J., & Swinnerton, B. (2016). Mobile technology: Students perceived benefits of apps for learning neuroanatomy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 430–442. <https://doi.org/10.1111/jcal.12144>

Pedro, L., Barbosa, C., & Santos, C. (2018). A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(10), 1. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0091-4>

Schepman, A., Rodway, P., Beattie, C., & Lambert, J. (2012). An observational study of undergraduate students' adoption of (mobile) note-taking software. *Computers in Human Behavior*, 28, 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.014>

Shuk Han Wai, I., Sze Yan Ng, S., Chiu, D. K. W., Ho, K. K. W., & Lo, P. (2016). Exploring undergraduate

students' usage pattern of mobile apps for education. *Journal of Librarianship and Information Science*.

MacNeill, F. (2015). Approaching apps for learning, teaching and research. In: A. Middleton (Ed.), *Smart learning: Teaching and learning with smartphones and tablets in post compulsory education* (pp.238–264).

e informacionit, aksesin në përmbajtje, komunikimin, bashkëpunimin dhe reflektim¹⁸⁵.

Kërkimi shkencor është një proces që përfshin zbulimin, organizimin dhe interpretimin e informacionit për të zgjidhur problemet dhe për të përparuar dijen shkencore. Në dekadat e fundit, avancimet teknologjike kanë ndikuar thellësisht në fushën e kërkimit shkencor, duke ofruar mjetet dhe resurset e nevojshme për të përshpejtuar progresin në shkencë dhe teknologji.

Ka shumë aplikacione që i vijnë në ndihmë kërkimit shkencor dhe mësimdhënies. Parimisht ata funksionojnë njëllë, në disa raste ndryshojnë karakteristikat, të cilat mund të jenë të ndryshme në aplikacione të veçanta. Në këtë kumtesë do të ndalemi tek ato aplikacione që vërtet lehtësojnë punën e profesorëve dhe kërkuesëve.

Trello: për projekte individuale dhe punë në grup ¹⁸⁶

Studiuesit duhet të mbajnë shënime mbi aktivitete të ndryshme për të optimizuar produktivitetin e tyre. Trello është një aplikacion i dobishëm për studiuesit, është një aplikacion miqësor për përdoruesit, ku mund të krijohen tabela pune për projekte të ndryshme dhe t'i mbushin ato me detyra. Përdoruesi mund të caktojë afate dhe të vazhdojë të përditësojë progresin e vazhdueshëm. Bordet e punës mund të ndahen me të gjithë anëtarët e ekipit, duke zbutur kështu punën bashkëpunuese.

Trello ofron mjete për të koordinuar detyrat midis anëtarëve që punojnë në distancë ose anëtarëve të ekipit në terren dhe atyre në laborator. Ky është një aplikacion veçanërisht i dobishëm për studiuesit e përfshirë në projekte të mëdha. Me këtë aplikacion mund të gjurmojmë projektet e ekipit dhe të monitorojmë në detaje ecurinë e detyrave në zhvillim. Ky aplikacion mund të konsiderohet si një ndër aplikacionet më të mira për studiuesit pasi mundëson vizualizimin e rrjedhave të punës, duke u ofruar anëtarëve të ekipit një përmbledhje të plotë të një projekti nga fillimi në fund. Kompatibiliteti me aplikacione të tjera i lejon përdoruesit të aksesojnë Gmail ose aplikacione të tjera direkt nga Trello.

Trello është një platformë virtuale e menaxhimit të projekteve që lejon përdoruesit të organizojnë dhe ndjekin projekte të tyre individuale ose punë në grup. Ajo ofron një mënyrë të lehtë dhe efektive për të organizuar, planifikuar dhe monitoruar përparimin e punës

185 Beddall-Hill, N. L., Jabbar, A., & Al Shehri, S. (2011). Social mobile devices as tools for qualitative research in education: iPhones and iPads in ethnography, interviewing, and design-based research. *Journal of the Research Center of Educational Technology*, 7(1), 67–90.

Bowen, K., & Pistilli, M. D. (2012). Student preferences for mobile app usage. *Edu-cause Research Bulletin*.

186 Për më shumë informacione se si mund të hapim një llogari në Trello dhe si mund ta përdorim klikoni <https://www.simplilearn.com/tutorials/project-management-tutorial/what-is-trello>

Në Trello, projekteve u referohen si “tabela” dhe secila tabelë përfaqëson një projekt të caktuar. Përdoruesit mund të krijojnë tabela të reja për secilin projekt të tyre individual ose grupor. Në secilën prej tabelave, përdoruesit mund të krijojnë “listat” për të kategorizuar detyrat ose aktivitetet e projektit. Listat mund të përfshijnë shënime për të bërë një listë të detyrave, të bëra, në pritje dhe të përfunduara, ose mund të përshtaten sipas nevojave të përdoruesit.

Detyrat, që në Trello njihen si “kartat”, mund të shtohen brenda listave. Secila karte përfaqëson një detyrë specifike dhe mund të përmbajë një përshkrim, afatet kohore, etiketa, bashkëpunëtorë, pritshmëri dhe shumë detaje të tjera. Kartat mund të zhvendosen midis listave për të pasqyruar përparimin e punës, dhe përdoruesit mund të caktojnë përgjegjësinë për secilën kartë, të diskutojnë në lidhje me detyrat, të shtojnë komentet dhe të ngarkojnë dokumente të rëndësishme përkatëse.

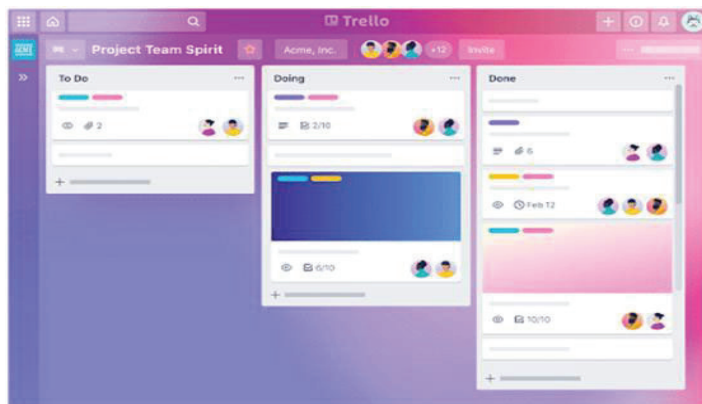
Nëse po punoni në grup, Trello ofron mjetet për bashkëpunim. Përdoruesit mund të shtojnë anëtarë të tjerë në tabelën e tyre dhe t’u japin atyre qasje për të parë, redaktuar dhe menaxhuar detyrat e projektit. Kjo e bën Trello një mjet të përshtatshëm për punën në grup dhe bashkëpunimin efektiv.

Përveç kësaj, Trello integrohet me shumë aplikacione të tjera popullore, si Google Drive, Slack, Jira, Dropbox, dhe të tjera, që e bëjnë atë më fleksibël dhe të përshtatshme për nevojat e projekteve individuale dhe punës në grup.

Trello është i aksesueshëm në web dhe ofron aplikacione mobile për Android dhe iOS, duke e bërë atë të përdorshme në të gjitha pajisjet.

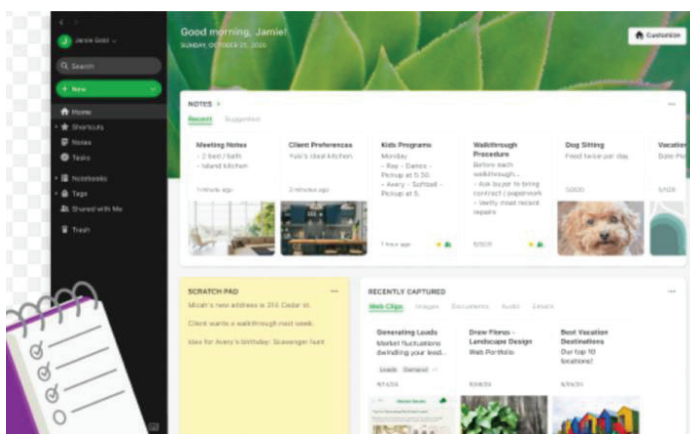
Karakteristikat më interesante:

- Afatet kohore që lejojnë të gjithë anëtarët e ekipit të qëndrojnë në rrugën e duhur dhe të mbahen përgjegjës për afatet
- Pamjet e tabelave që lidhin punën në një sërë tabelash të lidhura Trello
- Një panel i dobishëm që nxjerr në pah statistikën e përdorimit dhe angazhimit për të gjitha bordet tuaja.



Evernote: për të mbajtur shënime/rregjistruar me video/foto¹⁸⁷

Aplikacionet për marrjen e shënimeve si Evernote mund të na ndihmojnë të lehtësojmë mënyrën e të ruajturit të shënimeve, idetë dhe mendimet tona, listat e detyrave, shënimet dhe punët kërkimore në një vend. Gjithashtu Evernote mund të përdoret për ruajtjen e artikujve dhe faqeve në internet. Mund të sinkronizojmë shënimet me të gjitha pajisjet tona, duke na mundësuar të organizojmë shënimet nëpër platforma të shumta. Për më tepër, ky është një nga aplikacionet më të mira për studiuesit sepse veçoritë e tij multimediale lejojnë të ruajmë imazhe dhe të ruajmë shënime për këto foto dhe të regjistrojmë shënime audio dhe video.



Evernote është një platformë e shënimeve dhe organizimit të informacionit që ju lejon të mbani shënimet tuaja, të regjistroni video dhe të regjistroni foto për referencë dhe organizim të mëtejshëm. Evernote është një aplikacion gjerësisht i përdorur dhe është i disponueshëm në shumë platforma, duke përfshirë webin, desktopin dhe pajisjet mobile.

Me Evernote, ju mund të krijoni shënime të shkruara, të cilat mund të përmbajnë tekst, lista, tabela dhe shënime të strukturuar sipas nevojave tuaja. Përveç shënimeve të shkruara, ju gjithashtu mund të shtoni foto ose video për të dokumentuar dhe regjistruar informacionin në mënyrë vizuale.

Përmes aplikacionit mobil Evernote, ju mund të kapni foto direkt nga telefoni juaj ose të regjistroni video për të shtuar në shënimet tuaja. Evernote ofron mundësinë për të kategorizuar shënimet në “blloqe shënimesh” ose “etiketa” për të ndihmuar në organizimin e tyre. Përveç kësaj, ju gjithashtu mund të kërkoni dhe gjeni shënimet tuaja duke përdorur kërkimin e integruar

¹⁸⁷ <https://nira.com/how-to-use-evernote/>

<https://help.evernote.com/hc/en-us/articles/218176427-Evernote-for-Research>

të Evernote, duke u lejuar të shfletoni dhe të gjeni informacionin me lehtësi.

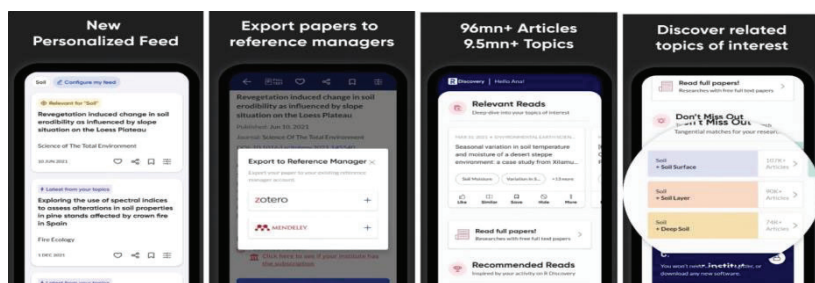
Evernote gjithashtu ka kapacitete për të sinkronizuar shënimet tuaja në të gjitha pajisjet tuaja të lidhura me llogarinë tuaj, duke u siguruar që të keni qasje në shënimet tuaja kudo që jeni. Kjo e bën atë një mjet të përshtatshëm për të mbajtur shënimet e nevojshme, dokumentuar informacionin dhe organizuar materialet vizuale.

Në përfundim, Evernote është një mjet i fuqishëm për të mbajtur shënimet, regjistruar video dhe regjistruar foto. Lejon organizimin e informacionit tuaj në një mënyrë të lehtë dhe të aksesueshme, dhe ju mund ta përdorni atë në shumë platforma për të pasur qasje në shënimet tuaja kudo që jeni.

R Discovery: Kërko më pak, Lexo më shumë

Studiuesit shpenzojnë një pjesë të madhe të kohës së tyre duke kërkuar informacione/artikuj/libra dhe duke u munduar të kuptojnë çfarë është e rëndësishme dhe çfarë jo. R Discovery është një aplikacion që ofrohet falas për kërkimin e literaturës dhe është një platformë e shkëlqyer që na lejon të identifikojmë punimet kërkimore akademike më të rëndësishme nga revistat dhe botuesit më të mirë. Ky aplikacion leximi për punimet kërkimore mbulon të gjitha disiplinat kryesore në arte dhe shkenca.

I aksesueshëm vetëm për përdorim celular në pajisjen tuaj Android, iPhone ose iPad, aplikacioni mund të shkarkohet nga Apple App Store dhe Google Play App Store. Softueri skanon dokumente nga të gjitha fushat e rëndësishme artistike dhe shkencore.



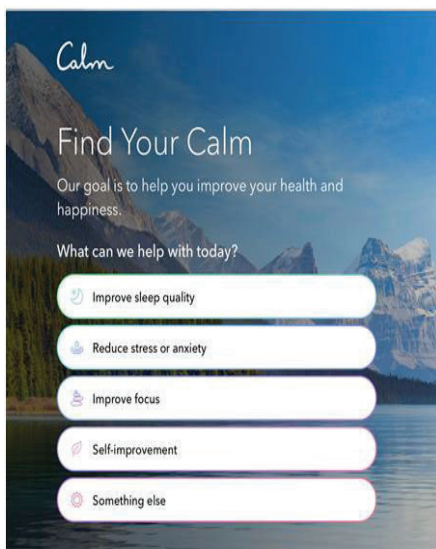
Karakteristikat më interesante:

R Discovery do të fillojë t'ju shërbejë tre artikujt kryesorë të lidhur në një burim lajmesh çdo ditë sapo të bashkoheni dhe të hyni në zonat tuaja të interesit.

R Discovery përdor AI për të mësuar gradualisht preferencat tuaja të leximit dhe për të mbushur burimin tuaj të lajmeve me artikuj që synojnë në mënyrë progresive interesat tuaja individuale.

Programi ofron aftësi eksporti për integrim të thjeshtë të menaxherit të referencës për të rregulluar citimet tuaja.

Calm: Parandalojmë lodhjen sflitëse dhe fokusohemi të kujdesemi për veten



Studiuesit/profesorët punojnë për orë të gjata, për detyra të shumta kërkimore, për të siguruar fonde dhe përballen me faktorë stresues si ballafaqimi me komentet e ashpra të recensentëve dhe refuzimin e artikujve. Këta faktorë mund të shtohen dhe të ndikojnë në mirëqenien dhe motivimin mendor të tyre. Disa tregues mund të tregojnë nevojën e dikujt për t'u përqendruar në kujdesin ndaj vetes, siç janë modelet e ndryshuara të gjumit. Një studiues/profesor i stresuar do të ndihet vazhdimisht i lodhur dhe do të jetë më pak efikas në punë.

Calm është një aplikacion popullor për studiuesit që kërkojnë të ndihmojnë në reduktimin e stresit dhe ankthit, të përmirësojnë cilësinë e gjumit dhe të ndihmojnë në relaksim dhe vetë-përmirësim. Aplikacioni ofron seanca për meditim dhe frymëmarrje të udhëhequr dhe klase master për menaxhimin e stresit, rritjen e kreativitetit dhe shumë më tepër. Përdorimi i aplikacioneve të tilla madje mund të përmirësojë përqendrimin dhe vëmendjen. Ky është një aplikacion i shkëlqyeshëm që studiuesit ta përdorin për të qëndruar të qetë përballë presionit të lartë të punës, pengesave në eksperimentet e tyre dhe blloqeve krijuese kur shkruajnë letra. Disa minuta në ditë në një aplikacion të tillë mund t'ju ndihmojë të thyeni modelet negative. Në fund të fundit, një studiues i lumtur është një studiues produktiv!

Calm është një aplikacion i meditimit dhe mbështetjes së mirëqenies që synon të parandalojë lodhjen sflitëse dhe të ndihmojë përdoruesit të fokusohen në veten dhe të marrin kujdes për mirëqenien e tyre. Aplikacioni është i disponueshëm në pajisjet mobile dhe ofron një gamë të gjerë aktivitetesh të qetësisë dhe mësimave të meditimit.

Përmes Calm, përdoruesit mund të përdorin meditimin e udhëhequr për të qetësuar mendjen dhe trupin. Aplikacioni ofron meditim të drejtpërdrejtë nëpërmjet mësimave audio dhe vizuale, duke ofruar këshilla dhe teknika për të ulur stresin, rënien në gjumë dhe rritjen e vetëdijes së kujdesit personal. Përdoruesit gjithashtu mund të përdorin muzikë të qetë dhe tinguj natyrore për të krijuar një mjedis të qetë dhe relaksues.

Calm gjithashtu përfshin seancat e frymëmarrjes, që ndihmojnë në rregullimin e frymëmarrjes dhe ndërgjegjësimin të thellë të frymës. Përdoruesit mund të zgjedhin seancat e frymëmarrjes sipas gjatësisë së tyre dhe mund të përshtaten nëpërmjet udhëzimeve dhe informacioneve të dhëna për të arritur një gjendje të qetë dhe të fokusuar.

Aplikacioni Calm ofron gjithashtu zgjedhje për gjumin e mirë, duke ofruar histori të përralla të qeta dhe relaksuese të lexuara nga zëra të njohur për t’ju ndihmuar të pushoni më lehtë dhe të zgjasni cilësinë e gjumit.

Përveç kësaj, Calm përmban mësim dhe ushtrime të ndryshme për të rritur vetëdijen e përdoruesve rreth mirëqenies dhe për të promovuar kujdesin për veten. Kjo mund të përfshijë mësim për rritjen e përqendrimit, menaxhimin e stresit dhe zhvillimin personal.

Në përfundim, aplikacioni Calm synon të ndihmojë përdoruesit të parandalojnë lodhjen sflitëse dhe të përqendrohen në kujdesin për veten. Duke ofruar meditim, seanca të frymëmarrjes, histori të gjumit dhe mësim të ndryshme, Calm ndihmon të krijoni një ndjesi të qetë dhe të përqendruar për të rritur mirëqenien.

Përfundime

Aksesimi i lehtë në burime të mëdha të informacionit shkencor ka ndryshuar plotësisht mënyrën se si shkencëtarët kërkojnë dhe hulumtojnë. Bibliotekat digjitale, bazat e të dhënave shkencore dhe uebi kanë bërë të mundur që ata të gjejnë dhe të hulumtojnë informacionin me lehtësi dhe shpejtësi të jashtëzakonshme. Kjo ka çuar në hulumtime më të thella dhe në përdorimin e literaturës së fundit për të zhvilluar dijeninë në fushën e tyre.

Teknologjia gjithashtu ka sjellë ndryshime revolucionare në mënyrën se si shkencëtarët analizojnë të dhënat. Softuerët statistikorë dhe matematikorë, inteligjenca artificiale dhe vizualizimi i të dhënave kanë bërë të mundur

analizën e të dhënave komplekse dhe zbulimin e marrëdhënieve të reja në to. Përdorimi i modeleve prediktive ka përmirësuar mundësinë për të parashikuar rezultate dhe për të kuptuar trendet dhe zakonshmëritë në fushën shkencore.

Në aspektin e bashkëpunimit dhe komunikimit, teknologjia ka sjellë ndryshime të mëdha. Shkencëtarët tani mund të bashkëpunojnë dhe të komunikojnë në mënyrë efikase pavarësisht largësisë fizike. Ndarja e dokumenteve, diskutimi i projekteve dhe komunikimi në kohë reale janë bërë të mundur përmes uebit, emailit dhe platformave të ndarjes së dokumenteve. Kjo ka përmirësuar shumë efikasitetin dhe cilësinë e bashkëpunimit shkencor.

Gjithashtu, teknologjia ka sjellë instrumente dhe pajisje të sofistikuara për të bërë eksperimente shkencore dhe për të matur rezultatet. Përdorimi i teknologjive të avancuara si mikroskopët elektronikë, spektrometritë, pajisjet molekulare dhe të tjera ka hapur rrugë për hulumtime të thella dhe për zgjidhjen e sfidave të ndryshme në shkencë.

Në këtë kumtesë, u përqendruam në disa nga aplikacionet më të mira të lidhura me kërkimin. Aplikacionet e paraqitura janë aplikacione që ofrohen pa pagesë në formën e tyre të thjeshtë dhe që lehtësojnë punën tonë akademike dhe mirëqënien tonë mendore si p.sh., Trello, EverNote, R Discovery, Calm etj. Në perfundim, ndikimi i teknologjisë në kërkimin shkencor është i jashtëzakonshëm. Ajo ka përmirësuar efikasitetin, cilësinë dhe përparimin e kërkimit shkencor në mënyra të shumta. Me rritjen e teknologjisë dhe inovacionit, pritet që ndikimi i saj të vazhdojë të rritet dhe të sjellë zhvillime të reja dhe sfida të pashtershme në fushën shkencore.

Literatura

Beddall-Hill, N. L., Jabbar, A., & Al Shehri, S. (2011). Social mobile devices as tools for qualitative research in education: iPhones and iPads in ethnography, interviewing, and design-based research.

Journal of the Research Center of Educational Technology, 7(1), 67–90.

Bowen, K., & Pistilli, M. D. (2012). Student preferences for mobile app usage. *Edu-cause Research Bulletin*.

MacNeill, F. (2015). Approaching apps for learning, teaching and research. In: A. Middleton (Ed.), *Smart*

learning: Teaching and learning with smartphones and tablets in post compulsory education (pp.

238–264).

Morris, N. P., Lambe, J., Ciccone, J., & Swinnerton, B. (2016). Mobile technology: Students perceived benefits of apps for learning neuroanatomy.

Journal of Computer Assisted Learning, 32, 430–442. [https://doi.org/ 10.1111/jcal.12144](https://doi.org/10.1111/jcal.12144)

Pedro, L., Barbosa, C., & Santos, C. (2018). A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(10), 1.

[https://doi.org/ 10.1186/s41239-018-0091-4](https://doi.org/10.1186/s41239-018-0091-4)

Schepman, A., Rodway, P., Beattie, C., & Lambert, J. (2012). An observational study of undergraduate students’

adoption of (mobile) note-taking software. *Computers in Human Behavior*, 28, 308–317. [https://doi.org/ 10.1016/j.chb.2011.09.014](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.014)

Shuk Han Wai, I., Sze Yan Ng, S., Chiu, D. K. W., Ho, K. K. W., & Lo, P. (2016). Exploring undergraduate

students’ usage pattern of mobile apps for education. *Journal of Librarianship and Information Science*.

[https://doi.org/ 10.1177/0961000616662699](https://doi.org/10.1177/0961000616662699)

<https://www.simplilearn.com/tutorials/project-management-tutorial/what-is-trello> <https://nira.com/how-to-use-evernote/>

<https://help.evernote.com/hc/en-us/articles/218176427-Evernote-for-Research> <https://www.calm.com>

Dr. Vjollca Hoxha (Tabaku)¹

¹Universiteti i Tiranës

vjollcatabaku@hotmail.com ²Universiteti i Tiranës

Përgatitja për kërkim shkencor në universitet

Abstrakt

Kërkimi shkencor është një mjet dhe mundësi për të përfutur dije të reja dhe luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin e shoqërisë. Ai nuk është thjesht një proces mbledhjesh dhe analizimi të dhënash, por është një proces shumë më kompleks që kërkon të kesh aftësi të caktuara hulumtuese dhe analizuese për të arritur në përfundime që do të na shërbejnë për të kuptuar më mirë realitetin që na rrethon.

Për këtë arsye studentët tanë pajisen në universitete me aftësitë e duhura për të qenë të aftë të kryejnë një kërkim shkencor. Ata përgatiten që të shkruajnë një temë në të cilën kryejnë një hulumtim duke vënë në zbatim njohuritë e marra në lëndët e zhvilluara për këtë qëllim. Ky studim jep një pasqyrë të këtyre përgatitjeve në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja, në Masterin për Mësues të Gjuhës Angleze dhe mundohet të analizojë perceptimet e studentëve në lidhje me kërkimin shkencor, aftësimin e tyre për t'u angazhuar në një kërkim shkencor, vështirësitë që hasin dhe rezultatet e arritura. Studimi do të plotësohet edhe nga të dhëna të përfutura nga pedagogët si mësime të mësimdhënës ashtu edhe si udhëheqës së punimit kërkimor.

Fjalëkyçe: kërkim shkencor, metoda kërkimore, aftësi kërkimore etj.

Abstract

Scientific research is a possibility and tool of gaining new knowledge and it plays an important role in the development of a society. It is not simply a process of gathering and analyzing data; it is a more complex process which requires specific investigating and analyzing abilities to arrive at conclusions which will help us understand better the reality we are living in.

As a result our students are equipped in universities with the abilities which enable them to conduct scientific research. They are prepared to write a thesis about a scientific investigation putting in practice the knowledge taken in the subjects designed for this purpose. This study reflects students' preparation

in the Faculty of Foreign Languages, in English Language Teachers Masters and attempts to analyze their perceptions regarding scientific research, their skills to engage in scientific research, difficulties met and results achieved. Data obtained from professors as instructors, as well as Master thesis tutors will help reaching more reliable results.

Kërkimi shkencor është një mjet dhe mundësi për të përfutur dije të reja dhe luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin e shoqërisë. Ai nuk është thjesht një proces mbledhjesh dhe analizimi të dhënash, por është një proces shumë më kompleks që kërkon të kesh aftësi të caktuara hulumtuese dhe analizuese për të arritur në përfundime që do të na shërbejnë për të kuptuar më mirë realitetin që na rrethon.

Në thelb kërkimi shkencor është i njëjtë në të gjitha fushat. Qoftë në arsim, fizikë, antropologji, biologji molekulare apo ekonomi kërkimi është një proces i një mendimi rigoroz që mbështetet nga një marrëdhënie dinamike mes metodave, teorive dhe rezultateve. Në kuptimin e tij më tërthështë kërkimi është një përpjekje për t'i dhënë përgjigje pyetjeve që kemi. Dhe ne përfshihemi në një kërkim çdo herë që kemi një pyetje të thjeshtë si, cili dyqan ka çmime më të lira apo ku të gjejmë një elektricist të mirë. Ndërsa në kuptimin shkencor kërkimi është një kërkim i organizuar dhe sistematik për t'i dhënë përgjigje pyetjeve që bëjmë.¹⁸⁸

Qëllimi i kërkimit është të rishikojë apo sintetizojë njohuritë ekzistuese, të hulumtojë problematikat ekzistuese, t'i gjejë zgjidhje problemeve, të shqyrtojë dhe analizojë çështje më të përgjithshme, të ndërtojë apo krijojë procedura apo sisteme të reja, të shpjegojë fenomenet e reja, të gjenerojë njohuri të reja ose një kombinim i të gjithave sa thamë më lart.¹⁸⁹

“Për mësuesit, arsyeja parësore e të kryerit një kërkim është që të bëhen mësues akoma më të arrirë; kjo pasi kërkimi kontribuon për një mësimdhënie më të arrirë jo duke u dhënë përgjigje të caktuara pyetjeve pedagogjike, por duke ofruar dije në procesin e mësimdhënies dhe nxënies.”¹⁹⁰

Që të jesh një kërkues i mirë nuk duhet detyrimisht të jesh një akademik, apo të kesh vite eksperiencë. Sipas Dornyeit¹⁹¹ një kërkues për të qenë i suksesshëm duhet të ketë katër karakteristika: të ketë kuriozitet të mirëfilltë, të jetë praktik, të ketë ide të reja të vlefshme si dhe të ketë një tipar ku kombinohet disiplina, besueshmëria dhe përgjegjshmëria shoqërore.

188 DORNYEI Z. (2007), “*Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*” Oxford University Press, fq. 15-16

189 COLLIS & HUSSEY (2003) in NEVILLE C., (2007), “*Introduction to research and research methods*”, Bradford University School of Management

190 LEE MCKAY S. (2006), “*Researching second language classrooms*” Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, fq. 1

191 DOENYEI Z. (2007), “*Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*” Oxford University Press, fq. 17

Studentët tanë përgatiten për të qenë të aftë të kryejnë një kërkim shkencor në vitin e dytë të ciklit të dytë të studimeve. Më konkretisht dy janë lëndët që kontribuojnë drejtpërsëdrejti në këtë përgatitje dhe zhvillohen gjatë semestrit të parë: Metoda të kërimit shkencor (MKSH) dhe Laborator për përgatitjen e shkrimit të tezës finale. Përveç këtyre dy lëndëve studentët zhvillojnë edhe një lëndë të tretë “Burime të informacionit” (në vitin e parë të studimeve Master, semestrin e dytë), e cila i ndihmon në drejtim të një prej vështirësive të shfaqura gjatë viteve të fundit: mungesës së materialeve për konsultim gjatë studimit të tyre kërkimor apo mungesës së informacionit për gjetjen e këtyre materialeve. Ato njihen me mundësinë për të pasur akses në website të tillë si www.jstor.org ku mund të logohen me atë të kredencialeve të universitetit, apo platforma të tilla kërkimi si EBSCO apo Cobiss.

MKSH-ja është një lëndë me 6 kredite, (3 kredite leksioni dhe 3 kredite seminari) dhe një shtrirje prej 60 orësh (30 orë leksion dhe 30 orë seminare). Kjo lëndë i prezanton dhe shpjegon studentëve metodat e punës kërkimore të përdorura në fushën e gjuhësisë së aplikuar dhe në mënyrë të veçantë në kërkimet në fushën e mësimdhënies dhe nxënies së gjuhës së huaj. Ajo jep njohuri në lidhje me perceptimin e konceptit të kërimit dhe kryerjen e tij, përzgjedhjen dhe formulimin e çështjeve të kërimit, grumbullimin e të dhënave, përpunimin dhe analizimin e tyre si dhe paraqitjen grafike për raportimin e këtyre të dhënave kërkimore.

Lënda i ofron studentëve njohuri në lidhje me metodologjitë e ndryshme si dhe me ndryshimet midis kërimit sasior dhe atij cilësor. Ajo i prezanton rolin e kërkuesit dhe qasjet e tij ndaj realitetit, duke theksuar përdorimin e metodave të ndryshme kërkimore, të cilat shpjegohen me detaje. Studentëve u jepen shembuj praktikë dhe drejtim konkret për planifikimin e zhvillimin e punës kërkimore në gjuhësinë e aplikuar. Ato përfshihen në studime kërkimore sasiore dhe cilësore, duke iu kërkuar një mini studim kërkimor mbi një temë të caktuar. Kjo i bën studentët të aftë që të vlerësojnë dhe të përdorin metoda të ndryshme të shumta të kërimit në fushën e gjuhësisë së aplikuar.

Në fund të kursit studenti do jetë i aftë të¹⁹²:

1) lexojë dhe analizojë në mënyrë kritike kërkime të botuara në fushën e gjuhësisë së aplikuar dhe mësimdhënies.

2) lexojë dhe kuptojë paraqitjen e teorive të autorëve të ndryshëm në fushën e gjuhësisë së aplikuar;

3) kuptojë fazat e ndryshme të procesit të kryerjes së kërimit në nxënien dhe mësimdhënien e gjuhës së huaj.

4) kuptojë mënyrat e ndryshme si mblidhen, përshkruhen dhe analizohen

¹⁹² Programi mësimor i lëndës “Metodologji e kërimit shkencor dhe kërkim në kontekstin pedagogjik të gjuhës së huaj” 2021-2022, Dorëshkrim

të dhënat;

5) dijë të shkruajë një propozim për kërkim duke përdorur metoda sasijore dhe cilësore

6) shkruajë raporte, artikuj dhe prezantime të kërkimeve

Lënda Laborator Teorik dhe Praktik për shkrimin e tezës finale ka gjithashtu 6 kredite, pra 60 orë mësimore nga ku 30 orë janë leksion dhe 30 janë seminare. Ajo ofron materiale teorike dhe praktike për t’u mësuar studentëve të konceptojnë dhe shkruajnë temën e tyre në përfundim të studimeve të masterit. Lënda ka si qëllim të paraqesë dhe trajtojë gjerësisht procesin e shkrimit të temës së masterit, si dhe të hapave konkretë që merren për shkrimin e temës së masterit. Çdo kapitull i temës trajtohet në mënyrë të veçantë në tema të veçanta, ku në secilën prej tyre jepet njohuri për elementët përbërës dhe mënyrën e organizimit të këtyre elementëve. Me kujdes trajtohet edhe stili i përdorur në shkrimin e temës, duke qenë se është një element shumë i rëndësishëm. Në orët e seminarit studentëve u jepet mundësia të shikojnë nga afër tema të ndryshme të shkruara në fushën e tyre studimore me qëllim analizimin e të gjithë elementëve të ndërthurur në formë konkrete.

Në fund të këtij kursi, studentët do të jenë të aftë të¹⁹³:

1. forcojnë njohuritë e tyre për procesin e shkrimit;
2. organizojnë si duhet kapitujt e temës;
3. analizojnë të dhënat sasimore dhe cilësore,
4. përmbledhin, perifrazojnë;
5. citojnë si duhet;
6. shkruajnë përfundime të mira;
7. përdorin stilin akademik dhe formal;
8. përdorin tabelat, grafikët, figurat etj.

Kërkimi shkencor është një domosdoshmëri e kohës kur jetojmë dhe nxënësit e studentët duhet të përgatiten me një natyrë që ngre pyetje dhe më pas të jenë të aftë t’u përgjigjen këtyre pyetjeve. Kjo do t’u shërbejë për më vonë kur të ushtrojnë profesionin edhe si një mënyrë për zhvillim personal dhe profesional të vazhdueshëm. “Kërkimi është një proces që kërkon planifikim, paramendim, angazhim dhe këmbëngulje. Ai nuk është një detyrë e vetme, por është si një udhëtim që kërkon të kanalizohet dhe drejtohet që nga fillimi deri në pikëmbërritje. Në mënyrë që të ecin drejt procesit të kërkimit, studentët duhet të njihen me kërkesat e institucionit apo programit që ndjekin, të përgatiten dhe të kontaktojnë me një udhëheqës si dhe të organizojnë punën”¹⁹⁴. Studimi jonë

¹⁹³ Programi mësimor i lëndës “Laborator praktik dhe teorik për shkrimin e temës finale” 2021-2022, Dorëshkrim

¹⁹⁴ Tabaku V. (2015) *Standardet bashkëkohore të përgatitjes së mësuesit të gjuhës së huaj*, Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Departamenti i Gjuhës Angleze, Tiranë

jep një pasqyrë të kësaj përgatitje në universitet të studentëve të Departamentit të Gjuhës Angleze, në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja dhe mundohet të shikojë përfitimet dhe problematikat që hasin studentët në këtë drejtim. A ndjehen ato të aftë mjaftueshëm? Si e perceptojnë ata kërkimin? A e kuptojnë rëndësinë e kërkimit studentët tanë? Në studim janë përfshirë 90 studentë të vitit të dytë të Programi të Studimit Master në Gjuhë në Angleze në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja dhe 10 pedagogë, të përzgjedhur në mënyrë rastësore. Hartuam dy pyetësorë, një për studentët dhe një për pedagogët, të cilët iu shpërndanë të anketuarve gjatë periudhës korrik të vitit 2022. Pyetësorët përmbanin nga pesëmbëdhjetë pyetje dhe kishin një ndërthurje mes pyetjeve të hapura me ato të mbyllura. Përveç instrumentit të lartpërmendur, analiza mbështetet edhe në eksperiencën personale të studiuesit si mësimdhënëse e seminareve të lëndës *Metodologji e kërkimit shkencor dhe kërkim në kontekstin pedagogjik* prej afro 5 vjetësh dhe lëndës *Laborator teorik dhe praktik për shkrimin e temës së provës finale* prej afro 10 vjetësh.

Nga analiza e të dhënave vumë re se shumica e studentëve 95% ishin të qartë dhe e kishin kuptuar rëndësinë e kërkimit në fushën e mësimdhënies. Ata deklaruan që i gjithë procesi i hulumtimit, zhvillimit të studimit dhe shkrimit të përfundimeve i kishin ndihmuar të kuptonin në thellësi problematikën e paraqitur në studim dhe ndjeheshin se kishin marrë përgjigjet e duhura. 98% e tyre u shprehën se lëndët e zhvilluara në universitet i kishin ndihmuar shumë në kryerjen e studimit dhe organizimin e tij në tërësi. Leksionet ishin të qarta dhe ia kishin lehtësuar procesin e shkrimit të temës së diplomës. Ata ishin dakord me organizimin e lëndëve si dhe me ngarkesën dhe objektivat e lëndëve (96% për Laboratorin dhe 97% për MKSH-në). Vetëm 1% e tyre u shprehën kundër strukturimit të lëndëve. Ndërsa seminarët ishin praktike dhe i ndihmonin me shembuj të shumtë që analizoheshin me kujdes. 96% e tyre mendojnë që metodat e përdorura të të nxënit dhe mësimdhënies nxisin pjesëmarrjen.

Si pedagogët, ashtu edhe studentet shprehen që vihen re vështirësi në shkrimin e temës me gjuhën dhe stilin e duhur.

Nga ana e pedagogëve vihet re se studentët shfaqin probleme kryesisht me kapitullin e metodologjisë si nga ana gjuhësore, pasi kjo pjesë përpilohet nga vetë studenti pa cituar punë të mëparshme siç ndodh në kapitujt e tjerë, ashtu edhe nga ana e ndërtimit të këtij kapitulli. Studentët shfaqin paqartësi në elementët që duhet të përfshihen në kapitullin e metodologjisë. Pyetjet kërkimore nga ana tjetër janë një problem në një përqindje të vogël. Rreth 5% e studenteve shfaqin mospërputhje mes pyetjeve dhe mënyrës së zhvillimit të kërkimit për t'i dhënë përgjigje këtyre pyetjeve.

Pedagogët theksojnë se vihet re një tendencë për kryerjen e studimit nga ana e studentëve në afate shumë të ngushta. Kontaktet me udhëheqësin nuk kryhen periodikisht. Kjo vjen pjesërisht edhe nga fakti që studentët presin të kryejnë praktikën mësimore, të cilën e shfrytëzojnë si terren për të kryer studimin e tyre.

Si përfundim do të theksonim që vihet re një përmirësim i punës së studentëve në shkrimin dhe paraqitjen e një punimi kërkimor në fund të studimeve të tyre Master. Studentët tani kanë një manual të ri të miratuar në dhjetor të vitit 2021, i cili e bën më të thjeshtë dhe më të saktë ndjekjen e kriterëve të duhura për shkrimin e temës, si ato grafike, ashtu edhe ato strukturore dhe ideore. Çdo institucion ka strukturën e tij të miratuar, prandaj edhe vihen re variacione në strukturë mes temave të ndryshme të pranura nga institucione të ndryshme.

Pedagogët udhëheqës duhet të jenë pak më rigorozë në përcaktimin e afateve për dorëzimin e pjesshëm të punimit gjatë semestrit të dytë dhe theksi mund të vihet tek shkrimi i dy kapitujve të parë meqenëse praktika profesionale i kushtëzon zhvillimin e mirëfilltë të studimit dhe shkrimin e kapitujve të metodologjisë dhe rezultateve. Problem mbetet edhe plagjiatura, por në të ardhmen kjo do të zgjidhet pasi është programuar hapja e një zyre për kontrollin e punimeve për plagjiaturë me programin e duhur. Problematikat me gabimet gjuhësore do të zgjidhen gjithashtu së shpejti, pasi universiteti do të ofrojë përdorimin pa pagesë të programit Grammarly nga ana e studentëve, i cili do t'i ndihmojë me shkrimin sa më të saktë të temës nga ana gjuhësore. Për sa i përket kapitullit të Metodologjisë, tek i cili shfaqen probleme të ndryshme duhet të theksojmë që studentët duhet të kuptojnë mirë dallimin mes metodave dhe metodologjisë. Mungesa e kësaj sjell jo vetëm përshkrimin jo të duhur të qasjes së ndërmarrë, por edhe mungesën e argumentimit apo justifikimit për qasjen e zgjedhur. Studentët duhet të kuptojnë që një prej funksioneve kryesore të metodologjisë është që të bëjë të mundur përsëritjen e të njëjtit studim nga studiues të tjerë dhe kjo sjell një shpjegim në detaje dhe të zgjatur të mënyrës dhe instrumenteve të kryerjes së studimit.

Bibliografia

- COHEN L. MANION L. MORRISON K. (2007), *Research methods in education*, Routledge
- COLLIS & HUSSEY (2003) në NEVILLE C. (2007), *Introduction to research and research methods*, Bradford University School of Management
- DORNYEI Z. (2007), *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*, Oxford University Press

LEE MCKAY S. (2006), *Researching second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey

PALTRIDGE B. & STARFIELD S. (2007), *Thesis and dissertation writing in a second language*, Routledge

Programi mësimor i lëndës *Laborator praktik dhe teorik për shkrimin e temës finale* (2021-2022) Dorëshkrim

Programi mësimor i lëndës *Metodologji e kërkimit shkencor dhe kërkim në kontekstin pedagogjik të gjuhës së huaj* (2021-2022) Dorëshkrim

Tabaku V. (2015), *Standardet bashkëkohore të përgatitjes së mësuesit të gjuhës së huaj*, Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Departamenti i Gjuhës Angleze, Tiranë

Sektion D : Übersetzungswissenschaft

Dr. Erta Spaho¹

Dr. Migena Sejdi²

¹Universiteti i Tiranës

erta.spaho@unitir.edu.al

²Universiteti i Tiranës

migena.sejdini@unitir.edu.al

Klassifikation von Rechtsterminologie als Hilfe für den Übersetzer

Im Rahmen der Fachübersetzung beschäftigt man sich oft, manchmal sogar unbewusst, mit der Terminologie des Fachgebiets, mit den relevanten Begriffen, Konzepten usw. In dieser Konferenz findet, nach einer Definition und einer kurzen Klärung des Zusammenhangs zwischen Terminologie, Begriff, Konzeption und Kontext – der bereits in einer anderen Tagung ausführlich behandelt wurde – eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Rechtsterminologie“, aus ihrer theoretischen und praktischen Seite, statt. Es wird über die Arten und die Einteilung von Rechtsbegriffen nach ihrem Gebrauch, ihrer Zusammensetzung und Herkunft, sowie über die Rolle, die diese Einteilung bei der Übersetzung spielt, gesprochen. Hier wird zwischen der Klassifikation der Rechtsterminologie von Lampe im Deutschen – nämlich in Begriffen, die die Rechtssprache von der normalen Sprache übernimmt, und in Begriffen, die nur technische Begriffe sind – und der Klassifikation von Pasho im Albanischen – jeweils nach Verwendung und Wortbildung, verglichen. Hier ist auch die Beschäftigung mit den Kategorien von Begriffen und mit den Arten der lexikalischen Schwierigkeiten von bedeutender Rolle. Anhand von Beispielen und Übersetzungen wird die Klassifikation in primären und sekundären Rechtsbegriffen erklärt und in besonderer Weise wird über folgendes reflektiert: reine Rechtsbegriffe; hauptsächlich Rechtsbegriffe, Begriffe, die der Allgemeinsprache entnommen worden sind, Rechtsbegriffe mit einer starken „Belastung“, sowie Begriffe doppelter Zugehörigkeit.

Schlüsselwörter: Rechtsterminologie, Rechtsbegriff, Klassifizierung, Übersetzung, Deutsch, Albanisch

In the context of technical translation, we often deal, sometimes

even unconsciously, with the terminology of the field, with relevant terms, concepts, etc. In this conference, after a definition and a brief clarification of the relationship between terminology, term, concept, and context - which has already been dealt with in detail in another conference - we will make an examination of the term “legal terminology”, from its theoretical and practical sides. The types and classification of legal terms according to their use, composition, and origin, as well as the role that this classification plays in translation, will be discussed. Here, a comparison is made between the legal terminology classification according to Lampe in German – it means, in terms that the legal language adopts from the ordinary language, and in terms that are only technical terms - and the classification of Pasho in Albanian - in each case, according to word formation and their usage. Also significant is here the study of the term’s categories and of the types of lexical difficulties. We will explain the classification in primary and secondary legal terms with the help of examples and translations, and we will reflect specially about the following points: pure legal terms; mainly legal terms, terms that have been taken from the general language, legal terms with a strong connotation, as well as terms of double affiliation.

1. Rechtsterminologie und ihre Klassifikation

Die Terminologie befasst sich mit den Begriffen, allen Prinzipien, die zur Zusammenfassung und Behandlung der Begriffe verwendet werden, sowie mit allen in einem Fachgebiet verwendeten Begriffen. Sie untersucht die Struktur, Bildung, Entwicklung, Verwendung und Organisation von Begriffen in verschiedenen Fachbereichen. Zu ihren Hauptaufgaben gehört nicht nur der Begriff in sich und die Entstehung von Begriffen, sondern auch ihre Verwendung in der Praxis, um zu untersuchen, wie jeder der nach bestimmten Regeln und Normen entstandenen neuen Begriffe von der Sprache akzeptiert und erworben wird.

Der Begriff als Gegenstand der Terminologie ist ein Zeichen oder eine sprachliche Definition eines Konzepts in einem bestimmten Fachgebiet. Es ist ein sprachliches Element und ein Element des Wissens, da es Spezialwissen auf einem Fachgebiet bringt. Der Wert eines Begriffs wird durch seine Beziehung zu einem anderen Begriff innerhalb desselben Begriffssystems bestimmt. Als Zeichen (de Saussure) hat der Begriff zwei Seiten: die Lautfolge und das Konzept.

Das Konzept als eine Seite des Begriffs ist eine abstrakte Darstellung, die sich aus allen gemeinsamen Merkmalen zusammensetzt, die für eine Gruppe von Entitäten (Objekt oder Idee) wesentlich sind und sich aus den

individuellen Merkmalen dieser Entitäten ableiten. Der Begriff ist eine mentale Einordnung, er ist eine Denkeinheit, ein Amalgam semantischer und pragmatischer Merkmale, die sich selektiv in der Funktion der verwendeten Kommunikationssituation materialisieren. Aber die Konzepte verschiedener Begriffe grenzen sich in einem Kontext gegenseitig ein. Für die Terminologie stellt der Kontext keine einfache Veranschaulichung einer Definition ausgehend von einer signifikanten Anzahl eng verwandter Kontexte dar, sondern leitet charakteristische semantische Merkmale, die es ermöglichen, Begriffe und Konzepte in einer präzisen Situation und in einer bestimmten Beziehung zu setzen.

Aus der Mehrzahl von Begriffen in der Rechtssprache könnte man je nach ihrer Bildung und Anwendung laut Hëna Pasho wie folgt einteilen:

a) **Begriffe, die nur in der Fachsprache verwendet werden und solche, die auch in der Alltagsprache verwendet werden.** Einige Begriffe, die nur innerhalb der Fachsprache verbleiben und verwendet werden, also nur von Fachleuten der Rechtssprache verstanden und verwendet werden, sind z.B. *Verjährung, Strafzumessung, Berufung, Revision, Verbrechen, Vergehen, Schöff*en usw. Andererseits unterscheiden wir solche Begriffe, die auch in der Alltagssprache und von Laien verwendet werden, wie z.B. *Gericht, Gesetz, Richter, Recht, Pflicht* usw.

b) **Direkt aus dem Albanischen stammende Begriffe und andere entlehnte Begriffe.** „*Këto fjalë terminologjia i merr si njësi të gatshme nga gjuha dhe, të ngritur në nivel termash, disa prej tyre përdoren në më shumë se një fushë – në emërtime togfjalëshore sipas specifikës së fushës.* / Diese Wörter entnimmt sich die Terminologie als vorgefertigte Einheiten aus der Sprache und, auf der Begriff-Ebene erhoben, werden sie zum Teil in mehr als einem Fachgebiet verwendet - in Wortgruppenbezeichnungen je nach der Besonderheit des Fachgebiets.”¹⁹⁵ Als Teil der einheimischen Alltagssprache entnommenen Begriffe sind Pasho nach die drei folgenden Untergruppen zu erkennen: *termat shqip / Begriffe aus dem Albanischen*¹⁹⁶: e drejtë, detyrim, pasuri, trashëgimi usw.; *fjalët e leksikut të përgjithshëm/ Wörter des allgemeinen Wortschatzes*¹⁹⁷: gjykim, gjyqtar si dhe *fjalët dialektore/*

195 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, S. 74

196 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, S. 74

197 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, S. 74

*Dialektalismen*¹⁹⁸ - siehe den Kanun von Lekë Dukagjini: *bracë*, *kullojë* usw.

Zu dieser Gruppe gehören auch die neuen, von der Sprache mit ihren eigenen Wortbildungsmitteln und nach ihren zu berücksichtigen Regeln erschaffenen Wörter.

Teil der entlehnten Begriffe sind im Albanischen Wörter wie: *kasacion* / *Kassation*, *posedim* / *Besitz* usw. Auch innerhalb dieser Gruppe unterscheidet *Pasho*¹⁹⁹ unter Wörter die eine internationale Verständlichkeit anbieten, wie *amnist* / *Amnestie*, *diplomaci* / *Diplomat* usw. und solche die keine internationale Verständlichkeit anbieten, wie *akuzë* / *Klage*, *dispozitë* / *Bestimmung*, *prokurë* / *Vollmacht* usw.

c) **Von der Wortbildung her erkennt sie die Grundbegriffe (nur aus einem Grundmorphem bestehenden Begriffe), sowie abgeleitete und zusammengesetzte Begriffe.** Die Ableitung erfolgt mit Hilfe von Präfixen und Suffixen in beiden Sprachen, die Komposition dagegen mit Hilfe der Zusammensetzung von mindestens zwei Grundmorphemen. Hier erkennt das Albanische neben den Komposita wie *ligjvënie* / *Gesetzgebung* auch die Ableitungen wie *ligjor*/gesetzlich, *ligjshmëri*/Gesetzlichkeit usw., aber da die Präfixe und Suffixe irgendwann enden, wird die Letztere auch als eine erschöpfende Methode der Wortbildung bezeichnet. Während das Albanische als produktivere Form die Derivation kennt, erkennt das Deutsche als solche die Komposition.

d) **Begriffe in der Form eines Syntagmas (Wortgruppe)** “*mbizotërojnë në çdo fushë* / *dominieren in jedem Bereich*”²⁰⁰ und bestehen hauptsächlich aus zwei Redeteile, meistens Substantiva in der Verbindung Substantiv + Substantiv (meistens im Genitiv), seltener trifft man aber mehrere Bestandteile: *afati i parashkrimit* / *Verjährungsfrist*, *blerje në mirëbesim* / *gutgläubiger Erwerb* usw. Im Deutschen trifft man eher die Funktionsverbgefüge als Nomen-Verb-Verbindungen wie: *ein Verfahren einleiten*, *Berufung einlegen* usw.

“*Gjatë procesit të përpunimit të termit, terminologjia u përgjigjet ligjeve dhe normave të gjuhës letrare, [...] ajo ka edhe veçoritë e saj në përdorimin e këtyre mjeteve e mënyrave për formimin e termave që janë emërtime për detaje nocionesh, veprimesh, objektsh dhe për të cilat terminologjia ka shumë nevojë.* / *Die Terminologie reagiert bei der Verarbeitung des Begriffs*

198 PASHO, H. (2003), *Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde*, në «Gjuha jonë», n. 1-2, S. 74

199 PASHO, H. (2003), *Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde*, në «Gjuha jonë», n. 1-2, S. 79

200 PASHO, H. (2003), *Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde*, në «Gjuha jonë», n. 1-2, S. 74

*nach den Regeln und Normen der Hochsprache, [...] sie zeigt aber auch ihre Eigenheiten bei der Verwendung dieser Mittel und Methoden zur Bildung der Begriffe, die Konzeptdetails, Handlungen oder Objekte darstellen und die, für die Terminologie unentbehrlich sind.”*²⁰¹ Als Beispiele erwähnt hier Pasho Syntagmen, die aus mehr als vier Redeteile bestehen. Eine Wortgruppe kann nach der albanischen Syntaxregeln aus nicht mehr als vier Redeteile bestehen, “*megjithatë, për nevoja të terminologjisë kemi një përjashtim / nichtsdestotrotz macht die Sprache wegen der Bedürfnisse der Terminologie eine Ausnahme*”²⁰².

Pasho macht die oben angegebene Einteilung und Erklärung im Rahmen der Terminologie und der Begriffe in allen Fachsprachen, sie gelten aber auch für die Rechtssprache.

Obwohl das Recht auf eine kulturelle Struktur beruht, können die Rechtsformen von Land zu Land unterschiedlich sein, und daher variiert auch das entsprechende Äquivalent, es ist manchmal sogar nicht zu finden. Genau auch deswegen treten hier die Übersetzungsprobleme auf. Wie bekannt, ist der Übersetzungsprozess nicht nur eine Übertragung, sondern auch ein Vergleich, und damit die Übertragung am besten gelingt, sollte man in der Lage sein Parallele zwischen den beiden Rechtssystemen zu ziehen, da wir nicht nur Begriffe, sondern im Grunde genommen zwei Rechtssysteme und zwei Sprachsysteme vergleichen.

Die Rechtssprache ist nun ein Instrument des Rechts und das Recht selbst ist von der Sprache nicht getrennt zu sehen. Die Sprache ist für Juristen nicht nur ein Arbeitsmittel, sie ist ihr Arbeitsmittel, genau das macht die Rechtssprache zu einer besonderen Fachsprache. Sie bedient sich der Alltagssprache da viele juristische Fachbegriffe daraus kommen, daher die enge Beziehung zwischen den beiden, aber bei ihr (der Rechtssprache) ist die Genauigkeit von größter Bedeutung. Die Fachbegriffe behalten dabei die gleiche Bedeutung oder modifizieren sie. Von diesem Standpunkt her macht die Doktrin eine unterschiedliche Klassifizierung der Rechtsterminologie. Lampe macht genau für die Rechtssprache eine Klassifikation, die im Albanischen bis jetzt fehlt.

2. Die Klassifikation von Rechtsterminologie nach Lampe

Lampe unterscheidet unter primäre und sekundäre Rechtsbegriffe.

Die Rechtsbegriffe, die „*das Recht der natürlichen Sprache entnimmt*“²⁰³

201 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, 2003, S. 75

202 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, S. 78

203 LAMPE, E.-J. (1970), Juristische Semantik, Bad Homburg, S. 28

werden laut ihm als sekundäre Rechtsbegriffe bezeichnet. Dabei entnimmt die Rechtssprache einfach das Wort der Alltagssprache und/oder gibt ihm eine genauere und präzisere Bedeutung, z.B. *parim/Prinzip*, *çështje/Fall/Sache*, *e mirë / Gut* usw. Dadurch wird die Rechtssprache verständlicher für alle.

Lampe erkennt aber auch eine zweite Gruppe, die primäre Rechtsbegriffe: "*Begriffe, die auch in der natürlichen Sprache gebraucht werden*"²⁰⁴ wie '*Eigentum*', '*Miete*', '*Diebstahl*'. Die primären Rechtsbegriffe aber sollten hauptsächlich die technischen Fachbegriffe sein, d.h. "*Begriffe, die der Rechtssprache vorbehalten sind*"²⁰⁵ wie '*Anfechtung*', '*Geschäftsfähigkeit*' usw. Es besteht aber die Gefahr, dass die Rechtssprache von der Alltagssprache abweicht, was zu Unverständlichkeit für die Laien führt. Nichtsdestotrotz werden diese Begriffe, die jedoch fast monosemisch sind und im Albanischen oft durch Syntagmen – oder sogenannte Formeln – wiedergegeben werden, häufig unter Fachleuten verwendet, und sind auch von den Übersetzern zu beachten.

3. Gibt es eine Klassifikation für die Rechtsbegriffe im Albanischen?

Wie schon erwähnt macht Hëna Pasho nur eine allgemeine Klassifikation der Fachbegriffe, indem sie ihre allgemeinen Besonderheiten betrachtet. Sie erkennt also:

a) Begriffe, die nur in der Fachsprache vorkommen und solche, die auch in der Allgemeinsprache verwendet werden. Andererseits erwähnt sie auch solche Begriffe, die auch im allgemeinen Sprachgebrauch von Laien verwendet werden.

b) Begriffe, die einheimisch sind, und solche, die entlehnt sind. Bei den ersten erkennt sie drei Untergruppen: *termat shqip / Begriffe auf Albanisch*²⁰⁶; *fjalët e leksikut të përgjithshëm / Wörter des allgemeinen Wortschatzes*²⁰⁷; und *fjalët dialektore / Dialektismen*²⁰⁸.

Bei den entlehnten Begriffen unterscheidet sie zwischen denen die eine internationale Verbreitung haben und denen die keine solche haben.

c) Von der Wortbildung her teilt sie die Begriffe in: abgeleitete und zusammengesetzte Begriffe auf.

d) Begriffe in der Form eines Syntagmas / einer Wortgruppe. Sie

204 LAMPE, E.-J. (1970), Juristische Semantik, Bad Homburg, S. 28

205 LAMPE, E.-J. (1970), Juristische Semantik, Bad Homburg, S. 28

206 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, 2003, S. 74

207 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, 2003, S. 74

208 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, 2003, S. 74

“mbizotërojnë në çdo fushë / dominieren in allen Bereichen”²⁰⁹ und bestehen aus mindestens zwei Redeteile, seltener aber aus mehrere.

Pasho geht nun nicht auf die Rechtsbegriffe und behandelt nicht ihre Klassifikation, spricht aber im Allgemeinen über die Fachbegriffe als solche. Dabei ist die von Lampe vorgenommene Einteilung teilweise in Punkt a) der Klassifikation von Pasho wiederzufinden.

4. Die Einteilung von Begriffen und die lexikalischen Schwierigkeiten die sie für die Übersetzer darstellen

Das Recht besteht nun aus Begriffen, die diesem Bereich vollständig gehören, und von solchen, die, laut Lampe, eine Doppelzugehörigkeit aufweisen. Unter einem breiteren Gesichtspunkt lässt sich das juristische Vokabular zuerst wie Lampe es erwähnt in primäre und sekundäre Rechtsbegriffe und sie könnte man dann weiter in fünf Begriffsgruppen einteilen:

Primäre Rechtsbegriffe

Diese Begriffe haben eine primäre rechtliche Bedeutung und eine abgeleitete außerrechtliche Bedeutung. Sie sind daher mit Nebenbedeutung in die allgemeine Sprache übergegangen und bereichern damit den sprachlichen Wortschatz ausgehend vom Rechtswortschatz. Zu ihr gehörenden Schlüsselwörter sind Träger wesentlicher Rechtsbegriffe und drücken wesentliche Rechtskategorien und Rechtshandlungen aus. Solche sind beispielsweise Wörter wie: *autoritet* / *Behörde*, *klauzolë* / *Bestimmung*, *i aftë juridikisht* / *rechtsfähig*, *krim* / *Verbrechen*, *garanci* / *Gewähr*, *trashëgimi* / *Erbe*, *ligj* / *Gesetz*, *e drejtë* / *Recht*, *procedurë*, *proces* / *Verfahren*, *dëshmitar* / *Zeuge*, *testament* / *Testament*, *gjykatë* / *Gericht*, usw. Man könnte hier auch die folgende Einteilung unternehmen:

- **Ausschließlich Rechtsbegriffe:** der Rechtswortschatz enthält eine Mehrheit an Begriffe, die ausschließlich der Rechtssprache gehören, und außer der Rechtsbedeutung keine andere in der Alltagssprache gebrauchten Bedeutung tragen, wie: *Kassation* / *kasacion*, *Emphyteuse* / *emfiteozë*, *Nießbrauch* / *uzufrukt*, *Geschäftsfähigkeit* / *zotësi juridike për të vepruar* usw.

- **Hauptsächlich Rechtsbegriffe,** die mit veränderter Bedeutung in die allgemeine Sprache übergegangen sind, beispielsweise wie im albanischen das Wort *hipotekë* / *Hypothek*.

209 PASHO, H. (2003), Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, në «Gjuha jonë», n. 1-2, 2003, S. 74

Sekundäre Rechtsbegriffe

Diese Rechtsbegriffe entnehmen ihre Bedeutung der Allgemeinsprache und ihr (dieser Bedeutung) wird auch ein weiteres Denotat / Konnotat hinzugefügt. Manchmal behalten sie auch das gleiche Denotat wie aus der Allgemeinsprache, z.B.: *pranoj / annehmen, argumentoj/argumentieren, konstatoj/feststellen, kontradiktë/Widerspruch, dokument/Dokument, negocioj/verhandeln, mohoj/ verneinen/ leugnen, kundërshtoj/widersprechen, supozoj/vermuten* usw.

Die weiteren Begriffe dieser Gruppe haben in der Rechtssprache eine spezifische Bedeutung erhalten, dazu gehören beispielsweise die Wörter des analytischen Denkens: *abuzim / Missbrauch, akt / Handlung/Akte, e mirë / Gut, aftësi / Fähigkeit, shkak / Ursache, formë / Form, fakt / Tatsache/Fakt, motiv / Motiv, objekt / Objekt/Gegenstand, fuqi / Macht, subjekt / Subjekt, vullnet / Wille* usw.

Hier könnte man wie folgt einteilen:

- Rechtsbegriffe aus der Allgemeinsprache / natürlichen Sprache:

Wörter der natürlichen Sprache die der Rechtssprache mit einer anderen (speziellen) Bedeutung dienen, z.B. *pronësi me ves / gutgläubiger Erwerb des Eigentums, pension ushqimor / Unterhaltsbeitrag*, obwohl es hier nicht nur um Essen geht, sondern auch um Wohnen, Kleidung, Bildung und alle Verpflichtungen der Eltern gegenüber ihren Kindern usw.

- Begriffe mit einem starken Rechtslast. Sie lassen selbst die normalen Texte als Rechtstexte aussehen, z. B. *madhor / volljährig, me zotësi të plotë juridike për të vepruar / geschäftsfähig* usw.

- Begriffe doppelter Zugehörigkeit, diese sind Begriffe, die vom Recht nach seinen Bedürfnissen verwendet werden. Sie tragen in der Allgemeinsprache mindestens eine Bedeutung, und in der Rechtssprache eine andere Bedeutung. Sie sind die Hauptquelle der Verwirrung, da die Bedeutungen, mit denen sie verwendet werden, oft völlig entgegengesetzt sind und zu dem führen, was wir *miq të rremë / falsche Freunde* nennen. Als Beispiel könnte man hier folgendes erwähnen: *Der Präsident des Landgerichts Presidenti (=Kryetari) i Gjykatës së Landit*, Konkurs konkurs = faliment; Mandant mandat/or = klient (për avokatin).

5. Schlussfolgerungen

Die doppelte Verbindung zwischen Rechts- und Allgemeinsprache verlegt die Übersetzer in großen Schwierigkeiten, da gerade diese der Alltagssprache entnommenen Rechtsbegriffe in einem bestimmten Kontext

eine ganz andere Bedeutung annehmen können, und solche sind oft Fälle die nicht nur mithilfe von Wörterbüchern zu überwinden sind, da der Gebrauch mit den Prozessen eng verbunden ist und man sollte auch die kennen.

Für die Übersetzung in sich spielt die theoretische Einteilung oder Eingruppierung der Rechtsbegriffe auf den ersten Blick keine bedeutende Rolle, kennt man aber diese Einteilung und analysiert man im Voraus, wird es wenigere Möglichkeiten geben, um Fehler bei der Übersetzung zu begehen.

Literaturverzeichnis:

Duro, A (1997): Terminologjia në ligjërimin e specializuar, Studime filologjike Nr. 1-4

Kostallari, A. (1985): Gjuha letrare kombëtare shqipe dhe epoka jonë “Gjuha jonë” I

Lampe, Ernst-Joachim (1970): Juristische Semantik, Bad Homburg

Leka, F. (2001): Hapësira të gjuhësisë, nga fjalorët në një libër. Shënime për vëllimin me studime gjuhësore “Terminologjia si sistem”, i Prof. Agron Duro, Shekulli, 28 maj 2001

Pasho, H. (2003): Terminologjia tekniko-shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde, Gjuha jonë, Nr. 1-2

Tutulani-Semini, M. (2006): E drejta e detyrimeve dhe e kontratave

Dr. Mihallaq Zilexhiu¹

¹Universität von Tirana

Mihallaq.zilexhiu@unitir.edu.al

Geist und Seele im Albanischen.

Einige Überlegungen zur Übersetzung dieser beiden Wörter aus dem Deutschen ins Albanische basiert auf der Erfahrung mit Übersetzung der “Theosophie” von Rudolf Steiner

Abstrakt:

In diesem Aufsatz schreibe ich über meine Erfahrung mit der Übersetzung von Rudolf Steiners Buch “Theosophie”, wobei ich mich auf die Übersetzung von zwei weit verbreiteten Begriffen im Buch konzentriere, die aus den Gründen, die ich erwähnen werde, Schwierigkeiten beim Übersetzen in die albanische Sprache verursachen.

Eine der Schlüsselkomponenten, die einen Fachtext ausmachen, ist der Fachwortschatz. Der Wortschatz auf dem Gebiet der Philosophie ist definitiv ein Teil der Fachsprache. Es ist jedoch oft schwierig zu verstehen und zu erklären, weil er sich nicht nur an Philosophen, sondern auch an gewöhnliche Leser richtet.

Das Äquivalent von Wörtern bei der Übersetzung ins Albanische zu finden, war oft schwierig und nicht nur, weil sie nicht mit Genauigkeit im Albanischen gefunden werden (obwohl wir auch solche Fälle haben: *Gestalt*, *Leib* und andere Wörter, die wir nicht mit großer Genauigkeit auf Albanisch benennen können nach der Bedeutung, die sie auf Deutsch haben), aber auch, weil in den meisten Fällen viele Wörter anstelle von einander verwendet wurden und die Bedeutung, die sie ausdrücken sollen, nicht klar geben.

Hier gehe ich auf die Wörter *Seele* und *Geist* ein, die in den obigen Büchern häufig verwendet werden. Die Diskussion ihrer Übersetzung ist von Interesse, da sie zu den Wörtern gehören, die in der albanischen Sprache in der Vergangenheit verwendet wurden. In vielen Fällen, seit die philosophischen und religiösen Begriffe in Albanisch geschriebenen Büchern diskutiert wurden, war die Verwendung dieser Wörter auch mit Verwirrung verbunden.

Abstract:

In this essay I write about my experience in translating Rudolf Steiner’s book Theosophy, focusing on the translation of two widely used terms in the

book which, for the reasons I will mention, present difficulties in translating into Albanian language.

One of the key components that make up a technical text is the technical vocabulary. The vocabulary in the field of philosophy is definitely a part of the jargon. However, it is often difficult to understand and explain because it is aimed not only at philosophers but also at ordinary readers.

Finding the equivalent of words when translating into Albanian was often difficult and not only because they are not found with accuracy in Albanian (although we also have such cases: *gestalt*, *body* and other words that we don't find with great accuracy Albanian after the meaning they have in German), but also because in most cases many words have been used instead of each other and do not clearly indicate the meaning they are supposed to express.

Here I address the words *soul* and *spirit* commonly used in the above books. Discussion of their translation is of interest as they are among the words used in the Albanian language in the past. In many cases, since the philosophical and religious terms have been discussed in books written in Albanian, the use of these words has also been associated with confusion.

Schlüsselwörter: Theosophie, Geist, Fryma, Seele, Shpirti, Begriff, Übersetzung

Durch diesen Artikel möchte ich: Die Bedeutung dieser beiden Begriffe beschreiben und Argumente vorbringen, die die Entscheidung rechtfertigen, die ich getroffen habe, um diese beiden Wörter *Shpirt* (Seele) und *frymë* (Geist) auf der Grundlage der Definitionen und Erklärungen, die Rudolf Steiner für sie macht, ins Albanische zu übersetzen.

Die anschaulichen Beispiele stammen aus albanischen und deutschen Wörterbüchern sowie aus zweisprachigen deutsch-albanischen und albanisch-deutschen Wörterbüchern.

Um die Erinnerung an die Geschichte der albanischen Sprache aufzufrischen, sollte erwähnt werden, dass das erste datierte Dokument, das wir auf Albanisch kennen, die „Taufformel“ von 1462 ist.

. “...*Unë të pagëztoj për emër të Atit e të Birit e të Shpirtit të Shenjt!...*”

“...*Ich taufe Sie im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes! ...*”

Ein weiteres Dokument dahinter, „Das Glossar von Harf“, stammt aus dem Jahr 1496. Beide Schriften sind im nördlichen Dialekt verfasst. Das erste albanische Buch, das bis heute bekannt ist, ist das von Gjon Buzuku aus dem Jahr 1555. Es gibt Hinweise darauf, dass es eine frühere Tradition des albanischen Schreibens gab. Unter ihnen kann man Gulielm Adaes’

Behauptung von 1332 erwähnen, wonach Albaner seine eigenen Bücher hatten. Vor 1515 sprach der osmanische Chronist Ruhi Çelebi auch vom Schreiben auf Albanisch.

Albanien gehörte bis zum 28. November 1912 zum Osmanischen Reich. Während der osmanischen Besatzung war es Albanern verboten, Albanisch in Schulen zu lernen und zu schreiben. Publikationen in albanischer Sprache wurden nur außerhalb Albaniens veröffentlicht, da sie intern verboten waren.

Wenn wir die längste Zeitspanne betrachten, seit die albanische Sprache in Schulen gesprochen und geschrieben und unterrichtet werden darf, dann ist dies der Wahrheit halber die Zeitspanne 1944-1991, in der das Land von den Kommunisten geführt wurde und der kommunistischen Ideologie geprägt war. In dieser Zeit wird die albanische Sprache vereinheitlicht (der Rechtschreibkongress), und gefördert wie nie zuvor. Die Wörter *shpirt* (Seele) und *frymë* (Geist) wurden teilweise in ihrer Bedeutung geändert, indem sie sich an die ideologischen Vorstellungen von Zeit, Kommunismus, in ihrem philosophischen Sinn und darin, dass sie religiös voreingenommen sind, anpassten. Dies ist unter anderem eine Folge des Religionsverbots in Albanien im Jahr 1967, wobei das Land zum einzigen atheistischen Land der Welt erklärt wurde.

Laut dem albanischen Grundgesetz (1976): “erkennt der Staat keinerlei Religion an und unterstützt die atheistische Propaganda, um in den Menschen die wissenschaftliche und materialistische Weltanschauung zu verwurzeln.”

In der längsten historischen Periode des Landes, als Albanien ein unabhängiges Land war (1944-1990), die Ideologie des Marxismus-Leninismus war die die führende Ideologie des Lebens in Albanien und die Diskussion und folglich war auch die Verwendung der Begriffe *Seele* und *Geist* umstritten und in einigen ihrer Bedeutungen beseitigt. Man hat sie sofort mit der Religion verbunden und deswegen mit Vorurteilen verbunden. Diese Situation war ein Hauptgrund dafür, dass in der albanischen Sprache unter anderem relativ wenig über philosophische Themen geschrieben wurde, und wenn überhaupt, dann wurden sie im Rahmen der marxistisch-leninistischen Ideologie behandelt, und folglich war das Vokabular dieses Bereichs (Philosophie) nicht sehr ausgefeilt.

Es ist jedoch interessant festzustellen, wie die albanische Sprache vom serbischen Akademiker Cedomir Mijatovic in seinem Werk über die albanische Sprache und die Arbeit des Autors des ersten in albanischer Sprache bekannten Dokuments, Pjeter Bogdani, geschätzt wird: “Gemessen am italienischen Text ist das Werk (Peter Bogdanis „The Prophets“) mit einer Klarheit und einer Fülle interessanter Details geschrieben, was unglaublich ist,

dass ein solches Werk im 17. Jahrhundert hätte geschrieben werden können ... diese Arbeit spricht viel über den Reichtum der albanischen Sprache, da man auf Albanisch alles sagen konnte, was über ein abstraktes Thema auf Italienisch gesagt wurde.“ („*Spomenik SK Academyjenauka, X Belgrade, 1891*“). Zitiert von Enver Robelli Java News.

Es gibt aber auch Meinungen, die den Behauptungen über die Möglichkeit, philosophische Gedanken in albanischer Sprache frei und genau auszudrücken, zuwiderlaufen.

Der Philosoph Hysamedin Feraj “E pafilozofuara” (Das Unphilosophierte) (Shtëpia botuese Zenit Editions 2011) geht in seinen Gedanken zum albanischen philosophischen Denken weit. Er beschreibt das albanische philosophische Denken aus der Zeit der Illyrer und schreibt:

“... Und wenn es sich als illyrisch herausstellt, nach ungefilterten Praktiken zu leben, dann tauchen Albaner wirklich als ihre Erben auf: für Jahrhunderte versunken in Übungen, die selbstverständlich sind, ohne darüber nachdenken zu müssen. Daher ist nicht bekannt, dass in diesen Ländern philosophische Abhandlungen entstanden sind. Eine Tatsache auf der Welt, aber ohne nachzudenken.”

“*E pafilozofuara*” (Das Unphilosophierte) (Verlag Zenit Editions 2011).

Und wenn es bei Albanern etwas Illyrisches gibt, die Starrheit seit Jahrhunderten, dann ist es diese schlechte Beziehung zu Philosophie, Theorie und Denken. “

“*E pafilozofuara*” (Das Unphilosophierte) (Verlag “Zenit Editions” 2011) S.7

Wir werden uns nun die Erklärungen und Übersetzungen ansehen, die für die Wörter „Seele“ und „Geist“ vom Deutschen ins Albanische und umgekehrt gemacht wurden.

Das Wort “*shpirt*” wird im Albanischen häufiger verwendet, wenn es darum geht, sowohl die Welt der Gefühle und Gedanken als auch den wesentlichen unsterblichen Teil des idealistischen religiösen und philosophischen Sinns zu charakterisieren.

Fjalori i madh i gjuhës shqipe 1980

- **Shpirt: Die innere Welt** des Menschen, die Gesamtheit seiner psychischen Eigenschaften, die Gesamtheit seiner **Gefühle und Erlebnissen**; menschliches **Bewusstsein** und Bewusstsein: *Mit einem fröhlichen “shpirt” (selten, besorgt, überwältigt, traurig). In der “shpirt” verwundet. Die “shpirt” erfreuen. Die “shpirt” freute sich, Aus dem Wort geht der “shpirt” hervor: Das gegebene Wort muss gehalten werden.*

- die **mentale** Welt
- Die Gesamtheit der (schlechten guten) Merkmale und **Merkmale des Charakters** oder der **Persönlichkeit** einer Person; der Charakter des Menschen; die Gesamtheit der **inneren Fähigkeiten**, geistigen Fähigkeiten; der innere Zustand, die **moralische Stärke** eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen; Inspiration, Gefühl, Temperament
- Ein grundlegendes Prinzip oder Ziel, das bestimmt, **wie man denkt**, sich **verhält** oder **handelt** und das auf den historischen und sozialen Bedingungen basiert, unter denen sie gelebt haben oder entstanden sind; ...
- fig. Das **teuerste Wesen**, die wertvollste Mutter für jemanden, ein sehr enger und lieber Mann, ein Liebhaber des Herzens: Ich habe eine Seele. Ich liebe es wie die Seele.
- Das Wichtigste, das Wesen von etwas. Der Geist des Materialismus (des Marxismus). Der Geist der Kunst (der Wissenschaft). Der Geist der kreativen Arbeit.
- Die **wichtigste inspirierende und treibende Kraft in einem Job**, in einer Aktivität, die Säule eines Jobs oder einer Aktivität; jmd., der eine Gruppe von Menschen inspiriert, organisiert und führt; der beliebteste in einer Gruppe oder in einem Kreis von Menschen; Herz (der Unternehmung), Teamgeist (der Brigade). Fabrikgeist (des Unternehmens). Die Partei ist die Seele der Armee. Der Geist der Gesellschaft. Der Geist von zu Hause.
- **philos. psikol. Bewusstsein als Funktion** der höchsten organisierten Materie - des Gehirns, der höchsten Form menschlicher psychischer Aktivität.
- Nach der idealistischen Philosophie: das immaterielle Element, das angeblich der primäre Faktor ist, der jedem Wesen vorausgeht und es definiert, das der Materie entgegenwirkt und **mit Gott identifiziert** ist
- Nach **Dogmen** und **religiösen Überzeugungen**: ein immaterielles Element im Menschen, das angeblich **göttlichen Ursprung** hat und **unsterblich** ist, das dem Menschen Leben gibt, ihn von Tieren unterscheidet und ihn mit Gott verbindet. Die Geister der Toten. Helle Seele! Ur. Seele in der Hölle! Malka. Für die Seele der Mutter! Eid. Sie wussten über die Seele.
- Ein **immaterielles Wesen**, das nach vergeblichen Überzeugungen angeblich übernatürliche Kräfte besitzt und **auf das menschliche Leben und die Natur einwirkt**, indem es Gutes und Böses tut. Gute und schlechte Geister. Die Geister des Waldes (des Sumpfes).

Großes Wörterbuch der albanischen Sprache 1980

Frymë:

1. **Die Luft**, die wir aus der Lunge atmen
2. **Atmen**
3. **Die Luft** in einem Objekt
4. Der **Wind** weht
5. **Geruch**: der Geruch von Knoblauch
6. **Seele, Einwohner, Bewohner**; s’pashë frymë njeriu: ich habe keine Seele gesehen

7. **Grundprinzip** oder eine Reihe von Prinzipien, Standpunkten, Zielen, die das menschliche Verhalten usw. bestimmen; **die Essenz** von etwas; die Hauptidee hinter einem literarischen oder wissenschaftlichen Werk, der Zweck, der uns zu einem Werk inspiriert. Der **allgemeine Geist**. Neuer Geist. Alter (kranker) Geist. Kampfgeist. Nationaler Geist. Demokratischer Geist. Im Sinne der Lehre der (kommunistischen) Partei (Wörterbuch von 1980)

8. **Leben**; Jahren. Seele. Sein Geist (Seele,) kam heraus: *Er starb mit dem Heiligen Geist*.

Duden Sinn und sachverwandte Wörter Duden Band 8

Geist: Gespenst, Vernunft;...Talent;

Seele: Psyche, Inneres, Herz, Gemüt, Brust, Bauch (als Gegensatz zum Kopf als Sitz des Verstandes; Gefühl, Seelsorge

Wahrig Deutsches Wörterbuch Bertelsmann Lexikon Verlag

Seele: Innenleben eines Lebewesens, das sich im Denken, Fühlen, Handeln od. Bewegen äußert; die **Gemütskräfte** des Menschen; **der unsterbliche Teil** des Menschen; **Triebkraft, lebengebender Mittelpunkt**; Mensch, **Einwohner**; Hohlraum des Gewehrlaufs od. Geschützes

Geist: Hauch, Atem (als Träger des Lebens); das denkende, **erkennende Bewusstsein** des Menschen, **im Unterschied zur empfindenden Seele**. Gesamtheit aller **nicht materiellen Eigenschaften eines Volkes**, einer Epoche, einer Dichtung... “Geist im Gegensatz zum Körper, überirdisch. Wesen”

Wir werden uns nun zweisprachige Wörterbücher ansehen, um zu sehen, welche Übersetzungen in die entsprechenden Sprachen gemacht wurden.

Ali Dhrimo (Deutsch – Albanisch)

Frymë:

1. **Seele, Einwohner, Bewohner**; s’pashë frymë njeriu: ich habe keine Seele gesehen
2. fig. **Geist**, Sinn: fryma e kohës: der Geist der Zeit; në frymën e ligjit: im Sinne des Gesetzes

Shpirt:

Seele, Psyche, Geist, Leben, Gemüt, Herz, Spiritus, Inbrunst.

Shpirt njerëzor: menschlicher Geist, Shpirt i pastër: eine reine Seele, Shpirti i skuadrës: Mannschaftsgeist, Shpirti i shenjtë: Heiliger Geist, Shpirti hyjnor: Geist Gottes. Bariu i shpitrave: Seelenhirte, me gjithë shpirt: von Herzen, krijim i shpirtit: Schöpfung des Geistes, trup e shpirt: Leib und Geist (Körper), pa shpirt (seelenlos), Njeri me shpirt: Gemütsmensch, me shpirt jam pranë teje: im Geiste bin ich bei dir, prek dikë thellë në shpirt: jmdn. in tiefster Seele rühren.

Geist: shpirta të këqij: böse Geister

Shpirtëror: Ad. geistig, seelisch

Wilfried Fiedler Ardian Klosi Wörterbuch Deutsch-Albanisch:

Frymë: 1. Atem -.dha frymën e fundit: er hat das Leben ausgehaucht
2. Luft 3. Einwohner 4. Sinn, Geist,: në frymën e miqësisë: im Geiste der Freundschaft

Shpirt: 1. Seele. Psyche, Geist: e ka shpirtin të mirë: er hat ein gutes Herz, er hat einen guten Charakter, jep shpirtin: den Geist aufgeben, sterben, punon me gjithë shpirt: er ist mit ganzem Herzen dabei; 2. Geist: shpirtërat e këqinj: die bösen Geister; Seele, Person, Einwohner

Geist: 1. **Mendje**, intelekt 2. Frymë, shpirt: **der Geist einer Zeit...**3 überirdisch, shpirt: der **Heilige Geist**: Shpirti i Shenjtë; der böse Geist: hije, fantazmë

Seele: 1. **Shpirt**, frymë 2. Shpirt, frymë, rob

Robert Elsie Handbuch zur albanischen Volkskultur:

Shpirt i keq: Figur der albanischen Mythologie; wörtlich: “böser Geist”.

Wörterbuch arberisht-italienisch (albanisch der Albaner Italiens die dort seit ca. 500 Jahren leben, hauptsächlich in Kalabrien):

Dies ist eine Übersetzung aus dem arberish (albanische Sprache der Albaner Italiens die dort seit 500 Jahren eben) Arberisht -Italienisch Wörterbuch. Die Sprache der Albaner von Italien (Arbereshe) ist der alten albanischen Sprache sogar noch treuer, daher habe ich auch diese Illustration gemacht.

Frymë-a sf. fiato, respiro, alito, **spirito**

Shpirt-i pl. -ra sf. **spirito**, anima; animo;

Aus einem sorgfältigen Blick auf den Wörterbüchern sowie aus vielen Schriftstellen, in denen diese Konzepte erwähnt und behandelt werden, kommen wir zu viele gemeinsamen Bedeutungen der Begriffe *Geist* und *Seele* in beiden Sprachen.

Allerdings weisen die Begriffe *Geist* und *Seele* im Deutschen einen

deutlicheren Unterschied auf, wenn man sie nicht nur in philosophischen Schriften verwendet, sondern insbesondere in den von der Anthroposophie durchdrungenen Rudolf Steiners Büchern auf deren Übersetzung ich gestoßen bin.

Schauen wir uns die Erklärungen an, die einer von Steiners Gelehrten zu diesen beiden Begriffen gegeben hat:

Geist

- Mit Geist wird die von der Materie ganz losgelöste Gesetzmäßigkeit bezeichnet, also diejenigen geistigen Kräfte, die im Zuge der Ausreifung des physischen Körpers wieder leibfrei geworden sind, die sich quasi wieder exkarniert haben

- das außerkörperliche Erleben unserer Wesensglieder im Denken, Fühlen und Wollen. Im Geist erwachen wir als Menschen, die

- Gedanken bilden,
- Gedanken differenzieren, abwägen, beurteilen,
- sich mit Gedanken verbinden, Gedanken realisieren wollen.

Seele

- Seele ist der Ort der Vermittlung zwischen Leib und Geist,
- Unser Seelen- bzw. Gefühlsleben
- ein Gefühl für unser Ich und die Welt
- Mitgefühl und Empathie empfinden
- Selbst- und Umweltgefühl sind deshalb immer gemischt, das heißt, wir fühlen uns selbst immer mit, wenn wir die Welt bzw. einen anderen Menschen fühlen.

<http://www.anthroposophie-lebensnah.de/lebens Themen/anthroposophische-menschenkunde/denken-fuehlen-und-wollen-und-leib-seele-und-geist/>

Anthroposophische Menschenkunde Auszüge aus Büchern und Vorträgen von Dr. Michaela Glöckner

Hier ist, was ich über die Übersetzung dieser beiden Wörter ins Albanische denke und vorschlage:

Wenn wir genau hinschauen und die Bedeutungen vergleichen, die mit den Wörtern *Seele* und *Geist* verbunden sind, werden wir feststellen, dass viele ihrer Bedeutungen gemeinsam sind, aber es gibt auch Bedeutungen, die sich hauptsächlich auf das eine oder andere Wort beziehen. Das deutsche Wort *Seele* ist in den meisten Fällen mit der menschlichen Sinneswelt und *Geist* mit seiner geistigen verbunden. Wenn wir uns die oben aufgeführten Bedeutungen ansehen, die aus den Schriften vieler Philosophen und Schriftsteller stammen und historisch vom Menschen verwendet werden, verbinden wir das Wort *Seele* eher mit dem, was wir den physischen, irdischen Teil des Menschen

als den anderen bezeichnen könnten. Wir verbinden das Wort *Geist* mit dem Intellekt, mit der Idee, mit dem Gedanken, mit etwas, das vom Menschen als physisches Wesen entfernt ist, aber durch und mit Seelenilfe zu ihm steht.

In Anbetracht der Notwendigkeit einer gewissen semantischen Trennung in diesen Wörtern (in dem Buch "Theosophie" ist ihre Trennung unabdingbar da Steiner sich insbesondere mit jedem dieser Wörter bzw. Begriffe befasst, indem er die dahinterstehende Bedeutung im Detail charakterisiert), habe ich mich entschieden und das Wort *shpirt* für *Seele* und *frymë* für *Geist* verwendet.

Es wurde versucht, ein weniger kontroverses Äquivalent zur Übersetzung des Wortes *Geist* zu finden.

Der Sprachforscher Avni Presheva denkt, dass bei dem Wort *Seele* die Übersetzung mit *shpirt* falsch ist, weil das Wort *shpirt* etymologisch mit dem Atmen zusammenhängt. "Solange er atmet, hat der Mensch die *Seele (shpirt)*, und solange er nicht atmet, existiert diese *Seele(shpirt)* nicht mehr. Auch ist die Übersetzung dieses Wortes mit *frymë (Geist)* wieder falsch, weil es im Kommunismus auf den ideologischen Begriff stößt, mit Wortgruppen wie: *der kommunistische Geist*" (Avni Presheva Gjuha Jonë, 1-4 1998 Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë) Er schlägt deswegen vor, das Wort *Spirit* zu verwenden, das nach seiner Auffassung den Inhalt des Objekts mit dem Inhalt des Denkens verbindet, und weil die Grundlage dieses Fremdworts (aus dem Lateinischen) näher an der Natur unserer Sprache liegt.

Seiner Meinung nach erscheint das Wort *Geist* als Verstand, Gedanke und dies ist auch die Bedeutung.

Das von ihm vorgeschlagene Wort unterscheidet sich meines Erachtens nicht wesentlich von dem bereits bekannten Wort *shpirt (Seele)*, und die Verwendung des Wortes *frymë (Geist)* im Kommunismus nur zum Ausdruck ideologischer Konzepte ist kein entscheidender Grund, es nicht in dem Sinne zu verwenden, wie das Wort *Geist* in der deutschen Sprache.

Ich persönlich denke, dass die Übersetzung von *Seele* mit *shpirt* und *Geist* mit *frymë* die geeignete ist. Auf diese Weise machen wir eine klare Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen mit Worten, die, obwohl sie bisher austauschbar verwendet wurden, von nun an den Unterschied ausdrücken. Andererseits, wie wir oben gesehen haben, haben sie schon in sich die Bedeutung, die diese beiden Wörter im Deutschen implizieren. Jetzt geht es nur noch darum, sie zu fixieren und sich an sie zu gewöhnen. Nachdem die Leser gelernt haben, diese Wörter häufig anstelle von einander zu verwenden, werden sie sich zunächst ein wenig verwirrend fühlen. Je mehr sie sich jedoch mit der Bedeutung dieser Begriffe befassen, desto besser sind sie darauf vorbereitet diese zwei Worte anzunehmen.

Bibliographie:

Ali Dhrimo Fjalor Gjermanisht-Shqip Toena 2002

Avni Presheva “Rreth përcaktimit të termit gjerman Geist “Gjuha Jonë”

Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë Instituti I Gjuhësisë dhe I Letërsisë I-4 1998 Tiranë

Duden Sinn und sachverwandte Wörter Duden Band

Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft

Fjalor i gjuhës së sotme shqipe 1980 Akademia e shkencave e RPS të Shqipërisë Instituti I gjuhësisë dhe i letërsisë

Fjalor i Gjuhës Shqipe Akademia e Shkencave e Shqipërisë 2006

Hysamedin Feraj “E pafilozofuara” Zenit 2011

Robert Elsie Handbuch zur albanischen Volkskultur

Theosophie Rudolf Steiner 1987 Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz

<http://www.anthroposophie-lebensnah.de/lebens Themen/anthroposophische-menschenkunde/denken-fuehlen-und-wollen-und-leib-seele-und-geist/>

Wahrig Deutsches Wörterbuch Bertelsmann Lexikon Verlag

Wilfried Fiedler Ardian Klosi Wörterbuch Deutsch-Albanisch

Wörterbuch arberisht(albanisch der Albaner Italiens die dort seit ca 500 Jahren leben, hauptsächlich in Kalabrien-italienisch.)

Dr. Martin Mato¹

¹Universiteti i Tiranës

Martin.mato@unitir.edu.al

Përkthimi i veprës së Heinrich Bëlit nga Robert Shvarc - i qëlluar apo i dështuar?

Abstrakt

Synimi i këtij artikulli është analizimi dhe vlerësimi i përkthimit në shqip të librit “Nderi i humbur i Katerina Blum” të autorit Heinrich Bël nga përkthyesi i shqipes Robert Shvarc. Këndvështrimi i analizës fokusohet në veçantitë stilistikore dhe zgjidhjet e dhëna. Në konsideratë janë marrë detyrimisht edhe çështje të recepsionit si politik ashtu edhe artistik, si të kohës ashtu edhe të atij kulturor.

Der Zweck dieses Artikels ist es, die Übersetzung ins Albanische von „Die verlorene Ehre der Katerina Blum“ des Autors Heinrich Böll durch den Übersetzer Robert Shvarc zu analysieren und zu bewerten. Der Fokus der Analyse liegt auf den stilistischen Besonderheiten und den gegebenen Lösungen. Es werdent Rezeptionsfragen, sowohl politisch als auch künstlerische, und die zeitliche und kulturelle Rahmen beruecksichtigt.

Fjalët kyçe: krahasim përkthimi, stilistikë gjermanisht dhe shqip, vlerësim përkthimi

The purpose of this article is to analyze and evaluate the translation into Albanian of “The lost honor of Katerina Blum” by the author Heinrich Böll by the translator Robert Shvarc. The analysis focuses on the stylistic peculiarities and the given solutions. It is necessary to take into consideration issues of reception, both political and artistic, even the time and of the cultural one.

Key words: translation comparison, German and Albanian stylistics, translation evaluation

Nxijtja për këtë artikull erdhi nga një shkrim, i cili analizonte një vepër të sjellë në shqipe nga përkthyesi Robert Shvarc, për më tej, një tjetër autor, që është “dikush” në kritikën e letrave shqiptare kish kapur një frazë të përkthyer nga Shvarci dhe e analizonte dhe, kështu nisa nga puna. Duhet të pranoj se ajo kërkëria e hershme që do të dijë se çfarë kanë gjërat nga brenda dhe do

t’i zbërthejë ato për t’i parë vetë, ende nuk më është zbehur dhe qëndron e freskët për të këtilla gjëra. Njëkohësisht duhet të pranoj si ‘mea culpa’ se në punimin e doktoratës sime ky aspekt ishte kaluar si dytësor, por ja që koha e nxjerr si imperativ. Me këtë artikull nuk synoj të luaj rolin e kritikut e as të barazohem me kolegët mjaft profesionalë dhe shumë të përgatitur të lëmit të përkthimit si në Departamentin e Gjermanistikës ashtu edhe në rang Fakulteti. Duhet të pranoj se në këtë lëmi jam ende axhami përpara disave, por dua të marr përsipër rolin e atij që kupton dhe strukturon se si dhe cila është natyra e këtij përkthyesi në këtë shembull konkret në një periudhë po aq të qartë dhe me prapamendimin që kishte sigurisht një redaktor të “plotfuqishëm” si dhe mbi të dy një censurë e vetëcensurë. Duke hedhur që në fillim mbi letër disa nga piketat e orientimit sigurisht në këtë artikull bëhen përpjekje për ngritjen e një strukture e diskutimi me anë të së cilës mund të krijojmë një etalon për një rivlerësim por edhe një konvencionalizim shkencor për shqipërimet nga viti 1945 deri në vitin 1991.

Stili qëndron si një karakteristikë thelbësore e çdo shkrimtari të mirë. Ai është pjesë e personalitetit të shkrimtarit, por edhe mjet i fuqishëm i tij. Mirëpo kur vjen puna te përkthimi, aty edhe stili më i fuqishëm mbetet në dorën e përkthyesit. Historia e përkthimeve njeh si stilin e autorit të dhënë në një vepër të përkthyer ashtu edhe atë të përkthyesit. Ndaj dhe mbetet një kureshtje gjithmonë e gjallë për të parë se si kanë relatuar këto dy institucione gjatë transmetimit të letërsisë. Në të njëjtën kohë, nuk duhet të harrojmë se stili ka të bëjë me zgjedhjen, por jo me arbitraritetin: liria stilistike lëviz brenda kufijve të ngushtë të përcaktuar nga konventa dhe qëllimet e komunikimit. Konvencione të tilla mund të zbatohen për gjuhën në tërësi ose për përdorimet individuale të saj.

Sa për inspirim kujtoj këtu p.sh. përkthimin e Nolit dhe tij në anglisht të Omar Khajamit

AWAKE! for the Morning in the Bowl of Night
Has flung the Stone that puts the Stars to Flight...
Natën kur flinja, më tha Shpirti “Pi! “
Në Gjumë dhe në Varr s’ka Lumëri:

Pyetja sesi duhet vlerësuar një përkthim, lidhet drejtpërdrejt edhe me pyetjen sesi duhet ta pranojë atë shoqëria dhe lexuesi, pra është edhe një çështje recepsioni. Parë në një këndvështrim më të gjerë të kohës dhe sistemit të **asaj** kohe duhet të pranojmë që Shqipëria bënte pjesë në një sistem vlerash, të cilat kulturalisht ndaheshin edhe me bllokun lindor, mirëpo ndonjëherë edhe kërcente vallen e saj. Bashkimi Sovjetik në atë kohë kishte filluar ta trajtonte ndryshe Bëlin, që do të thotë konkretisht: ishte koha pas largimit

të Solzhenjecinit (Alexander Issajewitsch Solschenizyn [səlzi'nitsin] (Александр Исаевич Солженицын, *Aleksandr Isaevič Solženicyñ*) nga BRSS-ja. Ky i fundit duhet të jetë zhvendosur në shtëpinë e Bëlit diku nga data 14 ose 15 shkurt 1974 për një kohë të caktuar. Që atëherë apo nga kjo kohë Bashkimi Sovjetik praktikisht u mbylli derën përkthimeve të Heinrich Bëlit dhe në fakt mund të hasen botime vetëm në vende që ishin paksa provinciale, larg nga qendra e Moskës përndryshe përkthimet vazhduan nga Samisdat²¹⁰, që ishte shtëpia botuese për letërsinë e cila nuk përputhej me sistemin në bllokun lindor. Këtu duhet të kujtojmë që botimi i parë i “Nderit të humbur...” del më 29 korrik 1974. Shqipëria fillon të përkthejë librat e tij në kontrast ndoshta me politikën në Bashkimit Sovjetik dhe bllokun lindor, por në të njëjtën kohë edhe si një zbulim i ri dhe interesant. Është pikërisht ky theks që nxjerr edhe më shumë në plan të parë sesa larg perceptohej Shqipëria nga këto zhvillime. Gjithsesi libri e sheh dritën e botimit në përkthimin në shqip nga Robert Shvarc në vitin 1993. Por, brenda në të ka fjalë që e qartësojnë se libri ka mbetur për kohë të gjatë sirtarëve deri në botimin e tij, p.sh. rasti kur në variantin e shqipes është hequr fjalia që i ati i Katerinës ishte një ‘viktimë e stalinizmit’.

Parë nga ana estetike nuk kemi të ridhënë në përkthim asosacionin se në fjalën *Katharina* -përfshihet një kontekst katharsisi. Ajo thjesht përcillet si në një rreth ortodoks, rrethi kulturor i Katharinës dhe ky rreth ende duhet vlerësuar në mënyrë të qartë. Megjithatë, në përkthim nuk kemi asnjë aluzion se emri si ai Beicmenes ka të bëjë disi me burrë që kafshon, apo që Tëtges ka lidhje me vdekjen. Përkthimet janë dhënë vetëm si emra, por nga ana tjetër riprodhohet një zhdërvjelltësi në lexim duke u përpjekur ta bëjë tekstin më të rrjedhshëm, në mënyrë që lexuesi shqiptar të mos hasë në vështirësi. Veçantitë apo strukturat ndryshe të shoqërisë, që janë të ndryshme në shqip e në gjermanisht, janë ridhënë thjesht me qëllim që të shijohej sa më shumë vazhdimësia e tekstit. Vetë teksti ka vështirësi kur mendon sesi është i organizuar sistemi policor gjerman, sesi janë strukturat e tjera, si është e organizuar shoqëria gjermano-perëndimore e si dhe deri ku mund të shkojë një gazetari johumane.

Niveli i tretë është niveli stilistik. Çfarë janë tipiket, cilat janë stilemat apo tiparet stilistike dhe si do të riprodhohen në shqip që të kenë një vlerë si në origjinal, dhe pastaj si rezultat të mund të themi se kemi një përkthim të mirë duke pasur parasysh kohën. Koha kufizohet natyrshëm nga njëra anë nga politika, por sigurisht kufizohet edhe në çështjen e interpretimit. Vlen të thuhet që në rastin konkret edhe përkthyesi ka shkruar një parathënie të vogël,

210 <https://www.dw.com/de/ren%C3%A9-b%C3%B6ll-mein-vater-hat-solschenizyn-sehr-gesch%C3%A4tz/a-46678344> (gjendja 02.03.2023)

me të cilën ka synuar të dalë jashtë suazës skematike.

Nuk di nëse përkthyesi Robert Shvarc ka dashur të kthejë një reminiscencë të një suksesi rinor, një vegim të një moshe të re, në një moshë më të pjekur, apo ka qenë një lojë për të përcjellë në letërsinë shqipe një autor si Bël sepse ai vetë shkruan: “Në qoftë se Remarku kaloi katër vjet rinie në llogoret e Luftës së Parë Botërore dhe u bë paskëtaj njëri prej përfaqësuesve të rrymës letrare të “Brezit të humbur” dhe Bëli përjetoi gjashtë vitet e Luftës së Dytë Botërore si ushtar i thjeshtë dhe me shkrimet e tij të para bënte pjesë gjithashtu te “Brezi i humbur”. Më vonë ai u shkëput nga kjo rrymë letrare dhe u quajt “ndërgjegjja e kombit”²¹¹.”

Ky vështirësi mbi këtë përkthim është edhe një tundim për ta parë diçka praktikisht. Gjatë punës konstatojmë se kemi një përkthim të rrjedhshëm me shumë shprehje, e ky impenjim mund të mbetet për t’u shpërfaqur në një kohë më të vonë. Më tej kemi nivele stilistike, nivele që më pas tregojnë mjaft arritje dhe janë të shprehura qartësisht në shqip.

Së fundmi, mund të themi se është një përkthim shumë i suksesshëm dhe i përballon insinuatat e mendimeve të disa intelektualë që në emër të krizës së tyre të identitetit janë përballur me pyetjen për vlerësimin e arritjeve intelektuale. Vlerësimi i një përkthimit është dhe mbetet për mua një moment historik.

Përtej kësaj mund të shihet si një shembull për praktikën e studentëve në lëndët e përkthimit, qoftë si një përkthim letrar, qoftë si ushtrime stilistike, si edhe si një moment historik apo pikë referimi për rrugën e gjerë të përkthimeve në gjuhën shqipe. Ky do të ishte, po ashtu, një rast i mirë, të themi, se ku do të duhet ta klasifikonim në shkollat e mëhershme të përkthimeve në gjuhën shqipe. Kemi raste personalitetesh në përkthime nga ata që kanë përkthyer apo sjellë në shqip vepra të ndritura, gjithnjë të gjalla dhe të mprehta, por gjithashtu kemi edhe përkthime të kohëve moderne.

Rrafshi publicistik me elemente juridike

“Ähnlichkeiten mit den Praktiken der ›Bild‹-Zeitung [...] sind weder beabsichtigt noch zufällig, sondern unvermeidlich”

Rrëfimit i prin para një shënimi: “Personat dhe ngjarja e këtij tregimi janë gjetje të lira. Po që se në rrëfimin e disa praktikave gazetareske kanë dalë ngjashmëri me praktikën e gazetës Bild, atëherë këto ngjashmëri nuk janë as të qëllimshme as të rastësishme, por të pashmangshme”. (Përkthim i Kujtim Shabanit ²¹²)

Personat dhe veprimet e këtij tregimi janë të shpikura nga mendja. Por, në qoftë se gjatë përshkrimit të disa praktikave gazetareske, do të vihet re

211 Parathënia e librit Nderi i humbur i Katerina Blumit

212 <https://prointegra.ch/nderi-i-humbur-i-edi-heinrich-blumit/>

një ngjashmëri me praktikat e përdorura nga FOTO-GAZETA, më duhet të theksoj se kjo nuk është bërë as me qëllim dhe nuk është as rastësi, por është e pashmangshme. (Përkthim i Robert Shvarcit)

“Personat dhe veprimet e këtij rrëfimi janë shpikur me dorë të lirë. Nëse kanë dalë gjatë pasqyrimin të praktikave të caktuara gazetareske ngjashmëri me gazetën “Bild”, atëherë këto ngjashmëri nuk janë me qëllim e as të rastësishme, por përkundrazi të pashmangshme.” (Përkthim i Martin Matos)

Duhet të pranoj se përkthimi im, të cilin e kam përdorur në një artikull të botuar për librin e Bëlit ka një ndikim dhe ka pasur edhe një zgjidhje të gatshme, atë të Shvarcit, por personalisht jam kujdesur t’i qëndroj sa më afër tekstit të Bëlit, se mbroj mendimin që ka arsye pse është formuluar ashtu. Terma si persona, veprime, rrëfimi, shpikja me dorë të lirë, ngjan si terminologji e kritikës letrare, por kushtëzimi që vjen më pas, e kthen tekstin në një gjuhë kontrate apo juridike. Shtimi i pjesës përtej formulës megjithëse jo në formë të emëruar e fusin në mënyrë triviale drejt një niveli indirekt polemizues që i përket natyrës së publicistikës.

Le të shohim më nga afër togfjalëshin “gjetje e lirë” i cili merr vlerë më tepër në një togfjalësh “gjetje e vështirë”. Zgjidhja e Shvarcit është pa kokëçarje për lexuesin, se është e qartë për atë që do të shprehë, duke mos harruar se ky koncept i fiksionalitetit ishte i qartë më tepër për specialistët sesa për masat e gjëra, të cilët, si folklorin ashtu edhe letërsinë shpesh e shihnin si histori. Duhet të pranoj se personalisht nuk e ndjeja kollaj sjelljen e këtij koncepti në shqipe brenda dy shinave: nga njëri krah thjesht kuptueshëm, nga krahu tjetër “besnik”. Pra, mbajta fjalën shpikje të Shvarcit dhe futa konceptin e trivialitetit letrar “shpikur me dorë të lirë”.

Rrafshi protokollar

Shembull: 7. Një dosje me dëftesa e diploma, të gjithë praktikën e shkursorëzimit të saj si edhe dokumentet e noterisë që kishin të bënin me apartamentin e blerë. f. 55

Gjermanisht: 7. Einen Aktenordner mit Zeugnisssen, Diplomen, Urkunden, die gesamten Scheidungsakten und den notariellen Urkunden, die ihre Eigentumsöohnung betrafen. f.51

Së pari *Ordner* mund të vijë në shqipe si një dosje, por ndryshimi është si kohor, ashtu edhe teknik. Në Shqipërinë e viteve 1993, pra marrim ndofta 1992 si vit kur është bërë përkthimi, mbase mund të ishin futur *ordnerat* e parë dhe ndoshta të gjitha zyrat e shtetit kishin ende dosjet me lidhëse. Kuptimisht dhe kulturalisht kalimi qëndron, por i mungon elementi i parmë, fjala „Akt“ në gjermanisht që ekziston edhe në shqipen juridike në togfjalësha si: akte juridike, akte ligjore etj. A është i justifikuar shkurtimi? Mendoj se në

konceptin e ekonomizimit të gjuhës i qëndron plotësisht dhe është i merituar për një lexim të zhdërvjellët.

Paralelja *Zeugnissen*, “dëshmi notash”, është plotësisht bashkëkohore me fjalën “dëftesë” që ndofta që nga vitet 60 e mbrapa kishte më së shumti vlerën e dëftesës shkollore dhe jo të një dëshmie financiare që qaset si kolorit kohor edhe në filma shqiptarë të mbas viteve 60.

Vazhdimësia përmes një lidhëse këpujore e lehtëson leximin e zhdërvjellët, por ka larguar konceptin që ka dashur të japë Bëli, atë të një protokolli të thatë e juridik, por jo aq sa të shnatyrojë origjinalin.

“Të gjithë praktikën e shkurorëzimit” nuk është një me “die gesamten Scheidungsakten” (të tërë aktet e shkurorëzimit) këtu ndofta edhe si një shqipërim i kahershëm, por i tërthortë ka edhe konotacion kulturor që për mua vjen nga koncepti fetar ortodoks, “që vë kurorë” për martesë se edhe qarku kulturor katolik e ka lidhjen në martesë, për të mos folur për atë mysliman.

Për hatër të rrjedhës së leximit shqip dhe për ta theksuar nocion juridik është dhënë me emërzim “dokumentet e noterisë” togfjalëshi gjermanisht “notariellen Urkunden” që konceptin e noterisë e ka me mbiemër.

Në rastin “që kishin të bënë me apartamentin e blerë”, por gjermanishtja nuk ka asnjë fjalë me blerje “...die ihre Eigentumswohnung betrafen”, por ridhënia në gjuhën e synuar mbulon mjaft mirë kuptimin dhe valencat e gjuhës dhënëse.

Teza të tilla si ‘Para pak ditësh, gjatë një debati për fjalën e huaj në ligjërimin shqip, u pata shprehur se shqipja e sotme letrare është ende aq e varfër në leksik, sa e përkthyesit edhe të teksteve artistike (poezi, prozë) heqin keq, për ta dhënë me besnikëri origjinalin;²¹³ më bëjnë që të revoltohem por inati më i mirë shprehet me qetësinë e shkencës.

Çdo autor i mirë ka gjithmonë një fillim të qëlluar, ndaj dhe mbetet gjithmonë për t’u shqyrtuar se si është realizuar kjo. Kapitulli parë fillon (faqe 7) : “Für den folgenden Bericht gibt es einige Neben- und drei Hauptquellen, die hier am Anfang einmal genannt, dann aber nicht mehr erwähnt werden. Die Hauptquellen: Vernehmungsprotokolle der Polizeibehörde, Rechtsanwalt Dr Hubert Blorna, sowie dessen Schul- und Studienfreund, der Staatsanwalt Peter Hach, der -vertraulich, versteht sich - die Vernehmungsprotokolle, gewisse Massnahmen der Untersuchungsbehörde und Ergebnisse von Recherchen, soweit sie in Protokollen nicht auftauchen, ergänzte; nicht, wie unbedingt hinzugefügt werden muss, zu offiziellem, lediglich zu private Gebrauch, da ihm der Kummer seines Freundes Blorna, der sich das alles nicht erklären konnte und es doch “wenn ich es recht bedenke, nicht unerklärlich, sogar fast

213 Vehbiu. Adrian ‘Dy përkthime një katastrofë’ datë 31 Gusht 2020 (mailinglistë nga autori)

logisch“ fand, regelrecht zu Herzen ging.

Respektivisht: Për tregimin e mëposhtëm ekzistojnë disa burime anësore si edhe tre burime kryesore, të cilat do t'i përmendim këtu në fillim dhe pastaj nuk do t'i zëmë me gojë. Burimet kryesore janë: procesverbalet e hetuesisë, avokati dr. Hubert Blorna dhe shoku i tij i shkollës e më vonë i universitetit, prokurori Peter Hah. Ky i fundit – vetëkuptohet, në mirëbesim- i plotëson procesverbalet e hetuesisë me disa hollësira të veçanta dhe shpjegoi disa masa të policisë dhe disa përfundime të kërkimeve të saj, në ato raste kur këto gjëra nuk përmendeshin në procesverbalet: dhe këtë e bëri - gjë që duhet theksuar medoemos – jo për përdorimin zyrtar, por vetëm për përdorim privat , sepse e kishte prekur thellë në shpirt brenga e shokut të vet Blorna, i cili nuk arrinte t'i shpjegonte dot të gjitha ato që ndodhën e që megjithatë, thoshte: “po ta mendoj hollë-hollë këtë punë , nuk më duket e pashpjegueshme por pothuaj se logjike.

Që në vështrim të parë del ndryshimi midis fjalës *raport*, informacion raport. *Bericht* me fjalën *tregim*. Me këtë është konfirmimi i recitimit të së tërës. Për Bëlin është një ridhënie e ngjarjeve që është e dëshmuar me anë ligjore, kurse për përkthyesin është një rrëfim letrar. Këtë e dëshmon më tej edhe lidhja e dy gjymtyrëve të fjalisë ne një lidhës këpujore edhe pse në origjinal kemi rastin e një enumeracioni që të jep idenë e një formulimi afër juridik. Në fillim nis me elementë rrëfimtari, pra stilin rrëfyes të fiksjonit p.sh.: Haupt- und Nebenquellen, por menjëherë fut dhe elementët me ndikim nga fusha juridike.

Togfjalëshat e shpeshtë, edhe pse rrëfejnë, i japin gjuhës një karakter burokratik, si për të na kujtuar që kemi të bëjmë me një çështje juridike: Le të përmendim këtu disa: procesverbalet e hetuesisë, avokati dr. Hubert Blorna, prokurori Peter Hah, procesverbalet e hetuesisë, me disa hollësira të veçanta, masa të policisë, përfundime të kërkimeve, përdorimin zyrtar, përdorim privat, kur në gjermanisht ato shpesh janë dhënë në një fjalë për të mbajtur lart stekën e konceptit terminologjik. Dhe paradoksi arrin kulmin me fjalinë ‘nuk më duket e pashpjegueshme por pothuaj se logjike.’

Kap 22 f. 36

Als er Freitag, früh gegen halb zehn mürrisch zum Frühstück erschien, hielt Trude ihm schon die ZEITUNG entgegen. Katharina auf die Titelseite. Riesenfoto, Riesenlettern. RAUBERLIEBCHEN KATHARINA BLUM VERWEIGERT AUSSAGE ÜBER HERRENBESUCHE.

Kap 22 f. 37

Është dhënë në shqipe: «Kur të premten, andej nga ora nëntë e gjysmë, ai zbriti mahmur dhe qejfprishur për të ngrënë mëngjesin, Gertruda

ia zgjati menjëherë GAZETËN. Një fotografi shumë e madhe e Katerinës ishte botuar në faqen e parë. Titulli dhe nëntitujt gjithashtu me germa të mëdha: KATERINA BLUMI, DASHNORE BANDITI KUNDËRSHTON TËI TREGOJË POLICISË PËR VIZITAT E MESHKUJVE QË PRET NË SHTËPINË E SAJ:

Në përkthim fjala herët del me shprehjen ‘andej nga’ kurse fjala ‘mürrisch’ ka një zgjidhje madje edhe deri diku të afërt tingullore me fjalën mahmur, dhe sa për përforsim apo për qartësim të fjalës (një metodë e përdorur ndër intelektualët e kohës) shton qejfprishur (që besoj se vetëm shqipja e ka këtë strukturë) pastaj një ndërfitje figurative ‘zbriti’ a thua se kish fjetur një kat më lart, në vend të fjalës u shfaq. Zgjatja e gazetës është kryekëput një frazeologjizëm i shqipes dhe Shvarci ka shumë përkthime me frazeologjizma të shqipes, por për arsye të kohës e të vendit po cekim vetëm disa. Kjo mbetet sipas meje një tregues i zotërimit në një nivel virtuoze të shqipes. Dhe formulimi ‘nëntë e gjysmë’ për mua më ngjan si një zbulim sepse më bën të mendoj se redaktori duhet të ketë qenë nga jugu, në gjuhë letrare do të duhej të ishte ‘nëntë e gjysëm’ kurse Shvarci vetë vinte nga Shkodra. Formulimi ‘Një fotografi shumë e madhe...’ është kryekëput vetëm në funksion të leximit sa më të kollajtë e të rrjedhshëm për një lexues shqiptar, shqipja do ta kishte pranuar edhe kalkun sintaksor.

Kurse ‘verweigern’ mund të ishte dhënë me një fjalë të huaj më të përafërt *refuzoj* ose në shqipe me *mohoj*, por përkthyesi e dramatizon më tepër me fjalën *kundërshton* si pasojë e kontekstit.

Dhe meqë vetë libri mbyllet me këtë logjikë edhe këtë artikull po e mbylлим me Katerina shprehet: “Por ju s’duhet të mendoni se ishte diçka e re për mua që një mashkull mendohej të fuste duart.... Po kur u ndodha ballë për ballë me atë maskara dhe kur me tha, ‘të shtrihemi pak bashkë’ - unë thashë me vete: Mirë ta tregoj unë ty se si shtrihesh! ...

... Ai desh të shtrihej - dhe unë e shtriva!... ” (f. 159-160)

Në gjermanisht f. 135 është ... ,dass ein Mann mir an die Kledage wollte -... ..und dann bumsen und ich dachte : Gut, jetzt bumst’s..‘

Pra në gjermanisht asociacioni *i fus duart* vjen nga frëngjishtja përmes nuancimit të gjermanishtes, diçka me plaçka apo plaçkurina e ndofta edhe të papastra, pra një njohje deri në figuracion të shqipes, Edhe stilema *bumsen* me *bum* e ridhënë me një paralelizëm në shqipe *shtrij* (në shtrat) me *shtrij* të vdekur është një nga gjetjet më të arrira në gjuhën shqipe, pa ulur nivelin, por duke shprehur edhe këto anë të jetës.

Përfundime:

“Nderi i humbur i Katerina Blumit” sjell me mjeshtëri nga përkthyesi

i mirënjohur Robert Shvarc, bën pjesë në thesaret e letërsisë botërore.²¹⁴ Ky është formulimi që jepet nga shtëpia botuese që lëvtron librin në ditët e sotme.

Autori Ilo Foto (megjithëse nuk e njoh këtë kritik) shprehet ‘Romani është përkthyer mjeshtërisht nga Robert Shvarc, që njihet si një vijues i devotshëm i traditës të shqipërimin’.²¹⁵

Adrian Vehbiu kap diku një shprehje në një përkthim tjetër të Shvarcit dhe hedh tezën në se, ‘u pata shprehur se shqipja e sotme letrare është ende aq e varfër në leksik’.

Bujar Hudhri ka bërë një strukturim me krahasime në disa gjuhë të një romani që në gjuhë origjinare nuk është në gjermanisht dhe shprehet mjaft kritik për përkthimin e Shavrcit.

Si përfundim pa e kaluar vetë në dorë nuk i besoj më askujt ndaj dhe mund të shprehem se në rrafshin stilistikor të rrëfimit letrar Shvarci përdor mjaft frazeologjizma të shqipes që i japin forcë gjuhës dhe formulon që lexuesit shqiptar t’i shkasë leximi, por në asnjë rast nuk dallova dot të kishte rrëshqitur në përkthim.

Për sa i përket rrafshit gazetaresk ai është në lartësinë e duhur dhe rijep në një mënyrë sa të zhdërvjellët aq edhe me zgjidhje të bukura.

Në rrafshin juridik dhe protokollar ka një fjalor të pasur dhe shqip nuk has atë denduri të fjalës osmane apo turke që mund të ketë konstatuar ndokush në ndonjë përkthim tjetër. Madje mund të shprehem se i rikthehet fjalës e shprehjes shqipe dhe i jep asaj forcë e modernitet. Përfundimet dhe rezultatet mund të jenë më të gjata, por në ngushticë të vendit që i lejohej shkrimit, shprehem se është një përkthim mjaft i qëlluar.

Literatura:

Bël, Heinrich „Nderi i humbur i Katerina Blum“ (përkthyesi Robert Shvarc) Albinform 1993

Bël, Heinrich „Nderi i humbur i Katerina Blum“ libri (<https://online.fliphtml5.com/lscg/kals/#p=2> (gjendja 02.03,2023)

<https://exlibris.al/historia-e-botimit-te-nderi-i-humbur-i-katerina-blumit/> (gjendja 02.03,2023)

Vehbiu, Adrian ‘Dy përkthime një katastrofë’ datë 31 Gusht 2020 (mailingliste nga autori)

Hudhri, Bujar ‘Përse duhej përkthyer përsëri në shqip Njëqind vjet vetmi’ {dokumentuar te <https://www.scribd.com/document/440996353/EXLIBRIS-29> }

214 <https://shop.konica.al/product/nderi-i-humbur-i-katerina-blumit/>

215 <https://www.fjalaelire.com/post/nderi-i-humbur-i-ketherin-blumit>

/ose <https://peizazhe.com/2020/08/31/dy-perkthime-nje-katastrofe/>)
<https://exlibris.al/historia-e-botimit-te-nderi-i-humbur-i-katerina-blumit/000>
[https://peizazhe.com/2021/05/27/shperndaresit-e-kamomilit/\(gjendja-02.03,2023\)](https://peizazhe.com/2021/05/27/shperndaresit-e-kamomilit/(gjendja-02.03,2023))
[https://peizazhe.com/2020/08/31/dy-perkthime-nje-katastrofe/\(gjendja-30.12.2022\)](https://peizazhe.com/2020/08/31/dy-perkthime-nje-katastrofe/(gjendja-30.12.2022))
<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/shvarc/QgrcJHsbcTphwtmbrhlvTzVBBLFKTIMkthl>
<https://fjala.al/2020/09/10/njeqind-vjet-vetmi-shvarc-apo-meksi-a-eshte-kjo-perplasja-e-perkthyesve/>

MSc. Fatbardha Kume (Gega)¹

¹Universiteti i Tiranës

Fatbardha.gega@unitir.edu.al

Übersetzung im digitalen Zeitalter

Der Fall der Übersetzung von Franz Kafkas “die Verwandlung” durch zwei unterschiedliche Übersetzer im Vergleich zu einer digitalen App

Literarisches Übersetzen ist eine wichtige Disziplin, um den Übersetzer in der digitalen Welt herauszufordern. Dieser Artikel zielt darauf ab, die Rolle des Übersetzers im digitalen Zeitalter zu thematisieren und einige Fragen zu beantworten, die sich während der Arbeit eines Übersetzers stellen. Schwindet die Rolle des Übersetzers oder zeigen die Anwendungen selbst das Gegenteil? Kann eine Anwendung ein vollständiges Fragment übersetzen und anpassen? Kann eine digitale Anwendung die gleichen Phasen des Übersetzungsprozesses durchlaufen wie der Übersetzer? Welches Fazit ziehen wir aus dieser Beziehung des Übersetzers zu den digitalen Medien? Um es zu konkretisieren, wurden Fragmente aus Kafkas Buch „Die Verwandlung“ (Metamorfoza) herausgeschnitten, von zwei Übersetzern übersetzt und einer zeitgenössischen Anwendung unterzogen. Diese Arbeit wird durch zwei Bücher mit demselben Titel, aber von zwei Übersetzern unterstützt: Rexhep Hida und Gjergj Vlash, in denen zwei unterschiedliche Typologien der Übersetzung in Sprache und Stil vorgestellt werden. Diese Arbeit soll darstellen, dass unabhängig von Übersetzungstools, Anwendungen und deren Verbreitung in einer Massennutzung das Image des Übersetzers nicht schmälert, sondern ihm lediglich bei unterschiedlichen Begriffen hilft. Unabhängig davon findet sich der Übersetzer, anders als jede Anwendung im digitalen Zeitalter, in der ersten Analyse der zu übersetzenden Arbeit, der Art der Übersetzung, der Bedingungen ihrer Durchführung und der Relevanz der Suche und Arbeit mit dem Internet wieder. Dazu vergleichen wir Anwendungen wie Google Translate als die am häufigsten verwendeten von allen, die die Sprache kennen.

Schlüsselwörter : *literarische Texte, Übersetzung, literarische Figuren, digitale Medien*

The case of the translation of Franz Kafka’s ‘The Metamorphosis’ by two different translators versus a digital app

Literary translation is an important discipline to challenge the translator in the digital world. This article aims to address the role of the translator in the digital age and to answer some questions that arise during the work of a translator. Is the translator’s role dwindling, or are the applications themselves showing the opposite? Can an application translate and adapt an entire fragment? Can a digital application go through the same stages of the translation process as the translator? What conclusion do we draw from this relationship of the translator to the digital media? To make it more concrete, fragments from Kafka’s book *Metamorfoza* were excised, translated by two translators and subjected to a contemporary application. This work is supported by two books with the same title but by two translators: Rexhep Hida and Gjergj Vlash, presenting two different typologies of translation in language and style. The purpose of this work is to show that regardless of translation tools, applications and their widespread use, the image of the translator does not diminish, but only helps him with different terms. Regardless, unlike any application in the digital age, the translator finds himself in the initial analysis of the work to be translated, the nature of the translation, the conditions of its execution and the relevance of searching and working with the Internet. To do this, we compare applications such as Google Translate as the most used by those who know the language.

Keywords: *literary texts, translation, literary characters, digital media*

Digitalisierung und Übersetzung

Mit der Digitalisierung hat sich der Berufsalltag von Übersetzerinnen und Übersetzern vereinfacht. Die Digitalisierung hat in vielen Branchen Einzug gehalten, auch in der Übersetzungsbranche. Sie trifft die Digitalisierung besonders. Denn was einst händisch übersetzt wurde, wird heute maschinell und automatisch erledigt.²¹⁶

Die Digitalisierung hat in vielen Branchen Einzug gehalten, auch in der Übersetzungsbranche. Sie trifft die Digitalisierung besonders. Denn was einst händisch übersetzt wurde, wird heute maschinell und automatisch erledigt. Gerade in den sozialen Medien wird das deutlich. Allerdings ist die fachmännische und offizielle Übersetzungsarbeit weiterhin relevant: Im digitalen Zeitalter können Tools wie Google Translate oder andere Programme einem Übersetzer, insbesondere einem jungen, helfen, aber der Übersetzer steht in diesem Zeitalter vor größeren Herausforderungen. Eine

216 <https://kmu-digitalisierung.agency/digitalisierung-in-der-uebersetzungsbranche/>

dieser Herausforderungen besteht bei der literarischen Übersetzung, wo kein Programm in der Lage ist, zu fühlen oder zu denken, was sich hinter den literarischen Texten verbirgt und was der Autor gedacht hat. Das Übersetzen und Anpassen an die Muttersprache, ohne die Bedeutung zu verfälschen und sie dem Leser leicht verständlich zu vermitteln, erklärt, warum ein Text ohne den Übersetzer kein “Leben” hätte.

Rolle der Übersetzer

Der Übersetzer (oder Translator) ist zum einen Adressat des Ausgangstextes und zum anderen Verfasser des Zieltexts. Damit partizipiert er an beiden Kommunikation-sgemeinschaften, der ausgangssprachigen wie der zielsprachigen. Gerade das unterscheidet ihn sowohl von “normalen” ausgangssprachigen Adressaten als auch von “normalen” zielsprachigen Verfassern. Er ist ein “bikulutreller” Fachmann, der über die notwendigen Voraussetzungen – die theoretische Kompetenz verfügt, um Texte einer Ausgangssprache und –kultur zu verstehen und sie unter Berücksichtigung der Vorgaben des Auftraggebers und der Loyalitätserwartung des Verfassers in Texte einer Zielsprache und –kultur zu übertragen, und zwar so, dass sie den Bedürfnissen und Erwartungen der Adressaten des von ihm verfassten Zieltextes entsprechen.²¹⁷

Literarische Werke und Übersetzung

Das Übersetzen in verschiedenen Bereichen stellt den Übersetzer vor Herausforderungen. Eine davon ist die literarische Übersetzung, die den Übersetzer in seiner Fähigkeit herausfordert, literarische Texte anzupassen, treu zu halten und zu verstehen. Für diesen Artikel wurden Franz Kafkas Werk *Metamorphose* und digitale Apps wie Google Translate gemischt. Unter literarischer Übersetzung versteht man die Übersetzung eines literarischen Textes (Poesie, Prosa, Drama) aus der Ausgangskultur (in der Originalsprache) in andere Sprachen mit dem Ziel, ihn in der Aufnahmekultur (in der übersetzten Sprache) anzupassen.²¹⁸

Übersetzungsbedingungen

Die Charakteristika einer Übersetzung werden auch- und zwar wesentlich-mitbestimmt von den äußeren Bedingungen, unter denen der Zieltext entsteht. Abgesehen davon, dass die individuelle Qualifikation von Übersetzern unterschiedlich ist, spielen auch solche Faktoren eine Rolle:

- **Die Existenzweise des Ausgangstextes,**
- **Die für die Anfertigung einer Übersetzung zur Verfügung stehende**

Zeit,

217 KAUTZ, U. (2002) *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, iudicium, München, S. 52

218 Toury, 1995, fq.171

- **Die Verfügbarkeit oder Nichtverfügung von Hilfsmitteln**
- **Die geforderte Form des Zieltextes**²¹⁹

Kafkas Literatur

In der Weltliteratur gilt Franz Kafka als anerkanntes Vorbild modernistischer Literatur. Sein literarisches Schaffen wurde stark von den berühmtesten Schriftstellern und Philosophen der Welt wie Goethe, Henrik Ibsen, Heinrich von Kleist, Georg Byhner, Dostojewski, Baruch Spinoza, Nietzsche, Søren Kierkegaard, Gustave Flaubert, Friedrich Hebbel und Adalbert Stifter beeinflusst. Franz Kafka gilt mit seinem Schaffen als Autor, der dem Menschen sein einsames Leben im Zentrum des Universums und komplexe existenzielle Zusammenhänge vor Augen führt. Alle seine Charaktere sind eindeutiger Ausdruck des emotionalen Zustands, der durch das allgemeine Gefühl der Unfreiheit, der völligen Abhängigkeit des Menschen von der unbekannten und unverständlichen Welt gekennzeichnet ist. Sie werden von Ängsten und Schrecken heimgesucht, die an das Absurde grenzen. Die Willkür der zeitlichen und räumlichen Organisation, der Irrationalismus der Welt und des Menschen nähern es dem Expressionismus und Surrealismus. Seine Werke zeigen eine stimmige Mischung aus Ironie, Natürlichkeit, Illusion und Realität, inmitten einer klaustrophobischen, stürmischen und gespenstischen Umgebung. Der Stil der traditionellen Erzählung mit einer trockenen Darstellung alltäglicher Situationen und einem asketischen Stil (ohne künstlerische Figuren, Tropen und Metaphern) bildete einen Kontrapunkt zu den ausgefeilten *Formen des Tuif de Siècle-Stils des 19. Jahrhunderts*.²²⁰

	Übersetzt von Rexhep Hida	Übersetzt von Gjergj Vlash	Google Translate
<i>Metamorfoze</i>	Metamorfoza	Metamorfoza	Shndërrimi
<i>ungeheuren Ungeziefer</i>	Kandërr të përbindshme	Kandërr të madhe	Dëmtuesit
<i>Zimmerherrn</i>	Dhoma e tij, një dhomë e zakonshme për qenie njerëzore	Dhoma e tij, një dhome me përmasa te rregullta...	Dhomë njerëzore

219 KAUTZ, U. (2002) Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, iudicium, München, S. 57

220 TUFA, Agron. 2008, Letërsia dhe procesi letrar në shekullin XX. Tiranë: SHBLU, S. 339 / <http://apc.aast.edu/ojs/index.php/ILCC/article/view/ilcc.2023.03.1.055>

Das Ungeziefer

• Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem **ungeheueren Ungeziefer** verwandelt. **Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken** und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, **seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch....**

• Kur një mëngjes Gregor Zamza u zgjua pas ëndrrash të trazuara, u gjend ne krevat i shndërruar ***në një kandërr të përbindshme***. Rrinte shtrire me ***shpinën e fortë si zhguall***; sapo ngrinte paksa kokën, ***shikonte barkun e tij të zeshkët e të lakuar, të ndarë në unaza të harkuara...(Rexhep Hida)***

• Gregor Samsa pas një nate me ëndrra te këqija, u zgjua në mëngjes dhe vuri re se aty në shtrat ishte shndërruar ***në një kandërr të madhe e të ndyrë***. Rrinte i ***mbështetur në shpinën e fortë si një zhguall*** dhe pasi ngriti pak kokën, ***pa barkun e tij të lakuar, të zeshkët dhe të ndarë në shumë unaza të përthyer...(Gjergj Vlash)***

• Kur Gregor Samsa u zgjua nga ëndrrat e trazuara një mëngjes, ai e gjeti veten u shndërrua në ***një parazitë monstruoze*** në shtratin e tij. ***Ai ishte shtrirë në të tijën mbrapa e fortë si armaturë dhe kur ngriti pak kokën pa të tijën barku i harkuar, kafe i ndarë me ngurtësues të harkuar, mbi të cilët Mbulesa ngrihet, gati për t'u rrëshqitur plotësisht, e ruajtur mezi mund***. Është shumë, shumë i hollë në krahasim me madhësinë e tij të zakonshme. Këmbët i dridheshin pafuqishëm para syve. (Google Translate)

Zimmerherrn

• ging in einer Linie mit seinen zwei Begleiterinnen **auf den Zimmerherrn** zu

- ...dhe ne vije me dy shoqëruesit eci ***drejt zotërisë se mesit***. (Gjergj Vlash)
- ...dhe iu afrua qiraxhiut bashkë me të dyja gratë .. (Rexhep Hida)
- eci drejt ***pronarit*** në një rresht me dy shokët e tij (Google Translate)

Unruhigen Träumen

- ëndrra të këqija (Gjergj Vlash)
- ëndrrash të trazuara (Rexhep Hida)
- **ëndrra të trazuara (Googl Translate)**

Unannehmlichkeiten

- andralla (Gjergj Vlash)
- shqetësime (Rexhep Hida)
- **Të pakëndshme (Google Translate)**

Zusammenfassung und Ergebnisse

In diesem Artikel wird die Bedeutung eines Übersetzers aufgezeigt. Ihre Rolle lässt sich nicht verbergen, aber wir sehen sie vor allem in der

Literatur. Diese Zeit der Digitalisierung zieht sich heutzutage durch alle Arbeitsplätze. Aber alles, was Emotionen oder Bedeutungen hat, kann nicht mit Maschinen/Apps verstanden werden. In diesem Fall habe ich als Beispiel Kafkas Buch „Die Verwandlung“ genommen, eines der bekanntesten Bücher, dessen Emotionen und sprachliche Eignung dem Autor verborgen bleiben. In dem als Beispiel genommenen Fragment werden morphologische und phonologische Kohäsionsmittel. Im Vergleich sind zwei Bücher mit gleiche Titel aber von zwei verschiedene Übersetzer und die Abschnitte von Google Translate überstezt. Die Rolle des Übersetzers wird nicht geschmälert, aber es wird darauf hingewiesen, wie wichtig sie ist. Ein Übersetzer ist ein Mensch mit der Fähigkeit, über zwei Denkwelten zu verfügen: eine der Sprache des Autors des Buches und eine der Sprache, in die er übersetzt. Google Translate und unterschiedliche Anwendungen sind schnelle Tools für nicht relevante Übersetzungen. Auch im digitalen Zeitalter gibt es für den Übersetzer hilfreiche und erleichternde Tools, allerdings ohne die Gefühle in einen bestimmten Text einzubeziehen. Jedes Fragment, insbesondere in der Literatur, erfordert vom Übersetzer eine Analyse, angefangen bei literarischen Figuren bis hin zur Anpassung von Wörtern. Eine Anwendung übersetzt bestimmte Wörter und Fragmente mechanisch mit einer desorganisierten syntaktischen und semantischen Struktur. Es werden zwei Bücher mit demselben Titel, aber von verschiedenen Übersetzern betrachtet, sowie Abschnitte, die mit Google Translate übersetzt wurden. Die Rolle des Übersetzers wird hierbei nicht herabgesetzt, sondern es wird betont, wie wichtig sie ist. Ein Übersetzer passt sich an, indem er zwei unterschiedliche Welten beherrscht: die Sprache des Autors des Buches und die Zielsprache, in die er übersetzt. Google Translate oder andere Anwendungen sind zwar schnelle Werkzeuge für Übersetzungen, aber sie können die Gefühle und Nuancen in einem Text nicht angemessen wiedergeben.

Auch im digitalen Zeitalter stehen Übersetzern hilfreiche und unterstützende Tools zur Verfügung. Diese können jedoch die emotionalen Aspekte eines Textes nicht vollständig erfassen. Jedes Fragment, insbesondere in der Literatur, erfordert eine sorgfältige Analyse durch den Übersetzer, angefangen bei den literarischen Figuren bis hin zur Anpassung der Wörter. Eine Anwendung übersetzt bestimmte Wörter und Fragmente mechanisch, ohne die syntaktische und semantische Struktur des Textes angemessen zu berücksichtigen.

Bibliographie

Kafka, Franz (1992): Metamorfoza, përkthyer nga Rexhep Hida, Fan Noli, Tiranë

Kafka, Franz (2012): Metamorfoza & Një koloninë ndëshkimore, përkthyer nga Gjergj Vlasi, Argeta LMG, Tiranë

Kautz, Ulrich: Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens

Kadric, Mira ; Kaindl, Klaus : Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen

Kurt Wolff Verlag, Leipzig, 1916 : Die Verwandlung

<http://apc.aast.edu/ojs/index.php/ILCC/article/view/ilcc.2023.03.1.055>

Kristo, Gugu (2023) Translation variants of Franz Kafka's metamorphosis into Albanian language, fq.5

Dr. Ymer Leksi¹

¹Universiteti “Aleksandër Xhuvani, Elbasan

yleksi@yahoo.co.uk

Regjistri i gjuhëve dhe ndikimi i përkthimit dhe interpretimit të deklaratave për shtyp të institucioneve të huaja për shqiptarët bazuar në interpretimin e partive politike

Abstract

Ky punim përqendrohet në funksionet dhe përdorimet e anglishtes në ligjërimin politik të Shqipërisë pas ndryshimeve politike në vitet 1990. Fokusi i tij është në përkthimet dhe interpretimet në anglisht të deklaratave politike dhe njoftimeve për shtyp të dala nga institucionet ndërkomëtare dhe ambasadat që operojnë në Shqipëri dhe si interpretohet dhe komentohen ato nga subjektet e ndryshme politike. Shqipëria dhe institucionet Shqipëtare janë shumë të varuara nga komentet dhe deklaratat e këtyre institucioneve dhe kjo bën që edhe publiku Shqiptar të jetë shumë i varur dhe influencuar nga këto opinione dhe komente. Ligjërimi politik karakterizohet nga një gjuhë e pasur figurative e cila shquhet për fuqinë stilistike dhe regjistrin informal. Duke u ndalur në përdorimin e ngjashmërive, metaforave dhe gjuhës informale, ky punim tregon se si aspekte të caktuara të komunikimit ndikohen nga përkthimi dhe interpretimi i tyre për publikun nga partitë politike bazuar në interesat e tyre politike.

Fjalë kyçe: komunikimi, përkthimi dhe interpretimi, regjistri gjuhësor, deklaratat për shtyp

Anglishtja në kontekst shqiptar

Anglishtja është bërë një gjuhë mbarëbotërore. Gama dhe funksionet e përdorimit të saj, megjithatë, ndryshojnë në vende dhe kontinente, duke rezultuar në një bollëk variantesh. Përveç dallimeve të ndryshme të varianteve, një varietet anglez pëson ndryshime të rëndësishme diakronike. Ndryshimet nga periudha në periudhë janë veçanërisht të dukshme kur ndryshojnë sistemet socio-politike. Kështu, ndryshimet e mëdha politike që ndodhën në Evropën

Lindore në dekadat e fundit kanë rezultuar në ndryshime të konsiderueshme në funksionet e anglishtes. Një aspekt i përbashkët i kontekstit sociolinguistik të vendeve të Evropës Lindore para viteve 1990 ishte përdorimi i rusishtes, gjuha e Superfuqisë, si gjuhë e brendshme e Bllokut Socialist. Përveç kësaj, këto vende përdorën anglishten si një mjet të jashtëm komunikimi në kontaktet me vendet që nuk ishin anëtare të Bllokut Socialist. Megjithëse Shqipëria kishte shumë aspekte të përbashkëta me vendet e Evropës Lindore, ajo zhvilloi edhe dallime në profilin e saj për shkak të kontekstit të saj specifik politik. Përpara viteve 1990, anglishtja në Shqipëri përdorej kryesisht në kontakte me anglisht dhe jo anglishtfolës, të cilët ishin përfaqësues të subjekteve politike të vendeve të caktuara dhe shfaqnin interes për politikën që ndiqte në atë kohë Partia në pushtet. Më konkretisht, anglishtja e folur u përdor kryesisht në Kongreset e Partisë dhe në disa ngjarje të tjera politike, së bashku me rusishten dhe frëngjishten, në formën e përkthimit për delegacionet e huaja. Përdorej edhe për të komunikuar me numrin e kufizuar të turistëve që mund të vizitonin Shqipërinë gjatë periudhës socialiste. Nga ana tjetër, anglishtja e shkruar përdorej kryesisht në përkthime, ku përfshiheshin vepra politike të liderëve shqiptarë të asaj kohe, si dhe vepra letrare të disa shkrimtarëve të njohur shqiptarë. Rrjedhimisht, një kërkim i shpejtë në bibliotekat e SHBA-së në lidhje me librat dhe dokumentet në anglisht të botuara në Shqipëri gjatë asaj periudhe të izolimit, tregon se një përqindje e lartë e tyre i përkasin ligjëritimit politik. Ato përfshijnë vepra si 35 Vjet Shqipëria Socialiste, një album që tregon aspektet e lavdishme të jetës në Shqipërinë e atëhershme; vepra të zgjedhura të Enver Hoxhës, liderit politik shqiptar, të cilat përshkruajnë luftën e Partisë së Punës së Shqipërisë me revizionizmin modern (sovjetik, jugosllav e të tjerë) dhe punën e Partisë për të revolucionarizuar jetën e vendit. Ndër këto botime në anglisht, vëmendjen e lexuesve tërheqin edhe një sërë kujtimeve të shkruara nga Enver Hoxha. Ato zënë një vend të rëndësishëm në përkthimet politike në anglisht. Disa nga titujt që gjenden në bibliotekat amerikane përfshijnë Me Stalinin, Hrushovianët, Superfuqitë dhe Reflektimet mbi Kinën. Ndërsa botimet e kujtimeve të liderit të partisë në shqip synonin të bindnin popullin shqiptar për drejtësinë e vendimeve politike të marra nëpërmjet përdorimit të hollësishëm të strategjive të intimitetit dhe solidaritetit, përkthimet e tyre në anglisht synonin të kishin efekte propagandistike ndërkombëtare. Në rastin e përkthimeve të kujtimeve në fjalë, ndodh një kalim “nga komunikimi i brendshëm politik në komunikimin e jashtëm politik” (Schaffner, 1998, f. 186). Me fjalë të tjera, lexuesi i tekstit origjinal, pra populli shqiptar, tani zëvendësohet nga lexuesi i përkthimit, pra komuniteti ndërkombëtar. Siç thekson Horowitz (1987) “gjuha dhe [diskursi] rriten nga nevojat njerëzore për

të ndërtuar, negociuar dhe interpretuar kuptimin për një audiencë dhe synimet personale të një folësi apo shkrimtari” (f. 122). Prandaj, është me interes të shihet se si ndryshimi i lexuesve, i cili sjell edhe ndryshime në synimet e shkrimtarit, ndikon në diskursin. Me fjalë të tjera, si mund të përshtatet gjuha për të tërhequr një audiencë të huaj? Studimet mbi përkthimin kanë dhënë njohuri të rëndësishme mbi ndryshimet që ndodhin gjatë përkthimit.

Politika në Shqipëri dhe përkthimet në anglisht

Menjëherë pas Luftës së Dytë Botërore, e vetmja parti në pushtet, Partia Komuniste e Shqipërisë, e cila drejtohej nga Enver Hoxha, ndoqi rreptësisht stalinizmin si në ideologji ashtu edhe në ekonomi. Si rezultat, marrëdhëniet e Shqipërisë Sovjetike u përkeqësuan me ardhjen e Hrushovit në pushtet pas vdekjes së Stalinit në vitin 1953 që kur lideri i ri i Bashkimit Sovjetik denoncoi krimet e Stalinit. Përveç kësaj, Hrushovi rehabilitoi Titon, liderin jugosllav, të cilin Stalini dhe Byroja e Informacionit e kishin dëbuar nga kampi socialist në vitin 1948. Sipas Hoxhës, Tito po udhëhiqte Jugosllavinë në rrugën e kapitalizmit, ndërsa Stalini ishte një ndjekës besnik i marksizëm-leninizmit. . Edhe pse Hoxha kishte nevojë për ndihmën ekonomike të Bashkimit Sovjetik, ai nuk do të bënte asnjë lëshim në lidhje me parimet marksiste-leniniste. Të përballur me qëndrimin revizionist dhe antistalinist të Hrushovit dhe duke qenë të vetëdijshëm se varësia ekonomike do të çonte në varësi politike, Hoxha dhe Partia e Punës e Shqipërisë projektuan dhe mbështetën një zhvillim të gjithanshëm të ekonomisë shqiptare. Udhëheqja shqiptare shpërfilli të gjitha alternativat e tjera të zhvillimit të sugjeruara nga jugosllavët dhe më vonë nga sovjetikët. Një politikë e tillë çoi në thyerjen ideologjike dhe diplomatike sovjeto-shqiptare në dhjetor 1961 dhe më vonë e çoi Shqipërinë në vendin më të izoluar dhe dogmatik të Evropës Lindore. Si rezultat i zbatimit të rreptë të ideologjisë marksiste-leniniste, ligjërimi politik zinte gjithmonë një vend qendror në letërsinë e Shqipërisë socialiste.

Pas viteve 1990, universi politik përfshin tre lloje politikanësh. Në llojin e parë bëjnë pjesë politikanë biznesmenë – për fat të keq shumica dërrmuese në botën shqiptare – të cilët kanë zgjedhur politikën si një biznes të mirëfilltë, tërësisht për qëllime materialiste. Ekstremi i tipit të parë janë tërësisht idealistët, të quajtur ndryshe “burrë shteti”, të cilët që në një kohë të vështirë për t’u mbajtur mend, nuk ekzistojnë në politikën shqiptare. Grupi tjetër është grupi ndërmjetës ku ngatërrohen materializmi dhe idealizmi dhe idealizmi. Pikërisht këtu shfaqet dallimi ynë i qartë nga të tjerët, sepse edhe nëse ka përfaqësues të tillë në politikën e afirmuar shqiptare, numri i tyre me siguri nuk i kalon gishtat e dorës. Ndërkohë, në shtetet e konsoliduara

të institucionalizuara, grupi i lartpërmendur përbën shumicën vendimtare politikisht.

Demokracitë perëndimore, në proporcion me shtetin shqiptar dhe zonat shqiptare, ndahen në vende që kanë interesa autentike ekonomike të përfaqësuara nga Greqia dhe më pak Italia në mënyrën e tyre më të spikatur, dhe vende me interesa strategjike afatgjata me një themel gjeopolitik, që përfaqësohen nga vendet anglo-saksone me SHBA-në si përfaqësues kryesor. Vendet e tjera shtrihen në mënyra të kombinuara ndërmjet ekstremeve të lartpërmendura.

Përdorimi i gjuhës dhe interpretimi i saj në anglisht

Në çdo ngjarje, ambasada e SHBA-së në Shqipëri nxjerr një deklaratë për shtyp në gjuhën angleze dhe në bazë të kësaj të dyja partitë kryesore politike të vendit i interpretojnë ato në bazë të interesave të tyre politike.

Le të shohim shembullin e mëposhtëm:

Fjala e ambasadorit të SHBA-së Alexander A. Arvizu në Bashkinë e Elbasanit

Falënderoj Kryetarin e Bashkisë për mbledhjen e kësaj tryeze. Trafikimi i njerëzve është një krim i tmerrshëm; ekziston kudo në botë, ekziston në SHBA, ekziston në Shqipëri. Disa prej jush janë njohur me Raportin vjetor të Trafikimit të Personave. Ai përgatitet çdo vit nga Departamenti i Shtetit. Është mandatar nga Kongresi. Edhe pse ka pasur disa përparime, për fat të keq, ishte vlerësimi ynë që gjatë vitit të kaluar, performanca e qeverisë shqiptare në trajtimin e çështjeve të trafikimit kishte rënë. Rezultati praktik i kësaj është se Shqipëria u zvogëlua në atë që ne e quajmë Lista e Vëzhgimit të Nivelit 2.

Një shembull specifik i llojit të gjërave që po përpiqemi të bëjmë është, jam i lumtur që IOM – Organizata Ndërkombëtare për Migracionin – është marrësi i grantit prej 500,000 dollarësh nga Qeveria e Shteteve të Bashkuara, për të punuar në trafikimin në Shqipëri. Konkretisht, çfarë do të bëjnë? Siç e dini, IOM është një organizatë ndërkombëtare; zakonisht quhet OJQ, por nuk është OJQ. Në fakt është një organizatë ndërkombëtare e lidhur me Kombet e Bashkuara. Për të trajtuar në mënyrë efektive një çështje si kjo, duhet të ketë bashkëpunim ndërmjet OJQ-ve, organizatave ndërkombëtare, qeverive lokale, qeverive qendrore, policisë dhe prokurorëve. Të gjithë duhet të punojnë së bashku për të qenë efektiv. Një gjë që po bën IOM është krijimi i këtyre ekipeve të asistencës celulare që do të jenë në gjendje t'i përgjigjen më shpejt dhe më efektivisht raporteve të njerëzve që janë në rrezik. Ky është një shembull i një partneriteti shumë efektiv në nivel lokal këtu në Elbasan

dhe dua të falënderoj të gjithë njerëzit që morën pjesë në tryezën e diskutimit nën drejtimin e Bashkisë.

Shtetet e Bashkuara, nga ana jonë, do të vazhdojnë të bashkëpunojnë me sa më shumë njerëz që të mundemi, jo vetëm në fushën e trafikimit. Trafikimi është një krim i tmerrshëm dhe një problem shumë i rëndësishëm, por ka edhe çështje të tjera, si korrupsioni, që duhen trajtuar në Shqipëri. Ligjet ekzistojnë dhe janë shumë të mira. Në polici ka njerëz shumë të përkushtuar që kuptojnë ligjin dhe që përpiqen të bëjnë punën e tyre.

Në bisedat tona me zotin Rama, me z. Meta, me disa nga ndihmësit kryesorë të tyre, ne e kemi bërë shumë të qartë se shpresojmë të angazhohemi shumë herët dhe efektivisht me qeverinë e re në përpjekje për të rigjallëruar disa nga këto përpjekje që kanë qenë duke u zhvilluar.

E njëjta gjë mund të thuhet edhe për prokurorët. Problemi është se ata nuk punojnë së bashku. Në fakt, ndonjëherë, kam përshtypjen se ata po përpiqen të mos punojnë bashkë. Ky do të jetë një prioritet për Qeverinë e Shteteve të Bashkuara që ecën përpara me administratën e re këtu. Unë u kënaqa kur pashë që Presidenti pati një takim dhe me krerët e të ashtuquajturave institucione të pavarura, dhe padyshim që një nga gurët e themelit të një demokracie është që institucionet të funksionojnë të pavarura dhe ne e mbështesim atë plotësisht.

Por mesazhi gjithashtu duhet të shkojë – në fakt mesazhi më i rëndësishëm – duhet të shkojë te policia dhe prokurorët për të punuar së bashku. Performanca juaj do të gjykohet nga sa efektivisht punoni së bashku. Duhet të ketë arrestime, ndjekje penale dhe dënime më të suksesshme për krime, qofshin ato raste të korrupsionit dhe mosndëshkimit apo kriminelët e zakonshëm; duhet të ketë një bashkëpunim më efektiv. Këtë e kërkojnë qytetarët e Shqipërisë dhe këtë e meritojnë.

Faleminderit shumë.

Interpretimi i Partisë Demokratike:

Ambasada dhe qeveria amerikane i besojnë opozitës se do të jemi në gjendje të luftojmë korrupsionin kur të vijmë në pushtet, sepse Shqipëria është vendi më i korruptuar në Europë dhe gjykatat, policia dhe institucionet e tjera nuk punojnë apo bashkëpunojnë bashkë për shkak të korrupsionit.

Interpretimi i Partisë Socialiste:

Ambasada amerikane dhe qeveria amerikane mendojnë se qeveria shqiptare po punon kundër korrupsionit dhe nuk ekziston vetëm në Shqipëri, por është një fenomen i përhapur në të gjithë botën.

Qeveria shqiptare ka përgatitur rregulla shumë të mira dhe policia dhe gjyqtarët po punojnë fort për të luftuar korrupsionin.

Përfundim

Interpretimi gjuhësor në ligjërimin politik shqiptar shfaq disa veçori interesante. Ky është thjesht një shembull që kërkon studim të mëtejshëm dhe analizë më të detajuar për të treguar tiparet reale të përdorura dhe të shprehura nga politikanët shqiptarë.

Bibliografia

- Davies, A. (1998). Politicized language. In J. Mey and R. Asher (Eds.), *Concise encyclopedia of pragmatics* New York: Elsevier.
- Fairclough, N. (1998). Power and language. In J. Mey and R. Asher (Eds.), *Concise encyclopedia of pragmatics*. New York: Elsevier.
- Gumperz, J., Kaltman, H. and O'Connor, M. (1984). Cohesion in spoken and written discourse: Ethnic style and the transition to literacy. In D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse (Vol. 12: Advances in Discourse Processes)* Westport, CT: Ablex.
- Gutt, E. (1998). Pragmatic aspects of translation: Some relevance-theory observations. In L. Hickey (Ed.), *The pragmatics of translation* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Dr. Rozana Bela¹

Dr. Kristina Sheperi²

¹Universiteti i Tiranës

rozana.bela@unitir.edu.al

²Universiteti i Tiranës

kristina.sheperi@unitir.edu.al

Përkthimi si dukuri komunikuese në shembuj ilustrues të zbërthimit kuptimor të fjalës dhe fjalisë në veprën e Xhejms Xhojsit “Uliksi”

Duke qenë vetë me prejardhje irlandeze, dramaturgu i famshëm amerikan Juxhin O. Nill nuk kishte sesi të mos e pasqyronte këtë element të rëndësishëm në veprën e tij. Edhe pse O. Nilli nuk i kushtoi shumë vëmendje aspekteve materiale e vështirësive të udhëtimit të emigrantëve irlandezë drejt kontinentit të Amerikës, ai solli shpesh në skenë përpjekjet e përballjet e irlandezëve në mërgim me qëndrimet kulturore konfliktuese. Ky udhëtim shpirtëror brenda mendjes së personazheve është thelbësor në veprën e tij dhe në qendër të kësaj kumtese e cila mëton të hedhë dritë mbi mënyrën sesi e përballojnë personazhet këtë ndryshim kulturor.

Krijimi i një identiteti të ri pa e humbur vetveten, është një sfidë me të cilën personazhet irlandezë të O. Nillit duhet të përballen në mënyrë që t’i përkasin Botës së Re. Për rrjedhojë, emigrimi irlandez dhe integrimi i irlandezëve në Botën e Re përbën një element kyç për të kuptuar veprën e O.Nillit.

Fjalë çelës: identitet, përkatësi, udhëtim shpirtëror, tjetërsim

Nobelisti Juxhin O. Nill ka lindur në SHBA më 16 tetor 1888. Ai ishte djali i një emigranti irlandez, Xhejms O. Nillit dhe Meri Ellen Kuinlenit, e cila edhe kjo ishte me prejardhje irlandeze. Babai i tij emigroi nga Irlanda për në Shtetet e Bashkuara së bashku me familjen në vitin 1855 kur Irlandën e kishte pllakosur varfëria dhe uria. Udhëtimi ishte shumë i vështirë dhe Xhejmsi nuk e ka harruar kurrë. Sipas Shonesit “asnjëherë nuk pranonte ta përshkruante udhëtimin në Atlantik pasi ishte i tmerrshëm.”²²¹ Pak pasi familja e tij u vendos

221 Shih Edward Shaughnessy, “Ella, James and Jamie O’Neill: ‘My Name is Might-have-been’”, te revista shkencore

në Amerikë, i ati, Edmondi, e braktisi familjen dhe u kthye sërish në Irlandë ku edhe ndërroi jetë. Ky moment tregohet edhe te “Udhëtimi i gjatë i ditës për te nata” në disa raste. Në këtë dramë autobiografike familja e O. Nillit mban mbiemrin Tajron, personazhet që përfaqësojnë prindërit e tij quhen Meri dhe Xhejms Tajron. Në pasazhin e cituar më poshtë Meri përpiket ta justifikojë sjelljen e të shoqit në syrin e Edmundit, djali të tyre:

Babai yt është një njeri i çuditshëm, Edmund. M’u deshën shumë vite për ta kuptuar. Duhet të përpiqesh ta kuptosh edhe ti e ta falësh, dhe jo ta përçmosh se është dorështrënguar. I ati e ka braktisur të ëmën dhe gjashtë fëmijët vetëm një vit pasi kishin ardhur në Amerikë. U tha se kishte një parandjenjë që do të vdiste shumë shpejt dhe e kishte marrë malli për Irlandën dhe prandaj shkoi të vdiste aty. Shkoi në Irlandë dhe në fakt vdiq. Edhe ai duhet të ketë qenë një njeri i cuditshëm.²²²

Në Amerikë e ëma mezi arrinte t’i ushqente fëmijët. Dy vëllezërit më të mëdhenj u larguan (njëri prej të cilëve u vra në Luftën Civile). Barra për të mbajtur familjen i ra djalit të vogël, Xhejmsit, i cili ishte vetëm 10 vjeç. Edhe ky moment tregohet në dramë nga Xhejmsi:

Ime më mbeti një e huaj në dhe të huaj me katër fëmijë, me mua, një motër pak më të madhe se unë dhe dy vëllezër më të vegjël. Dy vëllezërit e mëdhenj u larguan. Nuk na ndihmonin dot. Mezi e mbanin veten e tyre. Varfëria nuk kishte asgjë të bukur. Dy herë na kanë nxjerrë nga ai han i mjerueshëm që e quanim shtëpi, motrat dhe mamaja qanin. Edhe unë qava, por mundohesha të mos e bëja sepse isha burri i shtëpisë. Dhjetë vjeç!²²³

Kështu, Irlanda mbetet një element i rëndësishëm për O. Nillin. Ai e përmend në çdo dramë, duke filluar që nga dramat e hershme ne mund të shohim personazhe me tipare të forta irlandeze, të cilët me kalimin e kohës në dramat e mëvonshme kthehen në personazhe më të ndërlikuar, por sërish irlandezë. Edhe pse O. Nilli nuk i kushtoi shumë vëmendje aspekteve materiale e vështirësive të udhëtimit të emigrantëve irlandezë drejt kontinentit të Amerikës, ai solli shpesh në skenë përpjekjet e përballjet e irlandezëve në mërgim me qëndrimet kulturore konfliktuese dhe këto përpjekje në dramat e mëvonshme përqendrohen te çështjet e identitetit.

O. Nilli është quajtur shpesh babai i dramës amerikane dhe mes arsyeve që e meriton një titull të tillë, arsye e cila ka dalë në pah në shumë studime bashkëkohore, është përcaktimi i identitetit vetjak në një shtet të huaj dhe përplasja e vlerave kulturore. Si shumë amerikanë, O. Nilli ishte i

Eugene O’Neill Review (1991), botuar online në http://www.eoneill.com/library/on/shaughnessy/review91f_3.html.

222 Eugene O’Neill, *Long Day’s Journey into Night* [1956] in *Complete Plays, 1932-1943* (New York: Library of America, 1988), f.786-7.

223 Po aty, f. 807

ndërgjegjshëm për tensionin që ekzistonte mes identitetit të tij zyrtar dhe atë që e ndjente se ishte vërtet i tiji. “Ç’ka e shpjegon më mirë se çdo gjë tjetër për mua është fakti që jam irlandez”²²⁴ thotë ai, duke e vendosur theksin te përplasja e kulturave brenda shpirtit të një njeriu. Udhëtimi shpirtëror brenda mendjeve të personazheve është thelbësor në teatrin e tij, i cili nuk kufizohet vetëm te fati i emigrantëve irlandezë që jetojnë në Amerikë, por shtrihet në kërkimin për përkatësi që gjendet në shumë vepra të tij.

Kur mbërritën në Amerikë, emigrantët u përballën me një mënyrë të re jetese dhe problemet e tyre ekzistenciale ndryshuan natyrë sepse në Botën e Re këndvështrimi i jetës ishte ndryshe. Sapo mbërritën, ata duhet të përcaktonin një identitet të ri vetjak dhe ajo ç’ka mbeti nga identiteti irlandez ishte në qendër të krizës së identitetit të tyre.

PADI. Ah, sikur të kthehesha në ditët e bukura të rinisë sime!! Ah, sa anije të bukura kishte atëherë – anije me direkë të lartë që preknin qiellin – me burra të shëndetshëm e të fortë – burra që ishin bijtë e detit, sikur të ishte deti që u kishte dhënë jetë. Ah, lëkura e tyre e pastër! Sa të fortë e trima ishin!²²⁵

Vajtimi i gjatë i Padit, personazhit kryesor të “Mjegulla”, është thelbësor për t’i kuptuar personazhet që vuajnë nga një humbje që as ata vetë nuk mund ta përcaktojnë. Agonia e tij, nëse nuk është universale, vlen për shumë vepra të tjera, dhe ai e bën të qartë se njerëzit e kanë humbur harmoninë me natyrën. Për të, mburrjet e Jenkut për shpejtësinë e anijes thjesht tregojnë sesa i verbër është bërë, siç tregohet nga paafësia e tij për të perceptuar tjetërsimin nga deti. Kundërtia “mënyra të reja – mënyra të vjetra” shkon edhe përtej keqardhjes për të shkuarën. Deti krahasohet me nënën dhe marinarët quhen “bijtë e detit”. Padi bëhet mishërimi i emigrantit i cili, pasi e gjen veten në dhe të huaj, lëviz më shpejt dhe detyrohet të pranojë zakonet e huaja, por që në fund zbulon se nuk i përket kësaj Bote të Re.

Tradhtia e origjinës është një temë të cilën O. Nilli e rimerr në shumë drama. Padi mishëron pamundësinë e irlandezëve për t’u mësuar me mënyrat e reja sepse e ndiejnë se jo vetëm që po e humbasin vetveten, por po humbasin edhe shpirtin e tyre. Në fund të monologut, ai e pranon se po lëngon për një bashkim me detin, të cilin e njëvlerëson me nënën. Por e kupton se përmbushja mund të arrihet vetëm me një pranim përfundimtar të përkatësisë, në vdekje, prandaj shohim edhe dëshirën e tij tragjike për t’i dhënë fund udhëtimit. Ai e zbulon të vërtetën ekzistenciale në një mënyrë bodleriane – përmes dehjes – dhe duke vuajtur tëhuajtjen e tij nga kjo botë, lëngon për bashkimin që shpreson ta rifitojë.

224 Sheaffer, Louis, O’Neill: Son and Playwright. Boston, Little, Brown, 1990, f. 10.

225 O’Neill, Eugene, The Hairy Ape. The Plays of Eugene O’Neill, vol. 1 New York, The Modern Library, Random House, 1982, f. 213.

Vizioni i tij mbetet i vlefshëm për shumë personazhe. Mospranimi i mënyrave të reja është i tejskajshëm, por përpjekja për të fituar bashkimin është thelbësore për jetët e personazheve, kushdo qofshin ata. Për emigrantët merr trajta të ndryshme të cilat variojnë sipas natyrës së lidhjeve që dëshirojnë të mbajnë ose rifitojnë me atdheun e tyre. Lundrat kundrejt avullit, mënyrat e reja kundrejt të vjetrave, Irlanda kundrejt Amerikës – përtej këtyre kundërtive gjendet një ndjenjë tjetërsimi të cilën personazhet përpiqen ta kapërcejnë. Pranim apo kundërshtim? Këto pyetje shtrohen nga irlandezët, por ndonjëherë tepër me vonesë. Mospranimi i ndryshimeve nga ana e Padit nuk e çon askund. Ndryshe nga Jenku, ai e mbyll sfidën e përcaktimit të identitetit të tij, duke filluar nga identiteti irlandez, me qëllim që të zërë vendin e tij në Botën e Re.

Në dallim nga personazhet e tjerë irlandezë, Padi nuk do të zërë vend kurrë në Amerikë, prandaj ai mund të shprehë vetëm vuajtjen e zemrës së tij për atdheun, pa e ilustruar mënyrën se si njerëzit i humbasin lidhjet dalëngadalë. Shumë pak mund të arrijnë deri në fund të këtij udhëtimi shpirtëror brenda mendjes së tyre – emigrimit – dhe strategjitë e tyre të mbijetesës shpesh rezultojnë vdekjeprurëse pasi nuk marrin parasysh se kush janë dhe nga vijnë.

Një personazh tjetër nga dramat e mëvonshme, Kon Melodia, vuan nga një ndjenjë e ngjashme tjetërsimi, por reagon ndryshe duke u përpjekur ta bëjë sikur rendi i botës së vjetër vlen edhe për botën e re. Pra, ndryshe nga Padi, Melodia rikrijon vetveten në një botë të re që është një kopje e botës së vjetër. Duke bërë kështu, jo vetëm që nuk pranon ta quajë veten emigrant, por edhe mohon realitetin e ndryshimit që vjen nga emigrimi – pra me fjalë të tjera, ai largohet nga e vërteta mizore e rënies së tij.

Ndryshe nga shumë personazhe të tjerë irlandezë, lidhjet e Melodisë me Irlandën janë të ndërlikuara dhe e shkuara e tij dëshmon se sa pak është i lidhur me atdheun. Në fakt, emigrantë të tjerë irlandezë që jetojnë aty pranë e urrejnë tradhtinë që i ka bërë Irlandës kur luftoi me ushtrinë britanike kundër Napoleonit. Amerikanët, nga ana tjetër, e mendojnë atë si irlandez, por ai vetë përpiqet të mos e pranojë dhe mundohet të nxjerrë në pah idenë se është një zotëri dhe nuk mund të gjykohet me standardet moderne. Krenaria kombëtare (mburrja që ka lindur në Irlandë) është e huaj për të, pasi ai zgjedh ta përcaktojë veten me përkatësinë e klasës, duke i kushtuar pak vëmendje atdheut. Bashkëshortja e tij është një mbrojtëse besnike e botës së tij të brishtë të mbushur me iluzione, dhe madje edhe brenda familjes ajo duhet ta mbrojë identitetin tjetër të të shoqit.

NORA. (Me kokëfortësi) Nuk është gënjeshtër. Ai është një zotëri. A nuk ka lindur i pasur në një kështjellë në një pronë të madhe dhe është arsimuar

në universitet, dhe a nuk ishte oficer në ushtrinë e Dukës së Uellingtonit?²²⁶.

Ajo ç’ka bie në sy në përshkrimin e origjinës së të shoqit është se nuk përmend faktin që ka lindur në Irlandë. Këtë mund ta shohim si thjesht një fshirje, por në fakt ka kuptim nëse e shohim nga këndvështrimi social. Në dramë, titulli “zotëri irlandez” është diçka e padëgjuar ndonjëherë, dhe Melodia për patriotët e tij shprehet “ata pak irlandezë që janë këtu janë llum”²²⁷. Përçmimi i Melodisë për patriotët e tij, shembuj të cilët gjenden me shumicë të “Prekja e Poetit” mund të jenë edhe për shkak të ngatërresës që ai ka frikë se mund të ndodhë në mendjen e të huajve që e gjykojnë si një irlandez – dhe në kontekstin e emigracionit – ta shohin me përçmim. Kështu, Kon Melodia përpiket shumë për ta zhdukur identitetin irlandez, gjë e cila dobëson imazhin e zotërisë që dëshiron të shfaqë. Duke pranuar kundërtinë “mënyrë e re – mënyrë e vjetër”, ai nuk e merr parasysh emigracionin. Nëse do ta pranonte si fakt, do t’i duhej të përcaktonte një identitet të ri për veten dhe për rrjedhojë do t’i bashkohej listës së emigrantëve irlandezë të dështuar.

Mospranimi i çdo përcaktimi të ri për atë se kush është, është thelbësor pasi, në rastin e tij, mohimi është baraz me mbijetesën. Duke mos pranuar ta konsiderojë emigracionin si një fakt, gjë e cila do të përfshinte përcaktimin e një morali të ri, një rendi të ri social ose politik për veten, ai siguron vazhdimisht rëndësinë e parimeve të “zotërrillëkut” të botës së vjetër. Duke iu qëndruar besnik vlerave të vjetra, ai bën të pamundurën që njerëzit ta mendojnë jo si irlandez apo si amerikan, por si një zotëri.

Ai nuk shqetësohet vetëm për çfarë mendojnë të tjerët për të, por gjën mënyra për t’iu shmangur realitetit përmes alkoolit, mashtrimit dhe vetëmashtrimit. Për ta bërë këtë, dhe në fakt për të mbijetuar, ai duhet të luajë një lojë shumë delikate me maska që pasqyrat që e rrethojnë të mos e reflektojnë imazhin frikësues të realitetit²²⁸. Disa herë të tjera, vetëmashtrimi i Melodisë intensifikohet aq shumë, sa madje edhe të afërmit e tij nuk mund ta besojnë. Për shembull, kur flet me të bijën për një martesë të mundshme me Simon Harfordin, pretendimet e tij janë kaq groteske saqë Sara mendon se ai po sheh ëndrra në diell.

MELODI. Mesa duket, babai i tij është zotëri – d.m.th., me standardet amerikane, përderisa edhe tregtari mund ta kërkojë këtë titull. Por unë jam bërë vetë shtetas amerikan, besoj se do të ishte stërsnobizëm të qepesh pas standardeve të botës së vjetër.

226 O’Neill, Eugene, *A Touch of the Poet*, New Haven, Yale UP, 1957, f. 24.

227 O’Neill, Eugene, *A Touch of the Poet*, op. cit., f. 13.

228 Për një analizë sesi funksionojnë maskat dhe pasqyrat në dramë shih: Dubost, Thierry, “Masques et Miroirs dans *A Touch of the Poet*”. *Masques et Miroirs dans le monde anglo-saxon*. Ed. J. Leray, Caen, Presses Universitaires de Caen, 1996, f. 151-162.

SARA. Po, a s' do të ishte kështu?²²⁹

Pohimi i tij – pra që “është bërë shtetas amerikan” vërteton se është i ndërgjegjshëm për ndryshimin që ka ndodhur, edhe pse nuk e sheh si me shumë rëndësi. “Besoj se do të ishte stërsnobia të qepesh pas standardeve të botës së vjetër” tregon se, si një baba i mirë, ai është dakord që të bëjë një përjashtim dhe kështu të mos u përmbahet vlerave të vjetra, por Sara nuk e beson komentin e tij. Kjo gjithashtu do të thotë se ai nuk u përmbahet standardeve bashkëkohore dhe vullneti i tij i papritur për ta konsideruar Henri Harfordin si një zotëri ndihmon në përforcimin e imazhit të tij prej zotërie. Kon Melodia i jep një realitet të përkohshëm identitetit të tij të ri si shtetas amerikan sepse nuk ka se ç'të bëjë, por rrënjët e tij irlandeze nuk i përmend kurrë²³⁰.

Dëshira e Padit për të rifituar hyrjen në parajsën e humbur përmban edhe një dëshirë të fshehtë që të bashkohet me atdheun e tij. Ai ndryshon nga Melodia në faktin që ndarja nga bota e vjetër nuk i ka rënë në sy, dhe dëshira e tij për t'u bashkuar me detin lind nga të kuptuarit e papritur të pakuptimësisë së jetës së tij. Qëndrimi i Melodisë është i ndryshëm. Dëshira e tij për të qëndruar i izoluar në mbretërinë e tij të iluzionit, duke mos e pranuar aspak identitetin amerikan, ka qenë një mjet mbijetese. Kjo është arsyeja pse, kur e vërteta nuk mund të fshihet më dhe ekspozohet si irlandez, ai shkatërrohet.

Përsa i përket përkufzimit të një identitetit të ri, si Padi ashtu edhe Melodia mbajnë vulën e shumë prej personazheve të O. Nillit. Pa kuptuar se çfarë po ndodh, Padi në pavetëdijen e tij po largohet nga vetvetja. Melodia, nga ana tjetër, duhet të lidhet me personazhet e tjerë të O. Nillit të cilit përdorin maskat për të shpëtuar nga e vërteta e padurueshme. Identiteti irlandez i Padit ngadalë-ngadalë zhytet në harresë, ndërsa Melodia me vullnetin e tij lufton që ta zhdukë atë pjesë të tijën. Dështimi i tij duket kur Nora shpjegon se më në fund ai u pajtua me Zotin në shtratin e vdekjes. Indiferenca e mëparshme ndaj Zotit dhe mosrespektimi i përfaqësuesit të tij (Atit Flin), e ndihmoi që të mbante një identitet anti-irlandez. Në fund, ai fillon të kuptojë se paqja mund të gjendet, por kjo ndodh vetëm përmes vetëpranimit, gjë që në rrethanat e tij, përfshin edhe identitetin irlandez.

Lidhja e përbashkët që këta dy personazhe kanë me personazhet e tjerë të O. Nillit është se humbja e harmonisë me universin rezulton në dhimbje. Për rrjedhojë, saherë që personazhet ndihen të përjashtuar në mënyrë të padrejtë, ata përpiqen të rivendosin lidhjet me njerëzit ose nartyrën për t'i dhënë fund vuajtjes së tyre. Ndërsa disa protagonistë pretendojnë se janë “ndryshe” dhe e vërtetojnë se janë aq të fuqishëm sa të përballen me kundërtinë që ushqen dallimi i tyre, shumica e tyre nuk mund ta bëjnë këtë gjë.

229 O'Neill, Eugene, *A Touch of the Poet.*, op. cit., f. 48.

230 Po aty, f. 48-9.

Amerikano – irlandezë, irlandezo-amerikanë? Pyetja është qendrore, dhe përgjigja unike, por mënyra sesi O. Nilli e kupton një identitet pozitiv irlandez shkon përtej çështjeve nacionaliste. Në fakt, ai tregon se për irlandezët vetëpërcaktimi është një sfidë madhore ekzistenciale. Nëse munden ta marrin si sfidë, jeta e tyre merr kuptim dhe e kthen udhëtimin shpirtëror në mendjen e tyre – emigracionin dhe pasojat e tij, integrimin – në një aventurë njerëzore pozitive. Nëse emigrantët shpresojnë për një takim shpërblyes me shoqërinë amerikane, duke i mundësuar që të ruajnë lidhjet me rrënjët e tyre kulturore, ata duhet të bëhen irlandezo-amerikanë dhe jo amerikano-irlandezë. Vetëm atëherë ata do ta gjejnë të vërtetën dhe paqen brenda vetvetes dhe do të jenë në gjendje të zënë vendin e tyre në Botën e Re duke mbetur një zotëri i vërtetë irlandez.

Bibliografia

- O'NEILL, E., *Long Day's Journey Into Night*. New Haven, Yale UP, 1989.
SHEAFFER, L., *O'Neill: Son and Playwright*. Boston, Little, Brown, 1990.
O'NEILL, E., *The Hairy Ape. The Plays of Eugene O'Neill, vol. 1* New York, The Modern Library, Random House, 1982.
O'NEILL, E., *A Touch of the Poet*, New Haven, Yale UP, 1957.
O'NEILL, E., *A Moon for the Misbegotten.*, New York, Vintage Books-Random House, 1974.
O'NEILL, E., *Fog. Ten «Lost» Plays of Eugene O'Neill*. New York, Random House, 1964.
O'NEILL, E., *More Stately Mansions*, Ed. M. Bower, New York, Oxford UP, 1988.

CIP Katalogimi në botim BK Tiranë

Universiteti i Tiranës. Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Ndërkulturalizmi, shumëgjuhësia dhe politika(t) gjuhësore në
një kontekst evropian : konferencë shkencore ndërkombëtare
e Departamentit të Gjuhës Gjermane me rastin e 30 vjetorit të
krijimit: 26 - 27 prill 2023 = Interkulturalität,
Mehrsprachigkeit und Sprach(en)politik im europäischen
Zusammenhang : Fakultät für Fremdsprachen, Universität
Tirana : 26 - 27 April 2023
/ Universiteti i Tiranës. Fakulteti i Gjuhëve të Huaja. - Tiranë
: Filara, 2023.
268 f. ; 16.7 x 25 cm

ISBN 978-9928-279-81-1

1.Gjuhësia dhe gjuhët 2.Shumëgjuhësia 3.Konferenca
81 ‘246.3 (062)