

LINGUA ET VITA

vedecký časopis
pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie
Fakulty aplikovaných jazykov
Ekonomickej univerzity v Bratislave



Journal
for Research of Languages and Intercultural Communication
of the Faculty of Applied Languages,
University of Economics in Bratislava

Ročník IV

Číslo 7/2015

LINGUA ET VITA 7/2015

REDAKČNÁ RADA/EDITORIAL BOARD

Šéfredaktorka časopisu/Editor-in-chief: Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Výkonný redaktor/Executive Editor: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Členovia redakčnej rady/Editorial Board Members:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria

Dipl. Slaw. Heike Kuban

University Erfurt, Germany

Елена Юрьевна Стриганкова, канд. филос. наук, профессор

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saratov

Светлана Михайловна Минасян, канд. пед. наук

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia

Dr. Farida Djaileb, Associate Prof.

University of Science and Technology, Oran, Algeria

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Charles University in Prague, Czech Republic

Mgr. Tomáš Káňa, PhD.

Masaryk University, Brno, Czech Republic

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Mgr. Irina Dulebová, PhD.

Comenius University in Bratislava, Slovac Republic

Mgr. Milada Pauleová

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Recenzenti/Editorial Consultants:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.
PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.
PhDr. Roman Kvapil, PhD.
Mgr. Jana Paľková, PhD.
Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Mgr. Irina Dulebová, PhD.

Grafická úprava a zlom/Graphic Design: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydavateľ/Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM, jún 2015

Náklad: 100 ks

ISSN 1338-6743

Za pravopisnú, gramatickú, lexikálnu a štylistickú stránku uverejnených príspevkov zodpovedajú autori príspevkov.

Adresa redakcie/Editorial Office:

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemská cesta 1
852 35 Bratislava, Slovenská republika
Email: casopis.faj@gmail.com

RUBRIKY ČASOPISU/CATEGORIES OF THE JOURNAL

JAZYK, KOMUNIKÁCIA, KULTÚRA LANGUAGE, COMMUNICATION, CULTURE

Rubrika je venovaná najmä:

- lingvistickým javom na úrovni synchrónie a diachrónie,
- porovnávacej lingvistike,
- teórii komunikácie a interkultúrnej komunikácie,
- dejinám a kultúre jazykovej oblasti.

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV DIDACTICS AND METHODOLOGY OF TEACHING AND FOREIGN LANGUAGES

Rubrika je venovaná najmä:

- didaktike jazykov,
- metodike výučby jazykov,
- učebným štýlom a stratégiam v cudzojazyčnej edukácii,
- testológii v kontexte SERR pre cudzie jazyky.

TRANSLATOLÓGIA TRANSLATION/TRANSLATOLOGY

Rubrika je venovaná najmä:

- teórii a praxí prekladateľstva a tlmočníctva,
- prekladu a tlmočeniu všeobecného a umeleckého textu z cudzieho jazyka do slovenského jazyka a naopak,
- prekladu a tlmočeniu odborného textu z cudzieho jazyka do slovenského jazyka a naopak, najmä v ekonomických vedách.

RECENZIE REVIEWS

Rubrika je venovaná recenziám vedeckých statí, odborných článkov, projektových štúdií, publikácií a monografií vytvorených na fakulte, na iných vysokých školách na Slovensku a v zahraničí.

SPRÁVY REPORTS

Rubrika je venovaná správam z vedeckých podujatí a podporných vedeckovýskumných aktivít Fakulty aplikovaných jazykov a Ekonomickej univerzity.

5 OBSAH/CONTENTS

7 ÚVOD/INTRODUCTION

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA/LANGUAGE, COMMUNICATION, CULTURE

9 CRISTINA SIMÓN ALEGRE

AVENTURAS Y DESVENTURAS DE UNA ESCRITORA ESLOVACA EN ESPAÑA: LAS POSTALES DE ESPAÑA (ŠPANIÉLSKE POHLADNICE) DE ZUZKA ZGURIŠKA
ADVENTURES AND MISADVENTURES OF A SLOVAK WRITER IN SPAIN: THE SPANISH POSTCARDS (ŠPANIÉLSKE POHLADNICE) OF ZUZKA ZGURIŠKA

15 ELEONÓRA FLOCHOVÁ

VEDĽAJŠIE VETY V NEMECKÝCH ODBORNÝCH EKONOMICKÝCH TEXTOCH VII.
PRÍPUSTKOVÉ A ÚČINKOVÉ VETY
SUBORDINATE CLAUSES IN GERMAN PROFESSIONAL TEXTS VII. CONCESSION
AND EFFECT CLAUSES

22 VERONIKA HRNČIAROVÁ

MIGRATION UND IHRE GESELLSCHAFTLICHEN FOLGEN IM MULTIKULTURELLEN
UMFELD
MIGRATION AND ITS SOCIAL CONSEQUENCES IN A MULTICULTURAL
ENVIRONMENT

30 KLÁRA KOBÁKOVÁ

MEDIEN IM UMBRUCH – VON ANALOG ZU DIGITAL
MEDIA IN TRANSITION – FROM ANALOG TO DIGITAL

39 JANA KUCHAROVÁ

MOŽNOSTI ANALÝZY NEMECKÝCH ODBORNÝCH TEXTOV POMOCOU
MYŠLIENKOVÝCH A POJMOVÝCH MÁP
POSSIBILITIES FOR THE ANALYSIS OF SPECIALIZED GERMAN TEXTS BY MEANS
OF MIND AND CONCEPT MAPS

47 ТАМАРА ВЛАДИМИРОВНА КУПРИНА

СВЕТЛАНА МИХАЕЛОВНА МИНАСЯН

КРИТЕРИИ SWOT И SMART В СИСТЕМЕ ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОГО
МЕНЕДЖМЕНТА
SWOT AND SMART CRITERIA IN THE LINGUO-COMMUNICATION MANAGEMENT

54 TATIANA MOROZKINA

THE INTERACTION OF MODE PARAMETERS IN REFLEXIVE DISCOURSE
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПАРАМЕТРОВ РЕЖИМА В РЕФЛЕКСИВНОМ ДИСКУРСЕ

61 BEATRIZ GÓMEZ-PABLOS

LA DEFINICIÓN LEXICOGRÁFICA DE LOS PLATOS DE COMIDA
THE LEXICOGRAPHICAL DEFINITION OF DISHES

74 TOMÁŠ KÁŇA

ZDROJ JAZYKOVÝCH DAT PRO VÝZKUM A VÝUKU NA FAJ
THE SOURCE OF DATA FOR LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH ON THE FAJ

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV
DIDACTICS AND METHODOLOGY OF TEACHING AND FOREIGN LANGUAGES

82 MÁRIA MRÁZOVÁ, HEIKE KUBAN

REZEPTION DER NIVEAUSTUFEN UND KOMPETENZSKALEN DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS IN BERUFSBEZOGENEN TESTS UND PRÜFUNGEN II

RECEPTION OF LEVELS AND COMPETENCE SCALES OF CEFR IN TESTS AND JOB-RELATED CERTIFICATES, PART II.

TRANSLATOLÓGIA/TRANSLATOLOGY

93 ANNA WENDORFF

TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN EMPLEADAS EN LA NOVELA “BLANCO NIEVE, ROJO RUSIA” DE DOROTA MASŁOWSKA

TRANSLATION TECHNIQUES USED IN THE NOVEL “WHITE AND RED” (“SNOW WHITE AND RUSSIAN RED”) BY DOROTA MASŁOWSKA

101 KATARÍNA SERESOVÁ

WERBEBOTSCHAFT UND IHRE ÜBERSETZUNG
ADVERTISING MESSAGE AND ITS TRANSLATION

RECENZIE/REVIEWS

108 SILVIA VERTANOVÁ

VESELÁ, Jana. 2010. *El elemento “se” y sus valores*. Spisy filozofické fakulty ostravské univerzity. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. 314 s. ISBN 978-80-7368-784-7

110 ŠTEFAN POVCHANÍČ

CHREN, Peter; KOPECKÝ, Peter. 2014. *Frankofónna Afrika (Prvý diel)*. Nitra: IRIS, 2014. 143 s. ISBN 978-80-8153-020-3

SPRÁVY/REPORTS

112 RÓBERTA BAKULYOVÁ

39. INTERNATIONALER SOMMERKURS DER UNIVERSITÄT REGENSBURG.
DEUTSCH LERNEN IM HERZEN EUROPAS

114 EMA BOLEHRADSKÁ

KULTURPRAKTIKUM IN INDIEN (BERICHT)

118 MÓNICA SÁNCHEZ PRESA

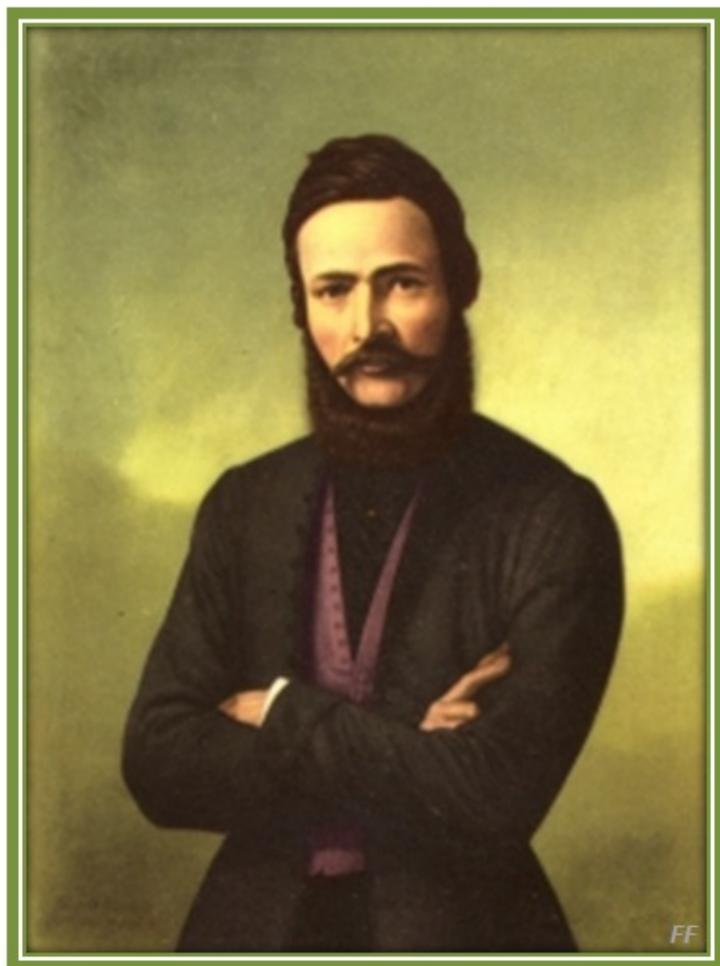
FORO MIRADAS DE LA ESPAÑA ACTUAL III

120 KATARÍNA STRELKOVÁ

DIALÓG KULTÚR: TVORIVÉ KONTAKTY ŠTUDENTOV EUBA A SANKT-PETERBURGSKEJ ŠTÁTNEJ OBCHODNO-EKONOMICKEJ UNIVERZITY

ÚVOD

„Svätá je naša povinnosť všetko nášmu ľudu podávať, na čom sa on povýšíť môže a seba samého viacej vážiť navykne“, píše Ľudovít Štúr vo svojom diele Nárečie slovenské alebo potreba písania v tomto nárečí. Aj tento krátky úryvok z jeho diela je dôkazom, aký živý odkaz nám zanechal. 200. výročie jeho narodenia a s ním spojený Rok Ľudovíta Štúra (2015) je preto pre každého, kto „sa chytí do služieb ducha“, veľkou výzvou sprítomniť odkaz tejto osobnosti, ktorá patrí k rodinnému strieboru slovenských dejín.



V roku 2015 uplynie dvesto rokov od narodenia jednej z najvýznamnejších osobností moderných dejín slovenského národa – Ľudovíta Štúra (28. október 1815 Uhrovec – 12. január 1856 Modra). Toto okrúhle výročie je mimoriadnou príležitosťou pripomenúť si jeho pozoruhodný život a dielo nielen na regionálnej a celoslovenskej úrovni, ale aj s presahom do zahraničia, predovšetkým na území štátov, ktoré sa spájajú s jeho životom, a v komunitách Slovákov žijúcich v zahraničí.

Matica slovenská si je plne vedomá významu osobnosti Ľudovíta Štúra a jeho neoceniteľného prínosu k formovaniu slovenského národa a k našim moderným dejinám. Z tohto uhla pohľadu najstaršia kultúrna a vedecká ustanovizeň Slovákov v priebehu roka 2015 pripravila a už zrealizovala na celom území našej vlasti sériu programovo rozmanitých podujatí, ktoré boli určené odbornej i laickej verejnosti – s osobitným zreteľom na mladú generáciu. Leitmotívom všetkých matičných vedeckých, popularizačných, edičných, výstavných, literárnych, divadelných, kultúrno-spoločenských a iných aktivít je zdôrazňovanie skutočnosti, že Ľudovít Štúr bol hybnou a širokospektrálnou osobnosťou slovenských dejín v prelomových časoch nášho národného obrodenia. Matica slovenská tiež dnešným generáciám pripomína, že Štúr bol nielen kodifikátorom spisovnej slovenčiny, vedcom, pedagógom, básnikom, publicistom či novinárom, ale aj vodcom štúrovského hnutia, európsky orientovaným vzdelencom a reprezentantom slovanskej spolupráce a vzájomnosti.

Prestíž dvojstému výročiu narodenia Ľudovíta Štúra dodáva aj jeho zaradenie do zoznamu výročí Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (UNESCO) na roky 2014 – 2015, ktorý schválila na svojom zasadnutí 37. generálna konferencia Unesca 5. novembra 2013 v Paríži.

Vzhľadom na význam osobnosti Ľudovíta Štúra a jeho neoceniteľný prínos k formovaniu slovenského národa a k moderným slovenským dejinám a v rámci Roka Ľudovíta Štúra sme si dovolili prihovoriť sa našim čitateľom namiesto úvodu 7. čísla časopisu Lingua et vita. Predkladáme v ňom recenzované príspevky prispievateľov v tradičnej štruktúre v zmysle rubrík časopisu. Veríme, že aj 4. ročník vydávaného časopisu prinesie záujemcom zmysluplné a užitočné nielen čítanie, ale aj inšpiráciu pre vlastné bádanie v oblasti jazyka, kultúry, metodiky a didaktiky a translatológie.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
výkonný redaktor

AVENTURAS Y DESVENTURAS DE UNA ESCRITORA ESLOVACA EN ESPAÑA: LAS POSTALES DE ESPAÑA (ŠPANIELSKE POHĽADNICE) DE ZUZKA ZGURIŠKA

ADVENTURES AND MISADVENTURES OF A SLOVAK WRITER IN SPAIN: THE SPANISH POSTCARDS (ŠPANIELSKE POHĽADNICE) OF ZUZKA ZGURIŠKA

CRISTINA SIMÓN ALEGRE

Resumen

El libro de viajes *Postales de España* (1931) ocupa un lugar único en la obra de la escritora eslovaca Zuzka Zguriška. A lo largo de diez capítulos la autora comparte sus experiencias en algunas de las ciudades del país sureño. Con su buen humor escribe sobre la alegre imagen de un país con su gente de carácter espontáneo y muestra los defectos de una realidad social que difiere mucho de la imagen idílica y estereotipada de España.

Palabras clave: Zuzka Zguriška, España, realidad social, educación, pobreza

Abstract

The travel book *Spanish postcards* (1931) occupies a unique place for its setting in the work of the Slovak writer Zuzka Zguriška. In ten chapters the author shares his experiences in some of the cities of the southern country. She writes with his cool mood about the cheerful image of a country with people living and spontaneous character and she shows shortcomings of social reality very different from the idyllic and stereotyped image of Spain.

Keywords: Zuzka Zguriška, Spain, social reality, education, poverty

El debut literario de Zuzka Zguriška (1900 – 1984) tuvo lugar en 1929 al ser publicada una recopilación de sus relatos en el libro *Obrázky z kopaníc* (Escenas de los caseríos). En su siguiente obra, el libro de viajes *Španielske pohľadnice* (Postales de España) (1931), la escritora deja entrever elementos característicos de toda su obra, siendo, no obstante, opuesto en el tema y la ambientación. En nuestra comunicación situaremos *Postales de España* en la trayectoria literaria de la escritora haciendo algunos apuntes sobre su estilo. A continuación indagaremos en el lugar de esta obra en su producción literaria clarificando el motivo de su viaje a España. Despues analizaremos las desventuras vividas en ese país por la escritora, descritas con humor desvelando la cara menos jocosa y alegre de un país que se encuentra en una agitada situación política.

Španielske pohľadnice (Postales de España) en los inicios literarios de Zuzka Zguriška

Hasta la aparición de Zuzka Zguriška y Elo Sandor en el período de entreguerras hubo una notable ausencia del género humorístico en la literatura eslovaca. Según Oskár Čepan, se debía a la dificultad del género de aclimatarse a la nueva situación tras la creación de la República Checoslovaca. Los autores se despedían de su pasado con nostalgia y una actitud defensiva, ya que, según Vajanský "la vida del eslovaco está más acompañada por el tono triste y elegíaco de la fujara que por el del jocoso brincar de la flauta" (1, 1984, p. 334). Zguriška fue una excepción evitando ese patetismo enfrentándose al pasado por medio del humor. Cuando fue publicado su primer libro, Daniel Okáli afirmó que en la literatura universal el perfil escritora-humor era inusual, pero Zguriška "quiere ser y es una excepción salvadora" (2, 1980). La autora afirma al respecto en su libro memorialístico *Srminou liet* (Por el abismo de los años) que "el humor es el elixir de la vida" (3, 1972, s. 271), en su caso también de la literatura, como se puede observar en las *Postales de España*, obra temprana en la que el humor

aparece por medio de historias graciosas que parten de situaciones cómicas, reminiscencias con las que la autora acerca España a su país y las bromas que introduce en su narración. No obstante, en este libro también se sirve de este recurso para enfrentarse a los aspectos más desoladores de la vida en ese país.

El viaje de Zuzka Zguriška a España

Zguriška dejó su puesto de maestra en la escuela de Myjava y se mudó a Bratislava con su esposo Jaroslav Dvořák, abogado de prestigio y fundador de *Umelecká beseda slovenská* (Tertulia Literaria Eslovaca). Strohnerová menciona su posición de jefe presidencial del Consejo de Ministros de la República Checoslovaca y jefe del Departamento del Ministerio de Asuntos Exteriores en Praga como un factor que permitió al matrimonio “*asistir a inauguraciones de exposiciones, conciertos de música, estrenos teatrales tanto en Bratislava o Praga como en el extranjero*” (4, Strohnerová, p. 150). De esos viajes, la escritora sólo publicó como libro sus impresiones del que realizó a la España de finales de los años 20.

Para conocer los motivos que llevaron al matrimonio a España, la autora nos dice en el epílogo de la obra lo siguiente: “*Visité España en septiembre del año 1929 con ocasión de unas exposiciones en Barcelona y Sevilla. Debo confesar que me llevó a España una simple curiosidad viajera sin ningún tipo de intención relacionada con la literatura*” (5, 1931, p. 70). Estas exposiciones se celebraron, aunque en los apuntes de viaje la autora no describe su visita a esos eventos. Contradice esto el dato erróneo en el artículo sobre los manuscritos de Zguriška en la Biblioteca Nacional Eslovaca en el que se hace referencia a que Zguriška en 1929 fue a España a un viaje de estudios que le sirvió como motivo para sus *Postales de España* (6, 2007, p. 83). Čepan señala incluso que la obra es un documento sobre el viaje que Zguriška hizo a las exposiciones de Sevilla y Barcelona (1, 1984, p. 650), oponiéndose a lo que afirma la propia autora.

Luces y sombras de la España de Zuzka Zguriška

El escritor checo Karel Čapek fue uno de los intelectuales que visitaron España en 1929. Su obra *Výlet do Španěl* (Viaje a España) (7, 1931) fue publicada por entregas en la revista *Lidovky*, aliciente para que Zguriška se decidiese a compartir su visión de España, aún advirtiendo al lector que “*allí donde Čapek ofrece un opíparo banquete, yo sólo aporto una modesta degustación*” (5, 1931, p. 70). También ese año viaja al país como corresponsal de un periódico inglés Henry Buckley, que dejará por escrito sus observaciones sobre el ambiente social y político de España. Son tres visiones de España cuando los cimientos de la dictadura de Primo de Rivera empiezan a desmoronarse, al igual que la figura del rey Alfonso XIII se precipita a una inminente caída.

En este apartado nos adentraremos en la visión que comparte Zguriška con el lector de los episodios que descubren la decadencia del país a través de sus vivencias.

Ostentosidad y modernidad

En *Por el abismo de los años*, Zguriška habla sobre su viaje a España desde que fue con su marido a una agencia de viajes a Viena para elegir un destino. Ya hemos mencionado que el matrimonio disponía de poder adquisitivo suficiente para disfrutar de eventos relacionados con la cultura, y su viaje por España no fue una excepción. Los comentarios de una Zguriška boquiabierta observando el interior de la mezquita de Córdoba o los cuadros de El Greco que alberga su pinacoteca predilecta del país son la cara más positiva de las impresiones que mejor gusto le dejaron. Habla de la arquitectura y la belleza de los habitantes de Barcelona y Sevilla, ambas sedes de importantes exposiciones sobre las que afirma: “*En el año 1929 había en España dos grandes exposiciones: en Barcelona y Sevilla. Nunca me ha divertido recorrer exposiciones de un lado a otro como en el mercado, así que ni se nos pasó por la cabeza invertir nuestro valioso tiempo en exposiciones*” (5, 1931, p. 143). La Exposición

Internacional de Barcelona (inaugurada el 20 de mayo de 1929 y clausurada el 15 de enero de 1930) fue una iniciativa para dotar a la ciudad de modernidad ante las naciones que iban a contar con pabellones durante el evento. Como describe Francesc-Xavier Mingorance i Ricart (8, 2001), esa exposición simbolizaba el principio del declive del país que, como consecuencia, arrastró un déficit de 180 millones de pesetas. Zguriška de hecho llega a decir de la inacabada Sagrada Familia que es "monstruosa" (5, 1931, p. 11), adjetivo dotado de ambigüedad al interpretarlo como una muestra excesiva del derroche económico que supusieron los cambios urbanísticos que exigió la exposición. Buckley en su capítulo dedicado a Primo de Rivera ve la ciudad de Madrid comparable a París o Londres en su lujo y comodidades. Habla de ascensores, neveras eléctricas y edificios en perfecto estado, pero al mismo tiempo afirma sobre esas inversiones: "*Naturalmente, pienso que era un error y que ese dinero que se había invertido en modernizar Madrid debía haberse invertido en modernizar el campo español, en tractores y cosechadoras más que en pisos*" (9, 2004, p. 34). Todos estos adelantos son cambios con los que se pretende modernizar España pero, además, por parte de las esferas políticas con la urbanización acelerada se persigue aumentar los votos urbanos (10, 2001, p. 622).

Sevilla fue sede de la Exposición Ibero-Americana, inaugurada el 9 de mayo de 1929 y clausurada el 21 de junio del año siguiente. En su *Guía Oficial* se menciona el Pabellón de Maquinaria en el que se expuso maquinaria agrícola e industrial (11, 1929, p. 76). La paradoja reside en que, mientras que en Sevilla se muestra ante turistas y representantes diplomáticos de los países participantes lo avanzado que estaba el país anfitrión en esa materia, la realidad en el campo y las periferias urbanas era muy diferente. Por ello, la fugaz mención de las dos exposiciones como símbolo del empeño por desarrollar económica y urbanísticamente el país y algunos comentarios al respecto en el libro de Zguriška acentúan el contraste que el lector advierte a través de su testimonio sobre la realidad de una España urbanísticamente moderna pero ruralmente empobrecida.

Educación – analfabetismo

Cuando el viaje por España se acerca a su fin, Zguriška y su esposo entablaron conversación con un maestro de escuela: "*Era un profesor de la ciudad portuaria de Huelva. Enseguida pensamos que tenía algo que ver con la enseñanza porque tenía el mismo aspecto que nuestros maestros y profesores*" (3, 1972, p. 63). La escritora siempre tuvo una relación estrecha con el mundo de la enseñanza. Siguiendo los pasos de su padre, maestro de escuela, estudió en varios institutos de magisterio para convertirse en la maestra de los niños de su pueblo. Cuando empezó a ejercer como profesora poco después de la creación de la República Checoslovaca, las condiciones materiales de las escuelas no eran ideales, pero al menos eran suficientes para que los niños de los pueblos pudiesen ser escolarizados (3, 1972, p. 89 – 90). Se partía de cero en un país en el que la tasa de analfabetismo alcanzó un 3 por ciento. Zguriška se deja llevar por una clara ironía al comentar lo siguiente recordando su encuentro con el maestro oscense: "*Entonces gobernaba España Primo de Rivera, que se ocupaba de todo, eso sí, olvidándose de las escuelas. Los castillos están ejemplarmente construidos y mantenidos, incluso en el pueblo más minúsculo y perdido. Y bueno, él como dictador era presidente del Real Automóvil Club, así que le importaban bastante las carreteras de asfalto. Y en eso no escatimaba. En cambio, invertía demasiado poco en las escuelas. Los edificios de todas partes están que se vienen abajo y no obedecen a las mínimas exigencias de higiene*" (5, 1931, p. 63). No sabemos si el matrimonio vio de cerca alguna escuela o simplemente reproduce las informaciones que les aporta el maestro de Huelva al respecto.

En el primer tercio del siglo XX se partía de unas condiciones pésimas, falta de presupuestos y una fuerte resistencia del sector mayoritario en materia educativa ante las innovaciones. Las elevadas tasas de analfabetismo en España suponían un lastre unido al complejo de inferioridad que arrastraba el país. Sacando a relucir esta realidad de las escuelas

españolas durante el mandato de Primo de Rivera, la conversación del matrimonio continuó para compartir un estremecimiento al comparar la tasa de analfabetismo en ambos países: la de Checoslovaquia era, como ya hemos señalado, de un 3 por ciento y la de España oscilaba entre un 60 y un 70 por ciento en algunas regiones.

Los niños de Murillo

Las altas tasas de analfabetismo son un reflejo de la pobreza que el matrimonio ve en España. Esa potenciación de la pobreza de espíritu es descrita en el episodio en el barrio del Albaicín de Granada cuando la pareja fue acechada por varios niños pidiendo. Por ello no sorprende el subtítulo que pone la escritora a ese capítulo: „*Incidentes con los que hay que contar en la España mendicante*“ (5, 1931, p. 54). La descripción de esa desventura nos remite a un comentario que Čapek hizo sobre el museo del Prado y Sevilla. Le encandila el arte de Goya o Velázquez, pero Murillo le aturde porque reconoce en sus cuadros a esos niños españoles que aún viven en esos mismos barrios (7, 1931, p. 53). La diferencia entre la descripción de la pobreza infantil reside en que el relato de Čapek desprende una pícara ternura, mientras que la eslovaca transmite su angustia enmarcada en el ambiente de una inminente tormenta cuando son acechados por esos niños. En la sonriente Sevilla se realza esa pobreza si pensamos que alberga una exposición que supuso una inversión de millones pero mostraba a los turistas a los niños mendigos que pintó Murillo, ya que en uno de los pabellones se encontraba la *Sección Retrospectiva de Pintura* con obras de, entre otros, Murillo (11, 1929, p. 55). Así, en este evento se coló una parte de la realidad social que perciben esos otros turistas que se llevan consigo las dos caras de España.

Esa otra faceta de España es descubierta por el matrimonio eslovaco también en la capital, que dispone de alcantarillas o incluso un rascacielos que hace a sus habitantes enorgullecerse ante los turistas. Zguriška no especifica si estuvo en los barrios periféricos de la capital, ya que en sus comentarios acerca de sus condiciones no desvela si los vio personalmente. Cerca de los lugares que atraen la atención de los turistas existe este otro mundo: „*La periferia es triste y pobre. Unas viejas y desconchadas casas con las ventanas rotas y los balconcillos cubiertos muestran para asombro su miseria. Las fachadas que se caen y los agujeros de los muros enseñan al mundo sus heridas; parece que nadie pone su mano misericordiosa en ellas y que las casas viejas están abocadas a una lenta y triste desaparición. Unos rostros cansados y enjutos se dejan ver tras los sucios cristales de las ventanas, y en los balcones cuelgan unos pobres harapos las manos trabajadas de mujeres-obreras a las que hace mucho tiempo el trabajo les quitó esa gracia tan característica para las mujeres de esta noble raza*“ (5, 1931, p. 24).

No se trata de un detalle banal en el relato de la escritora sobre Madrid. En su relato acerca de la periferia, pasa a relatar su visita a uno de los ventrículos de la ostentosidad de la ciudad – el Palacio real. Sus descorazonadoras palabras para turistas que sueñan con la visión idílica y romántica de España se anteponen a la fallida visita que pretende hacer el matrimonio al Palacio Real. Se tuvieron que conformar con admirar la grandeza de su aspecto exterior, ya que: „*Durante los días de nuestro viaje en Madrid el sentido del heredero del trono se nubló, tal y como suele suceder muy a menudo, así que las puertas de las salas reales se cerraron ante los curiosos extranjeros y el palacio se cubrió de un silencio enigmático*“ (5, 1931, p. 24). La lectura de estas palabras sobre el rey Alfonso XIII son igual de enigmáticas que ese silencio que cubrió al palacio. ¿Qué pretende decir Zguriška con la muy frecuente turbación del sentido del monarca?

Conclusión

De nuevo volvemos a leer sobre el cliché de las corridas de toros, descripciones del abrupto paisaje de la Mancha y del Museo del Prado. Pero en ese maremágnus de alegría, miradas de picardía y una mezcla de estilos arquitectónicos, Zguriška abre la herida de un país

que en los años 20 del siglo XX dista de ser idílica. Al igual que otros viajeros que van a España entonces, Zguriška comparte el reflejo de la belleza barrocamente deformada que percibe del país. Čapek comenta que Goya retrató en sus cuadros en todo su apogeo la cara y la cruz de España (7, 1931, p. 48), y así es la mirada de una escritora eslovaca que se acerca, aparentando no pretenderlo, a la entrañable Celia creada por Elena Fortún. Celia es inocente y curiosa, pero sobre todo la osadía le lleva continuamente a decir lo que piensa (12, 2004, p. 37). Y precisamente esas son las cualidades que integra Zguriška para compartir con el lector sus aventuras y desventuras desplegando la belleza de España sin darse cuenta de que está poniendo al descubierto las sombras de un país en el que la sangre de sus venas está a punto de estallar.

Lista de bibliografía citada

1. ČEPAN, O. et al. *Dejiny slovenskej literatúry V*. Bratislava: VEDA, 1984, s. 644 – 653.
2. FIGULI, M. *Jubileum Zuzky Zgurišky*. Československý rozhlas, 14. 4. 1980.
3. ZGURIŠKA, Z. *Strminou liet*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1972, p. 63, 89 – 90.
4. STROHNEROVÁ, I. *Zuzka Zguriška, literátka z Myjavy*. s. 149 – 153.
5. ZGURIŠKA, Z. *Španielske pohľadnice*. Praha/Bratislava: Nakladatelstvo J. Otto, 1931, p. 11, 24, 54, 63, 70, 143.
6. HORVÁTHOVÁ, Ž. Rukopisná pozostalosť Zuzky Zgurišky. In: *Knižnica*, č. 2 – 3, roč. 8, 2007, s. 82 – 86.
7. ČAPEK, K. *Výlet do Španěl*. Praha: Československý spisovateľ, 1931.
8. <http://www.liceus.com/cgi-bin/tcua/0900.asp>
9. BUCKLEY, H. *Vida y muerte de la República española*. Madrid: Espasa Órbitas, 2004.
10. ZAMORA, J., FERRER, GOMEZ G., FUSI AIZPÚRUA, J. P. *España: sociedad, política y civilización (siglos XIX y XX)*. Barcelona: Areté, 2001, s. 612 – 623.
11. *Exposición Iberoamericana 1929 – 1930*. Guía oficial. Barcelona: Rudolf Mosse Ibérica, S. A., 1929.
12. FORTÚN, E. *Celia, lo que dice*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

Lista de bibliografía utilizada

- BUCKLEY, H. *Vida y muerte de la República española*. Madrid: Espasa Órbitas, 2004.
- DUROVČÍKOVÁ, M. Spisovatelia Slovenska – Zuzka Zguriška. In: *Knižnica*, č. 4, roč. 11, 2010, s. 58 – 60.
- JULIÁ, S., GARCÍA DELGADO, J. L., JIMÉNEZ, J. C., FUSI, J. P. *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2003, s. 43 – 51.
- RAMPÁKOVÁ, I. *Humoristka Zuzka Zguriška*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1990, s. 167 – 171.
- SEDLÁK, I. et al. *Dejiny slovenskej literatúry II*. Martin: Matica slovenská, 2009, s. 37 – 38.
- ŠMATLÁK, S. *Dejiny slovenskej literatúry II*. Bratislava: LIC, 2001, s. 351.
- ZGURIŠKA, Z.: "Muchacha del valle". In: *Meridianos*, 1984, s. 83 – 84.
- La Exposición Universal de Barcelona de 1929*. Dostupné na:
<http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/contextos/5784.htm>

Kontakt

Cristina Simón Alegre
Univerzita Komenského
Filozofická fakulta
Katedra románskych jazykov
Gondova, 2, 814 99 Bratislava
Slovenská republika
Email: csimon84@hotmail.com

**VEDĽAJŠIE VETY
V NEMECKÝCH ODBORNÝCH EKONOMICKÝCH TEXTOCH VII.
PRÍPUSTKOVÉ A ÚČINKOVÉ VETY**

SUBORDINATE CLAUSES IN GERMAN PROFESSIONAL TEXTS VII.
CONCESSION AND EFFECT CLAUSES

ELEONÓRA FLOCHOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaobera syntaktickou analýzou a popisom prípustkových a účinkových viet v nemeckých ekonomických textoch. Sú to príslovkové vedľajšie vety, ktoré väčšina nemeckých lingvistov zaraďuje medzi príčinné vety, keďže v jazykovede sa pojmom kauzalita používa v omnoho širšom zmysle ako vo filozofii.

Kľúčové slová: prípustkové vety, účinkové vety, spojky a koreláty

Abstract

The paper deals with syntactic analysis of the concession and effect clauses in German economic texts. They are adverbial subordinate clauses with majority of German linguists classify as in linguistics the concept of „causality“ is used in a much broader sense than in philosophy.

Keywords: concession and effect clauses, couplings and correlates

Úvod

Na rozdiel od podmetových, predmetových, prísludkových a prívlastkových viet sú príslovkové vety sémanticky špecifikované. Podľa druhu príslovkového určenia ich delime na časové, miestne, spôsobové a príčinné. V odborných textoch sa často zdôrazňuje zákonitosť, nutnosť, možnosť, podmienenosť, účel nejakej činnosti, alebo dôsledok a účinok nejakých vzťahov alebo javov, prípadne sa pripúšťa nejaké iné riešenie daného problému. Preto sú príčinné vety medzi príslovkovými vetami najfrekventovanejšie. Podľa rôznych príčinných vzťahov, ktoré vyjadrujú, ich lingvisti (Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache, 2001, s. 299 – 300) ďalej delia na:

1. príčinné vety v užom zmysle,
2. podmienkové vety,
3. účelové vety,
4. prípustkové vety,
5. účinkové vety,
6. účelové vety.

Okrem nich sem priradujú i vety so spojkou *anstatt/statt + dass* (Substitutivsätze) a vety so spojkou *während* (Adversativsätze), ktoré ale nemajú príslušné príslovkové určenie. Príčinnými vetami v užom zmysle a účelovými vetami som sa zaoberala v predchádzajúcich príspevkoch (Flochová, 2014 a, b). Výsledky mojej analýzy potvrdili, že hypotaxa je v odborných textoch silne zastúpená, ale nie všetky druhy vedľajších viet sú rovnako frekventované. Pri vyjadrovaní účelu sú napr. v nemčine infinitívne konštrukcie s *um-zu* frekventovanejšie než vedľajšie vety účelové, namiesto vedľajších viet časových sa v odborných textoch viac využívajú rôzne príslovky času a p. V jazyku vždy platilo, že sa používa to, čo je jednoduchšie a zložitejšie výrazy sa používajú len v istých situáciach. Preto sa

aj v odbornom jazyku na vyjadrenie úmyslu, zreteľa, príustky alebo účinku využívajú rôzne jazykové prostriedky. Zaujímalo ma, aké jazykové prostriedky sa využívajú v ekonomických textoch na vyjadrenie príustkového vzťahu resp. účinku. Preto som v tomto príspevku zamerala svoju pozornosť na využitie príustkových a účinkových viet, sledujem ich výskyt, vetro-členskú funkciu, spájacie výrazy i výskyt korelátorov.

Príustkovými vetami (Konzessivsätze) sa nazývajú vety, ktoré menujú protidôvod k vecnému obsahu vyjadrenému hlavnou vetou. Tento dôvod však nestačí, aby nejakozabránil tomuto deju v hlavnej vete. Jung (1966, s. 73) ich definuje ako vety, ktoré udávajú okolnosti, ktoré by sme na základe obsahu hlavnej vety neočakávali, a ktoré vzhľadom na obsah hlavnej vety pôsobia často ako protiklad. Ich základom je teda príustkový vzťah. Považujem ho za druh príčinného vzťahu, hoci v tomto prípade vôbec nejde o vzťah dôvod – dôsledok a ani o nejakú príčinnú súvislosť. Ako píše Ružička (1956, s. 349), obvykle sa tu vyjadruje skutočná alebo možná príčina dej, ktorý však v danom prípade neplatí. Preto niektorí lingvisti (Bergner, 1975, s. 53) nezaraďujú tieto vety medzi príčinné vety, keďže súvetie sice obsahuje dôvod i dôsledok, avšak oba vecné obsahy nie sú v bezprostrednom vzťahu a nejde tu o lineárny vzťah medzi dôvodom a dôsledkom. Ich vzťah je protikladný. V jazykovede sa však filozofický pojem kauzalita používa v omnoho širšom zmysle ako vo filozofii, preto v analyzovaných ekonomických textoch (Informationen zur politischen Bildung, 1999) zaraďujem príustkové vety medzi príčinné vety.

Príustkové vety uvedené spojkou *obwohl*

Príustkové vety vyjadrujú jav, ktorý je sprevádzaný niečim, čo sme neočakávali, no napriek tomu sa dej uskutočnil. K hlavnej vete sa pripájajú príustkovými spojkami. Z príustkových spojok, ktoré uvádzajú gramatiky – *obwohl*, *obgleich*, *obschon*, *obzwar*, *wenn auch* – *so auch* je spojka *obwohl* najrozšírenejšia. Spojky *obgleich*, *obschon* a *obzwar* sa používajú iba zriedkavo a v ekonomických textoch sa nevyskytli.

Príklady:

Obwohl bei Rundfunkgeräten ein sehr hoher Ausstattungsgrad erreicht ist, nimmt die Warenbereitstellung für den Binnenmarkt ... ständig zu.

Der Konsument ist unter solchen Bedingungen oft „gezwungen“ die Ware zu kaufen, obwohl er zuvor andere Vorstellungen über Preis, Qualität, Gebrauchseigenschaften, Service, zeitgerechtes Angebot usw. hatte.

Obwohl sich dieser Standpunkt in der wirtschafts-wissenschaftlichen Diskussion durchgesetzt hat, gibt es noch Auffassungen, nach denen die Objektivität ... zumindest bestritten wird.

Obwohl gerade nach den verschiedenen Arten von Dienstleistungen eine große Nachfrage besteht, kann das Tempo der Entwicklung des Dienstleistungssektors nicht willkürlich festgelegt werden, da ...

Pri skúmaní vedľajších viet v kontexte zistíme, že okrem spojky, ktorá vytvára koncesívny vzťah medzi hlavnou a vedľajšou vetou, sú tu i iné jazykové prostriedky na vytvorenie pevnejšieho spojenia medzi vetami a posilnenie kohézie textu. Tieto môžu pôsobiť smerom dozadu k predchádzajúcej výpovedi alebo dopredu smerom k nasledujúcej výpovedi. Sú to najmä zámená a doslovne alebo modifikované opakovanie slov. Môžu to byť i slová *auch*, *gerade*, *jedoch*, *doch*, *noch*, *nun* a p. vo vedľajšej vete a korelaty v hlavnej vete. Okrem toho, že poukážu na predchádzajúcu alebo nasledujúcu vete, presnejšie vymedzia význam príustky. Tak napr. *doch*, *jedoch* konfrontuje vecný obsah vedľajšej vety s vecným obsahom predchádzajúcej alebo nasledujúcej vety, *gerade* zase vyzdvihne výnimočnosť okolností, ktoré sú v rozpore s dejom hlavnej vety. Na niektoré z týchto možností poukazujú i hore uvedené príklady.

Prípustkové vety sú medzi príčinnými vetami najmenej rozšírený druh. V antepozícii sú približne rovnako zastúpené ako v postpozícii (7 a 6 viet). V interpozícii sú tieto vety veľmi zriedkavé a v analyzovanom materiáli sa nevyskytli.

Koreláty pri vedľajšej vete so spojkou *obwohl*

Spomedzi možných korelátov *so*, *doch*, *doch + so* a *jedoch*, *trotzdem* som v dokladovom materiáli našla iba v jednom súvetí *doch*. Ide tu o fakultatívny korelát pri anteponovanej prípustkovej vete.

Príklad:

Obwohl ... ein „Angebotsmarkt“ nicht der Realität entspricht, ... kommt es doch aus verschiedenen vor allem subjektiven Gründen, zu Angebotsüberhängen bei einzelnen Waren

Prípustkové vety so spojkou *wenn + auch* a *auch wenn*

Podobne ako *obwohl*, *obgleich*, *obzwar*, *obschon* uvádzajú aj *wenn + auch* a *auch wenn* prípustkové vety, ale sú medzi nimi rozdiely. Poukázal na ne Erben (1972, s. 205), keď píše: „Diese (t. j. spojky, ktoré uvádzajú prípustkové vety) räumen als ‚irrelevante Möglichkeit‘ ein, dass *ein gewisser, im abhängigen Satze genannter Umstand besteht, der aber nicht geeignet oder wirksam genug ist, das Hauptsatzgeschehen zu beeinflussen* (Konjunktionen: *obgleich*, *obschon*, *obwohl*, *trotzdem*, *ungeachtet*, *wenn auch*, *wenngleich*, *wennschon*, *wiewohl*) oder dass *ein solcher Umstand eintreten könnte*. (Konjunktionen: *auch wenn*, *und wenn*, *wenn auch*, *wenngleich*, *wennschon*).“

Flämig (1970, s. 968) sa k tejto otázke vyjadruje nasledovne: „Im Spannsatz leiten *obgleich*, *obwohl*, *obschon* eingeräumte Tatsachen ein, der adversative Sinn überwiegt. Wenngleich, *wennschon*, *wenn auch* können außerdem eine eingeräumte Möglichkeit bezeichnen, wobei der hypothetische Sinn stärker hervortritt. Die Grundform ist die des eingeleiteten Konditionalsatzes. Der konzessive Sinn wird durch *doch*, *doch bezeichnet*.“

Teda aj vety so spojkou *wenn auch* (spojky *wenn schon*, *wenngleich* sa v ekonomických textoch nevyskytli) môžu obsahovať nedostatočný dôvod alebo okolnosť pre dej v hlavnej vete, podobne ako vety s *obwohl*, *obgleich* (spojku *obgleich* som v texte tiež nezaregistrovala), ale tieto vety môžu okrem toho vyjadrovať i obmedzenú možnosť. Prevláda teda hypotetický charakter.

V analyzovaných textoch, som našla iba dve vety so spojkou *wenn + auch*, dve vety mali túto spojku v opačnom poradí, t. j. *auch wenn*.

Príklady:

In der Produktion ist solchen Erzeugnissen den Vorrang zu geben, die für die Versorgung der Bevölkerung am wichtigsten sind, auch wenn der organisatorische Aufwand oft unbequem erscheinen mag und erhöhte Anforderungen ... stellt.

Sie sollen den Mut haben, den Produktionsprozess, den technologischen Prozess im Betrieb schonungslos zu analysieren, auch wenn das einen oder anderen nicht gefällt.

Vedľajšie vety príslovkové účinkové

Kým príčinné vety v užšom zmysle udávajú dôvod alebo príčinu dejia hlavnej vety, pri účinkových vetách (Konsekutivsätze) je to dôsledok alebo účinok. Účinková veta je preto často označovaná za „Folgesatz.“ Väčšina nemeckých lingvistov (Grebe, 1973, s. 579; Jung, 1966, s. 71; Helbig, 1981, s. 589; Zielinski, 1991, s. 111; Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache, 2001, s. 300) zaraďuje tieto vety medzi príčinné vety. Z našich lingvistov Ružička (1968, s. 417, 407) rozlišuje medzi účinkovými vetami, ktoré považuje za druh modálnych viet, a dôsledkovými vetami, ktoré sú spojené s hlavnou vetou na základe príčinného vzťahu. Aj podľa Pavloviča (Pavlovič, 2012) tieto vety patria medzi príslovkové vedľajšie vety spôsobové.

Havránek a Jedlička (1970, s. 383), Marko (1983, s. 312) i Šmilauer (1966, s. 277) ich zaraďujú k spôsobovým vety, pretože vedľajšia veta „vyjadruje príslovkové určenie zpôsobu, mýry nebo prostredku, popř. zretele.“

Naopak, podľa Svobodu (Svoboda, 1954, s. 9) „*pri rozboru souvěti vzhledem k tomu, jak v nich lidské myšlení odráží vzájemné vztahy objektívni skutečnosti, neobstojí ani ta dosavadní praxe většiny našich mluvnic, která uvádí vety účinkové jako druh vět způsobových. Věta účinková nevyjadřuje vzhledem k větě řídici způsob, jak se dalo či bylo provedeno to, co je vyjádřeno ve větě řídící, nýbrž účinek určitého způsobu provedení či účinek jevu vůbec.*“ Z hľadiska sémantickej štruktúry treba preto účinkové vety zaradiť medzi príčinné vety a nie medzi modálne. K hlavnej vete sa pripájajú spojkami *dass*, *so dass*, *zu ... , als dass*.

Účinkové vety so spojkou *dass*

Spomedzi účinkových viet sú vety so spojkou *dass* najrozšírenejšie. Ukazuje to i prehľad výskytu jednotlivých spojok: Pretože spojka *dass* je polysémantická spojka, syntaktickú povahu vedľajšej vety signalizujú korelačné príslovky, ktoré naznačia kvantitu alebo kvalitu veci, vlastnosti alebo dej. Vo vedľajšej vete uvedenej spojkou *dass* sa zase vyjadri účinok tejto kvality alebo kvantity. V odbornom ekonomickom teste fungujú korelaty ako obligatórne. Napr.: *Die Nachfrage nach neuen und weiterentwickelten Erzeugnissen steigt in der Regel so schnell an, dass die Warenbereitstellung zur ihrer Befriedigung nicht ausreicht.*

Vedľajšie vety uvedené spojkou	Počet
so ... , dass	34
solch- ..., dass	6
dermaßen ..., dass	2
derart ..., dass	1
in einem Maße.., dass	1
soweit..., dass	1
so dass	10
zu..., als dass	0
Spolu	55

Korelaty pri účinkovej vete so spojkou *dass*

Väčšina účinkových viet so spojkou *dass* má v hlavnej vete korelačnú príslovku *so*. Ide tu vždy o obligatórny korelát. Jung (1966, s. 73) a Grebe (1973, s. 579) ho považujú len za „veľmi častý.“ Niekedy sa veľká miera alebo intenzita toho, čo je pomenované slovesom, môže vyjadriť zámenným adjektívom *solch-* pred substantívom. Zámenné adjektívum vo funkcií prívlastku tu funguje ako korelát a naznačuje vlastnosť vysokej intenzity, veta s *dass* zase účinok, dôsledok tejto vlastnosti. Zaznamenala som šest' viet s týmto korelátom.

Príklad:

Grundsätzlich verlangt der Marktwert ein solches Verhältnis von Angebot und Nachfrage, dass beide in Struktur, Volumen und Zeit übereinstimmen.

Grebe (1973, s. 579) uvádza vo svojej gramatike iba korelát *so*, Helbig (1981, s. 593) *so, solch-a zu*, Jung (1966, s. 73) *so, solch-, zu a alzu*. Koreláty *zu* a *alzu* sa v dokladovom materiáli nevyskytli. Zaznamenala som však ďalšie koreláty - *dermaßen, insofern, in einem Maße, soweit a derart*. *Dermaßen* sa vyskytlo v dvoch vetách, ostatné koreláty len v jednej vete.

Príklady:

Die teilweise unzureichende Qualität der Konsumgüter belastet die Reparaturkapazitäten dermaßen, dass unzumutbar lange Wartezeiten ... entstehen.

... wenn die Nachfrage ... dermaßen steigt, dass die bisher nicht benutzten schlechtesten Produktionsbedingungen in den Produktionsprozess einbezogen werden müssen.

Gleichzeitig wachsen die Warenbestände im Handel in einem Maße, dass die nicht oder schwer realisierbaren Waren zunehmen,

Das ging sogar soweit, dass die Höhe des Handelspannensatzes ... eine nicht geringe Rolle spielte.

Der Anteil der Ersatzkäufe am Gesamtumsatz wird bei den meisten langlebigen Konsumgütern ... derart steigen, dass er die 50-Prozent-Grenze überschreitet.

Vo vetách so spojkou *so dass* sa koreláty nepoužívajú.

Vedľajšie vety so spojkou *so dass*

V týchto vetách sa nevyjadruje účinok vysokej miery niečoho, ale dôsledok nejakého dejia, ktorý je vyjadrený hlavnou vetou. Ide tu teda o účinok, ktorý je vyvolaný celým dejom vyjadreným hlavnou vetou a nie iba určitou kvalitou tohto dejia. Tu vidíme ešte zreteľnejšie, že vety nevyjadrujú spôsob nejakého dejia, ale nejaký dej, ktorý bol vyvolaný, alebo vyplynul z iného dejia. Spojka zodpovedá slovenskému *takže*.

Príklady:

Der eigentliche Verschleiß des geistigen Nationalreichtums entspricht also dem ... moralischen Verschleiß, so dass seine Erhaltung nur in Gestalt seiner ständigen qualitativen Weiterentwicklung besteht.

Dadurch wird kontinuierlich die Nachfrage auf weitere Käuferschichten ausgedehnt, so dass die Bedürfnisbefriedigung ständig gehoben wird.

Der Ausstattungsgrad war bei den mittleren und oberen Einkommensgruppen bereits relativ hoch, so dass das Zuwachstempo des Absatzes dieser Waren zurückging.

Insgesamt wird der Warenumschlag beschleunigt, so dass bei Optimierung der Transportwege die Kundendirektlieferung für ... vorteilhaft ist.

Všetky účinkové vety sú v postpozícii. Ak by neboli, porušili by tým skutočnosť/fakt, že dôsledok sa dostaví až po nejakom dejí – príčine, ktorá ho vyvolala alebo zapríčinila. Veta *s dass* možno preto ľahko zmeniť na príčinnú vetu s *weil* bez toho, aby sa zmenil obsah výpovede. Napríklad súvetie z posledného príkladu bude po transformácii vyzeráť nasledovne: *Bei Optimierung der Transportwege ist die Kundendirektlieferung für ... vorteilhaft, weil der Warenumschlag insgesamt beschleunigt wird.* Hlavná veta účinkového súvetia sa stala vedľajšou vetou príčinného súvetia a vedľajšia veta z účinkového súvetia za hlavnou vetou príčinného súvetia. Rozdiel medzi oboma súvetiami je len formálny.

Vedľajšie vety uvedené spojkou *ohne dass*

Vety so spojkou *ohne dass* sa v gramatikách rôzne posudzujú. Niektorí autori (napr. Jung (1966, s. 70) ich charakterizujú ako modálne vety, ktoré označujú chýbajúcu okolnosť (fehlender Umstand) alebo ako vety „zvláštneho okolnostného dejia“ (Marko, 1983, s. 314)).

Podľa iných autorov tu ide o druh účinkovej vety, ktorá menuje „nicht eingetretene Folge,“ – t. j. dôsledok, ktorý sa nedostavil alebo o negatívnu konsekutívnu vetu (Kossack/Starke, 1979, s. 176), pretože tu podľa nich ide o vety, ktoré odpovedajú na otázku ako? a s akým dôsledkom? Podobajú sa síce modálnym vetám, no zároveň je tu vyjadrený vzťah príčina – dôsledok resp. účinok, pozmenený na vzťah príčina – dôsledok, ktorý sa nedostavil. Ide tu o pomerne zriedkavý druh vedľajšej vety, v analyzovanom teste boli iba dve vety s touto spojkou. V tomto príspevku nezaradujem vety so spojkou *ohne zu* medzi účinkové vety, ale podobne ako Jung (1966, 70) medzi spôsobové vety.

Záver

Prípustkové vety sú aj vo všeobecnom jazyku pomerne zriedkavé a sú uvedené rôznymi spojkami. Aj v analyzovaných ekonomických textoch boli málo frekventované (iba 20 vied z celkového počtu 1357 vedľajších viet). Ich malý počet môže skresľovať skutočnosť a neumožňuje teda vyvodiť nejaké závery. Tieto vedľajšie vety boli však súčasťou analýzy, preto som sa nimi tiež zaoberala.

Účinkové vety boli o niečo frekventovanejšie (57 viet, t. j. 4,2%) a poskytli zaujímavejšie výsledky. Ulohou korelátov (fakultatívnych i obligatórnych) je signalizovať vedľajšiu vetu už v hlavnej vete a naznačiť jej funkčný charakter. Niektorí lingvisti hodnotia koreláty pri účinkových vetách iba ako veľmi časté. Neplatí to pre analyzované ekonomické texty. Tu vystupujú koreláty ako obligatórne. Vyskytli sa pri každej účinkovej vete so spojkou *dass*. Pripisujem to snahe autorov vyadrovať sa v odbornom teste čo najpresnejšie a najvýstižnejšie. Pretože všetky účinkové vety sú uvedené polysémantickou spojkou *dass*, korelačná príslovka musí signalizovať syntaktickú funkciu vedľajšej vety, tým, že naznačí kvalitu alebo kvantitu veci, vlastnosti, dej a vo vedľajšej vete sa zase vyjadri účinok tejto kvality alebo kvantity. Kým pri predmetových a podmetových vetách sa v analyzovaných ekonomických textoch z viacerých možných korelátov využíval iba jeden korelát resp. pri zámennej príslovke iba jedna skupina korelátov, pri účinkových vetách je to opačne. Okrem korelátov *so*, *solch-* uvádzajú niektoré gramatiky i koreláty *zu* a *alzu*. Tie sa súce v ekonomických textoch nevyskytli, ale zaznamenala som koreláty *dermaßen*, *insofern*, *in einem Maße*, *soweit* a *derart*. Tieto koreláty upresňujú význam spojky a naznačujú funkčný charakter vedľajšej vety.

Výsledky analýzy nemeckých ekonomických textov prinášajú ucelenejší pohľad na danú problematiku a môžu byť užitočné pre tých, ktorí sa prakticky a teoreticky zaoberajú odborným jazykom a odbornými textami. Možno ich využiť vo vyučovacom procese pri osvojovaní syntaxe nemeckého jazyka, pri štúdiu odbornej literatúry i pri preklade nemeckých odborných textov. Nadobudnuté komunikačné kompetencie umožnia študentom zapájať sa do odborných diskusií v cudzom jazyku a vyadrovať vlastné stanovisko k aktuálnym problémom.

Zoznam citovanej literatúry

- ERBEN, J. 1972. *Deutsche Grammatik. Ein Abriss*. München: Max Hueber Verlag, 1968, s. 205.
- FLÄMIG, W. 1972. *Skizze der deutschen Grammatik*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag. s. 968.
- FLEISCHER, W., HELBIG, G., LERCHNER, G.: *Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001, s. 299, 300.
- GREBE, P. 1973. *Der große Duden Grammatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1973, s. 593.
- JUNG, W. 1966, 1982. *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1966, s. 70, 73.

- KOSSACK, H., STARKE, G. 1979. *Zur Einleitung der syntaktischen Möglichkeiten zum Ausdruck der verschiedenen Arten kausaler Beziehungen in Klasse 8* In: *Deutschunterricht* (Berlin-O) 32, s. 176.
- MARKO, E. 1983. *Príručná gramatika nemčiny*. Bratislava: SPN, 1963, s. 314.
- RUŽIČKA, J. 1956. *Slovenská gramatika*. Bratislava: SPN, 1968, s. 407, 417.
- SVOBODA, K. 1954. O tak zvaných větách příčinných a účinkových. In: *Naše řeč*, 37, 1954, č. 1 – 2, s. 9.
- ŠMILAUER, V. 1966. *Novočeská skladba*. Praha: SPN, 1966, s. 277.

Zoznam použitej literatúry

- BERGNER, H. 1975. Überlegungen zur Kausalbestimmung in der deutschen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, s. 50 – 57.
- FLOCHOVÁ, E. 2014. Vedľajšie vety príslovkové účelové IV. In: *Jazykovedné, literárnovedené a didaktické kolokvium XXIV*, Bratislava: Z-F LINGUA, 2014.
- FLOCHOVÁ, E. 2014. Vedľajšie vety v nemeckom odbornom ekonomickom teste V. Príčinné vety. In: *Jazyk – kultúra – spoločnosť*. Zborník vedeckých prác. Trnava: SSKP, 2014. CD - ROM. ISBN 978-80-969043-6-5
- HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A. 1963. *Stručná mluvnice česká*. Praha: StPN, 1963, s. 280 – 288.
- HELBIG, G., BUSCHA, J. 1983, 1993. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch fir den Ausländerunterricht*. Leipzig-Berlin-München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1983.
- Informationen zur politischer Bildung*, Nr. 263, 1999. München: Franzis' print & media, 1999. ISSN 0046-9408.
- PAVLOVIČ, J. 2012. *Syntax slovenského jazyka I*. Trnava: Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-8082-526-6.
- ZIELENSKI, W. D. *ABC der deutschen Nebensätze*. München: Max Hueber Verlag, 1991.

Kontakt:

PhDr. Eleonóra Flochová, CSc.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: eleonora.flochova@euba.sk

MIGRATION UND IHRE GESELLSCHAFTLICHEN FOLGEN IM MULTIKULTURELLEN UMFELD

MIGRATION AND ITS SOCIAL CONSEQUENCES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

VERONIKA HRNČIAROVÁ

Abstrakt

Proces migrácie vyvoláva v súvislosti s globalizáciou a slobodou pohybu v rámci Európskej Únie aj protichodné názory a diskusie na tému kultúrne diferencovanej spoločnosti, ktorá je dôležitým predpokladom pre bezkonfliktný život v multikultúrnej Európe. Cieľom tohto príspevku je analyzovať vývojové tendencie fenoménu migrácie, predovšetkým v kontexte s jeho spoločenskými aspektmi na pozadí Nemecka a vyvrátiť tézu, že dôsledku pretrvávajúcich konfliktov a napäťia medzi domácim obyvateľstvom a prisťahovalcami zlyhal koncept multikultúrnej spoločnosti.

Kľúčové slová: migrácia, integrácia, asimilácia, multikultúrna spoločnosť, multikulturalizmus, elitná kultúra

Abstract

The following article outlines a highly relevant issue of the migration phenomenon in the context of the present contradictory development in a globalized Europe and examines its consequences. The emphasis is put on the social aspects of migration in Germany, with reference being made to the process of integration, its main principles and challenges in a multicultural environment. Furthermore, the article refutes the thesis that the multicultural society in Germany has failed.

Keywords: migration, integration, assimilation, multicultural society, multiculturalism, dominant culture

Einleitung

Migration als ein sich schnell verbreitendes Phänomen erwies sich in den letzten Jahrzehnten mit der zunehmenden Globalisierung als ein hoch emotional geladenes Thema. Infolge der ständig anwachsenden Aus- und Einwanderungsprozesse unterliegen zahlreiche Gesellschaften kulturellen Entwicklungen. Die Vielfalt und die Dauerpräsenz von eingebürgerten sowie nicht eingebürgerten Migranten treiben nämlich die gesellschaftlichen Veränderungen im Alltagsleben an, die die Koexistenz mehrerer Kulturen in einer Gesellschaft zur Folge haben, was wiederum zu zunehmender Multikulturalität in den bisher relativ homogenen Gesellschaften führt.

Die multikulturelle Realität steht in mehreren Staaten – darunter auch in Deutschland – oft in enger Verbindung mit gesellschaftlichen Spannungen, die als Reaktion auf die sozialen Unterschiede auftauchen, die sich trotz einer demokratischen Verfassung in Form von Wohlstandsgefüllen, ungleichen Lebenschancen und Machtdifferenzen auswirken. Aus diesem Grund wurde in der deutschen politischen Öffentlichkeit eine Welle von scharfer Kritik ausgelöst, die das Konzept der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland für gescheitert erklärt. Die neusten Diskussionen bezüglich der modernen, multikulturell vielfältigen gesellschaftlichen Strukturen weisen heutzutage jedoch immer häufiger eine Tendenz auf, die auf die Fragwürdigkeit des als Erfolg deklinierten Multikulturalismus aufmerksam macht.

In dieser Hinsicht besteht das Ziel dieses Aufsatzes darin, theoretische Auslegungen des Phänomens *Migration* bezüglich der Auswirkungen auf die mit den gegenwärtigen Entwicklungstendenzen der globalisierten Gesellschaften zusammenhängenden lebensprägenden Faktoren darzulegen, sowie die Diskussion zur Thematik der Multikulturalität und derer Wahrnehmung unter einem alternativen Aspekt anzuregen.

Migration als Mittel der Kritik an bestehenden Verhältnissen

Der Begriff *Migration* ist lateinischen Ursprungs („*migrare*“ oder „*migratio*“), das so viel wie „wandern“ oder „sich bewegen“ zum Inhalt hat. In Anlehnung an viele Autoren, die sich bisher mit der vielseitigen Problematik der Migration auseinandergesetzt haben (z.B. Ravenstein, Lee, M. Wagner, Schrader u.a.), lässt sich nachweisen, dass der Prozess der Migration in der Geschichte der ersten Forschungsversuche unterschiedlich wahrgenommen wurde, wobei manche Aspekte oft außer Acht gelassen wurden. Mit der anwachsenden Verbreitung der Wanderungsprozesse und dank der Vielfalt an fortgeschrittenen Forschungen wird dieses Phänomen heutzutage traditionell als „*eine Verlagerung des Lebensmittelpunkts aus einem Land in ein anderes, also dauerhafte - nicht touristische - internationale Mobilität*“ betrachtet, wobei im Mittelpunkt des Interesses Ausmaß und Formen der Überwindung räumlicher Distanz, die Gründe und Folgen dieser oft ausschlaggebenden Veränderungen im Leben der MigrantInnen, sowie die Gestaltung der sozialen Beziehungen zwischen den Einheimischen und Zuwanderern stehen (1, 2011, S. 161). Im Mittelpunkt des Interesses stehen heutzutage auch die gesellschaftlichen Hintergründe, die die gegenwärtigen Migrationsbewegungen bedingen. Professor Dirk Hoerder, ein vielfach ausgezeichneter Spezialist der globalen Migrationsforschung, versteht unter diesem Phänomen keine zivilisatorische Mission, sondern Kritik an bestehenden Verhältnissen: „*Das Land ernährt die Familie nicht, bietet zu wenig berufliche Chancen, verlangt hohe Steuern und verhindert politische Beteiligung*“ (2, 2010, S. 7). Menschen, die entweder dazu gezwungen sind (z.B. durch Verfolgung) oder die auch ohne Zwang über hohe Risikobereitschaft verfügen, um zur Verwirklichung persönlicher Ambitionen unbekannte Herausforderungen anzunehmen, nehmen daher den Aufwand auf sich, das gewohnte soziale und kulturelle Umfeld zu verlassen. Interessanterweise wurde bewiesen, dass auch die Heterogenität der Gesellschaft im Herkunftsland neben dem technologischen Fortschritt und den ökonomischen, environmentalen oder politischen Bedingungen und Persönlichkeitsmerkmalen einen weiteren Triebfaktor für die Migration darstellt (vgl. Lee, 1972). Denn wenn die Mitglieder einer solchen heterogenen Gesellschaft große religiöse, ethnische oder rassische Unterschiede aufweisen, neigen sie in der Regel mehr zu Migrationsbewegungen.

Im Zusammenhang mit diesen gesellschaftlichen Hintergründen und Verhältnissen gewinnt auch Globalisierung in der gegenwärtigen Organisation der Welt als ein weiterer, immer mehr in Vordergrund tretender Triebfaktor für die Migration an Bedeutung. Globalisierung stellt in all ihren Aspekten ein langjähriges historisches Phänomen dar, das den Menschen die Tür in die Welt voller Möglichkeiten öffnet. In dieser Hinsicht lassen sich dreierlei Ursachen für die Intensivierung von Migrationsbewegungen in den Zeiten der Globalisierung hervorheben. Zum einen sind die Staaten durch die Integration in die internationalen Wirtschaftssysteme integriert worden, wodurch ihre Einwohner zum Bestandteil der internationalen Migrationssysteme wurden. Zum anderen haben der Fortschritt und der Aufschwung von den Informations- und Kommunikationstechnologien zu dem schrankenlosen Zugang zu Informationen beigebracht. So können sich die Menschen ohne Schwierigkeiten einen Überblick über die Migrationsziele, die dortigen Bedingungen und Arbeitsmöglichkeiten verschaffen. Weiterhin ist es von besonderem Interesse, dass die Hindernisse bezogen auf den Transport heute im großen Maße überwunden sind. Seit der Entstehung von globalen Kooperationen, Organisationen und Unternehmen hat sich auch ein globaler Markt herausgebildet. Zufolge der Freizügigkeit von Waren, Personen, Kapital und Informationen

erlebt auch der globale Arbeitsmarkt einen Aufschwung, da die Migration in einer stark globalisierten Welt die Wanderung von Experten und Studierenden gewährt. So können die Zuwanderer fehlende Arbeitskräfte ersetzen und dadurch Branchen und die betreffenden Sozialsysteme stabilisieren.

Tiefgreifende Folgen der Migration

Aus dem Prozess der Migration resultieren weit reichende Folgen, die unterschiedliche Bereiche beeinflussen, darunter vor allem auch das gesellschaftliche Leben, das durch die Migrationsprozesse grundlegend verändert wird. Migration als ein unumkehrbarer Prozess stellt eine der stärksten Kräfte des sozialen Wandels dar. Dort, wo sie stark fortgeschritten ist, beeinflusst sie deutlich soziale, demographische sowie ökonomische Transformationsprozesse. Die Wanderungsbewegungen verändern zudem kontinuierlich das soziale Gesicht der Erde, so dass die strukturelle Pluralisierung eine logische Folge ist. Sie haben die Diversifikation von Bevölkerung und Arbeitskraft in Regionen, Städten und Staaten zur Folge und treten als eine der Voraussetzungen für eine fortschreitende Urbanisierung der durch die Vielfalt der globalen Bevölkerung geprägten Welt auf (vgl. Düvell, 2016, S. 164).

Hinsichtlich der *positiven* gesellschaftlichen Migrationsfolgen ist vor allem eine kulturelle und wissensbezogene Bereicherung zu betonen. Es werden bekanntermaßen neue Sitten und Bräuche, kulinarische Spezialitäten, unterschiedliche Gedanken und Ideen, aber auch Werte und Weltanschauungen vermittelt. Daneben werden die Aufnahmeländer um das durch die Zugewanderten mitgebrachte soziale und kulturelle Kapital, die Sprachenvielfalt oder die unternehmerische Leistungsbereitschaft bereichert, wodurch auch ihre Zukunftsfähigkeit gestärkt wird. Außerdem fördert die Begegnung neuer Kulturen Solidarität und Toleranz, also die Fähigkeiten, die für die Koexistenz und ein konfliktloser Umgang mit anderen Kulturen grundlegend sind. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass der kulturelle Austausch notwendige Prämisse für die kulturelle Weiterentwicklung der Gesellschaften verkörpert. Außerdem ist es aber nicht zu vergessen, dass die Migration in erster Linie Vorteile für die Migranten mitbringt, indem dieser Prozess neue und oft auch bessere Chancen auf ein sicheres und vollwertiges Leben bietet.

Andererseits ist es hervorzuheben, dass obwohl die Menschen aus einem gewissen Grund gezwungen oder motiviert sind, ihr Heimatland zu verlassen und in ein anderes Land zu wandern, ergeben sich manchmal sowohl für sie als auch für die neuen Länder, die sie betreten, nicht immer nur Vorteile, sondern auch zahlreiche Probleme und Nachteile:

Demographischer Wandel als Ursache für die Veränderungen in gesellschaftlichen Strukturen, Braindrain als Abwanderung von hochqualifizierten Arbeitskräften, Phänomene wie Segregation, Entwurzelung und Fremdheit seitens der Migranten – das sind nur ein paar Beispiele für die negativen Auswirkungen der Wanderungsprozesse (vgl. Düvell, 2016; Assion, 2005).

Vielelleicht das bedeutendste und verbreiteteste Phänomen, das Migration zur Folge hat und worüber am meisten diskutiert und gestritten wird, stellt Integration und die damit verbundenen Herausforderungen dar, denn alle Gesellschaftsmitglieder werden durch die Realität der modernen Gesellschaften im Zuge der Globalisierung in einen permanenten Integrationsprozess gezwungen. Die Integration wird als eine der wichtigsten Voraussetzungen eines konfliktlosen Lebens in multikulturellen Gesellschaften wahrgenommen, die die negativen Auswirkungen der Migration dämpfen kann. Rita Süßmuth beschreibt Integration als individuelle und gesellschaftliche Teilhabe und Zugehörigkeit, wobei eine multikulturelle Gesellschaft mit gemeinsam verbindlichen Werten ein Zusammenleben ohne Ausgrenzung und Diskriminierung anstrebt (vgl. Süßmuth, S. 138).

Die Problematik der Migration stellt in dieser Hinsicht ein komplexes und bereits breit erarbeitetes Forschungsfeld dar. Zu diesem Thema wurden bisher infolge der Vielfalt an Forschungen verschiedene Probleme und Spannungen zwischen Immigranten und den

alteingesessenen Landesbewohnern festgestellt, abhängig auch von der Kultur, Mentalität und Traditionen, Wirtschaftslage und vielen anderen Faktoren. Wie auch Han (2010, S. 198-217) betont, wird manchmal auch der gleiche Spannungs- bzw. Problemfall von den Immigranten als auch Einheimischen sehr unterschiedlich wahrgenommen, da die Migranten in der Regel aus anderen ethnischen und kulturellen Hintergründen als die Einheimischen stammen. Dies verkörpert einen der möglichen Gründe dafür, dass der soziale Status der Zuwanderer in der neuen Residenzgesellschaft wesentlich niedriger liegt im Vergleich zu dem der Einheimischen. Auch aufgrund dieser unvorteilhaften gesellschaftlichen Position sind Migranten oft mit Vorurteilen und Diskriminierungen im sozialen und institutionellen Bereich der Aufnahmegerügschaft konfrontiert, was bei den Zuwanderern segregationsbezogene Folgen hervorrufen kann. Parallel zu diesem Problem haben sich in manchen Aufnahmegerügschaften ablehnende Einstellungen gegenüber Migration und der daraus resultierenden kulturellen Vielfalt etabliert, und das infolge der erhöhten Kriminalität und Misserfolge der Integration einerseits, oder einfach infolge der Angst vor „Überfremdung“ andererseits.

Auch aus diesem Grund wird heutzutage über das Scheitern der multikulturellen Gesellschaft heftig diskutiert. Hinsichtlich der Migrationsursachen sowie der einerseits positiven, andererseits negativ weitgreifenden Auswirkungen der Wanderungsprozesse und der Globalisierungspotenziale besteht jedoch immer mehr das Bedürfnis, das Phänomen der Migration und die daraus resultierende Multikulturalität neu zu bewerten.

(Mis-)Erfolge des Multikulturalismusdiskurses

Das Phänomen *Multikulturalismus*, das sich infolge der Pluralisierung der Gesellschaften etabliert hat, erweist sich in manchen europäischen Ländern hinsichtlich der ständig anwachsenden Aus- und Einwanderungsprozesse als ein hoch emotional geladenes Thema der gegenwärtigen Diskussionen. Wie auch Löffler (2011, S. 178) bemerkt, beweist sich ein ethnisch homogener Nationalstaat im Zeitalter der Globalisierung als Fiktion. Die Realität und die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen erweisen, dass moderne Gesellschaften irreversibel multikulturell sind und werden immer multikultureller.

Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes leben in Deutschland insgesamt 10,7 Millionen Migranten aus etwa 194 Ländern. Die Mehrheit dieser Ausländer hat europäische Wurzeln (7,4 Millionen Menschen), knapp die Hälfte davon stammt aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union (3,5 Millionen). Dabei gehören die ehemalige Sowjetunion und ihre Nachfolgestaaten mit 2,4 Millionen Personen zu den am meisten vertretenen Herkunftsländern, gefolgt von der Türkei mit 1,5 Millionen und Polen mit 1,1 Millionen Menschen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012).

Die deutsche Politikerin Rita Süßmuth (2006, S. 202) weist zudem auf die Tatsache hin, dass auch die Migrantenbevölkerung selbst vielfältiger geworden ist. Darunter ist nicht mehr die frühere Gastarbeiterbevölkerung zu verstehen, sondern die Einwandererkinder der zweiten und dritten Generation, alte sowie neue EU-Bürger, ausländische Senioren, aber vor allem auch junge Akademiker, Selbstständige und abhängig Beschäftigte, die unterschiedlichen Kulturen und Religionen angehören.

Die aus den Migrationsprozessen resultierende Multikulturalität steht jedoch in vielen Ländern, darunter auch in Deutschland, oft in enger Verbindung mit gesellschaftlichen Spannungen, die als Reaktion auf die sozialen Unterschiede entstehen.

Wie es auch bei Mückler (2011, S. 204) nachzulesen ist, ist der Begriff der multikulturellen Gesellschaft erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden und stammt aus Kanada als die politische Reaktion auf die Spannungen und die kanadische Diskussion bezogen auf die Rechte der Menschen, die sich weder zur englischsprachigen Mehrheitsgesellschaft noch zur frankokanadischen Minderheit meldeten. Um der ethnischen Vielfalt der deutschen Gesellschaft mehr Beachtung zu schenken, wurden Ende der 80er Jahre diese, aus Nordamerika stammenden Begriffe *Multikulturalismus* oder *multikulturelle*

Gesellschaft auch nach Deutschland eingeführt und zunächst von den politischen Linken und durch die pädagogischen Diskussionen verbreitet.

Von besonderem Interesse erweist sich dabei die Tatsache, dass die kulturelle Vielfalt mit dem Beginn des Multikulturalismusdiskurses nicht mehr nur als eine Bedrohung der nationalen Einheit und Homogenität betrachtet wurde, sondern vielmehr als eine Chance für die Gesellschaft und Quelle der Bereicherung, indem das Lebenshorizont der Menschen durch die Gemeinschaft mit den anderen erweitert wird (vgl. Löffler, 2011). Zu dieser neuen hoffnungsvollen Idee hat sich zudem die bekannte Parole „Kulturelle Vielfalt statt nationaler Einfalt“ durchgesetzt (vgl. Micksch, 1989).

Im deutschen Multikulturalismusdiskurs lassen sich unterschiedliche Varianten dieser Ideologie feststellen - von der liberalen bis zur kritischen Form des Multikulturalismus. In seiner Startphase dominierten vor allem harmonisierende und idealistische Ansätze, wie sie z.B. bei Jürgen Micksch (1980) oder Hartmut Esser (1983) in Erscheinung traten. Erst später tauchten auch stärker realistisch gekennzeichnete Ansichten aus Politikwissenschaft, Soziologie und Publizistik auf, die die konfliktträchtigen Diskussionen über den notwendigen und angemessenen Bedarf an Integration, bzw. Assimilation anregten. Während dem Konzept des Multikulturalismus in der Regel derselbe Grundsatz gemeinsam ist – die Gleichwertigkeit aller Kulturen in ihrer Koexistenz, tragen die kritischen Argumentationsrichtungen völkisch-nationalistische Züge, die die Gleichberechtigung und Koexistenz unterschiedlicher Kulturen neben der autochthonen ablehnen, um die Identität der einheimischen Bevölkerung zu bewahren und die Gefahren der „Überfremdung“ zu verhindern. Eine solche Einstellung wird in der Literatur sowie in den öffentlichen Diskussionen oft mit dem Konzept „Leitkultur“ gleichgestellt (Löffler, S. 213 – 224). Besonders große Herausforderungen und Schwierigkeiten bereiten dem Konzept der multikulturellen Gesellschaft auch in Deutschland öffentliche politische Debatten, die ständig auf die Misserfolge der Integration, Kriminalität bei Migranten, starke religiöse Bindung oder Nichtbeachten von Umgangsformen hinweisen. Einen äußerst kontroversen Ruf haben einige öffentliche Äußerungen von bekannten deutschen Politikern wie Merkel, Seehofer oder Buschowski, die die multikulturelle Gesellschaft in Deutschland für absolut gescheitert erklären und erwecken damit die Fragwürdigkeit der Multikulturalität (Rommerskirchen, 2011, S. 160 – 161).

Vor allem werfen die Kritiker den multikulturellen Gesellschaften vor, dass sie die Herausbildung der so genannten „Parallelgesellschaften“ zur Folge haben, die das Zusammenleben von mehreren Kulturen beeinträchtigen und Segregation hervorrufen (vgl. Caballero, 2009, S. 46). Der Kritik zufolge veranlassen zudem die heftigen Debatten über Multikulturalität die Menschen zu ethnischen Grenzziehungen, fördern Ethnisierung der Gesellschaft, weisen auf die sozialen Unterschiede hin, lenken die öffentliche Aufmerksamkeit von den eigentlichen sozialen Problemen ab und wecken bei den Mitgliedern der Aufnahmegergesellschaft Widerstände und Ängste vor „Überfremdung“ (vgl. Han, 2011).

Anhand der angeführten Beispielen wird deutlich, wie sehr Migration mit ihren tief greifenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die sich fast auf alle Lebensbereiche auswirken, Angst vor Verlust des Traditionellen oder vor Auflösung der vertrauten Lebensformen auslöst. Das hat unter anderem die Gefühle von Apathie zur Folge, Abwehr gegenüber Fremden oder die geringe Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und sich für Veränderungen zu öffnen. Parallel zu diesen Gefühlen bildet sich dann die Forderung nach einseitiger Anpassung und der Assimilation an die Aufnahmegergesellschaft heraus, die von einer dominanten Leitkultur ausgeht und mit der sich die Zuwanderer identifizieren und gleichzeitig auf ihre Herkunft verzichten sollen (vgl. Süßmuth, 2006, S. 204 – 208).

Andererseits ist es aber im Zeitalter der Globalisierung von großer Bedeutung, die Gefährlichkeit des Leitkultur-Konzepts im multikulturellen Umfeld zu erkennen. Soziologen und Politiker warnen im diesen Zusammenhang vor allem vor der Gefahr des Ausschließlichkeitsanspruchs und der Hierarchisierung von Kulturen (Geringschätzung fremder

Herkunftsländer), wie es sich in manchen Ländern deutlich am Umgang mit muslimischen Kulturen zeigt. Zudem wird immer mehr auch darauf hingewiesen, dass die Vielfalt der Kulturen, die Berechtigung der Herkunftskultur, die Identität von Migranten und die kulturelle Bereicherung von diesem Problem wesentlich bedroht werden (vgl. Süssmuth, 2006, S. 205).

Es sind fünf Jahre vergangen, seitdem Angela Merkel den Ansatz für „Multikulti“ als gescheitert bezeichnet hat. Doch erklärte sie im Januar dieses Jahres beim Besuch des türkischen Ministerpräsidenten, dass der Islam zu Deutschland gehören, womit sie Multikulti in der Bundesrepublik anerkannt hat (vgl. Posener, 2015).

Trotzdem verbreitet sich in Europa in der Gegenwart eine Welle von konfliktträchtigen Ereignissen, die die Fremdefeindlichkeit und Hass gegenüber anderen Kulturen oder Religionen aufweisen. Als Beispiel dafür lässt sich der Terroranschlag auf die Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“ in Paris anführen, der als bislang der schwerste Angriff auf die Meinungs- und Pressefreiheit in Frankreich angesehen wird, sowie die unzähligen radikalen Demonstrationen in deutschen Städten gegen „Islamisierung“ Deutschlands und Europas, die von der in Dezember 2014 gegründeten Organisation Pegida („Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“) aufgrund von der Angst vor Überfremdung und „Kopftücher“ wöchentlich veranstaltet werden. Das Hauptanliegen dieser bereits Massenbewegungen liegt in der Verhinderung der "Islamisierung des Abendlandes" und der Kritik an der von den Pegida-Anhängern behaupteten verfehlten Einwanderungs- und Asylpolitik. Vertreter von weiteren Religionsgemeinschaften und Organisationen sowie die politische und wissenschaftliche Öffentlichkeit warnen in diesem Zusammenhang vor Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, die sich in diesen und noch anderen rechtsextremen Demonstrationen manifestieren (vgl. Weiß, 2015).

Auch immer mehr Publizisten, Schriftsteller, Soziologen und einige Politiker schließen sich der Meinung an, dass die religiöse Skepsis und Vorurteile in modernen multikulturellen Gesellschaften oftmals nicht gerechtfertigt sind und kurbeln unbewusst in Menschen das Gefühl der Xenophobie an. Den Kritikern der Multikulturalität wird oft auch vorgeworfen, dass sie zwei kategorialen Denkfehlern erliegen: sie verwechseln nämlich „Multikulti“ mit „multiethnisch“, jedoch resultiert die Kultur der personalen oder sozialen Identität nicht unbedingt aus der sozialen oder geographischen Herkunft, und ziehen die unwahre stereotypisierte Schlussfolgerung, dass junge Migranten, die sich mit dem sozialen Mainstream der Mehrheitsgesellschaft nicht identifiziert fühlen und ihre Position als unterprivilegiert und chancenlos empfinden, eher Neigung zur Gewalt und Straftaten aufweisen, was angeblich vor allem mit ihrer Herkunft oder ihrem Religionsbekenntnis zusammenhängt.

Den vielseitigen Herausforderungen und der Vielfalt an widersprüchlichen Einstellungen zu dem Konzept der Multikulturalität zufolge lässt sich also behaupten, dass die multikulturelle Gesellschaft nicht ausschließlich an den Migranten gescheitert ist (falls es der Fall sei), sondern vielmehr an der Wechselwirkung zwischen Einwanderern und Einheimischen und dem Ansatz des Monokulturalismus, der zugleich die Vorstellung einer demokratischen pluralistischen Gesellschaft für beendet erklärt (vgl. Rommerskirchen, 2011, S. 176).

Fazit

Zusammenfassend ist es wichtig zu ergänzen, dass obwohl Migration tiefgreifende Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Strukturen ausübt, stellt sie eine untrennbare und unvermeidliche Realität der Globalisierungsprozesse dar.

Wie auch die modernen Entwicklungstendenzen beweisen, sind die meisten gegenwärtigen Gesellschaften infolge der langjährigen Migrationsprozesse Träger verschiedener Kulturen, denn die Pluralisierung der Gesellschaft trägt zur Herausbildung von vielfältigen Lebensstilen, Subkulturen und multiplen kulturellen Identitäten bei und bildet somit wichtige Prämisse für die kulturelle Weiterentwicklung von Gesellschaften. Eine Reinigung der autochthonen Kultur von jeglichen fremden kulturellen Elementen und die Wiederherstellung

einer homogenen Kultur wären deshalb unmöglich, aber im Wesentlichen auch unerwünscht. In dieser Hinsicht entspricht die Forderung der Aufnahmegergesellschaft nach dem Verzicht auf die Herkunftskultur nicht dem Leitbild eines demokratischen Staats, da dadurch die Kultur der Migranten im Verhältnis zu der der Aufnahmegergesellschaft diskriminiert würde.

In diesem Zusammenhang ist es schließlich wichtig, dass ein friedliches Miteinander in einem multikulturellen Umfeld nur durch wechselseitige Annäherung, Kennenlernen und Entgegenkommen erfolgen kann. Hinsichtlich der Werte des deutschen Grundgesetzes ist die Mehrheitsgesellschaft verpflichtet, für gemeinsame Überzeugungen einzutreten, Werte wie Würde der Person und Gleichberechtigung der Migranten im Alltag in die Praxis umzuwandeln und ihre Benachteiligung in allen Lebensbereichen zu bekämpfen, denn ansonsten ruft die Ungleichheit gesellschaftliche Barrieren wie Ghettoisierung, Ausgrenzung und Desintegration hervor. Um diese Ziele effektiv umsetzen zu können, fällt hierbei auch dem Erziehungssystem eine Schlüsselrolle zu, da es sowohl den Einwandererkindern als auch den Nachkommen der Aufnahmegergesellschaft wichtige Werte vermittelt.

Die multikulturelle Gesellschaft sollte daher endlich als eine Chance angesehen werden und nicht nur aus dem Grund, dass die Lebensform der Zukunft eine breit verstandene Diversität von Kulturen und Lebensstilen vorhersagt. Zusammenfassend sollte sie folgendes Muster befolgen, so, wie sie bereits vor 25 Jahren auch Heiner Geissler definiert hat:

„Multikulturelle Gesellschaft bedeutet die Bereitschaft, mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zusammenzuleben, ihre Eigenart zu respektieren, ohne sie germanisieren und assimilieren zu wollen. Das heißt auf der anderen Seite, ihnen, wenn sie es wollen, ihre kulturelle Identität zu lassen, aber gleichzeitig von ihnen zu verlangen, dass sie die universelle Grundrechte der Republik, (...) achten“ (3, 1990, S. 193).

Zitierte Literatur

1. HOCHGERNER, J. 2011. Migration ist Mobilität in der Weltgesellschaft. In: DVOŘÁK, J.; MÜCKLER, H. (Hg.): *Staat, Globalisierung, Migration*. 1. Auflage. Wien: Facultas Universitätsverlag, 2011, S 161. ISBN 978-3-7089-0393-4.
2. HOERDER, D. 2010. *Geschichte der deutschen Migration : Vom Mittelalter bis heute*. München: Verlag C. H. Beck, 2010, S. 7. ISBN 978-3-406-58794-8.
3. GEISSLER, H. 1990. *Zugluft. Politik in stürmischer Zeit*. München: Bertelsmann Verlag, 1990, S. 193. ISBN 978-3442123353.

Verwendete Literatur

- ASSION, H. 2005. *Migration und seelische Gesundheit*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2005. 252 S. ISBN 3-540-20218-8.
- CABALLERO, C. 2009. *Integration und politische Unterstützung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. 194 S. ISBN 978-3-531-16416-8.
- DÜVELL, F. 2006. *Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen*. Hamburg: Lit Verlag, 2006. 222 S. ISBN 3-8258-9541-6.
- ESSER, H. 1983. Multikulturelle Gesellschaft als Alternative zu Isolation und Assimilation. In: ESSER, H. (Hg.): *Die fremden Mitbürger. Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Ausländern*. Düsseldorf: Patmos Verlag, 1983. 119 S. ISBN 978-3491772816, S. 25-38.
- HAN, P. 2010. *Soziologie der Migration*. Stuttgart : Lucius & Lucius, 2010. 408 S. ISBN 978-3-8252-2118-8.

- LEE, E. S. 1972. Eine Theorie der Wanderung. In: SZÉLL, G. (Hg.): *Regionale Mobilität. Elf Aufsätze*. München: Nymphenburger Verlagsanstalt, 1972. 292 S. ISBN 3485032107, S. 115 – 129.
- LÖFFLER, B. 2011. *Integration in Deutschland*. München : Oldenbourg Verlag, 2011. 396 S. ISBN 978-3-486-58503-2.
- MICKSCH, J. 1989. *Kulturelle Vielfalt statt nationaler Einfalt : Eine Strategie gegen Nationalismus und Rassismus*. Frankfurt am Main: Lembeck, 1989. 48 S. ISBN 9783874762595.
- MÜCKLER, H. 2011. Migrationsforschung in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: DVOŘÁK, J.; MÜCKLER, H. *Staat, Globalisierung, Migration*. 1. Auflage. Wien: Facultas Universitätsverlag, 2011. 236 S. ISBN 978-3-7089-0393-4.
- SÜSSMUTH, R. 2006. *Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2006. 238 S. ISBN 978-3-423-24583-8.
- ROMMERSKIRCHEN, J. 2011. *Prekäre Kommunikation : Die Vernehmung in der multikulturellen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 290 S. ISBN 978-3-531-17929-2.
- 10,7 Millionen Migranten aus 194 Ländern leben in Deutschland. In: *Statistisches Bundesamt, 2012*. [online]. [zit. 15. 02. 2013].
- Im Internet erhältlich:
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/12/PD12_448_122.html
- POSENER, A. (2015) : *Wir werden die Gewinner von Multikulti sein*. [online]. [zit. 26. 02. 2013]. <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article137693261/Wir-werden-die-Gewinner-von-Multikulti-sein.html>
- WEISS, V. 2015. *Sind sie das Volk? Pegida – die Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes*. [online]. [zit. 26. 02. 2013]. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/199153/sind-sie-das-volk-pegida-die-patriotischen-europaeer-gegen-die-islamisierung-des-abendlandes>

Kontakt:

Veronika Hrnčiarová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Študijný odbor: Cudzie jazyky a kultúry
Študijný program: Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia
1. ročník II. stupňa štúdia
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: ver.hrnciarova@gmail.com

MEDIEN IM UMBRUCH – VON ANALOG ZU DIGITAL**MEDIA IN TRANSITION – FROM ANALOG TO DIGITAL***KLÁRA KOBÁKOVÁ***Abstract**

Digitization is the major force in the recent media development and fundamentally affects social, political and economic structures, as well as the everyday life of individual media users. The current trends in the media sector point to a rapid change, which is considered one of the most dramatic breakthroughs in the history of human civilization. The aim of this theoretical study is to explore the digital media landscape as the successor of the traditional media system and evaluate it.

Keywords: digital and analog media, digitization, information flood, digital quality journalism, digital media literacy

Abstrakt

Digitalizácia predstavuje rozhodujúcu hnaciu silu mediálneho vývoja posledných rokov. Aktuálne tendencie pozorovateľné na zmenách v mediálnej brandži poukazujú na prudký obrat, ktorý experti hodnotia ako jeden z najdramatickejších prelomov v kultúrnych dejinách ľudstva. Cieľom tejto štúdie je na základe teoretického výskumu zmapovať a vyhodnotiť digitálne mediálne prostredie ako nástupcu systému tradičných médií.

Kľúčové slová: digitálne a analógové médiá, digitalizácia, príliv informácií, digitálna kvalitná žurnalistika, digitálna mediálna gramotnosť

Einleitung

Die dynamischen Entwicklungen um die Digitalisierung von Daten und Informationen zusammen mit dem enormen technologischen Fortschritt im Bereich der Computertechnik haben den Eintritt eines neuen Zeitalters in der Geschichte der Menschheit zur Folge – einen Wandel, der von den Experten als einer der dramatischsten Brüche in der Kulturgeschichte der Menschheit betrachtet wird. Die Vorteile der Digitalisierung sind rasch zum Vorschein gekommen und haben im wahrsten Sinne des Wortes eine Medienrevolution ausgelöst. Alle Bereiche der Gesellschaft – von Politik, über Wirtschaft, Kultur, Bildung, Forschung bis zur alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation sind durch die digitale Revolution in Bewegung gesetzt und neugeordnet worden.

Eines der meist betroffenen Gebiete stellt dabei die Medienbranche dar, die inmitten des verlaufenden Wandels in eine tiefe Krise geraten ist. Von den attraktiven, sich schnell den differenzierten Nutzerwünschen anpassenden digitalen (Multi-)Medien werden sogar die qualitativ hochwertigen und als ewig angesehenen Werte der analogen Welt verdrängt, was die bisher etablierte Position der traditionellen analogen Medien erschüttert und dem klassischen System der Massenmedien seine exklusive Stellung als Informationsverteiler entnimmt. Um nicht von der Medienwelt gänzlich verdrängt zu werden und in dem Kampf um die Aufmerksamkeit der Nutzer Schritt halten zu können, wird man gezwungen, effektive Anpassungsstrategien an die neuen Bedingungen zu entwickeln.

Durch diese von Grund auf veränderten Bedingungen in der Medienlandschaft werden folglich ganz neue Anforderungen nicht nur an die Produzenten der medialen Inhalte, sondern auch auf ihre Konsumenten gelegt. Infolge des stattfindenden Wandels stellt sich für die

Medienkonsumenten eine komplexe Gesamtheit von Fähigkeiten als notwendige Voraussetzung für die souveräne Mediennutzung heraus.

Diese Entwicklungen bergen viel Potenzial, wecken aber auch Ängste und werfen Fragen auf. Das Ziel dieses Aufsatzes besteht in dieser Hinsicht darin, eine kurze theoretische Untersuchung und Auswertung der digital vernetzten Medienlandschaft von heute als den Nachfolger des traditionellen analogen Mediensystems zu liefern und somit diese höchstaktuelle Problematik zur Diskussion zu bringen. Einerseits geht es bei der Behandlung des Themas um die Beantwortung der Frage, welche Anforderungen auf den Mediensektor, die Konsumenten, sowie die Gesellschaft als solche durch die Digitalisierung gestellt werden, anderseits soll ermittelt werden, inwieweit die Herausforderungen des digitalen Wandels als Chancen wahrzunehmen sind.

Zur Untersuchung dieser Problematik wurde einer Reihe verschiedener Theorieansätze und Studienergebnisse europäischer, vornehmlich deutscher, sowie auch amerikanischer Medien- Kommunikations- und Erziehungswissenschaftler erarbeitet. Einen kritischen Punkt stellte dabei das Problem der Aktualität der recherchierten Literatur dar, was an die ungeheure Dynamik der im Zentrum der Behandlung stehenden Phänomene zurückzu führen ist. Um eine zeitgemäße Darstellung des Themas zu liefern, wurde bei der Eruierung der Quellen Wert auf möglichst hohen Aktualitätsgrad gelegt.

Von analog zu digital

Der Begriff „digital“ wird als Synonym für die heutige Welt verwendet. Digital ist neu, erfolgreich, attraktiv und von der modernen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Es gibt kaum einen Bereich der menschlichen Aktivitäten mehr, der von digitalen Zusammenhängen nicht betroffen wäre. Der Mensch liest, hört, schaut, kommuniziert und arbeitet immer mehr digital. Unsere Gedanken und Erinnerungen werden mit Hilfe von digitalen Medien aufgenommen und mitgeteilt.

Das Phänomen Digitalisierung assoziiert in der Öffentlichkeit die Transformation von analogen Signalen in digitale Signale, beziehungsweise Daten, also die Umwandlung von Text, Bild und Ton in binäre Zeichen. Von Jörg Becker wird die Digitalisierung als „*Umwandlung von Größen, Werten und Zeichen in Binärcodes mit dem Zweck sie auf unbestimmte Zeit zu speichern und elektronisch verfügbar zu machen*“ (Becker, 2013, S. 33) definiert. Gemäß Jürgen Wilke ermöglicht die Umwandlung in das Alphabet der binären Zeichen eine störungsfreie Übertragung der elektronischen Signale und somit auch eine erhebliche Qualitätssteigerung (vgl. Wilke, 2012). Wilke macht damit auf einen der größten Vorteile der digitalen Codierung aufmerksam – die Verringerung oder sogar Beseitigung des bei der analogen Übertragung entstehenden Rauschens.

In dem an die digitalen Massenmedien bezogenen Kontext wird des Weiteren der Begriff digitale Medien benutzt. Unter „digitalen Medien“ werden „alle Medien, die auf der Grundlage digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie funktionieren“ (Reimann, Eppler, 2008, S. 181) verstanden. Sie werden häufig mit elektronischen Medien, neuen Medien, oder in Bezug auf Internet den online Medien gleichgesetzt und bilden den Gegensatz zu dem Begriff der analogen Medien (vgl. Muuß-Merholz, 2011; Thy, 2013). Die komplexe Gesamtheit der verschiedenen Medientechnologien, ob für interpersonelle oder massenmediale Kommunikationszwecke gebraucht, die auf dem digitalen Codierungsprinzip beruhen, lässt sich aber kaum durch eine exakte Definition charakterisieren. Die Trennungslinien zwischen den früher klar differenzierten Medienarten lassen nach und immer öfter tritt der Begriff Multimedia als Folge der Medienkonvergenz, also der „*Verschmelzung unterschiedlicher Medien infolge der Digitalisierung*“ (Bundeszentrale für politische Bildung, 2012) auf.

Die umwälzenden Auswirkungen der digitalen Revolution werden von vielen Autoren mit den Folgen der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert – unter anderem der Entstehung von Massenmedien in der Neuzeit – in Vergleich gesetzt. Laut Tim und Kai-Hinrich

Renner seien heute die digitalen Medien auf eine ähnliche Akzeptanzprobe wie Gutenbergs Buchdruck und Luthers Bibelübersetzung vor einem halben Jahrtausend gestoßen (vgl. Renner, 2011, S. 13). Ähnlicher Standpunkt ist auch bei Wilke zu verzeichnen, wenn er den heutigen Umbruch des Mediensystems als den größten überhaupt seit Erfindung der Drucktechnik bezeichnet. Das Zeitalter der Printmedien, dass von McLuhan als die „*Gutenberg-Galaxis*“ bezeichnet wurde (McLuhan, 1962), wird laut Wilke zunehmend durch die neuen Medien, also das digitale Zeitalter abgelöst (vgl. Wilke, 2012).

Was macht also die „neuen“ digitalen Medien so revolutionär? Obwohl sowohl die analogen als auch die digitalen Medien der massenhaften Verbreitung von Informationen dienen, liegt gemäß Iris Thye ihr Hauptunterschied in den Auswirkungen auf die Kommunikation. Mit den digitalen Medien werden dank dem Internet die technischen Einschränkungen der traditionellen Medien praktisch beseitigt. Dieses bewirkt nicht nur die Quantität der verbreiteten Informationen, sondern auch ihre Zugänglichkeit und Dauerhaftigkeit – sie werden universell verbreitbar, verfügbar und speicherbar (vgl. Thye, 2013). Die Autorin hebt weiter die Eigenschaft der neuen Medien, unabhängig von Raum und Zeit zu funktionieren, hervor, wenn sie schreibt: „*Über vernetzte Computer – auch als Web 2.0 bezeichnet – lassen sich Unmengen von Informationen verbreiten, die raum- und zeitentkoppelt noch im hintersten Winkel der Welt abrufbar sind*“ (Thye, 2013, S. 80). Die durch die Erfindung der Digitalisierung eingeleitete Revolution lässt sich laut Thye im Grunde auf die dauerhafte Speicherbarkeit, universelle Abrufbarkeit, beschleunigte Kommunizierbarkeit, abgeschaffte Exklusivität des Publizierens und zunehmende Multimedialität der digitalen Medien zurückführen.

Auswirkungen der digitalen Revolution – Journalismus im Wandel

„*Journalismus, wie wir ihn kennen, ist vorbei*“, äußerte sich bereits in 2005 Geneva Overholser in ihrem „Manifesto for Change“ (Overholser, 2005, zit. n. Russ-Mohl, 2011, S. 81). Die Existenzkrise der Medienwirtschaft stellt einen der ernsthaftesten Nebeneffekte der Digitalisierung im Bereich der Informationsverbreitung dar.

Die Qualitätsmedien, heute immer noch weitgehend mit den traditionellen etablierten Medien gleichgesetzt, dienen als „*Leuchttürme öffentlicher Kommunikation*“ (Blum, 2011, S. 7) und decken somit den bestehenden Orientierungsbedarf des Menschen in der Gesellschaft (vgl. Blum, 2011). Einflussreiche Medien haben jahrelang als Zulieferer des aktuellen Geschehens und Verstehens der wichtigsten Zusammenhänge gedient. Menschen aller Altersgruppen und Bildungsgraden haben Zugriff zu denselben aktuellen Informationen gehabt, die als Redaktionsarbeit von professionellen Journalisten massenhaft durch Tageszeitungen verbreitet worden sind. Doch der Vorzug der digitalen (Multi-)Medien, ein Thema „*in seiner Tiefe auszuleuchten und jedem Leser nach seinem persönlichen Informationsinteresse zugänglich zu machen*“ (Sturm, 2013, S. 10), hat die Aufmerksamkeit der Mediennutzer von den traditionellen Medien schnell ablenken lassen.

Die Wurzeln dieser Krise sind nach Tim-Hinrich Renner in dem kurzsichtigen Vorgehen der Medienverlage zu Beginn des Internetzeitalters zu suchen, wenn sie ihre Inhalte kostenlos zur Verfügung stellten, ohne dafür ein funktionierendes Geschäftsmodell zu haben (vgl. Renner, 2011). Hans-Peter Siebenhaar ist gleichfalls von der Durchsetzung einer falschen Strategie seitens des Verlagsmanagements überzeugt. Er betrachtet das von Renner beschriebene Verfahren seit Mitte der 90er Jahre als einen fundamentalen durch die Medienunternehmen begangenen Fehler (vgl. Siebenhaar, 2010).

Die zweite Ursache der Medienkrise besteht laut Renner in dem Verlust von Deutungshoheit, durch den die etablierten Medienkonzerne in dem Zeitalter des Internets schwerwiegende Folgen erlitten haben. Die allgemeine Möglichkeit der Veröffentlichung der Inhalte im Internet stellt für die anerkannten Journalisten eine neue Konkurrenz dar und gefährdet somit den etablierten Qualitätsjournalismus. Dieses Problem wird auch von Thye

thematisiert, indem sie auf die Folgen der im Internet verbreiteten Informationen hindeutet: „*Die massenhaft verbreiteten Informationen müssen nicht mehr redaktionell bearbeitet sein, die Profession des Journalisten wird entprofessionalisiert, die Quelle der Information verliert ihre institutionell über Verlage und Sendeanstalten erzeugte Glaubwürdigkeit*“ (Thye, 2013, S. 199). Als die allergrößte Auswirkung wird von der Autorin jedoch die Tatsache betrachtet, dass die „digitale Gesellschaft“ nicht mehr an die Informationsversorgung des Systems der Massenmedien allein angewiesen ist.

Unter diesen Umständen tritt die Frage auf, welche Initiativen zu ergreifen sind, um diese nachteilige Entwicklung in eine erwünschte Richtung steuern zu können.

Herausforderungen des digitalen Qualitätsjournalismus

Die Bewältigung der Medienkrise stellt zweifellos ein höchst komplexes Problem dar, bei dem zahlreiche wirtschaftliche, politische und technische Faktoren eine Rolle spielen. Die Anpassungsfähigkeit an die neuen Bedingungen basiert unter anderem auch auf den Innovationsfähigkeiten der einzelnen Unternehmen – die Weisen, auf die sich die Medienverlage mit der neuen digitalen Realität auseinandersetzen, sind also von unterschiedlicher Effektivität. Manche erleiden wegen geringer Anpassungsfähigkeit eine vernichtende Niederlage, manche tun, was sie können, um in den schweren Bedingungen des Konkurrenz- und Aktualitätsdrucks zu bestehen, andere können sich auf dem Markt als fähige Innovatoren behaupten.

Ryan Holmes betont dabei, dass das Festhalten an der Idee der notwendigen Rettung der gedruckten Zeitungen zum Scheitern verurteilt ist. Er deutet an die Mängel der Printmedien hin, die vor allem in der Tatsache bestehen, dass die gedruckten Medien nicht genug flexibel, auffindbar und verteilbar sind, um den Ansprüchen der Nutzer gerecht zu werden. Die Vorteile der digital vermittelten Inhalte hinterlassen somit die „starren“ traditionellen Zeitungen in einer ungünstigen Lage (vgl. Holmes, 2013). In Anlehnung an Holmes lässt sich feststellen, dass man in diesem Punkt die Aufmerksamkeit auf die möglichst effektivste zukünftige Nutzung der digitalen Technologien zugunsten des Journalismus lenken sollte – aus Digitalisierung Nutzen ziehen und nach attraktiven neuen Konzeptionen, Darstellungsformen und Geschäftsmodellen des digitalen Journalismus suchen (ebd.).

Simon Sturm nimmt eine optimistische Einstellung zu der Problematik ein und betrachtet die Digitalisierung vor allem als eine Chance, „*neue Formen des Qualitätsjournalismus zu entdecken*“, wobei es unverändert um „*den uralten Kern journalistischer Arbeit: eine Information auf die bestmögliche Weise zu seinem Empfänger zu bringen*“ gehen soll (Sturm, 2013, S. 6).

Was sind also die größten Hindernisse, die der Journalismus zu überwinden hat und welche Chancen liegen für ihn in der digitalen Zukunft? Im Mittelpunkt der medialen Diskussionen steht vor allem die ungeklärte Frage der Finanzierung von qualitativem Online-Journalismus. Das alte Modell, das vornehmlich durch Werbung finanziert wurde, erweist sich in den Bedingungen der Wirtschaftskrise, zurückgehenden Werbeeinnahmen, neuen Konkurrenzprodukten und -akteuren sowie geänderten Lesegewohnheiten nicht mehr durchsetzbar zu sein. Wie Becker behauptet, liegt das Hauptproblem der Finanzierung der Internetinhalte durch Werbung dabei in der Verteilung der Werbeeinnahmen zwischen einer wesentlich größeren Zahl von Websitebetreiber als im Falle der traditionellen Medien. Zusammen mit dem Streben nach der Erhaltung der journalistischen Unabhängigkeit ergibt sich daraus das naheliegende Ende des Zeitalters der kostenlosen journalistischen Inhalte im Netz (vgl. Becker, 2013).

Es besteht somit kein Zweifel, dass in diesem Bereich brandneue Geschäftsmodelle zur Aufrechthaltung oder eventuellem Aufschwung der in Krise stehenden Zeitungsverlage benötigt werden, was auch von Siebenhaar bestätigt wird: „*Was wir in der Existenzkrise der klassischen Medien brauchen, ist eine neue Ökonomie des Journalismus*“ (Siebenhaar, 2010).

Während in 2010 noch von nur sehr zögerlichen oder bereits gescheiterten Versuchen der Etablierung von Bezahl-Angeboten der Internetzeitungen gesprochen wird (vgl. Siebenhaar, 2010), setzen sich die Bezahlmodelle der Internetzeitungen in unserer Realität zunehmend durch. Das wird auch in einer aktuellen Studie des Reuters Institute for the Study of Journalism aus 2013 belegt, die ermutigende Ergebnisse bezüglich der Bereitschaft der Leser, für die medialen Inhalte im Internet zu zahlen, liefert. Gemäß der auf einer Befragung von rund 11.000 Internetnutzern aus neun Ländern basierenden Studie hat sich die Zahl der digitalen Abonnenten im Laufe von 2013 mehr als verdoppelt. Getrieben soll diese Entwicklung vor allem von den neuen mobilen Geräten werden, da Nutzer von Smartphones und Tablet-PCs im Vergleich zu Lesern am PC doppelt so große Bereitschaft, für digitale Qualitätsnachrichten zu zahlen, aufweisen (DIE WELT, 2013).

Dieser durch die Studien belegte Trend zur Wiederherstellung von fairen Geschäftsbeziehungen zwischen Nutzern und Gestaltern von medialen Inhalten, basierend an den Neuentwicklungen in Bereich der digitalen Technologien, dürfte sich der Annahme vieler Experten nach bestätigen. Somit könnten qualitativ hochwertige, überprüfte und die Urheberrechte respektierende Multimedien als Hauptinformationsquellen für Mensch und Gesellschaft wiederhergestellt werden. Optimistisch hat sich zu diesem Aspekt der Problematik Siebenhaar schon in 2010 geäußert: „*Die Chancen für die Zukunft der Medienunternehmen stehen nicht schlecht, wenn Paid Content schnell und konsequent weiter entwickelt und politisch nicht sabotiert wird. Denn für Qualität und Exklusivität ist der Kunde durchaus bereit zu zahlen*“ (Siebenhaar, 2010).

In der Zukunft der Medien sowie auch des digitalen Journalismus und seiner Qualität stehen trotz des beschriebenen Trends viele Fragen offen. Die Überflutung der Medienlandschaft mit digitalen Medieninhalten, die immer noch vornehmlich kostenlos im Netz vorhanden sind, stellt den Eindruck der nie dagewesenen Meinungsvielfalt und Meinungsfreiheit vor. Doch die Wirklichkeit bringt mit sich eine begründete Gefahr der Boulevardisierung und Entwertung der Qualitätsmedien im Kampf um die Leser und Nutzer.

Medienkompetenz im digitalen Zeitalter

Wie bereits erwähnt wurde, resultiert die Digitalisierung in einer enormen allgegenwärtigen Informationsüberflutung. In einer Gesellschaft, in der Wissen massenhaft produziert, vermittelt und dauerhaft gespeichert wird und in der wir „alles, was wir wissen oder zumindest zu wissen glauben, den Massenmedien sowie den modernen (digitalen) Medientechnologien und Medienarchiven verdanken“ (Ziemann, 2011, S. 187), werden ganz neue Ansprüche an das Individuum gestellt. Ausgehend von der Annahme, dass eine größere Menge von Informationen im Umlauf mit einem höheren Grad der Informiertheit der Gesellschaft gleichgesetzt werden kann, könnte man glauben, dass die digitale Revolution nur Positives in diesem Bereich bewirkt. Dies wird von Lanier widerlegt, indem er die Eigenschaft der „Informationen im ozeanischen Ausmaß“, den Rezipient ebenso verwirren als auch ermächtigen zu können, betont (vgl. Lanier 2011).

Hinsichtlich solcher Bedingungen ist die Fähigkeit der Einschätzung und Bewertung der medialen Inhalte zu einer Herausforderung geworden. Die vernetzte und immer undurchsichtigere Medienlandschaft steigert das Bedürfnis nach Orientierung für alle Medienkonsumenten. Es gibt zur Zeit keinen Zweifel mehr, dass diese Fähigkeiten, die sich unter den Begriff „Medienkompetenz“ einordnen lassen, nicht mehr nur als wünschenswert, sondern als absolut notwendig zur Partizipation in der heutigen Gesellschaft zu verstehen sind.

Der heute so häufig in verschiedensten gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Zusammenhängen verwendete Begriff Medienkompetenz wurde zum ersten mal von Dieter Baacke im Jahre 1973 ins Leben gerufen. Baackes Ansatz zur Medienkompetenz zeichnet sich vor allem durch die Betonung der Wichtigkeit eines aktiven, also kritisch-reflexiven und diskursiven Mediengebrauchs aus. Die Medienkompetenz wird von ihm als ein Bestandteil

einer grundsätzlichen kommunikativen Kompetenz betrachtet und wird als „*die Fähigkeit, Medien und die dadurch vermittelten Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können*“ (Baacke, 1996) definiert.

Die Komplexität des Begriffs im heutigen Sinne wird vor allem bei den Versuchen der Autoren, eine einheitliche Definition zu gestalten, deutlich. Dies lässt sich teilweise durch den sich schnell verändernden Gegenstand der Untersuchung, die Vielfalt von Medien, sowie durch die Vielzahl von Ansätzen zur Betrachtung und Beschreibung des behandelten Phänomens, erklären. Bei allen Autoren wird jedoch die Überzeugung sichtbar, dass die Medienkompetenz keineswegs auf konkrete „korrekte“ Verfahrensweisen im Bereich Mediennutzung zu limitieren ist, sondern viel mehr als ein komplexes Zusammenspiel von Anforderungen auf das menschliche Denken, Fühlen und Handeln zu verstehen ist. Es ist zu bemerken, dass sie laut den interessierten Autoren nicht auf eine bestimmte Altersgruppe zu limitieren ist und sollte ganz im Gegenteil als ein lebenslanger Prozess des aktiven Strebens nach aktuell umsetzbaren medialen Kompetenzen aller Teilhaber am gesellschaftlichen Leben wahrgenommen werden.

Von Schrob und Wagner wird die Bedeutung des Begriffs Medienkompetenz hoch angesetzt – wegen des Durchdringens der digitalen Medien in alle Bereiche des menschlichen Lebens betrachten die Autoren sie nicht nur als Grundlage für Verwirklichung von Bildungs- und Teilhabechancen oder persönliche Entwicklung, sondern sogar, im umfassenden Sinne, als „*eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung, die zunehmend davon geprägt ist, mit und über Medien das eigene Leben zu gestalten*“ (Schrob/Wagner, 2013, S. 18).

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Medienkompetenz ein relevantes Forschungsfeld der heutigen Medienwissenschaft ausmacht, lässt sich behaupten, dass sie auch in der Zukunft ihren festen Platz haben wird. Daraus ergibt sich die Frage der gegenwärtigen und künftigen zu bewältigenden Herausforderungen. Wodurch muss der jeweilige Wissensstand ergänzt werden? Welche Ansätze und Initiativen gelten als effektiv für die Zukunft und auf welche Haltungen sollte dagegen lieber verzichtet werden?

Als erster, vielleicht sogar maßgeblicher Schritt zur gemäßen Aktualisierung und Optimierung der Medienkompetenzförderung und Medienbildung kann eine Umstellung der Denkweise bezüglich der mit der Digitalisierung verknüpften Phänomene betrachtet werden. Laut Dagmar Hoffmann zeigt sich in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion „*ein dogmatisches Festhalten an kulturpessimistischen Perspektiven in der Forschung*“ als uneffektiv und inaktiv und bringt keinen Nutzen für den in diesem Gebiet wünschenswerten Fortschritt (Hoffmann, 2013, S. 31). Der Umgang mit den Medien, sowie traditionellen als auch digitalen, sollte heute als absolute Selbstverständlichkeit und Notwendigkeit gelten. Dass die digitalen Medien unseren Alltag immer beträchtlicher durchdringen und eine dominante Rolle in der Medienlandschaft eingenommen haben, verleiht dieser Behauptung den prägenden Wert. Die anhaltende gesellschaftliche Transformation verursacht durch die digitale Revolution sollte also im Interesse ihrer weiteren erfolgreichen Bewältigung nicht außer Acht gelassen, negiert oder wenig konstruktiver Kritik unterzogen werden.

Fazit

Die Ergebnisse dieser theoretischen Untersuchung geben Aufschluss darüber, dass die Gesellschaft zur Zeit einem grundlegenden Wandel unterliegt, wobei die damit zusammenhängenden Entwicklungen keineswegs als abgeschlossen zu betrachten sind. Die Auswirkungen lassen sich zwar aus der momentanen Sicht beobachten und beschreiben, die Dynamik der ständig neueintretenden Trends kompliziert aber die wissenschaftliche Systematisierung, sowie Erstellung von jeglichen Prognosen. Anhand der Analyse der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion bezüglich der Problematik lässt sich die Tendenz feststellen, den Fokus von der Abwägung der Vor- und Nachteile der digitalen Medientechnologien auf die konkreten Bewältigungsstrategien der Herausforderungen der digitalen Zukunft zu verlegen.

Unter den in dem Aufsatz erläuterten Umständen sind herausragende Möglichkeiten und totales Scheitern, Langzeiterfolg und wiederholter Misserfolg von Mensch und Gesellschaft immer mehr von der richtigen Nutzung der vernetzten Welt abhängig. Dabei wird in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr der Frage nachgegangen, ob die digitale Informationsflut bevorzugt werden sollte, sondern es geht vielmehr um den Platz des Menschen in der immer komplexeren Informationsstruktur der Welt. In dieser Hinsicht wächst auch die Bedeutung der qualitativen digitalen Massenmedien, sowie der dazugehörenden Medienkompetenz. Als entscheidend für die Zukunft gilt dabei vor allem die Medienkompetenz der jungen Generation, die bereits ohne dominierende traditionelle Medien inmitten des digitalen Zeitalters herangewachsen ist und doch nicht automatisch über die Fähigkeit, den realen Nutzwert der digitalen Informationsflut einschätzen zu können, verfügt. Gerade diese Kompetenz gehört somit zu den Schwerpunktproblemen sowohl dieser Ausführung, als auch der derzeitigen medienwissenschaftlichen Forschung.

Zitierte Literatur

- BAACKE, D. 1996. Medienkompetenz : Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1996. ISBN 978-3781508583, S. 112 – 124.
- BECKER, J. 2013. *Die Digitalisierung von Medien und Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 33. ISBN 978-3-658-00729-4.
- BLUM, R. 2011. *Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH, 2011, S. 7. ISBN 978-3-531-17972-8.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2012. (*Medien-)Konvergenz*. [online]. [zit. 10.02.2014]. Im Internet erhältlich: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138404/glossar?p=107>
- HOFFMANN, D. 2013. Forschungsüberblick und Forschungsbedarf. In: *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche : Eine Bestandsaufnahme*. [online]. [zit. 13. 01. 2014]. Im Internet erhältlich: http://www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- REINMANN, G., EPPLER, M. 2008. *Wissenswege: Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Verlag Hans Huber, 2008, S. 181. ISBN 978-3-456-84348-3.
- RUSS-MOHL, S. 2011. Newspaper Death Watch : Der amerikanische Journalismus als existenzgefährdetes Ökosystem. In: *Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH, 2011, S. 81 – 95. ISBN 978-3-531-17972-8.
- SCHROB, B., WAGNER, U. 2013. Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In: *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche : Eine Bestandsaufnahme*. [online]. [zit. 13.01.2014]. Im Internet erhältlich: http://www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- SIEBENHAAR, H. 2010. Wozu noch Journalismus? Gratis ist der Tod. In: *Süddeutsche Zeitung*. [online]. [zit. 27.02.2014]. Im Internet erhältlich: <http://www.sueddeutsche.de/medien/serie-wozu-noch-journalismus-gratis-ist-der-tod-1.59716>.
- STURM, S. 2013. *Digitales Storytelling : Eine Einführung in neue Formen des Qualitätsjournalismus*. Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 6 und 10. ISBN 978-3-658-02013-2.

THYE, I. 2013. *Kommunikation und Gesellschaft – systemtheoretisch beobachtet*. Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 80 und 199. ISBN 978-3-658-00439-2.

ZIEMANN, A. 2011. *Medienkultur und Gesellschaftsstruktur : Soziologische Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 187. ISBN 978-3-531-17434-1.

Verwendete Literatur

BECKER, J. 2013. *Die Digitalisierung von Medien und Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, 2013. 278 S. ISBN 978-3-658-00729-4.

BLUM, R. 2011. *Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH, 2011. 260 S. ISBN 978-3-531-17972-8.

DIE WELT. 2013. *Bezahlte Inhalte im Internet werden akzeptiert*. [online]. [zit. 8.03.2014]. Im Internet erhältlich: <http://www.welt.de/wirtschaft/webwelt/article117449465/Bezahlte-Inhalte-im-Internet-werden-akzeptiert.html>

HOLMES, R. 2013. Can social media fix the Washington Post? 5 hacks for Jeff Bezos. In *CNNMoney*. [online]. [zit. 27.02.2014]. Im Internet erhältlich: http://tech.fortune.cnn.com/2013/08/08/can-social-media-fix-the-washington-post-5-hacks-for-jeff-bezos/?iid=SF_F_River

LANIER, J. 2011. Nur Maschinen brauchen keine Geheimnisse. In: *WikiLeaks und die Folgen. Die Hintergründe. Die Konsequenzen*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2011. ISBN 978-3-518-06170-1, S. 69-83.

MCLUHAN, M. 1962. *The Gutenberg Galaxy : the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press, 1962. 293 p. ISBN 0-8020-6041-2.

MUUß-MERHOLZ, J. 2011. Faszination Web 2.0 : Möglichkeiten und Chancen der neuen digitalen Welt. In: *Generation digital : Neue Medien in der Erziehungsberatung*. [online]. [zit. 6.12.2013]. Im Internet erhältlich: http://www.bke.de/content/application/shop.download/1324387610_Generation_digital_Band_19.pdf

RENNER, K. H., RENNER, T. 2011. *Digital ist besser : warum das Abendland auch durch das Internet nicht untergehen wird*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2011. 246 S. ISBN 978-3-593-39208-0.

SIEBENHAAR, H. 2010. Wozu noch Journalismus? Gratis ist der Tod. In: *Süddeutsche Zeitung*. [online]. [zit. 27.02.2014]. Im Internet erhältlich: <http://www.sueddeutsche.de/medien/serie-wozu-noch-journalismus-gratis-ist-der-tod-1.59716>

THYE, I. 2013. *Kommunikation und Gesellschaft – systemtheoretisch beobachtet*. Wiesbaden: Springer VS, 2013. 240 S. ISBN 978-3-658-00439-2.

WILKE, J. 2012. *Ausblick: Das Mediensystem im Umbruch*. [online]. [zit. 15.02.2014]. Im Internet erhältlich: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/139166/das-mediensystem-im-umbruch>

WILKE, J. 2012. *Die Vielfalt von Medien*. [online]. [zit. 15.02.2014]. Im Internet erhältlich: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138739/die-vielfalt-von-medien>

Kontakt:

Bc. Klára Kobáková

Študijný odbor: Cudzie jazyky a kultúry

Študijný program: Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia

študentka, 1. ročník magisterského štúdia

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: klara.kobakova@gmail.com

MOŽNOSTI ANALÝZY NEMECKÝCH ODBORNÝCH TEXTOV POMOCOU MYŠLIENKOVÝCH A POJMOVÝCH MÁP

POSSIBILITIES FOR THE ANALYSIS OF SPECIALIZED GERMAN TEXTS BY MEANS
OF MIND AND CONCEPT MAPS

JANA KUCHAROVÁ

Abstract

During the Summer term of the academic year 2015/2016, the first-year master's students of the Faculty of Applied Languages at the University of Economic in Bratislava were offered a possibility to take a course The Analysis of Specialized German Texts by Means of Mind and Concept Maps as one of the obligatory courses to choose from. The aim of our paper is to present the contents of this course as well as to show the perspectives from which we analyzed specialized German texts through creating map and concept maps.

Key words: analysis, specialized text, mapping techniques, mind maps, concept maps, German language

Abstrakt

V letnom semestri akademického roka 2015 / 2016 sme v rámci povinnej voliteľných predmetov ponúkli študentom prvého ročníka magisterského stupňa Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave možnosť absolvovať predmet *Analýza nemeckých odborných textov pomocou myšlienkových a pojmových máp*. Cieľom našho príspevku je predstaviť obsah tohto predmetu a zároveň ukázať, z akých hľadísk sme sa usilovali analyzovať nemecké odborné texty pomocou tvorenia myšlienkových a pojmových máp.

Kľúčové slová: analýza, odborný text, techniky mapovania, myšlienkové mapy, pojmové mapy, nemecký jazyk

Úvod

Schopnosť efektívne pracovať s odborným textom v cudzom jazyku by podľa nášho názoru mala byť pre študenta vysokej školy akéhokoľvek zamerania jednou z kľúčových schopností. Pri písaní rôznych ročníkových či neskôr záverečných prác je často nevyhnutné, priam žiaduce siahnúť po zahraničnej literatúre, pracovať s prameňmi alebo konfrontovať problematiku svojej vedeckej práce s výskumami realizovanými v krajinách inej jazykovej proveniencie.

Okrem dôležitosti práce s odbornou literatúrou v cudzom jazyku by sme na tomto mieste chceli osobitne zdôrazniť aj atribút *efektívnosť*. Pretože, ako uvádzame vyššie, hovoríme o schopnosti efektívne pracovať s odborným textom. Obsahom tohto pojmu je pre nás schopnosť vybrať si z množstva informácií tie, ktoré sú pre danú problematiku naozaj kľúčové a na základe vzájomných vzťahov medzi týmito kľúčovými položkami textu dokázať zreprodukovať jeho podstatu, nadviazať na ňu, konfrontovať ju s vlastným názorom, atď., a to na čo najmenšom priestore.

Jedinečný spôsob znázornenia veľkého obsahu informácií na malom priestore pomocou kľúčových položiek nám umožňujú techniky mapovania. V našich doterajších prácach sme ich definovali ako „*súbor učebných i vyučovacích techník pomáhajúcich jednoduchšie a efektívnejšie zaobchádzať s vedomosťami. Ide o nástroje slúžiace na grafické znázormenie vedomostí predstavujúce verbálne alebo neverbálne zobrazenie kľúčových pojmov, propozícií, prípadne komplexov informácií a ich vzájomných vzťahov, ktoré môžu byť explicitne*

pomenované“ (1, 2011, s. 36). Možnosti využitia techník mapovania ako podporných nástrojov na rozvíjanie rôznych učebných stratégií sme doteraz skúmali prevažne v teoretickej rovine. Považovali sme však za potrebné overiť si možnosť ich využívania aj vo vyučovacej praxi. Preto sme sa rozhodli prepojiť analýzu nemeckých odborných textov s praktickým využitím techník mapovania. Študentom Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorí sú v období prípravy svojej diplomovej práce, sme v rámci predmetu analýza nemeckých odborných textov pomocou myšlienkových a pojmových máp ponúkli návod, ako je možné efektívne znázorniť aj pomerne veľký obsah pomocou niekoľkých kľúčových položiek a vzájomných vzťahov, ktoré vznikajú medzi týmito položkami.

Cieľom našej práce je objasniť obsah základných pojmov týkajúcich sa predmetnej problematiky. Následne chceme predstaviť rôzne hľadiská analýzy nemeckých odborných textov, ku ktorým sme v rámci vyššie spomínaného vyučovacieho predmetu tvorili myšlienkové a pojmové mapy.

Objasnenie obsahu základných pojmov k zvolenej problematike

Analýza spolu s používaním pravidiel je podľa Bimmela a Rampillonovej „*jednou z priamych učebných stratégií slúžiacich na spracovanie jazyka*“ (2, 2000, s. 65). Zahŕňa v sebe niekoľko čiastkových strategií:

- analýzu slov a výrazov,
- porovnávanie jazykov,
- využívanie poznatkov z materinského jazyka,
- objavovanie pravidelností,
- používanie pravidiel atď.

Ked'že vytváranie rôznych foriem máp je, podľa nášho názoru, proces úzko spojený s analýzou učebnej látky, ku ktorej autori zostavujú svoje mapy, myslíme si, že techniky mapovania môžu byť nástrojmi, ktoré napomáhajú rozvíjaniu tejto učebnej stratégie na rôznych úrovniach. Možnostiam využitia techník mapovania na úrovni analýzy slov a výrazov, porovnávania jazykov, využívania poznatkov z materinského jazyka, objavovania pravidelností a používania pravidiel sme sa už zaoberali v jednej z našich doterajších prác (Kucharová, 2013, s. 7 – 25).

V súčasnom období je našim cieľom posunúť problematiku analýzy do inej roviny – do roviny analýzy väčšieho, kompaktnejšieho celku – textu. K tomuto kroku nás viedli aj názory, ktoré sme spomenuli v úvode – práca s odborným textom ako jedna z kľúčových činností študenta na vysokej škole, a v rámci efektívnosti práce redukcia učebnej látky len na to najdôležitejšie, s cieľom znázorniť čo najväčší obsah na čo najmenšom priestore. Nückles a kol. (2004, s. 9) považujú práve túto redukčnú funkciu techník mapovania za jednu z ich silných stránok. Popri nej ešte zdôrazňujú prínos techník mapovania pri štruktúrovaní učiva, vizualizácií, komunikácií, elaborácií, ako aj ich funkciu podnecovať kreatívne myslenie.

Predmetom analýzy pomocou techník mapovania sa pre nás stali odborné texty. Seresová (3, 2010, s. 9) výstižne definuje odborný jazyk ako „*komunikačný prostriedok, ktorý odráža isté štruktúry myšlenia, ktoré sú určované metódami odboru. Slúži na komunikáciu o odborných témach, o rôznych predmetoch, operáciách, procesoch, postupoch, teóriach a pod. a používa na to jazykovo najkratšie a najprecíznejšie formy, teda odborný termín, ktorý ako jazykový znak odborného pojmu poskytuje jednoznačné dorozumenie sa o predmete a obsahu odborného termínu. Odborný jazyk sa teda viaže na elementy myšlenia, štruktúry myšlenia v odbore a štruktúry vyjadrovania, ktoré sú v odbore zvyčajné.*“ Odborný jazyk, na rozdiel od spisovného jazyka, je teda vymedzený pre oblasť určitej profesie alebo odboru vedy a techniky. Na jeho porozumenie je preto potrebný istý stupeň odborného vzdelenia. Možno teda povedať, že odborný jazyk je veľmi úzko prepojený s praxou odboru, na ktorý sa vzťahuje. Preto je paralelne s odbornými predmetmi v materinskom jazyku integrovaný do študijných programov

vysokých škôl odborného zamerania. Odborný jazyk sa vyznačuje jednoznačnosťou, významovou presnosťou, zrozumiteľnosťou, stručnosťou a ustálenosťou odbornej slovnej zásoby. Pri odborných textoch ide prevažne o texty monologického charakteru a zo slovných druhov v nich prevažujú podstatné mená. Z hľadiska možného využitia techník mapovania má pre nás práve prevaha podstatných mien (a aj nominalizácia) v textoch veľký význam, pretože pomerne rýchlo umožňuje zredukovať obsah textu na jeho klúčové položky. Jednotlivé položky vytváraných máp tvoria v prevažnej väčšine podstatné mená alebo nominálne konštrukcie. Slovesá, prídavné mená a ďalšie slovné druhy slúžia skôr na pomenovanie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými položkami pojmových máp.

Na niektoré špecifické práce s nemeckým odborným textom poukazuje aj Flochová (2012, s. 50 – 54). Zastáva názor, že špecifickosť odborného jazyka v porovnaní so všeobecným sa najvýraznejšie prejavuje v lexikálnej rovine. Z hľadiska odbornej slovnej zásoby upriamuje pozornosť predovšetkým na často frekventované a verejnosti známe výrazy v súvislosti s rýchlo sa šíriacimi informáciami prostredníctvom printových a elektronických médií. Hovorí tiež o neologizmoch – slovách prebraných z iných jazykov. „*Množstvo neologizmov vzniklo najmä v súvislosti so zavedením počítačovej techniky, pretože išlo o úplne novú vednú oblast' a neexistovali výrazy, ktoré by mohli pomenovať dané skutočnosti. Odborná lexika sa obohacuje aj preberaním slov z iného cudzieho jazyka. Týmto jazykom je v nemčine, ale aj v slovenčine, angličtina. Súvisí to s rozvojom vedeckých, hospodárskych a politických vzťahov vo svete a nemály vplyv na prienik internacionalizmov do súčasnej slovnej zásoby má globalizácia ekonomiky*“ (4, 2012, s. 51). V odborných textoch možno tiež nájsť veľa špeciálnych odborných výrazov pre daný odbor a v nemeckom odbornom teste zohrávajú veľmi dôležitú úlohu kompozitá. Z hľadiska syntaxe prevažuje v nemeckých odborných textoch sklon k nominálnemu vyjadrovaniu, ale typické sú aj pasívne konštrukcie, príčastia, rozvité prívlastky, infinitívne konštrukcie, ale aj bohatu rozvité vety a súvetia. V rámci analýzy nemeckých odborných textov sme sa tejto oblasti nevenovali príliš detailne, usilovali sme sa predovšetkým o vyhľadávanie najtypickejších a najfrekventovanejších lexikálnych jednotiek a syntaktických konštrukcií v danom teste.

Prostriedkom analýzy nemeckých odborných textov sú pre nás techniky mapovania. Slúžia na grafické znázornenie abstraktných a komplexných súvislostí, pričom základným princípom je vizualizácia. Jednotlivé položky vytváraných máp – pojmy, klúčové slová, slovné spojenia ale aj napr. obrázky, možno chápať ako uzly v sieti a vzájomné vzťahy medzi nimi ako spojenia medzi uzlami. Tieto vzájomné vzťahy sú vyznačené čiarami a niekedy aj explicitne pomenované. V systéme techník mapovania (Kucharová, 2011, s. 47) existuje pomerne široké spektrum rôznych foriem tvorenia máp. V odborných kruhoch sa však uprednostňujú predovšetkým dve najpoužívanejšie techniky mapovania – tvorenie pojmových a myšlienkových máp. Nückles a kol. (2004, s. 4) zastávajú názor, že ostatné techniky mapovania možno považovať za rôzne obmeny dvoch vyššie uvedených.

Zásadný rozdiel medzi pojmovými a myšlienkovými mapami spočíva predovšetkým v spôsobe ich grafického znázornenia. Myšlienková mapa vychádza z jednej centrálnej položky, ktorá predstavuje hlavnú tému mapy. Táto položka mapy sa následne rozdeľuje do rôznych smerov a hierarchií, ktoré sú vyznačené farebne, pomocou čiar rôznej hrúbky. Pojmová mapa predstavuje prehľadný, usporiadany grafický útvar, spravidla hierarchicky vystavaný, v ktorom sú vzájomné vzťahy medzi jednotlivými položkami mapy presne pomenované, a tieto pomenovania sú napísané nad jednotlivými spájacími čiarami. Tento rozdiel vyplýva z odlišných psychologických základov oboch techník mapovania. Buzan, priekopník myšlienkového mapovania tvrdí, že ľudský mozog myslí multilaterálne, teda rôznymi smermi. Z tohto poznatku vyplýva aj postupné „rozvetvovanie“ vytváratej myšlienkovej mapy ďalej od stredu, čím vznikajú jej ďalšie úrovne a podnety k pridávaniu ďalších súvisiacich nápadov (Buzan, T., Buzan, B., 2012, s. 26 – 27). Táto technika podporuje skôr spontánnu produkciu a zhľukovanie myšlienok v ľudskej pamäti a stimuluje asociačný a kreatívny potenciál tvorca

mapy. Pojmové mapovanie vychádza z Ausubelovej teórie zmysluplného učenia, v ktorej sa kladie dôraz na začleňovanie nových poznatkov do už existujúcej kognitívnej štruktúry. Nové informácie sa dávajú do vzťahu s už osvojenými, pričom sa vytvára vždy nová hierarchická štruktúra. V procese poznávania tak vzniká sieť pojmov s hierarchickou organizáciou (Ausubel, 1968, s. 38). Tvorenie pojmových máp má teda pozitívny vplyv skôr na analytický a reflexívny ľudský potenciál.

V našich doterajších prácach sme sa možnosťami využitia techník mapovania vo výučbe cudzích jazykov (konkrétnie nemeckého jazyka) venovali predovšetkým z teoretickejho hľadiska. Skúiali sme opodstatnenosť a možnosti využitia týchto techník a dospeli sme k záveru, že techniky mapovania môžu byť vhodným prostriedkom na rozvíjanie učebných stratégii. Ako sme už spomenuli v úvode, jednou z týchto učebných stratégii je aj analýza. V rámci analýzy sme sa v súčasnosti rozhodli venovať analýze odborného textu. Podľa Acksteiner (2008, s. 22 – 26) zohráva transformácia textu do grafických znázornení dôležitú úlohu v procese učenia. Učenie sa s jej pomocou stáva účinnejším, a v porovnaní s pasívno-receptívnym spracovávaním informácií podporuje aktívnejšie „produkútivne“ zaobchádzanie s obsahom. Transformácia textu do grafického znázornenia si vyžaduje aktívny prístup študenta, kritické myšlenie a dôsledné a aktívne spracovanie transformovanej informácie. Techniky mapovania tak môžu prispieť k lepšiemu zapamätaniu učebnej látky, k premýšľaniu nad daným obsahom, k formulovaniu názorov a postojov autora vytváranej mapy k danej problematike. Myslíme si, že aj z tohto hľadiska je využitie techník mapovania pre študentov vysokej školy veľmi vhodné a môže byť pre nich užitočné v procese prípravy do praxe.

Centrálné témy vytváraných máp pri analýze nemeckých odborných textov

V tejto časti nášho príspevku by sme chceli predstaviť, akým spôsobom sme v rámci seminára Analýza nemeckých odborných textov pomocou myšlienkových a pojmových máp pracovali so študentmi prvého ročníka magisterského stupňa Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Ked'že sme na začiatku semestra predpokladali, že študenti doposiaľ nemajú skúsenosti s využívaním techník mapovania, čo sa nám napokon aj potvrdilo, v krátkosti sme im ich predstavili. Znamená to, že sme techniky mapovania zadefinovali, a na príkladoch konkrétnych máp sme im vysvetlili princíp tvorenia dvoch najpoužívanejších druhov máp – pojmových a myšlienkových. Už zo samotného názvu predmetu vyplýva, že počas celého semestra sme sa venovali iba týmto dvom technikám mapovania, čo odôvodňujeme v predchádzajúcej časti tejto práce. Aby sme však študentom ukázali, že uvedené dve techniky mapovania sú sice najpoužívanejšie, avšak nie jediné existujúce, predstavili sme im ich v kontexte systému techník mapovania (Kucharová, 2011, s. 47). Následne sme počas jednotlivých týždňov semestra pracovali s odbornými textami rôzneho charakteru i rozsahu, ku ktorým sme vytvárali a následne interpretovali (čítili) pojmové a myšlienkové mapy.

Ak chceme hovoriť o centrálnych tématoch vytváraných máp, potom musíme mať na mysli rôzne hľadiská a aj rôznorodosť odborných textov, ktoré sme pri analýze zohľadňovali.

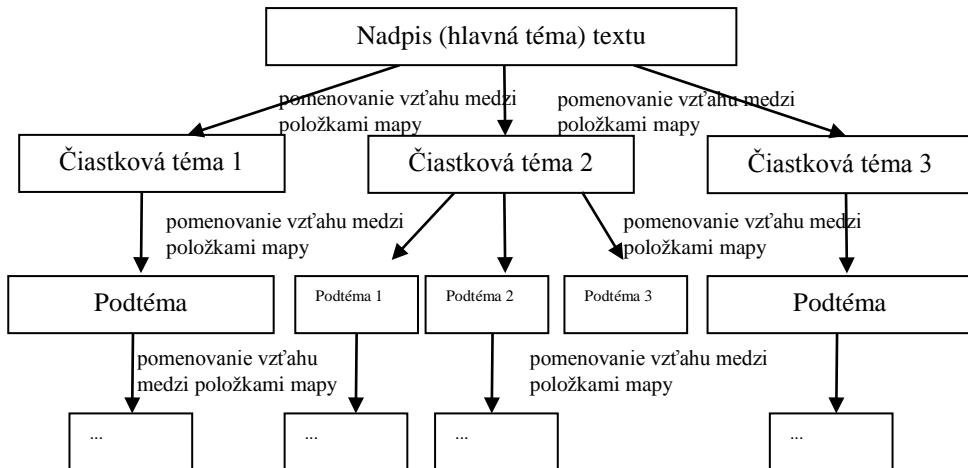
Pri analýze nemeckých odborných textov pomocou myšlienkových a pojmových máp sme sa zameriavalí na tri základné oblasti:

1. na obsah textu,
2. na analýzu textu na úrovni slov a viet z jazykového hľadiska,
3. na štruktúru textu.

Najviac pozornosti sme venovali obsahovej analýze odborných textov.

Sme totiž presvedčení, že práve obsah je z praktického hľadiska pre študentov najdôležitejší. Najmä vtedy, ak je našim cieľom naučiť ich efektívne pracovať s informáciami, nájsť a spracovať predovšetkým klúčové položky z prečítaného odborného textu a dokázať zreprodukovať obsah daného textu. Centrálnou tému vytváraných máp bol obyčajne

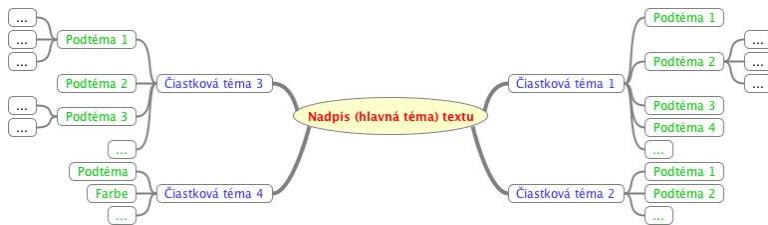
nadpis textu a jednotlivé hierarchie máp tvorili čiastkové témy textu. Vytvorené mapy malí potom nasledovnú podobu:



Obrázok 1 Využitie pojmovej mapy pri analýze obsahu odborného textu

Ako možno vidieť na tejto všeobecnej ukážke vytvorenej pojmovej mapy, študenti zostavovali obsahovú štruktúru odborného textu, ktorá je znázornená hierarchicky, pričom jednotlivé hierarchie vytvorenej pojmovej mapy predstavujú klúčové témy a podtémy textu. Dôležitou súčasťou pojmovej mapy sú pomenovania vzájomných vzťahov vznikajúcich medzi jednotlivými položkami mapy, teda aj medzi klúčovými témami (informáciami) odborného textu. Bez týchto pomenovaní pojmové mapy nie sú pojmovými mapami. Až schopnosť pomenovať vzájomné vzťahy medzi jednotlivými položkami vytvorenej mapy totiž svedčí o tom, že študent naozaj analyzuje, ako jednotlivé informácie vzájomne so sebou súvisia, prečo sú na rovnakej alebo rôznej hierarchickej úrovni mapy.

Podobným spôsobom sme k obsahu odborných textov vytvárali aj myšlienkové mapy, ktorých podobu naznačuje nasledujúci obrázok.

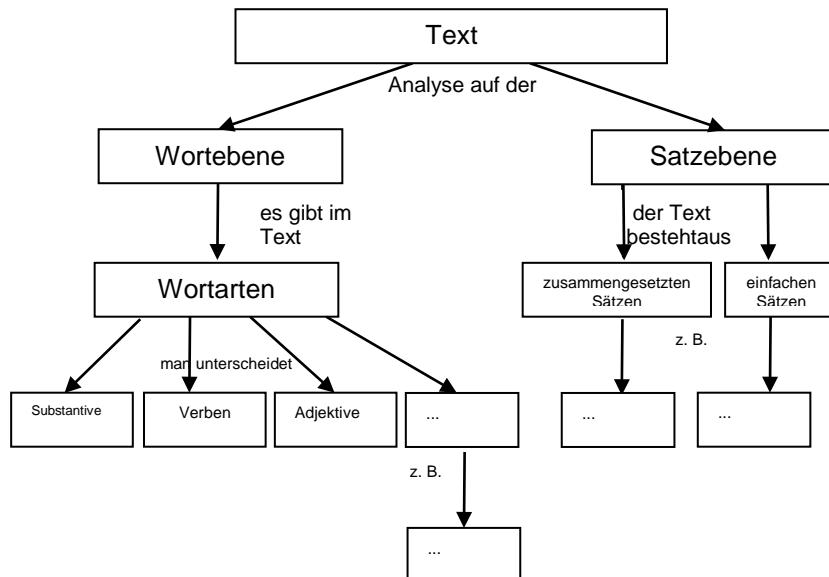


Obrázok 2 Využitie myšlienkovej mapy pri analýze obsahu odborného textu

Rozdiel v technikách mapovania, ktorý sme objasnili v predchádzajúcej časti nášho príspevku, je zrejmý už na prvý pohľad. Explicitné pomenovania vzájomných vzťahov medzi položkami mapy sú nahradené používaním rôznych farieb a hrúbok čiar. Centrálna téma mapy je v strede a mapa sa postupne „rozvetvuje“ smerom od nej. V princípe však predstavuje podobnú štruktúru jednotlivých klúčových tém textu ako pojmová mapa.

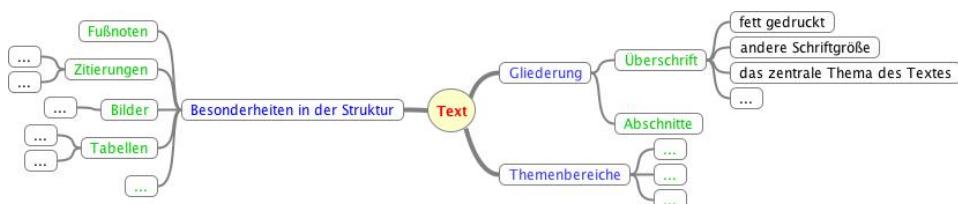
Okrem obsahu odborných textov sme sa v rámci ich analýzy usilovali zachytiť aj niektoré charakteristické znaky ich jazyka. Študenti vytvárali pojmové alebo myšlienkové

mapy, v ktorých analyzovali text na úrovni viet či slov. Vytvárané mapy mali v princípe vždy rovnaké centrálne témy, ktoré sa ale ďalej „rozvetvovali“ podľa charakteru textu. Ako príklad naznačíme podobu pojmovej mapy vytváanej k analýze slov a viet odborného textu. Upozorňujeme však, že nasledujúci obrázok je iba príkladom, akým spôsobom sme mapy vytvárali. Východiskovou témou bol text ako celok, ktorý sme analyzovali na úrovni slov a viet. Ďalšie úrovne mapy sú len naznačením jedného z možných postupov pri jej vytváraní.



Obrázok 3 Využitie pojmovej mapy pri analýze slov a viet odborného textu

Predovšetkým pri odborných textoch väčšieho rozsahu sme sa v rámci ich analýzy zaoberali vonkajšou (formálnou) štruktúrou textu ako celku. Študenti pritom vytvárali mapy ktoré znázorňovali celkový pohľad na text ako taký, ktoré neboli zamerané na jeho detailnú analýzu. Všímali si pritom najmä jeho členenie na kapitoly, podkapitoly, pri kratších textoch na odseky. Všímali si veľkosť a typ písma (tučné, kurzív...) tému textu a odborný štýl textu. Okrem toho tiež zistovali, či je text doplnený o obrázky, grafy, tabuľky, poznámky pod čiarou atď. Cieľom takejto formy analýzy je dôsledne sa oboznámiť s vonkajšou štruktúrou odborného textu, s jeho vlastnosťami, ktoré sú zrejmé už pri pohľade na text, často bez toho, aby sme si daný text prečítali. Aj pri takomto vnímaní odborného textu ako celku sa študenti môžu veľa naučiť a oboznámiť sa s „vonkajšou podobou“ odborného textu, čo im môže pomôcť aj pri písaní ich vlastných prác. Príkladom takéhoto pohľadu na odborný text je nasledovná myšlienková mapa, v ktorej sme naznačili niektoré jej centrálne položky zamerané práve na vonkajšiu podobu a štruktúru textu.



Obrázok 4 Využitie myšlienkovej mapy pri analýze štruktúry odborného textu

Niekoľko zaujímavých zistení z vyučovacej praxe

Počas vytvárania myšlienkových a pojmových máp so študentmi Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave sme dospleli k niekoľkým zaujímavým zisteniam, s ktorými by sme sa radi podelili s čitateľmi časopisu *Lingua et vita*. Prvé z nich sa týka používania jednotlivých techník mapovania. Ako sme už uviedli vyššie, študentom sme predstavili obe techniky mapovania (tvorenie pojmových aj myšlienkových máp) a na prvých hodinách, keďže sme analyzovali len texty krátkeho rozsahu (definície), sme spoločne ku každému textu vytvárali oba typy máp. Postupne sme však študentov viedli k tomu, aby pracovali čoraz viac samostatne, vo dvojiciach alebo v skupinách, a aby sami vytvárali a prezentovali svoje mapy. Umožnili sme im pri tom uprednostniť využitie tej techniky mapovania, ktorá im je bližšia, aby tvorenie máp nebolo pre nich niečo, čo robiť musia, ale to, čo robiť naozaj chcú. V učebnej skupine sa nám tak prirodzene vytvorili dve podskupiny študentov. Jedna z nich využívala pri analýze odborných textov pojmové mapy, druhá zasa myšlienkové mapy. Je zaujímavé, že skupiny sa vytvorili naozaj prirodzene a študenti sa čo do počtu rozdelili približne na polovicu.

Počas našej práce sme si d'alej uvedomili, aký vplyv má na kvalitu vytváraných máp rozsah východiskového odborného textu. Keď sme pracovali, najmä zo začiatku, s krátkymi textami – definíciami v rozsahu jednej až dvoch viet, vytvorené mapy poskytovali naozaj detailný pohľad na celý text. Ich súčasťou bolo takmer každé slovo textu. To znamená, že analýza bola naozaj detailná a na malom priestore poskytovala komplexný obraz o celom teste. Pri krátkych textoch sa nám dokonca podarilo znázorniť obsahovú analýzu spolu s analýzou slov a viet v teste do jednej mapy. Takáto práca však už nebola možná pri postupnom zväčšovaní rozsahu analyzovaného textu. Postupne sme vytvárali mapy, ktoré boli zamerané buď na obsah, alebo na slová a vety v teste, alebo na štruktúru textu. Pri vytváraní máp tu už naozaj bolo dôležité starostlivo vybrať klúčové témy. Pri analýze slov a viet sme sa usilovali upriamiť pozornosť na najtypickejšie elementy daného textu, na tie, ktoré sa v ňom často opakujú alebo robia text jedinečným, čo bolo pomerne náročné. Veľmi často sa študenti po skúsenostiach s prácou s kratšími textami usilovali „vtesnať“ do svojich máp príliš veľa obsahu s cieľom poskytnúť detailný obraz o rozsiahлом teste na malom priestore.

Neodmysliteľnou súčasťou využívania techník mapovania v praxi je schopnosť interpretovať vytvorenú mapu – vysvetliť výber klúčových témy mapy a objasniť vzájomné vzťahy medzi nimi. Preto sme v rámci práce s mapami venovali veľkú pozornosť ich prezentovaniu, ich „čítaniu“. Autori máp prezentovali svoje mapy, ale aj mapy, ktoré vytvorili ich kolegovia. Zistili sme, že najmä vtedy, ak chceme, aby našu mapu čítal nieko iný, je potrebné zvlášť dbať na jednoznačnosť znázornených položiek a vzájomných vzťahov medzi nimi. V rámci interpretácie pojmovej mapy sme jednotlivé mapy porovnávali, odôvodňovali sme si jednotlivé možnosti znázormenia položiek v mapách. Vytvorené pojmové a myšlienkové mapy boli takmer vždy podnetom na vzájomnú diskusiu, konfrontáciu názorov, ktoré často viedli k novému pohľadu na danú problematiku, prípadne k modifikovaniu vytvorenej mapy. Ak študenti vytvárali mapy vo dvojiciach alebo v menších skupinkách, ku konfrontáciám názorov a k hľadaniu spoločného riešenia a kompromisu dochádzalo už pri tvorení mapy, čo nepriamo prispieva aj k rozvíjaniu nepriamych sociálnych učebných stratégií (Bimmel, Rampillonová, 2000, s. 66).

Záver

Práca s odborným textom nie je jednoduchá a často nie je u študentov veľmi obľúbená. Veríme, že aj využitie techník mapovania môže prispieť k tomu, aby bola práca s množstvom odborných informácií i jazykových prostriedkov efektívna, zaujímavá a podnetná. V rámci predmetu analýza nemeckých odborných textov pomocou myšlienkových a pojmových máp sme sa usilovali viesť študentov k aktívному zaobchádzaniu s odborným textom a k uvedomelému premýšľaniu nad jeho obsahom, jazykovou a formálnou štruktúrou. Hoci sme

sa zamerali na prácu s textami v nemeckom jazyku ako cudzom jazyku, prístup k práci s odborným textom, ktorý sme sa v našej práci usilovali predstaviť, je použiteľný aj v iných vyučovacích predmetoch i v odbornej praxi. Ak má štúdium na vysokej škole pripraviť absolventa do praxe, potom musíme študentom dať podnety a prostriedky, ktoré môžu využiť vo svojom profesionálnom živote aj po ukončení štúdia. Sme presvedčení, že jedným z takýchto prostriedkov môže byť aj využívanie techník mapovania.

Zoznam citovanej literatúry

1. KUCHAROVÁ, J. 2011. Systematizácia techník mapovania. In: *Fórum cudzích jazykov 3, 2011*, s. 34 – 50. ISSN 1337-9321.
2. BIMMEL, P., RAMPILLON, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Goethe-Institut, 2000, 208 s. ISBN 978-3-468-49651-6.
3. SERESOVÁ, K. 2010. *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2010, 100 s. ISBN 978-80-225-2978-9.
4. FLOCHOVÁ, E. 2012. Práca s odborným textom v nemčine a jej špecifiká. In: *Česko: země, kde je němčina doma*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 50 – 54. ISBN 978-80-244-3031-7.

Zoznam použitej literatúry

- ACKSTEINER, P. 2008. *Wissensanwendung mit Mapping-Techniken. Konzepte und Trainingsmöglichkeiten*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller AG & Co. KG, 2008. 92 s.
- AUSUBEL, D. P. 1968. *Educational Psychology: A cognitiveview*. New York: Holt, Rinehart and Windston, 1968. 733 s.
- BUZAN, T., BUZAN, B. 2012. *Myšlenkové mapy*. Brno: BizBooks, 2012. 210 s.
- FLOCHOVÁ, E. 2012. Práca s odborným textom v nemčine a jej špecifiká. In: *Česko: země, kde je němčina doma*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 50 – 54.
- KUCHAROVÁ, J. 2011. Systematizácia techník mapovania. In: *Fórum cudzích jazykov 3, 2011*, s. 34 – 50.
- KUCHAROVÁ, J. 2013. Techniky mapovania ako nástroje na rozvíjanie učebnej stratégie analýzy a používania pravidiel. In: *Fórum cudzích jazykov 3, 2013*, s. 7 – 25.
- NÜCKLES, M., GURLITT, J., PABST, T., RENKL, A. 2004. *Mind Maps&Concept Maps*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2004. 152 s.

Kontakt

Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jana.kucharova@euba.sk

КРИТЕРИИ SWOT И SMART В СИСТЕМЕ ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

SWOT AND SMART CRITERIA
IN THE LINGUO-COMMUNICATION MANAGEMENT

ТАМАРА ВЛАДИМИРОВНА КУПРИНА
СВЕТЛАНА МИХАЕЛОВНА МИНАСЯН

Abstract

The dominant in our tactics is emotional and evaluative learning style, which involves cooperation and mutual activity in the learning process (cooperative action learning). The constituent parts of the cooperative action learning style are elements of operational and strategic management, project teams, group dynamics, problem-solving and decision-making processes. Thus, the style helps to "play" a variety of life situations, different ways of problem-solving, teaches both individual in a team (group) working, so cultivating tolerance, flexibility of thinking, the ability to manage emotions and find compromise solutions to problems.

Keywords: linguo-communication management, coaching, emotional and evaluative style, SWOT analysis, SMART criteria

Аннотация

В статье рассматривается новая стратегия лингво-коммуникативного менеджмента для выстраивания учебного процесса в целом и обучения профессиональному иностранному языку, в частности. Доминантным в нашей тактике является эмоционально-ценностный стиль обучения, который предполагает сотрудничество и совместную деятельность в процессе обучения (cooperative action learning).

Ключевые слова: лингво-коммуникативный менеджмент, коучинг, эмоционально-ценностный стиль, анализ SWOT, критерии SMART

В начале 90-х годов XX века в России произошла смена общественно-экономических отношений, потребовалось внедрение новых систем управления, обеспечивающих эффективность реализации новых экономических проектов. В России стал развиваться новый тип управления – менеджмент.

В настоящее время в экономической литературе известно много определений менеджмента: от очень обширных до очень ёмких.

Например, В.А.Абчук указывает на происхождение термина от латинского «manus» – рука [1]. Можно добавить, что «manus» имеет также значение: сила, борьба, власть, деятельность, искусство и даже группа. Такое широкое сочетание понятий может дать описание менеджмента, так как в том или ином варианте они входят в состав его деятельности. Поэтому определение с точки зрения семантики может быть следующим: менеджмент – это деятельность определенной группы людей, искусно направленная на достижение «сильного» («властного») положения и на борьбу с конкурентами в данной сфере [3].

Следует отметить, что адаптация западных форм менеджмента к российской социально – экономической системе не просто заимствование. Она обусловлена взаимопроникновением и взаимодействием национальных культур.

Поэтому одной из важных задач в подготовке специалиста нового типа является развитие современного многомерного сознания, основанного на межкультурной коммуникативной компетентности.

Таким образом, можно говорить о смене парадигмы образования, что, в свою очередь, меняет ведущие цели и содержание образовательного процесса, отказ от устоявшихся стереотипов, консервативных систем, переход к более динамичным, гибким структурам, быстро реагирующих на изменения окружающего глобального пространства.

Инновации и управление процессом обучения могут быть лучше поняты через обзор теории менеджмента. Одной из объективных причин обуславливающих применение данной теории, по мнению Р. Doyle (1999), является то, что коммерческие организации озабочены эффективным маркетингом своих услуг, обеспечивая качественный продукт для клиентов и конкурируя с другими подобными мотивированными организациями [3]. Подобную ситуацию можно наблюдать и в современной системе образования: множество университетов предлагают свои услуги, стараясь удовлетворить запросы обучаемых и потенциальных работодателей как в интрапредприятиях, так и в интеркультурной среде.

В частности Д. В. Чернилевский (2002) предлагает маркетинговый подход к организации учебной деятельности, означающий необходимость поиска и реализации технологий, которые обеспечивали бы будущему специалисту комфортное существование с точки зрения личностных и общественных целей развития [4].

Сегодня понятие “обучающаяся организация” является проектом того, как должна быть структурирована организация XXI века. Как указывает Р. Сендж, на примере одной маленькой команды можно наилучшим образом проанализировать практические аспекты деятельности обучающейся организации. В свою очередь, крупные организации могут состоять из множества маленьких команд, работающих согласованно для достижения общих целей и для реализации общего корпоративного видения.

Таким образом, можно сказать, что студенческая группа может быть рассмотрена как корпоративная организация, имеющая свою культуру и культурно-корпоративные ценности, обусловленные миссией университета, политикой государства и сотрудничеством с мировым сообществом.

Проанализировав и взяв за основу теоретические положения стратегического менеджмента и его концепцию, которая позволяет организации добиться поставленных целей в условиях динамичной, изменчивой, неопределенной среды и оптимально использовать существующий потенциал, мы считаем возможным сформулировать определение *лингво-коммуникативного менеджмента*.

Так, *лингво-коммуникативный менеджмент* – это стратегия проектирования процесса обучения, имеющая свою миссию, видение, культуру, цели и задачи, направленные на развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов – менеджеров через обучение иностранному языку [3].

Рассмотрим основные компоненты данного направления: *миссию, видение, культуру, цели и задачи*.

1. *Миссия* – формулировка смысла существования организации, в нашем случае студенческой группы. В данном контексте миссия определяется основными направлениями развития образования и личности в государстве в целом и в высшем учебном заведении (университете), в частности, обусловленных требованиями международного сообщества.

2. *Видение* – убедительный и разделяемый всеми облик желательного будущего организации (группы). Правильно сформулированное видение должно мотивировать, объединять, вызывать доверие. Более четко основные направления миссии и видения

определяются с помощью таких приемов как SWOT-анализ. Данный анализ помогает определить сильные (S – strengths) и слабые (W – weaknesses) стороны, возможности (O – opportunities) и риски/угрозы (T – threats). Понимание и оценка показателей SWOT-анализа помогает правильно определить своё положение, сравнить с конкурентным, оценить свои ресурсы и возможности и выбрать правильное направление развития. Хотелось бы также отметить, что данные категории не являются чем-то статичным, они подвижны и при определенных условиях слабые стороны и риски могут стать рычагом к благоприятным переменам.

3. *Культура* – третья составляющая стратегии. В преломление к решению наших проблем в обучении, можно сказать, что это специально созданная обучающая стратегия (лингво-коммуникативный менеджмент), направленная на изменение стереотипного мышления, осознание межкультурных различий, развитие новых ценностных ориентиров, желания и умения обучаться в течение всей жизни, и, таким образом, адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды, тем самым, совершенствуя свою профессиональную межкультурную коммуникативную компетентность, и, следовательно, повышая уровень корпоративной культуры организации, где работаешь/учишься.

4. *Цели и задачи* обеспечивают связь между макроуровнем миссии и видения, в данном случае миссии и видения университета, сообщества в целом и операциональным уровнем образовательной деятельностью преподавателя в студенческой группе. Они должны объединять и мотивировать обучаемых к их реализации, помогать планировать свою деятельность и возможности.

Разработанные цели и задачи должны соответствовать критериям – SMART. Они должны быть конкретными (specific), измеримыми (measurable), достижимыми (achievable), уместными в данных условиях (relevant), рассчитанными по срокам достижения (time-framed).

Таким образом, они должны быть направлены на решение важных вопросов группы, соответствовать миссии и видению университета, требовать усилий со стороны преподавателя и обучаемых для их реализации, быть реалистичными и выполнимыми в плане наличия ресурсов (учебно-методическое и техническое обеспечение), ориентированы на результат (развитие межкультурной коммуникативной компетентности), поощрять и конкретизировать участие каждого (составление плана развития и определение путей его достижения), быть измеримыми и видимыми (с точки зрения педагогического результата).

Операциональное управление данной системой состоит из управления процессом, проектом, командой и отдельным человеком.

Следует также сказать о делегировании полномочий. В данном случае необходимо дать возможность обучаемым попытаться самостоятельно определить направления своего проекта обучения (при ненавязчивых предложениях преподавателя), т.е. дать им почувствовать, что и у них есть полномочия принимать решения, вносить изменения, проявлять инициативу. Данное положение особенно важно при обучении студентов-менеджеров, чья будущая деятельность связана непосредственно с оценкой ситуации и принятием решений.

В логике стратегии лингво-коммуникативного менеджмента – *развивающий вид обучения*, т. к. он готовит обучаемых к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, независимости в повседневной жизни и готовности к обучению через всю жизнь (life-long learning). В таком контексте тактика *коучинг* обучаемых и обучаемый как

открыватель предлагается как наиболее эффективный способ обучения студентов-менеджеров.

Термин *coaching*, был введен в бизнес-терминологию в начале 90-х годов XX века Дж. Уитмором, английским бизнесменом и консультантом. Он означает нечто большее, чем простой перевод – наставлять, тренировать, подготавливать [2]. В тактике коучинга реализуется индивидуальная стратегия успеха, достигается результат в той области, в которой человек наиболее успешен и эффективен. Это позволяет объединить как цели фирмы (университета), так и профессиональные цели сотрудников (студентов, преподавателей). Коучинг – это взаимодействие партнеров (студент(ы) – преподаватель), несущих равную ответственность за этот процесс. Это совместное движение к результатам, выбор эффективных путей решения проблем, принятие ответственности за выполнение намеченных целей. В контексте нашего исследования *коучинг* – это тактика, способствующая реализации обучения и развития и, следовательно, усовершенствованию межкультурной коммуникативной компетентности и профессиональных навыков обучаемых на основе комплементарного субъектно-субъектного взаимодействия.

Преподаватель не просто передает знания, а выступает организатором поискового процесса, активизирующего мышление обучаемых. Преподаватель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представленных в формах доклада, спора, доказательства, диалога, комментария. Он помогает увидеть глубину и новизну во внешне привычном (традиционном), совместно формулируя гипотезы и обобщения в данном контексте.

Уникальность тактики в том, что она не считает какие-то решения самыми лучшими и правильными, а создает условия, при которых обучаемые сами определяют наилучшие способы решения проблем. Время, подходящее для начала обучения – самое начало новой работы, ключевой момент карьеры.

Тактика основана на положении о том, что учебный и управлеченческий циклы имеют сходство и включают следующее:

- 1) люди учатся, когда хотят учиться и когда сталкиваются с необходимостью решения проблем;
- 2) обучение – социальный процесс сотрудничества;
- 3) обучение как изменение поведения начинается тогда, когда мы получаем сигналы о результате, следуемом за действием;
- 4) обучение часто состоит в переосмыслении того, что уже известно.

В связи с тем, что тактика коучинга сложена и состоит из нескольких комплементарных стилей, мы также использовали несколько стилей обучения. Доминантным в нашей тактике является **эмоционально-ценостный стиль** обучения (И. Ю. Калугина, А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Л. М. Фридман), который предполагает сотрудничество (*cooperative learning*) и совместную деятельность в процессе обучения (*action learning*). Мы объединили их в эмоционально-ценостный стиль “обучение действием в сотрудничестве” (*cooperative action learning*).

Эмоционально-ценостный стиль обучения обеспечивает личностное включение студентов-менеджеров в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и образа самого преподавателя – коуча. Этот процесс основан на синergии, способствующей одновременному развитию на личном, организационном и деловом уровнях.

Составными частями стиля обучения действием в сотрудничестве являются элементы оперативного и стратегического менеджмента, проектных команд, групповой динамики, процесса решения проблем и принятия решений.

Данный стиль предполагает наличие у преподавателя эмпатических способностей, умения организовывать обучение диалогически, что возможно только при

эмоциональной открытости и интересе к самому предмету. Причем результативность обучения увеличивается, если взаимоотношения между преподавателем – коучем и обучаемым основываются на эмоционально-доверительном общении, сотрудничестве и взаимоуважении.

Таким образом, прослеживаются следующие линии поведения преподавателя:

- 1) введение ценностно-смысловой информации;
- 2) ориентация на эмоционально-личностный способ отношения к учебной информации и взаимодействие с обучаемыми;
- 3) подбор развивающих заданий и создание ситуаций оценки-взаимооценки-самооценки в образовательном процессе.

Преподаватель – коуч ориентируется на адекватное планирование учебно-воспитательного процесса и результат обучения, контроль знаний и умений всех обучаемых. Он работает оперативно, часто меняя виды работы и методические приемы на занятиях и практикуя коллективные обсуждения, акцентируя внимание на сути предмета обсуждения; учитывает индивидуальные особенности студентов, их витагенный опыт, специфику их потребностей и возможностей.

Вызывающая природа материала является показателем его ценности для профессии менеджера, так как менеджмент характеризуется как действующий в турбулентной (беспокойной) области, т.е. менеджеры сталкиваются с высоко сложной и быстро меняющейся окружающей средой.

Обучение действием в сотрудничестве – это сочетание избранных знаний из прошлого, скоординированных на основе новых вопросов: $L = P + Q$, где L – learning – обучение действием в сотрудничестве, P – program – программные знания, полученные из книг или в процессе предыдущего обучения, т. е. ответы для решения вчерашних проблем, Q – questions – вопросы, которые возникают в условиях неопределенности и отсутствия однозначных ответов, для выяснения которых необходимы определенные действия. Обучение действием в сотрудничестве объединяет оба показателя P и Q. Оно направлено на развитие способности задавать вопросы о себе, других, о ситуации, что значительно повышает способность успешно преодолевать проблемы, возникающие в будущем. Данный стиль помогает не только увеличить объем знаний, но и способствует преобразованию уже полученных [5].

Таким образом, обучаемые стимулированы к рефлексии и открытию своего отношения:

- 1) к научным и техническим достижениям;
- 2) к определенным результатам деятельности человека;
- 3) к историческим событиям и произведениям искусства;
- 4) к ценностям и значимости знаний и умений для профессиональной деятельности.

Данный стиль предоставляет возможность развить много ценных умений, которые требуются в дальнейшей профессиональной деятельности менеджеров: представить проблему; привлечь и удержать внимание; обращаться за помощью, советом, поддержкой; размышлять над приобретенным опытом; нести ответственность; планировать следующие шаги; действовать; быть настойчивым; сотрудничать (учитывать другое видение проблемы); слушать; задавать вопросы; генерировать различные пути решения проблем; поддерживать команду.

Эмоционально-ценостный стиль эффективно развивает образное мышление обучаемых и их эмоционально-нравственную сферу; стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей и ценностного отношения к миру; учит эмоциональному и диалогическому стилю общения, сотрудничеству и взаимоуважению, признанию самоценности человека [3].

Оценка успешности (результатов) развития может быть проведена по следующим параметрам: на уровне человека (обучаемого), команды (группы), программы. Оценивать можно в различное время: немедленный результат – в конце каждого занятия; промежуточный – в середине программы; исход всей программы – в конце программы.

Таким образом, на первом этапе осуществления проекта преподаватель – коуч ориентирует обучаемых, передает содержательную информацию о целях и задачах обучения. На втором этапе – начинается работа над ориентированном на проблему проектом. На третьем этапе – обучаемые занимаются определением, диагностикой, анализом и исследованием проблем менеджмента в межкультурной среде.

Таким образом, в современных условиях, когда необходимо выработать свою практику, приобретать свой опыт сотрудничества в открытом международном пространстве, одних академических подходов недостаточно. Организационное развитие должно быть сосредоточено на вовлечении обучаемых в поиск самостоятельного решения проблем и выживания в конкурентной среде.

В такой ситуации эмоционально-ценностный стиль обучения действием в сотрудничестве становится особенно актуальным. Во-первых, он помогает “проигрывать” различные жизненные ситуации, опробовать различные пути решения проблем, обучает как индивидуальной работе, так и работе в команде (группе), воспитывая тем самым толерантность, гибкость мышления, умение управлять эмоциями, находить компромиссные решения проблем. Во-вторых, преподаватель – коуч может сконцентрироваться на мониторинге и руководстве деятельностью обучаемых и проектировать будущее обучение и развитие группы.

Организационные и поведенческие изменения при успехе в обучении могут внести вклад и в социальные изменения. Поэтому целью инновационной программы является развитие более самоуправляемых, креативных и уверенных обучаемых, которые могут развить свои когнитивные способности и применить их в реальном мире, расширяя границы своего сознания, восприятия мира и тем самым способствуя сотрудничеству и синархии между членами как интра-, так и интеркультурного сообщества.

Кроме того, как определяет Underhill (1992) “*атмосфера понимания, доверия и раздельных обязательств может содействовать принятию рисков и открытый*” [5], что важно для профессиональной деятельности студентов-менеджеров.

Список литературы

1. ГЕЛИХ, О. Я. *О репрезентативности менеджмента в культуре российского управления*. Менеджмент XXI века: проблемы качества. СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2004, с. 25 – 28.
2. ИБРАГИМОВА, Е. В. *Коучинг как стиль менеджмента*. Менеджмент XXI века: проблемы качества. СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2004, с. 52 – 54.
3. КУПРИНА, Т. В. *Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-менеджеров при изучении иностранного языка*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГГУ-УПИ, 2006. 214 с.
4. ЧЕРНИЛЕВСКИЙ, Д. В. *Дидактические технологии в высшей школе*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

5. ШАШ, Н. Н. *Action Learning*. Уникальный подход к развитию людей и организаций. Москва: ГроссМедиа, 2004. 240с.

Авторская справка:

Куприна Тамара Владимировна, канд. пед. наук
Уральский федеральный университет
Кафедра международной экономики
Екатеринбург, Россия
Email: tvkuprina@mail.ru

Минасян Светлана Михаэловна, канд. пед. наук
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абояна
Кафедра теории и истории педагогики
Ереван, Армения
Email: s.minasyanpmesi@gmail.com

**THE INTERACTION OF MODE PARAMETERS
IN REFLEXIVE DISCOURSE**

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПАРАМЕТРОВ РЕЖИМА
В РЕФЛЕКСИВНОМ ДИСКУРСЕ**

TATIANA MOROZKINA

Abstract

The article examines mental processes in the inner speech of a person, namely: formation of hidden intentions, true modal evaluative judgments, and recognition of motives. On lexical and grammatical levels the essence of an utterance is transmitted by deictic means and mental predictors in the inner communication. The correlation between the content of the utterance/sentence and the reality is examined on lexical and grammatical levels. On communicative and pragmatic levels reflective activity of a speaker is expressed in the external communication using different strategies and speech tactics.

Keywords: reflexive discourse, cognitive activity, mental state of the individual, subject-object relations, communicative-pragmatic space

Абстракт

В данной статье исследуются ментальные процессы во внутренней речи говорящего, а именно: формирование скрытых интенций, истинных модально-оценочных суждений, осознание мотивов. На лексико-грамматическом уровне смысл высказывания передается дейктическими средствами и ментальными предикатами во внутренней коммуникации; на логико-грамматическом уровне рассматривается отношение содержания высказывания/предложения говорящего к действительности; на коммуникативно-прагматическом уровне рефлексивная деятельность субъекта речи эксплицируется во внешней коммуникации с применением стратегий и речевых тактик.

Ключевые слова: рефлексивный дискурс, познавательная деятельность, психическое состояние личности, субъектные и объектные отношения, коммуникативно-прагматическое пространство

Introduction

The study of reflection from the perspective of the communicative behavior of the subject of speech is of current importance, as it allows to reveal the essence of the relations between inner and external speech from the cognitive- pragmatic approach to reflexive discourse (RD). Modern researches of communicant verbal and cognitative activities are largely predetermined by researches of Dan Slobin, George Miller, Alexei N. Leontiev, Georgiy I. Bogin, Henry Widdowson, H. Hörmann. The comparison of the verbal and cognitative activity of the subject of speech in two modes of communication is given by Lev S. Vygotsky in his Theory of Speech Production:

- Inner speech – “speech for oneself” – forms the reflexive discourse;
- External speech – “speech for others” – forms common discourse.

Generally, the reflexive process (RP) entails a change in the psychological state of the individual. It is the consequence of a reflective activity, the reaction of the subject's speech to reality. Features of the behaviour of communicants, their implicit and explicit intentions, conditions of verbal interaction are directly related to the mode. According to Prof. Alexander

V. Zelenshchikov, the mode includes mental and psychic issues, constitutes the “evaluation” (in a general sense) of the propositional content of expression and, as one of the motivating factors, and forms the basis of the production of verbal expression (Zelenshchikov, 1997, p. 141).

Method

Given the cognitive-pragmatic approach to the study of RD, by means of the logical interpretation and cognitive and discourse analysis of a literary text, the following mode features may be distinguished:

- the intentional mode,
- the emotive mode,
- the modal and evaluative mode,
- the pragmatic mode.

It should be noted that the study of verbal and cogitative activity begins with the explanation of mental states of linguistic identity. This is the starting point, where the logical analysis of the text on a linguistic level begins. As John Searle has justly stated, a language is derived from intentionality (Searle, 1987, p. 101). This view is shared by Natalia K. Danilova: namely, she claims that intentionality, being the category of language and the category of consciousness, manifests the unity of verbal and cogitative activity (Danilova, 2001, p. 182).

Data

The data for the analysis come from the German and Russian literature. In the RD intentionality of the subject of speech mediates the relationship between the object of reflexion and the subject of reflexion (the behavior of the subject of speech towards the object of speech). During the process of reflexion, the complicated intentional characteristic of the subject of speech is forming; with the development of reflexion the mental state of the individual is changing. Let us examine the following example:

Seine Worte drängten alle Freude aus meinem Herzen. *Eine ungewisse, zehrende Furcht stieg in mir hoch.* Fieberhaft überlegte ich, um Fritz das Gegenteil beweisen zu können. Je intensiver ich aber nach Argumenten suchte, desto deutlicher erkannte ich, wie sehr seine Gedanken ins Schwarze trafen. Die Freude über meine Heimkehr verpuffte endgültig. Angespannt sann ich nach einem Ausweg, konnte aber nur sagen: „*Die Kripo ermittelt weiter und findet vielleicht den Mörder*“ (Schneider, 1965, S. 95).

As it is evident from the example, the communicant speech acts are regulated from within; they depend on his mental state. The result of reflexive activity of an individual manifests itself against his psycho-emotional background. The emotive aspect of discourse is related to intentional states. In this case, the emotion acts as a response to perlocutionary impact. L. M. Mikhailov believes, thinking as a special theoretical form of human activity is a derivative of practical activity, and intellectual feelings and emotions are included in all fields of human knowledge (Mikhailov, 1994, p. 40). Psychoemotional state of the subject of speech reacts to the reflexive effect and switches that impulse to individual cognitive sphere. On the basis of an emotional reaction, a reflexive act, or inner speech, is formed. Emotions, the inner state of a person and his will are expressed by special lexical means (words with the emotional component in the meaning and interjections) and intonation (Toroptsev, 1985, p. 21). The next example confirms the idea: Lorenz spürte, wie sich seine Kopfhaut zusammenzog. Nur ruhig bleiben, befahl er sich, nur ruhig bleiben. Er versucht zu blaffen. Lach doch, lach ihm ins Gesicht! Lorenz lachte: „Aber Herr Birnbaum!“... (Pfeiffer, 1961, S. 74).

In the context of the communicative behaviour of the subject of speech, the emotive mode provides not only the reflexive activity of an individual, but serves as the trigger point for verbal and cogitative activity. This is the first step to reflexion. Emotions are directly linked with the assessment. Statements in an internal communication are usually accompanied by

evaluation. The modal and evaluative mode manifested itself in the RD in the following aspects:

- a communicant evaluates his own communicative behavior,
- a communicant evaluates the communicative behaviour of his speech partner,
- evaluation of the speech interaction.

In the system of subject-object relations, the modal and evaluative mode is expressed on the lexical-grammatical level (mood, infinitive groups, modal words and particles, verbs with the lexical content, intonation), as well as on the logical-grammatical level (ratio of the utterance / speaker offers to reality). On the lexical-grammatical level the evaluation is expressed by the following means:

MODAL VERBS:

Ich *muss gestehen*, was ich nun hörte, machte mich noch unsicherer als zuvor (Gunske, 1976, S. 64).

VERBS - SYNONYMS TO MODAL VERBS (e. g. seem)

Kärrner *überlegte*. Das Angebot war verlockend. Dass sie ihn hineinlegen wollten, war *unwahrscheinlich*. Das konnten sie einfacher haben, denn sie *schienen über ihn recht gut Bescheid zu wissen* (Spranger, 1976, S. 84).

VERBS OF THINKING + AN ADVERB

Gleichzeitig aber *wusste* Mangold *viel zu genau*, dass sich diese um Edith willen gehegte Hoffnung nicht erfüllen würde (Pfeiffer, 1961, S. 25).

MODAL WORDS (ADVERBS, PARTICLES, INTERJECTIONS)

Er begriff *plötzlich*, dass der Plan, einige hundert Stahlarbeiter mit brennendem Benzin zu ersticken, harte Wirklichkeit war (Dietrich, 1989, S. 192). Ich verstand *gar* nichts. Warum wollte er mich los werden? *Erst jetzt* wusste er ja, dass es nicht gestimmt hatte (Hahnfeld, 1988, S. 45).

INFINITIVE GROUPS + MODAL WORDS

Und gleich darauf *schien es ihm klar*: ...die Schutzhütte. Die Waffen. (Pfeiffer, 1961, S. 40).

MOOD

Es war ihm, *als liefen* seine Gedanken in grossen Kreisen, und manchmal *wünschte* er sich einen törichten Wunsch: die Zeit *möge* einen grossen Sprung tun, das Werk *sei getan* und *vollbracht* (Kruschel, 1975, S. 131).

E. Volf believes, that subjective evaluation is important, i.e. who evaluates. As the subject of evaluation one means a person, a part of society or society as a whole; the subject's estimate is based on the information that corresponds with his ideology (Volf, 2002, p. 68). In our analysis, PC serves as the subject of evaluation towards the events of real life, his own statement and the statement of his speech partner.

The emotive and the modal evaluative modes of the RD germinate in the **communicative-pragmatic space** in the situation of communicative interaction, which establishes the system of relationships between communicants and considers a number of issues, namely:

- the study of the mechanism of speech influence as a means of awakening the reflexion of the recipient;

- the speech interaction levels of partners in the inner and external communication, considering their individuality and conditions of speech interaction;
- strategies and tactics of communicative behavior in the RD .

In our research, we emphasize two types of impact on the psycho-emotional state of the individual:

- conscious influence – effective verbal impact on a listener's psychoemotional state (bringing to affect, awakening of fears, phobias, depressions; or bringing to the opposite effect – encouragement, hope, faith, etc.): Obwohl ich diese Frage von Anfang an erwartet hatte, *brachte sie mich aus dem Gleichgewicht, und es dauerte wieder ein paar Sekunden*, ehe ich antworten konnte (Mager, 1975, S. 25).
- unconscious influence - pauses, nonverbal actions, evasion in speech, supposed reflexion of the speech partner: *Kurt antwortete nicht. Hinter ihrem Rücken bleibt es unheimlich still, so angespannt sie auch wartet.* Die Stille hat etwas Lähmendes, dass sich kaum ertragen lässt (Neuhaus, 1969, S. 89).

In order to predict the communicant's response to the reflexive impulse and the nature of the reflexive activity, in the course of the analysis one should consider the following communicative features of the speech subject: the cognitive foundation, speech experience, psychoemotional background, temperament, communication flexibility.

The communicative-pragmatic mode

Emotive and modal-evaluative modes of the SA originate in the communicative and pragmatic space during the interaction of the subjects of speech, where the system of relations of the communicants is established. Pragmatics of speech communication is the science. We will specify that during the research we touch only those questions that are directly related to the progress of the S, pragmatic organization of verbal interaction, namely:

- 1) the study of the mechanism of speech influence on the recipient as a means of awakening his reflexion;
- 2) levels of verbal interaction of partners in the internal and external communication, taking into account the individuality of partners and conditions of speech interaction;
- 3) strategies and tactics of communicative behavior of the subjects of speech in the RD.

The group of authors (Yu. Sorokin, E. Tarasov, A. Shahnarovich) believes that non-speech activity, that includes speech acts, inevitably means the social interaction of personalities ... however speech activity occupies a special place in the structure of a non-speech activity (in the network of components): on the one hand, it is only an element of a non-speech activity. On the other hand it functions as upper activity while planning nonverbal activities, i. e. it is a means of thinking, not to mention the central role of speech in the social interaction (Sorokin, 1979, p.49). Let us get back to our research and explain in the context of a specific example how speech activity implements its function of the "upper activity" while planning the process of nonverbal activities.

One should point out that in the process of the mental activity in a reflective position the subject of speech does not withdraw into a reflective "niche", he does not lose contact with their surroundings and especially with his speech partner. Being in a reflective position, the subject of speech continues to feel the impact of a communicant, even if it is not too active and not intentional. In this case it is appropriate to refer to the idea of the dual nature of verbal communication, established by Yu. Sorokin, which determines two factors:

- Internal (psychophysical);
- External (social).

The internal factors are the external factors that became internal during the process of the identity formation by means of internalization (Sorokin, 1979, p. 48). By external factors we understand the circumstances that come from the outside: the intensity of the impact of reflective pulse, communicative behavior of the communicant, other participants of speech communication, the communication conditions, the situation, time.

In the analyzed example the oppressive effect of the presence of the communicant functions as an external factor: Aber Blumenthal wusste ebenso, dass seine Stärke hinter seinem Schreibtisch lag. Er setzte seine Brille ab und ging mich jetzt erst richtig an. *Wir kämpften wie ein Tiger mit einer Pythonschlange. Blumenthal war der Python. Mir wurde angst und bange.* Ich griff in die Tasche und nahm Gottfrieds Amulett fest in die Hand. (E.M. Remarque. Drei Kameraden., S.103).

The communicative activity is determined by the presence of Mr. Blumenthal: "... I felt his presence back, and it weighed on me." Internal factors make the basis of the subject's intrapersonal speech, which structures its internal plan and determines the motive of speech acts:

- The communicant's cognitive background;
- The former speech experience;
- The emotional and psychological background;
- The type of temperament.

Let us refer to the statement of the subject of speech in the reflective position in the form of interior monologue, which reveals the motive of his actions. Many Russian and foreign researchers of the pragmatics of verbal interaction (J. Ostin, 1988; J. Serl, 1988; J. Lakoff, 1988; G. Klark, 1985; T. Karlson, 1985; Z. Vendler, 1985; R. Stolneyker 1985; I. Susov 1986; A. Romanov 1999; A. Fefilova, 1998, 2000; O. Pocheptsov 1987; R. Blakar 1987; T. Vinokur, 1993; S. Suhih, 1986, 1999; N. Arutyunova, 1999; I. Bobyr, 2001; O. Issers, 2003 and others) give an eye to the linguistic persuasion of the recipient, as the reaction of the communicant, expectations of the speaker, i.e. the entire course of the speech interaction depends on this impact.

In the context of our research the impact of the reflective pulse on the consciousness of the recipient has a different etymology, is differs somehow from traditional theory of the linguistic persuasion, described in the pragmatics of speech communication. It often takes place spontaneously, without clear goal to have an effect on the recipient. In most cases, the effect depends on the abilities of the listener, his speech experience and his language intuition. The communicant picks up this impulse from the outside; "tunes" in to it. This stimulates individual's activity and development of reflexion.

Results

In the RD our research aims at defining of speech strategies from the motive, which explains the logical transition from thought to speech, and most importantly - the purpose of such a transition. We agree with the Prof. O. Issers, that communication strategies as a variety of human activities are deeply connected with the motives, that control the individual verbal behaviour, as well as with the needs and desires (Issers, 2003, p. 57). Dan Slobin pointed to the interconnection and interdependence of the motive and the communicative act (Slobin, 1971, p. 37).

According to the purpose and forms of speech influence (a motive is a goal in the reflective act, a goal is an action in the speech act) in the pragmatically oriented analysis of the RD we define the following types of strategies: cognitive, dialogical and communicative-pragmatic.

Among the cognitive strategies may be distinguished the following types:

- Interpretation (the interpretation of the communicative behavior both the speaker and his partner, the assessment of speech in order to undertake an appropriate conversational turn).
- Identification of the speech partner's intentions.

Among the dialogical strategies may be distinguished the following types:

- Control (inner speech control).

Among the pragmatic strategies may be distinguished the following types:

- Disclosure: Wie ein Zwang überfiel ihn plötzlich der Gedanke, Kowalski zur Rede zu stellen (Heiden-Berndt, 1987, S. 261).
- Provocation: Sie blickte auf das Telefon. Improvisation ist alles. Was man aus einer falschen Verbindung doch machen kann, wenn der Anrufer wieder aufgelegt hat. So ein kleiner Test ist ganz interessant, vor allem dann, wenn man Bescheid weiss (Spranger, 1976, S. 60).
- The adjustment to the partner in the communicative interaction: Der Chef legte eine Pause ein und zündete eine Zigarette an, um Flemmig Gelegenheit zu geben nachzudenken, seine Chansen abzuwägen. (Schneider, S. 209).
- Self-defense: Mich hatte der Vorfall mehr erstaunt als aufgeregt. Ein furchtbarer Verdacht trieb mir kalten Schweiß auf die Stirn ... Meine Gedanken wollten sich aneinanderreihen, verketten. Aber jetzt war keine Zeit für vage Kombinationen. Ich musste den Einsatz nennen, alles, was ich besass, auf eine Karte setzen, sie im Spiel halten, die nächste aufdecken (Schneider, 1965, S. 177).

Conclusion

In conclusion of the pragmatically oriented analysis, we note that communicative-pragmatic mode reflects the motives of forming speech strategies and tactics in complex conversational turns of reflexive activities that are used in the communication in favour of the speaker. In addition, these modes represent the plot sequence and show the relationship and interdependence of the communicative interaction between the partne.

Literature

- VYGOTSKY, L. S. 1934. *Mind and speech*. Moscow, Leningrad. 323 p.
- VOLF, E. M. 2002. *Funktionalnaja cemantika ocenki*. Moscow: URSS. 246 p. ISBN 5-354-00047-5.
- DANILOVA, N. K. 2001. *Znaki subjekta v diskurse*. Samara: Samara State Uniniversity. 212 p. ISBN 5-86465-173-7.
- ZELENSHCHIKOV, A. V. 1997. *Proposition and modality*. Saint Peterbourg: Saint Petersbourg University. 244 p. ISBN 978-5-397-04195-9.
- ISSERS, O. S. 2003. *Communicative strategies and tactics of Russian speech*. Moscow: URSS. 284 p. ISBN 5-354-00323-7.
- MIKHAILOV, L. M. 1994. *Communcative grammar of German language*. Moscow: Vysshaja shcola. 1994. 255 p. ISBN 5-06-002454-7.
- SEARLE, J. 1987. *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Philosophy, logic, language. Moscow: Progress. 330 p.
- TOROPZEV, I. S. 1985. *Language and speach*. Voronezh: Voronezh State University. 197 p.
- HÖRMANN, H. 1977. *Psychologie der Sprache*. Zweite, überarbeitete Auflage. Berlin, New York: Springer-Verlag. 223 S.

- SLOBIN, Dan I. *Psycholinguistics*. Berkeley: University of California.
- WIDDOWSON, H. G. 1996. *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 134 p. ISBN 978-0-19-437206-0.
- DIETRICH, H. R. 1989. *Spiel mit dem Gewalt*. Berlin: Militärverlag der DDR. 240 S.
- GUNSKE, G. 1976. *Dialog am Nachmittag*. Halle/Saale: Mitteldeutscher Verlag. 156 S.
- HAHNFELD, I. 1988. *Schwarze Narren*. Berlin: Verlag Das neue Berlin. 154 S.
- HEIDEN-BERNDT, A. 1987. *Wendepunkt der Ina* S. Berlin: Militärverlag der DDR. 285 S. ISBN 10: 3327003769, 13: 978-3327003763.
- KRUSCHEL, H. 1975. *Der Mann mit vielen Namen*. Berlin: Verlag Das neue Leben. 295 S.
- MAGER, H. 1975. *Bartushek ist nicht mehr da*. Berlin: Verlag Das neue Berlin. 246 S.
- NEUHAUS, B. 1969. *Schritte im Regen*. Berlin: Verlag Das neue Berlin. 173 S.
- PFEIFFER, H. 1961. *Schüsse am Hochmoor*. Rudolstadt: Greifenverlag zu Rudolstadt. 250 S.
- REMARQUE, E. M. 1963. *Drei Kameraden*. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur. 449 S.
- SCHNEIDER, H. 1979. *Tote schweigen nicht*. Kriminalroman. 7. Auflag. Rudolstadt: Greifenverlag. 220 S.
- SCHNEIDER, H. 1965. *Nacht ohne Alibi*. Rudolstadt: Greifenverlag. 231 S.
- SPRANGER, G. 1976. *An der schönen blauen Donau*. Kriminalroman. 3. Auflage. Rudolstadt: Greiferverlag. 317 S.

Kontakt:

Татьяна Владимировна Морозкина

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова

Факультет иностранных языков

Кафедра немецкого языка

пл. В. И. Ленина 4, Ульяновск

Россия

Email: tatyana_morozkin@mail.ru

LA DEFINICIÓN LEXICOGRÁFICA DE LOS PLATOS DE COMIDA

THE LEXICOGRAPHICAL DEFINITION OF DISHES

BEATRIZ GÓMEZ-PABLOS

Abstract

The wording of the definitions in dictionaries has been and will remain one of the main problems of lexicography. This article wishes to explore lexicographical definitions of dishes. In this work analyzes 88 dishes from Spain and Latin America gathered in the latest edition of DRAE and describes some difficulties posed (pluriverbal names, vocabulary, hyperonyms and specific differences, etc.) and at the same time tries to propose possible solutions.

Key words: lexicographie, definition, Diccionario de la Real Academia Española, gastronomy, dishes

Resumen

La redacción de las definiciones en los diccionarios ha sido y será uno de los problemas principales de la lexicografía. Este artículo desea explorar las definiciones lexicográficas de los platos de cocina. En este trabajo se analizan 88 platos procedentes de España e Hispanoamérica, recogidos en la última edición del DRAE, y se describen algunas de las dificultades que plantean (denominaciones pluriverbales, hipernónimos y diferencias específicas, etc.), al mismo tiempo que se trata de proponer posibles soluciones.

Palabras claves: lexicografía, definición, Diccionario de la Real Academia Española, gastronomía, platos

Definir 'definición' y tipos de definición

Antes de entrar en el tema, es necesario definir lo que se entiende por *definición*; sabiendo a la vez que es un problema que no se ha resuelto de manera satisfactoria hasta la fecha. En este debate han participado lexicógrafos y semantistas sin llegar a un acuerdo; es más, la terminología empleada por unos y otros lleva no pocas veces a confusión. Por esta razón, hemos optado por una solución pragmática: extraer del propio diccionario la definición y aplicarla al repertorio de unidades léxicas que analizamos en la presente ponencia. En el DRAE-2001 se lee: **Definición**. Acción y efecto de definir. 2. Proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferencias de una cosa material o inmaterial. **Definir**. Fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa.

Si comenzamos por la segunda acepción, vemos que se corresponde con la teoría aristotélica del género próximo y la diferencia específica. De esta manera se puede definir, por ejemplo, el *hombre* como un animal racional. Este tipo de definición es muy utilizado en la taxonomía. Pero es evidente que no todo lema se puede definir siguiendo tal esquema, de ahí que los lingüistas hayan propuesto diversos tipos de definiciones, como enseguida veremos.

La primera acepción remite al verbo *definir*, cuya definición se presta con facilidad a la crítica. Sin embargo, nos desviaría ahora de nuestro tema. Apuntamos, sin deseo de entrar en detalles, los dos elementos que, a nuestro parecer, son claves en esta definición: el significado, por un lado, y la precisión y claridad, por otro. Según Medina Guerra „*La definición es el objeto de consulta más frecuente para los usuarios*“ (1, 2003, p. 129). Esta autora se refiere aquí precisamente al significado de las unidades léxicas.

Entre las muchas clasificaciones de definición que existen, hemos optado por la de Reinhold Werner (2, 1982, p. 272 – 285), que esbozamos a grandes rasgos. Según él pueden distinguirse cinco tipos de definición lexicográfica, a la que hemos añadido una sexta¹:

- aristotélica, lógica, inclusiva o hiperónímica: género próximo y diferencia específica (*hombre*: animal racional);
- sinonímica: define a través de un sinónimo (*espanto*: terror, consternación);
- circular: remite a otro lema y este a otro hasta regresar al primero de nuevo sin que se haya definido (*figura*: forma; *forma*:figura);
- parafrásica: se parafrasea el semema (*corredor*: el que corre);
- lingüística vs. enclopédica: la primera define el contenido lingüístico, la segunda el contenido sociocultural. (*elefante*: se usa como medio de transporte en la India);
- ostensiva: se muestra el significado mediante algo conocido al usuario del diccionario (*rojo*: el color de la sangre).

Las definiciones de platos de comida, se corresponderían con las primeras. Un hiperónimo y una diferencia específica. Si bien, no es tan simple como a primera vista parece.

La receta de cocina y los platos de cocina

Cuando hablamos de *paella*, hablamos de un plato típico de la comida española, y más concreto de la cocina valenciana. Para saber en qué consiste podemos acudir a la receta. Las recetas de cocina, por lo general, siguen un esquema fijo. A veces se dan leves variaciones que no afectan sustancialmente. Los elementos principales² de que se componen son dos:

ingredientes y cantidad (dependiente del número de personas)
descripción del procedimiento (preparación/elaboración)³

El plato de cocina es la denominación que recibe la receta de cocina, mientras que la receta describe los pasos a seguir para la elaboración o preparación. El plato es el resultado de un proceso culinario concreto. Por esta razón, el diccionario no reproduce recetas de cocina, sino que define platos.

Para nuestro trabajo hemos acudido a libros de recetas impresos, páginas de internet, libros sobre el español de América e informantes. Los criterios de selección han sido los siguientes:

- a) platos españoles e hispanoamericanos en igual proporción;
- b) platos, que aparecen en los libros de cocina y que los informantes del país consideran conocidos. Su presencia en el DRAE, ya es también de alguna manera una prueba de ello;
- c) no se hace diferencia entre postres, sopas, platos principales, ensaladas o salsas;
- d) la denominaciones de los platos pueden ser univerbales o pluriverbales.

El DRAE cuenta sin duda con abundante cantidad de definiciones de platos de cocina. Aun así, como es lógico, no siempre hemos encontrado todos los platos que buscábamos (por ejemplo, *papas a la huancaina*). Desconocemos los criterios de selección de léxico en el

¹ Los ejemplos son también nuestros.

² Caben añadir otros como la foto, consejos y trucos, variaciones, historia de la receta, etc. Estos elementos no quitan ni añaden información sustancial a la receta.

³ Expresado por medio de imperativos, infinitivos o la pasiva refleja.

DRAE. En total hemos recogido 80 lemas, incluidos algunos hiperónimos. Pensamos que esta cantidad resulta representativa para un análisis lexicográfico.

Análisis lexicográfico

Deseamos centrar nuestra atención en la definición lexicográfica, pero antes entrar de lleno en nuestro tema, pensamos que es interesante detenernos también a comentar algunos aspectos de la microestructura.

En la ortografía de algunos platos se observan ligeras variantes como por ejemplo, *ceviche-cebiche* o *biscocho-bizcocho*, si bien no se da con mucha frecuencia. En algunas ocasiones se ofrece la etimología⁴ de la palabra; por ejemplo, árabe en *albóndiga*, quechua en *humita y pachamanca*, nahúa en *guacamole* y *tamal*, cumanagoto en *arepa*, etc. Las marcas lexicográficas que aparecen en los artículos lexicográficos son únicamente diatópicas⁵, y se señalan sobre todo cuando se trata de platos típicos de América. Sólo hemos encontrado una voz donde aparece una marca diafásica:

CAUSA. 2⁶. Coloq. Perú. Puré de papas con ají amarillo y limón, acompañado de lechugas y aceitunas, que se come frío como entrada.

Las marcas diatópicas abarcan a veces un país (v. *locro*, Perú) o una parte de éste (v. *charquicán*, N. Arg); otras veces abarcan amplias regiones (América Central, América meridional, o simplemente América, v. *tortilla*, *alfajor*, *cebiche*). En ocasiones, se señala dentro de la definición que el plato es típico de un lugar.

CALDO GALLEGO. Guiso de verduras y carne, típico de Galicia.

TACO. 10. Tortilla de maíz enrollada con algún alimento dentro, típica de México.

Si bien, no queda claro por qué no llevan esta misma expresión platos como la *crema catalana*, típica de Cataluña, el *gazpacho*, típico de Andalucía, la *quesadilla* o el *buñuelo azteca* típicos de México. Esta expresión resulta, por tanto, arbitraria.

Por otro lado, habría que determinar más concisamente la función de las marcas diatópicas. La segunda acepción de *arepa* recoge la marca „Cuba“, pero no es fácil discernir si significa que *arepa* tiene ese significado en Cuba o que el alimento se consume en Cuba. La misma pregunta se agudiza al comparar con la voz *guacamole*, marcada con „Am. Central y Méx.“. De hecho, el guacamole se ha extendido por otros países y hoy se consume en España, Chile, Argentina y otros muchos países a uno y otro lado del océano debido a la internacionalización de la comida mexicana.

Finalmente apuntar que algunas voces de platos cuentan con varias acepciones según los países. Véase por ejemplo:

LOCRO.

1. Plato de carne, papas, maíz y otros ingredientes, usado en varios países de América Meridional.

⁴ También hay etimologías italianas, francesas, etc. (por ejemplo: *pizza*, *espagueti*, *carpaccio*, *ñoqui*, *souffle*, *hamburguesa*, etc.).

⁵ Aunque propiamente no se trata de una marca lexicográfica, hemos encontrado una entrada que contiene dentro de la definición una referencia al pasado expresada por medio del tiempo verbal: „*Caldo alterado*. El que se hacía cociendo juntas ternera, perdices, ranas, víboras y varias hierbas“.

⁶ Estos números indican la acepción.

2. Bol. Guiso de maíz molido.
3. Perú. Plato de papas, zapallo, choclo y otros ingredientes.

ALFAJOR.

2. Am. Mer. Golosina compuesta por dos rodajas delgadas de masa adheridas una a otra con dulce y a veces recubierta de chocolate, merengue, etc.
3. Hond. Nic. y Ven. Pasta hecha con harina de yuca o de maíz, papelón, piña y jenjibre.
6. Méx. Dulce hecho de coco, leche y azúcar.

Para el análisis de las definiciones nos detendremos en tres aspectos:

- a. el vocabulario empleado,
- b. los elementos definitorios,
- c. la cuestión de la precisión.

Vocabulario empleado

Se aprecia una diferencia grande en el vocabulario en la definición de los platos americanos y los que no aparecen marcados como tales. En los primeros el número de americanismos es llamativamente más elevado. Esto nos da pie a distinguir tres tipos de americanismos: a) los de uso general como *maíz*, *aguacate* o *tomate*, que se emplean indistintamente en todas las definiciones de platos que cuentan con estos ingredientes, b) los americanismos que poseen un equivalente en el español peninsular, como por ejemplo *zapallo-calabaza*, *papa-patata*, *choclo-mazorca* o *maíz*, y c) los americanismos con uso regional, como *chuño*, *chala*, *huasca*, etc. Se trata casi siempre de ingredientes, pero no sólo (véase *comal* en *tortilla*, o *budare* en *arepa*)

Las definiciones de platos americanos dan preferencia al americanismo, también cuando existe un equivalente en el español peninsular. Sirva como botón de muestra la definición de *ensaladilla rusa* donde aparece *patata*, mientras que en la de *chupe* aparece *papa*:

ENSALADILLA RUSA. Ensalada de patata, guisantes, zanahoria y huevo cocido, mezclados con atún u otros ingredientes, que se sirve fría y aderezada con mahonesa.

CHUPE 1. Á., Andes, Chile y Pan. Guisado hecho de papas en caldo, al que se le añade carne o pescado, mariscos, huevos, ají, tomates y otros ingredientes.

Los americanismos correspondientes al grupo b) y c) que aparecen en las definiciones de nuestras recetas son: *ají* (v. cebiche, tuco 3, carapulca, causa 2, charquicán, chupe 1, pachamanca 1, humita 1, ajicaco 1 y 2), *chile* (v. guacamole, guajolote 2), *yuca* (v. buñuelo 2, alfajor 3, sancocho 2), *mole* (v. budín azteca), *comal* (v. tortilla 2), *frijoles* (v. sopa negra), *zapallo* (v. locro 1, charquicán), *choclo* (v. locro 1, sancochado 2, humita 1), *papas* (v. locro 1, locro 3, causa 2, chupe 1, ajicaco 4, carapulca), *chuño* (v. carapulca), *papelón*⁷ (v. alfajor 3), *yuya* (v. sancochado 2), *charqui* (v. charquicán), *guajolote* (v. mole 2), *budare* (v. arepa 1), *chala* (v. humita 1), *guasca* (v. ajicaco 4).

Elementos definitorios: hiperónimo y diferencia específica

La definición de los platos de comida sigue el esquema de la definición aristotélica: género próximo expresado por hiperónimo y diferencia específica. Los hiperónimos más frecuentes son: *guiso*, *guisado*, *sopa*, *caldo*, *potaje*, *olla*, *salsa*, *pastel*, *dulce*, *fruta de sartén*,

⁷ Pan de azúcar sin refinar.

y, más generales: *plato*, *comida*, *alimento*. La diferencia específica se expresa de diversas formas; bien por medio de los ingredientes principales, bien por medio de éstos en combinación con el lugar de donde es típico el plato o la forma en que se presenta el alimento (redonda, ovalada, envuelta, enrollada, etc.) o el modo de servirlo (frío, caliente, hirviendo, etc.) o el lugar donde se prepara (horno, cazuela, comal, entre piedras caldeadas, etc.). Según los casos, aparecen una o varias diferencias específicas a la vez; la constante son los ingredientes. Veamos algunos ejemplos según las diferencias específicas. El proceso de elaboración del plato se incluye en el hiperónimo.

- a) Las definiciones incluyen los ingredientes principales, lo cual no significa que los incluyan absolutamente todos; algunos (como sal, agua, aceite, etc.) se sobreentiendan.

AJO POLLO. Guiso de patatas con bacalao, pimentón y aceite crudo.

SALSA TÁRTARA. Salsa que se hace con yemas de huevos, aceite, vinagre o limón y diversos condimentos.

CHARQUICÁN. NO. Arg., Chile y Perú. Guiso hecho a base de charqui, ají, zapallo y otros ingredientes.

BESAMEL. Salsa blanca que se hace con harina, crema de leche⁸ y mantequilla.

SOPA NEGRA. C. Rica. Caldo de frijoles negros con condimentos, y generalmente huevo.

HUMITA. 2. Chile. Ciento guisado hecho con maíz tierno.

Otras veces la elaboración del plato se describe mezclada con los ingredientes:

AJICACO. 2. Especie de olla podrida usada en América, que se hace de legumbres y carne en pedazos pequeños, y se sazona con ají.

ARROZ A LA CHORRERA. Cuba. Plato de pollo o gallina con arroz caldoso.

CEBICHE. Am. Plato de pescado o marisco crudo cortado en trozos pequeños y preparado en un adobo de jugo de limón o naranja agria, cebolla picada, sal y ají.

PATASCA. 1. Arg. Guiso de cerdo cocido con maíz.

GALLINA ARMADA. 1. Guiso que se hace asando y lardeando⁹ una gallina, poniendo yemas de huevo y polvoreando el conjunto con harina y sal.

- b) Otras veces a los ingredientes, como se vio arriba, se añade el lugar de donde son oriundos con expresiones como „típico de“, „característico de“, „criollo de“ (si se trata de un país de América):

AJICACO. 1. Salsa que se usa mucho en América y cuyo principal ingrediente es el ají.

⁸ No se sabe a qué se refieren los académicos con „crema de leche“, pues la receta de bechamel necesita leche sin más.

⁹ *Lardear* es untar con grasa algo que se va a asar, por tanto, debería ir primero.

PAELLA. Plato de arroz seco, con carne, pesaco, mariscos, legumbres, etc., característico de la región valenciana, en España.

FABADA. Potaje de judías con tocino, chorizo y morcilla, típico de Asturias.

CARAPULCA. Guisado criollo del Perú, hecho a base de chuños, con carne, ají y otros ingredientes.

HUMITA. 1. Arg., Bol., Chile, Ec., Perú y Ur. Comida criolla hecha con pasta de maíz o granos de choclo triturados, a la que se agrega una fritura preparada generalmente con cebolla, tomate y ají colorado molido. Se sirve en pequeños envoltorios de chala, en empanadas o a modo de pastel.

TACO. 10. Tortilla de maíz enrollada con algún alimento dentro, típica de MÉXICO.

- c) Es muy común explicar la forma en que se presenta el alimento, y podemos ver que en varios casos reside ahí la diferencia específica (además de los ingredientes)

ANTICUCHO. 1. Bol. y Perú. Comida consistente en trozos pequeños de carne, vísceras, etc., sazonados con distintos tipos de salsa, ensartados en palitos y asados a la parrilla.

ÁSPIC. Plato frío, especialmente de carne o pescado, que se presenta cubierto de gelatina en un molde.

BRAZO DE GITANO. Pastel formado por una capa delgada de bizcocho, con crema o dulce de fruta por encima que se arrolla en forma de cilindro.

BUDÍN AZTECA. Méx. Plato compuesto de varias capas alternadas de mole, o salsa verde o roja, tortillas de maíz, pollo cocido deshebrado, queso y crema.

CHURRO. Fruta de sartén, de la misma masa que se emplea para los buñuelos y de forma cilíndrica estirada.

EMPANADILLA. El Salv. y Ven. Pastel pequeño, aplastado, que se hace doblando la masa sobre sí misma para cubrir con ella el relleno de dulce, de carne picada o de otro alimento.

HUEVO CHIMBO. Guat. Dulce hecho de harina y huevo en forma de hojuelas.

HUEVO CHIMBO. Nic. Dulce hecho de arroz, leche y azúcar en forma de bolitas bañadas en miel roja espesa.

ALFAJOR. 2. Am. Mer. Golosina compuesta por dos rodajas delgadas de masa adheridas una a otra con dulce y a veces recubierta de chocolate, merengue, etc.

ARROLLADO. Arg., Bol., Chile y Ur. Carne de vaca o puerco, que cocida y aderezada, se acomoda en rollo.

- d) La diferencia específica puede ser otras veces (siempre además de los ingredientes) la manera en que se sirve o se consume:

AREPA. 2. Cuba. Torta fina de harina de trigo, azúcar, vainilla y leche, frita, que se come caliente con sirope o almíbar.

ARROZ A BANDA. Guiso de arroz cocido con distintos pescados en el que estos se sirven aparte.

BACALAO AL PILPIL. Guiso típico del País Vasco que se hace de abadejo, aceite, guindillas y ajos en cazuela de barro, y se sirve hirviendo.

QUESADILLA. 3. Méx. Tortilla de maíz rellena de queso u otros ingredientes que se come caliente.

CAUSA. [...] [Puré] que se come frío como entrada.

- e) Por último está el lugar donde se prepara, como característica que define algunos platos.

BACALAO AL PILPIL. [...] de abadejo, aceite, guindillas y ajos en cazuela de barro [...].

EMPANADA. Masa se pan rellena de carne, pescado, verdura, etc. Cocida en el horno.

TORTILLA. Am. Cen. Mex. P. Rico. y R. Dom. Alimento en forma circular y aplanaada, para acompañar la comida, que se hace con masa de maíz hervido en agua con cal, y se cuece en comal. Es fundamental en la alimentación de estos países.

PACHAMANCA. 1. Am. Mer. Carne condimentada con ají que se asa entre piedras caldeadas o en un agujero que se abre en la tierra cubierto con piedras calientes.

AREPA. 1. Ant., Col. y Ven. Especie de pan de forma circular, hecho con maíz ablandado a fuego lento y luego molido, o con harina de maíz precocida, que se cocina sobre un budare o una plancha.

Algunas definiciones se asemejan más a una receta de cocina que a una definición lexicográfica:

CROQUETA. Porción de masa hecha con un picadillo de jamón, carne, pescado, huevo, etc. Que ligado con besamel, se reboza en huevo y pan rallado y se fríe en aceite abundante. Suele tener forma redonda u ovalada.

FLAN. Dulce que se hace con yemas de huevo, leche y azúcar, y se cuaja en el baño de María, dentro de un molde generalmente bañado de azúcar tostada. Suele llevar también harina¹⁰, y con frecuencia se le añade algún otro ingrediente, como café, naranja, vainilla, etc.

ALBÓNDIGA. Cada una de las bolas que se hacen de carne o pescado picado menudamente y trabado con ralladuras de pan, huevos batidos y especias, y que se comen guisadas o fritas.

TORRIJA. Rebanada de pan empapada en vino o leche y rebozada con huevo, frita y endulzada.

¹⁰ Es curioso que los académicos añadan harina al flan!

HUMITA. 1. Arg., Bol., Chile, Ec., Perú y Ur. Comida criolla hecha con pasta de maíz o granos de choclo triturados, a la que se agrega una fritura preparada generalmente con cebolla, tomate y ají colorado molido. Se sirve en pequeños envoltorios de chala, en empanadas o a modo de pastel.

GUACAMOLE. Am. Cen. y Méx. Salsa espesa que se prepara con aguacate molido o picado, al que se agrega cebolla, tomate y chile verde.

La cuestión de la precisión

Medina Guerra afirma que „*además de la sistemacidad y coherencia que deben regir en todo el diccionario y, por descontado, en las definiciones, se encuentran los siguientes [requisitos]:*

1. *La unidad léxica no debe figurar en la definición.*
2. *La definición no debe traslucir ninguna ideología.*
3. *La definición debe participar de las características de la lengua de su época y las palabras con que se codifique han de ser sencillas a la vez que claras y precisas“* (3, 2003, p. 132 – 133).

Los dos primeros puntos se cumplen sin dificultad en las definiciones de platos de cocina. La cuestión de la precisión resulta más complicada. No obstante, de esa precisión depende en gran parte la calidad de la definición. Analizamos ahora diferentes aspectos que reflejan falta de precisión.

En la definición de *gazpacho*, por ejemplo, encontramos el género próximo (sopa fría) y los ingredientes de que está hecho, pero falta el principal, es decir, el que la caracteriza más que otro cualquiera: los tomates.

GAZPACHO. Género de sopa fría que se hace regularmente con pedazos de pan y con aceite, vinagre, sal, ajo, cebolla y otros alimentos.

Por otro lado no resulta suficiente enumerar ingredientes para definir un plato. Véase por ejemplo

BURUNDANGA. 4. P. Rico. Plato en que entran diferentes hortalizas.

CAZUELA. 2. Guisado que se hace en ella, compuesto de varias legumbres y carne.

SALMOREJO. 1. Salsa compuesta de agua, vinagre, aceite, sal y pimienta.

HUMITA. 2. Chile. Cierto guisado hecho con maíz tierno.

MANJAR BLANCO. 2. Plato de postre que se hace con leche, almendras, azúcar y harina de arroz.

CONSOMÉ. Caldo de carne concentrado.

RAGÚ. Guiso de carne con patatas y verduras.

COCIDO. Comida preparada con carne, tocino, legumbres y hortalizas.

A veces incluso las definiciones añaden la coletilla „y otros ingredientes“ o „etc“. o expresiones semejantes, que tranquilamente se pueden emitir, pues no aportan nada a la definición.

SALSA TÁRTARA. Salsa que se hace con yemas de huevos, aceite, vinagre o limón y diversos condimentos.

MOLE. 1. Hond y Méx. Salsa espesa, preparada con diferentes chiles y muchos ingredientes y especias.

REVUELTO. 7. Plato consistente en una mezcla de huevos y algún otro ingrediente, que se cuaja sin darle forma alguna.

SOPA BORRACHA. La que se hace de pedazos de pan o bizcochos, mojados en vino con azúcar y canela. Se hace también de otras cosas.

CHUPE. 1. Á., Andes, Chile y Pan. Guisado hecho de papas en caldo, al que se le añade carne o pescado, mariscos, huevos, ají, tomates y otros ingredientes.

LOCRO. 3. Perú. Plato de papas, zapallo, choclo y otros ingredientes.

Para alcanzar mayor concisión, las frases relativas como „que se prepara“, „que se hace“, „al que se añade“ y semejantes, pueden ser suprimidas o ser sustituidas por una preposición:

ALBÓNDIGA. [...] bolas que se hacen de carne o pescado picado [...]

PUDIN, PUDÍN. Dulce que se prepara con bizcocho o pan deshecho en leche y con azúcar y frutas secas.

GUACAMOLE. Am. Cen. y Méx. Salsa espesa que se prepara con aguacate molido o picado, al que se agrega cebolla, tomate y chile verde.

CHUPE. 2. Ven. Sopa hecha con caldo de gallina, pollo o camarones al que se le añade leche, granos de maíz, trocitos de patata y queso.

PABELLÓN. 14. Ven. Plato en que se sirven juntos carne frita, arroz, judías negras y plátano frito.

HUEVO QUIMBO. Ur. Producto de confitería que consiste en una esfera pequeña de yema con azúcar cocida y embebida en almíbar o coñac.

REVUELTO. 7. Plato consistente en una mezcla de huevos y algún otro ingrediente, que se cuaja sin darle forma alguna.

También hay expresiones como „especie de“, „género de“, „cierto“ que resultan vagas y no añaden información a las definiciones.

GAZPACHO. Género de sopa fría

HUMITA. 2. Cierto guisado hecho con [...].

SALMOREJO. 3. Especie de gazpacho que [...].

ROSQUILLA. Especie de masa dulce [...]

Otra fuente de imprecisión son los adjetivos que denotan subjetividad. Véase esto en las siguientes definiciones:

ROSQUILLA. Especie de masa dulce y delicada [...].

BUÑUELO. Ven. Bola pequeña de masa de yuca [...].

CREMA PASTELERA. Natillas algo espesas [...].

CROQUETA. [...] se fríe en aceite abundante.

FILLOA. [...] se hace con masa de harina, yemas de huevo batidas y un poco de leche.
 ALAJÚ. Pasta de almendras, nueces y, a veces piñones, pan rallado y tostado, especia fina y miel bien cocida.

También algunas expresiones temporales (adverbios, locuciones adverbiales, el verbo soler) pueden ser ignoradas sin que se produzca ningún cambio sustancial. Su presencia lleva a preguntarse si no es siempre así, si a veces es de otra manera... si hay otro tipo de croquetas que no sean redondas u ovaladas.

MANJAR BLANCO. Plato compuesto normalmente de pechugas de gallina mezcladas con azúcar, leche y harina de arroz.

HUMITA. 1. [...] a la que se agrega una fritura preparada generalmente con cebolla, tomate y ají colorado molido.

MENESTRA. Guisado compuesto con diferentes hortalizas y a menudo con trozos de carne o jamón.

GAZPACHO. Género de sopa fría que se hace regularmente con [...]

CROQUETA. [...] Suele tener forma redonda u ovalada.

La imprecisión la causa a veces la repetición de ingredientes implícitos en el hiperónimo. Véase las definiciones siguientes y sus correspondientes hiperónimos:

FRUTA DE SARTÉN. Pasta de harina, a la que se añaden huevos y azúcar o sal, hecha en diferentes formas, y fritas después en manteca o aceite.

BUÑUELO. Fruta de sartén que se hace de masa de harina bien batida y frita en aceite. Cuando se fríe se esponja y sale de varias formas y tamaños.

FILLOA. Fruta de sartén, que se hace con masa de harina, yemas de huevo batidas y un poco de leche.

DULCE. 9. Alimento compuesto con azúcar, p. ej. arroz con leche, las natillas etc.

ALFAJOR. 6. Méx. Dulce hecho de coco, leche y azúcar.

Curiosa es la definición de *arrollado*, donde aparece la palabra *matahambre*. Cuando se busca la definición de esta última voz, se observa que hay algo que no concuerda. En realidad, el *matahambre* es en Argentina y Chile, sinónimo de *arrollado*, una carne preparada en forma de rollo en el cual se meten diferentes ingredientes.

ARROLLADO. 2. Arg. Chile, Hond, y Nic. Fiambre, matahambre envuelto en forma de rollo.

MATAHAMBRE. 1. Cuba y R. Dom. Especie de mazapán hecho con harina de trigo, huevo, residuos de pan o galletas y azúcar morena.

Los libros de recetas cuentan a menudo con variaciones de una misma receta. Esta característica es más propia de un recetario que de una definición lexicográfica, donde debería estar ausente:

FLAN. [...] Suele llevar también harina, y con frecuencia se le añade algún otro ingrediente, como café, naranja, vainilla, etc.

MAZAMORRA. 1. Comida semejante a las gachas, hecha a base de maíz, y preparada de diversas formas según los lugares de América.

ALFAJOR. 2. [...] y a veces recubierta de chocolate, merengue, etc.

AJICACO. 3. Am. Guiso de caldo con carne, frutos y tubérculos picados en trozos y especias que varían de país a país.

TAMAL. 1. Am. Especie de empanada de masa de harina de maíz, envuelta en hojas de plátano o de la mazorca del maíz, y cocida al vapor o en el horno. Las hay de diversas clases, según el manjar que se pone en su interior y los ingredientes que se le agregan.

En la misma línea van otro tipo de informaciones que se corresponden mejor en definiciones enciclopédicas:

SANCOCHO. Am. Olla compuesta de carne, yuca, plátano y otros ingredientes, y que se toma en el almuerzo.

TORTILLA. Am.Cen. Mex. P. Rico. y R. Dom. [...]. Es fundamental en la alimentación de estos países.

Y también otras informaciones que son cuestionables, por ejemplo en el caso de una salsa está de más decir que sirve para acompañar¹¹:

TUCO. 3. Arg. Bol. Peru y Ur. Salsa de tomate frito con cebolla, orégano, perejil, ají, etc. Con que se acompañan o condimentan diversos platos como pastas, polenta, arroz, entre otros.

SALSA BEARNESA. Salsa que se hace al baño de María, mezclando mantequilla, huevos, vino blanco, perejil, etc. Y que se utiliza para acompañar carnes y pescados.

Conclusiones

Las definiciones de platos de cocina en el DRAE se corresponden con la definición aristotélica de género próximo y diferencia específica. Esta última se desdobra en cinco diferencias específicas, de las cuales la primera es constante y las otras cuatro sólo aparecen en combinación según convenga.

Las definiciones del diccionario académico no siempre se caracterizan por la precisión. No obstante, dicha imprecisión es salvable, como hemos demostrado en varios ejemplos a través de propuestas concretas. Es necesario hacer una revisión crítica y completa y establecer un modelo con unos criterios claros.

Para finalizar vayan aquí unas últimas sugerencias para mejorar la definición de algunas voces. Los elementos imprecisos están subrayados; las propuestas aparecen debajo:

ROSKILLA. Especie de masa dulce y delicada, hecha en forma de rosca pequeña.

ALBÓNDIGA. Cada una de las bolas que se hacen de carne o pescado picado menudamente.

SOPA BORRACHA. La que se hace de pedazos de pan o bizcochos, mojados en vino con azúcar y canela. Se hace también de otras cosas.

¹¹ *salsa*. 1. Composición o mezcla de varias sustancias comestibles desleídas, que se hace para aderezar o condimentar la comida.

Propuestas:

ROSKILLA. Masa dulce en forma de rosca pequeña.

ALBÓNDIGA. Bola de carne o pescado picado.

SOPA BORRACHA. Sopa de pedazos de pan o bizcochos, mojados en vino con azúcar y canela.

Sólo me resta desear ¡que aproveche!

Bibliografía citada

1. MEDINA GUERRA, A. M. 2003. *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003, s. 129.
2. cfr. WERNER, R., HAENSCH, G. Et al. 1982. *La lexicografía. De la lingüística teórica y la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982, s. 272 – 285.
3. MEDINA GUERRA, A. M. 2003. *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003, s. 132 – 133.

Bibliografía utilizada

ALVAR EZQUERRA, M. 1993. *Lexicografía descriptiva*. Barcelona: Biblograf.

BRAVO WALKER, M. 2008. *Cocina popular*. Santiago de Chile: Grijalbo.

BUSTOS PUECHE, A. 2004. *Cocina inteligente. 777 recetas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

COROMINAS, J., PASCUAL, J. A. 1991. *Diccionario crítico y etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.

FETZER, E. 2004. *Sabores del Perú. La cocina peruana desde los incas hasta nuestros días*. Barcelona: Viena Ediciones.

FRIES, D. 1989. *La Real Academia ante el uso de la lengua. “Limpia, fija y da esplendor”*. Madrid: SGEL.

HAENSCH, G. Et al. 1982. *La lexicografía. De la lingüística teórica y la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

HERNÁNDEZ, H. 1991. „Sobre el concepto de acepción. Revisiones y propuestas“. In: *Voz y Letra II*, 1, 127 – 141.

LAPESA, R. 1981. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

LARA, L. F. 1996. *Teoría del diccionario monolingüe*. México D. F.: El Colegio de México.

LARA, L. F. 2004. *De la definición lexicográfica*. México D. F.: El Colegio de México.

LIPSKI, J. 1994. *El español de América*. Madrid: Cátedra.

LUJÁN, N., PERUCHO, J. 2005. *El libro de la cocina española. Gastronomía e historia*. Barcelona: Tusquets.

MEDINA GUERRA, A. M. 2003. *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel.

MORENO DE ALBA, J. G. 2007. *Introducción al español americano*. Madrid: Arco Libros.

OCAMPO, T. 1992. *Las recetas de mi madre*. Lima: SED.

- ORTEGA, S. 2006. *1080 Recetas de cocina*. Madrid: Alianza editorial.
- SECO, M. 2003. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 1999. „*Algunas observaciones sobre el español de México.*“ II. Coloquio internacional – Tendencias y posibilidades en la hispanística actual, Actas. Wien: AnaPress Bratislava.
- Real academia española: Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2001.
- WERNER, R. 1982. „La definición lexicográfica“. In: HAENSCH, G. et al. *La lexicografía. De la lingüística teórica y la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 259 – 328.

Kontakt:

Dr. Beatriz Gómez-Pablos, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra románských jazykov a literatúr

Račianska 59, 813 34 Bratislava

República Eslovaca

Email: gomezpablos@fedu.uniba.sk

ZDROJ JAZYKOVÝCH DAT PRO VÝZKUM A VÝUKU NA FAJ

THE SOURCE OF DATA FOR LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH ON THE FAJ

TOMÁŠ KÁŇA

Abstract

The following article introduces the multilingual corpus InterCorp and its basic features. The impact of using corpus data for FAJ is shown on exploring three German phrasemes in contrast with Slovak and English.

Keywords: corpus based research, contrastive research, phraseme, InterCorp

Abstrakt

Následující článek představuje elektronický korpus InterCorp a jeho základní parametry. Na příkladech tří frazémů z ekonomické oblasti je naznačena možnost využití dat korpusu ve výzkumu na FAJ.

Klúčové slová: korpusový výzkum, kontrastivní výzkum, frazém, InterCorp

Úvod

Již od roku 2005 vzniká na Ústavu Českého národního korpusu Filozofické fakultě Univerzity Karlovy multijazykový paralelní korpus InterCorp. Do dnešní doby se rozrostl na 33 jazyků, další se plánují.

Tento ve světě ojedinělý nástroj vhodný především k lingvistickému výzkumu může – a měl by – velkou měrou vstupovat do moderní výuky cizích jazyků. Důvodů je několik a všechny vlastně vyplývají už z definice korpusu.

Jazykový korpus

„Jazykový korpus je strukturovaný, unifikovaný a často označovaný velmi rozsáhlý soubor jazykových dat (obv. v podobě textů), (...) jejichž výběr chce být vzhledem k vytýčenému cíli reprezentativní“ (1, 1997, s. 135). V této definici (ne náhodou pochází z pera nestora české korpusové lingvistiky, prof. Čermáka) se skrývají všechny důležité aspekty moderní výuky: Korpus je rozsáhlý soubor jazykových dat. Tím je dána objektivita výstupu. Z korpusu statistickou metodou získáváme jevy typické, převažující, které by měly stát v centru zájmu výuky jazyků. Jazyková data jsou uložena v podobě ucelených textů. Současný „postkomunikační“ (2, 2006, s. 83 – 160) a na jazykové konání zaměřený přístup k výuce pracuje jen s celými texty. Korpusy sice běžnému uživateli většinou neumožňují získat celý text, autentičnost získaných pasáží je však naprsto zřetelná. Korpusy je možné navolit nebo vybrat tak, aby texty v nich obsažené byly pro daný úkol nebo jev reprezentativní.

Podle zaměření práce si uživatel volí typ korpusu. Existuje jich několik. Jedno ze základních dělení liší korpusy jednojazyčné a vícejazyčné. (Další typy viz Káňa 2014, s. 24 – 30.)

Jednojazyčný korpus je databanka (většinou psaných) textů jen jednoho jazyka. V paralelních korpusech jsou zařazeny originály a jejich oficiální překlady. Vedle paralelních korpusů existují ještě tzv. srovnávací korpusy. O těch zde ale řeč nebude. Ke srovnávacím korpusům viz např. Benko, 2014.

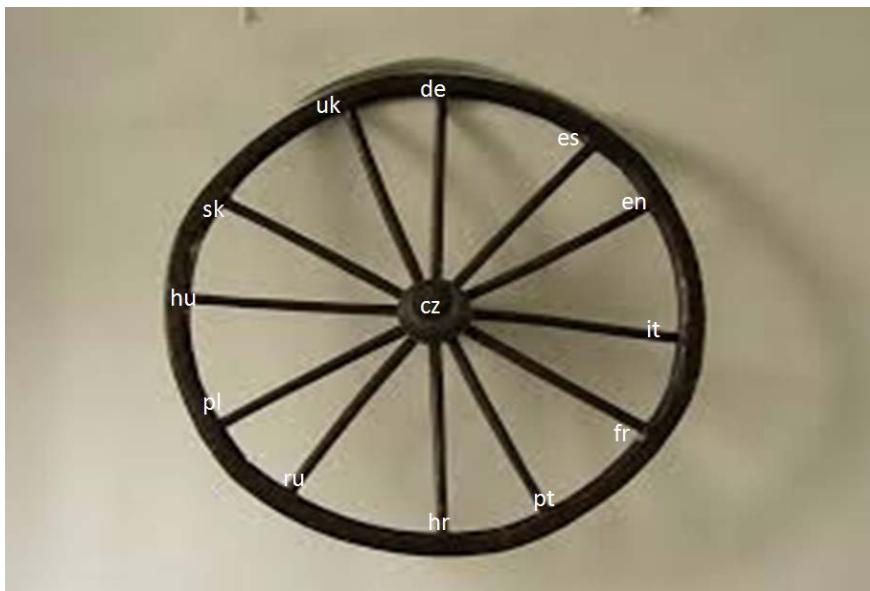
K čemu slouží jazykové korpusy

Oblastí, v nichž se mohou jazykové korpusy uplatnit, je mnoho. Ve vysokoškolském vzdělávání to je především (kontrastivní) lingvistický výzkum, výuka jazyka/jazyků v kontrastu, autonomní učení, překladatelství.

V obecné rovině mohou korpusy sloužit k prověření nabytých znalostí o jazyce a také k demokratičnosti vědění o jazyce. Princip typického a užívaného totiž odsouvá reglementární příručky směrem ke smětišti dějin a měl by instituce, které tyto příručky vydávají, nutit k pravidelné aktualizaci, resp. rekodifikaci jazyka. Plaidoyer za užívání korpusu při kodifikaci se však vždycky bude jevit jako liché, pokud nebude existovat v jazykové komunitě, ale i v odborných kruzích základní konsensus o fungování jazyka. Ten, bohužel, není, proto se jeví soulad pravidel (slovníků, gramatik) a úzu zatím v nedohlednu. Platí to pro slovenštinu, češtinu, ale i němčinu, kde sice poslední gramatika nakladatelství Duden (2005) obsahuje doklady z korpusu, ovšem pouze ty, které odpovídají pravidlům, jež se stále dokola opisují už několik desetiletí (srov. např. postavení plnovýznamového, pomocného a modálního slovesa na konci vedlejší německé věty; více k tomuto tématu Káňa, 2014, s. 155 – 161).

InterCorp

Projekt InterCorp je multilingvální korpus s 33 (převážně evropskými) jazyky. Tento elektronický nástroj lze přirovnat ke kolu od žebříňáku, v jehož středu je čeština, jak znázorňuje obrázek 1.



Obrázek 1 Brněnské kolo jako alegorie InterCorpu (Foto a grafika autor)

Znamená to, že všechny paralelní texty mají českou verzi. K té existuje vždy minimálně jedna verze v jiném jazyce.

Texty korpusu InterCorp se dělí na tzv. jádro (ručně zarovnané texty) a paralelní texty různých projektů (Syndicate), portálů (Presseurope), jiných paralelních korpusů (open subtitles). „Jádro“ korpusu představují především beletristické texty posledních padesáti let. Ve verzi 6 byly velikosti jednotlivých paralel následující:

Tabulka 1: Velikosti paralel InterCorp verze 6

VELIKOST KORPUSU V TISÍCÍCH SLOV							
Zkratka	Jazyk	Jádro	Syndicate	Presseurop	Acquis	Europarl	Celkem
ar	arabština	29	0	0	0	0	29
be	běloruština	1 308	0	0	0	0	1 308
bg	bulharština	3 979	0	0	13 816	9 083	26 879
ca	katalánština	1 758	0	0	0	0	1 758
da	dánština	190	0	0	21 680	13 916	35 785
de	němčina	17 256	3 050	1 715	21 724	13 089	56 835
el	řečtina	210	0	0	25 070	15 404	40 683
en	angličtina	10 019	3 083	1 863	24 208	15 580	54 753
es	španělština	14 552	3 479	1 948	27 001	15 885	62 865
et	estonština	0	0	0	15 963	10 900	26 862
fi	finština	2 131	0	0	16 667	10 241	29 040
fr	francouzština	3 816	3 535	2 054	27 352	17 178	53 936
hi	hindština	155	0	0	0	0	155
hr	chorvatština	12 625	0	0	0	0	12 625
hu	maďarština	2 511	0	0	19 168	12 307	33 985
it	italština	4 081	247	1 893	24 850	15 489	46 560
lt	litevština	358	0	0	18 433	11 020	29 811
lv	lotyština	1 337	0	0	18 745	11 689	31 770
mk	makedonština	2 664	0	0	0	0	2 664
mt	maltština	0	0	0	14 133	0	14 133
nl	nizozemština	9 426	0	2 082	24 746	15 563	51 817
no	norština	2 301	0	0	0	0	2 301
pl	polština	12 710	0	1 660	20 464	12 805	47 640
pt	portugalština	2 318	0	2 103	28 599	16 481	49 502
ro	rumunština	2 433	0	1 917	8 200	9 446	21 995
ru	ruština	4 937	2 651	0	0	0	7 588
sk	slovenština	8 152	0	0	19 222	12 734	40 108
sl	slovinština	1 855	0	0	19 646	12 241	33 741
sr	srbskina	6 972	0	0	0	0	6 972
sv	švédština	7 205	0	0	20 615	13 874	41 694
uk	ukrajinskina	1 493	0	0	0	0	1 493
celkem		138 779	16 044	17 237	430 300	264 926	867 287
cs	čeština	61 962	2 741	1 639	20 285	12 920	99 547

Zdroj: ÚČNK FF UK Praha

Při výběru různých kombinací jazyků dopovídá velikost dat průniku jednotlivých paralel. Např. při výběru české, slovenské a anglické paralely můžeme hledat jen v textech, které jsou v korpusu jak v češtině, tak ve slovenštině, ale i angličtině. S množstvím zvolených jazyků velikost dat pochopitelně klesá. Orientačně jsou v tabulce 2 uvedeny velikosti paralel, které by mohly být užitečné pro výzkum a ve výuce na FAJ EU.

Tabulka 2 Velikosti kombinací InterCorpu ve verzi 6

	sk	en	de	hu	es	ru
sk - en	33 mil.	35 mil.				
sk - de	33 mil.		36 mil.			
sk - de - en	32 mil.	38 mil.	36 mil.			

sk - hu	33 mil.			32 mil		
sk - de (bel.)	0,9 mil		1 mil.			
sk - en (bel.)	1,1 mil	1,4 mil				
sk - de - en - hu	269 tis	245 tis	317 tis	268 tis		
sk - es	30 mil.				30 mil.	
sk - ru	432 tis.					435 tis.

V tabuľce 3 sú pre srovnanie uvedené veľkosti slovenských paralel v paralelných korpusech na JULŠ SAV, Bratislava.

Tabuľka 3 Veľkosti slovenských paralel paralelných korpusov SNK

Slovensko-anglický paralelný korpus	184 mil.
Slovensko-bulharský paralelný korpus	78 mil.
Slovensko-český paralelný korpus	10 mil.
Slovensko-francúzssky paralelný korpus	??
Slovensko-latinský paralelný korpus	0,75 mil.
Slovensko-maďarský paralelný korpus	1,5 mil.
Slovensko-ruský paralelný korpus	2 mil.

Zdroj: <http://korpus.juls.savba.sk/par.html>

Ze srovnania je zjevné, že pre kontrastívnu prácu např. medzi slovenštinou a angličtinou je jednoznačne výhodnejší pracovať s korpusem u SNK, protože obsahuje mnohem viac dát než průnik české, slovenskej a anglickej paralely. Ovšem např. slovensko-maďarská data sú mnohem bohatšie v InterCorpu.

Všetky údaje v tabuľkach sú v počtoch tokenov (počítacově segmentovateľných „slov“). Rozdiely v počtoch (napr. 33 mil. slovenských slov oproti 36 mil. nemeckých slov) sú dány rozdiely v typológií jazykov.

Behom psaní tohto článku bola spuštēna verzia 7 InterCorpu, v níž príbyly ďalšie texty a predevším veľké množstvo dát z volného prístupného filmového titulku. Tyto „texty“ sú pre prácu s jazykom cenné predevším pre svoju blízkosť k mluvené reči.

Výhoda InterCorpu spočíva také v tom, že lze volit medzi niekoľkimi jazykmi najednou. Jak môže vypadat výsledek dotazu, naznačuje tabuľka 4. Bol položený dotaz na základný tvar (lemma) slova *zahrada* (tedy *zahrady*, *zahradé* atď.). Z niekoľkých desiatok konkordancií (dokladových řádkov) bola vybraná len jedna – z knihy Rowling, J. K.: Harry Potter a kámen mudrcov.

Tabuľka 4: Paralelné konkordance dotazu na lemma *zahrada*

Ted' seděla na zídce jeho zahrady .	Sie saß jetzt auf seiner Gartenmauer.	It was now sitting on his garden	Az állat most a kertet szegélyező falon üldögélt. wall.	Teraz sedela na záhradnom múriku.
---	---	--	--	---

Doklady z korpusu lze vždy uložit do počítače v různých formátech (txt, xls, doc). Práce s InterCorpem je podrobně popsána v češtině na <http://wiki.korpus.cz/doku.php>. Anglická verze se plánuje, dosud (leden 2015) spuštěna není. Podrobný popis v němčině je také v publikaci Káňa, 2014.

Využití InterCorpu

Jak již bylo naznačeno, paralelní korpus InterCorp je vhodný jako zdroj autentického jazykového materiálu ve výzkumu a výuce cizích jazyků (srov. také Peloušková 2013).

Ve výzkumu se přímo nabízí rozšíření kvalitativních analýz o kvantitativní rozměr. Podíváme-li se na jednu z posledních statí k problematice frazémů v ekonomických textech (Lišková, 2014) a zvolíme kterýkoliv frazém, můžeme na korpusových datech celkem rychle zjistit také frekvenci frazémů (ty se zpravidla neuvádějí). Dále můžeme celkem snadno ověřit i jejich relevanci pro běžnou řeč a v neposlední řadě i další možnosti ekvivalentů v cílovém jazyce. V uvedené publikaci D. Liškové se jedná o excerpty frazémů ze tří odborných ekonomických publikací (3, 2015, s. 6). Autorka k nim uvádí slovenské ekvivalenty odborného ekonomického stylu a vyznačuje míru formálně-sémantické shody frazémů. Exemplárně jsou zde rozvedeny tři frazemy: *Bände sprechen, auf die Beine kommen a in den Wind schlagen*.

Bände sprechen

„Das spricht Bände über den Zustand der Wirtschaft (Roubini, N. 2010. *Weltwirtschaft und ihre Zukunft*, S. 12.)

das spricht Bände – to hovorí za všetko/to veľa hovorí“ (3, 2014, s. 7)

V následující tabulce (5) jsou uvedeny ukázkové konkordance z paralelního korpusu. Frazém má v porovnání s ostatními dvěma střední frekvenci a podobnou jako např. *ins Stocken geraten*. Doklady pocházejí vesměs z politicko-ekonomických nebo čistě publicistických/zpravodajských textů.

Tabulka 5 Doklady frazému *Bände sprechen* v německo-slovenském kontrastu

Ein Jahresbericht kann über das Erreichte (...) Bände sprechen.	Výročná správa môže hovoriť veľa o dosiahnutých výsledkoch ...
Seine engsten Freunde auf internationaler Ebene sind Diktatoren wie Castro, Lukaschenko und Ahmadinedschad, was Bände spricht.	Jeho najbližšími priateľmi na medzinárodnej scéne sú diktátori Castro, Lukašenko a Ahmadínédžád, čo hovorí mnho .
Es spricht Bände , dass dieses Gedenken im Anschluss an eine Aussprache zu einem Bericht mit dem Titel " Frauenarmut in der Europäischen Union " stattfindet .	Je veľavravné , že táto spomienka prichádza po rozprave o správe s názvom Podoba chudoby žien v Európskej únii.

in den Wind schlagen

„etw. *in den Wind schlagen* – pustiť niečo do vetra/brať niečo na ľahkú váhu“ (3, 2014, s. 15)

Tabulka 5 uvádí u tohoto relativně velmi slabě frekventovaného frazému téma všechny doklady z korpusu. Z její pravé poloviny je jasné vidět, že nemá ve slovenštině přímý ekvivalent.

Tabulka 6 Doklady frazému *in den Wind schlagen* v německo-slovenském kontrastu

... und schlagen fröhlich die Ergebnisse von Referenden in den Wind, pričom s radosťou odsunieme nabok výsledky referenda,
... indem sie unsere Angebote für Entwicklungshilfe einfach in den Wind schlagen .	Niekteré vlády v Afrike možno prerušia byrokraciu Komisie tým , že odignorujú našu ponuku na poskytnutie rozvojovej

	pomoci.
Leider haben die Finanzminister (...) diese Vorschläge in den Wind geschlagen -	S ľútost'ou musí povedať, že ministri financií (...) odmietli tieto návrhy ...
Kann es sich die Kommission (...) tatsächlich erlauben, die Stellungnahme des Rates , des Parlaments (...) in den Wind zu schlagen?	Môže si (...) Komisia skutočne dovoliť pohŕdat (...) stanoviskom Rady, Parlamentu...?
Die Einwände (...) müssen, koste es, was es wolle , in den Wind geschlagen je potrebné prekonat' a prestat' si všímať akékol'vek námietky ...

Stejný frazém lze porovnávat i trojjazyčně, pokud jsou dostatečná data. Jedná se první řádek tabulky 6, rozšířený o anglickou paralelu.

Tabulka 6a Doklad frazému *in den Wind schlagen* v německo-anglicko-slovenském kontrastu

..., denn wir wenden dieselben Standards ja auch innerhalb unserer eigenen Grenzen an und schlagen fröhlich die Ergebnisse von Referenden in den Wind , wenn wir der Meinung sind, dass sie den falschen Ausgang genommen haben.	because, of course , we apply the same standards within our own borders, happily swatting aside referendum results when we deem them to have gone the wrong way .	Rovnaké normy, prirodzené, uplatňujeme aj v rámci vlastných hraníc, pričom s radost'ou odsunieme nabok výsledky referenda, ak ich považujeme za nevhodné .
--	--	---

auf die Beine kommen

„Viele dieser Menschen werden finanziell nicht mehr **auf die Beine kommen**.“ (Wagenhofer, (2010). Let's make Money S. 80.)

auf die Beine kommen – postavit' sa na nohy“ (3, 2014, 7)

Poslední frazém je ze všech tří zde sledovaných nejfrekventovanější. Z dvaceti dokladů (což v korpusovém přístupu jistě není mnoho, a tudíž se považuje jen za podmíněně platné) můžeme odhadnout, (1) jak se německý frazém „chová“ a (2) jaké má ekvivalenty ve slovenštině i angličtině:

ad 1) *auf die Beine kommen* se vyskytuje většinou v pořadí typickém pro vedlejší větu: *damit Europa wieder auf die Beine kommt.*

...wieder auf die Beine zu kommen.

Toto zjištění má význam především pro výuku syntaxe. Nelze si také nevšimnout, že se tento frazém vyskytuje v typickém spojení (chunk) *wieder auf die Beine zu kommen*.

Dalším zjištěním je fakt, že se frazém vyskytuje převážnou většinou v publicistických/ekonomických textech. K tomuto tvrzení je nutné dodat, že převážná část paralelních textů je sice z oblasti publicistiky, jsou mezi nimi však i texty beletristické. I v nich se toto spojení objevuje:

Tabulka 7 Doklady spojení *auf die Beine kommen* v beletristických textech

... und eine ganze Weile überhaupt nicht mehr auf die Beine kommen konnten.	... and could not get on their legs again for some time.	Predháňali sa v d'akovani a kľaňali sa mu až po zem, hoci pritom od únavy padali a
--	---	--

		dlhšie potom nevládali vstat' . (Tolkien-Hobit)
»Nein!«, rief Teabing schrill und versuchte vergeblich, auf die Beine zu kommen.	"No!" Teabing cried out, trying in vain to stand .	"Nie!" vykríkol Teabing, márne sa pokúšajúc vstat' . (brown-sifra)

Doklad v prvním řádku je z Tolkienova Hobita, v druhém řádku pak z Brownovy Šifry mistra Leonarda. Příklady ukazují, že v beletristických textech se toto spojení užívá v původním významu, není to ovšem spojení těsné, chybí zde ona metaforičnost (personifikace), která se projevuje v ekonomických textech.

ad 2) Typické protějšky německého frazému v ekonomických textech tedy jsou tyto:

*get back to one's feet; recover
get going again
get on one's legs; get moving again*

*zotavit' sa
naštartovať (hospodárstvo)
pohnúť sa vpred;*

Závěr

Z předchozích řádků plyne, že korpusy, v nichž jsou pro daný výzkum uloženy vhodné texty, mohou zásadním způsobem přispět k plastičnosti pohledu na jazyk i k revizi slovníků, gramatik. Do žádného slovníku ani gramatiky totiž nelze napsat všechno a už vůbec ne všechny ekvivalenty v jiném jazyce. Korpus může tuto nutnou selekci kompenzovat.

Jak bylo uvedeno již výš, je možné korpusy InterCorp použít k výuce a procvičování gramatiky, lexika, slovotvorby, překladů. Ke všem těmto oblastem byly sestaveny různě rozsáhlé učební pomůcky pro posluchače s L1 češtinou. Jejich představení a funkce včetně zkoušecího portálu budou náplní dalších statí.

Seznam bibliografických odkazů

- ČERMÁK, F. 1997. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, s. 135.
- KUMARAVADIVELU, B. 2006. *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah (New Jersey)/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 83 – 160.
- LIŠKOVÁ, D. 2015. *Phraseologismen in den deutschen populärwissenschaftlichen Texten mit Fokus auf die Wirtschaft. (Eine komparative Analyse)*. Eisenstadt.

Literatura

ČERMÁK, F. 1997. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace.

BENKO, V. 2014. Aranea: Yet Another Family of (Comparable) Web Corpora. In: SOJKA, P., HORÁK, A., KOPEČEK, I., PALA, K. *Text, Speech and Dialogue*. 17th International Conference, TSD 2014. Brno, Czech Republic, September 8 – 12, 2014. Proceedings. Springer International Publishing Switzerland, s. 257 – 264.

DOVALIL, V., KÁŇA, T., PELOUŠKOVÁ, H., ZBYTOVSKÝ, Š., VAVŘÍN, M. 2013, 2014. *Korpus InterCorp – němčina, verze 6 z 8. 4. 2013 a verze 7 z 19. 12. 2014*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK.

KÁŇA, T. 2014. *Sprachkorpora in Unterricht und Forschung DaF/DaZ*. Brno: Masarykova univerzita.

- KUMARAVADIVELU, B. 2006. *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah (New Jersey)/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KUNKEL-RAZUM, K., MÜNZBERG, F. 2005. *Duden: die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.
- LIŠKOVÁ, D. 2015. *Phraseologismen in den deutschen populärwissenschaftlichen Texten mit Fokus auf die Wirtschaft. (Eine komparative Analyse)*. Eisenstadt (v tisku).
- PELOUŠKOVÁ, H. 2013. Das Projekt InterCorp und seine Rolle in der Deutschlehrerausbildung und Forschung. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik 5/2*. Banská Bystrica: Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei, s. 55 – 64.

Kontakt

Mgr. Tomáš Káňa, PhD.

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra německého jazyka a literatury

Poříčí 9, 603 00 Brno

Česká republika

Email: kana@ped.muni.cz

**REZEPTION DER NIVEAUSTUFEN UND KOMPETENZSKALEN
DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS
IN BERUFSBEZOGENEN TESTS UND PRÜFUNGEN II**

RECEPTION OF LEVELS AND COMPETENCE SCALES OF CEFR IN TESTS AND JOB-
RELATED CERTIFICATES, PART II.

*MÁRIA MRÁZOVÁ
HEIKE KUBAN*

Abstrakt

Der Beitrag konzentriert sich auf die Broschüre des Deutschen Industrie- und Handelskammertages "Arbeitsplatz Europa" und das schweizerische Rahmenkonzept "Deutsch für den Arbeitsmarkt". Es erfolgt ein kurzer Überblick über die Zuordnung der berufsbezogenen Prüfungen der wichtigsten deutschen Prüfungsanbieter zu den Kompetenzstufen und die Rolle, die die Deskriptoren in der Beschreibung der Prüfungen spielen.

Schlüsselwörter: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Niveaustufen/Kompetenzstufen, Deskriptoren/ Kann-Beschreibungen, Domäne Beruf, berufsbezogene Sprachprüfungen

Abstract

The paper is centred on the brochure of the Association of German Chambers of Industry and Commerce "Workplace Europe" and the Swiss framework "German language for the labor market". There is a brief overview of the assignment of job-related language certificates of some major German certificate providers to the levels of competence and the role played by the descriptors in the description of the certificates.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages, competence levels, descriptors, work, job-related language certificates

Adaptierung der Deskriptoren des GeR für berufliche Kontexte

Arbeitsplatz Europa

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag legte 2007 die Broschüre *Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar* vor. Die Herausgeber der Broschüre – der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, der Bundesverband Deutscher Privatschulen, die telc GmbH und die Firma Henkel KGaA – hielten es mit Blick auf den internationalen Arbeitsmarkt für „unverzichtbar, ein Instrument zu entwickeln, das sprachliche Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz anhand eines europäischen Kompetenzstufensystems differenziert beschreibt“ (DIHT, 2007, S. 3). Sie setzten sich zum Ziel, die Funktion des GeR für Kommunikations-situationen in der Berufswelt exemplarisch aufzuzeigen. Gemäß den Autoren der Broschüre kann mit Hilfe des GeR „transparenter und differenzierter dargestellt werden, inwieweit ein Mitarbeiter bestimmten Geschäftssituationen an seinem Arbeitsplatz gewachsen ist“ (ebd). Dies scheint im Widerspruch zu stehen zu den bewusst allgemein formulierten Deskriptoren des Referenzrahmens, der den Anspruch erhebt, multifunktional und offen zu sein. Er will „für die ganze Breite von Zwecken und Zielsetzungen bei der Planung und Bereitstellung von Sprachlernmöglichkeiten“ nutzbar und „für Erweiterungen und Verfeinerungen des Systems“ (Europarat, 2001, S. 20) geeignet sein.

Während der Referenzrahmen die Bereiche Rezeption, Produktion und Interaktion beschreibt, übernimmt *Arbeitsplatz Europa* die klassische Untergliederung in die vier

Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. Für die Niveaustufen werden zu Beginn typische Kernkompetenzen angeführt und anschließend auf den Niveaustufen zu jeder Fertigkeit typische Textsorten, Situationen oder Aktivitäten aufgeführt. Es folgen typische Tätigkeiten zu den Fertigkeiten, an die sich jeweils Kann-Beschreibungen anschließen. Die Broschüre enthält keine Aussagen darüber, wie die Deskriptoren entstanden sind und ob sie validiert wurden.

Im Folgenden sollen die globalen Kann-Beschreibungen zur schriftlichen Produktion auf dem Niveau B1 im Referenzrahmen den Deskriptoren zur Fertigkeit Schreiben in der

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen B1 - Produktion schriftlich Beispielskalen*	"Arbeitsplatz Europa" B1 - Fokus: Schreiben
<p>allgemein: Kann unkomplizierte, zusammen-hängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ ihrem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.</p> <p>kreatives Schreiben: Kann unkomplizierte, detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus seinem/ ihrem Interessengebiet verfassen.</p> <p>Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen, zusammenhängenden Text beschrieben werden.</p> <p>Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen.</p> <p>Kann eine Geschichte erzählen.</p> <p>Berichte und Aufsätze schreiben: Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben.</p> <p>Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.</p> <hr/> <p>Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.</p>	<p>Brief/Fax/E-Mail Protokoll/ Bericht</p> <p>Der Mitarbeiter kann folgende Aufgaben bewältigen:</p> <p>Standardanfragen/ angebote verfassen.</p> <p>Kürzere Texte zu vertrauten Themen, ggf. mit Erläuterung einfacher Grafiken erstellen.</p> <p>Kann einen Text über ein Thema aus seinem Sachgebiet schreiben und die Hauptpunkte deutlich machen.</p> <p>Kann für einen Bericht oder ein Protokoll kurze einfache Texte über Ereignisse oder Entwicklungen schreiben, eventuell unter Einbeziehung einfacher Grafiken.</p> <p>Kann per Fax/E-Mail usw. kurze Sachinformationen weitergeben oder nach solchen fragen.</p> <p>Kann für eine Bewerbung einen tabellarischen Lebenslauf schreiben.</p>

Broschüre *Arbeitsplatz Europa* gegenübergestellt werden: Der GeR weist darauf hin, dass die drei Beispielskalen nicht empirisch kalibriert wurden. Die Deskriptoren wurden aus diesem Grund durch eine Kombination von Elementen aus anderen Skalen erstellt. Welche dies sind, wird nicht angegeben (vgl. Europarat, 2001, S. 67).

Es wird deutlich, dass einige Kann-Beschreibungen der Broschüre "Arbeitsplatz Europa" nahe an den Deskriptoren der GeR formuliert sind, bspw. wenn über das *eigene Sachgebiet* und das *Weitergeben von Sachinformationen* gesprochen wird. Andere Formulierungen werden paraphrasiert: *zusammenfassen* vs. *Hauptpunkte deutlich machen*. Es werden aber auch Komponenten aus Kann-Beschreibungen des GeR weggelassen, wie z. B. „*dazu Stellung nehmen*.“ Andere Deskriptoren sind für den beruflichen Kontext neu formuliert: „*Kann für eine Bewerbung einen tabellarischen Lebenslauf schreiben*“ (DIHT, 2007, S. 15)

Deutsch für den Arbeitsmarkt

Deutsch für den Arbeitsmarkt richtet sich als Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen an diejenigen, die Sprachförderungsangebote konzipieren und durchführen und wurde 2010 in der Schweiz herausgegeben. An der Erstellung des Konzepts wirkten neben dem Autor, Ernst Maurer, die Arbeitsmarktbehörden Bern, Aargau, Zürich, Luzern und Schaffhausen mit.

Hintergrund für die Entstehung des Rahmenkonzepts ist die Tatsache, dass „*rund ein Fünftel der Weiterbildungsausgaben der Arbeitslosenversicherung in die Durchführung von arbeitsmarktbezogenen Sprachkursen fliesst. Die Arbeitslosenversicherung ist dadurch auf Bundesebene die wichtigste Akteurin im Bereich der Subventionierung von Sprachkursen geworden*“ (Maurer, 2010, S. 8).

Kursleitende in arbeitsmarktorientierten Sprachkursen für Deutsch als Zweitsprache müssen ihre Kurse den individuellen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden sowie ihren Kommunikationsbedürfnissen in der deutschen Sprache anpassen. Sie müssen über Wissen in Bezug auf die Kommunikation an Arbeitsplätzen in verschiedenen Branchen verfügen.

Deutsch für den Arbeitsmarkt unterscheidet drei große Kompetenzbereiche, die in einem ganzheitlichen und handlungsorientierten auf den Arbeitsmarkt orientierten Sprachkurs gefördert werden:

- 1) berufsfeldübergreifende Schlüsselkompetenzen,
- 2) Sprachhandlungskompetenzen in den Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen,
- 3) Sprachkompetenz als Wissen über die Funktionsweise und angemessene Verwendung der Sprache (vgl. Maurer, 2010, S. 7).

Im Punkt 3.2 Sprachhandlungskompetenz folgt das Rahmenkonzept der Untergliederung und den Begriffen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Es untergliedert die Sprachhandlungskompetenz in die mündliche und schriftliche Rezeption (Hör- und Leseverstehen), die mündliche und schriftliche Produktion (Sprechen und Schreiben) und die Interaktion (dialogisches Sprechen und Schreiben). An diese Untergliederung schließen sich Beispiele für Aktivitäten mit Arbeitsplatzbezug an. Für das zusammenhängende, monologische Sprechen sind dies beispielsweise:

- Bisherige Arbeitsplätze und Arbeitserfahrungen beschreiben
- Ankündigungen machen, eine Absenz anmelden und begründen
- Vor Publikum sprechen, z. B an einer Teambesprechung
- Mündlich rapportieren, berichten, welche Arbeiten ausgeführt wurden und welche als Nächstes anstehen
- Einen Sachverhalt, Beobachtungen schildern
- Einen Schaden oder Fehler melden ... (Maurer, 2010, S. 17).

Auf die Niveaustufen und die Kann-Beschreibungen des GeR nimmt das Rahmenkonzept an verschiedenen Stellen Bezug. Unter 6.4 Beschreibung der sprachlich-kommunikativen Austrittskompetenzen heißt es: „*Die Summe der festgehaltenen Lernfortschritte und/oder ein summativer Abschluss test geben schliesslich Auskunft über den erreichten Stand der arbeitsmarktbezogenen Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden. Der erreichte Stand soll sowohl für die mündlichen wie auch für die schriftlichen Kompetenzen in Form von Kannbeschreibungen, die den Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zugeordnet sind, erfasst werden*“ (Maurer, 2010, S. 26)

Unter 7.2 Kannbeschreibungen wird auf das Globalraster zur Beschreibung von arbeitsmarktorientierten Kommunikationsfähigkeiten in Kapitel V verwiesen. Das Raster enthält Deskriptoren auf den Niveaustufen A1, A2 und B1. Maurer betont an dieser Stelle die Rolle des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und von Profile deutsch „*als breit abgestütztes, kohärentes Bezugssystem*“ (Maurer, 2010, S. 27). Er hebt hervor, dass sich kommunikative Kompetenzen mit detaillierten Kann-Beschreibungen und arbeitsweltspezifischen Beispielen so weit konkretisieren lassen, dass „*sie im Rahmen der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung als Lehr- und Lernziele erfasst werden können*“ (Maurer, 2010, S. 28).

Das Rahmenkonzept enthält in Kapitel V zum einen eine globale Beschreibung arbeitsmarktorientierter Kommunikationsfähigkeiten für die Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen (untergliedert in: Zusammenhängend sprechen und An Gesprächen teilnehmen) und Schreiben. Sie sind durchgängig als Kann-Beschreibungen formuliert. Daran schließen sich die Lehr- und Lernziele für arbeitsmarktbezogene Deutschkurse an, die wie oben erwähnt mit detaillierten Kann-Beschreibungen und Beispielen erfasst werden. Es erfolgt eine Untergliederung in Rezeption, Produktion und Interaktion jeweils mündlich und schriftlich. „*Die Listen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie erfassen wichtige, arbeitsmarktbezogene sprachlich-kommunikative Lehr- und Lernziele, die je nach beruflichen Tätigkeitsfeldern, in denen für die Deutschlernenden reelle Vermittlungschancen bestehen, variiert, ergänzt und/oder weiter konkretisiert werden können*“ (Maurer, 2010, S. 61).

An dieser Stelle werden die globalen und detaillierten Beschreibungen für das Schreiben auf der Kompetenzstufe B1 nebeneinander gestellt:

Globale Beschreibung	Detaillierte Beschreibung (Lehr- und Lernziel) Produktion und Interaktion schriftlich B1
Schreiben B1	
Kann über Themen, die ihm/ihr vertraut sind oder ihn/sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben.	Kann ihm/ihr vertraute oder ihn/sie persönlich interessierende Dinge einfach und klar beschreiben. <i>Kann in einer E-Mail seinen/ihren aktuellen oder früheren Arbeitsplatz beschreiben.</i>
Kann auf einem Laufzettel oder per E-Mail kurze Sachinformationen weitergeben oder nach solchen fragen.	Kann über Alltagsthemen und über speziellere Themen aus dem eigenen Erfahrungsbereich einfache Texte schreiben und darin persönliche Ansichten und Meinungen ausdrücken. <i>Kann in einem kurzen Arbeitsbericht die erledigten Arbeitsschritte darstellen und hervorheben, was noch zu tun ist.</i>
Kann in einer Besprechung recht genaue Notizen machen, wenn die Thematik vertraut und vorhersehbar ist.	Kann über die wichtigsten Einzelheiten eines unvorhergesehenen Ereignisses berichten. <i>Kann eine schriftliche Schadensmeldung machen und die wichtigsten Einzelheiten in dem dafür vorgesehenen innerbetrieblichen Formular festhalten.</i>
Kann einen kurzen Bericht oder ein Protokoll über Ereignisse oder Entwicklungen im eigenen, vertrauten Arbeitsfeld schreiben.	Kann zu einem ihm/ihr vertrauten Thema Notizen machen, die für seinen/ihren späteren Gebrauch ausreichend genau sind. <i>Kann sich während eines Vortrags über die Sozialversicherungen in der Schweiz</i>
Kann offizielle Briefe mit Hilfe von jemandem Dritten schreiben.	
Kann für eine Bewerbung einen tabellarischen Lebenslauf schreiben.	

	<p><i>die wichtigsten Informationen in Stichworten notieren.</i></p> <p>Kann kurze, einfache Sachinformationen, Aufgaben oder Problemstellungen weitergeben und erklären. <i>Kann nach einer Besprechung mit der Chefin einem Arbeitskollegen die Arbeitsaufträge für den nächsten Tag per Laufzettel weitergeben.</i></p> <p>Kann in einfachen Situationen mit Behörden verkehren. <i>Kann in einem Amt schriftlich Informationsmaterial anfordern.</i></p> <p>Kann auf Annoncen und Inserate reagieren und mehr oder genauere Informationen verlangen. <i>Kann in einem Bewerbungsbrief sein Interesse an einer Stelle bekunden und um ein Vorstellungsgespräch bitten.</i></p>
--	---

Es fällt auf, dass einige Formulierungen der globalen Beschreibungen einen (nahezu) identischen Wortlaut mit den Deskriptoren des DIHT in *Arbeitsplatz Europa* aufweisen, so z. B.: „Kann per Fax/E-Mail usw. kurze Sachinformationen weitergeben oder nach solchen fragen“ (DIHT, 2007, S. 15) und „Kann auf einem Laufzettel oder per E-Mail kurze Sachinformationen weitergeben oder nach solchen fragen“ (Maurer, 2010, S. 60), oder „Kann für eine Bewerbung einen tabellarischen Lebenslauf schreiben“ (DIHT, 2007, S. 15) und „Kann für eine Bewerbung einen tabellarischen Lebenslauf schreiben“ (Maurer, 2010, S. 60).

Für die schriftliche Produktion und Interaktion ist jeweils nur ein Beispiel zu den detaillierten Beschreibungen angeführt, in anderen Bereichen sind zwei bis drei Beispiele gegeben. Diese weisen in den meisten, jedoch nicht in allen Fällen einen allgemeinen, nicht spezifischen Arbeitsweltbezug auf. Dieser ergibt sich zum einen, weil bestimmte Aktivitäten nur am Arbeitsplatz ausgeführt werden, z. B. „Kann in einer Diskussion von Arbeitskollegen die Argumente für oder gegen den Zeitausgleich von Überstunden verstehen“ oder „Kann im Arbeitsvertrag die Angaben zur Arbeitszeit verstehen“. Andere Beispiele wurden angepasst an die Arbeitswelt: „Kann in einer Kantine mit Bedienung mündlich angegebene Menü-Preise verstehen“ oder „Kann als Mitarbeiterin in der Küche eine einfache schriftliche Zubereitungsanleitung verstehen.“ Es finden sich jedoch auch detaillierte Kann-Beschreibungen, bei denen eine solche Anpassung nicht erfolgt ist, bzw. solche, die einen klaren Bildungsbezug aufweisen: „Kann auf einer Wetterkarte die Prognose mit Hilfe der Legende verstehen./ Kann aus einem Fahrplan Abfahrts- und Ankunftszeiten für ein einfaches Reiseziel entnehmen. bzw. Kann die Anweisung des Kursleiters "Schlagen Sie das Buch auf Seite 14 auf" verstehen, besonders wenn diese gestisch oder visuell unterstützt wird./ Kann den Kursunterlagen entnehmen, was an den jeweiligen Terminen schwerpunktmässig behandelt wird“ (Maurer, 2010, S. 62).

Die Listen des schweizerischen Rahmenkonzepts stellen offene Zusammenstellungen dar, die unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachförderungsmaßnahmen, d. h. der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Teilnehmenden ergänzt und/oder differenziert werden müssen.

Kapitel III des Rahmenkonzepts – Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen – verweist darauf, dass das berufliche Praxisfeld in Beschäftigungsprogrammen unmittelbar gegeben ist (z. B. Gastrobetriebe, Holz- und Metall- oder Velowerkstätten, Recyclingbetriebe, Nähateliers). Grundlage für eine tätigkeitsbezogene Sprachförderung in Beschäftigungsprogrammen ist eine Bedarfserhebung, für die das Rahmenkonzept Leitfragen zur Verfügung stellt.

Rezeption der Niveaustufen und Kompetenzbeschreibung in berufsorientierten Prüfungen

Neben den skalierten allgemeinsprachlichen Prüfungen bieten Testentwickler wie telc, das Goethe Institut und der Verein ÖSD auch Sprachprüfungen, die dem Nachweis der berufsbezogenen Handlungskompetenz in der deutschen Sprache dienen. In der folgenden Tabelle sind die Angebote bekannter Prüfungsinstitute zusammengefasst.

A1	A2	B1	B2	C1	C2
BULATS, Lesen und Hören, GI	Deutsch A2+ Beruf, telc BULATS, Lesen und Hören, GI	Deutsch B1+ Beruf, telc Deutsch B1-B2 Pflege, telc BULATS, Lesen und Hören, GI	Deutsch B2+ Beruf, telc Deutsch B1-B2 Pflege, telc Deutsch B2-C1 Medizin, telc BULATS, Lesen und Hören, GI Zertifikat Deutsch für den Beruf, GI	Deutsch C1 Beruf, telc Deutsch B2-C1 Medizin, telc BULATS, Lesen und Hören, GI PWD, CDG und DIHK	BULATS, Lesen und Hören, GI C2 Wirtschafts- sprache Deutsch, ÖSD

Prüfungen des Goethe Instituts

Zum BULATS (Business Language Testing Service) gibt es auf den Internetseiten des Goethe Instituts lediglich die Information, dass dieser am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ausgerichtet ist. Im Handbuch werden die in diesem adaptiven Test erreichten Punkte den Kompetenzstufen von Vor-A1 (0 – 9 Punkte) bis C2 (90 – 100 Punkte) zugeordnet.

„Auf der Rückseite des Testberichts befindet sich eine Zusammenfassung der auf die GER-Stufen abgestimmten Kann-Beschreibungen. Das sind funktions- und situationsbezogene Kriterien, die beschreiben, was ein Kandidat bei einer bestimmten GER-Stufe in der geprüften Sprache können sollte“, heißt es auf der Internetseite des BULATS.

Des Weiteren bietet das Goethe Institut die Prüfung zum Zertifikat Deutsch für den Beruf auf dem Niveau B2. Kann-Beschreibungen werden in den Informationen zur Prüfung auf der Internetseite des Goethe Instituts nur in sehr kurzer Form gegeben:

Sie können

- sich schriftlich und mündlich in berufsalltäglichen Situationen angemessen verständigen und adäquat reagieren;
- einfache Texte verstehen und routinemäßige Schreiben verfassen, die sich auf den Firmenalltag beziehen.

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD)

Zur Kompetenzstufenzuordnung der Prüfung Wirtschaftsdeutsch International gibt es in verschiedenen Quellen unterschiedliche Aussagen. Die DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH, die für die Erstellung und Durchführung der Prüfung zuständig ist, gibt auf ihrer Internetseite an, dass derjenige, der die Prüfung besteht, Sprachkenntnisse auf einem Niveau oberhalb von C1 im GeR nachweist. Dazu formuliert sie weiter: „Die Absolventen weisen nach, dass sie die deutsche Sprache im beruflichen Umfeld in Wort und Schrift differenziert beherrschen und anwenden können, etwas bei Messebesuchen, in Verhandlungen oder bei der täglichen Geschäftskorrespondenz.“

Auf der Rückseite der Prüfungszeugnisse, die den Absolventen von der Deutsch-Slowakischen Industrie- und Handelskammer überreicht werden, wird gesagt: „Die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International ist eine Prüfung auf weit fortgeschrittenem sprachlichem

Niveau mit fachsprachlicher Ausrichtung. Sie liegt auf dem vom Europarat definierten Niveau C1.“

Die Deutsch-Tschechische Industrie- und Handelskammer gibt auf ihrer Internetseite an, dass die Absolventen der PWD mindestens das Niveau C1 belegen. Die Carl Duisberg Centren, die diese Prüfung gemeinsam mit dem Goethe Institut und dem DIHK entwickelt haben und in deren Prüfungsportfolio sie noch enthalten ist, schreibt von einem Niveau zwischen den Stufen B2 und C1.

Globale oder detaillierte Kann-Beschreibungen, die den Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zugeordnet werden könnten und die für eine genauere Bestimmung des Niveaus der Prüfung hilfreich wären, gibt es nicht.

telc-Prüfungen B1⁺ Beruf und C1 Beruf

Die telc GmbH (telc – The European Language Certificates) ist als Tochterunternehmen des Volkshochschul-Verbands e. V. ein Prüfungsanbieter, der Prüfungen in elf Sprachen anbietet – mehr als 70 Tests. Für Deutsch als Fremd- bzw. Zweisprache sind dies 18 Prüfungen, davon sechs mit beruflicher Orientierung. Das globale Lernziel für die berufsbezogenen Prüfungen ist die sprachliche Handlungsfähigkeit in Deutsch im Beruf, sie folgen dem kommunikativen und sprachhandlungsorientierten Ansatz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

Die Themen für die Prüfungsaufgaben der Prüfung B1⁺ Beruf kommen aus den Bereichen Verkauf, Logistik und Transport, Gastronomie und Hotel oder aus dem sozialpflegerischen Bereich (vgl. telc, 2014b, S. 5).

Im Kapitel 2 des Handbuchs Deutsch Beruf B1⁺ beziehen sich die Autoren auf die Beschreibungsskalen aus dem Rahmenkonzept *Deutsch für den Arbeitsmarkt* und aus *Arbeitsplatz Europa* und verweisen auf den Nutzen der beiden Werke: Die überwiegend allgemeinsprachlich gefassten Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens wurden für berufsbezogene Kontexte adaptiert. Die Autoren machen gleichzeitig auf noch zu leistende Arbeiten aufmerksam, denn die „berufsbezogenen Kann-Beschreibungen sind stark an kaufmännischen Tätigkeitsfeldern orientiert. Produktion und Dienstleistungsgewerbe sind noch zu wenig vertreten. Solche Ergänzungen erfordern noch empirische wissenschaftliche Untersuchungen und ihre Überführung in einen berufsbezogenen Referenzrahmen“ (telc, 2014b, S. 6).

Das Handbuch enthält eine vollständige Auflistung aller in der Prüfung Berücksichtigung findenden Skalen, weist jedoch darauf hin, dass nicht in jedem Testsatz alle Skalen berücksichtigt werden und nicht alle in der gleichen Intensität. Es werden Skalen aus dem GeR, aus dem schweizerischen Rahmenkonzept und aus der Broschüre *Arbeitsplatz Europa* berücksichtigt und in der Auflistung farblich unterschiedlich dargestellt. Des Weiteren werden drei Skalen erwähnt, die in der Prüfung keine Rolle spielen, weil sie für Teilnehmende auf dieser Kompetenzstufe nicht relevant sind oder weil sie aus ökonomischen Gründen nicht in die Prüfungsaufgaben einbezogen werden konnten. Im Einzelnen sind dies drei Skalen aus dem GeR:

- Öffentliche Ankündigungen/ Durchsagen Machen,
- Kreatives Schreiben,
- Fernsehsendungen und Filme verstehen (vgl. Telc, 2014b, S. 11).

Die in der Prüfung B1⁺ Beruf berücksichtigten Skalen enthalten detaillierte Deskriptoren und untergliedern sich in die Globalskala, die Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen sowie Strategien und Spektrum. Viele der sprachlichen Aktivitäten enthalten Deskriptoren für die Kompetenzstufen B1 und B1⁺. Da *Arbeitsplatz Europa* und *Deutsch für den Arbeitsmarkt* die Stufe B1⁺ nicht thematisieren, sind die dort entnommenen Deskriptoren B1 zugeordnet.

In den Spezifikationen der einzelnen Prüfungsteile werden genaue Angaben zur sprachlichen Gestaltung der Texte gemacht:

- Leseverstehen: in Lexik und Grammatik B1 mit Spitzen in B2, berufssprachliche Lexik darf über B1 liegen.
- Sprachbausteine: in Lexik und Grammatik B1, berufssprachliche Lexik darf über B1 liegen.
- Hörverstehen: in Lexik und Grammatik B1 mit Spitzen in B2, berufssprachliche Lexik darf über B1 liegen.
- Schriftl. Ausdruck: in Lexik und Grammatik B1.
- Mündl. Ausdruck: B1 (telc, 2014b, S. 22).

Auch die Prüfung telc Deutsch C1 Beruf folgt dem handlungsorientierten Ansatz und dient dem Nachweis von „*Kompetenzen zur Bewältigung von Kommunikationssituationen insbesondere in berufsbezogenen Kontexten*“ (telc, 2014c, S. 3). Die Autoren des Handbuchs zur Prüfung halten es für nicht angemessen, für diese Prüfung Themenbereiche festzulegen. „*Prinzipiell kommen alle Themen und Situationen aus dem berufsbezogenen Umfeld als Prüfungsinhalte in Frage - produktions- oder produktbezogene Themen ebenso wie auch beispielsweise innerbetriebliche Kommunikation unter Kollegen oder mit Vorgesetzten*“ (ebd.).

Welche berufsbezogenen sprachlichen Kompetenzen von einem Absolventen der Prüfung Prüfung telc Deutsch C1 Beruf zu erwarten sind, wird im Handbuch in einer sehr kurzen Auflistung von nur acht Deskriptoren dargestellt. Dort heißt es:

„Sie können

- *Teamsitzungen und anderen berufsbezogenen, komplexen Besprechungen folgen,*
- *komplexe schriftliche Texte wie Protokolle oder arbeitsrechtliche Bestimmungen verstehen,*
- *klar verständliche und gut strukturierte Präsentationen zu berufsbezogenen Themen halten,*
- *komplexen Präsentationen wie firmeninternen Informationsveranstaltungen folgen,*
- *klare, detaillierte und zusammenhängende Texte verfassen,*
- *sich aktiv an formalen Diskussionen und Debatten beteiligen,*
- *aktiv auch an informellen bzw. halbformellen Gesprächen zu jedem Thema auf effektive Weise teilnehmen,*
- *Texte zusammenfassen und wiedergeben*“ (telc, 2014c, S. 7)

Es erfolgt in diesen Deskriptoren keine Untergliederung in Rezeption, Produktion und Interaktion. Eine Quelle für die Deskriptoren wird nicht genannt.

Das Handbuch zur Prüfung telc Deutsch C1 Beruf enthält im Anschluss an die kurze Darstellung der Zielgruppe und der berufsbezogenen sprachlichen Kompetenzen ein Kapitel, in dem die Verankerung der Prüfung in Referenzwerken dargelegt wird. Darin nehmen die Autoren Bezug auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und auf den Deutschen Qualifikationsrahmen, die Adaptation des GeR für den beruflichen Kontext *Arbeitsplatz Europa* bleibt unberücksichtigt. Ein Bezug zum schweizerischen Rahmenkonzept *Deutsch für den Arbeitsmarkt* wäre aufgrund seiner Einschränkung auf die Kompetenzniveaus A1, A2 und B1 und die besondere Orientierung auf die Zielgruppe der lernungsgewohnten Lernenden nur in sehr allgemeinen Aspekten möglich.

Die Kompetenzen (linguistische, pragmatische, funktionale und Diskurskompetenz) auf dem Niveau C1 werden ausführlich beschrieben. Es erfolgt ein Hinweis, dass Deskriptoren der Kompetenzniveaus B2⁺ bzw. B2 genutzt wurden, wenn für C1 keine Beschreibung zur Verfügung stand.

Die Kann-Beschreibungen sind allgemein formuliert, es erfolgt keine Adaptierung für berufliche Kontexte. So lautet der Deskriptor für das Wortschatzspektrum beispielsweise: „*Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen*“ (GER, Kapitel 5.2.1.1) (telc, 2014c, S. 9).

Unter Punkt 4.2 wird der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Bezugsrahmen für die telc Prüfungen genannt. In den Lernzielbeschreibungen für die Prüfung A2⁺ Beruf und im Handbuch für die Prüfung B1⁺ Beruf findet dieser jedoch keine Erwähnung¹. Im Deutschen Qualifikationsrahmen erfolgt eine Einordnung der Qualifikationen im deutschen Bildungssystem in acht Niveaustufen, die den acht Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden können. Die C1-Prüfung wird als Niveau 5 ausgewiesen, das besagt, dass der Absolvent über „*Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld*“ (telc 2014c, S. 11) verfügt. Das Handbuch enthält eine ausführliche Beschreibung, wie die Fachkompetenzen Wissen und Fertigkeiten und die personalen Kompetenzen Sozialkompetenz und Selbstständigkeit in der Prüfung telc Deutsch C1 Beruf umgesetzt werden.

In den Spezifizierungen der einzelnen Prüfungsaufgaben werden die Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens nochmals zitiert. Damit soll die Verankerung der jeweiligen Aufgabe in den Deskriptoren des GeR verdeutlicht werden. Es erfolgt aber auch an dieser Stelle keine Adaptierung für berufliche Kontexte.

Fazit

Für alle erwähnten berufsbezogenen Deutschprüfungen ist eine Zuordnung zu den Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erfolgt. Im Falle des adaptiven Tests BULATS erfolgt diese Zuordnung ausgehend von den Leistungen des Testteilnehmenden im Laufe des Tests. Für die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International gibt es unterschiedliche Aussagen, die von oberhalb des Niveaus B2 bis oberhalb des Niveaus C1 reichen.

In Bezug auf die Transparenz der von einem Absolventen der Prüfungen zu erwartenden sprachlichen Kompetenzen gibt es große Unterschiede. Der Testbericht des BULATS enthält eine Zusammenfassung der auf die Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens abgestimmten Kann-Beschreibungen. Ein konkretes Beispiel liegt nicht vor. Die von einem Inhaber des Zertifikats Deutsch für den Beruf zu erwartenden sprachlichen Kompetenzen sind auf der Internetseite des Goethe Instituts in lediglich zwei Anstrichen dargestellt. Aufgrund der divergierenden Aussagen zum Kompetenzniveau der Prüfung Wirtschaftsdeutsch International erscheinen Kann-Beschreibungen nicht möglich.

Den höchsten Grad an Transparenz in Bezug auf die von den Absolventen ihrer Prüfungen zu erwartenden sprachlichen Leistungen erreicht die telc GmbH, auch wenn die Transparenz innerhalb der telc-Prüfungen noch Unterschiede aufweist. Für die Prüfungen A2⁺ Beruf, B1⁺ Beruf und C1 Beruf existieren umfangreiche Handbücher, für die Prüfung B2⁺ Beruf gibt es ein solches nicht. Die Handbücher für A2⁺ Beruf und B1⁺ Beruf nehmen Bezug nicht nur auf die Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, sondern auch auf die bereits vorliegenden Adaptationen für den beruflichen Kontext – auf die deutsche Broschüre *Arbeitsplatz Europa* und auf das schweizerische Rahmenkonzept *Deutsch für den Arbeitsmarkt*. Es erfolgt für die zu erwartenden sprachlichen Kompetenzen mit Berufsbezug eine umfangreiche Auflistung der Deskriptoren aus allen drei Referenzwerken. Für diese beiden Prüfungen erfolgt jedoch kein Bezug zum Deutschen Qualifikationsrahmen, obwohl dieser im

¹ Für die Prüfung telc Deutsch B2⁺ Beruf steht kein Handbuch zur Verfügung.

Handbuch zur Prüfung Deutsch C1 Beruf generalisierend für alle telc-Prüfungen (nicht nur mit Berufsbezug) als Referenzwerk genannt wird. In den Kann-Beschreibungen für Deutsch C1 Beruf dagegen werden nur der GeR und der DQR als Referenzwerke genannt. Ein Bezug zur Adaptation *Arbeitsplatz Europa* bleibt aus, die aufgelisteten Deskriptoren zu den einzelnen Prüfungsteilen enthalten keinen beruflichen Bezug, der nicht schon in den allgemeinen Kann-Beschreibungen des GeR enthalten ist. Es erfolgt unter der Darstellung der Zielgruppe lediglich eine kurze Auflistung von acht Kann-Beschreibungen, die jedoch nicht in Fertigkeiten (mündliche und schriftliche Rezeption, Produktion und Interaktion) untergliedert und nicht mit Beispielen (analog zum schweizerischen Referenzrahmen) unterlegt sind.

Literatur

- ARRAS, U. 2007. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*. Einige Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht. DaF-Brücke, 9, S. 42 – 46.
- BAUSCH, K. R., CHRIST, H., KÖNIGS, F. G., KRUMM, H. J. 2003. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.
- DIHK, VDP, telc GmbH, HENKEL KGaA. 2007. *Arbeitsplatz Europa*. Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF).
- EUROPARAT. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- EUROPARAT. 2012. *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Frankfurt: telc. Online abrufbar: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf
- FUNK, H. 2010. Berufsorientierter Deutschunterricht. In: KRUMM, H. J., FANDRYCH, Ch., HUFEISEN, B., RIEMER, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1145 – 1151.
- GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L. 2005. *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kann-Beschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- GLABONIAT, M. 2005. Sprachkenntnisse beschreibbar, vergleichbar und messbar gemacht! Über den Nutzen und die Grenzen der Europaskalen im Bereich des Prüfens und Zertifizierens. In: KRUMM, H. J., PORTMANN-TSELIKAS, P. R. *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 81 – 94.
- KUHN, Ch. 2007. *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren*. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Phil. Diss. Jena: Universität Jena.
- MAURER, E. 2010. *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*. Zug: Klatt und Balmer.
- MAURER, E., FERRARO, T. 2010. Deutsch für den Arbeitsmarkt. In: AkDaF, *Rundbrief*, 60, 2010.
- NORTH, B. 2000. *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- OHM, U., KUHN, Ch., FUNK, H. 2007. *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knicken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.

- SCHNEIDER, G. 2001. Kompetenzbeschreibungen für das Europäische Sprachenportfolio. In: HENRICI, G., KÖNIGS, F. G., ZÖFGEN, E. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 30, 2001. Tübingen: Gunter Narr. S. 193 – 214.
- SCHNEIDER, G. 2005. Warum man vor dem Referenzrahmen Angst haben kann, aber nicht Angst haben muss. In: KRUMM, H. J., PORTMANN-TSELIKAS, P. R. *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 167 – 181.
- telc GmbH. 2014. *Handbuch Deutsch Beruf A2⁺*. Frankfurt am Main: telc GmbH.
- telc GmbH. 2014a. *Handbuch Deutsch Beruf B1⁺*. Frankfurt am Main: telc GmbH.
- telc GmbH. 2014b. *Handbuch Deutsch Beruf C1*. Frankfurt am Main: telc GmbH.
- VOGT, K. 2011. *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Kontakt:

PhDr. Mária Mrázová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: maria.mrazova@euba.sk

Dipl. Slaw. Heike Kuban

Universität Erfurt

Sprachenzentrum

Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

Deutschland

Email: heike.kuban@gmx.de

**TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN EMPLEADAS EN LA NOVELA
“BLANCO NIEVE, ROJO RUSIA” DE DOROTA MASŁOWSKA**

TRANSLATION TECHNIQUES USED IN THE NOVEL
“WHITE AND RED”
 (“SNOW WHITE AND RUSSIAN RED”) BY DOROTA MASŁOWSKA

ANNA WENDORFF

Abstract

In this paper we carry out a study on translation techniques that were employed by Joanna Orzechowska while translating the novel “Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną” by Dorota Masłowska into the Spanish language (translated to English as either “White and Red” in the UK or “Snow White and Russian Red” in the US, both by Benjamin Paloff). We will focus on translation-oriented analysis of elements such as: title, anthroponyms, place names, quotes, etc.

Key words: literary translation Polish-Spanish, translation techniques, reception theory

Resumen

En el presente trabajo realizaremos un estudio sobre las técnicas de traducción que fueron empleadas por Joanna Orzechowska en la novela “Blanco nieve, rojo Rusia”, en su traducción al español de “Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną” de Dorota Masłowska. Nos centraremos en el análisis traductológico de elementos tales como: el título, los antropónimos, los topónimos, las citas, etc.

Palabras claves: traducción literaria polaco-español, técnicas de traducción, teoría de la recepción

Dorota Masłowska es una representante de la “más joven literatura polaca” (“polska literatura najmłodsza”) quiere decir que pertenece a los autores nacidos entre los años 70 y los 80, junto a otros escritores como, por ejemplo: Marta Syriwd, Miroslaw Nahacz, Michał Sufin, Jakub Żulczyk, Agnieszka Dorotkiewicz o Piotr Czerski. Se suele comparar este tipo de literatura con “the Nothing Generation”. Como nos explica Benjamin Paloff: “Inevitably, journalists have sought a way to explain the rise of this phenom, and they have found a convenient solution in *pokolenie nic*-the Nothing Generation-for which Masłowska's novel would appear to serve as mouthpiece. It's not a bad fit: The Nothing Generation includes all the twentysomethings who scarcely remember the lean years before 1989, when Central Europe shed Communism, which means that they have little basis for comparison with the rapid economic change, the influx of foreign goods and pop-kitschy images, the violent social stratification, and the all-too-obvious political corruption that shape their world at the beginning of a new millennium. Materialism, greed, vanity, and vulgarity seem to pervade their society, and any suggestion that life is better than it used to be fails to resonate with their own life experience. The argument that Poland is better off despite its broad socioeconomic upheavals, after all, sounds too much like a sales pitch, and this generation is none too fond of the product” (Paloff, 2005).

Masłowska, llamada la “niña prodigiosa de la joven prosa polaca”, nació en 1983 en Wejherowo (Pomerania, Polonia). Es autora de tres novelas: “Blanco nieve, rojo Rusia” (“Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną”, Lampa i Iskra Boża, 2002), “Pavo real de la Reina” (“Paw królowej”, Lampa i Iskra Boża, 2005) y la que todavía no ha sido traducida a

ningún idioma, intitulada “Kochanie, zabiłam nasze koty” (Noir sur Blanc, 2012). También ha escrito dos piezas teatrales: “Dos rumanos pobres que hablan polaco” (“Dwoje biednych Rumunów mówiących po polsku”, Lampa i Iskra Boża, 2006) y “Entre nosotros, todo va bien” (“Między nami dobrze jest”, Lampa i Iskra Boża, 2008). Por su primera obra “Blanco nieve, rojo Rusia”, Masłowska, aparte de recibir el premio “Paszport” otorgado por la revista “Polityka”, obtuvo también la nominación al Premio Literario “Nike”, el premio más prestigioso de Polonia.

Sobre la popularidad de la novela polaca “Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną” de Dorota Masłowska dan prueba también sus catorce traducciones: al húngaro (“Lengyel-ruszki háború a fehér-piros lobogó alatt”, trad. Keresztes Gáspár, Budapest: Európa K., 2003), eslovaco (“Sneh a krv”, trad. Tomáš Horváth, Bratislava: Ikar, 2004), checo (“Červená a bílá”, trad. Barbara Gregorová, Praha: Odeon, 2004), francés (“Polcocktail party”, trad. Zofia Bobowicz, Montricher: Noir sur Blanc, 2004; Paris: Points, 2006), alemán (“Schneeweiss und Russenrot”, trad. Olaf Kühl, Köln: Kiepenheuer und Witsch, 2004), italiano (“Prendi tutto”, trad. Corrado Borsani Ucci, Milano: Frassinelli, 2004), neerlandés (“Sneeuwwit en Russisch rood”, trad. Karol Lesman, Amsterdam: De Bezige Bij, 2004), inglés (“Snow White and Russian Red”, trad. Benjamin Paloff, New York: Black Cat, 2005; “White and Red”, trad. Benjamin Paloff, London: Atlantic Books, 2005), español (“Blanco nieve, rojo Rusia”, trad. Joanna Orzechowska, Barcelona: Mondadori, 2005), ruso (“Polsko-russkaja vojna pod belo-krasnym flagom”, trad. Irina Lappo, Moskva: Inostranka, 2005), ucraniano (“Polsko-rosijska wijna”, trad. Larysa Andiejewska, Charków: Folio, 2006), lituano (“Lenku ir rusu”, trad. Vytaas Deksnys, Kowno: Kitos knygos, 2007) y portugués (“Branco neve, vermelho Rússia”, trad. Marcelo Paiva de Souza, Rio de Janeiro: Record, 2007).

Para el presente artículo emprenderemos un estudio sobre las técnicas de traducción que fueron empleadas por Joanna Orzechowska para la novela “Blanco nieve, rojo Rusia” (2005) en su traducción al español de “Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną” de Dorota Masłowska. Nos centraremos en el análisis traductológico de elementos tales como: el título, los antropónimos, los topónimos, las citas y otros que están íntimamente relacionados con la cultura polaca y que revisten cierta complejidad en las operaciones de cambio entre la lengua de origen y la lengua meta para los efectos mismos de la traductología.

Para evitar cierta confusión terminológica que existe dentro del campo de la traducción cuando se trata de las técnicas, los procedimientos, los métodos y las ambigüedades y profusión terminológica entre los mismos, en el análisis para describir las técnicas de traducción nos vamos a basar en la terminología de la reconocida crítica de la teoría del campo traductológico, Amparo Hurtado Albir, usada por ella en los glosarios de dos de sus libros fundamentales, a saber: “Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes” (bajo su dirección, Edelsa, 1999, Madrid) y “Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología” (Cátedra, 2007, Madrid).

Según el primero de los libros mencionados, la técnica de traducción sería un “procedimiento de análisis y catalogación del funcionamiento de la equivalencia traductora” (Hurtado Albir, 1999, p. 249). Se añade asimismo que “las técnicas afectan al resultado de la traducción” y “que se catalogan en comparación con el original y se refieren a microunidades textuales” (Hurtado Albir, 1999, p. 249), es decir que, son aplicables a la resolución de problemas concretos. La coordinadora nos enseña también que “la pertinencia del uso de una técnica u otra es siempre funcional (según el tipo textual, la modalidad de traducción, la finalidad de la traducción y el método elegido)” (Hurtado Albir, 1999, p. 249). Mientras que en la segunda referencia mencionada se nos enseña que la técnica de traducción es un “procedimiento, visible en el resultado de la traducción, que se utiliza para conseguir la equivalencia traductora a microunidades textuales (...)” (Hurtado Albir, 2007, p. 642).

Antes que nada tenemos que subrayar que la novela “Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną” es muy difícil para la traducción debido al manejo y uso del lenguaje que hace

Masłowska pero también por la acumulación de referencias dedicadas a la historia y cultura polacas que allí aparecen, a menudo siendo unos elementos intraducibles. En este sentido, tal como nos explica Paloff, "Masłowska's prose jumps brilliantly between linguistic registers, combining slang, street lingo, obscenity, and artificially formal speech in a single frenetic utterance. It is a masterfully constructed, often hilarious language of flailing, of drowning in an abyss of too much information. Even the novel's Polish title, which translates literally as 'The Polish-Russian War under a White-and-Red Flag', is a figure of excess, colorful and dazzling, but self-consciously pointless" (Paloff, 2005).

Empecemos por el título del libro. En el título español "Blanco nieve, rojo Rusia" se usó el procedimiento de creación discursiva, "técnica de traducción que consiste en establecer una equivalencia efímera totalmente imprevisible fuera de contexto" (Hurtado Albir, 2007, p. 635). Aunque tenemos que advertir que ésta fue una decisión tomada e impuesta por la editorial. La traductora puso el título: "La guerra polaco-rusa bajo la bandera blanquirroja", que sería una traducción literal aunque perdiendo el matiz peyorativo de la palabra "ruska", que nos parece intraducible al español. Como nos explica Orzechowska la editorial cambió este título por el de "Blanco, nieve, rojo Rusia" sin ni siquiera consultarla con ella (Orzechowska, 2012), quizás inspirándose en la traducción del título al inglés por Benjamin Paloff "Snow White and Russian Red". Podemos observar asimismo que el título propuesto por la empresa editora 'suena' mejor en español, aunque es más lejano a la versión orginal del título en polaco, lo que quería guardar la traductora. Podemos añadir asimismo que si observamos las diferentes traducciones del título "Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną" a otros idiomas, notaremos que sobre todo se guarda el color blanco y rojo, y que las palabras claves que se usan con más frecuencia son: la nieve y la sangre, pero también a veces tomadas con un carácter más imprevisible como puede ser por ejemplo el de Blancanieves. Podemos observar también que algunas traducciones del título son literales (por ejemplo al ruso como: "Polsko-russkaja vojna pod belo-krasnym flagom") o casi literales (siendo una versión abreviada, al ucraniano bajo el título: "Polsko-rosijska wijna"), mientras que otras, como la española, se inscriben dentro del recurso de creaciones discursivas, como es el caso del italiano "Prendi tutto" o en francés "Polcocktail party".

Volviendo a la traducción al español, tenemos que subrayar que en muchas ocasiones Orzechowska reproduce el texto original sin introducir ningún cambio, es decir, usa la técnica de traducción llamada el calco "que consiste en traducir literalmente una palabra o sintagma extranjero; (que) puede ser léxico o estructural" (Hurtado Albir, 2007, p. 634). Esto ocurre sobre todo cuando traduce los antropónimos (nombres de personajes tales como: Roman, Magda, Andżela, etc.) y los topónimos (sitios donde transcurre la acción del libro o se los enumera a lo largo de la novela; como puede ser el caso de Mińsk Mazowiecki, Nowa Huta, Ostrowiec Świętokrzyski, Szczecin, Hel, Katowice; etc.), también efectúa el mismo procedimiento con topónimos relacionados a hechos históricos polacos, que pueden resultar del todo "ilegibles" para un hispanohablante, tal como puede ser el caso de Las Piąnicki (llamado el Katyń de Pomerania) traducido por el "el bosque Piąnicki". En algunas ocasiones se pierden los nombres que llevan el significado (Blokus relacionado con el bloque de pisos, Widłowy con horquilla, Kisiel que significa jalea, Kosz: cesta, Burczyk que viene del verbo gruñir o hacer ruido si se trata del vientre) o perdiendo el juego con el lenguaje oral polaco en el que se pierde la pronunciación de algunas letras, por ejemplo "w" (Robakoski en vez de Robakowski, Robakoska/Robakowska, Masłoska/Masłowska, Dąbroski/Dąbrowski). Aunque la traductora se fija en el nivel fonético traduciendo "Radio Zet" (z en polaco suena zet) por "Radio Z", a pesar de perder la alusión a esa radio que tiene su cadena en Polonia.

Debemos subrayar asimismo que Orzechowska traduce los apodos de los personajes centrales de la novela, respectivamente Silny por el Fuerte, y Lewy por el Zurdo, lo que es

importante porque esos alias introducen y connotan la subcultura de los chandalistas a la que pertenecen los protagonistas principales de la novela¹.

Muchas veces cuando se trata de personajes conocidos relacionados con el contexto histórico y con la cultura tradicional y popular polaca, la traductora usa la amplificación: “técnica de traducción que consiste en introducir precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas, etc.” (Hurtado Albir, 2007, p. 633), sobre todo este procedimiento se observa en las notas del traductor. Son los casos de: Feliks Landau, Stanisław Przybyszewski, Jolanta Kwaśniewska, Czesław Miłosz, Edward Stachura, Kasia Kowalska y Eleni. En la siguiente referencia: “Feliks Landau, funcionario de la Gestapo residente en la ciudad de Drohobycz que forzó al escritor y pintor polaco Bruno Schulz (1892- 1942) a pintar numerosos cuadros con la falsa promesa de ponerle en libertad” (Masłowska, 2005, p. 210). Orzechowska también se sirve de la amplificación cuando se refiere a los antropónimos colectivos como Mazowsze y Vader, por ejemplo en: “Los Mazowsze- grupo de folclore polaco muy popular” (Masłowska, 2005, p. 62), o a los elementos del folclore polaco, como en: “marzanny” que aparece junto con la nota de la traductora que reza- “marzanna: en el folclore polaco, muñeca de paja que personifica la muerte y el invierno” (Masłowska, 2005, p. 62), asimismo lo hace al referirse a la comida típica polaca, por ejemplo de “barszcz” explicado en nota a pie de página como la sopa de remolacha (Masłowska, 2005, p. 65). Sin embargo, no siempre, sólo a veces deja el nombre propio polaco sin introducir ninguna precisión, es el caso de los escritores polacos conocidos (Mickiewicz, Słowacki, Leśmian) y mucho menos en casos como por ejemplo el poeta Marcin Świecki o el político Leszek Miller. En ocasiones, cuando se trata de personajes relacionados con la historia polaca, que pueden resultar ilegibles para el lector español (Jakub Szela, wampir z Zagłębia o Nowosilcow) o hablando de las marcas de autobuses polacos como pueden ser San y Jelcz, que no le dirán nada al lector hispanohablante, en ese caso no parece imprescindible efectuar algún procedimiento de traducción para entender la novela.

Puede ocurrir también que el lector español se pierda por ejemplo al leer “jo” que se usa en algunos dialectos polacos y significa “sí”, o leyendo el fragmento siguiente: “el chico tipo gallina” (gallina en polaco kura, hace referencia a la expresión polaca kura domowa, en español maruja), Bractwo Kurkowe (una organización de Edad Media) o San Wajdelota (en Lituania pagana un sacerdote menor, también uno de los protagonistas de “Konrad Wallenrod” de Adam Mickiewicz).

El calco se usa a sabiendas que el lector extranjero no captará la alusión como es el caso de la Orquesta Vegetariana de ayuda Humanitaria [(Wegetariańska) Orkiestra Świątecznej Pomocy, alusión a la fundación caritativa polaca], “todas lecturas polacas para niños, ¿lees tú a tu hijo?” (“cała Polska czyta dzieciom a czy Ty czytasz swemu dziecku” que hace referencia a una campaña de lectura en Polonia) o “Algo sí me suena, pero no recuerdo muy bien” (“Ktoś, coś, lecz nie wiadomo w jakim kościele, parafialnym czy wojewódzkim”, la alusión al proverbio “Słyszy, że dzwonią, ale nie wie, w którym kościele”) o “Masłoska (...) ella a veces lee sus poemas en La Buhardilla” (donde la Buhardilla, en la versión polaca “Strych” es metaficción, ya que hace referencia al Café Strych en Gdansk, donde la autora del libro, Masłowska, leía sus poemas) o “dándole la bienvenida (...) con pan y sal” [en Polonia chleb i sól (el pan y sal) es considerado como una tradición de una ceremonia de salutación]. También es el caso de Źbik: Kapitan Źbik es el nombre de una serie de cómics polacos populares.

¹ Más sobre la traducción de los elementos culturales en esta novela se puede leer en el artículo de la autora titulado “La traducción al español de ‘Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną’ de Dorota Masłowska” en: J. Nowicka, M. Gaszyńska (eds.), “La traducción: contextos e implicaciones”, Adam Marszałek, Toruń, 2013 [en prensa].

La técnica de calco usada en muchos casos en vez de la técnica de amplificación, a nuestro modo de ver, se justifica ya que como señala Hejwowski (Hejwowski, 2006, pp. 77-78) leer la nota aclaratoria no es lo mismo que la comprensión autónoma del texto ya que nos quita el placer de lectura, además el paratexto no puede dominar al propio texto. Subrayemos, además, que se trata de un texto literario y no de un texto científico o una traducción comentada, en el que tantas aclaratorias del lado del traductor se justificarían. Si la traductora quisiera explicar todos los nombres y fenómenos que en ese libro se refieren al contexto polaco tendría que poner varias aclaratorias en cada hoja de su traducción.

Aunque tenemos que subrayar que la traductora a menudo usa la nota, por ejemplo en el caso de los diarios y revistas polacas (“Gazeta Wyborcza”, “Twój Styl”), las asociaciones (Monar) o títulos de libros, por ejemplo “wierna rzeka” como “el río fiel” y la nota del traductor: “alusión a la novela de Stanisaw Żeromski ‘Wierna Rzeka’” (Masłowska, 2005, p. 89). Asimismo tenemos que añadir que en el texto no se trata del título del libro como tal sino de otro juego de palabras con ese título, la frase entera es: “El río fiel Menstruación”. Así que otra vez observamos la perceptibilidad de la traductora.

Muchas veces Orzechowska recurre también a la técnica de adaptación “que consiste en reemplazar un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora” (Hurtado Albir, 2007, p. 633). Como ilustración de ello, nos pueden servir los siguientes ejemplos y sus correspondientes traducciones: kiełbasa/chorizo, “Filipinka”/“Ragazza”, PSS Społem/El Día, MEN/MEC, Prima Aprilis/Los Santos Inocentes, PKS/EMT, Flegamina/Bisolvon, leżakowanie/siesta obligatoria, “Słoneczko nasze otwórz buzię”/“Que llueva, que llueva la virgen de la cueva”. Como explica Orzechowska, siempre busca una forma para acercar el texto al lector meta. Dejemos la voz a la traductora para explicar el procedimiento que usa: “siempre en primer lugar pienso en el lector, aunque tenga que sacrificar algo del texto original. Por supuesto hago el ejercicio completo de intentar mantenerlo, pero si el resultado es ilegible o requiere una nota del traductor, opto por «simplificarlo» de alguna manera para el receptor” (Orzechowska, 2012).

En distintas ocasiones la traductora usa la modulación: “técnica de traducción que consiste en efectuar un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento con relación a la formulación del texto original; (que) puede ser léxica y estructural” (Hurtado Albir, 1999, p. 248), citemos dos ejemplos: “PKS Kamienna Góra” traducido por “El trayecto de Kamienna Góra” o “o ciągotach solidarnościowych” por “a favor de solidaridad”. Orzechowska la aplica para facilitar la lectura al lector hispanohablante, y para que no queden ambigüedades dentro del texto.

Cuando se trata de las citas, por ejemplo del fragmento del poema épico “Pan Tadeusz” de Adam Mickiewicz: “poloneza czas zacząć” (literalmente significa: hay que empezar la polonesa, la polonesa: típica danza nacional polaca), Orzechowska usa la generalización, es decir “técnica de traducción que consiste en utilizar términos más generales o neutros” (Hurtado Albir, 2007, p. 637), traduciéndolo como “toca el baile”, perdiendo por el camino la referencia a la cita de Mickiewicz. Como expone Balcerzan (Balcerzan, 2011, p. 142) la intraducibilidad de la cita significa desaparición de la imagen fuente que para el receptor del original era perfectamente visible, sin embargo, para el lector de la traducción totalmente ilegible. Ante la traducción fiel, el lector de la lengua meta no reaccionará de la misma forma que el lector del original (o de la lengua de partida). Sin duda, la traductora podría buscar ese fragmento en la traducción de ese poema al español “Tadeo Soplica o el último proceso en Lituania. Narración histórica” de León Medina, pero creo que esa cita sería solamente reconocible para el lector erudito. Orzechowska usa la generalización también cuando el texto se refiere a los elementos históricos, por ejemplo “hołd pruski (u ich stóp)” (hołd pruski: homenaje de Prusia o prusiano fue un hecho histórico del año 1525: Alberto I recibió en condición de vasallo el ducado de Prusia como feudo del rey Segismundo I de Polonia, en condición de señor) transfiriéndolo como “el mundo se rinde a sus pies”, pero hay que subrayar

que estos elementos no se refieren a la historia en sí misma sino son un elemento más del juego de palabras, por lo que se trata más de una imagen que del significado real del hecho histórico, lo que de alguna forma justifica la técnica de traducción usada por Orzechowska. A veces la generalización está usada con los topónimos, por ejemplo en la traducción de “w rejonie podkarpackim” (región de Subcarpacia) por “la región de los Cárpatos”, suponemos que otra vez está usada para facilitar la lectura a los extranjeros.

En el caso de otras citas, por ejemplo referidas a la cultura popular, con el empleo de fragmentos de canciones, Orzechowska recurre a la amplificación, traduciendo “Ziemia rozstąpi się w nicości twarz” (en la letra de la canción: “I Ziemia rozstąpi się, w nicości trwam”) por “«La Tierra se abrirá, seguiré dentro de la nada», como canta Edyta Bartosiewicz”.

La amplificación podemos verla también en los siguientes casos, observemos los fragmentos polacos y sus traducciones: Terespol/Empresa Terespol, relikwie piastowskie/relicias de los tiempos de la dinastía de los Piast, ZCHN-owiec/Miembro de la Unión Cristiana Nacional o ZHP/la Unión de los Scouts Polacos. Gracias a esas técnicas esos fragmentos se hacen entendibles para los lectores hispanohablantes. La generalización está usada asimismo en el caso de ZHP traducido al español como “los scouts” o makatki (pequeño paño decorativo) como “tapices negros”.

En la novela polaca de Masłowska a veces aparecen también los elementos de una tercera cultura, la inglesa; esas palabras están tomadas de uso coloquial en polaco y suenan de manera natural, es el caso de okej (de inglés okay) en español traducido por vale, que es un equivalente acuñado, “técnica de traducción que consiste en utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua de llegada” (Hurtado Albir, 1999, p. 246), aunque en nuestra opinión sería más adecuado mantener la versión inglesa, puesto que la autora polaca, lo que nos muestra en su novela es un lenguaje plagado de anglicismos en el habla de los jóvenes polacos de hoy en día, que en vez de usar las palabras polacas, usan las inglesas, muchas veces con el objeto de establecer un patrón de identificación que lleva a estos jóvenes a pertenecer a un grupo o ser aceptados por éste. Si el uso de determinados anglicismos es ‘identificatorio’ de un modelo cultural, por otro lado también expone el objeto de la transculturación misma.

La traductora a veces pierde algunos elementos de la cultura polaca, lo que es inevitable en este tipo de traducciones, pero lo compensa en otros fragmentos del texto, traduciendo por ejemplo “istne coś z niczego” por “un don nadie”, entonces por un lado, introduciendo un elemento típico español (tal como en la novela hay típicos elementos polacos) y por otro, un elemento relacionado con muchas frases célebres en español, compensando de esta forma la intraducibilidad de otros refranes como por ejemplo un proverbio “Najciemniej pod latarnią” que traducido literalmente no queda muy claro en español: “El sitio más oscuro está debajo de la farola” (Masłowska, 2005, p. 145). Acordemos que la compensación es la “técnica de traducción que consiste en introducir en otro lugar del texto un elemento de información o un efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo sitio en que está situado en el texto original” (Hurtado Albir, 2007, p. 634).

Para concluir tenemos que recalcar que a pesar de la indudable destreza desplegada por la traductora Joanna Orzechowska en la traducción de la novela “Blanco nieve, rojo Rusia”, gran conocedora de ambas culturas: tanto polaca como española, la recepción de esta novela no fue la misma en ambos países. En Polonia el libro fue considerado un verdadero best seller, se difundió en más de 130 mil ejemplares. En general podemos afirmar que abrió a la literatura joven polaca el camino a los salones literarios e hizo que los críticos se fijaran más en los nuevos debutantes del taller literario polaco. Las reacciones ante esa novela eran extremos, la obra causó mucha polémica, pero predominaban más bien las opiniones positivas, como la que referimos a continuación del poeta polaco Marcin Świetlicki: “‘Blanco nieve, rojo Rusia’ es un aire puro en la narrativa polaca. Creo que ha merecido la pena esperar cuarenta años-en lo referente a mi oficio de crítico- para leer algo tan interesante” (Masłowska, 2005,

sobrecubierta). Mientras que en España predominaron las voces negativas, citemos un ejemplo de ello: “Dorota Masłowska tiene 22 años y tenía 19 años cuando publicó ‘Blanco nieve, rojo Rusia’. Como Rimbaud, quería romper las costuras de la literatura. Quizá Rimbaud lo consiguió, pero Dorota Masłowska no tiene tanta suerte: estas costuras ya las rompieron en las ficciones Sade y Henry Miller y Anne Kavan y Céline, y algo rasgaron Bret Easton Ellis y Michel Houellebecq. Pero ‘Blanco nieve, rojo Rusia’ lejos de romper costuras, parece cosida con retales ya muy desgastados. Y sin la gracia, conscientemente paródica, de las ficciones de Poppy Z. Brite, también apasionada por lo sanguinolento. No hay subversión intelectual, ni moral, ni artística. Ni siquiera en su parte más metaliteraria, con una mujer llamada Masłowska que entra en la novela, resulta orginal. La escritura de Dorota Masłowska quiere ser lírica, un lirismo que extrae de lo bizarro, lo sucio y lo gótico, y es ahí donde consigue sus mejores efectos, que la continua repetición retórica acaba desgastando. Y no renuncia a ser una metáfora del mundo, aunque no despegue de unos referentes bastante limitados, pero apenas es un paisaje para un videojuego o para una serie de televisión generacional por antigeneracional. ‘Blanco nieve, rojo Rusia’ es una novela sobre el aprendizaje imposible. Sobre el amor imposible. También sobre la adolescencia: al borde siempre de un abismo que parece infranqueable. Una vida que está condenada a complicarse por un destino fatal. Y sin conseguirlo desea convertirse en una crítica política: la de una Polonia convulsa, con algo de pesadilla a lo Philip K. Dick, alejada del destino que durante tantos años prometieron las dictaduras comunistas y que no acaba de engancharse del todo a la Europa de la que forma parte” (Romeo, 2005, p. 28). En consecuencia podemos decir que si el papel de la traducción es introducir la obra en la cultura meta de la misma forma en que existe en la cultura de salida, esta traducción, por desgracia, no cumplió su cometido pero, evidentemente, no a causa de una “mala traducción”, puesto que como se ha intentado demostrar a lo largo del artículo, la traductora usó todas las técnicas a su alcance para acercar la obra al lector hispanohablante. A nuestro juicio, el problema central que planteó la traducción consistió en establecer los puntos de contacto dados entre el cuerpo de relaciones sociales de la juventud polaca (mostrados muy claramente en la novela) y los modos de expresión juvenil que la mayoría de las veces carecen de paralelos en la juventud y en la cultura españolas. En otras palabras, debido a la dificultad que encontró la traductora al establecer y definir los referentes de la cultura material, institucional y mental polacas y al vincularlos con los de la cultura española, el proceso de traducción llevado a cabo se enfrentó con múltiples y profundos obstáculos. No obstante, el resultado proporcionado por la traductora dejó entrever, en conclusión, que el objetivo propuesto por ésta se logró ampliamente.

Lista de bibliografía citada

1. BALCZERZAN, E. 2011. *Tłumaczenie jako “wojna światów”*. W kręgu translatologii i komparatystyki. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, p. 142.
2. HEJWOWSKI, K. 2006. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 77 – 78.
3. HURTADO ALBIR, A. 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, pp. 244 – 250.
4. HURTADO ALBIR, A. 2007. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra, pp. 633 – 645.
5. MASŁOWSKA, D. 2003. *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną*. Warszawa: Świat Książki.
6. MASŁOWSKA, D. 2005. *Blanco nieve, rojo Rusia*, trad. Joanna Orzechowska. Barcelona: Mondadori.
7. ORZECHOWSKA, J. 2012. *Entrevista electrónica realizada por la autora del artículo*, 20, 11, 2012.

8. PALOFF, B. 2005. *Polish Literature Embraces the Emptiness of It All, Still*. Available: <http://wordswithoutborders.org/article/polish-literature-embraces-the-emptiness-of-it-all-still> 14/05/2013.
9. ROMEO, F. 2005. Blanco nieve, rojo Rusia. Dorota Masłowska en: ABC, Cultural (Madrid), 8/10/2005, p. 28.

Lista de bibliografía utilizada

JANIKOWSKI, P. 2008. *Polska literatura najmłodsza w kontekście problematyki translatologicznej*. Katowice–Częstochowa: “Śląsk” i Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

OSADNIK, W. M. 2008. Przekład jako poszukiwanie ekwiwalencji kulturowej (o angielskim tłumaczeniu “Wojny polsko-ruskiej pod flagą biało-czerwoną” Doroty Masłowskiej). In: *Odmienność kulturowa w przekładzie* (red. Fast, P y Janikowski, P.). Katowice, Częstochowa: “Śląsk” i Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, pp. 157 – 176.

Contacto:

Dr. Anna Wendorff
Uniwersytet Łódzki
Wydział Filologiczny
Katedra Filologii Hiszpańskiej
Sienkiewicza 21, 90-114, Łódź
Email: annawendorff@gmail.com

WERBEBOTSCHAFT UND IHRE ÜBERSETZUNG

ADVERTISING MESSAGE AND ITS TRANSLATION

KATARÍNA SERESOVÁ

Abstract

The paper deals with the issues of advertisement, which belongs to widespread contemporary phenomena, and to translation.

Advertising texts are analysed from the linguistic and cultural aspects. The paper provides a survey of methods that can be used when translating advertising texts.

Keywords: advertisement, advertising message, translation, translation methods

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Werbung, die zu den viel verbreiteten Phänomenen heutiger Zeit gehört und ihrer Übersetzung. Die Werbetexte werden aus dem linguistischen und kulturellen Gesichtspunkt beobachtet. Der Beitrag bietet eine Übersicht über mögliche Methoden, die bei der Werbetextübersetzung angewendet werden können.

Schlüsselwörter: Werbung, Werbebotschaft, Übersetzung, Übersetzungsmethoden

Einführung

Das Ziel dieses Beitrages besteht darin, auf die Kompliziertheit der Werbetextproblematik im Zusammenhang mit ihrer Übersetzung hinzudeuten. Die Werbetexte werden aus mehreren Sichtpunkten analysiert und die möglichen Methoden, die bei ihrer Übersetzung benutzt werden können, vorgestellt.

Die Werbung ist eins der häufig verbreiteten Phänomene der heutigen Zeit und gehört zu den Mitteln, die die Firmen bei der Kommunikation mit den Verbrauchern benutzen. Aus dieser Tatsache folgt, dass die theoretischen Grundlagen der Werbung auf denjenigen der Kommunikation beruhen. So ist die Werbetheorie Teil der Kommunikationswissenschaften. Werbung ist eine spezifische Art von Kommunikation, welche verschiedenen Regeln und Mitteln unterworfen ist. Sie ist Kommunikationsgegenstand bzw. Äußerung und vermittelt zwischen zwei oder mehreren Kommunikationspartnern. Ihr Zweck ist die Informationsvermittlung. Wenn man den neueren Untersuchungen folgt, die das Problem der Werbung aus mehreren Aspekten behandeln, dann hat sich bis heute weder eine einheitliche Definition noch eine exakte Abgrenzung des Begriffes Werbung durchgesetzt. Im weitesten Sinne stellt die Werbung ein allgemeines soziales Phänomen dar. Sie kann als eine Form der Beeinflussung im zwischenmenschlichen Bereich verstanden werden. Eine ältere Definition von Seyffert lautet folgendermaßen: „Werbung ist eine Form der seelischen Beeinflussung, die durch bewussten Verfahrenseinsatz zum freiwilligen Aufnehmen, Selbsterfüllen und Weiterpflanzen des von ihr dargebotenen Zwecks veranlassen will“ (Seyffert, 1966). In heutiger Zeit wird die Definition aktualisiert, heutzutage wird unter dem Begriff Werbung allgemein die absichtliche und zwangsfreie Form der Beeinflussung bestimmter Zielgruppen für Werbezwecke wie z.B. Gewinn, Verkaufssteigerung, Mitgliederwerbung usw. verstanden. Ihre Aufgabe besteht in der Regel in der einseitigen Darstellung der Vorteile eines Produktes, einer Dienstleistung, einer Institution, usw. unter Verschweigen seiner Nachteile. Eine der bekanntesten Definitionen der Werbung stammt von Kotler: „Die Werbung umfasst die nichtpersonellen Formen der Kommunikation, die von bezahlten Medien unter eindeutigen Identifikation der Kommunikationsquelle übermittelt werden“ (Kotler, Bliemel, 1995).

Linguistische Überlegungen von Werbetexten

Aus der linguistischen Sicht geht es in der Werbung um das Spiel mit der Sprache – vor allem mit der Wechselwirkung zwischen Denotation und Konnotation. Denotation hängt mit dem Bezug auf Dinge und Sachverhalte zusammen und Konnotation ist mit dem Bezug kulturell (kollektiv) und affektiv (individuell) vermittelten Assoziationen verbunden.

Die Aufgabe des Übersetzers bei der Übersetzung ist es, die Zielkultur herauszufinden und auch die Tatsache, ob die konnotativen Bezüge im Originaltext auf diese Zielkultur übertragbar sind oder nicht. In dem Fall, dass sie nicht übertragbar sind, muss der Übersetzer die adäquaten sprachlichen Mittel für die neue konkrete Adressatengruppe finden. Die bewusste Auswahl der sprachlichen Mittel gehört zur Strategie der Werbung und spielt eine große Rolle, weil sie der Absicht der Werbung nahekommt.

Die Literatur aus dem Bereich Marketing beschäftigt sich natürlich nicht mit der Sprache der Werbung, sondern nur mit ihren Auswirkungen. Diese Problematik findet Beachtung ausschließlich in den linguistischen und rhetorischen Untersuchungen (Snell-Hornby, 1998, S. 239). Für Werbetexte ist die Benutzung von verschiedenen Stilmitteln wie zum Beispiel Alliteration, Wortspiele sehr typisch. Aus diesem Grund gilt das Übersetzen von Werbetexten als eine höchst kreative Textproduktionsfähigkeit.

Wenn wir über die Sprachmittel reden, die bei der Kreierung von Werbetexten bedeutend sind, müssen auch die wichtigsten sprachlichen Mittel der Werbesprache erwähnt werden:

- Übertreibungen (Möbelix – kost fast nix!),
- Superlative (Milka – die zarteste Versuchung seit es Schokolade gibt),
- Englische oder fremde Wörter (Mobile in mind),
- Metaphern (Red bull verleiht Flügel),
- Wortneuschöpfungen (Ich bin so was von kika!),
- Reime (Mars macht mobil – bei Arbeit, Sport und Spiel),
- Verkürzungen (Das Verwöhnaroma),
- Alliteration (Mars macht mobil),
- Rhetorische Frage (Wetten, Sie sind begeistert?),
- Wortspiele (Hast ein Kaiser, bist ein Kaiser! Iss was!? (nach Charfaoui, 2014).

Sprachliche Erwägungen

Sprachliche Erwägungen stellen eine sehr wichtige Grundlage für den Übersetzer dar. Mit der Werbeproblematik sind viele Geschichten über das Scheitern des Produktes in der Zielkultur verbunden. Es ist von großer Bedeutung, einen richtigen Namen für das neu entwickelte oder neu eingeführte Produkt zu überlegen. Hauptsächlich in einer fremden Zielkultur. Der Stellenwert der Ausgangssprache für die Zieladressaten sollte überprüft werden, bevor die Entscheidung zur Übersetzung des Werbetextes getroffen wird. Manche Sprachen genießen ein gewisses Prestige in bestimmten Zielkulturen, so dass man die mit ihnen verbundenen positiven Assoziationen in die Produktwerbung einbeziehen kann. Zum Beispiel der deutsche Autohersteller Volkswagen setzt seinen Spruch „Das Auto“ sogar weltweit ein. Der andere Autohersteller Audi wendet den Slogan an: „Vorsprung durch Technik.“ Der bekannte Slogan wird seit Jahren nicht nur in Deutschland, sondern auch in englischsprachigen Ländern in seiner deutschen Urform eingesetzt (ausgenommen Slowakei). Laut Hahn wird gerade im technischen Bereich hierdurch auch im Ausland die Qualität der „Deutschen Wertarbeit“ betont. Bis heute genießt der Slogan weltweit große Beliebtheit. Eine landessprachliche Übersetzung würde hier dem gezielten Qualitätsmerkmal „Deutsch“ entgegen wirken (Hahn, A. 2014. Wann machen fremdsprachige Slogans Sinn? In: *Slogans.de*).

Kulturelle Erwägungen der Werbetexte

Die Werbetexte sind im Allgemeinen kulturempfindlich. Es ist unmöglich, sie ohne Kenntnisse der Zielkultur und der bestimmten Zielgruppe zu übersetzen. Manche Themen und Motive können in anderen Kulturen abgelehnt werden oder die Produkte in unterschiedlichen Kulturen können andere Verwendung finden. Aus diesem Grund kann oder sogar ist der Übersetzer gezwungen, das Problem mit den interkulturellen Diskrepanzen zu lösen.

Bei der Beschäftigung mit dem Phänomen der Kontextbedürfnisse verschiedener Kulturen können wir uns an den amerikanischen Anthropologen und Ethnologen Edward T. Hall lehnen, der als Begründer der interkulturellen Kommunikation aus der anthropologischen Perspektive betrachtet wird. Hall hat die Theorie der vier kulturellen Dimensionen ausgearbeitet, die heutzutage oft angewendet werden: Kontextorientierung (High/Low Context), Raumorientierung, Zeitorientierung (polychronisches/monochromatisches Zeitverständnis) und Informationsgeschwindigkeit.

Die Dimension „Kontextorientierung“ verweist darauf, dass in Kommunikationssituationen eine bestimmte Menge an Informationen übermittelt werden muss, damit der Empfänger die Botschaft des Absenders auch versteht. In der Sprache und der Art des Redens befinden sich mehr Informationen, im Vergleich zu der ausschließlich wörtlichen Kommunikation. Hall bezeichnet dieses Phänomen als „Kontext“. Idealtypisch identifiziert Hall zwei Typen von Kontextbedarf (Kontextabhängigkeit) – sogenannte „high-context-Kulturen“ und sogenannte „low-context-Kulturen“ (Kutschker, Schmit, 2008, S. 709). Die japanischen, arabischen oder lateinamerikanischen Kulturen zählen zu den Kulturen, die hohen Kontextbedarf haben. Im Gegenteil, die deutsch-schweizerischen und deutsche Kulturen gehören zu den Kulturen mit dem niedrigen Kontextbedarf. In der Mitte stehen die Kulturen wie Amerikaner, Franzosen und Engländer. Diese Tatsache muss der Übersetzer bei seiner übersetzerischen Tätigkeit in Betracht ziehen.

„Bei einer Hochkontextbotschaft muss zwischen den Zeilen gelesen werden, Sätze können oft nicht einfach wörtlich genommen werden. Als Beispiel darf man sich ein Gespräch zwischen Zwillingen vorstellen. Solche Menschen brauchen sich oft gar nicht so explizit auszudrücken, die Botschaft muss nur richtig gedeutet werden. Niedrigkontextgespräche können hingegen so verstanden werden, wie sie gesprochen wurden. Es müssen keine weiteren Informationen hinzugedacht werden, um die Botschaft zu verstehen“ (Kutschker, Schmit, 2008, S. 710).

Ausgehend aus dem theoretischen Hintergrund von E. T. Hall bringt Wells zum Ausdruck, dass „die Übersetzung einer knappen und pointierten Werbebotschaft, die für eine Kultur mit niedrigem Kontextbedarf entwickelt wurde [...], in einer Kultur mit höherem Kontextbedarf unter Umständen nicht verstanden wird, da letztere nach dem Einbeziehen zusätzlicher Details verlangt“ (Wells et al. In: Snell-Hornby, 1998, S. 240). Bei der Übersetzung von den Werbebotschaften ist es nötig, dieses Phänomen zu berücksichtigen.

Die Mitarbeiter in dem Bereich des Marketings sollten den kulturellen Unterschieden der einzelnen Länder große Aufmerksamkeit widmen. Ein bekanntes Beispiel ist eine Waschmittelwerbung. Sie besteht aus drei Bildern: „links schmutziges Hemd, in der Mitte das Bild von Waschmittel und rechts sauberes weißes Hemd, das die Wirkung vom Waschmittel bestätigt. Für unsere Kultur geht es um eine selbstverständliche Werbung. Dagegen in der arabischen Kultur würde eine solche Art der Werbung zu einem Missverständnis führen, weil die Araber von rechts nach links lesen“ (Charfaoui, 2014, S. 60).

Übersetzen von Werbetexten

Bei jeder Übersetzung von einer Werbebotschaft muss der Übersetzer noch vor dem Anfang des eigentlichen Übersetzungsprozesses die folgenden Fragen in Betracht ziehen:

- Erfüllt das Produkt eine ähnliche Funktion auf dem neuen Markt?

- Werden vergleichbare positive Konnotationen durch die in der Werbung gewählten Images beim Zielpublikum geweckt?“ (Snell-Hornby 1998, S. 240)

In der Situation, dass der Übersetzer beide Fragen positiv beantworten kann, stehen ihm empfohlene und bewährte Methoden des Übersetzens zur Verfügung. Es handelt sich um folgende Möglichkeiten:

- **Keine Übersetzung** – Wenn es sich um Produkte mit einem überwiegend affektiven Appell wie Parfum, Alkoholika oder Schmuck handelt, wird der Text meistens nicht übersetzt, da die Werbebotschaft in erster Linie durch Bildeffekte ihr Ziel erreicht.
- **Exportwerbung** – Hier bedient man sich der positiven Assoziationen des Ursprungslands und dessen Kultur. Daher bleiben Logo, Slogan oder auch Überschrift ohne Übersetzung, wobei allerdings ein zusätzlicher Text in der Zielsprache die Werbung ergänzen kann.
- **Direkte Übersetzung** – Diese Strategie wird weniger verwendet, weil sie den kulturellen Gegebenheiten der neuen Zielkultur am wenigsten Rechnung trägt. Sie kommt für Produkte und Dienstleistungen in Frage, wenn viele Informationen zu übertragen sind, z. B. bei der Werbung für technische Produkte.
- **Adaption** – Das Bildmaterial wird beibehalten, aber der Text wird geändert, um den Gegebenheiten der Zielkultur besser zu entsprechen. Diese Strategie dominiert in der Produktwerbung und sollte stärker in der Tourismusbranche eingesetzt werden.
- **Revision** – Das Bildmaterial wird ebenfalls beibehalten, aber es wird ein völlig neuer Text entworfen. Diese Strategie ist insofern riskant, als Bildmaterial und Text als einheitliches Produktkonzept entwickelt wurden und daher nicht ohne weiteres voneinander getrennt werden können. (Smith in Snell-Hornby, 1998, S. 240).

Bei der Analyse von Werbetexten bevorzugt Charfaoui (2014) bei der Übersetzung folgende Übersetzungsmethoden:

- **Lexikalische Ebene** – in der Wirtschaftswerbung werden oft die exotischen Effekte benutzt, die dem Text das lokale Kolorit verschaffen und ethnische Stereotypen assoziieren. Es handelt sich um die französischen Wörter, die z.B. mit der Mode und dem Wein zusammenhängen (Haute Couture) und Anglizismen, die mit dem Computerbereich verbunden sind.
- **Lehnübersetzung** – in den Werbungen für alkoholische Getränke, Parfümerie und Kosmetik, die die Appelfunktion haben, bleiben die Werbetexte ohne Übersetzung. Das Ziel der Werbebotschaft wird mittels ikonischer Wahrnehmung, Photographie- und Videoeffekte erzielt.
- **Übernahme von Werbetexten** – Der Kommunikationseffekt wird mit der Hilfe von Ausnutzung der positiven Assoziationen mit dem Land des Herstellers und der Kultur des Landes erreicht. Slogans, Schlagzeile und Haupttext werden unverändert bleiben.

Beispiel:

SLOWAKISCHE WEBSEITE	DEUTSCHE WEBSEITE
Volkswagen. Das Auto. http://www.vw.sk/	Volkswagen. Das Auto. http://www.volkswagen.de/de.html
Opel. Wir leben Autos. http://www.opel.sk/	Opel. Wir leben Autos. http://www.opel.de/
Audi. Náškok vďaka technike. http://www.audi.sk/	Audi. Vorsprung durch Technik. http://www.audi.de/

- **Adaptation** – Unter dieser Methode versteht man die Adaptation des Textes mit dem Akzent auf die Besonderheiten der Kultur der Zielsprache und das Behalten von den ikonischen non-verbalen Elementen wie Illustrationen, Font usw. (Charfaoui, 2014, S. 84).
- **Lokalisierung** – Diese Methode verbindet die erhaltenen ikonischen non-verbalen Elemente und die Erstellung von neuem Text. Die linguistischen und kulturellen Besonderheiten von dem Adressaten werden betrachtet. Diese Methode ist laut Charfaoui gefährlich, weil die Fotografie-, Videomaterial und den Text das einheitliche Werbekonzept bilden muss (Charfaoui, 2014, S. 84).

Beispiel:

SLOWAKISCHE WEBSEITE	DEUTSCHE WEBSEITE
Knorr. S vásňou pre jedlo. http://www.unilever.sk/our-brands/detail/Knorr/336462/	Knorr. Der direkte Weg zum Genuss. http://www.unileverfoodsolutions.de

Die Untersuchungen zeigen, dass die Menge von adaptierenden Werbetexten im Vergleich zu den lokalisierenden Versionen der Werbetexte höher ist. Es hängt mit dem standardisierten Text der Werbung, mit den ethnologischen und kulturellen Elementen zusammen (Charfaoui, 2014, S. 85).

- **Die Hyperbel der positiven Bewertung** – der Grund besteht im grammatischen Mittel (Superlative der Adjektive und des Adverbs) und lexikalischen Einheiten (Hyperbel).

Beispiel:

SLOWAKISCHE VERSION	DEUTSCHES ORIGINAL
Fa je jednou z najznámenších značiek na trhu starostlivosti o telo a je jedným z lídrov na európskom trhu. Výrobky Fa nájdete v 120 krajinách sveta. Fa je prítomné v týchto segmentoch starostlivosti o telo: dezodoranty, sprchovacie gely, peny do kúpeľa, mydlá. (http://www.henkel.sk/starostlivost-telo-669_1826_SKS_HTML.htm)	Fa ist eine der bekanntesten Marken in der Welt der Körperpflege und gehört zu den europäischen Marktführern. Fa Produkte werden zudem in Regionen wie der Mittlere Osten, Afrika und Asien vertrieben und lassen so Konsumenten weltweit die unwiderstehliche Frische und das geschmeidige Körpergefühl von Fa erleben. (http://www.henkel.de/marken-und-unternehmensbereiche/fa/42150)

- **Modische Wörter** – werden durch Variantenübereinkünfte übersetzt oder tauchen nach der Bedeutung mit den modischen Wörtern in der Zielsprache auf. Am häufigsten geht es um die Klischee- Ausdrücke aus dem Englischen.

Beispiel:

SLOWAKISCHE VERSION	DEUTSCHES ORIGINAL
Inšpirované street stylom . Dizajnované stylistami . It's got to be got2b! (http://www.henkel.sk/663_2051_SKS_HTML.htm)	Von Street Styles inspiriert. Von Stylisten designed . It's got to be got2b! (www.taft.de)

- **Fremdwörter** – bleiben in der unveränderten Form.

Beispiel:

SLOWAKISCHE VERSION	DEUTSCHES ORIGINAL
DVOJITÝ PUSH-UP EFEKT – PRE MAXIMÁLNY OBJEM!	COLLAGEN PUSH-UP EFFEKT- FÜR DOPPELTES VOLUMEN!

- **Syntaktische Spezifika** – Syntax kann auch das Mittel der Übertragung von emotionalen Informationen dienen. In den Werbetexten kommen die unbeendeten Sätze, rhetorische Fragen, Ausrufesätze und syntaktische Parallelen häufig vor.

Beispiel:

Slowakische Version	Deutsches Original
SHINE – intenzívny lesk. Zažiarte ako brilianty! Intenzívny lesk – ako 10- karátový briliant! (http://taft.schwarzkopf.sk/taft/sk/sk/home/produkt/shine---color.html)	GLANZ – FÜR MILLIONISIERTEN DIAMANT GLANZ! Glänzende Auftritte! Strahlender Glanz – wie Millionen Diamanten! (http://www.taft.de/taft/de/de/home/produkte/glanz.html)

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass das Satzzeichen (ausgenommen Ausrufezeichen und Fragezeichen) in der modernen Werbung immer weniger benutzt wird. Nach den theoretischen Grundlagen der Werbung ist das Hauptziel der Werbung auf das Bewusstsein des Verbrauchers zu wirken, die Aufmerksamkeit von Kunden zu locken und sie von der Notwendigkeit des Einkaufs eines bestimmten Produktes zu überzeugen. Darauf aufbauend, muss die Übersetzung von Werbetexten die strategischen Vorgänge des Marketingplanes und potenziellen Ergebnisse auf dem geplanten Markt betrachten. Die pragmatische Funktion des Originaltextes muss bei der Übersetzung eingehalten werden. Es ist sehr wichtig, die folgenden Faktoren zu betrachten: kulturelles Niveau einer bestimmten Gruppe von Menschen, Alter, Nationalität, Geschlecht, soziale Herkunft, Ausbildung usw. Es ist nämlich notwendig festzulegen, ob die konnotativen Verbindungen in dem Originaltext auf dem äquivalenten Niveau in der Zielsprache übersetzt werden können. (Charfaoui 2014, S. 90) betont, dass es wichtig ist, die angewandten rhetorischen und stilistischen Eigenschaften des Textes zu übersetzen und dabei den Inhalt des Originaltextes einzuhalten.

Schlusswort

Wie schon oben erwähnt wurde, gehört die translatorische Tätigkeit zu den sprachlichen, sozialen und kulturellen Tätigkeiten. Sie bedarf nicht nur der ausgezeichneten Beherrschung beider Sprachen (Ausgangs- und Zielsprache), sondern der Übersetzer/Dolmetscher muss unbedingt über viele andere Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen. Nur mithilfe der Aneignung und Anwendung angeführter Kompetenzen kann der Übersetzer/Dolmetscher einen qualitativ hochwertigen und funktional adäquaten Zieltext verfassen und so sie Aufgabe des Auftragsgebers erfüllen.

Zitationen

1. CHARFAOUI, E. 2014. *Komunikatívno-pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 141 s. ISBN 978-80-223-3712-0.
2. KOTLER, P., BLIEMEL, F. 1995. *Marketing – Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. ISBN 013-2400-456.
3. KUTSCHKER, M., SCHMID, S. 2008. *Internationales Management*. 6. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH. ISBN 978-486-58660-2.
4. SEYFFERT, R. 1966. *Werbelehre, Theorie und Praxis der Werbung*. Stuttgart.
5. SHELL-HORNBY, M. et al. 1998. *Handbuch Translation*. Tübingen. 434 S. ISBN 3-86057-991-6.

Literaturverzeichnis

- DEIBL, M. 1997. *Werbung – Information oder Manipulation?* Wien: Linde. ISBN 978-38-512-2743-7.
- GROMOVÁ, E., KUSÁ, M. 2011. *Preklad a kultúra 3*. Bratislava: SAP – Slovak Academic Press a Ústav svetovej literatúry SAV. 176 s. ISBN 978-80-8095-055-2.
- JANICH, N. 2001. *Werbepsprache. Ein Arbeitsbuch*. 2.. Auflage. Tübingen: Narr. ISBN 3-8233-4974-0.
- NORD, C. 2009. *Textanalyse und Übersetzen*. Tübingen: Julius Gross Verlag. 283 S. ISBN 978-3-87276-868-1.
- RAKŠÁNYIOVÁ, J. 2005. *Preklad ako interkultúrna komunikácia*. Bratislava: AnaPress Bratislava. ISBN 80-89137-09-1.
- SERESOVÁ, K. 2010. *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. 100 s. ISBN 978-80-225-2970-9.
- TELLINGER, D. 2012. *Der kulturelle Hintergrund des Translates – Kultur als Substanz der Kommunikation*. Košice: Typopress. 302 S.

Kontakt

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská cesta 1/b, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: katarina.seresova@euba.sk

VESELÁ, Jana. 2010. *El elemento “se” y sus valores.* Spisy filozofické fakulty ostravské univerzity. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. 314 s. ISBN 978-80-7368-784-7

SILVIA VERTANOVÁ

La monografía de Jana Veselá se dedica al análisis funcional de “se” en español. Ya en el título la autora desvela su metodología, que consiste en distanciarse de la taxonomía habitual del pasado, la cual solía colocar “se” generalmente entre los pronombres. La autora lo denomina “elemento” y, defendiendo la tesis de su multifuncionalidad, pretende describir la complejidad de las funciones que desempeña en la lengua española y ordenarlas de manera lógica para fines didácticos. Se trata de un estudio sincrónico de este fenómeno en el que, no obstante, se hace uso de la diacronía para explicar la evolución de este homófono en las partes del texto donde se requiere.

El punto de partida teórico para su investigación son los numerosos trabajos de lingüistas hispanoparlantes que en mayor o menor medida se dedicaron a este tema. Sin embargo, Veselá no se limita solamente a presentar las diferentes clasificaciones de los autores estudiados y la evolución de las mismas a lo largo de más de 150 años. Trata de unificar y sistematizar los enfoques analizados ofreciendo soluciones alternativas, con lo cual aporta al tema una mirada muy útil desde el punto de vista contrastivo.

Explica las funciones particulares de “se” dentro del ámbito morfo-sintáctico-lexical mediante ejemplos de la aparición de “se” junto a 250 verbos pronominales intransitivos, tomados de la obra lexicográfica *Clave – Diccionario de uso del español actual* (de su edición revisada del año 2002). La autora ha optado por este diccionario debido a que hace uso de la lengua viva, incluye neologismos, distingue entre la norma peninsular y meridional y también aporta abundantes ejemplos del uso concreto de sus entradas. La otra obra lexicográfica que Veselá utiliza para su investigación – *Diccionario del español actual* (DALE, del año 1999) – le sirve para conseguir contrastar y reflejar contradicciones en las diferentes clasificaciones actuales del fenómeno. Ha extraído el corpus para ilustrar sus conclusiones de textos de los siguientes autores: C. J. Cela (2 obras), D. Alonso (1 obra), L. Esquivel (1 obra), M. Delibes (2 obras), M. Vargas Llosa (1 obra) a G. G. Márquez (2 obras).

La monografía contiene nueve capítulos. En el primero la autora nos presenta el fenómeno estudiado a través de definiciones de varios diccionarios de prestigio. En el segundo nos familiariza con las clasificaciones de renombrados lingüistas españoles y latinoamericanos y con la taxonomía de la autora. Es destacable la minuciosidad que Veselá ha dedicado al estudio de los diferentes enfoques de los autores consultados. En el tercer capítulo presenta el análisis de algunos de los valores actuales más interesantes o controvertidos de “se”. Los capítulos cuatro y cinco aportan listados de 250 verbos españoles seleccionados según sus usos sintácticos en combinación con el elemento “se”, explicando su significado de acuerdo con los diccionarios de consulta (Clave y DALE) e informándonos sobre las disproportiones descubiertas entre los enfoques de los respectivos lexicógrafos. El sexto capítulo reúne 409 verbos extraídos de Clave (distintos a los anteriormente citados), usados como transitivos pero que también poseen forma pronominal con significado diferente. En el séptimo capítulo Veselá nos presenta otros 24 verbos intransitivos de ese mismo diccionario que se corresponden con los mismos verbos pronominales, aunque con significados diferentes. En el octavo capítulo la autora muestra 136 verbos, esta vez de elevada extensión semántica, que según el contexto funcionan como transitivos o intransitivos y por su forma pronominal amplían su gama de significados. El capítulo que más nos ha interesado es el noveno. Está dedicado a las locuciones verbales con “se” que según Gloria Corpas Pastor forman parte integral de la fraseología como uno de los subgrupos de su propia clasificación. Como afirma Veselá, los verbos pronominales españoles se usan con frecuencia exclusivamente en el registro coloquial; en este sentido sería interesante una cuantificación comparativa con los verbos checos.

El último capítulo presenta un sumario de las conclusiones más importantes de la investigación de la autora acerca del “se” castellano, entre las cuales destaca su esquema de 8 distribuciones de sus usos actuales. No obstante, las diferentes listas que recopilan un total de 1388 verbos – 250 exclusivamente pronominales y 569 que existen en ambas formas – aportan en forma de nota al inicio de cada capítulo otras muchas consideraciones de la autora que serán de gran valor informativo para otros investigadores de este ámbito.

Veselá emprendió un viaje a un territorio complejo y difícil en un intento por hacer un esquema sinóptico de utilidad para usuarios específicos de la lengua española, es decir profesores y estudiantes extranjeros. Seguro que quien consulte la presente monografía valorará la utilidad de su labor.

Recenzentka:

Mgr. Silvia Vertanova, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Filozofická fakulta

Katedra romanistiky

Gondova 2, 814 99 Bratislava

Slovenská republika

Email: silvia.vertanova@uniba.sk

CHREN, Peter; KOPECKÝ, Peter. 2014. *Frankofónna Afrika (Prvý diel)*. Nitra: IRIS, 2014. 143 s. ISBN 978-80-8153-020-3

ŠTEFAN POVCHANIČ

Les manuels slovaques et tchèques, ayant l'ambition de présenter les pays francophones, se limitent, généralement, aux seuls pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord (Canada), contournant ainsi le continent africain. Le duo d'auteurs, Chren – Kopecký a décidé de remplir cette lacune en publiant le premier tome de leur manuel Frankofónna Afrika (l'Afrique francophone). Ils y présentent les pays du Maghreb (Algérie, Tunisie et Maroc) et les pays de l'Afrique de l'Ouest (Mauritanie, Sénégal, Guinée-Bissau, Guinée et Côte d'Ivoire). Les chapitres particuliers comprennent une esquisse de l'histoire suivie d'un choix représentatif des éléments de la civilisation actuelle :

Na úvod

Existujúce príručky reálií frankofónnych krajín napospol „*obchádzajú africký kontinent*“ (Frankofónna Afrika, s. 5) a zameriavajú sa predovšetkým na Európu a Kanadu. Dvojica autorov Chren – Kopecký sa rozhodla zaplniť túto medzeru a pripravila prvý diel učebnice *Frankofónna Afrika*, v ktorej predstavuje krajiny severoafrického Maghrebu (Alžírsko, Tunisko, Maroko) a západnej Afriky (Mauritánia, Senegal, Guinea-Bissau, Guinea a Pobrežie Slonoviny).

Štruktúra kapitol

V úvodnej, všeobecnej časti učebnice sa autori venujú výkladu fenoménu *frankofónia*, jeho zdroju a dejinám, jeho povahе a cieľom i organizačnej štruktúre.

Nosné kapitoly, venované jednotlivým krajinám, majú dve základné časti: dejiny a reálie.

Tou náročnejšou sú dejiny krajiny. Ak si uvedomíme turbuletný charakter historického vývoja jednotlivých frankofónnych krajín od ich historických počiatkov, cez koloniálne a postkoloniálne obdobie po dnešok, nemôžeme nevyslovíť nás obdiv autorom, ktorí na relatívne malom pôdoryse vedeli načrtiť rozhadujúce fázy vývoja, postihnutú jeho dejinnú logiku a objektívne ho komentovať. Nájdeme tu aj politologické analýzy, odkazy na externé zdroje a problémové úlohy využiteľné pri výučbe. Autori tu vlastne napísali „malé dejiny“ jednotlivých krajín.

Priestorovo menšia časť kapitoly je venovaná reáliam. Nachádzame tu základné súčasti tradičného výkladu reálií danej krajiny: poloha a rozloha krajiny, počet obyvateľov, geografický opis, klimatické podmienky, prírodné zdroje, poľnohospodárstvo či priemysel, no aj administratívne usporiadanie a politický systém, či štátne symboly.

Moderná prezentácia

Už prvý pohľad do príručky si čitateľa získa. Typ písma i typografická úprava textu (s citátmi, obrázkami, portrémi dejateľov či zdôrazňujúcimi ohraničeniami) má diferenciačnú funkciu, pôsobí odľahčene a príjemne.

Každá kapitola sa začína prehľadným rámčekom, v ktorom je oficiálny názov štátu, štátne zriadenie, počet obyvateľov, hlavné mesto a úradný jazyk krajiny. Napravo je mapa Afriky s vyznačením polohy danej krajiny. V dolnej časti je štátny znak a pod ním ideové motto krajiny. V prípade Maroka je to napr. ALAH – KRAJINA – KRÁĽ, pri sekulárnejšom Tunisku nachádzame SLOBODA – PORIADOK – SPRAVODLIVOSŤ atď. Nájdeme tu dokonca aj elektronickú adresu vládneho úradu.

Odkazy nemusíme hľadať na konci kapitoly, sú vždy na príslušnej strane, blízko pri základnej informácii a sú teda prirodzenou súčasťou textu. Najmä v oddiele *Reálie* nám pri určovaní charakteru jednotlivých zložiek pomáha úvodná legenda s piktogramami.

Pre odborníka je vítanou súčasťou každej kapitoly bohatá viacstránková bibliografia základných i odporúčaných prameňov.

Na záver

Učebnica Petra Chrena a Petra Kopeckého *Frankofónna Afrika* je pre nás prínosná v dvoch smeroch. Svojím zameraním na frankofónne krajiny afrického kontinentu zapĺňa medzeru v existujúcich slovenských a českých príručkách, ktoré sa napospol venujú len frankofónnym krajinám v Európe a v Severnej Amerike. Svojou modernou koncepciou „naznačuje nový trend v žánri populárno-vedeckých prác“ (cit. dielo, s. 6). Autori vytvorili vskutku dielo živé, prehľadné i názorné. V krátkom čase ohlasujú druhý diel svojej africkej ságy.

Recenzent:

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: spovchanic@gmail.com

**39. INTERNATIONALER SOMMERKURS DER UNIVERSITÄT REGENSBURG
DEUTSCH LERNEN IM HERZEN EUROPAS***RÓBERTA BAKULYOVÁ*

Im Sommer 2014 habe ich an einem internationalen Sprachkurs in Bayern, Deutschland teilgenommen. Der Sprachkurs wurde schon zum 39. Mal an der Universität Regensburg im Bereich Deutsch als Fremdsprache organisiert und aus diesem Grund wurde er als ein Kurs mit Tradition bezeichnet. Der Untertitel des Kurses, der Deutsch lernen im Herzen Europas lautete, hängt mit der Tatsache zusammen, dass der Schwerpunkt des Lehrgangs nicht ausschließlich im Spracherwerb lag, sondern auch in der Aneignung der Kultur- und Landeskundekompetenz bezogen auf die Stadt Regensburg, Bundesland Bayern, deutsche Mentalität und Kulturstandards. Der Kurs dauerte einen Monat und er ermöglichte mir, meine Deutschkenntnisse zu vervollkommen, internationale Freunde zu gewinnen und meine kulturellen Horizonte zu erweitern.

Der Anlass zu meiner Entscheidung, sich um das Stipendium für diesen Sprachkurs zu bewerben, bestand in meiner Überzeugung, dass eine renommierte Universität, die über eine 50-jährige Geschichte verfügt und die mehr als 20 Tausend eingeschriebene Studenten hat, die Basis für die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte und dem Erfolg des Kurses gewährt. Dank Frau Dozentin Eva Szeherová, die schon viele Jahre freundschaftliche- und Arbeitsbeziehungen zu der Universität Regensburg pflegt, wurde mir die Möglichkeit gegeben, mich um das Stipendium zu bewerben und damit die Finanzkosten meinerseits herabzusetzen. Nach dem Auswahlverfahren wurde ich als erfolgreiche Stipendiumskandidatin ausgewählt und meldete mich für den Kurs an. Die Kommunikation mit der Zieluniversität war reibungslos und der Prozess der Bewerbung bis zur Auswahl von Kandidaten dauerte zwei Wochen.

Das Programm, das aus Sprachkursen, Workshops zu verschiedenen Themenbereichen, landeskundlichen Seminaren und Exkursionen sowie einer abwechslungsreichen Auswahl an Freizeitaktivitäten bestand, hat mehr als 140 Studierende aus ganzer Welt angesprochen. In diesem multikulturellen Milieu haben die Teilnehmer ihre Sprachkenntnisse und die bereits erwähnten Kompetenzen vervollkommenet.

Der Unterricht hat nach den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erfolgt. Es wurden Kurse auf den Niveaustufen A1 bis C2 durchgeführt, die die Teilnehmer je nach individuellem Stand ihrer Sprachkenntnisse besuchten. Das Sprachniveau der Teilnehmer wurde zu Beginn des Kurses mit Hilfe eines Einstufungstests ermittelt. Kleine Kursgruppen ermöglichen eine individuelle Betreuung und bildeten die optimale Voraussetzung für ein intensives, aber zugleich entspanntes Lernen.

Der Deutschkurs wurde mit einer benoteten schriftlichen Abschlussprüfung (nach GER) abgeschlossen. Das Erhalten des Zeugnisses wurde durch die Anwesenheit am Deutschunterricht, an dem Seminar zur Landeskunde und einem Workshop bedingt. Dieses Zeugnis beinhaltet die Note der Abschlussprüfung und die Zahl der erworbenen Leistungspunkte.

Die offiziellen Webseiten der Universität zeigen, dass die Universität Regensburg heute mit 11 Fakultäten und mehr als 100 Studienprogrammen ein breites Spektrum an Fachrichtungen umfasst. Einer Umfrage zufolge, die unter ausländischen Studierenden an 203 europäischen Hochschulen durchgeführt wurde (International Student Barometer 2010), ist sie die Nummer 1 in Deutschland und in Europa, was die Lebensqualität und soziales Umfeld ausländischer Studierenden betrifft. Die Stadt Regensburg kann auf eine fast 2000-jährige Geschichte zurückblicken, deren Spuren noch heute zu merken sind. 2006 verlieh die UNESCO der Stadt Regensburg das Prädikat "Welterbe der Menschheit". Heute präsentiert sich

Regensburg – auch wegen des hohen Studentenanteils – als moderne und junge Stadt am Puls der Zeit.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Studium einer Fremdsprache im Muttersprachland zweifellos eine ausschlaggebende Bedeutung für die sprachliche Ausbildung der Studierenden hat. Die Vervollkommnung der Sprachkenntnisse parallel mit der Aneignung der kulturellen und landeskundlichen Kompetenz bildet die Basis für erfolgreiche Fortsetzung des Studiums an der heimischen Universität und weist zugleich einen Vorteil für die zukünftige Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt auf. Auch für mich stellte der Aufenthalt in der wunderschönen bayerischen Stadt in der umfangreichen internationalen Gesellschaft ein unvergessliches Erlebnis dar.

Für mehr Informationen besuchen Sie: <http://www.uni-regensburg.de/zentrum-sprache-kommunikation/daf/sommerkurs/international/index.html>

Kontakt:

Róberta Bakulyová

Študijný odbor: Cudzie jazyky a kultury

Študijný program: Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia

študentka, 1. ročník magisterského štúdia

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: Roberta.bakulyova@gmail.com

KULTURPRAKTIKUM IN INDIEN (BERICHT)

EMA BOLEHRADSKÁ

Mit über 1,2 Milliarden Einwohnern und 5000 Jahre lange Kulturgeschichte dominiert Indien zweifellos auf der Skala der kulturellen Reichhaltigkeit. Dieses Land hat unendlich viele faszinierende Erkenntnisse zu bieten und ich bin überaus dankbar und glücklich, dass ich wenigstens teilweise diese Kultur entdecken konnte. Die Intention dieses Erfahrungsberichts ist es die wichtigsten, auf indischen Lebensstil bezogenen Erkenntnisse zu vermitteln und dadurch zu zeigen, dass viele Erlebnisse kaum beneidenswert, aber trotzdem bereichernd sind.

Bewerbung und die Wahl des Landes

Ich habe mich für ein AIESEC-Praktikum entschieden, weil meine Freundin sich als AIESEC-Member engagiert hat und mir dieses Praktikum empfohlen hat. AIESEC ist die weltgrößte Hochschulorganisation, deren Ziel darin besteht, Völkerverständigung zu fördern und eine empirische Basis für Entwicklung der interkulturellen Kompetenz zu schaffen.

Bewerbungsgespräch sowie Vorbereitungsseminar sind verpflichtend und nachdem ich beide erfolgreich absolviert habe und die Bearbeitungsgebühr in Höhe von 180 Euro bezahlt habe, konnte der so genannte „Matching-Prozess“ beginnen. In der AIESEC-Datenbank wurden zahlreiche Praktika in jeder Ecke der Welt zur Verfügung gestellt, also es war notwendig, sich erstrangig auf die Länder zu konzentrieren und alle Entscheidungsfaktoren wie persönliche Präferenzen, Sicherheit, Landschaft und Klima, Lebenshaltungskosten und natürlich Flugkartenpreise zu vergleichen. Erst dann kann man sich die Tätigkeitsbeschreibung der Praktika in den ausgewählten Ländern anschauen. Ich orientierte mich an exotische Länder wie Malaysien, Indonesien, Sri Lanka und Indien, wo ich auch das Praktikum Project Worldview gefunden habe. Ich war für das Praktikum eingestellt und war begeistert, weil ich so ein außerordentliches Abenteuer als einzigartige Gelegenheit empfunden habe. Für so ein exotisches Land muss man sich aber gut vorbereiten, vornehmlich was die Impfungen, Versicherung, Medikamente, Visum und Flug betrifft. Meinen Flug habe ich gebucht und ziemlich teuere Impfungen gegen Hepatitis A und B sowie gegen Bauchtyphus absolviert. Dann besorgte ich Medikamente, Versicherung und Visen, deren Ausstellung nur ein paar Stunden dauerte. Zur Vorbereitung habe ich mich über das Zielland und die Stadt, in welcher mein Praktikum durchzuführen war, informiert. Ich hatte also eine Vorstellung darüber, was mich im Allgemeinen in Indien erwartet. Ich habe auch die Beschreibung meines Tätigkeitsbereichs erhalten; ich war also diesbezüglich gut informiert.

Ablauf des Praktikums Project Worldview

Der Tätigkeitsbereich dieses Projekts hat mit meinem Studiengang zum größten Teil übereingestimmt. Zusammen mit anderen Studenten aus unterschiedlichsten Ländern wie beispielweise Malaysien, China, Vietnam, Italien, Russland, Ukraine, Kazachstan oder Ägypten, habe ich kulturell orientierte Vorträge auf Englisch in Schulen gehalten und darauf bezogene Aktivitäten durchgeführt. Im zeitlichen Rahmen von vier Wochen hat mein Team vier Schulen besucht und Kentnisse über eigenes Land, über Religion, Sprache, Geographie, Essgewohnheiten, Traditionen und auch Politik mitgeteilt und dadurch kulturelles Bewusstsein erhalten. Die inhaltliche Seite der Präsentationen sowie die Aktivitäten wurden ans Alter der Studenten angepasst. Für die Kinder, die 8 oder 9 Jahre alt waren, war Politik oder Wirtschaft ganz uninteressant, deswegen konzentrierten wir uns auf bunte Bilder, Natur, Wetter, Traditionen und Speisen – das Bild von Brimsennocken fanden die Kinder entsetzlich, die Ostern-Traditionen lustig, Schnee unvorstellbar und wunderbar, die Tatsache, dass wir keine Palmen in der Slowakei haben, fanden sie schockierend und nicht zuletzt hatten sie kein Wissen

darüber, dass die Slowakei ein Land ist – auch Europa zeigten sie auf der Landkarte mit Mühe und Not an. Was die Aktivitäten betrifft, versuchten wir den Kindern unsere Lieder und Tänze beizubringen und sie waren begeistert. Es war eine Herausforderung und hat viel Spaß gemacht Unterrichtsstunden mit 100+ Kindern zu halten. Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung kann ich feststellen, dass es unmöglich ist, diese Kinder ruhig und konzentriert zu halten, weil sie unvorstellbar aktiv, energisch, wettbewerbsfähig und laut sind. Nicht zuletzt ist es zu betonen, dass sie von uns total fasziniert waren, was ihre Begeisterung nur gesteigert hat und fast jeden Tag war ich von einer Kinderherde umgekreist, die entweder meine Unterschrift wollte, mein Haar berührt hat, mit mir Hände schütteln wollte oder nur mit offenem Mund mich wortlos angeschaut hat. Für ältere Studenten zwischen 14 und 17 Jahren gab es mehr detaillierte Präsentationen, und nach jeder Präsentation fand eine politisch orientierte Diskussion statt, in der eine landspezifische Problematik vorgestellt wurde. Was mich besonders angenehm überrascht hat, war die Demut und Wissensdurst der Kinder und Studenten, sowie die Tatsache, dass sie am Beginn jeder Unterrichtsstunde ein Gebet zusammen gesungen haben, was ich als ein wunderbares, geistiges Ritual empfunden habe. Dieses Gebet habe ich auch gelernt und mit den Studenten gesungen. Außerdem haben die Kinder und Studenten am Ende jeder Woche eine kulturelle Veranstaltung für uns vorbereitet – sie haben in traditionellen Kleidern Saris getanzt und indische Lieder gesungen, sogar unsere Rolle der Lehrer übernommen und dieser Rollenwechsel ermöglichte uns die Traditionen eines völlig fremden Landes besser wahrzunehmen.

Innerhalb dieses Praktikums habe ich auch gelernt, mit vielen Menschen auf engstem Raum zusammenzuleben und unter bescheidenen Bedingungen zu existieren. Darauf habe ich mich nach einer Woche gewöhnt. Die Hygienebedingungen waren manchmal sehr rückständig, aber es war sinnlos, sich zu beklagen, weil es kaum zu verändern war. Durch das Zusammenleben mit anderen Praktikanten aus 11 unterschiedlichen Ländern hat man sehr enge Kontakte knüpfen können. Wir mussten uns gegenseitig aushelfen, Waschmittel und verschiedene Gegenstände wie Föhn oder Schere hat man sich ständig ausgeliehen oder verliehen. Wir bildeten eine tolle Gemeinschaft und haben viel voneinander gelernt, weil jeder von uns unterschiedlich kulturell „programmiert“ war. Mit den Praktikanten haben wir vieles unternommen, eine Woche lang haben wir durch Süd-Indien herumgefahrene. Von einer Studentin waren wir auch zum Abendessen eingeladen; dadurch haben wir ihre Familie kennengelernt und das Leben in Tamil Nadu hautnah miterleben dürfen. Von Menschen hatte ich einen sehr positiven Eindruck – Inder sind sehr freundlich, aufgeschlossen, gastfreudlich und hilfsbereit, auch wenn man nicht um Hilfe bittet und an jeder Ecke man einen indischen Masala Chai Tee bekommt. Sie interessieren sich für Einen und fragen auf der Straße nach dem Herkunftsland und nach der Absicht des Aufenthaltes. Es ist festzustellen, dass sie extrem kontaktfreudig sind, auch wenn sie keine Englischkenntnisse und keine Ahnung haben, was ist und wo sich die Slowakei befindet – wir haben uns trotzdem entschieden – „We are from Europe“ zu rufen. Manchmal hat uns diese Kontaktfreudigkeit genervt, zum Beispiel wenn wir uns beeilen mussten und sie haben uns eine Flut von unwichtigen Fragen gestellt. Die Zusammenarbeit hat funktioniert, obwohl sie manchmal chaotisch war. Die indische Zeit ist relativ und Pünktlichkeit wird nicht erwartet und sollte nicht angefordert werden, was frustrierend wirken kann. Es läuft alles trotz des Durcheinanders und in diesem Sinne kann man auch den Verkehr auf den Straßen beschreiben. Kurz gefasst – wer die Regeln beachtet – bewegt sich nicht. Man hat teilweise Angst um sein Leben, nicht nur als Fußgänger, sondern auch als Passagier im Bus oder Tuk-Tuk. Ich habe aber keine Unfälle oder Beschimpfungen erlebt, obwohl man auf den Straßen keine Rücksicht nimmt. Es fiel mir schwer, über die Straße zu kommen, aber man muss nur rüber gehen und sich darauf verlassen, dass die Autos aufpassen und ausweichen werden – genauso wie es mit den Kühen gemacht wird, die überall auf den Straßen rumliegen und sich entspannen. Man findet dort eine komplett andere Welt vor, die einem die Augen öffnen kann – in vieler Hinsicht. Man lernt vieles über zwischenmenschliche

Beziehungen und über sich selbst, deshalb ist man danach auf jeden Fall für seine weitere akademische und berufliche Laufbahn gestärkt und gewappnet. Wenn man in Indien überlebt, kann man überall überleben. Gepaart mit einer hohen Frustrationstoleranz sind Humor, Neugier und Gelassenheit in der Tat entscheidende Voraussetzungen, um sich in Indien langfristig wohlzufühlen.

Reiseerfahrungen

Mit einer rapide wachsenden Bevölkerung von derzeit 1,3 Milliarden Menschen und einem gleichzeitigen Durchschnittsalter von 23 Jahren, gestaltet Indien seine – und damit auch unsere – Zukunft. Gleichzeitig machen Armut, knappe Ressourcen bei Wasser und Elektrizität, massive Umweltverschmutzung sowie ein vielschichtiges kulturelles System Indien zu einem Land voller ethischer, emotionaler und organisatorischer Herausforderungen, was ich bestätigen kann.

Da wir eine Woche fürs Reisen vorbehalten hatten und die Reisekosten in Indien sehr gering sind, haben wir uns entschieden, die Schönheiten Süd-Indiens zu entdecken. Wir hatten keine größeren Schwierigkeiten und wurden keinen Gefahren ausgesetzt. Wir sind mit dem Zug gefahren, womit mehrere Kulturschocks verbunden waren. Der erste bezieht sich auf die langsame 5-Stunden lang dauernde Buchung von Fahrkarten auf dem Bahnhof, deren Ursache die grausamste Form von Bürokratie war. Die Institutionen arbeiten nicht vollständig computerbasiert. Diese langatmige Verwaltung ist ein britisches Erbe. Niemand wusste, worauf wir warten und wie lange wir noch warten sollten, wir haben uns wie inhaftiert gefühlt. Der zweite Schock war die Menge von riesengroßen Schwaben überall auf dem Bahnhof. Den dritten Kulturschock habe ich erlebt, als mir unser indischer Freund ärgerlich verboten hat, die auf unseren Rucksäcke kletternden Schwaben zu töten, weil es von Hinduisten als grobe Entheiligung empfunden wird. Trotzdem war die 15-Stunden lange Zugfahrt relativ angenehm, wir wussten, dass wir für 700 Rupies (8 Euro) nicht viel erwarten können. Es ist noch eine Bemerkung zu unterschreiben und zwar, dass es in Indien eine Monzunzeit gab, wir wurden also ständig von schweren Regenfällen begleitet. Trotzdem haben uns aber die Regenwälder in Kerala, Kolonialarchitektur in Goa und alte Tempel in Mamallapuram gefallen. Von den Stränden in Indien war ich aber wirklich enttäuscht, sie sind schmutzig und überfüllt von armen Menschen vor Ort und Bettlern, für die der Ozean nicht nur Badewanne sondern auch Toilette und Mülltonne war. Die Überbevölkerung war besonders hier intensiv zu spüren. Und nicht nur die Menschen, sondern auch Kühe sind allgegenwärtig. Viele Familien leben auf engstem Raum, haben kein fließendes Wasser oder Elektrizität. Shopbesitzer schlafen vor ihren Läden. Die Kluft zwischen Arm und Reich hat völlig neue Dimension in Indien. Daraus ergibt sich, dass Indien sehr abswechslungsreich, bunt und laut ist. Auf den Straßen gab es zahlreiche Fahrzeuge und eine Hupe war eine Art der Kommunikation; sie war benutzt als Warnung, als Signal fürs Überholen, als Aufforderung Platz zu machen, zum Grüßen, zum Kühe oder Fußgänger zu verscheuchen.

Über das Essen in Indien ist ein ganzes Buch zu schreiben. Es gibt viele kleine Läden und billige Restaurants, in denen man etwas zum Essen und Trinken kaufen kann – für 100 Rupies. Indische Speisen sind scharf aber lecker. Mir fiel es schwer, mich an die scharfe Küche zu gewöhnen und ich habe das europäische Essen vermisst. Bis zum letzten Tag waren wir von den Speisekarten überfordert und hatten fast keine Idee, was wir bestellt haben, es war immer eine abenteurliche Überraschung. Zu meinen Lieblingsspeisen gehört zweifellos Naan – das indische Brot, Samosa – frittierter Teig in Form von Dreieck mit einer pikanten Kartoffelfüllung, Biryani – pikantes Reis mit Gemüse oder Hühnerfleisch und Mango Lassi – Yogurt-Getränk. Die Inder essen mit der rechten Hand, weil die linke Hand die „Toilette-Hand“ ist und deswegen als unrein empfunden wird.

Empfehlenswert sind auch Gesten, die oft zu Fehlinterpretation führen. Die Inder verwenden Kopfwackeln, das wie eine Mischung von Ja und Nein aussieht und eigentlich „Ok“

oder „Ich verstehe“ bedeutet. Genauso verwirrend war die Wühlerei mit der Hand, die wir zuerst als „Geh weg!“ verstanden haben. Ganz im Gegenteil bedeutet dies „Komm!“

Für Inder ist es sehr ungewöhnlich Touristen zu sehen, Frauen mit ärmellosem Top und kurzer Hose werden als Provokation empfunden. Die Alltagskleidung der Frauen in Indien ist Sari – entweder traditionelle oder moderne. Für Nicht-Inder ist es aber unvorstellbar schwierig und anstrengend immer den Körper mit Kleidung zu bedecken, weil die Durchschnittstemperatur 45 Grad war und die Feuchtigkeit 85 Prozent erreichte. Diese Kombination war mehrmals fast tödlich für mich, ich konnte nicht atmen und wir alle hatten einen permanenten Schweiß-Film auf der Haut, was sehr unangenehm war.

Etwas, woran ich mich erst gewöhnen musste, waren die Blicke, die man als blondes weißes Mädchen auf sich zieht. Ich war sehr oft ungewollt der Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Sei es in öffentlichen Verkehrsmitteln, auf dem Markt, in einem Einkaufszentrum oder einfach auf der Straße. Jede westlich aussehende Frau, die schon einmal durch Indien gereist ist, kennt eine offensive Bitte: Madam bitte, nur ein Foto mit mir!“ Für Inder bedeutet ein Bild mit einem hellhaarigen Fremden eine Trophäe.

Schlussfolgerung

Mein Praktikum in Indien hat dazu beigetragen, meine Vorurteile gegenüber fremden Kulturen abzulegen und die Fähigkeit mit Menschen aus anderen Ländern zu interagieren, sich in neuer Kultur und Umgebung zurechtzufinden, zu entwickeln. Genau dadurch wurde meine interkulturelle Kompetenz, die in unserer globalisierten Gesellschaft heute eine wichtige Rolle spielt und bei meiner zukünftiger Karrierelaufbahn weiterhelfen wird, unter Beweis gestellt und überprüft, um sich nicht nur professionell, sondern auch persönlich entfalten zu können. Ich habe gelernt, dass man zum „glücklich“ sein nicht viel braucht und dass man das schätzen sollte, was man bereits hat.

Kontakt:

Ema Bolehradská

Študijný odbor: Cudzie jazyky a kultúry

Študijný program: Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia
študentka,

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: ema.bolehradska@gmail.com

FORO MIRADAS DE LA ESPAÑA ACTUAL III*MÓNICA SÁNCHEZ PRESA*

El pasado 13 de abril se celebró en la Facultad de Filosofía de la Universidad Comenio de Bratislava la tercera edición del Foro Miradas de la España Actual, organizado por el Departamento de Romanística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenio y el Departamento de Lenguas Románicas y Eslavas de la Facultad de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Economía de Bratislava. Esta edición del foro, con el subtítulo *En un lugar de La Mancha* estuvo íntegramente dedicada a la figura del escritor español Miguel de Cervantes y Saavedra y a su obra cumbre *Don Quijote de la Mancha*.

Auspiciado por el Embajador del Reino de España el Excmo. Sr. D. Félix Valdés y Valentín-Gamazo, en el foro participaron representantes de instituciones como el Instituto Cervantes o la Agregaduría de Educación, profesores de universidades eslovacas y extranjeras, escritores y estudiantes de las dos facultades organizadoras del evento.

El foro se organizó con la finalidad de facilitar un contacto directo con la realidad española contemporánea a profesores, estudiantes y otras personas interesadas no pertenecientes necesariamente al ámbito del hispanismo para intentar así contribuir a un mejor conocimiento y entendimiento entre ambos países.

Tras la apertura oficial del Foro a cargo del Vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenio, el señor Don Miloslav Vojtech, y del Decano de la Facultad de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Economía de Bratislava, el señor Don Radoslav Štefáňčík, tomó la palabra el Embajador de España en Eslovaquia, el Excmo. Sr. D. Félix Valdés y Valentín-Gamazo, quien ensalzó la figura del escritor español más ilustre de todos los tiempos y de su obra más conocida y más traducida en todo el mundo, el *Quijote*. Por último tomó la palabra la profesora Paulina Šišmišová quien, después de agradecer la presencia de todos los asistentes, dio por inaugurado el foro.

Las sesiones se abrieron con una conferencia del profesor José Montero Reguera, de la Universidad de Vigo, titulada «Yo he venido a hablar de mi libro: Cervantes ante su literatura en la segunda parte del *Quijote* (1615)».

A continuación tuvo lugar una mesa redonda en torno a la traducción del *Quijote* a las lenguas eslavas en la que participaron las profesoras Jasna Stojanović (de la Universidad de Zagreb), Athena Alchazidu (de la Universidad Masaryk de Brno, en la República Checa), Jasmina Markić (de la Universidad de Liubliana) y Paulina Šišmišová (de la Universidad Comenio).

Después de la pausa para la comida, durante la que se continuó con el debate acerca de los temas que habían resonado durante la mañana, llegó el turno de los escritores eslovacos Daniel Hevier y Peter Bilý, quienes compartieron con los asistentes al foro sus experiencias en torno a la lectura del *Quijote*, sus impresiones sobre el escritor y, sobre todo, sobre su obra y sobre la figura del legionario Don Quijote de la Mancha. El diálogo estuvo moderado por la profesora y traductora Eva Palkovičová.

En el mismo bloque se presentó también el proyecto de investigación *Don Quijote en Eslovaquia*, dirigido por la profesora Šišmišova y en el que participan también colegas de otros departamentos,

El último bloque de la jornada estuvo protagonizado por los estudiantes de las facultades organizadoras del evento y estudiantes llegados de la Universidad Carolina de Praga. Los estudiantes checos presentaron el proyecto *El mundo de Don Quijote*, dirigido por el profesor Juan Sánchez. Dos de los estudiantes intervinieron también con presentaciones acerca del tema de la locura en *Don Quijote*. También pudieron escucharse presentaciones acerca de otro de los personajes del *Quijote*, Dulcinea del Toboso, de curiosidades sobre el *Quijote* y

Cervantes, o de las representaciones de obras dramáticas de Cervantes en teatros de Eslovaquia y la República Checa.

Las estudiantes de tercer año de la Facultad de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Economía de Bratislava, Mária Varholíková y Petra Tóthová, participaron en este bloque con una presentación titulada *Alcalá de Henares en tiempos de Cervantes y hoy* en la que, aprovechando la experiencia de su estancia Erasmus en la ciudad complutense, nos presentaron la ciudad de Alcalá de Henares y hablaron de la relación de Cervantes con la que es su ciudad natal.

Todos los trabajos que se presentaron demuestran que el hispanismo en Eslovaquia no tiene por qué preocuparse por su futuro y que el interés por España y el español sigue estando muy vivo, de lo cual nos congratulamos.

Kontakt:

Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislavě
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: monica.sanchez@euba.sk

**DIALÓG KULTÚR:
TVORIVÉ KONTAKTY ŠTUDENTOV EUBA A SANKT-PETERBURGSKEJ
ŠTÁTNEJ OBCHODNO-EKONOMICKEJ UNIVERZITY**

KATARÍNA STRELKOVÁ

V rámci rozširovania medzinárodných vzťahov, mobility študentov a učiteľov uskutočnil sa 18. a 19. marca 2015 na pôde Ekonomickej univerzity v Bratislave a v Ruskom centre vedy a kultúry v Bratislave dvojdňový medzinárodný okrúhly stôl o problémoch ekonomiky pod názvom *Trh práce mladých v podmienkach nestabilnej ekonomiky*.

Na organizácii podujatia sa podieľali zástupcovia Rossotrudničestva v Slovenskej republike, Ekonomická univerzita v Bratislave, Ruské centrum vedy a kultúry v Bratislave a Sankt-Peterburgská štátна obchodno-ekonomická univerzita. Podujatie otvoril prorektor Ekonomickej univerzity v Bratislave, Mgr. Boris Mattoš, PhD., a prorektor Sankt-peterburgskej štátnej obchodno-ekonomickej univerzity profesor Konstantín I. Jevdokimov. Za ruskú stranu boli prítomní: dekanka Finančno-ekonomickej fakulty Svetlana I. Golovkina, docentka Nelly A. Kozlovová a vedúca zahraničného oddelenia Anna M. Danilkina, za Ruské centrum vedy a kultúry v Bratislave Doc. Dmitrij Vaščenko.

Za Sankt-peterburgskú štátnu obchodno-ekonomickú univerzitu sa na slávnostnom otvorení zúčastnili a na organizácii podujatia podieľali: za Ekonomickú univerzitu v Bratislave dekan Fakulty aplikovaných jazykov, PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD., prodekanka pre zahraničné vzťahy PhDr. Ildikó Némethová, PhD., referentka pre zahraničné vzťahy Ing. Barbora Palovičová a vedúca oddelenia slovanských jazykov PhDr. Katarína Strelková, PhD.

V slávnostnej oficiálnej časti podujatia bola podpísaná Zmluva o spolupráci medzi zúčastnenými univerzitami.

Na podujatie obrátila pozornosť Slovensko-ruská podnikateľská rada, v mene ktorej poslal účastníkom pozdravný list výkonný riaditeľ Ing. Marek Gallo. V liste sa píše: „*S potešením konštatujeme, že študenti Ekonomickej univerzity v Bratislave, budúci mladí ekonómovia, prejavujú záujem o ekonomicke dianie doma i v zahraničí, a to formou aktívneho zapájania sa do diskusií o dominantných hospodárskych problémoch a so zahraničnými študentmi vytvárajú nové kontakty a hľadajú nové výzvy.*“

Podujatie prišla pozdraviť aj vedúca obchodného zastupiteľstva Ruskej federácie na Slovensku pani Jekaterina Dmitrijevna Beľakovová, ktorá vyzdvihla veľký význam takého mládežníckeho medzinárodného projektu, ktorého cieľom je – podľa jej slov – „*prehlbovanie spolupráce medzi študentmi rôznych vzdelávacích inštitúcií Ruskej federácie a Slovenskej republiky v záujme rozvíjania vedeckej aktivity mládeže obidvoch krajín pri riešení aktuálnych otázok súčasnej ekonomickej vedy.*“

Témou vystúpení prvého dňa a následnej diskusie boli aktuálne problémy a perspektívy rozvoja trhu práce mladých na úrovni jednotlivých regiónov a národných ekonomík, osobitosti nachádzania práce pre mladých odborníkov vo verejnej správe a v ekonomických odboroch, mládežnícke výzvy v rámci trhu práce mladých, problémy rozvoja profesionálneho vzdelávania v Rusku a na Slovensku.

Druhý deň podujatia sa uskutočnil v priestoroch Ruského centra vedy a kultúry v Bratislave, kde prebehol festival praktických ideí a projektov pod názvom Start-up mladých. Ruskí a slovenskí študenti predstavili v podobe prezentácií a referátov zaujímavé myšlienky, podnety a projekty v podnikateľskej sfére. Aktívnymi účastníkmi podujatia za Ekonomickú univerzitu v Bratislave boli PhDr. Ing. Jaroslav Kultán, PhD. (Fakulta hospodárskej informatiky) a študenti Fakulty medzinárodných vzťahov a Fakulty aplikovaných jazykov: Tereza Bielova, Janka Dorčinec, Jurij Leso, Daniela Lučkaničová, Martin Natafaluši, Simona

Sabolová, Jelena Sajapina, Ivana Sotáková, Pavlo Shostatskyy, Dmytro Usenko, Ivan Košťál, Veronika Petrovičová, Dajana Služaničová, Miroslava Michlíková, Michaela Oláhová. Za ruskú stranu s príspevkami vystúpilo šesť študentov. Pracovný jazyk podujatí bol ruský a anglický.

Podobné podujatia sú formou internacionalizácie vysokoškolského štúdia a podporou akademickej mobility študentov. Príspevky, ktoré odzneli na podujatí, budú publikované v zborníku, ktorý vydá Sankt-Peterburgská štátна obchodno-ekonomická univerzita.

Organizátori vyjadrujú vďaku všetkým aktívnym účastníkom podujatia za dôstojnú reprezentáciu Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Kontakt:

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: katarina.strelkova@euba.sk