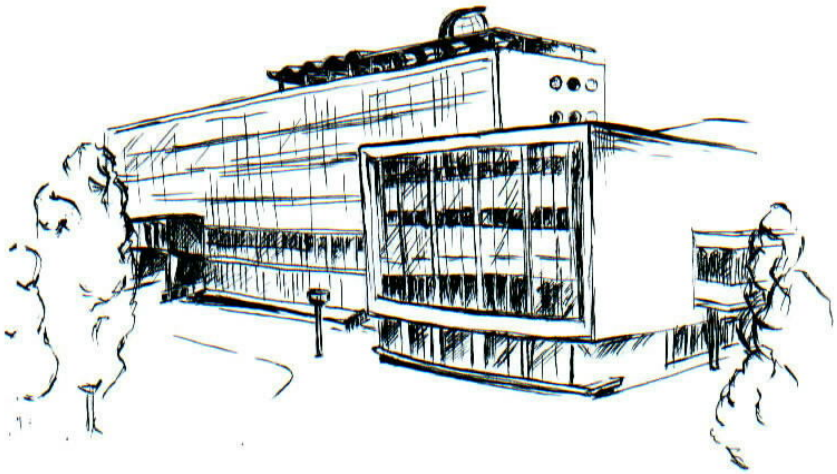
S cudzími jazykmi v Európe
žiť – pracovať – študovať

Mit Fremdsprachen in Europa
leben – arbeiten – studieren

Live – work – study
with foreign languages in Europe



2006

Technická univerzita v Košiciach

ZBORNÍK z medzinárodnej konferencie

KATEDRY JAZYKOV
TECHNICKEJ UNIVERZITY V KOŠICIACH

S c u d z í m i j a z y k m i v E u r ó p e
žiť – pracovať – študovať

usporiadanej v dňoch 22. - 23. júna 2006

pod záštitou
rektora Technickej univerzity v Košiciach
mult. Dr.h.c. prof. Ing. Juraja Sinaya, DrSc.

© PhDr. Jana Pavlovová, CSc., TU v Košiciach
Mgr. Kristína Mihoková, TU v Košiciach

Recenzenti: PhDr. Gabriela Knutová, PhD.
doc. PhDr. Daniela Oroszová, CSc.

Za odbornú a jazykovú stránku textu zodpovedajú autori.
Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN: 80-8073-672-3

Predslov

Vážení čitatelia, milé kolegyne a kolegovia!

Na katedre jazykov Technickej univerzity v Košiciach sa po dvoch rokoch opäť konala konferencia. Bola to ďalšia príležitosť k výmene skúseností v oblasti didaktiky i výskumu cudzích jazykov od mája 2004. Vtedy pravidelné odborné stretania košických katedier cudzích jazykov (striedavo na jednotlivých katedrách) prerástli do konferencie, ktorá sa teda už po druhý raz konala na našej akademickej pôde, a to v júni 2006.

Už roku 2005 sa objavili hlasy o potrebe ďalšieho stretnutia. Nosná téma nie je podstatne odlišná od prvej. Názov „Cudzie jazyky komunikatívne - efektívne – kvalifikovane“, ktorý zdôrazňoval metódy, vystriedal názov: „S cudzími jazykmi v Európe žiť – pracovať – študovať“, ktorý viac upozorňuje na cieľ. Treba ho mať stále viac na zreteli, predovšetkým jemu treba prispôsobiť aj tú cestu, čiže metódy, prostriedky...

Uvedomujeme si neustálu potrebu zdokonaľovania výučby cudzích jazykov. Vrátane nášho materinského – slovenčiny – samozrejme pre cudzincov, žijúcich dlhšie na Slovensku, ktorí sa učia opäť so zvýšeným záujmom aj po slovensky. **V spoločnom európskom pracovnom aj študijnom prostredí** rastie potreba vzájomného porozumenia, komunikácie v cudzom jazyku, a teda vzrastajú aj nároky na výučbu cudzích jazykov.

Pre usporiadanie ďalšej konferencie sme sa rozhodli, aby sa rozvíjala spolupráca aj učiteľov ***rôznych jazykov****,* teda na rozdiel od konferencií germanistov alebo anglistov a pod. Diskusie ohľadom nových metód a potrieb sú ešte oveľa bohatšie. Výsledkom vzájomnej výmeny takýchto rôznorodých skúseností je opäť zborník odborných príspevkov, ktorý nesleduje rozdelenie príspevkov do sekcií ako sa udialo na konferencii. Jednotlivé príspevky sme zoskupili podľa obsahových hľadísk (metodických či lingvistických), kým na konferencii boli prednesené v sekciách podľa jazykovej formy – mali sme sekciu v nemčine, v angličtine a tretiu v slovenčine alebo v češtine. Za účelom praktickejšieho využitia pre študijné účely, sme usporiadali príspevky do šiestich skupín. Okrem úvodných prednášok renomovaných odborníčok na cudzie jazyky uverejňujeme príspevky k metódam a didaktike jazykov. Do jedného oddelenia sme zhrnuli články so všeobecnou jazykovednou problematikou. Dve ďalšie skupiny sú vytvorené potom podľa problematiky jednotlivých jazykov – nemčiny a angličtiny. Nájdete tu na konci aj referovanie o projektoch, ktoré momentálne riešia kolegyne na našom pracovisku.

V porovnaní s predošlou konferenciou možno s potešením privítať bohatšiu účasť mladšej generácie vedeckých pracovníkov. Spoločne sme konštatovali skutočnú potrebu výučby cudzieho jazyka za účelom **štúdia** a **práce**... pre kvalitný **živo**t aj za hranicami.

Redakcia

S cudzími jazykmi v Európe
žiť – pracovať – študovať

Predslov ... **5**

I - Plénum ... *8*

Wirtschaftskommunikation im fachbezogenen Deutschunterricht ... **9**
Dzuriková Eleonóra, Košice ... *9*

Deutsche Sprache im Wandel ... **13**
Höppnerová Věra, Prag CZ ... *13*

Erfassung fachübergreifender, fachlicher und beruflicher Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum ... **21**
Lévy-Hillerich Dorothea, Nancy (i.R.), France
Serena Silvia, Milan, Italia *21*

Pragmatics and language teaching ... **31**
Simigné Fenyő Sarolta, Miskolc, HU ... *31*

II – Didaktika ... *36*

Klasifikovanie študentov v odbore európske kultúrne štúdie ... **37**
Bálintová Helena, Banská Bystrica ... *37*

Multimediální program EnTecNet pro němčináře ... **41**
Cigánková Svatava, Ostrava, CZ ... *41*

Miesto odborného prekladu vo výučbe technického cudzieho jazyka ... **43**
Česneková Jana, Reháková Anna, Trnava ... *43*

Arbeit des Lehrers bei der Vorbereitung der Studenten für die praktische Ausnutzung der Sprachkenntnisse ... **45**
Fedič Dušan, Trnava ... *45*

Zkušenosti studentů a jejich odraz ve výuce cizích jazyků na vysokých školách ... **47**
Ježková Slavomíra, Praha, CZ ... *47*

Možnosti využitia IKT pri vyučovaní cudzích jazykov ... **50**
Kaščáková Eva, Košice ... *50*

Traditionsreiche Methoden ein wenig untraditionell ... **53**
Mihoková Kristína, Košice ... *53*

Curriculá pre odborný jazyk na VŠ nefilologického zamerania. ... **57**
Reháková Anna, Česneková Jana, Trnava ... *57*

ICT Implementation into Professional English Teaching and Learning at the FIM, UHK ... **60**
Šimonová Ivana, Hradec Králové, CZ ... *60*

III - Lingvistika ... *63*

Neue Trends in der ungarischen Terminologie ... **64**
Czékmán Orsolya, Fóris Ágota, Veszprém, HU ... *64*

Využitie systému CHILDES pri výskume vývinu detskej reči. ... **67**
Chabová Marcela, Košice ... *67*

Genderpolitik der Europäischen Union ... **70**
Kegyesné Szekeres Erika, Miskolc, HU ... *70*

Združené termíny a ich miesto v slovotvornom procese ... **78**
Puci Ján, Ružomberok ... *78*

K niektorým slovenským termínom v 10. revízii Medzinárodnej štatistickej klasifikácie chorôb ... **81**
Šimon František, Košice ... *81*

IV - English *83*
Používanie substantív v terminológii angličtiny **84**
Čuriová Helena, Košice *84*
Academic Dishonesty and Its Consequences **87**
Kaščáková Janka, Ružomberok *87*
Mastering up the english grammar – way to communicative competence? **90**
Kozák Róbert, Ružomberok *90*
Teaching English Through Literature **93**
Kozoň Ján, Ružomberok *93*
Metaphors in English Medical Text **96**
Petruňová Helena, Košice *96*
Journalese: Special Terminology Of English Newspapers **99**
Spiczné Bukovszki Edit, Miskolc, HU *99*
A Global Language **102**
Szabová Katarína, Košice *102*

V – Deutsch *105*
Anteil der Übersetzungen in der Fachsprache Tourismus **106**
Bröstlová Ernestína, Košice *106*
Sprechaktklassen in der juristischen Kommunikation **109**
Dobos Csilla, Miskolc, HU *109*
Zu den kulturellen Dimensionen der deutschen Gesetzessprache **115**
Medeová Helena, Košice *115*
Sprechen Sie Denglisch? **118**
Odstrčilová Milada, Praha, CZ *118*
Werbetext im fachbezogenen Deutschunterricht **120**
Pavlovová Jana, Košice *120*
Zur syntaktischen Analyse rechtswissenschaftlicher Texte **124**
Tomášiková Slavomíra, Kášová Martina, Prešov *124*

VI - Projekty *127*
Slovenčina on-line **128**
Bicáková Jana, Nemčoková Viera, Semanová Hedviga, Košice *128*
Komunikácia vo viacjazyčnom prostredí **133**
Czéreová Beáta, Mazurová Helena, Sládečková Božena, Košice *133*
Rovnosť šancí pre európsku integráciu prostredníctvom používania európskeho jazykového portfólia (eurointegrelp) **135**
Czéreová Beáta, Knutová Gabriela, Molnárová Božena, Košice *135*
Projekt EDORCO v rámci programu Leonardo da Vinci **137**
Knutová Gabriela, Molnárová Božena, Smreková Janka,Košice *137*

I - Plénum

DZURIKOVÁ Eleonóra, *Fakulta podnikového hospodárstva, Košice, Ekonomická univerzita, Bratislava,* ***SR***
HÖPPNEROVÁ Věra, *Ekonomická univerzita, Praha,* ***CZ***
LÉVY-HILLERICH Dorothea, *Goethe-Institut, Nancy (i.R.),* ***France***
SERENA Silvia, *Università Bocconi, Milan,* ***Italia***
SIMIGNÉ FENYŐ Sarolta, *Miskolci Egyetem, Miskolc,* ***HU***

Wirtschaftskommunikation im fachbezogenen Deutschunterricht

Dzuriková Eleonóra, Košice

Die Internationalisierung des Wirtschaftslebens stellt die Teilnehmer der Unternehmenskommunikation vor neue Aufgaben. Ausser ökonomischen gewinnen auch soziologische, psychologische und kommunikationswissenschaftliche Fragen an Bedeutung. Bei der Analyse der Wirtschaftskommunikation sollten daher neben pragmatischen Faktoren auch kognitionslinguistische Aspekte einbezogen werden. Ein wichtiges Gebiet der Fachsprachenforschung ist heutzutage auch die nähere Untersuchung der internen und externen Unternehmenskommunikation. Im fachbezogenen DaF-Unterricht sollten daher die Lerner auch aufgrund neuester Forschungsergebnisse zur aktiven Unternehmenskommunikation befähigt werden.

In den letzten Jahren hat aufgrund zunehmender internationaler Arbeitsteilung und wirtschaftlicher Verflechtung die Nachfrage nach fachbezogenem Deutschunterricht - neben naturwissenschaftlich und technisch ausgerichtetem auch nach Wirtschaftsdeutsch - an Bedeutung gewonnen.
In den letzten Jahren haben sich neue Akzente und Entwicklungen in der Gesellschaft ergeben:

- Intensivierung der wirtschaftlichen Beziehungen, des internationalen Handels und der ökonomischen Verflechtungen,
- technologischer Transfer und wissenschaftliche Zusammenarbeit, bis hin zu gemeinsam verbindlichen Aktivitäten bei Normungen,
- grenzüberschreitende Koordinationen auf vielen politischen und institutionellen Gebieten,
- Internationalisierung ökologischer Anliegen, Forschungen und Arbeiten,
- kommunikationstechnische Vernetzung,
- kultureller Austausch.

Bei zunehmendem internationalen Waren- und Dienstleistungsaustausch kommt den damit verbundenen Kommunikationsproblemen eine zentrale Bedeutung zu. Industrieprodukte müssen werbewirksam dargestellt, sprachlich beschrieben und in Verkaufsgesprächen an den Interessenten abgesetzt werden. Sie müssen ferner in ihrem Gebrauch erläutert werden; Bedienungspersonal und Endverbraucher müssen sprachlich verständlich in die Benutzung eingewiesen werden. Lieferung, Transport, Bezahlung von Waren müssen international über Firmen bzw. Banken (oder auch auf dem Rechtswege) abgewickelt werden. Für die internationale Wirtschaft ist dazu ein breites Spektrum differenzierter Kommunikationsleistungen nötig. Dabei gilt die alte Handelsweisheit, dass Verkauf von Waren und Dienstleistungen (sofern möglich) in der Sprache des Käufers zu erfolgen hat.

Im Bereich der internationalen Wirtschaft dominiert (erwartungsgemäß) die englische Sprache, es besteht jedoch deutlich die Nachfrage nach mehreren Fremdsprachen im Außenhandel, was Umfragen bei deutschen und französischen u. a. Firmen bestätigten. Die Auswahl der in Frage kommenden Fremdsprache(n) hängt von der Zahl potentieller Käufer (d. h. von der Größe des zu erwartenden Marktes), dem Umfang des bestehenden Warenaustausches, der im Zielland gelehrten Fremdsprachen, der Bereitschaft der Abnehmer zu fremdsprachiger Kommunikation usw. ab.

Aus der internen Analyse des Goethe-Instituts geht hervor, dass unter den fachbezogenen Deutschkursen des GI die mit wirtschaftlicher Thematik an erster Stelle der Nachfrage stehen. Dem Bereich Wirtschaftsdeutsch kommt also im fachbezogenen Deutschunterricht eine vorrangige Stellung zu.

Didaktisch befriedigend vermittelt werden kann nur das, was hinreichend beschrieben und für eine anschließende Vermittlung im Unterricht aufbereitet worden ist. Für die Fachsprachenvermittlung bedeutet es, dass die betreffende Fachsprache von der Linguistik hinreichend differenziert und im Vergleich mit der Gemeinsprache bzw. anderen Fachsprachen beschrieben wird. Von der angewandten Linguistik bzw. Fremdsprachendidaktik ist die Entscheidung über Frequenz, Disponibilität, Kontrastivität, über Auswahl von grammatischen und lexikalischen Formen und Funktionen, Progression, Materialentwicklung usw., zu erwarten.

Es muss jedoch festgestellt werden, dass die terminologische und fachtextlinguistische Beschreibung der Wirtschaftssprache hinter den Erfordernissen zurückgeblieben ist. Besonders zu betonen ist dabei die Tatsache, dass die Wirtschaftslinguistik bereits Anfang der 30-ger Jahre des vorigen Jahrhunderts im Rahmen der Fachsprachenforschung wegweisend war (Messing 1932, Vančura 1936, u. a.). L. Drozd (1978) zählte die Wirtschaftslinguistik neben der formalen Logik und der Terminologienormung zu den drei Quellen der Fachsprachenforschung.
Ein schwerwiegendes Problem bei der Fachsprachenforschung und didaktischer Umsetzung der Wirtschaftssprache liegt auch in der Tatsache, dass der Ausdruck „Wirtschaftsdeutsch" (ebenso wie der Ausdruck technisches Deutsch) als Sammelbegriff für diverse Fachsprachen gebraucht wird, die von Personengruppen mit unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlichen Tätigkeiten und unterschiedlichen Kommunikationszielen und -formen in einem beruflichen akademischen und/oder ausbildungsbedingten Umfeld benutzt werden, das irgendwie mit Wirtschaft zu tun hat (Buhlmann, 2000).

Es ist davon auszugehen, dass es eine einheitliche Wirtschaftssprache gar nicht gibt, sondern nur - mehr oder weniger distinkt beschreibbare - wirtschaftsprachliche Textsorten. Pragmatisch-kommunikativ werden Textsorten determiniert durch:
die Kommunikationspartner,
den Kommunikations**gegenstand,**
den Kommunikations**zweck,**
die Kommunikations**art** (z. B.: geschrieben - gesprochen, monologisch - dialogisch),
den Kommunikations**ort** (z. B.: öffentlich - privat**),**
den Grad der Fachsprachlichkeit und
den Konventionalisierungsgrad (z. B. Handelskorrespondenz).

Im Sprachunterricht sind bei der Kursplanung nach der möglichst genauen Bestimmung der Adressaten (der Zielgruppe) die Kontaktzonen festzulegen, d. h. die Bereiche, in denen die Adressaten mit Deutschen bzw. mit Sprechern der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Es schließt sich die Ermittlung der Situationen und Textsorten an, durch die die entsprechenden Kontaktzonen charakterisiert sind. Die Zielaktivitäten, die die Adressaten in diesen Situationen erbringen müssen, lassen sich durch Recherchen - durch eine sog. needs analysis - durch Zuweisen von Texten und Fertigkeiten feststellen. Die Lerninhalte müssen nicht nur sprachlicher Art sein, sondern sie betreffen auch landeskundliche Informationen, Kenntnisse über die Gegenstände der Kommunikation in ausgewählten Situationen. Beim sprachlichen Handeln ist dabei auch die verhaltensmäßige Seite zu berücksichtigen.
Es liegt auf der Hand, dass eine Sekretärin, die sich mit deutschsprachiger Korrespondenz befasst, über andere Fertigkeiten verfügen muss und mit anderen Inhalten konfrontiert wird als beispielsweise ein Manager in einem Exportunternehmen oder ein Angestellter, der eine Zwischenstellung zwischen seinem deutschsprachigen Chef und dessen einheimischen Mitarbeitern einnimmt.

Nach R. Buhlmann (2000) und J. Bolten (1993) ist als Ergebnis didaktisch relevanter Merkmale für ***die deutsche Wirtschaftssprache*** Folgendes festzuhalten:

- Der *morphologische Bestand der* Textsorten aus der Fachsprache Wirtschaft ist reicher als der Bestand in den naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen. Hier sind vor allem Wirtschaftsnachrichten und -berichte aus der Zeitung, die Magazintexte, und Geschäftsbriefe mit ihren, teils voll ausgefüllten, Verb-Paradigmata zu nennen.
- Der *lexikalische Bestand* der Wirtschaftssprache ist in einigen Punkten dem von naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen in seinen Merkmalen vergleichbar:

Die einzelnen Disziplinen weisen Mischterminologien auf.
In unterschiedlichen Disziplinen kann der gleiche Lautkörper unterschiedliche Begriffsinhalte aufweisen (z. B. in der Volks- und Betriebswirtschaft).

An Unterschieden ist festzuhalten:
Es gibt in der Regel keine verbindliche Terminologienormung. In einer und derselben Disziplin kann ein Terminus durch unterschiedliche Schulen unterschiedlich definiert werden.

Es werden zahlreiche Metaphern gebraucht und neu gebildet, die terminologischen Charakter annehmen können.
Insgesamt ist (in der Wirtschaftssprache) der Anteil an Termini jedoch geringer.
Der syntaktische Bestand ist reicher, der Anteil an Satzgefügen ist groß, und es treten auch Satzverschachtelungen auf, besonders in Zeitschriften, Zeitungen und Magazinen.
Der Bestand der Kommunikationsverfahren steigt im Vergleich zu den naturwissenschaftlich-technischen Texten bedeutend an.
Die sprachliche Reduktion gegenüber der *Allgemeinsprache* ist geringer als in naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen.
Die Wirtschaftstexte aus der *Presse* werden durch den Stil des Journalismus weitgehend bestimmt.

Die sprachliche Kompetenz im Bereich Wirtschaft ist generell an ein höheres sprachliches Niveau gebunden als die sprachliche Kompetenz im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Dies betrifft sowohl die Lesekompetenz als auch die Kompetenz bei der mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion. Hinzu kommt auch die interkulturelle Wirtschaftskommunikation, die Aneignung von interkulturell gültigen Kommunikations- und Verhaltenssystemen (z. B. in der Interaktion bei Geschäftsverhandlungen). Demzufolge lassen sich Fachsprachenkurse in Wirtschaftsdeutsch sinnvoll dann ansetzen, wenn die Allgemeinsprache auf gutem Niveau bereits beherrscht wird. Ein Kurs in Wirtschaftsdeutsch hat um so größeren Erfolg, je später er eingesetzt wird. Dies gilt insbesondere für Kurse, in denen auch produktive Kompetenz (z. B. Verhandlungskompetenz) angestrebt wird.

In den letzten Jahren erschien eine Reihe von Publikationen zum Thema ***Unternehmenskommunikation*** auch aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive (Th. Bungarten 1994, J. Beneke 1999, C. Mast 2002, u. a.). Einen bedeutenden Beitrag zur Untersuchung der mündlichen Formen der Wirtschaftskommunikation leistete Gisela Brünner (2000). Eine relativ große Anzahl an Veröffentlichungen gibt es zu Problemen der interkulturellen Kommunikation, auch Wirtschaftskommunikation (A. Satzger 2004, G. Hofstede 1993, S. Göpferich 1998, J. Hennig 1999, u. a.). Transnationale Unternehmen und Unternehmensnetzwerke, deren Anzahl seit den 70-ger Jahren des 20.Jh. wesentlich gestiegen ist, sind auf intensive Kommunikationsprozesse angewiesen. Es werden daher zunehmend Manager gesucht, die die geographisch bedingten und kulturellen Unterschiede überwinden können. Dies stellt an den Fachsprachenunterricht erhöhte Auforderungen. Sprachliche Handlungsfähigkeit in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation ist ein wichtiges Ziel des fachbezogenen DaF-Unterrichts auf dem Gebiet der Wirtschaft.
Bezüglich der schriftlichen Kommunikation gibt es viele theoretische Abhandlungen, da sich die Wirtschaftslinguistik eine lange Zeit auf die Untersuchung schriftlicher Kommunikation orientierte. Interessant ist, dass sich in der Gegenwart, bedingt durch die technischen Möglichkeiten von Intranet und Internet, eine stärkere Standardisierung der schriftlichen Kommunikation abzeichnet. Es werden Vorlagen entwickelt, die einerseits die Kommunikation erleichtern und andererseits unpersönlich wirken. Es wird immer deutlicher, wie sehr die Medienentwicklung den Sprachgebrauch beeinflusst.
Im Bereich der Kommunikationstechnologien handelt es sich um Innovationen, die zur Erleichterung der Kommunikation dienen. E-Mail und Chat haben sich außerordentlich schnell verbreitet. Raum und Zeit, diese wichtigen Faktoren der Kommunikation werden durch die technischen Möglichkeiten relativiert; Sender und Empfänger können schneller, komplexer und zielgerichteter miteinander kommunizieren. Interaktion und Kommunikation werden intensiver. Das hat Auswirkungen auf Diskursstrukturen, Textsorten, Kohärenz und auf die Wahl der Materialisierungsform.

In diesem Zusammenhang entstehen verschiedene, noch zu beantwortende Fragen: Wie ist in dieser Sicht die Texthaftigkeit zu fassen? Welche Rolle kommt dem Textdesign zu?
Interessant im Unternehmensbereich ist auch die Verschriftlichung von mündlicher Kommunikation (Sitzungsprotokolle, schriftliche Fixierung von Verhandlungen). Wichtig ist auch die Synthese von Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Textdesign in der Power-Point-Präsentation.

Die Alltagssprache spielt als neutrale Verständigungssprache eine wichtige Rolle in der kooperationsbezogenen Kommunikation und dominiert bei der kooperationsunabhängigen Kommunikation im Unternehmen, da sie für die Entwicklung des sozialen Beziehungsgeflechts von besonderer Bedeutung ist.

Der fachbezogene DaF-Unterricht auf dem Gebiet Wirtschaftsdeutsch steht heute im Zusammenhang mit der Internationalisierung des Wirtschaftslebens vor neuen Aufgaben. Außer ökonomischen gewinnen auch soziologische, psychologische und kommunikationswissenschaftliche Fragen an Bedeutung. Bei der Analyse der Wirtschaftskommunikation sollten daher neben pragmatischen Faktoren auch kognitionslinguistische Aspekte einbezogen werden.
Ein wichtiges Gebiet der Fachsprachenforschung ist heutzutage auch die nähere Untersuchung der internen und externen Unternehmenskommunikation.
Im fachbezogenen DaF-Unterricht sollten die Lerner auch aufgrund neuester Forschungsergebnisse zur aktiven Unternehmenskommunikation befähigt werden.
A. Satzger präzisierte (2005) die aktuellen Aufgaben der Fachsprachenlinguistik folgenderweise:
Die Fachsprachenlinguistik muss sich (heute) auf die Untersuchung des Informationstransfers mit unterschiedlichen Zeichensystemen in effektiver Kombination und auf die Entwicklung von Strategien zur Effektivierung dieses Vorgangs konzentrieren.
Hier eröffnet sich ein sehr interessantes und außerordentlich differenziertes Arbeitsfeld für die Angewandte Linguistik in Kooperation mit angrenzenden Disziplinen.

LITERATUR:

- BAXANT, Ladislava / RATHMAYR, Renate / SCHULMEISTEROVÁ, Magda (1995): Verhandeln mit tschechischen Wirtschaftspartnern (Gesprächs- und Verhandelsstrategien für die interkulturelle Gesprächspraxis). Wien: Service Fachverlag
- BOLTEN, Jürgen (1992): Fachsprache oder Sprachbereich? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtssprache. In: Bungarten, Th. (Hg.), Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen. München: W. Fink Verlag, S. 57 - 73
- BOLTEN, Jürgen (1993): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandaufnahme und Perspektiven. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. 1. Aufl. München: Iudicum-Verlag, S. 71 - 92
- BRÜNNER, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Max Niemayer Verlag
- BUHLMANN, Rosemarie (1990): „Wirtschaftsdeutsch“ - didaktisch relevante Merkmale. In: Henrici, Gerd (Hg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Bad Honnef: E. Keimer Verlag, S. 46 - 63
- BUHLMANN, Rosemarie / FEARNS, Anneliese (1991): Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft. Lehrerleft. München: Goethe-Institut
- BUHLMANN, Rosemarie / FEARNS, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. 6. überarb. Auflage. Tübingen: G. Narr Verlag
- HUNGENBERG, Harald / WULF, Torsten (2006): Grundlagen der Unternehmensführung. 2. Aufl. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- MAST, Claudia (2002): Unternehmenskommunikation: ein Leitfaden. Stuttgart: Lucius & Lucius
- SATZGER, Axel / PONCINI, Gina (Hg.) (2002): International Perspektives on Business Communication. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang
- SATZGER, Axel (2006): Unternehmenskommunikation als Gegenstand der Angewandten Linguistik. In: Fachsprache, Jg. 28, H.1-2. Wien: Braumüller Verlag, S. 82 - 98
- SCHICK, Siegfried (2005): Interne Unternehmenskommunikation. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschl Verlag

Kontakt: doc. PhDr. Eleonóra Dzuriková, CSc. Katedra cudzích jazykov,
Podnikovohospodárska fakulta Ekonomickej univerzity, Tajovského 13, 041 30 Košice

Deutsche Sprache im Wandel

Höppnerová Věra, Prag, CZ

Obwohl wir es im Unterricht mit dem gegenwärtigen Stand des Deutschen zu tun haben und der statische Moment für uns entscheidend ist, ist die Sprache keine statische oder abgeschlossene Erscheinung. Es werden die Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache auf der phonetischen, morphologischen, syntaktischen, Wortbildungs-, lexikalischen sowie orthographischen Ebene behandelt. Zu ihnen gehören u.a. der Rückgang des Konjunktivs Präteritum zugunsten der würde-Form, Zunahme der Funktionsverbgefüge und des Nominalstils, Verbreitung des Nominalstils auf Kosten komplizierten Satzkonstruktionen, direkte Wortfolge nach weil, obwohl u.a., Lockerung der Satzklammer, neue Wortprägungen durch Komposition, Derivation und Abkürzung. Im Bereich Wortschatz ist vor allem der Einfluss der Fachsprachen und des Englishen zu beobachten. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis gezogen.

Warum eine Trendforschung?

Beim Sprachunterricht gehen wir vom gegenwärtigen Stand der Sprache aus und dieser statistische Moment steht immer im Vordergrund. Die Erkenntnisse über neue Entwicklungstrends in der Sprache könnten daher für die Unterrichtspraxis überflüssig erscheinen. Dass sie jedoch für die Lehrer wichtig und für die Schüler ebenfalls nützlich sind, hat unserer Meinung nach folgende Gründe:

(a) Die Fremdsprache ist keine fertige und abgeschlossene Erscheinung, sondern verändert und entwickelt sich infolge des gesellschaftlichen Wandels ständig. Die von uns verwendeten Lehrbücher, Grammatiken und Wörterbücher gehen von ihrer kodifizierten Norm aus und können neue Trends – wenn sie im Widerspruch mit der kodifizierten Norm sind – nicht widerspiegeln. Dabei gehören ständiger Wandel und veilseitige Differenzierung zu den markanten Merkmalen der Sprache[1].

(b) Die Lehrer begegnen heute der Fremdsprache nicht nur im Unterricht und in den Lehrbüchern, sondern auch im Fernsehen, Rundfunk, Internet oder im unmittelbaren Kontakt mit gebürtigen Sprachern. Dabei kommen sie in Berührung mit neuen Trends in Morphologie, Syntax sowie Wortschatz. Zu ihren Fragen hinsichtlich der „Verletzung“ von Regeln in der Sprachpraxis müssen wir Stellung nehmen.

(c) Eine Reihe von Abweichungen von der Sprachnorm kann früher oder später zur Regel werden. Wenn wir neue Sprachtrends kennen, sind wir bei der Beurteilung weit verbreiteter „Verstöße“ gegen die Norm weniger rigoros.
Lapidar formulieren es H.Glück und W.Sauer: „Die Fehler von heute sind die Regeln von morgen“[2].

(d) Die Vorstellungen der Lehrer von der sprachlichen Korrektheit sind oft von der Literatursprache beeinflusst, der im Unterricht künftiger Lehrer vor allem Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Gegenwartssprache richtet sich jedoch nicht nach den Maßstäben der schönen Literatur, sondern nach gesellschaftlichen Bedürfnissen. Dei Allgemeinsprache wird dabei vor allem von der Fachsprache beeinflusst. Eine Reihe von Entwicklungstrends ist gerade in Bildungen zu beobachten, die in die Allgemeinsprache aus der Fachsprache gekommen sind.

Was ist die deutsche Gegenwartssprache?

Bevor wir uns der deutschen Gegenwartssprache und ihren Trends zuwenden, sollte die Frage geklärt werden: Was ist die deutsche Gegenwartssprache? Darin sind sich die Trendforscher einig: Die Gegenwartssprache beginnt nach dem zweiten Weltkrieg mit dem Jahr 1945, das den Beginn politischer, wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen und des Demokratisierungsprozesses bedeutete. Diese wirtschaftlich erfolgreiche Zeit ist mit der Bezeichnung Wirtschaftswunder verbunden[3].
Das Untersuchungsobjekt wird in der Regel „Standardsprache“ bezeichnet – die Sprache der öffentlichen und privaten Kommunikation aller sozialen Gruppen, nicht nur der Oberschichten. Dieses Sprachsystem ist kodifiziert. Es orientiert sich nicht mehr an der Literatursprache, sondern es wird in zwangloser Form im Fernsehen, Rundfunk und im Film verwendet, was eine Lockerung der bisherigen Normen vor allem der gesprochenen Sprache und Öffnung der umgangssprachlichen Formen und regionalen Varianten zur Folge hat[4]. Obwohl manchmal räumliche Nichtbegrenztheit angeführt wird[5], konzentrieren sich die meisten Trendforscher überwiegend auf die Sprache Deutschlands, dem sog. „deutschländischen Deutsch“[6] und nicht auf die plurinationale deutsche Sprache.

Das Laufsystem
Im Vergleich zum morphologischen, syntaktischen oder lexikalischen System erweist sich das Laufsystem fester. Veränderungen bei Laufen können daher am wenigsten festgestellt werden[7].
Das Zäpfchen – [R] setzt sich gegenüber dem Zungenspitzen – [r] immer mehr durch, was vom Fernsehen und Rundfunk akzeptiert wird. Nach R.Große wird das Zungenspitzen – [r] heute als auffällige Besonderheit beurteilt[8], die vor allem für slavische Sprachen Sprechende charakteristisch ist. Nach langen Vokalen, am Wort- und Silbenende wird r vokalisiert (war, für, Mutter, verstehen).
Der Vokal e wird in unbetonten Silben abgeschwächt und unterdrückt: haben [ha:ъn, ha:ъm], geben [ge:ъn, ge:ъm], sogar in hochsprachlichen Texten.
Bei der Endung –ig schreibt das Duden-Aussprachewörterbuch[10] dagegen immer noch die Aussprache [ich] vor, obwohl sie nicht nur in Österreich und Süddeutschland als [ik] ausgesprochen wird[11]. Langes offenes [ɛ:] und langes geschlossenes [e] gleichen sich immer mehr an: Ähre/Ehre, nähme/nehme, Bären/Beeren.
Fremdwörter anglo-amerikanischer Herkunft werden lautlich nicht integriert (Jeans, Thriller, Computer, Job), nur englische Diphtonge werden durch Monophtonge ersetzt (Playback [ple:ъɛk], Poster [po:ste]). Auffallend ist auch die Verschiebung der Betonung auf die erste Silbe bei endungsbetonten Fremdwörtern: M̲ikrophon, f̲inanziell[12].
Die der lebendigen Sprache entfernte Bühnenaussprache ist längst kein Vorbild mehr: Seit der 50er Jahren übernahmen ihre Rolle Fernsehen, Rundfunk und Film.

Morphologie
In der Morphologie kommt es zu einem weiteren Abbau von redundanten Kasusendungen, die keine Funktion haben:

- Im Genitiv schwindet –(e)s bei Namen, namenähnlichen Wörtern und Abkürzungen, wenn der Artikel voran geht (die Vertreter des Vatikan, Korrespondent des Berner Tageblatt, die Erfindung des Radar, der Fahrer dieses Lkw). Oft fehlt sie auch bei Anglizismen (die Entwicklung des Internet, im Bereich des Marketing,).
- Das Dativ-e bleibt nur noch in festen Verbindungen erhalten (zu Hause, im Bilde sein, zu Rate ziehen, in diesem Sinne, auf dem Lande).
- Im Dativ und Akkusativ häufen sich normenwidrige starke Formen bei schwach deklinierten Maskulina (zum Fotograf gehen, sich am Automat bedienen, sich einen Teddybär wünschen, beim Spezialist sein).

Bei schwach dekliniertn Substantiven begegnet man Doppelformen (das Leben des Bärs/des Bären, das Haus des Nachbars/des Nachbarn, die Arbeit des Bauers/des Bauern[13].
Die Genitivformen werden in der gesprochenen Sprache durch Präpositionalwendungen ersetzt: die Hälfte unseres Einkommen → die Hälfte von unserem Einkommen, der Wagen des Mannes → der Wagen von dem Mann, oder umgangsprachlich dem Mann sein Wagen. Der Genitivschwund wird oft mit dem Rückgang der Genitivverben in Zusammenhang gebracht, die immer weniger verwendet werden oder veralten (j-s gedenken, sich der Stimme enthalten, einer Sache bedürfen), die oft durch Verben mit Präposition ersetzt werden (sich j-s schämen→sich schämen wegen j-m, sich j-s erinnern→sich erinnern an j-n).
Nach der Präposition wegen ist heute auch der Dativ verbreitet (wegen Urlaub geschlossen)[14].
In der Verwaltungs- oder Fachsprache ist dagegen der Genitiv häufig, besonders nach den neueren Präpositionen *anhand, anlässlich, aufgrund, hinsichtlich, infolge, mittels* u.a. Es besteht also keine Gefahr, dass der Genitiv im Deutschen aussterben würde.
Präpositionalverben konkurrieren nicht nur den Genitiv-, sondern auch den Dativverben (j-m schreiben – an j-n schreiben). Die Dativverben sind darüber hinaus auch der Konkurrenz der Akkusativverben ausgesetzt(j-m etwas liefern → j-n beliefern, j-m etwas schenken → j-n beschenken).
Während im Singular Kasusendungen abgebaut werden, kommt es zu einer stärkeren Differenzierung von Singular und Plural und zwar vor allem durch die Endung –s (CDs, Pkws, Extras), besonders in der Umgangssprache (Jungs, Mädels, Kumpels, Fräuleins). Diese Endung verdrängt sogar das Plural –e (Bestecke → Bestecks, Schecke → Schecks). In der

Fachsprache werden bei der Unterscheinung von Arten und Sorten Pluralformen verwendet, die in der Allgemeinsprache unüblich sind (Zuwächse, Umsätze, Gelder, Widerstände)[14].
Im verbalen Bereich machen sich folgende Trends bemerkbar: Die Formenvielfalt deutscher Verben geht immer mehr zurück. Weniger gebräuchliche starke Verben gehen zu den schwachen über (sangen, sangte, gesangt statt sog, gesogen; gleiten, gleitete, gegleitet statt glitt, geglitten; backen, backte, gebackt statt buk, gebacken; melken, melkte, gemelkt statt molk, gemolken). Häufig verwendete starke Verben sind jedoch von einem Übergang zu den schwachen nicht bedroht.
Im Imperativ ist in der Umgangssprache eine markante Tendenz zu schwachen Formen zu beobachten (Helf mir mal! Empfehl was weiter! Geb das her! Ess mal!). Die Formen Iß! Nimm! Werden sogar als Varianten angeschen oder zu „einzelnen Widerstandskämpfern, die gegen einen übergroßen Systemzwang anrennen“[15]. Das Imperativ –e fällt meist weg: Geh! Sag mal!
Was die Konjunktive anbelangt, geht die Entwicklung zu einem analytisch gebildeten Einheitskonjunktiv, vor allem bei den schwachen und starken Verben, und zwar auch in den Nebensätzen (Wir würden es kaufen, wenn wir einen Kredit bekommen würden.). Dies hat mehrere Gründe: Einige Formen sind im Indikativ und Konjunktiv homonym (er sagte, wohnte, ich schickte). Konjunktivformen einiger starker Verben wirken darüber hinaus elitär und überkorrekt (er hülfe, verlöre, böge)[16].
Auch beim Gebrauch der Konjunktive der indirekten Rede kommt es zu radikalen Veränderungen. Wenn die indirekte Rede eingeleitet ist – d.h. nach sagen, behaupten, mitteilen, angeblich usw., ist seine Verwendung de facto überflüssig. Da es bei den Konjunktiven der indirekten Rede immer mehr Möglichkeiten gibt, wurden die Regeln für ihren Gebrauch in der Duden-Gramatik von 1995 markant abgebaut. Man kann ihn verwenden, muss aber nicht[17]. In der Berichterstattung hat er jedoch seinen festen Platz – er signalisiert unsere Distanzierung von der Aussage, „Zitieren ohne“.
Futur wird relativ selten (nur noch in 4,6% der Fälle) mit Futur bezeichnet. Für die Fachsprache ist er jedoch unentbehrlich und wird daher aus dem Deutschen nicht verschwinden[18].
Funktionsverbefüge (auf den Markt bringen, zur Verfügung stehen, in Konkurs gehen, eine Mitteilung machen, zur Kenntnis nehmen,) erfreuen sich besonders in der Fach- und Verwaltungssprache großer Beliebtheit. Man kann sie keineswegs aus stillistischen Gründen als überflüssig ablehnen[19]. Sie füllen oft Lücken im Wortschatz und haben darüber hinaus noch weitere Funktionen – sie drücken Aktionsarten und Bedeutungsschattierungen besser und genauer aus, als einfache Verben.

Syntax

In der Syntax sind im Unterschied zum relativ geschlossenen morphologischen System weitaus markantere Veränderungen zu beobachten. Die Sätze werden kürzer – im 19. Jahrhundert hatten sie 30-34 Wörter. Im 20. Jahrhundert nur 20-25 pro Ganzsatz[20]. Statt komplizierter Satzkonstruktionen verwendet man Hauptsätze mit Nominalkonstruktionen, die die Aussage verdichten und komprimieren[21].Nebensätze und Infinitivkonstruktionen werden dadurch „geschluckt“: um Ihre Schulden zu bezahlen müssen Sie → zur Bezahlung Ihrer Schulden müssen Sie... Der Rückgang des Satzgefüges wird von der Zunahme der Substantivgruppen begleitet[22], was zur Genitivreihung führt (der Anspruch der Patienten auf Versorgung, Entgegennahme des Preises des Deutschen Buchhandels)[23]. Die Anzahl der Nebensätze geht zurück, von den Nebensätzen sie die Hälfte Relativsätze und fast ein Drittel dass- Sätze[24]. Weitere häufiger auftretende Sätze sind mit der Konjunktionen wenn, weil, da, während und indem eingeleitet, seltener sind die Sätze mit den Temporalkonjunktionen bis, ehe, nachdem, sobald, solange sowie mit obwohl und sofern[25].
In der gesprochenen Sprache ist nach den Konjunktionen weil, obwohl, während, wobei in den nachgestellten Sätzen die normwidrige Wortfolge wie im Hauptsatz ziemlich verbreitet, wobei nach den Konjunktionen gewöhnlich eine kleine Pause folgt. Die gesprochene Sprache widerspiegelt dabei die Gedankenentstehung (Beeile dich, weil sie fangen gleich an. Sie kam doch mit, obwohl sie hatte eigentlich keine Lust. Er macht es schön, wobei es kann noch dauern. Wir sind schon fertig, während sie hat noch viel zu tun.). *Weil* verdrängt zunehmend *denn*, das offenbar aus der Mode gekommen ist[26]. Nach P.Polenz hinkt die Forderung der Nebesatzwortfolge nach *weil* hinter der faktischen Sprachentwicklung hinterher[27].

Ebenfalls in der gesprochenen Sprache wandelt sich *trotzdem* vom Adverb zur subordinierenden Konjunktion in der Bedeutung *obwohl*: Trotzdem er wenig verdient, ist er nicht sparsam.

Die auffäligste Erscheinung des deutschen Satzes ist die Satzklammer, die in den meisten Sprachen nicht vorkommt. Durch die Endstellung des Verbs im Nebensatz steht das inhaltlich wichtigste Wort erst am Ende, so dass der Sprecher/Hörer bis zum Schluss konzertriert sein muss. Dabei kann er Satz in Extremfällen bis 60 Wörter haben[28]. Zur besseren Verständlichkeit wird daher die Satzklammer gelockert. Die Grammatiken empfehlen bereits die Ausklammerung bei abhängigen Infinitiven (Sie forderten ihn auf, sich einen auständigen Job zu suchen. Man sieht, dass sie keine Zeit haben, sich zu verschulden.), bei Relativsätzen (Endlich ist die Nachricht gekommen, auf die wir so lange gewartet haben.), beim Vergleich (Weil ich älter bin als die anderen, habe ich mehr Erfahrungen.) und oft bei Präpositionalwendungen (Das Strafverfahren gegen ihn wurde eingestellt im Hinblick auf sein Alter.).
Die Lockerung des Satzrahmes ist Ausdruck der Annäherung der Norm an die gesprochene Sprache. Wir sollten ihr im Unterricht entsprechende Aufmerksamkeit widmen.
Nach traditioneller Vorstellung besteht der Satz aus Subjekt und Prädikat und das Auslassen eines von beiden wird als Nachlässigkeit betrachtet. In Wirklichkeit kommen verkürzte, unvollständige Sätze oder Einschübe (*wie bereits erwähnt wurde, wie alle wissen*) sehr häufig vor und sind regulär. Besonders in der Werbung ist der Anteil der unvollständigen Sätze sehr hoch – 55,3%[29], ebenso in den Annoncen (Verkaufe Mercedes) oder in den Zeitungsüberschriften[30].

Wortbildung
Im Bereich Wortbildung werden für die neuen Bennenungen am meisten Komposita verwendet, die leicht gebildet werden und semantisch transparent sind. Heute sind jedoch auch mehrgliedrige Komposita geläufig (Autobahnraststälte, Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, Haftpflichtversicherung). Sie können aber auch schwer überschaubar und schwer verständlich sein. Oft wird behauptet, die deutschen Wörter seien so lang, dass man sie nur aus der Ferne übersehen kann.
Die Reaktion auf lange Komposita sind Abkürzungen. Sie reduzieren das Kompositum auf nur einen Bestandteil (Schall)platte, (Ober)kellner, (Omni)bus, (Regen)schirm, (Fahr)rad, Lok(omotive). Beliebt sind auch Initialkurzwörter aus Anfang Buchstaben heißt das nicht *Anfangsbuchstaben* – also ein Wort?: VW (Volkswagen), PC (Personalcomputer, Moped (Motor und Pedale, Motel (Motorhotel). Eine große Gruppe bilden Bezeichnungen von Personen (Azubi, Wessi, Ossi, Stasi, Profi, Macho) oder Konkreta bzw. Abstrakta (Demo, Disko, Info, Kombi, Limo, Pulli, Uni, Abi)[31].
Unter den Komposita sind emotional gefärbte Bildungen mit den Komponenten Haupt-, Spitzen-, Riesen-, Über-, Bomben-, Super-, Extra-, Mini-, Null- sehr produktiv. Sie bezeichnen Quantifizierung oder Graduierung[32].
Neben der sehr beliebten Zusammensetzung entstehen neue Wörter ebenfalls durch Ableitung und zwar durch Suffixe –er, -ler, -ung, -heit, -keit, -(er)lei. Nach P.Braun, der Personenbezeichnungen untersuchte, bilden Wortbildungskonstruktionen, d.h. Ableitungen und Zusammensetzungen, 92%, Simplizia dagegen 8%[33].
Komposita spielen auch bei der Adjektivbildung eine wichtige Rolle, besonders in den Werbetexten (pflegeleicht, umweltfreundlich, ferngesteuert, knitterfest, ofenfrisch, tischfertig). Bei den abgeleiteten Adjektiven sind vor allem Suffixe -mäßig, -bar, -voll und -ig sehr produktiv[34].
Neue Verben enstehen in viel gerigerem Maße als Substantive oder Adjektive. Die aus dem Englischen übernommenen Verben werden schwach konjugiert (er hat gesurft, relaxt, gejoggt, geleast, gescant)[35].

Wortschatz
Im Gegensatz zur Grammatik ist der Wortschatz ein offenes System. Die gesellschaftliche Entwicklung widerspiegelt sich im Wortschatz, Bezeichnungen für neue Sachverhalte

entstehen, andere Wörter verschwinden aus dem Gebrauch. Im Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache sind folgende markante Trends zu beobachten:
1. Die Aussage wird vereinfacht und verkürzt. Dieser Tendenz begegneten wir bereits bei der Bildung von Komposita, bei der Lockerung des Satzrahmes, bei der Syntax u.a. Sie ist auch das Bestreben zurückzuführen, sich kürzer, einfacher, rationeller und verständlicher auszudrücken, mit möglichst wenigen Mitteln möglichst viele Informationen mitzuteilen. Auch hier macht sich der Einfluss der gesprochenen Sprache bemerkbar.
2. Die Allgemeinsprache wird intensiver denn je von der Fachsprache beeinflusst. Noch nie war der Fortschritt in Technik und Naturwissenschaften so schnell wie heute. Er erfordert neue Bezeichnungen für Geräte, Erfindungen, Konsumgüter u.a. Nach Mackensen[36] stammt jedes 10. Wort der gesprochenen Sprache aus dem Bereich der Technik. Besonders der Computersprache werden immer breitere Schichten mächtig (Absturz, Maus, im Internet surfen, mailen, jemand ist „falsch programmiert", hat ´nen Chip locker)[37]. Der Einfluss der Fachsprache erhöht sich durch das steigende Bildungsniveau und die Verwendung technischer Beschreibungen und Anteilungen. Eine wichtige Rolle spielen auch populärwissenschaftliche Programme im Rundfunk und Fernsehen und die gesamte Technisierung unseres Lebens.
3. Ein weiteres markantes Merkmal der deutschen Gegenwartssprache ist das Vorkommen von Anglizismen. Sie decken den Bedarf an neuen Bennenungen (Business, Marketing, Leasing, Handout, simsen), ein andermal werden sie aus Prestigegründen verwendet, im Bestreben zu imponieren. Einsilbige Anglizismen sind meist kürzer als ihre deutsche Äquivalente und daher für die Deutschen besonders attraktiv (Job, Drink, Hit statt (vorübergehende) Arbeit, (alkoholisches) Getränk, (erfolgreicher) Schlager, Slip statt kurze Hose, News statt Nachrichten). Der Einfluss des Englischen ist jedoch nicht nur auf die Übernahme von Wörtern beschränkt. Ein deutsches Wort kann auch die Bedeutung eines englischen Wortes übernehmen (kontrollieren übernahm die Bedeutung von „beherrschen", Papier die Bedeutung von „Aufsatz, Abhandlung", realisieren von „erkennen", „sich vorstellen"). Im heutigen Deutsch ist auch eine Reihe von Lehnübersetzungen aus dem Englischen (Selbstbedienung – self service, Taschenbuch – pocket book, Podiumsgespräch – panel diskussion, genau! – exactly!). Die Flut von Anglizismen hängt mit der Vormachtstellung der USA nach dem 2. Weltkrieg zusammen, mit ihrer Rolle in Wissenschaft und Kultur, mit der Nachahmung des amerikanischen Lebensstils sowie mit den Enlischkenntnissen besonders bei der jüngeren Generation. Englisch ist im internationalen Maßstab zur Verkehrssparche geworden, obwohl es oft ein schlechtes Englisch ist. Anglizismen werden mit Vorliebe in den Massenmedien, in der Werbung, im Sport und in den Fachsprachen verwendet[38].
4. Das Gegenteil der Verwissenschaftlichung und Intellektualisierung unter dem Einfluss der Fachsprache ist der Trend zur Auschaulichkeit und Bildhaftigkeit, der sowohl in der Allgemein- als auch in der Fachsprache zum Ausdruck kommt. Er führt zur Entstehung neuer Bennenungen (gleitende Arbeitszeit, Überbrückungskredit, Geldwäsche, sanfter Tourismus, Jobmaschine). In der politischen Retorik dienen bildhafte, metaphorische Ausdrücke zur politischen Beeinflussung der Bürger: (Arbeitskräfte freisetzen bedeutet entlassen, der Konzern muss abspecken heißt den Personalstand reduzieren, sensible Bereiche sind schwierige Bereiche).
5. Mit dem Bestreben nach Entpolitisierung, Linderung und Verschlechterung sozialer Konflikte und mit politischen Problemen hängt auch der Trend zur sozialen Aufwertung zusammen. Er zeigt sich insbesonderes in den sog. „sozialen Euphemismen" – Bezeichnung für Berufe und Personen mit geringerem Sozialprestige und bei öffentlichen und sozialen Institutionen (Putzfrau → Raumpflegerin, Fremdarbeiter → Gastarbeiter, Arbeiter → Arbeitnehmer, Hilfsschule → Sonderschule, Irrenhaus → Psychiatrische Klinik, Altersheim → Seniorenheim). Auch Verkaufsstellen bekommen aufwertende, attraktivere Bezeichnungen (Küchenstudio, Boutique, Haarstudio, Hundesalon, Videoshop, Ranch[39]).

Rechtschreibung
Die oben erwähnte Tendenz zur Vereinfachung widerspiegelt sich auch in der Rechtschreibung, wo durch die Rechtschreibreform von 1996 die Zahl von Rechtschreibregeln reduziert und die Rechtschreibung der Fremdwörter teilweise vereinfacht wurde (Jogurt, Spagetti, Portemonee, Geografie). In den letzten Jahren breitet sich die Mode aus, Majuskeln im Wortinnen zu

verwenden, die bei feministischen Sprachformbemühungen angefangen hat (StudentInnen, WienerInnen). Die Werbeagenturen kümmern sich nicht darum, dass die Duden-Redaktion Bildungen wie BahnCard, InterCityExpress für inakzeptabel hält[40]. Verbreitet ist auch die Apostrofmarkierung des Gentitivs (Petra's Grillstube, Monika's Haarstudio, Schiller`s Balladen) oder des Plurals (Kid`s, Lkw`s, CD`s), offenbar nach englischem Muster.

Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis

Obwohl für uns die kodifizierte Sprachnorm im Unterricht ausschlaggebend ist, sollten wir vor den Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache nicht die Augen verschließen. Wir sollten die progressiven Formen und Strukturen präferieren (z.B. die Form würde + Infinitivs statt Konjunktiv Präteritum bei den schwachen und den meisten starken Verben) und veraltende Formen höchstens passiv verlangen. Auch der Lockerung des Satzrahmes, die von den Grammatiken bereits akzeptiert wurde, sollte entsprechende Aufmersamkeit gewidemt werden, da sie von den Schülern eher als Verletzung der bisher eingeprägten Regeln empfunden wird. Anderseits kann man nicht Formen wie „sich am *Automat bedienen" neben „zum *Fotograf gehen" deshalb tolerieren, weil sie auch die Muttersprachler verwenden. Schwieriger ist es mit der Beurteilung der direkten Wortfolge nach weil, obwohl u.a., die in der gesprochenen Sprache sehr verbreitet ist, von den Grammatiken jedoch (noch) nicht akzeptiert wird. Hier ist in gesprochenen Äußerungen Toleranz am Platze. Aus unseren Ausführungen ergibt sich weiter die Empfehlung, sich zumindest auf der Grund- und Mittelstufe nicht auf die Literatur-, sondern auf die lebendige gesprochene Sprache zu orientieren, die heute in der Kommunikation aller sozialen Gruppen gesprochen wird und den schriftsprachlichen Standard zunehmend beeinflusst[41].

LITERATUR

- 1 GROSSE, R.:*Zur Frage nach den Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache.* In: Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, Heft 1, 1993. S.1.
- 2 GLÜCK, H, SAUER, W.W.: *Gegenwartsdeutsch.* J.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1990, S.40.
- 3 BRAUN, P.*: Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen*. In: Muttersprache, roč. 107 (1997), März, S.1.
- 4 DROSDOWSKI, H., HENNE, H.: *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. In.:Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. Althaus, H.P., Henne, H., Wiegend, H.E 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen, Niemeyer Verlag, 1980, S.620.
- 5 DROSDOWSKI, H., HENNE, H.: *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. Althaus, H.P., Henne, H., Wiegend H.E., 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Niemeyer Verlag, 1980, S.620.
- 6 BRAUN, P.: *Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen*. In: Muttersprache roč. 107, 1997, März, S.2.
- 7 GROSSE, R.: *Entwicklungstendenzen der deutchen Sprache der Gegenwart*. In: Deutsch als Fremdsprache 2, Heft 1, S.2.
- 8 STEDJE, A.: *Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde.*. 4. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München, 1999, S.202.
- 9 GROSSE, R.: *Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache der Gegenwart*. In: Deutsch als Fremdsprache 2, Heft 1, S.2.
- 10 Duden, *Das Aussprachewörterbuch*, Verlag Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus AG, Mannheim 2000.
- 11 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III., 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York Walter de Gruyter,1999, S.340.
- 12 DROSDOWSKI, H., HENNE, H.: *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. von Althaus, P., Henne, H. und Wiegend, H.E, .2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Niemeyer Verlag, 1980, S.620.

- 13 DROSDOWSKI, H., HENNE, H.: *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. von Althaus, P., Henne, H. und Wiegend, H.E 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Niemeyer Verlag, 1980, S. 621.
- 14 GLÜCK, H., SAUER, W.W.: *Gegenwartsdeutsch*. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1990, S.54.
- 15 FÖRSTER, U.: *Bemerkungen zum Gegenwartsdeutsch*, In: Der Sprachdienst 21, 1977, S.177.
- 16 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III., 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1999, S.349.
- 17 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III.: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York, Walter de Gruyter1999, S.350.
- 18 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III.: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1999, S.350.
- 19 BETZ, W.: *Sprachlenkung und Metaphernstrategie und andere Tendenzen deutscher Sprachentwicklung*. In: Sprache im technischen Zeitalter, Heft 63, S.380. např. mnohé pokládá za „stilistische Fehlleistungen".
- 20 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III.: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York, Walter de Gruyter , 1999, S.353.
- 21 BRAUN, P.: *Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen*. In: Muttersprache, roč. 107,(1997), März , S.5.
- 22 BRAUN, P.: *Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen*. In: Muttersprache, Jahrgang 107, 1997, S.5, též DROSDOWSKI, H., HENNE, H.: *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. von Althaus, H.P., Henne, H., Wiegend H.E., 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen, Niemeyer Verlag, 1980, S.626.
- 23 BRAUN, P.: *Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen*. In: Muttersprache, roč. 107, 1997, März, S.6.
- 24 STEDJE, A.: *Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde.* 4. Auflage, Wilhelm Fink Verlag München, 1999, S.178.
- 25 GROSSE, R.: *Entwicklungstendenzen der deutchen Sprache der Gegenwart*. In: Deutsch als Fremdsprache 2, Heft 2, S.2.
- 26 ZIMMERMANN, G.: *Mediendeutsch der 80er Jahre. Einige Bemerkungen zum gegenwärtigen Sprachgebrauch*. In: Muttersprache, Band 98, 1988, S.141.
- 27 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III., 19. und 20. Jahrhundert,Walter de Gruyter, Berlin/New York, *Entwicklungstendenzen der Standardsprache*", S.358.
- 28 BRAUN, P.: *Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen*. In: Muttersprache, roč. 107, 1997, März, S.6.
- 29 RÖMER, R.: *Die Sprache der Anzeigenwerbung*. Düsseldorf 1968, S.168.
- 30 ISING, E., KRAUS, J., LUDWIG, K-D, SCHERER, R.: *Die Sprache in unserem Leben*. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1988, „Entwicklungstendenzen in der Gegenwartssprache", S.144.
- 31 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III.: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York Walter de Gruyter, 1999, S.371. (Auch in: GLÜCK, H. und SAUER, W.W.: *Gegenwartsdeutsch*. Stuttgart/Weimar:Metzler, 1990, S.76.)
- 32 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III.: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York Walter de Gruyter, 1999, S.371.
- 33 BRAUN, P.: *Deutsche Gegenwartssprache. Entwicklungen, Entwürfe, Diskussionen*. Kritische Information 79. München, Wilhelm Fink Verlag, 1979, S.95.
- 34 GLÜCK, H. und SAUER, W.W.: *Gegenwartsdeutsch*. Stuttgart, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1990, S.77.
- 35 GLÜCK, H. und SAUER, W.W.: „*Directions of Change in contemporary German*". In: The German Language and the Real World. Sociolinguistic, Cultural, and Pragmatic

Perspectives on Contemporary German. Revised Edition, Edited by Stevenson, P. von. Oxford, Claredon.S.103.

- 36 MACKENSEN, L.: *Die deutsche Sprache unserer Zeit.,* 2. Auflage. Heidelberg, 1971. (Zitiert nach Stedje, A.: *Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde.* 4. Auflage. Wilhelm Fink Verlag, München, 1999.S.167.)
- 37 DEBUS, F.: *Entwicklungen der deutschen Sprache in der Gegenwart – und in der Zukunft?* Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz, Franz Steiner Verlag Stuttgart, 1999, S.26
- 38 STEDJE, A.: *Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde.* 4. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München, 1999, S.169.
- 39 POLENZ, P. von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III.: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York Walter de Gruyter , 1999*,* S.382.
- 40 GLÜCK, H.: *Reklamedeutsch im Daf-Unterricht*. In: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache.:Max Niemayer Verlag, Tübingen ,1994, S.275.
- 41 BRAUN, P.: *Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen*. In: Muttersprache, Jahrgang 107, 1997, S.2.

Höppnerová Věra, Wirtschaftsuniversität Prag CZ

Erfassung fachübergreifender, fachlicher und beruflicher Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum

Lévy-Hillerich Dorothea, Nancy (i.R.), France

Serena Silvia, Milan, Italia

Im Artikel werden die fachübergreifende fachliche und berufliche Handlungskompetenz als Grundlage für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Weiterhin wird gezeigt, wie sich diese Handlungskompetenz in Rahmencurricula und Lehrwerken niederschlägt. Der Beitrag führt die in früheren Tagungen in der Slowakei schon mehrmals angestoßene Diskussion um die Ziele des studienbegleitenden Deutschunterrichts weiter.

1 Der Titel

Können fachübergreifende, fachliche und berufliche Handlungskompetenzen für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht überhaupt erfasst und in einem Rahmen fest gehalten werden? Was bedeutet „studienbegleitend" und um welche Kompetenzen geht es eigentlich? Und warum sollen diese Kompetenzen ausgerechnet im – oder durch den – Fremdsprachenunterricht entwickelt werden? Was bedeutet das curriculare Denken im Aufbau und Ablauf eines Studiums konkret?

Auf diese Fragen soll der hier folgende Beitrag eingehen: Im ersten Teil wird zunächst erklärt, wie es zur Entstehung eines inzwischen internationalen Projektes kam und welche Überlegungen dahinter stehen, und danach werden die einzelnen im Titel enthaltenen Begriffe erläutert; im zweiten Teil werden die vorläufigen Ergebnisse des Projektes, die zugleich für zukünftige Entwicklungen wegweisend sind, vorgestellt.

1.1 Was sollte der Fremdsprachenunterricht in der heutigen Zeit leisten?

Die gesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit verlangt von den Lernenden, dass sie aus ihrer Ausbildungszeit – sei es Schule oder Universität – ein Können in der Fremdsprache mitbringen, das weit über das hinausgeht, was üblicherweise mit „Schulkenntnissen" bezeichnet wird: Es handelt sich darum, in der Fremdsprache eine *Handlungskompetenz* (s.1.2.) zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen sowie personale Fähigkeiten mit einschließen, die im Beruf – und im Leben überhaupt - unerlässlich sind.

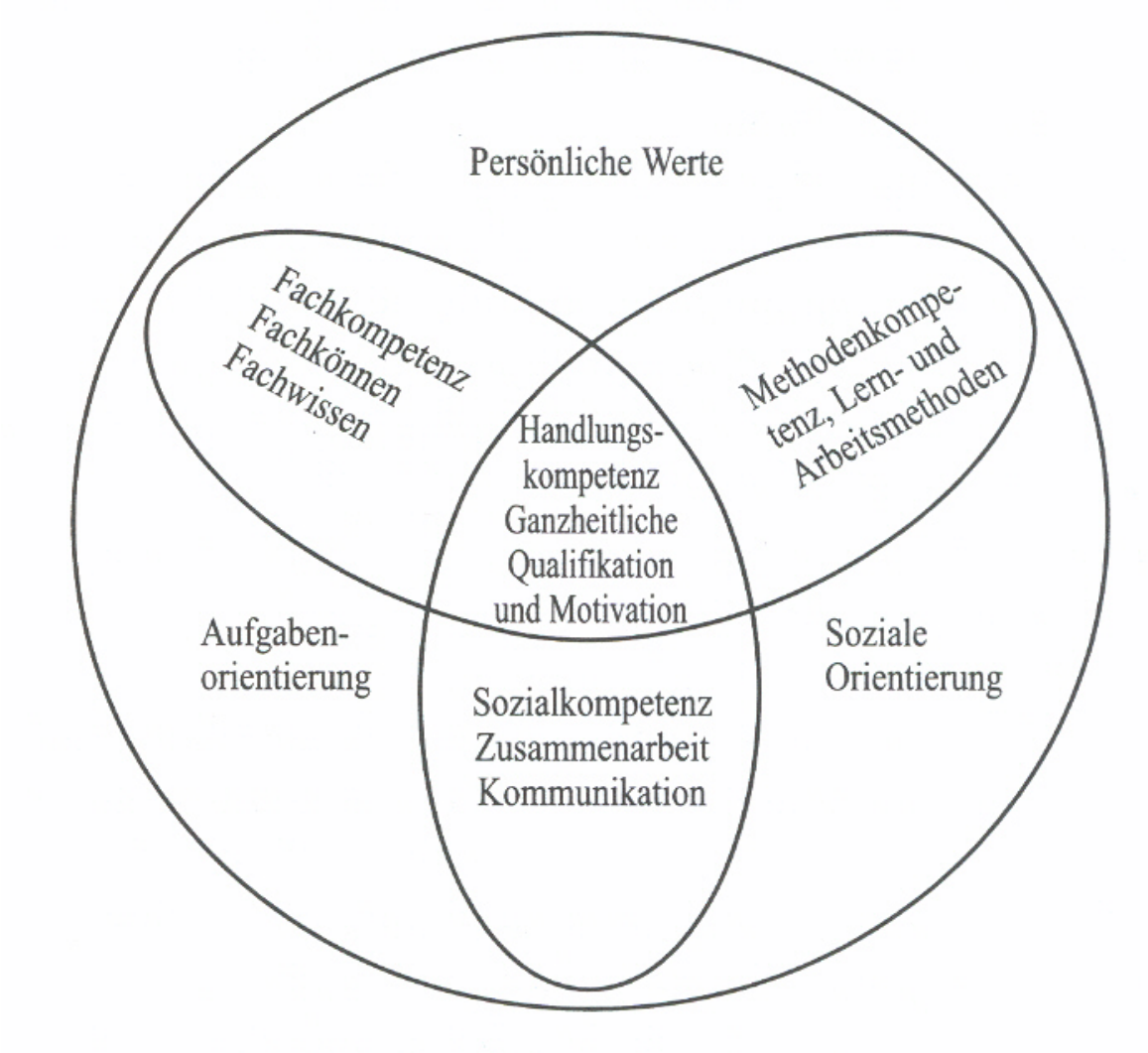
Aus der Reflexion darüber, wie das Angebot der institutionellen Hochschulausbildung auf die oben erwähnten Anforderungen der Gesellschaft aussehen und welche Merkmale also ein Curriculum aufweisen sollte, wurde 1996 mit der Unterstützung des Goethe-Instituts Warschau[1] ein Projekt ins Leben gerufen, dessen Ergebnis ein „Rahmencurriculum" (s. 2 und 2.2.) war, das aus der Zusammenarbeit einer Gruppe von Dozenten aus vier europäischen Ländern (Polen, Tschechien, der Slowakei und Frankreich) entstand, sich zwar auf den Deutschunterricht bezieht - weil die Autoren Deutsch unterrichten - jedoch auf jede andere Fremdsprache übertragbar ist (und auch in Tagungen[2] außerhalb der vier betreffenden Länder, z.B. in Italien, bei Kollegen verschiedener Sprachen – z.B. Spanisch – auf Interesse gestoßen hat).
Die Grundlage dieses Curriculums ist der oben erwähnte Begriff der „Handlungskompetenz", der nun kurz vorgestellt werden soll (s. 1.2), und der zusammen mit den sich daraus ergebenden Prinzipien (s. 1.3) für einen studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (s.1.4.) auch zur Entstehung einer Reihe von Lehrwerken geführt hat (s.2.1.).

[1] Das gesamte Projekt wurde von den Goethe-Instituten Bratislava, Nancy, Prag, Krakau (Projektleitung seit 1.7.2002) und von der Robert-Bosch-Stiftung unterstützt.
[2] z.B. ist da Thema am 25.11.06 auf der Tagung des Fremdsprachenzentrums der Wirtschaftuniversität „Luigi Bocconi „zum Thema „Vielsprachigkeit in Europa" ist in einem Arbeitsgespräch kurz angeschnitten worden.

1.2 Was bedeutet „Handlungskompetenz“?

Das kompetente Handeln-Können in einer fremdsprache ergibt sich aus einem Zusammenwirken verschiedener Kompetenzen, das die gesamte Orientierung des Handelns bestimmt, sowie die Art und Weise, wie der Handelnde sich mit seinem ganzen Wesen einsetzt, sich den Aufgaben stellt, und bereit ist, sie auf sich zu nehmen, kurz: es betrifft einerseits die Haltung des Handelnden gegenüber all dem, was im Leben – beruflich und privat – auf ihn zukommt, andererseits sein – um es mit dem Pestalozzi-Spruch auszudrücken – ganzheitliches Handeln mit „Kopf, Herz und Hand“.

Das hier folgende Modell[3] veranschaulicht diesen Ansatz:

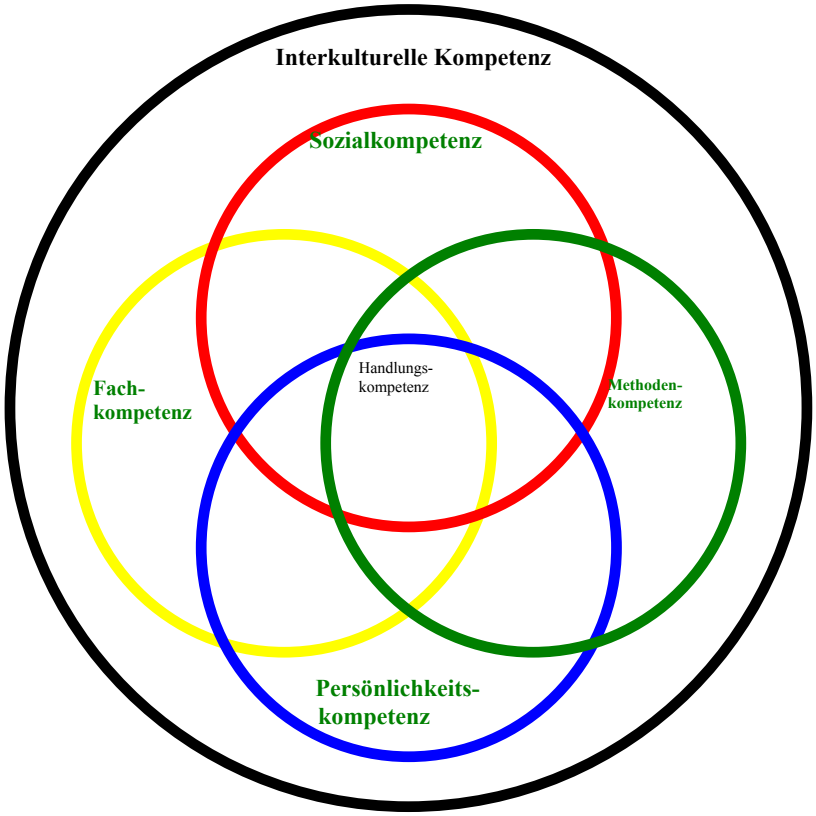


Dieses Modell findet sich inzwischen in vielen Artikeln zur Handlungskompetenz sowie in Lehrbüchern[4]; es erfährt dabei Veränderungen und Erweiterungen, z. B. durch die Einbeziehung von Personalkompetenz und Interkultureller Kompetenz, so dass das Modell oft auch wie folgt dargestellt wird:

---

[3] Aus: Dorothea Lévy-Hillerich: *Kommunikation im Tourismus.* Fraus, Plzeň , 2004, S.11

[4] Das Modell bildet in der gesamten Reihe „*Kommunikation im Beruf*“ im Fraus-Verlag, Plzeň, (inzwischen in einer neuen Ausgabe in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen-Verlag erhältlich) die Grundlage der „Vorlektion“ und den „roten Faden“ eines jeden Bandes: Es prägt alle Aktivitäten, zu denen die Lerner angeleitet werden und über die sie angeregt werden, im Unterricht zu reflektieren und zu diskutieren. Zum ersten Mal wurde das Modell aber in die Praxis des Deutschunterricht integriert im Band *MIT DEUTSCH IN EUROPA studieren, arbeiten, leben* (Fraus-Goethe-Institut)



Dabei bedeutet z. B.

- *Fachkompetenz* fundiertes Fachwissen und die Fähigkeit, fachliche Zusammenhänge zu erkennen („Kopf“),
- *Sozialkompetenz* das aktive Zuhören- Können, die Fähigkeit, andere Meinungen zu respektieren und zu akzeptieren, die Fähigkeit argumentieren und/oder eigene Vorschläge präsentieren zu können („Herz“),
- *Methodenkompetenz* die Fähigkeit, Arbeitsziele zu erkennen, etwas selbstständig planen und durchführen zu können, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten („Hand“),
- *Personalkompetenz* die Bereitschaft, die eigene Person einzubringen, d.h. als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen,
- *Interkulturelle Kompetenz* die Bereitschaft zu Offenheit für andere Kulturen, aber auch die Bereitschaft, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden.

Die Entwicklung der Fähigkeit, ganzheitlich zu handeln, erfordert ein ganzheitliches Lehren und Lernen, indem *inhaltlich-fachliches*, *sozial-emotionales* und *methodisch-strategisches* Lehren, Lernen und Handeln ineinander greifen und nach Möglichkeit gleichzeitig gefördert werden.

Dieses Lehren, Lernen und Handeln bedeutet, dass im Unterricht Fähigkeiten entwickelt werden wie

⇒ Im Bereich der „*Fachkompetenz*“, die Fähigkeit, sich Fachwissen und Fachkönnen anzueignen wie z. B.

- Abkürzungen und Sicherheitsbestimmungen zu verstehen (*Bereich Wissen*) und benutzen zu können (*Bereich Können*),
- Textsorten der Fach- und Berufssprache zu unterscheiden (*Bereich Wissen*) und die entsprechenden Mitteilungsabsichten erkennen und realisieren zu können, wie definieren, beschreiben, vergleichen oder berichten (*Bereich Können*),
- Arbeitsabläufe in einem Betrieb benennen zu können, über kommunikative Abläufe z. B. in einer Marketingabteilung oder bei Praktika Bescheid zu wissen (*Bereich Wissen*), und dieses Wissen im Verhalten in der Praxis entsprechend anzuwenden und danach zu handeln (*Bereich Können*: dazu gehört auch z. B. ein Produkt zu erklären, zu beschreiben oder einem Kunden zu empfehlen),
- über Umgangsformen, interkulturelle Gewohnheiten beim Telefonieren und/oder beim Briefe schreiben Bescheid zu wissen, wissen *wie* Memos und Telefonnotizen zu verfassen sind (Bereich Wissen) und alle diese Kenntnisse situationsadäquat anwenden zu können (Bereich Können: z.B. betriebsinterne Mitteilungsformen beherrschen, Textbausteine für die Korrespondenz benutzen),

wobei sich diese Kompetenzen nicht nur auf den Bereich „Wirtschaft“ beziehen, sondern in jedem Arbeitsbereich eigene Konturen annehmen;

⇒ Im Bereich der *„Sozialkompetenz und Personalkompetenz*“ die Fähigkeit, z. B.

- in der Gruppe, als Partner, aber auch allein zu arbeiten,
- vor einem Publikum aufzutreten,
- fragen, begründen, zuhören, kooperieren, argumentieren zu können,
- Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Sicherheit, aber auch Toleranz, Kritikfähigkeit und Engagement zu entwickeln,
- sich selbst organisieren und ein ausgewogenes Verhältnis zu seinen Aufgaben herstellen zu können,
- über eine kritische Selbst- und Fremdbeurteilungsfähigkeit zu verfügen;

⇒ Im Bereich der *„Methodenkompetenz*“ die Fähigkeit, z. B.

- sich Kategorien für den Wortschatzerwerb selbst zu schaffen,
- Zeitplanung und Arbeit zu organisieren,
- nachschlagen und nachfragen zu können,
- Anordnungstechniken zu beherrschen (mit Farben arbeiten, unterstreichen, ausschneiden, Karteien anlegen),
- Erkundungen, Beobachtungen, Umfragen, Interviews usw. durchführen und dokumentieren zu können, Ergebnisse zu visualisieren und zu präsentieren
- die Strategien des Lesens, Hörens, Schreibens und Sprechens der Textsorte entsprechend anzuwenden

⇒ Im Bereich der *„Interkulturellen Kompetenz*“ die Fähigkeit, z. B.

- bei Erkundungen, Beobachtungen, Umfragen, Interviews Verständnis für andere Mentalitäten zu haben, und ausdrücken zu können
- in Gesprächen und Verhandlungen mit anderen Verhaltensweisen umgehen zu können
- sprachliche Bedeutungen auszuhandeln, um sich einander besser annähern zu können.

Aus dem Zusammenwirken dieser Kompetenzbereiche ergeben sich die ganzheitlichen Schlüsselqualifikationen[5], die der Lernende/Studierende am Ende des Studiums erworben haben sollte, wie z.B. die Fähigkeit,

- Aufgaben zu erkennen, zu analysieren, sie selber zu lösen
- sich entscheiden zu können, die Entscheidung begründen, verteidigen, aber auch zurücknehmen zu können
- selbständig zu arbeiten und Initiativen zu ergreifen und dergleichen mehr.

Dies alles hat Auswirkungen auf die Bestimmung der Ziele, auf die Wahl der Inhalte, auf den Einsatz von Verfahren, auf die Messung und Bewertung von Leistungen - kurz: auf die unterrichtsleitenden Prinzipien.

1.3 Die unterrichtsleitenden Prinzipien

Ein aus den oben genannten Anforderungen sich ergebender Fremdsprachenunterricht ist

- **handlungs- und kommunikationsorientiert:**
  Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen, bei dem
  - kognitive, affektive und psychomotorische Lernprozesse miteinander verzahnt sind,
  - möglichst viele Sinneskanäle angesprochen werden,
  - soziale Lernprozesse die individuellen Lernaktivitäten ergänzen und
  - die Aufgaben mehrere Wissensbereiche berühren.

  Ziel des Unterrichts ist die Ausübung einer Zielaktivität, die im beruflichen Leben nach Abschluss des Studiums gebraucht wird, wobei die Vermittlung der notwendigen sprachlichen Erscheinungen diesem sprachlichen Handeln untergeordnet ist;

- **lernerorientiert und autonomiefördernd:**
  Dass bei einem *lernerorientierten* Unterricht nicht der Lehrer als Wissensvermittler und Tätigkeitsplaner im Mittelpunkt steht, sondern der fragende, neugierige, mündige, selbstbewusste Lerner, und dass Unterricht auch ein Miteinander-Aushandeln und gemeinsames Suchen und Fragen bedeutet, ist heutzutage in der Didaktik ein Allgemeinplatz, doch ist genau die tagtägliche Praxis die große Herausforderung für die Lehrkraft: Sie liefert Impulse und Materialien, hilft, berät, und lässt zu, dass der Unterricht sich so entwickelt, dass der Lerner in jedem Augenblick weiß, *wozu* er *was wie* macht, und somit (auch im Hinblick auf das heutzutage so oft angesprochene „lebenslange Lernen“) die Verantwortung für seinen Lernweg übernimmt.
  Das bedeutet, dass die angebotenen Materialien und Aufgaben
  - den verschiedenen Begabungen und Interessen der Lerner Rechnung tragen (Berücksichtigung der Lernertypen)
  - über das Lernen von sprachlichen Strukturen hinausgehen
  - einen Erfahrungsaustausch, sowie ein Mit- und Voneinander-Lernen (Addition der in der Klasse/Gruppe vorhandenen unterschiedlichen Kompetenzen[6]) ermöglichen
  - den Lernern erlauben,
    - selbständig an Probleme heranzugehen und Lösungen zu suchen
    - sich Lerntechniken und Strategien anzueignen, darüber zu reflektieren und zu diskutieren („Lernen lernen“, Kompetenz des Weiterlernens)

---

[5] Das sind die sogenannten „soft skills“ (s. http://www.abimagazin.de oder **http://www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_skills.cfm**) im Gegensatz zu den sogenannten „hard skills“, die die eigentliche Fachkompetenz ausmachen. Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ wurde zum ersten Mal 1974 von Dieter Mertens verwendet.

[6] „Addition der verschiedenen Kompetenzen“ ist ein Hans Hunfeld geprägter Ausdruck, der auch in den „Entwicklungsrichtlinien Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen“ aufgegriffen wird und in deren Umsetzung im Unterricht deutlich wird (s. unter http://www.babylonia-ti.ch/tuttde.htm BABYLONIA 1/2005 das Beispiel eines Unterrichtsprotokolls: Alois Weber Hermeneutisches Lehren und Lernen: Ein Beispiel aus der Praxis - Projektwoche am Realgymnasium "E. Torricelli" in Bozen).

- diese Lerntechniken und Strategien auf andere Bereiche zu übertragen (Entwicklung von Flexibilität im Hinblick auf mögliche Berufswechsel)

- die Lerner zum Zuhören und zu einer kognitiven, affektiven und kreativen Auseinandersetzung mit dem Fremden anregen, sowie dazu, eigene Perspektiven, Klischees oder Vorurteile zu hinterfragen.

Auf diese Weise wird das heutzutage gängige Schlagwort der „interkulturellen Sensibilisierung" und der „interkulturellen Kompetenz" mit Inhalt gefüllt, um zur Umsicht und Sorgfalt – sogar zur Ehrfurcht – im Umgang mit dem Fremden[7] zu erziehen.

o **fach- und berufsorientierend, sowie interdisziplinär und fachübergreifend**:
Eine Anforderung im Beruf kann z. B. die Aneignung von neuem fachgebundenem Wortschatz sein: der Fremdsprachenunterricht muss daher gezielt darauf vorbereiten, indem er beispielsweise Strategien zum Erschließen, Lernen und Behalten von neuem Wortschatz vermittelt.
Zu den Aufgaben des Berufs gehört z. B. ebenso, etwas in Teamarbeit zu planen, durchzuführen und zu präsentieren: auch das muss also im Studium durch kleine Vorträge oder Referate mit Diskussion der Visualisierungstechniken geübt werden. Die Kernkompetenzen, die dabei erworben werden, gehen über die Grenzen des Sprachunterrichts, sowie über die der einzelnen Disziplin weit hinaus, und sind auf andere Berufe übertragbar.

1.4 Was bedeutet „studienbegleitend"?

Diese Frage hat Anfang der 90ger Jahre Frau Professor Dr. Halina Stasiak (Universität Danzig) beantwortet, als sie die berühmten und inzwischen zur Tradition gewordenen Danziger Sommerhochschulkurse gründete: Gedacht waren und sind diese Kurse für Dozenten, die an Universitäten und Hochschulen unterrichten, wo die Studenten, die eine neue Fremdsprache als Pflichtfach haben, oft Deutsch als Fremdsprache wählen.
Es geht also bei diesem Unterricht

- nicht um die Ausbildung von Germanisten oder Philologen
- nicht nur um Wirtschaftsdeutsch und
- nicht nur um die Fachsprache

sondern um die Vermittlung der Grundlagen zu aktiven und rezeptiven ausbaufähigen Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext bilden und somit auch den Zugang zu Fachtexten aller Art innerhalb und außerhalb des Studiums ermöglichen.
Es geht daher um einen zunächst allgemeinsprachlichen Unterricht, der nach den ersten Semestern zunehmend *berufs- und fachorientierter* wird und somit die Studierenden auf ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in Forschung und Beruf – im Bereich Wirtschaft, Medien, Politik, Wissenschaft und Kultur - vorbereiten soll. Das heißt nicht, dass im Deutschunterricht z. B. zukünftige Ingenieure oder Chemiker, Europäische Wirtschafts- oder Hotelmanager oder Journalisten ausgebildet werden, sondern dass die Entwicklung der diesen Berufen entsprechenden *Schlüsselqualifikationen in den Erwerb der Sprache integriert* wird.
Dies alles führt dazu, dass dieser Fremdsprachenunterricht als „*studienbegleitend*" bezeichnet wird: Er „begleitet" das Studium im dem Sinne, dass das Augenmerk nicht – wie im üblichen schulischen Studium oder in der Germanistik – ausschließlich auf die Sprache an sich gerichtet ist, sondern auch auf die in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz - und die dafür notwendigen Voraussetzungen in Forschung und Lehre.

[7] Hans Hunfeld spricht vom „deutlichen Gegenüber" und der „Normalität des Fremden": auf der Grundlage seines skeptischen hermeneutischen Ansatzes sind die „Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen" entstanden. Sie sind zu finden unter:
http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm . Siehe auch: Hans Hunfeld: *Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*. ALPHA BETA Verlag, Meran, 2004.

2 Das „Rahmencurriculum"

Der oben beschriebene holistische Ansatz, in dem die verschiedenen Kompetenzen ineinander greifen, sich gegenseitig bedingen und zur Postulierung von Prinzipien für einen studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht führen, sowie die Absicht, zu einer Vereinheitlichung der Ziele im Bereich des berufs- und fachorientierten Unterrichts zu gelangen, waren der Hintergrund, der 1996 eine Gruppe von Dozentinnen und Dozenten aus Polen, Tschechien und der Slowakei - und ab 1999 auch aus Frankreich - in einem Projekt zusammenführte, mit dem Ziel, curriculare Grundlagen für Unterricht und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und damit die vorauszusetzenden und zu erreichenden Sprachniveaus abzusichern.
Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit waren nicht nur ein, sondern zwei „*Rahmencurricula*" – eine Tatsache, die bestätigt, dass solche Curricula sich nach den internen Anforderungen der einzelnen ausbildenden Institutionen richten, ohne in deren Autonomie einzugreifen, und dass sie somit – wie auch die Bezeichnung schon andeutet - einen „Rahmen" bilden, also eine Hilfe und/oder einen Vorschlag für die Planung des Lehr- und Lernprozesses bieten, und somit ausschließlich Rahmenbedingungen formulieren wollen. Die beiden Fassungen sind

- das *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten* (1998)
- das *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten* (2000).

Anfang 2007 wird eine neue Ausgabe erscheinen, in die die beiden oben erwähnten Fassungen zusammenfließen (s.2.2).

2.1 Das Rahmencurriculum in der Praxis: Umsetzung in Lehrwerken

Auf dem Hintergrund der beiden Rahmencurricula und der Zusammenarbeit deren Autoren erschien im Jahr 2004 das Lehrwerk *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (das zur Erreichung des Niveaus B2/C1 führt), danach die Reihe *Kommunikation im Beruf (Niveau ab B1).*

2007 wird ein weiteres Lehrbuch zum Niveau A2/B1 erscheinen.

Die Grundlage aller Lehrbücher bildet die unter 1.1 beschriebene Handlungsorientierung, die sich als ganzheitliches Handeln hier und jetzt im Unterricht, sowie als Vorbereitung auf das Handeln außerhalb des Unterrichts versteht.

2.2 Die neue Fassung des Rahmencurriculums

Anfang 2007 erscheint unter dem Namen „*Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*" eine neue Fassung des Rahmencurriculums, in der die beiden bestehenden Fassungen zusammenfließen und wo Berufs- und Fachorientierung noch deutlicher als bisher herausgestellt werden: Dies wird besonders in den Anhängen deutlich, wo Kompetenzen und Deskriptoren in Anlehnung an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* und an *Profile deutsch* gezielt für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht abgeändert, überarbeitet und aufgrund der Erfahrungen der Arbeitsgruppe weiterentwickelt oder völlig neu formuliert worden sind.
Um einen genaueren Einblick in die neue Fassung zu ermöglichen und konkret zu zeigen, wozu das Curriculum helfen kann, wird hier ein Auszug aus Anhang 20b abgedruckt, durch den der Lehrende eine Hilfe an die Hand bekommt, um offene Arbeitsformen – also Referate und Vorträge – bewerten zu können und um dabei den Lernenden die Bewertungskriterien transparent zu machen. Was hier folgt, ist nur ein Auszug aus dem Anhang: weitere, hier nicht ausgedruckte Kriterien betreffen die sachliche und sprachliche Richtigkeit, die eigene Aktivität und die Veranschaulichung des Referats oder Vortrags.

20b Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen)

	C1/C2		B2		B1		A2	
	Zu bewertende Merkmale	***Kannbeschreibung***	**Zu bewertende Merkmale**	***Kannbeschreibung***	**Zu bewertende Merkmale**	***Kannbeschreibung***	**Zu bewertende Merkmale**	***Kannbeschreibung***
Vortragsform	freie Rede, entspricht der Textsorte, weitgehend manuskriptunabhängig	*Kann wie ein „Experte" seine Kenntnisse zu einem bestimmten Bereich weitergeben und dabei auf die Fragen und Einwände der anderen eingehen.*	flüssiger Vortrag, aber manuskriptabhängig	*Kann Gründe für und gegen einen Standpunkt anführen, die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.*	durchgehend manuskriptabhängig	*Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Fachgebiet vortragen.*	völliges, z.T. fehlerhaftes Ablesen	*Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Alltag vortragen, bzw. ablesen*
Aufbau a) Vortrag b) schriftliche Kurzfassung	zwingend klarer Aufbau und Gliederung	*Kann verschiedene Themen miteinander verbinden, bestimmte inhaltliche Punkte genauer ausführen und die Darstellung mit einem angemessenen Schluss abrunden*	Aufbau und Gliederung gut, mit kleinen Mängeln	*Kann mit Hilfe einer klaren Gliederung in Form von Stichworten das gestellte Thema behandeln.*	Gesichtspunkte nur gereiht, größere Gliederungsmängel	*Kann die Hauptpunkte in zusammenhängenden Äußerungen hinreichend erläutern.*	Gesichtspunkte unvollständig, wesentliche Aspekte fehlen	*Kann die Punkte seiner Gliederung, auch wenn sie unvollständig ist, einhalten.*

Im Anhang zum vorliegenden Beitrag ist außerdem das Inhaltverzeichnis des neuen Rahmencurriculums (s. Anlage 1) abgedruckt.

3 Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das hier vorgestellte Rahmencurriculum Hilfen für ein gezieltes Vorgehen im Unterricht liefert, insbesondere

- für die Festlegung von Zielen im Bereich von Wissen und Können, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Einstellungen und Haltungen,
- für die Wahl der Textsorten (der Themenkanon und die Vernetzung der Themen hängt von den Zielgruppen bzw. dem Fach ab und der daraus sich ableitenden Absprache zwischen Lehrenden und Lernenden),
- für die Wahl der Unterrichts- und Bewertungsverfahren (unterrichtsmethodische Grundsätze, berufs- und fachorientierte Arbeitstechniken, Hilfen für die zeitliche Organisation von Unterricht, für die Gestaltung von Aufgaben und die Bewertung von Leistungen).

Obwohl das Curriculum für die Hochschule entstanden ist, kann es auch als Grundlage für Unterrichtsplanung und Materialentwicklung in der Oberschule sowie für den Unterricht auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus (B2 oder B1) dienen.
Die Tatsache, dass das Rahmencurriculum in vielen anderen Ländern auf so großes Echo stößt und in den Balkanländern, Weißrussland und der Ukraine zur Entwicklung eigener Curricula führt (das ukrainische Rahmencurriculum wurde inzwischen vom Ministerium genehmigt) zeigt, wie sehr es dem in unserer globalisierten Welt so akuten Verlangen nach einem Hintergrund entspricht, der ermöglicht, Lernende mit den Grundlagen auszurüsten, die ihnen erlauben, Aufgaben als mündige und verantwortungsvolle Menschen wahrzunehmen und sich im Leben als solche zu verhalten und zu handeln.

Anlage 1

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung **2. Prinzipien** 2.1 Kommunikations- und Handlungsorientierung 2.2 Lernerorientierung 2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte 2.4 Berufs- und Fachorientierung 2.5 Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie **3. Ziele** 3.1 Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir) 3.2 Einstellungen und Haltungen / soziokulturelles Wissen 3.3 Interkulturelles Bewusstsein 3.4 Fertigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire) **4. Inhalte** **5. Methoden** 5.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze 5.1.1 Spracherwerbsverfahren 5.1.2 Lerner- und Lehrerrolle 5.1.3 Autonomes Lernen, Lernstrategien 5.1.4 Sozialformen 5.1.5 Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache 5.1.6 Umgang mit Fehlern 5.1.7 Medieneinsatz 5.2 Zeitliche Organisation des Unterrichts 5.3 Berufs- und fachorientierte Methoden **6. Beurteilung und Bewertung** 6.1 Grundsätzliches 6.1.1 Begriffsklärung 6.1.2 Bezug zu den Prinzipien 6.1.3 Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen 6.1.4 Ziele der Beurteilung 6.1.5 Rolle der Selbstevaluation, Bezug zum Sprachenportfolio 6.2 Instrumente der Beurteilung und Bewertung 6.2.1 Einstufungstests 6.2.2 Sprachstandstests und Qualitätsprüfungen 6.2.3 Universitätseigene Qualifikationsprüfungen 6.2.4 Internationale Prüfungen 6.3 Internationalisierung der Abschlüsse 6.4 Das Europäische Sprachenportfolio 6.5 Europass **7.Schlussbemerkungen** **GLOSSAR**	**ANHÄNGE** **1**.Internationale Qualifikationen – Europafähigkeit **2**.Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen in Schule und Universität **2.1** Schlüsselqualifikationen **2.2** Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität **2.3**.Zuordnung von Schlüsselqualifikationen zu den Kompetenzen **3.** Beschreibung der Kompetenzen **4.** Kommunikation im Fach **4a** Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach **4b** Beispiele für fachspezifische Kommunikationsverfahren **4c** Texttypologie **4d** Raster zur Textanalyse **4e** Merkmale für berufsbezogenes Deutsch **4f** Textkriterien und Textqualität: Auswahlkriterien von Texten zur Vermittlung von rezeptiven Fähigkeiten **5** Berufsübergreifende Kompetenzen **6** Kommunikation und Textsorten **6a** Kommunikative Sprachaktivitäten **6b** Hochschuladäquate Textsorten **7** Präsentations- und Visualisierungstechniken **8** Sprachmittlung **8a** Entwurf einer Aufgabe zur Sprachmittlung **8b** Liste der Zielaktivitäten in Sprachmittlung (Muttersprache und Zielsprache Deutsch) **9** Zielaktivitäten im berufsorientierten DaF-Unterricht **10** Mindmap **11** Detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge **12** Planungsskizzen und Unterrichtsskizzen **12a 1** Planungsskizze zum Thema: Studium bzw. Praktikum im Ausland **12a 2** Planungsskizze zum Thema: Integrationsprozess Europa **12b 1** Unterrichtsskizze **12b 2** Unterrichtsskizze **13** Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik) **13a** Rezept **13b** Charts und Schaubilder **14** Übertragung und Nutzung von erworbenen Lern- und Erschließungsstrategien auf die neue Lernsituation des studienbegleitenden Deutschunterrichts **15** Lernstrategien **16** Sozialformen **17** Mikro- und Makromethoden **18** Projektarbeit **19** Hochschuladäquate Deskriptoren **20** Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen **20a** Beobachtungsraster für Produktion mündlich **20b** Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge **21** Gütekriterien **22** Bewertungskriterien für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck **23** Beschreibung der Test DaF-Niveaustufen **24** Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

LITERATUR:

1. Zum Thema „**Rahmencurriculum**“:

o *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*, Goethe-Institut (1998), Fraus Verlag, 2002 ISBN 80-7238-226-8

o *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*, Goethe-Institut e.V. Warschau ISBN 83-910063-4-4

2. Zum Thema „**Anwendung/Umsetzung des Rahmencurriculums**“:

- Dorothea LÉVY-HILLERICH und Renata Krajewska-Markiewicz (Hg): *Mit Deutsch in Europa Studieren, arbeiten, leben*, Fraus, Plzeň , 2004
- Dorothea LÉVY-HILLERICH u.A*.: Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen,* Goethe-Institut - Fraus, Plzeň , 2003. Ab 2005: Goethe-Institut – Fraus – Cornelsen ISBN 3-464-21232-7
- Dorothea LÉVY-HILLERICH: *Kommunikation im Tourismus.* Goethe-Institut - Fraus, Plzeň , 2004 Ab 2005: Goethe-Institut – Fraus – Cornelsen ISBN 3-464-21233-5
- Silvia SERENA, Rezension: *Dorothea Lévy-Hillerich u.A*.: Lehrwerkreihe “Kommunikation im Beruf”, *Verlag Fraus (Plzen), in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. Bereits erschienen: Dorothea Lévy-Hillerich u.A:* Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen (2003) *und Dorothea Lévy-Hillerich u.A. :* Kommunikation im Tourismus*. Fraus, Plzeň , (2004)* In: Babylonia, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, Nr.4/2004 S. 81-82
- Silvia SERENA: *Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (mit Einleitung auf Italienisch)* in SeLM-Scuola e Lingue Moderne, Organo ufficiale dell’anils 9/2004
- http://www.abimagazin.de
- http://www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_skills.cfm
- Dieter MERTENS: *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr.7, 1974, S.36-43
- *Themenheft Schlüsselqualifikationen* Journal Hochschuldidaktik 1/2002: www.hdz-uni-dortmund.de

3. Zum Thema **„skeptische Hermeneutik“:**

- Hans HUNFELD: *Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*. Alpha beta Verlag, Meran, 2004.
- http://www.provinz.bz.it/skeptischehermeneutik
- http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm
- Babylonia Nr.1/2005: Der Text als Frage (Verantwortlich für das Heft: Silvia Serena)

Pragmatics and language teaching

Simigné Fenyő Sarolta, Miskolc, HU

Introduction: We do not always say what we mean and we do not always mean what we say. We frequently mean much more than our words actually say. The objective of this study is to prove that if we want to use a language in an appropriate way, it is not enough to acquire vocabulary and grammar. In addition, we have to acquire pragmatic competence. The study is organized as follows: The first part will describe what pragmatics is. Then some pragmatic phenomena will be mentioned. The second part will illustrate how the basic notions of pragmatics can be incorporated into the practice of language teaching.

1. What is pragmatics?

Pragmatics is a very young branch of linguistics studying how we comprehend and produce a communicative act in a concrete speech situation. According to the Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics pragmatics is „the study of the use of language in communication, particularly the relationships between sentences and the contexts and situations in which they are used" (Richards-Platt-Platt1992: 284). This definition means that language users have to possess the ability to match sentences with contexts in which they are appropriate. For example I might say: *It's cold in here!,* but what I really mean is *Please close the window!* or *Please turn on the heating!* These examples illustrate that when producing an utterance we sometimes mean something quite different from what our words say, or even just the opposite. For instance, to a friend who borrowed our car for the weekend and returned it with no petrol in the tank, we might say: *What a shame you couldn't find the petrol tank* (Thomas 1995).

Pragmatics began to develop in the late 1970s. Although it first became common to discuss pragmatics in general textbooks on linguistics in the early 1980s, research on the subject goes back to ancient times. The word itself is derived from the Greek word *pragmaticus* and the Latin term *pragmaticos,* both of them mean *being practical.* As its name suggests, pragmatics is in connection with the use of language in real-life situations, that is, in practice. Pragmatics as a branch of linguistics was influenced by the American philosophical doctrine of pragmatism. The term *pragmatics* was used by Charles Morris in 1938, when he described the relations of signs and he applied the notion of sign to the sentence. He distinguished semantics, syntax and pragmatics. According to Morris semantics studies the relation of signs to the objects to which the signs are applied; syntax studies the formal relation of signs to one another and *pragmatics deals with the relation of signs to their users and interpreters* (Morris 1938). It was an important stage in the development of pragmatics that the material of the lectures by Austin entitled *How to do things with words?* was published in 1962. Austin emphasized that when we say, for instance *Congratulations!* we not only utter a word, that is, produce an utterance but also we perform the action itself. Hence his neologism *performative.* According to Austin when we perform actions with words, we perform speech events which embody three acts: a locutionary act, an illocutionary act and a perlocutionary act (Austin 1962). *Locution* means *the actual words uttered. Illocution* is *the force or intention behind the words. Perlocution* denotes *the effect of the illocution on the hearer.* For example, one might say: *It's hot in here!* (locution), meaning: *I want some fresh air!* (illocution) and the perlocutionary effect might be that someone opens the window. There is a close and predictable connection between locution and perlocution (Thomas 1995: 49-50). Following in Austin's footsteps Searle attempted to unite the traditional theory of meaning and the theory of speech acts. He emphasized that our utterances contained a proposition and an illocutionary force (Searle 1969). In 1975 Griece published his ideas about the Cooperative Principle, which means that interlocutors can converse with one another successfully because they obey certain principles in order to maintain a conversation (Griece 1975). Another important assumption is the Politeness Principle, which appeared in the book by G. Leech. He maintains that interlocutors behave politely to one another, because they respect each other (Leech 1983). All the abovementioned principles are very important for foreign language teaching, because people in different countries might observe certain pragmatic principles differently. From the point of view of language teaching the Politeness Principle is extremely important, since language learners have to be taught to be polite when they use the target language.

Some basic notions of pragmatics

When we think of pragmatics as a subfield of linguistics that can be incorporated into the teaching of foreign languages we often ask the following: Are we to teach *propositions, sentences* or *utterances?* To answer this question we have to clarify what these notions mean.

As pointed out by Bell, *utterances* are concrete and context-sensitive. "It is the utterance and not the sentence that is recorded on paper or an audio-tape and it is tied to a specifiable time, place and participants. It is judged in terms of appropriateness rather than grammaticality, i.e. whether and to what extent it is constrained by social convention; whether, in terms of normal expectations of communicative behaviour, it is acceptable (Bell 1991: 107). The actual utterance has pauses, *um's* and *er's* and *well's*, *slips of the tongue*, etc. Sometimes the utterance is grammatically incorrect. For instance *Where train stop?* is an utterance, and if the stranger is explained how to get to the railway station, this utterance can be considered to be appropriate and fulfil the requirements of communicative behaviour

The *sentence* is abstract and context-free, it exists in the mind of the speakers. When we say or write down a sentence, we still refer to it as a sentence, which causes confusion. It would be better to think of a written sentence as an utterance. Sentences have idealized forms. They are not set in time or space. They are not tied to any particular participants, like speakers, hearers, writers or readers. Sentences are language-specific, they are judged in terms of grammaticality, that is, whether or not they conform to the rules of a particular language.

The *proposition* is even more abstract than the sentence. It constitutes the subject-matter of the sentence, it describes some state of affairs and it contains a logical relationship between the predicate and the arguments like Subject, Object, Instrument, etc. (Bell 1991: 107).

To answer the question of what we should teach we have to state that if we want communication to take place in the classroom, we have to teach context-sensitive utterances.

1.2. Pragmatic phenomena

We intend to mention some of the aspects of language studied in pragmatics. Among others, they include *deixis, performatives, locutionary act, illocutionary act, perlocutionary act, speech act, the co-operative principle, politeness, mood etc.* Certain authors call them pragmatic phenomena. From the point of view of the present study speech acts are the most important.

Speech acts are the basic or minimal units of linguistic communication. In a speech act an attempt is made to adduce logical rules, which would show the relationship between the utterance, the behaviour of speaker and hearer and the acts and events experienced by them in the course of interpersonal communication (Bell 1991: 173). There are five types of speech act:

commissive: commits S to some A, e.g. expressing threat or promise
declarative: changes state of affairs in the world, e.g. wedding ceremony
directive: gets H to perform A, e.g. request or suggestion or command
expressive: S expresses feelings and attitudes to something, e.g. apology or complaint
representative: describes states or events in the world, e.g. claim or report or assertion.

According to Searle "To perform speech acts" is to engage in a rule-governed form of behaviour (Searle 1972). Let us examine the following utterances (imperatives) and try and answer the question: What does each particular utterance count as?

Give me that pen.
Pass the salt.
Turn left at the corner.
Try the smoked salmon.
Come round on Saturday.

All the five utterances are in imperative mood, but each of them has a different function. The first utterance is an *order*, the second is a *request*, the third is an *instruction*, the fourth is a *suggestion* and the fifth is an *invitation*. We can conclude that each utterance is a different speech act. When teaching English we often use imperatives, because they are part of classroom language. We often say *Repeat! Open your books! Please repeat me! Say it again! Do it again! Try to be more careful! Turn to your neighbour and act out the dialogue! Water the flowers! Give me a piece of chalk! Come to the blackboard, etc.*

Using imperatives during the lesson we can make the learners conscious of the fact that imperatives have different functions. Later on we can make them conscious of the fact that assertions can be used to make a request. When I say *It's hot in here!* what I mean is *Please open the window!* I might also say: *Oh, I am so hungry* which, in turn means *Please give me something to eat!* We may ask the question *Why don't we go to the cinema?* which cannot be answered like this *Because it is late,* or *I have got to study hard, etc.* The question beginning with *Why don't we* usually is an invitation. These phenomena are very important in a foreign language classroom. They demonstrate that instruction in pragmatics is essential.

2.Teaching pragmatics in the foreign language classroom

In the schools learners are taught to use grammatically correct language. While certain grammatical mistakes do not hinder understanding, pragmatic mistakes often lead to misunderstanding, since they are associated with being rude, uncaring or impolite. They indicate that the speaker does not care about the hearer's feelings or desires. Even learners of high grammatical proficiency are unable to use socially appropriate language for the situation they encounter. Learners often make pragmatic errors, which are due to social and cultural differences between the source and the target language communities.

Experience proves that learners show significant differences from native speakers in language use, comprehension of certain speech acts and conversational functions. Sometimes they think there might be some "secret rules in English" that they cannot find in language books. The problem is caused by the fact that pragmatic rules for language use are often subconscious. Even native speakers are often unaware of such rules. They realize that there might be certain rules only when they are broken: when feelings are hurt or offence is taken, or things just seem a bit odd. This accounts for the fact that pragmatics do not receive the necessary attention in language teacher education programs either.

2.1. Mood

Some authors consider mood to be a pragmatic phenomenon. Kathleen Bardovi-Harlig and Rebecca Mahan-Tylor, the authors of the book *Teaching Pragmatics* compiled a collection of 30 lessons that is available online. Their intention is to help English learners use socially appropriate language in a variety of informal and formal situations. They emphasize that even our mood influences what we say and how we say it. Young learners are aware of this fact. Among others, the authors of the online material suggest that the teacher should bring into the class the "happy face" type simple drawing, give each student a drawing and ask them to act out the dialogue in the book on the basis of what the drawing suggests. The students will gradually become aware of the fact that even the greeting *Good morning! c*an be uttered in several different ways. So teachers can raise pragmatic awareness from the very beginning.

2.2. Teaching comment and response

Teaching pragmatics requires creativity from the teacher, who has to supplement the material of the course-book with her own ideas. It is essential because in the classroom learners study English in formal settings, which concentrate on grammar and literature. They have little opportunity to practise short but appropriate responses to comments. As a consequence, students who interact with native speakers often find themselves in situations where they are unable to provide a suitable response.

Learners can acquire pragmatic knowledge through activities, dialogues, situation for role-play, cards and pictures. One of the activities suggested by Yates is called *Comment-response mingle.* In this activity learners are given a card on which is written one part of a two-part comment and response, for instance

Comment	Response
I'm going to Greece on holiday next week	*I hope you have a great time.*
I've just bought a new car.	*Great! What makes is it?*
I've just passed my driving test.	*Congratulations!*
Tom's just failed his driving test.	*Oh, hard luck!*

They must memorize what is on their card and then leave it behind on their desks. Then they mingle with each other and to find the student who has memorized the appropriate comment that completes the sequence. When everyone thinks they have found the person with the appropriate first or second part, each pair of students says their comment and response in front of the class. The other students listen and comment whether they are appropriately matched. In addition, this is a good opportunity for students to use body language, practise intonation and stress.

2.3. Politeness

People are polite because they respect each other. Politeness can also be considered as a phenomenon belonging to sociolinguistics. Some languages, for example Russian, German or French can express politeness through general social behaviour as well as by linguistic means. Deference is built into the grammar of these languages and can be expressed by choosing the second person pronoun *ты* or *вы*, *du* or *Sie* and *tu* or *vous.* In the grammar of present-day English there are no deference forms. There are some address forms that refer to the relative status of the interactants, the people taking part in a conversation (Thomas 1995: 150-151).

On the other hand, politeness can be regarded as a pragmatic phenomenon. In this case "politeness is interpreted as a strategy (or series of strategies) employed by a speaker to achieve a variety of goals, such as promoting or maintaining harmonious relations" (Thomas 1995: 157-158). It means that particular linguistic forms are used to achieve the speaker's goal. In the classroom we have to make the students conscious of the following: the more grammatically complex the strategy interlocutors use, the more highly the utterance rates for politeness. For instance, the equivalent in each language of

I wonder if I might ask you to help me?

can be counted more polite than *Please help!*

which is more polite than the unmodified imperative form: *Help!*

Politeness can be expressed in English by modal auxiliaries, for instance in questions like *May / Might /Can / Could I* ask you a question? The polite phrases contain the word *please (Please* feel free to contact me), but the learners have to be shown examples demonstrating that expressing politeness is more than using the word *please.* When people want to refuse an invitation politely they use *indirect strategies*. They do not say *no,* but express positive opinion like this:

Hi, Kate! I'm planning to go hiking next weekend with my friends. Would you like to come with us?

That sounds wonderful, but I can't go. I have a maths test on Monday.

(I'd like to, but… /I wish I could, but …, Thanks, but…)

To practise indirect strategies in the classroom the teacher can give the learners two lists, one consisting of indirect expressions like *The end of the line is behind me. I think I'm going to be busy that day.* The other list would be their more direct equivalents like *Don't push in front of me. I don't want to go to your house for dinner.* The teacher can ask the learners to give a situation in which these expressions are used. Finally they have to come to a conclusion about the appropriate use of direct or indirect expressions. For instance, they might find that direct situations are used when joking with a close friend or when being angry with someone. A good way of learning polite phrases and expressions is to give the learners one or two business letters written in English and make them find the polite phrases.

Politeness is also very important when expressing disagreement with someone or correcting or contradicting a person's opinion. It is relatively easy for teachers to use short, authentic dialogues for this exercise, for instance:

- Steve is very good at sport.

-Actually, he's not.

- Do you mind if I smoke?

- Actually, I'd rather you didn't.

-Did you enjoy the play last night?

-Actually, I didn't go to the theatre.

Conclusion

In a classroom setting, where there is less natural target language input than in a target language setting, it is essential to provide pragmatic competence. Students have to be made conscious of the fact that it is not enough to learn the lexis and the grammar of a language. They need to know that language has to be learned and practised in context. The situation has an impact on what we say and how we say that and what a given utterance means. The imperative mood can be used to have different purposes (order, request, instruction, suggestion and invitation). Depending on the situation, questions also may express invitation. The meaning of a word can change when the context changes. It also frequently occurs that we understand each word of an utterance but we cannot figure out what the speaker really means, because we do not know the context. Among others, students have to learn how to give brief and appropriate responses, how to say things politely in English, what is socially appropriate language in a variety of informal and formal situations. All these phenomena contribute to the learners' pragmatic awareness greatly.

BIBLIOGRAPHY

- AUSTIN, J. L. 1962. *How to do things with words.* Cambridge. Mass., Harvard University Press.
- BARDOVI-HARLIG, K. – MAHAN-TYLOR, R. 2003.*Teaching Pragmatics (online Materials in English as a Foreign Language)*. http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm
- BELL, R. T. *Translation and Translating. Theory and Practice.* 1991. London and New York: Longman.
- GRIECE, H.P. 1975. Logic and Conversation in:Cole, P. & Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts.* New York: Academic Press.
- LEECH, G. 1983. *Principles of Pragmatic.* London: Longman.
- MORRIS, C. 1938. Foundations of the Theory of Signs. In: Carnap, R. Et al (eds) *International Encyclopedia of Unified Science* 2/1. Chicago: The University of Chicago Press.
- SEARLE, J. R. 1969. *Speech acts. An essay in the philosophy of language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMAS, J. *Menaing in Interaction. An Introduction to Pragmatics.*1995. London and New York: Longman.
- YATES, Linda 2003. Comment-Response Mingle In: *Teaching Pragmatics (online Materials in English as a Foreign Language)*.
- http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.yates

Kontakt: Sarolta Simigné Fenyő, University of Miskolc, Department of Applied Linguistics

II – Didaktika

BÁLINTOVÁ Helena, *Katedra európskych kultúrnych štúdií Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica*
CIGÁNKOVÁ Svatava, *Katedra jazyků, VŠB-TUO, Ostrava,* ***CZ***
ČESNEKOVÁ Jana, *Katedra odbornej jazykovej prípravy, Materiálovotechnická fakulta, Slovenská technická univerzita, Trnava*
FEDIČ Dušan, *Katedra odbornej jazykovej prípravy, Materiálovotechnická fakulta, Slovenská technická univerzita, Trnava*
JEŽKOVÁ Slavomíra, *Katedra jazyků, Provozně ekonomická fakulta, Česká zemědělská univerzita, Praha,* ***CZ***
KAŠČÁKOVÁ Eva, *Katedra jazykov, Technická univerzita, Košice*
MIHOKOVÁ Kristína, *Katedra jazykov, Technická univerzita, Košice*
REHÁKOVÁ Anna, *Katedra odbornej jazykovej prípravy, Materiálovotechnická fakulta, Slovenská technická univerzita, Trnava*
ŠIMONOVÁ Ivana, *Fakulta informatiky a managementu, Univerzita Hradec Králové,* ***CZ***

Klasifikovanie študentov v odbore európske kultúrne štúdie

Bálintová Helena, Banská Bystrica

Autorka sa v článku sústredila na klasifikovanie a hodnotenie pasívnych a aktívnych zručností i celkovej jazykovej kompetencie študentov v špeciálnom odbore. Myšlienky rozčlenila do podkapitol: Miesto a úloha klasifikácie a hodnotenia v edukačnom procese. Úlohy, kontroly v cudzojazyčnej edukácii. Hodnotenie a klasifikácia pasívnych i aktívnych rečových zručností. Zásady klasifikácie a hodnotenia. Typy a význam hodnotenia.

V ostatných rokoch výrazne stúpol záujem o cudzojazyčnú výučbu. Je to podmienené spoločensko-ekonomickými i kultúrnymi zmenami. Stále naliehavejšia je požiadavka ovládať okrem materinského jazyka ďalšie, minimálne dva cudzie jazyky (ďalej len CJ). Táto požiadavka, pochopiteľne, nie je celkom nová. Záujem o CJ vyučovanie s väčšou či menšou intenzitou zaznamenávame u nás v súvislosti s položením základov Pražskej lingvistickej školy.
Preto si dnes nekladieme otázku či sa učiť CJ, ale kardinálnou otázkou zostáva problematika využitia efektívnych metód vyučovania CJ. V ponuke je celá škála alternatívnych vyučovacích metód, pričom prevládajúcou i najviac uplatňovanou (a odporúčanou aj Radou Európy – 1982) je priama komunikatívna metóda, ktorej variantom sú aktivizujúce metódy.
S využívaním moderných vyučovacích metód sa vynára stále naliehavejšie otázka hodnotenia a klasifikácie. Ak sú aplikované alternatívne a moderné metódy, nemôžeme v edukačnej praxi vystačiť s klasickým hodnotením, pretože systém hodnotenia a klasifikácie sa stáva výrazným motivačným prvkom žiakov i študentov.
Stále platný klasifikačný poriadok, domnievame sa, už neplní svoju funkciu, a čo je nefunkčné, malo by sa zmeniť. Na tento fakt upozorňujú mnohí učitelia, snažiaci sa o reformu vzdelávacieho systému. Hodnotenie je vlastne posudzovanie výsledkov žiakovej (študentovej) činnosti, kedy učiteľ za tieto činnosti pripisuje určité hodnoty – prejavenie názoru, postoja, vyjadrenie mienky atď. Podstatou hodnotenia je komparácia výsledkov žiakovej (študentovej) činnosti s určenými požiadavkami, normami (učebné osnovy, učebnica, pracovný zošit, predpísaná povinná literatúra).
Hodnotenie by sa malo odohrávať v troch rovinách:
kvantitatívnej (študent napísal test na 70%)
kvalitatívnej (prezentácia projektu bola na vysokej odbornej úrovni)
hodnotiacej (v porovnaní s predchádzajúcim semestrom sa študentova práca výrazne zlepšila v kognitívnej i štylistickej rovine.)

Z tejto hodnotiacej roviny pristupujeme k samotnej klasifikácii. Je to spôsob hodnotenia účastníkov vzdelávania (študentov) formou klasifikačných symbolov.
V slovenskom školstve (základné a stredné školy) je ich päť. Klasifikovanie sa často zamieňa s pojmom známkovanie, čo nie je adekvátne, pretože zaradenie podľa výkonu môže byť aj do určitého bodového intervalu, výkon môže byť meraný písmenami (kreditný systém ECTS na VŠ) a, b, c, d, e, f, alebo inými ukazovateľmi – percentami, bodovacím systémom, grafmi atď.
Súčasťou každého vyučovacieho procesu (a nielen jeho, ale aj každej cieľavedomej ľudskej činnosti) je aj kontrola, ktorá sa uskutočňuje preverovaním vedomostí, zručností, postojov. Súčasťou preverovania je zasa hodnotenie, ktoré môže (ale nemusí) byť spojené s klasifikáciou.
Kontrola CJ edukácie by mala spĺňať tieto úlohy:
diagnostickú – určiť stupeň ovládania CJ, t.j. osvojenie si zručnosti. V ústnom prejave dbáme na intonáciu, prízvuk, komunikáciu v rámci skupiny i v rámci interakcie učiteľ – študent
sledujeme odpovede študenta na otázky učiteľa, ako aj schopnosť iniciatívneho rozširovania rozhovoru, aktívnej účasti v rozhovoroch alebo diskusiách. Posluch s porozumením sa považuje v CJ edukácii za najobtiažnejšiu zručnosť, preto mu vo výučbe venujeme náležitú pozornosť. V závislosti od stupňa osvojenia si CJ by mal byť žiak už v základnej škole

schopný porozumieť príkazom učiteľa, pochopiť hovorené slovo a pozumieť cudzojazyčnej nahrávke. V CJ edukácii študent formuluje svoje požiadavky, nároky, zaujíma stanovisko k problematike, definuje problém, hľadá a nachádza riešenia. Pri čítaní sledujeme študentovu schopnosť zapamätať si slovnú zásobu a schopnosť extrakcie relevantných informácií z adekvátne náročného autentického textu.
Pri písaní, ako tvorivej produktívnej zručnosti kladieme dôraz na schopnosť tvoriť frázy, používať štylisticky správne gramatické štruktúry v správnom kontexte. Nie je nevyhnutné hodnotiť a klasifikovať tieto zručnosti určitou numerickou škálou. Je možné vytvoriť si „humánnejšie" kritériá a symboly. Pri každej zo spomínaných položiek, ktoré sú predmetom hodnotenia, si môžeme vytvoriť slovnú formuláciu. Pre ilustráciu zoberme napr. komunikáciu v rámci skupiny. Jej hodnotenie môže byť:
študent je v komunikácii vždy kompetentný
študent je v komunikácii zvyčajne dobrý
študentova komunikácia je uspokojivá
študent má občas pri komunikácii ťažkosti
študent má často problémy pri komunikácii
Učiteľ by takýmto hodnotením získal akési portfólio, ktoré by malo určite väčšiu výpovednú hodnotu, než ktorákoľvek známka z intervalu 1 – 5, resp. 1 – 3 alebo a – fx.
motivačnú – klasifikačný úkon má byť pre študenta motivujúci, nie frustrujúci, má byť spúšťacím mechanizmom jeho aktivity, so známkou by sa mal stotožniť. To sa deje za predpokladu, ak je študent ohodnotený spravodlivo, nie je precenený ani podcenený.
prognostickú – študent má jasne vidieť svoju rolu v skupine, ako i perspektívy svojho vývoja. Jeho orientácia má byť transparentná, t.j. splnenie istého predpokladu je zárukou CJ komunikácie na určitom stupni, čomu zodpovedá klasifikácia jeho činností.
výchovnú – táto rovina býva v súčasnej škole dosť zanedbávaná v dôsledku transformácie kompetencií. Aj hodnotenie v CJ edukácii musí mať vplyv na formovanie pozitívnych vlastností a postojov, ako aj odstraňovanie negatívnych.
V tejto súvislosti si všímame schopnosť študentov samostatne pracovať, ako aj schopnosť pracovať v skupine, prijímať s tým spojené role (hovorca, vedúci, podriadený), správanie sa v skupine, kvalita splnenia si domácich povinností atď.
informačnú – klasifikácia musí mať určitú formu, pretože je nositeľom určitej informácie, má výpovednú hodnotu pre študenta, mal by sa s ňou stotožniť a identifikovať v určitom edukačnom prostredí.

Na základe týchto úloh sa pokúsme sformulovať určité zásady, ktoré by mal učiteľ pri kontrole a hodnotení dodržiavať:
hodnotiť študenta komplexne;
hodnotiť to, čo študent vie a nie čo nevie;
hodnotiť to, čo sme študenta naučili a čo sme fixovali;
hodnotiť osvojené učivo podľa jeho frekvencie;
hodnotiť študentovu iniciatívu, flexibilitu, kreativitu, samostatnosť.

Pochopiteľne, pri jazykovom prejave (písomnom i ústnom) a pri cudzojazyčnom zvlášť, sa vyskytujú chyby. Čo s nimi?
Je jazyk cieľ alebo prostriedok dorozumievania sa ? Jednoduchá odpoveď na túto otázku implikuje odpoveď na problematiku práce s chybami v jazykovom prejave.
Cudzí jazyk v ponímaní modernej, kulturologicky chápanej orientácie je prostriedkom, nie cieľom. Objektom i subjektom učiteľovho pôsobenia je študent, ktorého kvalitne jazykovo pripravíme tak, aby bol schopný interkultúrnej komunikácie v CJ. Naším cieľom je zbaviť ho strachu z komunikácie s chybami či chybičkami, zbaviť ho potreby prednášať encyklopedické informácie, zbaviť ho potreby dlhého monologického prejavu bez prerušenia, aby tak „prezentoval" naučené.
Súčasná CJ edukácia si dáva ako priority rozvoj osobnosti, schopnej komunikovať v CJ, byť aktívny v tomto partnerstve, vyjadriť svoje pocity, názory, postoje.
Existujúce chyby podľa kvality prejavu je možné:
ignorovať

odstrániť autokorekciou (resp. korekciou inými študentami) – priebežne;
sumarizovať, klasifikovať a odstrániť na konci prejavu.
Ktorú z týchto možností zvoliť, to závisí od konkrétneho prejavu, obsahu, metódy či iných faktorov.
Pri vytváraní hodnotiacich stratégií sa pýtame spolu s Geoffrey Pettym (1996):
Aký zmysel má hodnotenie: má klasifikovať alebo diagnostikovať?
čo má byť hodnotené a ako?
treba vôbec klasifikovať symbolmi v určitom intervale?
aké sú dôsledky hodnotenia?
kto bude hodnotiť a kedy?

Pokúsme sa zodpovedať nastolené otázky. V ostatnom čase sa aj v CJ výučbe viac uplatňujú testy ako forma písomnej skúšky, hoci otázka priority ústnej či písomnej kontroly ostáva otvorená hlavne pri CJ vyučovaní. To, čo je jednoduchšie, nemusí byť objektívne, to, čo je ekfektívne, nemusí byť exaktne merateľné.
Súčasťou odpovede na prvú otázku musí byť aj učiteľova odpoveď, či diagnostikuje systematicky a často, či má hodnotiaci systém priamy vzťah k stanovenému cieľu, či oceňuje snahu žiaka prekonávať problémy.

V r. 1988 americkí autori Mark Comadena a Diane Prusauková potvrdili svojim výskumom hypotézu, že existuje závislosť medzi komunikačnou ostýchavosťou a prospechom. CJ vyučovanie je založené na komunikácii. Tí študenti, ktorí z rôznych príčin nechcú komunikovať (hanbia sa, majú strach z nesprávnej odpovede, boja sa, že sa dopustia chýb), majú horší prospech. Tu je na mieste maximálne využitie princípu individuálnej a psychickej osobitosti študenta – hlavne jeho aplikácia pri kontrole a hodnotení. Je treba zbaviť študenta strachu z odpovede.

Pri využití alternatívnych metód má svoje opodstatnenie:
individualizované hodnotenie, t. j. porovnávanie seba samého, vlastných schopností s výkonom v predchádzajúcom období;
neformálne hodnotenie, keď študent naň nie je upozornený, učiteľ si všíma priebežne jeho prácu;
formálne hodnotenie, študent o svojom hodnotení vie, má možnosť sa pripraviť, koncentrovať.

Obyčajne výkon študenta hodnotí učiteľ, ktorý ho vyučuje, vtedy hovoríme o internom hodnotení, ak ho realizuje niekto iný (odborník z praxe, metodik), ide o *externé hodnotenie.*
V tejto súvislosti spomeňme novú formu maturitnej skúšky z cudzích jazykov.
V decembri 2002 sa v Bratislave uskutočnila konferencia za účasti ŠPÚ, Britskej rady a Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, zameraná na reformu maturitnej skúšky na Slovensku, teda aj na novú formu maturity z cudzích jazkov. V súčasnosti nazvanú MONITOR.
Jej externú časť (písomná) tvorí:
posluch a čítanie s porozumením;
gramatika a slovná zásoba
písanie
Internú časť tvorí ústna skúška.

Cieľom takto realizovanej maturitnej skúšky je ňou nahradiť prijímacie skúšky na vysoké školy. Tento fakt môže mať silný motivačný účinok – intenzívnu prácu žiaka s cieľom dosiahnuť maximálny vývoj, a tak mať lepšie šance byť prijatý na vysokú školu.
Písomná časť s uzatvorenými otázkami zaručuje objektívne hodnotenie, ak je test starostlivo pripravený. Cudzí jazyk je však predovšetkým o komunikácii, o dialógu a kreativite, preto je nevyhnutné aby študent pri skúške preukázal vlastné myslenie, tvorivosť, reakcie, aj keď tu isté riziko subjektívneho hodnotenia existuje.
Aby zdroj sporov a konfliktov medzi učiteľom a študentom, eventuálne nadriadeným orgánom, bol eliminovaný na čo najmenšiu možnú mieru práve z dôvodu subjektívneho

hodnotenia, je potrebné si jasne definovať validitu (platnosť merania) a reliabilitu (presnosť merania).

V jednom výskume, na ktorom sa zúčastnilo takmer 3 700 žiakov, iba 57% sa vyjadrilo, že ich klasifikácia je spravodlivá (Turek, 1997). „Cieľom skúšania aj testovania je čo najobjektívnejšie a najpresnejšie zistenie úrovne kompetencií jedincov a skupín“ (Štulrajterová, 2002, s. 8), a nie irelevantné kompetencie, encyklopedické monologické prejavy, irelevantné vplyvy: prvý dojem, vzhľad žiaka, správanie, atď.

Pri hodnotení žiakov súhlasíme s humanistickými zásadami sformulovanými B. Kosovou: (in Turek, 1997):

pri hodnotení je potrebné uplatňovať individuálny prístup;
hodnotíme všetky stránky – kognitívnu, afektívnu, psychomotorickú, t.j. vedomosti, znalosti, postoje i schopnosti;
hodnotenie má mať motivačný účinok, pri hodnotení sa orientovať na pozitíva;
rozvíjať schopnosť sebahodnotenia;
hodnotenie definovať ako otvorený proces; nezatriediť študentov do určitých skupín podľa známok;
využívať variabilnosť foriem a metód skúšania a hodnotenia.

Ak predpokladáme, že alternatívna škola je určitá reakcia na nedostatky klasickej školy (Zelina, 2000), potom aj alternatívne vyučovacie metódy sú istou reakciou na nedostatky klasických metód. Takto vyslovená hypotéza zákonite implikuje otázku alternatívneho hodnotenia študentov. Je to otázka dôležitá, pretože okrem učiteľov a študentov zaujíma aj vzdelávacie inštitúcie, pracoviská, firmy. Je to práve hodnotenie študenta a jeho finálna podoba vo forme vysvedčenia, certifikátu a pod., ktorá otvára, resp. zatvára dvere ďalšiemu vzdelávaniu, získavaniu pracovného miesta, pracovného postupu, kariére, atď.

LITERATÚRA:

- HOMOLOVÁ, Eva (1999): Chyba v ústnom prejave žiakov na hodine anglického jazyka. In: Zborník Fakulty humanitných vied, sekcia filologická, roč. III. Banská Bystrica: FHV UMB, 1999. ISBN 80-8055-281-9
- PETTY, Geoffrey (1996): Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
- PRUCHA, Ján (1997): Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
- TUREK, Ivan (1997): Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: MC, Bratislava 1997. ISBN 80-88796-49-0
- RAFAJLOVIČOVÁ, R. – ŠTULRAJTEROVÁ, M. (2002): Skúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese. Bratislava: ŠPÚ, Bratislava 2002. ISBN 80-85756-67-6

Kontakt: KEKŠ FHV UMB, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, e-mail: balintova@fhv.umb.sk*, tel. číslo: 048/446 5314*

Multimediální program EnTecNet pro němčináře

Cigánková Svatava, Ostrava, CZ

V příspěvku je prezentován mezinárodní multimediální program pro výuku německého jazyka s elektronickou podporou zaměřenou na životní prostředí a jsou nastíněny možnosti jeho využití díky počítačovému programu Moodle.

EnTecNet je multimediální jazykový kurz pro odborně orientovanou výuku v oblasti životního prostředí metodou tzv. Blended Learning. Partnery ***projektu***, který je finančně podporován **Evropskou komisí** v rámci programu Leonardo da Vinci, jsou následující vysoké školy a instituce:
Technická univerzita Laapeenranta, **Finsko**
Ministerstvo hospodářství a práce, **Rakousko**
Univerzita Karla Eberharda Tubingen, **Německo**
ITUT Lipsko, Německo
Průmyslová a obchodní komora Jury, **Francie**
Technická univerzita Helsinky, Finsko
Zemědělská a veterinární univerzita Bukurešť, **Rumunsko**
VŠB-Technická univerzita Ostrava, **Česká republika**
Projekt si klade za cíl přispět k rozšíření znalosti němčiny během vysokoškolského studia a při dalším vzdělávání odborníků z oblasti životního prostředí a techniky s ním související. Díky počítačovému programu Moodle, který dosud v nebývalé míře rozšířil možnosti komunikace, se počítá s mezinárodním internetovým propojením učitelů i frekventantů kurzu, s vytvořením mezinárodních týmů studentů a odborníků na straně jedné, na druhé týmu učitelů. Vize projektu je, aby kontakty mezi frekventanty kurzu neustaly ani po jeho ukončení, ba naopak aby díky propojení internetovou sítí došlo k vzájemnému předávání informací, příp. společnému řešení problémů přesahujících pole uvedených tematických okruhů. Jelikož environmentální studia nabývají v poslední době na významu a životní prostředí se zařadilo mezi pomezní discipliny celé řady oborů, dá se předpokládat, že program by mohl najít uplatnění při výuce jazyka a vést současně k výměně odborných zkušeností u poměrně širokého spektra uživatelů němčiny. Nezanedbatelná a inspirativní by měla být výměna zkušeností mezi učiteli.
K záměru propojit prostřednictvím internetové sítě odborníky z environmentální sféry v rámci Evropy na bázi znalosti němčiny vedou postupně následující kroky:
Vytvoření 12 komunikativně orientovaných modulů pomocí programu Telos s následujícím tematickým zaměřením:
Vzduch, likvidace škodlivých plynů
Vodstvo, čištění odpadních vod
Biocenóza, biotechnika
Půda, ochrana půdy, sanace
Město, zpracování odpadu
Venkov, obnovitelné energetické **zdroje**
Vypracování scénářů, kterých se využije v pilotním kurzu a které budou po dokončení projektu stimulovat spolupráci mezi učiteli i frekventanty kurzu.
Následné vyzkoušení a evaluace připravených modulů v pilotním kurzu s elektronickou podporou výuky s účastníky se znalostí němčiny na úrovni B2 evropského referenčního rámce.Využitím kombinace prezenční formy výuky a tzv. Tele-Tutoring dojde k aktivní mezinárodní spolupráci účastníků kurzu všech zemí zapojených do projektu na jedné platformě (Internetworking).
Průběžné a konečné hodnocení kurzu.
Práce na projektu, rozvržená do tří let, se dostává do závěrečné fáze. V současné době je hotový samotný program a autoři zkušebně komunikují v programu Moodle. Připravují scénáře k jednotlivým modulům a testují široké možnosti Moodle v roli učitele i žáka, neboť pilotní kurz má odstartovat v září.
Součástí hotového produktu je německo-česko-francouzsko-finsko-rumunsko-anglický slovník a metodická příručka s pokyny pro práci.

Stavba všech modulů je z praktických důvodů jednotná. Moduly jsou koncipovány jako uzavřené jednotky a jsou orientovány na všechny jazykové složky s tím, že zvýšený důraz je kladen na odbornou slovní zásobu a komunikaci. Úvod každého modulu má motivační charakter a jeho úkolem je přiblížit sledovanou tematiku pomocí obrázků, zajímavých čísel, krátkých kvizů apod. Následuje text a videonahrávka, cvičení členěná do čtyř skupin: k poslechu a porozumění, slovní zásobě, gramatice a ústní i písemné komunikaci. Vždy je možno úkoly zkontrolovat vyvoláním řešení, nebo modelové varianty řešení.
Komunikace v Moodle s sebou přináší nové možnosti. Lze využívat odkazů na webové stránky a ty si ihned na obrazovce vyvolat. K pracovním materiálům je možno zavěsit překladové slovníky, encyklopedie v elektronické podobě, např. Wikipedia. Je možno otevřít diskusní fórum na zvolené téma i testovat znalosti. Učitel má tu výhodu, že může přípravu žáků koordinovat i kontrolovat průběžně a nové pokyny a připomínky neprodleně zveřejnit na úvodní stránce kurzu.
Spoluautorství při vytváření programu určeného pro e-learning Němčina ve strojírenství z roku 2004 a následná výuka se studenty na VŠB-TUO, při které se osvědčila kombinace práce u počítače s klasickou výukou, a prvotní zkušenosti s prací s Moodlem mi dovolují konstatovat, že výuka, míněno nejen jazyková, dospěla k novému, kvalitativně vyššímu stupni. Učitel v něm svoji roli neztrácí a žák se stává aktivním i aktivizujícím prvkem.

Katedra jazyků VŠB-TUO, Dr. Malého 17, 700 20 Ostrava, e-mail:
svatava.cigankova@vsb.cz*, +4200 597321735*

Miesto odborného prekladu vo výučbe technického cudzieho jazyka

Česneková Jana, Reháková Anna, Trnava

V našom článku sa zaoberáme odborným prekladom ako jednou zo súčastí výučby cudzieho jazyka. V úvode si kladieme otázku, či je možné správne a jednoznačne definovať preklad. Študenti technickej fakulty nefilologického zamerania si vďaka odbornému prekladu osvojujú pravidlá cudzieho jazyka a zdokonaľujú svoju jazykovú kompetenciu.

Otázkami a problematikou prekladu sa zaoberajú prekladatelia, jazykovedci celé storočia. Jazyk je živý fenomén, ktorý sa vyvíja a prispôsobuje zmenám vo vývoji ľudstva. Preto sú definície prekladu neustále modifikované a dopĺňané. Odpovede na otázky týkajúce sa možnosti, resp. nemožnosti „dokonalého" prekladu sú protirečivé. Pri štúdiu dostávame obrovské množstvo variantov odpovedí na jednu otázku. Ambivalentnosť odpovedí úzko súvisí s rôznymi názormi, vedeckými východiskami jednotlivých lingvistov, prekladateľov zaoberajúcich sa prekladmi rôznych typov textu určenými pre odlišné skupiny recipientov.
Dôležité je pokúsiť sa o definíciu prekladu. Isté prekladateľské teórie chápu preklad ako službu poskytnúť čitateľovi neovládajúcemu jazyk originálu, text v jeho jazyku. Ide o všeobecnú definíciu, práca prekladateľa podlieha mnohým funkciám a cieľom prekladu. Preklad môžeme chápať ako adekvátny interlinguálny prenos materiálu východiskového jazyka pri zachovaní syntaktických, lexikálnych a štylistických noriem cieľového jazyka a taktiež ako prenos ktorého adekvátnosť je určená kompetenciou prekladateľa a ovplyvnená performačnými procesmi, psychologickými štrukturálnymi mechanizmami a skúsenosťami prekladateľa ako aj situačnými komponentmi.
Pri tvorbe definícii je nutné položiť si otázku: „Čo je neznáme vo východiskovom jazyku pre čitateľa v cieľovom jazyku?" Samozrejme východiskový jazyk, ale aj kultúra, situačný kontext. Existuje množstvo prekladateľských metód a spôsobov, ktoré si môže prekladateľ podľa cieľa prekladu zvoliť. (Koľko z neznámeho má byť známym). Samozrejme je nevyhnutné rozlišovať pravidlá prekladu pri odbornom a umeleckom texte.

Na našej fakulte sa so študentmi venujeme práve odbornému prekladu, pracujeme s textami špecifickými pre ich konkrétny odbor. Odborný text predstavuje súčasť výučby technického cudzieho jazyka. Pre študentov hrá odborný preklad dôležitú úlohu pri uvedomovaní si štylistických, syntaktických, lexikálnych, morfologických pravidiel východiskového (cudzieho) jazyka líšiacich sa od pravidiel cieľového jazyka. Preklad predstavuje pre študentov radu praktických príkladov poukazujúcich na rozdiely. Práca s cudzojazyčným textom dopĺňa a upevňuje jazykovú kompetenciu študentov. Na seminároch sa snažíme preniknúť do základných pravidiel odborného prekladu a spomenúť primárne vlastnosti a metódy odborného prekladu, ktoré môžu urýchliť a zefektívniť preklad. Študenti a absolventi sa neustále stretávajú v praxi s cudzojazyčnou literatúrou v daných odboroch, preto ich upozorňujeme na základné znaky odborného textu. V prvom rade si musia uvedomiť, že odborný štýl je štýlom komunikácie vedeckých, odborných a pracovných poznatkov. Odborný štýl sa vyznačuje prítomnosťou vlastnosti ikonickosti a pojmovosti, čo znamená, že ide o jasnú, presnú a rýchlu komunikáciu spomínaných poznatkov. Odborný štýl je objektívnym štýlom, prítomnosť autora je zámerne tlmená. Potláčanie explicitnej prítomnosti autora v texte prebieha napr. prostredníctvom rozličných expresivizujúcich lexikálnych alebo syntaktických prostriedkov. Odborný text môžeme rozlíšiť pomocou definovania grafických a jazykových prvkov. Pod grafickými rozumieme grafy, tabuľky, vzorce napomáhajúce k prehľadnosti a vysvetleniu odborných informácii. Odborný text poskytuje jasné a jednoznačné údaje. Študenti musia brať do úvahy pevnú formu a členenie textu. Prvky odborného textu nachádzame na každej rovine jazyka: štylistické, syntaktické, lexikálne a morfologické. Odborný text sa vyznačuje predovšetkým odbornou terminológiou „terminus technicus". Hlavné vlastnosti termínov sú odbornosť, pojmovosť, presnosť, jednoznačnosť, neutralita. Nie je jednoduché priradiť k danému pojmu príslušný ekvivalent. Jednotlivé termíny majú rozdielne významy v každom odbore. Používanie odborných termínov spôsobuje kondenzáciu textu, čím sa chápanie cudzieho textu stáva náročným.

Odborný text najmä v nemeckom jazyku obsahuje substantíva a zložené substantíva. Častými syntaktickými znakmi je používanie trpných konštrukcií, polo vetné konštrukcie, rozšírený prívlastok, gerundivum a neurčitkové konštrukcie. Hlavné črty odborného textu nám napomáhajú v rozhodovaní, ktoré prekladateľské metódy môžu byť aplikované. Uvádzame delenie prekladateľských metód podľa Josepha L. Malona.

Prekladateľské metódy (J.L.Malone)

1. Matching
    a) equation
    b) substitution
2. Zigzaging
    a) divergenz
    b) konvergenz
3. Recrescenz
    a) amplifikation
    b) reduktion
4. Repackaging
    a) difusion
    b) kondensation
5. Reordering

Ako sme už spomínali ľudstvo sa neustále vyvíja a s ním samozrejme hlavný civilizačný znak – jazyk. Jednotlivé jazyky na seba vplývajú a prelínajú sa v mnohých aspektoch. Ďalším dôležitým momentom, na ktorý je nutné upozorniť pri práci z cudzojazyčným technickým odborným textom je vývoj súčasných tendencií v odbornej nemeckej lexike. Spomíname najfrekventovanejšie z nich:

Vytváranie kompozít
Tvorenie dubletov v dôsledku používania internacionalizmov
Používanie hybridov
Používanie anglických termínov nepreložiteľných do nemeckého jazyka
Tvorenie cudzích slov s nemeckými koncovkami

Teoretická jazyková príprava študentov je jednou zo základných podmienok pri zvládnutí výučby technického jazyka na vysokých školách nefilologického zamerania. Čo je dôležité pripomenúť, nesmieme zabudnúť na automatické prepojenie teórie a praxe. Najprijateľnejšou metódou zvládnutia cudzieho jazyka je poukázať na teoretické poznatky priamo na praktických príkladoch. A práve práca s cudzojazyčným textom dáva jedinečnú možnosť aplikovať získane teoretické vedomosti.

LITERATÚRA:

- HOFFMAN, L. (1987): Kommunikationsmittel Fachsprache, Berlin, ISBN 3-05000417-7
- NOVÁKOVÁ, T. (1993): Tlmočenie. Teória-výučba-prax, Bratislava
- ROELCKE, T.(1999): Fachsprachen, Berlin. ISBN 3-503-04932-0
- SLANČOVÁ, D. (1994): Praktická štylistika (Štylistická príručka), Prešov. ISBN 80-901417-3-0

Kontakt: Jana Česneková, Anna Reháková Katedra odbornej jazykovej prípravy
Materiálovotechnologická fakulta STU Paulínska 16 917 24 Trnava
anna.rehakova@stuba.sk , jana.cesnekova@stuba.sk *tel: 033/55-11-032*

Tento príspevok vznikol z prostriedkov grantu KEGA 3/107803.

Arbeit des Lehrers bei der Vorbereitung der Studenten für die praktische Ausnutzung der Sprachkenntnisse

Fedič Dušan, Trnava

Im Beitrag werden die Arbeit des Lehrers und die möglichen didaktischen Spiele vorgestellt, die die Studenten zur aktiven Anwendung der Sprachkenntnisse auch im späteren beruflichen Leben bringen können. Die Werbung als Projektarbeit kann für die Studenten bei der Festigung der Sprachkenntnisse helfen.

Der Arbeitsstil des Lehrers muss an die aktive Verwendung der Sprache in den Seminaren an der Universität orientiert werden. Die Studenten sollten zur Änderung seinen Lernstile motiviert werden. Der Lehrer der Fremdsprache an den technischen Universitäten ist um die aktive Verwendung der Fachsprache von den Studenten bemüht. Die Fertigkeiten und die Fähigkeiten, die die Studenten im Unterricht erwerben, nutzen die Absolventen im Berufsleben.

Bei den Studenten am Anfang des Hochschulstudiums stehen die Oberflächenlernstile im Vordergrund. Die wichtigste Stelle hat bei ihnen das Erinnerungsvermögen. Die Bereitwilligkeit des Schülers oder des Studenten sein Lernstil zu ändern ist deswegen von den Anforderungen des Lehrers abhängig. (Mareš, 1998, s.156)

Eine englische Studie bestimmte ein paar Merkmale zur Verbesserung der Lernstile der Studenten (Smith, 1996):

Unterstützung der persönlichen Entwicklung des Schülers, z.B. mittels der intensiven Gruppenarbeit,

Vorlegung solcher Probleme den Schülern, die sehr nah zu den realen Lebenssituationen sind,

Lernen mittels der Tätigkeit, nützend z.B. Simulationen, Spiele usw.,

Arbeit bei dem Projekt, ob in der Form der individuellen Arbeit oder der Gruppenarbeit. (Mareš, 1998, s.154)

Gerade die Vorlegung der sehr zu den realen Situationen nahen Probleme ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts an der Fakultät für Werkstoffe und Technologien. Die Studenten können die wünschenswerten Punkte für die Testate vermöge der verschiedenen Projekte erreichen.

Die Webseiten für bestimmte Themen, die in dem Internet veröffentlicht werden, oder eine Werbung für bestimmte Projekte sind die Projektaufgaben, die die Studenten zur praktischen Anwendung der Sprache bringen sollten. In diesem Beitrag werden näher die Videowebungen beschrieben. In dem dritten Semester haben die Studenten eine Möglichkeit die Punkte für eine Werbung zu bekommen.

Es gibt verschiedene Stufen. Die Studierenden können eine visuelle, eine akustische bzw. eine audiovisuelle Werbung abgeben.

In der ersten Phase werden die Merkmale der Werbung innerhalb des Unterrichts besprochen. Die Studenten bereiten einfache Werbungen in den Seminaren vor. Bei der Präsentation dieser Gruppenarbeit werden die grammatischen und formalen Fehler besprochen. Anschließend bekommen die Studenten eine Möglichkeit eine wirkliche Werbung auch zu Hause als Projektarbeit zu realisieren.

In den ersten Jahren wurden nur ganz einfache Werbungen abgegeben. Einfache visuelle und akustische Werbungen wurden allmählich durch audiovisuelle Werbungen ersetzt. Die sind von Jahr zu Jahr besser. Die Effekte, die bei den Werbungen benutzt sind, sind wohl bedacht.

Der 1-2 Minuten lange Videoclip hilft den Studenten die neue Lexik aus den vorgeschriebenen Themen zu befestigen. Sie können praktisch ihre sprachlichen und technischen Kenntnisse ausnützen. Dieses Projekt kann nicht vorgeschrieben sein, weil die Kamera und weitere technische Ausstattung brauchbar sind. Zurzeit bereiten die Studenten auch ohne gute Ausstattung diese Projekte aus. Diese sollten auch in den Seminaren präsentiert werden.

Die Präsentation der Videowerbungen ist auch für den Lehrer anspruchsvoll, weil er für den Unterrichten Computer und Projektor besorgen muss.

Hinter der Präsentation der Werbungen muss man lange Arbeit sehen, die mit dem Brainstorming angefangen hat. Das Thema und ihre Bearbeitung sind für den Erfolg der Werbung sehr wichtig.
Die Videowebung wird meistens als Gruppenarbeit realisiert, weil mit dem Projekt zu viel Arbeit ist. Man muss das Buch schreiben, das korrigiert werden sollte. Es sollten grammatische und syntaktische Strukturen und passende lexikalische Einheiten gewählt werden. Die Auswahl des Ortes und die Besorgung der nötigen Technik brauchen auch viel Zeit, deswegen müssen die Arbeiten unter den Mitgliedern der Gruppen eingeteilt werden und präzis geplant werden.
Bei der Präsentation der Werbung sollte nicht nur die Idee, die Form und der Humor bewertet werden, sondern auch die Ausnützung der neuen Lexik, die nonverbale Kommunikation. Es ist gewünscht, dass die Videowerbungen auch ohne grammatischen, lexikalischen, syntaktischen Fehler sind, aber das ist bei der Anzahl der Stunden nicht immer möglich. Die Fehler kann man schwierig bei diesen Projekten korrigieren. Diese Projekte sind technisch sehr anspruchsvoll und die mögliche Korrektur dauert sehr lange.
Wir präsentieren die Videowerbungen auch mit den Fehlern, aber sie sind dann in dem Unterricht zu korrigieren. Das wichtigste Ziel dieser Projekte, praktisch die Sprachkenntnisse auszunützen, wird sowieso erfühlt.
Bei der Vorbereitung der Videowerbung sollten wir nicht vergessen, dass die Werbungen sollten bei der Entwicklung der Sprachkenntnisse helfen. Die Videowerbung sollte nicht nur der Präsentation der Studenten sein. Es gibt ein großes Risiko, dass die Studenten diese Aufgabe als eine Möglichkeit ihre eigene Persönlichkeit zu präsentieren verstehen werden. Diese Aufgabe muss eng mit der Präsentation der Sprachkenntnisse dienen.
In der ersten Videowerbung wird mit Humor eine imaginäre Dienstleistung präsentiert. An diesem Projekt haben viele Studenten teilgenommen, aber nicht alle haben bei der Arbeit auch aktiv mit der deutschen Sprache gearbeitet.
In der zweiten Werbung wird ein Erfrischungsgetränk präsentiert, das nicht für diesen Zweck bestimmt wird. Die Idee ist schon gut und interessant, aber in der Videowerbung fehlt die Lexik.
In der dritten Werbung fehlt keine Lexik. Die Idee und die Durchführung ist in Ordnung, aber auch in dem kommen manche Fehler vor, weil der Text wurde nicht vorher korrigiert, aber das kann man nicht immer schaffen und man sollte das auch nicht unbedingt machen, weil die Studenten ihre eigenen Sprachkenntnisse präsentieren sollten.
Falls Sie Interesse haben, werden bald diese und auch weitere Aufgaben für die Entwicklung der Sprachkenntnisse auf einer CD-Disk präsentiert, die bald die Lehrer zur Verfügung bekommen.

LITERATUR:

- MAREŠ, J. (1998): Styly učení žák*ů a studentů*. Praha: Portál.

Tento príspevok vznikol z prostriedkov grantu KEGA 3/107803.

Kontakt: Mgr. Dušan Fedič, MTF STU Paulínska 16, 917 24 Trnava, dusan.fedic@stuba.sk*, 033/5511500*

Zkušenosti studentů a jejich odraz ve výuce cizích jazyků na vysokých školách

Ježková Slavomíra, Praha, CZ

La contribution traite les expériences des étudiants qui avaient étudié en France dans le cadre du programme Erasme. Elle montre quelques problèmes auxquels les étudiants doivent réagir en prenant notes pendant les cours et les travaux dirigés. Les problèmes ne sont pas causés par la méconnaissance de la langue mais par le fait de ne pas connaître les modes d´ abréviation les plus répandus dans le milieu universiatire français.

A. Úvod

Je to již téměř deset let, co mohou čeští studenti studovat v rámci programu Sokrates-Erasmus na zahraničních univerzitách odborné předměty svého oboru či specializace v cizím jazyce.

Zahraniční univerzitu si vybírají nejen podle nabídky zahraničních oddělení fakult či univerzit, nýbrž i podle svých jazykových schopností a dovedností.

Na České zemědělské univerzitě tak mohou studenti uplatnit své znalosti angličtiny, francouzštiny, španělštiny a němčiny.

I vysokoškolští pedagogové mohou podle pravidel jmenovaného programu působit na zahraniční univerzitě a přednášet v příslušném cizím jazyce. Podle bilaterálních smluv mohou vyjíždět i jejich koordinátoři.

Autorka tohoto příspěvku vyučuje na ČZU francouzštině a španělštině. Pravidelně se během svých výukových pobytů setkává se svými studenty, kteří v zahraničí studují. Ověřuje si zpětně výsledky a účinnost jazykové výuky, často se přímo se studenty na navštívené zahraniční univerzitě účastní přednášek a cvičení.

Výsledky svých pozorování a diskusí se studenty přenáší zpětně do výuky dalších ročníků. Jednomu z probíraných problémů je věnován i tento příspěvek, založený právě na zkušenostech získaných během pobytů ve Francii a na francouzských vysokých školách.

B. Zápisy z přednášek

Zde se zaměříme na problémy, které vyvolává nutnost zaznamenávat si během přednášek, resp. praktických cvičení, poznámky.

Spolupracují-li čeští a francouzští studenti, setkávají se s odlišnými způsoby zápisu poznámek z přednášek odborných předmětů. Odlišných proto, že jazykové prostředky jsou v obou jazycích odlišné a tedy i způsob jejich zápisu je odlišný.

O významu specifických zkratek užívaných při psaní poznámek z přednášek, ale i praktických cvičení svědčí i ten fakt, že si je čeští studenti spontánně předávají a samotní francouzští studenti pro své zahraniční spolužáky připravují vysvětlivky těch nejčastějších způsobů zkracování slov v rukou psaných poznámkách.

Jak uvádí Encyklopedický slovník češtiny (2002, 565), zkratky byly původně v psaných textech individuálním zkrácením slova tak, aby se zrychlil písemný záznam, či jinak řečeno, aby se v kratším čase zapsalo co nejvíce informací. Tento smysl a cíl zkracování slov se během doby nezměnil. Každý si při zápisu vytváří vlastní způsob značení dlouhých slov, stále se opakujících slov nebo spojení.

V našem příspěvku se tedy nebudeme zabývat problematikou zkratek tak, jak se obvykle rozebírá a jak ji rozebírá také např. Dorothy Nakos (1990, 407): „Nous définissons le sigle de la façon suivante: nom (unité lexicale) formé d´initiales et de syllabes provenant a) d´un mot (lexie simple)…, b) d´un mot composé (lexie construite à partir d´au moins deux composants), … ou c) d´un groupe de mots (lexies complexes).“

Zkušenosti dokazují, že seznámit se s nejčastěji používanými způsoby zápisu je nutné i proto, že tyto specifické způsoby používají nejen studenti, nýbrž i přednášející. Ti totiž pro názornost svého výkladu také píší své poznámky rukou na tabuli křídou nebo za pomoci jiných technických pomůcek.

Zkracování slov při ručním zápisu přednášek je nevyhnutelné vzhledem k délce francouzských slov. E. Brunnet (1997, 689) uvádí toto: „On sait depuis longtemps qu´il faut en moyenne un peu plus de quatre lettres pour un mot français (et qu´il en faut moins pour

l´anglais et plus pour l´allemand)“. Porovnání vývoje francouzských slov v průběhu staletí ukázalo, že „le mot est le plus long au XVI^{e} siècle, et le plus court au XVII^{e} . Il reprend progressivement du volume au XVIII^{e}, puis au XIX^{e} siècle, pour revenir à une valeur moyenne au XX^{e}.“ (tamtéž). Jiný rozbor téhož autora ukazuje, že klesá podíl přípon –eur, -esse (což se vysvětluje tím, že slouží k pojmenování abstrakt). Naproti tomu narůstá počet slov odvozených příponami –isme/-iste, -tion, -el, -if, -esque, -ard.
Statistické závěry tak vysvětlují, který typ slov se nejčastěji zkracuje a také, jaký způsob zkracování se užívá.
a) Na mezinárodně používané zkratky a symboly jsou zvyklí studenti matematiky, chemie a dalších přírodních věd. Vzhledem k všeobecnému základu středoškolského studia připomeňme úlohu chemických vzorců mezinárodně užívaných bez ohledu na mateřský jazyk (H_2O, H_2SO_4 a mnoho dalších), značky + , -, %, π, ×, Σ z matematiky a mnoha dalších, které se používají i v jiných textech a oborech, než pro jaké byly původně určeny.
Jak bylo uvedeno, mnoho z těchto symbolů se užívá i v jiných než chemických či matematických textech a poznámkách. Nepřekvapí proto, že je využívají i studenti při zápisu přednášek. Tyto symboly tedy nebudou pro české studenty obtížné ani pokud jde o zápis, ani pokud jde o význam – užívají je totiž k podobných účelům i ve svých poznámkách psaných česky.
b) Jiné specifické symboly si musí studenti zapamatovat, protože jsou úzce spjaté se zvyklostmi jiného jazykového společenství, které vychází z odlišných zvyklostí a také z jiného charakteru jazyka. O zkratkách používaných mladými Francouzi v souvislosti s posíláním krátkých textových zpráv již psala L. Vodňanská (doplnit!!!) i autorka tohoto příspěvku (S. Ježková, 2003, 154-155).
Zde se proto zaměříme na symboly a zkratky, se kterými se setkali studenti programu Erasmus při studiu ekonomických předmětů na Université Paul Verlaine v Metách. Využijeme poznámek studentek J. Pichlíkové, L. Petrechové a M. Lukáškové, které studovaly na jmenované univerzitě v letech 2005 a 2006.
ba) Jelikož je pro odborný jazyk a styl charakteristická nominalizace, je pochopitelné, že se v prvé řadě zkracují substantiva, zvláště ta dlouhá. Využije se jejich charakteristické zakončení, z něhož je zřejmý i rod substantiva:
- substantiva, která jsou ženského rodu a končí na koncovku –ion, případně -tion studenti obvykle zkracují takto: commission- commiss^{o}, inflation – infla^{-o}, comparation – comprat^{-o}
- substantiva mužského rodu, která končí na –ement, -ment nebo –ent si studenti zapisují takto: engagement – engag^{t}, hébergement - héberge^{t}
- slova, která končí na –que se zkracují např. takto: chaque = chaq-
bb) Zkracují se i slovesa, zvláště slovesa ve třetí osobě množného čísla, u nichž je v psaném projevu koncovnka –ent. Ta, jak je známo, se ve výslovnosti obvykle neprojevuje: ils financent = ils financ^{t}
bc) Vzhledem k tomu, že odborný projev užívá obvykle složitá souvětí, v nichž jsou věty spojeny spojovacími výrazy, dochází i zde k zjednodušení, které umožní při zápisu přednášky získat čas: que = q, , donc = dc, c´est-à-dire = cad, pour = pr, comme = c
bd) Protože se v některých odborných sděleních stále opakují stejná slova či termíny, je vhodné nahradit je ustáleným zkráceným znakem, např.: peut-être = pe, plusieurs = pls, surtout = stt
V ekonomických textech se zahraniční studenti musí rychle seznámit s nejběžnějšími zápisy termínů, jako např. těmito:
comptabilité = cptā, société = sté, marché = mé, capital = k, capitaux = kx, capitalisation = kapisa^{o}, taux = tx, intérêt = int, taux d´intérêt – tx d´int., entreprise = ent, finance = fin, fonds = fds, sociologie = socio., valeur ajoutée = VA, dotations aux provisons = DAP, Rabais, Remise, Ristrourne = RRR, compte = cpt, gestion des ressources humaines = GRH, ressources humaines = RH, direction des ressources humaines = DRH, hommes-femmes = ho-fe.
Potom např. věta
Cette entreprise française fonctionne bien má ve zkráceném zápisu tuto formu: Cette ent.fr.f^{o}e bien.

Matematické znaky jsou plně využity v případě substantiv diminution (pokles, snížení) = ↓, pro substantivum augmentation (nárůst, zvýšení) se užívá znak ↑.
be) Jiná často užívaná slova: tout = tt, aujourd´hui = ajh, s´il vous plaît = svp, s´il te plaît = stp, temps = tps, travail = w (zde je zajímavé užití prvního písmene anglického slova work), moins = -, plus = +, un =1.
bf) V ekonomických vědách se velmi často porovnávají ekonomiky různých zemí a států, proto je nutné seznámit se i se způsoby zkracování oficiálních názvů států. Studenti tak používali tyto zkratky:
France = Fr, Allemagne = All, Royaume Uni = RU, Etats Unis = EU, Union Européenne = UE, Italie = It, Espagne = Esp, Grèce = Gr, République Tchèque = Rép.Tch., Luxembourg = Lux.
V případě USA je použitá zkratka neobvyklá a snadno zaměnitelná s UE. Je zajímavé, že se nepoužívá zkratka US, která se objevuje např. v označení amerického dolaru.
bg) Některé způsoby zkracování jsou přímo převzaty z angličtiny, zvláště v takových ekonomických předmětech jako je marketing: B2B, C2C, F2F
C. Závěr
Z přednášek se pořizují zápisy ručně. Proto je vhodné i při výuce odborné francouzštiny ještě před odjezdem studentů do Francie ukázat některé zápisy francouzských rukou psaných poznámek a zdůraznit odlišnosti, např. místo nous se píše ns, místo vous se při zápisu používá zkráceně vs. Domníváme se, že tento, na první pohled zbytečný bod přípravy má svůj význam. Je sice pravda, že podíl výuky za pomoci počítačů narůstá, přesto však podíl rukou psaných poznámek není nezanedbatelný.
Na základě vlastních zkušeností studentů, ale i autorky tohoto příspěvku je třeba zmínit i další oblast komunikace (ať již oficiální či polooficiální) mezi pedagogy a studenty na jedné straně a jen mezi studenty na straně druhé. Vždyť s rukou psanými poznámkami se zahraniční studenti setkávají ve formě různých informací a vzkazů podávaných vyučujícími (nebo i samotnými studenty) a zveřejňovaných na nástěnkách či jiných prostorách k tomu vymezených (např. dveře pracoven, chodby fakult, společné prostory na kolejích, v knihovnách atp.). Často se jedná o velmi důležité informace týkající se organizace výuky, oznámeních o výsledcích zkoušek či hodnocení seminárních prací atp.

LITERATÚRA:

- BRUNET, Etienne (1997): in La langue française au XX^{e} siècle, J. Chaurand et allii, Paris, 1997, bez ISBN
- Encyklopedický slovník (2002): Lidové noviny. Praha, ISBN 80-7106-484-X
- JEŽKOVÁ, Slavomíra (2002): SMS a výuka cizích jazyků (se zřetelem k francouzštině). Cizí jazyky, roč 46, 2002/2003, č.5, str 154-5, Fraus, Plzeň, ISSN 1210-0811
- NAKOS, Dorothy (1990): Sigles et noms propres. Meta XXXV, 2, 1990, juin, Montréal
- VODŇANSKÁ, Lenka (2005): Quelques remarques sur langues des SMS. Mezinárodní konference VŠE, nakl. VŠE, 389- 400, ISBN 80-245-0997-0

Kontakt: Katedra jazyků, Provozně ekonomická fakulta, Česká zemědělská univerzita, Kamýcká ul., 165 21 Praha 6 – Suchdol, Česká republika, E-mail: jezkovas@pef.czu.cz

Možnosti využitia IKT pri vyučovaní cudzích jazykov

Kaščáková Eva, Košice

Cieľom tohto príspevku je porovnať tradičné prístupy vyučovania s metódami využívajúcimi informačné a komunikačné technológie (IKT), ktorých využitie môže byť prínosné pri zvyšovaní kvality a efektívnosti vysokoškolského vzdelávania.

Dnes existuje množstvo spôsobov sprostredkovania informácií, no na vysokých školách sa stále najviac používajú prednášky a semináre. Prevláda **inštruktivistická** metóda, ktorá pochádza zo stredoveku. Je tento stav výsledkom dokázanej najvyššej efektívnosti inštruktivistickej metódy, či dôsledkom toho, že nepoznáme alternatívy, alebo len odolávame zmenám?

Ak má byť naše vzdelávanie efektívne, konkurencieschopné a má spĺňať ciele Národného programu výchovy a vzdelávania v SR, musí sa prispôsobiť trendom, ktoré vyžadujú meniť metódy, spôsoby a technológie vzdelávania. (1) Existujú dva spôsoby zvýšenia efektívnosti vyššieho vzdelávania (2):

- naučiť učiteľov efektívnejšie využívať nové technológie,
- zamerať sa na kvalitu učenia sa študentov.

Schopnosť učiť sa a pracovať s informáciami by sa mala stať nielen prostriedkom získania vedomostí, ale jedným zo samotných cieľov vyučovania. Prekonaním dominancie inštruktivizmu a iných prevažne expozičných metód implementáciou zásad konštruktivizmu, skúsenostného, či problémovo orientovaného učenia sa je možné aj za pomoci informačných a komunikačných technológií.

Konštruktivistické teórie vyučovania zdôrazňujú, že „proces dosiahnutia vedomostí je rovnako dôležitý ako samotné dosiahnutie cieľa.“ (3) Učenie sa je vnímané ako aktívny proces, v ktorom žiak konštruuje nové myšlienky prostredníctvom svojich vedomostí a myslenia. (4)

Počítače ponúkajú široké možnosti v procese učenia sa a vyučovania, či už je to automatizácia rutinných činností ako napr. skúšanie a testovanie, ktoré začalo už v 30. rokoch 20. storočia, nasledované lineárnymi programovými učebnicami Skinnera v 60. rokoch, neskôr počítačom podporované vyučovanie, až po online vyučovanie pomocou virtuálneho výučbového prostredia.(5)

E-learning tiež poskytuje prostriedky na dosiahnutie cieľov kognitívneho aj sociálneho konštruktivizmu. Vo virtuálnom vzdelávacom prostredí môže študent aktívne pracovať, skúmať a experimentovať a tým samostatne konštruovať svoje poznanie, ale zároveň pomocou komunikačných prostriedkov, či už synchrónnych, alebo asynchrónnych, či s učiteľom (tútorom), alebo spolužiakmi dosahovať ciele sociálneho konštruktivizmu.

Je však dôležité vyhnúť sa tomu, že by sa e-learning stal len mechanizáciou starých inštruktivistických postupov. Samotné prevedenie textov, ktoré sa študenti majú naučiť do elektronickej podoby nepostačuje. Zavedenie informačných technológií do zastaraného obsahu a spôsobu vzdelávania spôsobí ich zakonzervovanie na dlhé roky. Je nutné zmeniť zmysel, obsah a spôsob vzdelávania (6). Nové technológie umožňujú nový prístup k informáciám, grafickými a zvukovými výstupmi približujú i náročnejšiu problematiku. Ich rozhodujúcou vlastnosťou je interaktívnosť (7). Významná je aj zmena úlohy učiteľa, ktorý nie je hlavným zdrojom informácií ako pri inštruktívnom vyučovaní, ale jeho nové úlohy sú (8):

- konzultant,
- tímový spolupracovník,
- pomocník,
- evaluátor,
- tvorca učebných osnov a učebných programov,
- tútor.

Ďalšou významnou zmenou je, že zodpovednosť za vzdelanie sa presúva na samotného študenta (1).

Použitie e-learningu má mnohé výhody, napr.:

- individualizácia vzdelávania,

- student má k dispozícii databázu informácií na internete,
- priestor pre rozvoj tvorivosti a spolupráce,
- rutinné činnosti učiteľa (oprava testov) sú zautomatizované,
- mení sa vzťah učiteľ – študent
- v porovnaní s tlačenými skriptami a učebnicami viac možností aktualizácie obsahov,
- viac možností kontroly práce učiteľa/študentov, lepšia transparentnosť inštitúcie,
- možnosť výmeny kurzov medzi inštitúciami,
- čas potrebný na zvládnutie učiva sa skracuje o 40-60% (9).

Samozrejme, e-learning nie je univerzálnou odpoveďou na všetky potreby vzdelávania. Má svoje obmedzenia, medzi nimi napr.:

- počiatočné náklady a nutnosť zabezpečenia potrebného hardvéru a softvéru (organizácia aj študent),
- pre učenie cudzieho jazyka prináša e-learning aj nevýhodu v podobe obmedzeného priestoru pre nácvik rozprávania. Riešením je kombinovaná forma vzdelávania (blended learning), kde sa prezenčná forma strieda s formou e-learning, pričom pri prezenčnej výučbe sa pozornosť sústredí na diskusiu o riešení úloh (v cieľovom jazyku).
- učiteľ nemá istotu, či študent svoje úlohy a testy vypracoval sám,
- obavy z nadbytočnosti učiteľov ak celé univerzity môžu fungovať virtuálne,
- redukcia sociálneho a kultúrneho kontaktu. Tento nedostatok sa však dá čiastočne eliminovať využitím pokrokov v oblasti IKT.

E-learning sa realizuje v niektorom z virtuálnych vzdelávacích prostredí. Virtuálne vzdelávacie prostredie predstavuje elektronickú systémovú platformu na realizáciu výučbového procesu a prezentáciu učebných materiálov. (10)

Dnes existuje veľké množstvo výučbových prostredí, napr. Blackboard, Moodle, Angel, Desire2Learn, Educator, Virtual Campus, Claroline, WebCT a mnoho ďalších. Majú rôznu cenu i kvalitu, niektoré sú len typu LMS, t.j. bez podpory tvorby kurzov, virtuálnej miestnosti, a pod.

Je však výhodné, ak sa používa spoločná organizačná a technologická platforma pre celú inštitúciu. Na TU existuje slovenský produkt *uLern*. Platforma *uLern* umožňuje rýchlu a jednoduchú tvorbu multimediálnych web kurzov na Internete aj učiteľmi, ktorí majú len základné znalosti počítačov. Jednotlivé súbory vrátane audio/video vytvára učiteľ mimo výukového prostredia, napr. v programoch MS Word, Excel, PowerPoint, a iných. Tvorba lekcie spočíva v sekvenčnom zoradení stránok danej lekcie, pričom tvorba konkrétnej stránky pozostáva zo zlinkovania študijných materiálov, t. j., je potrebné zadať názov stránky, pridať linku na súbor vytvárajúci jej obsah (napr. html, doc, xls, jpg, ppt, atď.), prípadne pripojiť audio/video súbor a na záver definovať kľúčové slová. Úlohy a testy sa tvoria priamo na platforme *uLern*. (11)

Platforma *uLern* má nasledovné funkcie (12):

- administrácia učiteľov, študentov, kurzov a učebných modulov v multimediálnom sklade,
- autorské nástroje na tvorbu audio/video sekvenčných lekcií, testov, úloh, oznamov, informácií o kurze, kalendár výučby, manažér prenosu súborov
- asynchrónna komunikácia pomocou výmeny dokumentov, zasielania správ a komunikácia v rámci diskusných skupín,
- synchrónna komunikácia vo virtuálnej učebni, chat, streaming audio/video lekcií, whiteboard, synchrónny browsing a zdieľanie obrazovky,
- vyhľadávanie, záložky, klasifikačný hárok, manažérske nástroje (personálne úlohy a kalendár), atď.

Ak chceme viesť študentov od pasívneho prijímania informácií k schopnosti samostatne s nimi pracovať, tvorivo myslieť, spolupracovať v tíme a tým si budovať svoj vlastný systém poznatkov, bola by škoda nevyužiť možnosti, ktoré nám dáva e-learning. Má čo ponúknuť pre prezenčnú, dištančnú i kombinovanú formu výučby. Pomôže zaostávajúcim

študentom zbaviť sa frustrácií a dobehnúť zameškané, rýchlejším šetrí čas a dáva priestor pre činnosti navyše. Virtuálne výučbové prostredie, ktoré umožňuje vytvárať kurzy aj učiteľom, ktorí nie sú expertmi v oblasti IKT a nemusia ovládať ani programovanie dáva nádej aj technofóbom. Takýmto prostredím je platforma *uLern*, na TU v Košiciach.

LITERATÚRA

- DROZDOVA, M. – DADO, M.: E-learning je e-Commerce vo vzdelávacích inštitúciách, In. Zborník z konferencie E-learn 2003, http://www.kis.fri.utc.sk/e-learn/zbornik/Drozdova%20Dado.pdf
- NEWBLE, D. – Cannon, R.: A Handbook for Teachers in Universities and Colleges, Kogan Page Ltd, 1995
- LOVÁSZOVÁ, G. – TURČÁNI, M.: Konštruktivizmus vo vyučovaní informatiky, In: Technológia vzdelávania 1/2004
- BRUNER, J., The Process of Education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- STOFFOVÁ, V.: *Počítač – univerzálny didaktický prostriedok*, Nitra 2004
- DÉNESOVÁ, A. – WOJTOVIČ, P.: Budúcnosť majú znalosti, In. Zborník z konferencie E-learn 2003, http://www.kis.fri.utc.sk/e-learn/zbornik/Denesova%20Wojtovic.pdf
- ČUBIŇOVÁ, N. – KUMIČÁKOVÁ, D. – KURIC, I.: Využitie multimediálnych výučbových programov v procese vzdelávania, In. Zborník z konferencie E-learn 2003, http://www.kis.fri.utc.sk/e-learn/zbornik/Cubonova%20a%20kol.pdf
- HAŠKOVÁ, A.: Technológia vzdelávania, UKF, Nitra 2004
- HALL,B.: Web-based Training Cookbook, John Wiley & Sons, Inc. New York, 1997
- HAŠKOVÁ, A. – ŽITNÝ, R.: Tvorba virtuálneho výučbového prostredia, In: Zborník
- z konferencie DIVAI 2004 – Aplikovaná informatika,
- http://divai.ukf.sk/clanky/2004/HaskovaZitny.pdf
- KOCUR, D. – KOŠČ, P.: E-portál pre e-vzdelávanie na Technickej univerzite
- v Košiciach In: Technológia vzdelávania 5/2004
- www.ulern.com

Kontakt: Katedra jazykov TU v Košiciach, Vysokoškolská 4, 042 00 Košice,
eva.kascakova@tuke.sk*, telefón 055 602 4163*

Traditionsreiche Methoden ein wenig untraditionell

Mihoková Kristína, Košice

Trochu netradičná aplikácia tradičných metód vyučovania cudzích jazykov s ohladom na potreby pri príprave študentov na prácu s odborným textom a na štúdium, prácu a život v cudzine. Článok nie je zameraný na bezprostrednú prípravu slovnej zásoby, hoci autorka pracuje aj s odbornými textami. V príspevku ide teoretickú sumarizáciu praktických skúseností pri sprostredkovaní gramatickej kompetencie v cudzom jazyku pre študentov rôznych odborov v čase bakalárskeho, magisterského aj doktorandského štúdia.

Die Fremdsprachenmethodik entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten unheimlich stark. Vor allem trug zu den großen Änderungen die Anwendung von neuesten technischen Mitteln bei. Heute bringt die Technik nicht nur eine gewisse technische Erleichterung des traditionellen Unterrichtens, wie es im Falle der audiovisuellen Methoden der 70er Jahre war, E-learning erfordert eine völlig neue Stellung des Lernenden und des Lehrenden. In der Fachliteratur findet man oft neue Bemerkungen, man beschreibt die neuen Methoden, Erfahrungen und Ergebnisse.

Trotzdem ändert sich der Vorgang des Erlernens - im Gehirn des Menschen - nicht generell. Wortschatz und Sprachregeln müssen angeeignet werden. Zur Effizienz des Lernens müssen Unterrichtsmethoden verwendet werden, sogar in dem Falle, wenn der Lernende täglich Kontakt zu Muttersprachlern hat.

Die elektronischen Lehrwerke können in vielen Funktionen, aus verschiedener Sicht die natürliche Umgebung Milieu der Fremdsprache ersetzen. Sie müssen dabei aber noch präziser durchdacht, noch vielfältiger ausgearbeitet werden als bislang. Sie sind zur spezifischen, individuellen Verwendung bestimmt. Vielfältigkeit und Variabilität sind sowohl ihre Provisen, als auch unumgängliche Charakteristika. Die Vorbereitung solcher Lernmittel erfordert unerwartet mehr Mühe, als es bei der Vorbereitung der traditionellen Lehrwerke der Fall war. (Trotz der erheblichen Erleichterung der Herausgabe im Endstadium durch die technischen Mittel.) Auch infolge dessen musste E-learning in der fünften Generation mit präsenten Unterrichtsformen ergänzt werden.

Alles, was hier bis jetzt angedeutet wurde, weist darauf hin, dass man auch Details im Fremdsprachenunterricht in Betracht nehmen muss. Dass nicht mehr die pragmatische Seite der Fremdsprache problematisch ist - die ist mittels eines Computerprogramms oder durch das Internet meist effektiv zu lösen -, sondern eher die Implantierung der Sprachstruktur, von grammatischen Regeln die größte Herausforderung der heutigen Zeit ist.

Bei den kommunikativ orientierten, einsprachigen Fremdsprachlehrwerken wird oft die Unzulänglichkeit des Grammatikunterrichts beklagt. Man bildet zusätzlich Übungshefte, (Glossare) etc. Man diskutiert über Interferenz im Unterricht. Jedes jener Argumente kann inspirativ sein. Man muss aber vor allem den Lernenden zuhören. Nicht die Quantität, sondern der Zugang sollte wichtig sein. In unserem Falle des berufsbezogenen Deutsch sind als Ziel keinesfalls die Regeln zu erlernen. Die sind vor allem auf verschiedenartigste Art und Weise wahrzunehmen, bzw. eher "einzuleben".

Es gibt natürlich eine Menge von ausgezeichneten Grammatiken in jedweder Form und auch verschiedener Typen, es gibt viele Übungshefte, Drillmöglichkeiten und Übersichtstafeln, bereits auch in elektronischer Form. Es gibt auch eine Menge von Materialien und Ideen, wie und was konkret erlernt werden kann, also Wegweiser zum Lernweg, den sich jeder Lernende individuell für sich entsprechend wählen kann und sollte. Trotz all dem sind auch erfahrene Pädagogen dabei noch behilflich und auch gefragt.

Es gibt also an verschiedenen Konferenzen ständig eine Anzahl von sog. praktischen Beiträgen, die aber wertvolle, im alltäglichen Unterricht entstandene Ideen präsentieren. Da finden diese ihre theoretische Erfassung und oft auch Zusammenfassung, die dann allmählich unauffällig in manchem Unterricht Wurzeln schlagen.

Auch unser Beitrag gehört in die Gruppe solcher Beiträge, bei denen man sogar darüber diskutieren kann, ob die Idee vom Lehrenden oder eher vom Lernenden stammt. Hier wollten also nur kurze praxisbezogene Gedanken präsentiert werden, die - natürlich nur einer gewissen Gruppe von Studenten - das Fremdsprachenlernen erleichtern kann, die Denkweise in der fremden Sprache andeuten, beleuchten kann.

Grundsätzlich geht es um das Flügelwort: „weniger bedeutet manchmal mehr". Die technisch und logisch begabten Studenten bevorzugen die Vermittlung der verschiedenen grammatischen Erscheinungen **an einem und demselben** Text. An dem **bekannten** Text können dann verschiedenartige Transformierungen geübt werden, wobei es eben auch zur Simulation von natürlichen lebens- und berufsbezogenen Erfahrungen mit **Transformation** zwischen verschiedenen grammatischen Formen kommt.
Schon beim Elementarunterricht kommt es durch einfachen Wechsel vom Lesen zum Sprechen z. B. eines Anmeldeformulars, bzw. eines Lebenslaufes zur Einübung einer lebensnahen Transformation in der Sprache.
Und dieser Vorgang sollte **bewusst gemacht** werden, d.h. erlebt und registriert werden. Natürlich kann für manche Lernende vieles noch nachträglich geübt werden, aber der Prozess der Transformierung selbst ist schon als Prozess der Einprägung an sich zu verstehen.
Außer einfachen Änderungen von der Einzahl in die Mehrzahl, sollten die Lernenden, ihrem eigenen Studienniveau entsprechend, auf den Transformierungsprozess aufmerksam gemacht werden. Sei es passiv, beim Vorkommen eines Phänomens in verschiedenen ähnlichen Formen, bzw. Varianten im Rahmen eines Textes oder auch aktiv.
Jederzeit müsste aber nur die natürliche Situation genutzt, die **Erfahrungen, bzw. Erlebnisse** in der Muttersprache aus dem Gedächtnis hervorgerufen werden. Hier kann man viel tiefer zur automatischen Fixierung des systematischen Sprachgebrauchs gelangen, nicht wie bei künstlich erstellten einzelnen Übungssätzen.
Es soll der Text und vor allem der **Kontext** immer vor Augen gehalten werden - auf der Ebene, wo Sprache und Sprechen zusammenfinden, wo "langue und parole" übereindringen, wo es plötzlich blitzt und oft zum "Aha-Effekt" kommt.
Wir möchten hier einfach nur einige bewährten Beispiele und Situationen aufführen.
Ein dankbares Thema sind Arbeitsanweisungen, Gebrauchsanleitungen, Bedienungsvorschriften u.ä. Da es um Tätigkeiten, Vorgänge geht, können dadurch sehr gut an den Transformationsprozessen die verschiedensten
Verbformen, -verbindungen, -bestimmungen und -ergänzungen…
angeeignet werden. Es kann auch die schriftliche und mündliche Form wieder unterschiedlich behandelt werden, wobei außer der Hochsprache auch der alltägliche Usus ins Blickfeld genommen werden kann. Man bleibt schließlich im Wortschatz bei der Fachsprache.
Man kann sogar mit Alltagsthemen auf Elementarniveau beginnen.
Z.B. KOCHEN:
1/ Ingredientien - einfache Aufzählung, Mengenangaben als Vorentlastung
2/ Zuerst – danach – nachher – später – inzwischen – schließlich – zum Schluss
D.h. zuerst Konzentrierung auf den Ausdruck des zeitlichen Vorgangsverlaufens
3/ *Vorbereiten (kaufen, besorgen, holen) – zubereiten(schneiden, kochen, zugießen, braten) – begießen – bestreuen – servieren*
Bei verschiedenen Situationen entsprechende Verbformen (die alten Kochbücher sogar mit **Konjunktiv**formen, die neuen vereinfacht im **Infinitiv**, aktuelles Sprechen in **Imperativ**formen, bei der Erzählung im **Perfekt**, offiziell auch **Passiv**gebrauch)
4/ Guten Appetit ! - unterschiedliche Haltungen beim offiziellen und unoffiziellen Gebrauch
Parallel kann man die Schritte auch im berufsbezogenen und studiengemäßen Bereich anwenden,
z.B. Einfachere Aufgaben zur Vorentlastung bei

ARBEITSANWEISUNGEN:
Wann werden welche Teile des Fotokopierers genutzt ?

oben	1/ a) Originalabdeckung b) Vorlagenglas
vorn	2/ Bedienfeld mit Tasten, Schalter und Anzeige
in der Mitte	3/ a) Papierkassette b) Hebel
hinten	4/ Stecker

Weiter kann man zur Satzbildung und Transformierung gemäß der neuen Situation fortschreiten, zwar auf einer anderen Kommunikationsebene. Zuerst passiv - am Text.

Wenn man den … in die Steckdose steckt, wird das Gerät angeschlossen.
Mit dem … (vorn auf dem …) kann man das Gerät ein- und ausschalten.
Nach dem Einschalten soll man abwarten, bis die … grün leuchtet.
Die … muss man hochheben, und den Text auf das … legen.
(mit bedruckter Seite nach unten !)
Mit verschiedenen … stellt man die Kopiengröße und -anzahl ein.
Vergessen Sie nicht die …… zuzuschließen und START zu drücken.
Das gestaute Papier kann man mit dem grünen … lösen.
Die Kopien landen im … , wenn es in der … Papier gab.

Später - durch die Transformierung - gewöhnt sich der Lernende an die Angemessenheit der sprachlichen Mittel. Er erlernt Sprachstruktur ohne systematisches Erlernen von Regeln. Man kann sich dadurch in das Denken in der fremden Sprache natürlich einfinden, dabei wird auch mit den Sinnen, der Einfühlung und Erfahrung gerechnet, nicht nur mit Logik und Verstand.

A/ Steckdose – das Gerät anschließen	1) man schließt an **2)** man schließe an **3)** ich habe angeschlossen **4)** es ist angeschlossen **5)** es wird angeschlossen **6)** das bereits angeschlossene **7)** es ist Zeit, es anzuschließen **8)**) alle anzuschließenden Geräte **9)** schließ bitte ... an!

B/ Schalter – ein- und ausschalten
C/ Anzeige – leuchtet grün / abwarten
D/ Abdeckung – hochheben
E/ Vorlagenglas – legen
F/ Kopiengröße – einstellen
G/ Abdeckung – zuschließen
H/ Taste – drücken
I/ Papier – lösen
J/ Kopien – auffangen
K/ Gerät – ausschalten

Die einzelnen Sätze sollen auf keinen Fall mechanisch gebildet werden, sondern die neue **Situation** müsste komplett in einer neuen Unterrichtsstunde **durchdacht**, bzw. vorgespielt, resp. getestet oder auch nur einfach gelesen werden.
Natürlich gibt es eine Unmenge von Möglichkeiten, wie die **Transformierungen aus dem Leben** heraus beobachtet werden können. Man kann dabei sogar auch die detaillierte Fachübersetzung einüben, was z.B. den Gebrauch von einzelnen Vergangenheits- und Passivformen des deutschen Verbs angeht usw.
Bei einem solchen Grammatikverständnis müsste man in das bekannte Helbigsche Begriffsystem von A- , B- und C-Typ der Grammatiken noch einen Hybridtermin hinzufügen, denn die ABC-Grammatik würde nicht nur die Eigenschaften der sog. didaktischen B2-Grammatik enthalten (also einer für die Lernenden speziell bestimmten, durch extralinguistische Faktoren determinierten Grammatik), sondern sie würde dann auch im

inneren System der Fremdsprache wurzeln (nach Helbig in der A-Grammatik) und schließlich sei es nur ein inneres System im Kopf des Lernenden (C-Grammatik).
Meine Studenten heißen einen solchen Grammatikunterricht willkommen.

LITERATUR:

- HRDLIČKA, M. (2004): *K problematice nabývání znalosti jinojazyčného kódu*. In: Časopis pro moderní filologii 86, č.1, s. 150-153.
- MIHOKOVÁ, K. (2003): *Partizip II aus konfrontativer Sicht*. In: Sammelband der Beiträge der VI. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei, 4. - 7. 9. 2002 in Košice, s. 65-67.
- MISTRÍK, J. (2002): *Lingvistický slovník.* Bratislava: SPN, 294 s.
- PATOČKA, F. (1999): *Morphologie und Wortbildung des Deutschen*. 8.Kapitel. In: Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft. (Ed.Ernst, P.) Wien: Ed.Praesens, 2. vyd.
- *99 Stichwörter zum Unterricht DaF* (2001) (Ed. Jung, L.) Ismaning: Hueber, 272 s.
- ŽILOVÁ, R.: *K teórii a didaktike osvojovania si gramatiky nemčiny ako CJ*. In: Zborník z konferencie ISBN 80-8050-317-6, s. 251-257.

Kontakt: Katedra jazykov TU v Košiciach , Kristina.mihokova@tuke.sk

Curriculá pre odborný jazyk na VŠ nefilologického zamerania.

Reháková Anna, Česneková Jana,Trnava

V príspevku sa autorky zaoberajú otázkou tvorby curricúl pre výučbu odborného jazyka na VŠ nefilologického zamerania. Uvádzajú výsledky analýzy cudzojazyčných potrieb, ktorá predchádzala tvorbe curricúl z cudzích jazykov na Materiálovotechnologickej fakulte STU v Trnave. Zaoberajú sa cieľmi curricúl, učebnými stratégiami a pracovnými technikami autonómneho štúdia.

V profile absolventa každej vysokej školy je zakotvená aj jazyková zdatnosť ako integrálna súčasť odbornej prípravy pre jeho budúce profesijné pôsobenie. Výučba cudzieho jazyka vo svojom vývoji prešla zmenami a to tak po obsahovej stránke – otázka „Čo učiť?“ ako aj po metodickej stránke – otázka „Ako učiť?“. Nové spoločensko-politické a ekonomické pomery po r.1989 vyvolali vlnu diskusií v odborných kruhoch o osvojovaní si cudzieho jazyka. Otázka „Čo učiť? je rozpracovaná v inovovaných rámcových curriculách pre výučbu cudzieho jazyka na jednotlivých vysokých školách tak filologického ako aj nefilologického charakteru.
Autori Rámcového curricula výučby nemčiny na slovenských a českých vysokých školách a univerzitách (4) uvádzajú ako prvoradý cieľ curricula inováciu procesu výučby a osvojovania si nemčiny na VŠ nefilologického zamerania a ako druhoradý dosiahnutie zhodnej úrovne získaných vedomostí na všetkých typoch vysokých škôl. S týmito definíciami sa stotožňujeme a dodávame, že vypracovaniu takéhoto curricula by mala predchádzať seriózna analýza cudzojazyčných vzdelávacích potrieb - všeobecných i špecifických, ktorá by ukázala predstavy a očakávania edukantov a pomohla zistiť, aké jazykové zručnosti budú potrebovať a aké vyučovacie metódy im najlepšie vyhovujú.

Učitelia katedry odbornej jazykovej prípravy Materiálovotechnologickej fakulty STU v Trnave vykonali v rámci inštitucionálneho výskumu v rokoch 1997-1998 analýzu cudzojazyčných vzdelávacích potrieb(1) študentov 1.roč. denného štúdia, ktorí odpovedali na súbor otázok pred začatím cudzojazyčnej výučby na fakulte, u študentov 2. roč. denného štúdia po skončení tejto výučby a nadväzne na to cca u 100 absolventov školy, ktorí už niekoľko rokov pracujú v rozličných podnikoch a inštitúciách najmä v trnavskom regióne. Analýzou dosiahnutých výsledkov sme prišli k niekoľkým globálnym záverom, ktoré by sa dali nasledovne interpretovať (2) – zistili sme, že zatiaľ čo študenti by vítali možnosť komunikovať na seminároch s rodeným nositeľom cudzieho jazyka, absolventi ako zdroj pri štúdiu jazyka uprednostňujú učiteľa pred lektorom. Študenti, prichádzajúci na VŠ by napriek svojmu odbornému zameraniu uprednostnili väčší podiel netechnických tém, zatiaľ čo absolventi sa v praxi pomerne často stretávajú s profesijne orientovanou problematikou v cudzom jazyku ako napr. pri prezentácii firmy alebo výrobku, pri popise pracovného procesu, pri telefonovaní, obchodnom rokovaní, mailovaní a pod. Tieto rozdiely v ponímaní cudzojazyčných vzdelávacích potrieb vyplývajú zo skutočnosti, že začínajúci študenti v dennej forme štúdia nevedia ešte celkom dobre odhadnúť skutočné potreby pre svoju budúcu profesijnú prax a v minulosti sa stávalo aj to, že niektoré odborné témy v cudzom jazyku predchádzali ich preberaniu v odborných predmetoch v materinskom jazyku. Aj keď sa na hodinách cudzieho jazyka odborné témy nepreberajú do hĺbky, predsa len je potrebné, aby študenti rozumeli problematike v širšom kontexte a preto pri vypracovávaní nových curricúl bolo potrebné zosúladiť medzipredmetové vzťahy. Študenti aj absolventi sa súhlasne vyjadrili, že za najdôležitejšiu zručnosť považujú hovorenie a vyjadrili neustálu potrebu zdokonaľovania sa v cudzom jazyku aj po absolvovaní skúšky z cudzieho jazyka ako aj po skončení vysokoškolského štúdia.

V tomto akademickom roku študentom 1.roč. bakalárskeho štúdia na MtF STU v Trnave začala výučba v inovovaných študijných programoch a tomu sa prispôsobili aj curriculá predmetov, medzi nimi i cudzích jazykov. Na základe výsledkov vyššie uvedenej analýzy a vychádzajúc z Rámcového curricula výučby nemčiny na slovenských a českých vysokých školách a univerzitách ako aj na základe požiadaviek trhu práce a v súlade so študijným profilom absolventov sme zjednotili požiadavky z anglického, nemeckého, francúzskeho a ruského jazyka, ktorých ťažisko spočíva v tvorivosti, tímovej práci a v rozvíjaní samoštúdia študentov.

Počas 4 semestrov povinnej výučby cudzieho jazyka s dvojhodinovou týždennou dotáciou by si mali edukanti

- osvojiť vybrané komunikačné techniky (3):
  monologické (miniprezentácia)
  diskusné (brainstorming, interview, Pro a Kontra technika, argumentačná technika)
  prezentačné: posterové (vedecký poster)
  elektronické (Power Point)
  písomné (profesijný životopis, inzerát, žiadosť, dotazník, anotácia)

- rozvíjať integrované zručnosti v rámci individuálnych i tímových projektov so zameraním na svoje študijné programy (analyzovať a hodnotiť výstupy jednotlivcov i tímov)

- oboznámiť sa s učebnými stratégiami a pracovnými technikami autonómneho štúdia (vyhľadávanie, zhromažďovanie, selektovanie, spracovávanie, porovnávanie a využívanie relevantných informácií, písanie poznámok, stratégie prekladania a budovania slovnej zásoby, využívanie nových informačných a komunikačných technológií na podporu autonómneho učenia).

Z hľadiska špecifík odborného jazyka sa osobitná pozornosť venuje nácviku získavania informácií z autentického čítaného a počutého textu a interaktívnemu písomnému a ústnemu prejavu. Rôzne druhy textov sú zamerané na rôzne techniky čítania (globálne, selektívne, detailné), precvičujú sa na nich rôzne techniky prekladu (kalky, transfér), slúžia k tvorbe reprodukt ívnych písomných prejavov (písanie poznámok, resumé, skráteného obsahu, zostavovanie tabuliek, grafov, diagramov, pamäťových máp) i k nácviku ústneho prejavu (trénovanie schopnosti interpretovať, klasifikovať, prirovnať/porovnať, spresniť, dopĺňať, citovať fakty, definovať, pomenovať, opísať, vysvetliť, zdôvodniť, posúdiť, prezentovať, komentovať)
Zatiaľ čo v období pred „nežnou revolúciou“ tvorilo študijnú literatúru iba zopár skrípt prípadne unifikovaná jazyková učebnica (každá lekcia s východzím textom, vysvetlenou gramatikou, produktívnymi cvičeniami k slovnej zásobe a slovníčkom), dnes sa vychádza z autentických materiálov, vďaka internetu možno pracovať s aktuálnymi informáciami, prostredníctvom zahraničných lektorov, videokonferencií, chatovania a mailovania možno komunikovať s rodenými nositeľmi cudzieho jazyka a používaním cudzojazyčných webových stránok sa možno dostať do autentického prostredia a tak spoznávať kultúrne a civilizačné zvláštnosti, ktoré pri používaní tradičných vyučovacích prostriedkov nemusia byť také zrejmé. Otázka tvorby študijnej literatúry je predmetom diskusií odbornej verejnosti. Infotrendy vo svete nám ponúkajú rôzne multimediálne programy, ktoré majú za cieľ zefektívňovať cudzojazyčnú výučbu a ako cvičné a testovacie programy v samoštúdiu zároveň ponúkajú interaktívnu väzbu počítač(ako učiteľ) a študent. Je vhodné, aby na tvorbe učebných materiálov participovali učitelia i študenti, pretože spolurozhodujú o výbere študijného materiálu v súlade so študijným zameraním edukanta a edukant si ľahšie osvojí niečo, čo sám pomáhal spoluvytvárať. Na vysokých školách technického zamerania je potrebné neustále inovovať texty, pretože technický vývoj ide rýchlo dopredu a gramatické štruktúry odborného jazyka treba vyberať priamo z autentických materiálov, aby sa precvičovali na aktuálnej lexike.

Ku kľúčovým kompetenciám moderného človeka 21.st. patrí popri profesionálnej erudovanosti a počítačovej gramotnosti bezpochyby aj cudzojazyčná kompetencia. Je na nás, učiteľoch cudzích jazykov, aby sme sa orientovali na nové učebné stratégie, oboznamovali sa s nimi a osvojovali si ich, aby sme ich mohli implementovať do efektívnej výučby týchto jazykov a tak inovovali proces výučby v súlade s požiadavkami doby kladúcej dôraz na cudzojazyčné schopnosti študentov.

LITERATÚRA:

- CAGÁŇOVÁ, D.- RUSKOVÁ, D.(1998): Analýza potrieb ako prvý krok inštitucionálneho výskumu zameraného na tvorbu nových učebných plánov. In: *CO-MAT-TECH ´98.* Bratislava: STU. Časť 2., s. 709 - 717. ISBN 80-227-1112-8

- CAGÁŇOVÁ, D. - MIRONOVOVÁ, E. - MIŠTINA, J.(1998): Výsledky analýzy používania anglického jazyka v praxi absolventa MtF STU. In: *CO-MAT-TECH ´98.* Bratislava: STU. Časť 2., s. 718 – 721. ISBN 80-227-1112-8
- REHÁKOVÁ, A. (2002): Rolle und Bedeutung der ausgewählten Techniken im Fremdsprachenunterricht für die profesionelle Kommunikation. In *CO-MAT-TECH 2002*. Bratislava: STU, Časť 2., s. 606 – 608. ISBN 80-227-1768-1
- SPÄT, Ulrich a kol.(2002): Rahmencurriculum. Plzeň: Fraus

Kontakt: PaedDr. Anna Reháková, Mgr. Jana Česneková,
Katedra odbornej jazykovej prípravy MtF STU Paulínska 16, 917 24 Trnava
anna.rehakova@stuba.sk , jana.cesnekova@stuba.sk

ICT Implementation into Professional English Teaching and Learning at the FIM, UHK

Šimonová Ivana, Hradec Králové, CZ

Information and communication technologies have been implemented into the educational process since 2001 at the Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Kralove. Teaching and learning Professional English for students of Informatics is either supported or fully based on the use of e-learnig courses in LMS WebCT. The article describes the whole process of implementation and presents five-year experience of both teachers and students.

Teachers at the Faculty of Informatics and Management (FIM), University of Hradec Kralove (UHK) started the process of ICT implementation into the educational process immediately after the establishing the faculty in 1993 using shared directories on network drives where study materials were displayed. Step by step other services were used: e-mail for communication between students and teachers, administering exams and credits, registering for exams, creating faculty web pages, displaying syllabi, schedule, presenting entrance exam results, editing e-magazine Telegraf. Rather static shared directories gradually did not meet demanding requirements, that was why Internet pages supporting present lessons were created. Then the use of learning management system (LMS) Learning Space followed. Since 2001 the LMS WebCT has been employed. Today more then 90 courses have been designed and are used in both present and distance form of study.

Process of Implementation

This LMS WebCT offers all tools which are necessary for simulating the real educational process:
Motivating parts may be placed in each chapter of *Study materials*,
Explanation of a topic is made via texts in *Study materials*,
Practising the topic and *examples* are provided at the end of each topic (chapter),
Testing student´s knowlede is carried out via several types of *tests* (Multiple Choice, Matching, Short Answer, Paraghaph, Calculating).
The LMS also provides other tools ensuring the educational process - *Syllabus, Calendar, synchronous and asynchronous Communication tools, Study results, My progress.*

As it has been said the LMS is used for both forms of study.
In present form where regular lessons are scheduled the courses usually serve to *support* the present lessons.They provide students with additional materials not presented in textbooks, topical pieces of information are displayed, if missing from a lesson students find there assignments for the next one to have opportunity to get ready for it and not to waste time looking for the information. In the subject where study materials are difficult to gain, teachers present them in courses. E-mail communication is made via the given course so the teacher can easily recognize what field and group the problem relates to.
In foreign language teaching/learning, listening files with transcription are provided in courses so that students can practise listening comprehension skills at home at the extent they need.
In combined form students usually attend several weekend lessons during each term and then continue studying on their own at home.
The distance form of education is defined as a self study way suitable for mature, highly motivated students who do not have possibility to attend (commute to) the educational institution. The most important feature of this form of education is that the students are personaly separated from the teachers, schoolmates and the educational institution. Today the contact is more often made with the help of information and communication technologies (ICT) and/or postal services and supported by ICT.
As the lifelong (further) education is becoming necessary these days and speedy life style and lack of time have been common, the situation resulted into designing and using *electronic distance courses* in education. Generally speaking, if the topic is a theoretical one, it can be easily presented in the form of the distance e-course. If any training is required, adding and attending practical lessons is necessary to complete the whole process. When speaking of foreign language courses, in present form they provide *listening* files with transcription and translated professional vocabulary. In distance courses, hyperlinks to the dictionary are added which provide not only explanations (not translations) of single words but also pronunciation in

written and *sound* form. This enables “lonely“ distance students to learn correct pronunciation of new vocabulary without hearing it before from the teacher. No additional lessons for practising speaking and communication are not organised by the educational institution. The reason resulted from evaluating surveys.
Students have been filling them every year since 2001/2 academic year. Having solved some technical problems at the beginning of the ICT implementation process, students strongly appreciated the possibility to study some subjects in distance form, including foreign languages. Critical comments of about 40% of students were made on missing direct communication and speaking (Šimonová, 2002, 2003, 2004, 2006). The other students who did not consider it imperfection either worked in English speaking firms or attended private lessons. So in 2005/6 academic year a pilot project started with the aim of organising communication lessons. They were held 90 minutes before regular schedule. As combined form students usually attend school eight times during each term (from Friday afternoon to Saturday afternoon), there were eight lessons planned. About 100 student enrolls at the university every year, so it was necessary to form several groups which strongly increased financial investments. In spite of this the project failed because students *honestly* stated it was extremely difficult for them to arrive another 90 minutes earlier eight time a term and attending the lessons only once or twice a term is not worth. On the other hand financial means and time saved by each student when studying from home and not commuting to school were recognized highly positive. So the following compromise was made: *the money saved will be spent on private lessons of English communication in the place of living or nearby.* In all subjects it is quite common that not all knowledge is provided by teacher during lessons. If this view is applied at foreign language learning the solution is as mentioned above.

Conclusions

After five-year-long experience we can say that the distance form of teaching/learning is appreciated by sudents at the Faculty of Informatics and Management. Taking into consideration the computer literacy and technical equipment the students have at home it is not surprising. The model solution suggested and piloted in 2005/6 will be developed and improved in the following years. At the same time the project comparing student´s study results is running (Šimonová, 2005a-e). Collecting and processing data after several years will show if the ICT implementation into the educational process is able to stand in for the teacher.

LITERATURE

- ŠIMONOVÁ Ivana (2002): Využití WebCT pro podporu výuky odborné angličtiny, první zkušenosti z kurzu. In: Sborník z konference XV.DIDMATTECH 2002. Nitra: UKF, s. 338-340. ISBN 80-8050-659-0
- ŠIMONOVÁ Ivana (2003): Feedback in WebCT Used in Distance Education. In: Sborník z konference ICTE 2003. Ostrava: Ostravská univerzita, s.135-8. ISBN 80-7042-993-3
- ŠIMONOVÁ Ivana (2004): Distanční kurzy angličtiny pro studenty kombinované formy studia na FIM UHK-hodnocení kurzů studenty. In: Sborník z konference NCDiV Distanční vzdělávání v České republice. Současnost a budoucnost. Brno: SPAK Brno, 2004, s.295-299. ISBN 80-86302-02-4
- ČERNÁ Miloslava, HUBÁČKOVÁ Šárka, ŠIMONOVÁ Ivana (2004): Effective Foreign Language Teaching. In: Sborník z konference ICETA 2004. Košice: Technická univerzita, s. 411-413. ISBN 80-89066-85-2
- ŠIMONOVÁ Ivana (2005a): Porovnání výsledků studia a trvalosti znalostí v prezenčním a distančním vzdělávání na vysoké škole. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů, díl III. Hradec Králové: PF UHK, Gaudeamus, s. 93-97. ISSN 1214-0554. ISBN 80-7041-367-0
- ŠIMONOVÁ Ivana (2005b): Research on Evaluating Student´s Knowledge – Testing English Grammar. In: Sborník 4. mezinárodní konference ICETA 2005. Košice: Technická univerzita, s. 353-356. ISBN 80-8086-016-6
- ŠIMONOVÁ Ivana (2005c): Research on Evaluating Student´s Knowledge – Testing English Vocabulary. In: Sborník z konference ICTE 2005. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 278-281. ISBN 80-7368-081-5

- ŠIMONOVÁ Ivana (2005d): Research on Evaluating Students´Knowledge: Testing Grammar, two-year comparison. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2005. Hradec Králové: Gaudeamus, UHK, s. 374-376. ISBN 80-7041-595-9
- ŠIMONOVÁ Ivana (2005e): Results of Survey: Graduates´Opinion on Distance Courses in VLE WebCT. In: Sborník abstraktů z konference EMTECH. Praha: ČVUT, FEL, příspěvky na CD-ROMu, strany nečíslovány. ISBN 80-01-03336-8
- ŠIMONOVÁ Ivana (2005f): K problematice efektivity e-learningu v prezenční a distanční formě výuky. In: Technológia vzdelávania, příloha Slovenský učitel, XIII, 10/2005, s. 7-10. Nitra: Slovdidac, 2005. ISSN 1335-003X.
- ŠIMONOVÁ Ivana (2006): Activities towards Effective Listening. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, díl I, s.154-7. ISBN 80-7041-835-4. ISSN 1214-0554.

Kontakt: Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Tel.: 493331249, Ivana.simonova@uhk.cz

III - Lingvistika

CZÉKMÁN Orsolya, *Veszprémi Egyetem, Veszprém,* ***HU***
FÓRIS Ágota*, Veszprémi Egyetem, Veszprém* ***HU***
CHABOVÁ Marcela*, Katedra jazykov, Technická univerzita, Košice*
KEGYESNÉ SZEKERES Erika*, Miskolci Egyetem, Miskolc* ***HU***
PUCI Ján*, Katedra anglického jazyka a literatúry, FF, Katolícka univerzita, Ružomberok*
ŠIMON František*, Katedra jazykov, Univerzita P. J. Šafárika, Košice*

Neue Trends in der ungarischen Terminologie

Czékmán Orsolya, Fóris Ágota, Veszprém, HU

Die Forschungen der ungarischen Terminologie waren früher sehr bedeutend, besonders auf den Gebieten der Naturwissenschaften, der Mathematik und der technischen Wissenschaften. Im letzten Jahrzent veränderten sich die Merkmale der Terminologie (z.B. die Stellung der Termini in den Typen der Sprachvarietäten, ihre Rolle in den einzelnen Berufen, die Anzahl der Termini wurde größer und die Geschwindigkeit der Terminibildung wurde schneller). Demzufolge entstand heutzutage in der Kultivierung der Terminologie eine neue Lage. In unserem Vortrag stellen wir Beispiele von unseren Forschungen vor, um diese veränderte Lage zu begründen und um die neu auftauchenden Probleme zu illustrieren. In unserem Vortrag wiesen wir auf die Paradigmenwechsel in der Terminlogie und auf deren Rolle in der ungarischen Terminologie hin, schildernd die wichtigeren Merkmale der ungarischen terminologischen Forschungen. Aus unseren terminologischen Untersuchungen in Mathematikbüchern brachten wir Beispiele. Die Untersuchung der ungarischsprachigen Schulbücher vom terminologischen Standpunkt aus ist aus mehreren Gründen wichtig. Wir heben hervor, daß zum Beispiel die eine wichtige Voraussetzung des in Ungarn immer mehr verbreiteten zweisprachigen Unterrichts die Aneignung des terminologischen und Begriffssystem beider Sprachen ist.

Einführung – über die Lage der ungarischen Terminologie

Das terminologische System der ungarischen Sprache wurde im XVIII-XIX Jahrhundert ausgebaut. In dieser Zeit funktionierte die Nationalbewegung für die Schöpfung der selbstständigen ungarischen Sprache, die den modernen wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Erforderungen entspricht (*die Erneuerung der ungarischen Sprache*). Infolge der Bewegung, die von den ungarischen Intellektuellen und von den Fachleuten unterstützt wurde, wurden die wissenschaftlichen Basen der Terminologie ausgearbeitet, und auf diesen wissenschaftlichen Basen wurde die ungarische Terminologie der einzelnen Fachgebieten (Mathematik, Wirtschaft, Recht, usw.), der Literatursprache und der Umgangsprache ausgebaut. Die schnelle industrielle und wirtschaftliche Umwandlung am Anfang des XX. Jahrhunderts hat die terminologische Organisierung in den Mittelpunkt gestellt. Das beweist die Entstehung der terminologischen Schulen in Wien, in Prag, in Moskau und in Amerika. Die Sportsprache entwickelte sich in Ungarn in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Verarbeitung der Terminologie der Sportsprache begann in den 30-er Jahren. Die industrielle Umwandlung nach dem zweiten Weltkrieg setzte die Organisation der technischen Sprache in Bewegung. In diesem Zeitraum wurde die Terminologie intensiv entwickelt. Das zeigen auch die in großen Mengen veröffentlichten Fachwörterbücher (z.B. technische erläuternde Wörterbücher) und die Ausweitung der lexikologischen, lexikographischen und terminologischen Forschungen. Diese vom terminologischen Standpunkt aus erfolgreiche Phase wurde in den 80-er Jahren von anderen Typen fachsprachiger Untersuchungen abgelöst, man beschäftigte sich mit den Fragen der Stilistik, der Textologie und der Pragmatik, die Fragen der Terminologie traten in den Hintergrund (Bergenholtz–Tarp 1995, Hoffmann et al 1999) Gleichzeitig wurde auch die ungarische Sprache wegen der wissenschaftlichen und technischen Explosition stark beeinflußt.

Nach der kurzen Stagnation wurde die Aufmerksamkeit in den vergangenen Jahren wieder auf die theoretischen und praktischen Fragen der ungarischen Lexikographie und Terminologie gerichtet. Immer mehr Publikationen werden in den Fachsprachen, in erster Linie im Zusammenhang mit den ökonomischen, finanziellen, ärztlichen, juristischen Gebieten veröffentlicht. In der Thematik der linguistischen Konferenzen, in den wissenschaftlichen Zeitschriften spielen die fachsprachigen Fragen eine wichtige Rolle. Das Netz des Unterrichts der Fachsprachen, der Terminologie, der Lexikographie entfaltet sich immer besser, in erster Linie in an den Universitäten.

Die Merkmale der ungarischen terminologischen Forschungen

Unsere Forschungen zum Thema der ungarischen Fachlexikographie und der Terminologie begannen in diesen Rahmen. Vor allem untersuchten wir, welche Einflüsse sich auf die Umgestaltung der Terminologie richten. Der größere Teil unserer Feststellungen existiert erweisbar in jeder Sprache, manche sind aber allein für die ungarische Sprache typisch. Hier ist die kurze Zusammenfassung unserer Feststellungen:

- Auf den Gebieten der fachlexikographischen und terminologischen Forschungen und Anwendungen verursacht die Anwesenheit des alten und neuen Paradigmas viele Störungen.
- Neue Begriffe und Termini entstehen in großer Menge und mit hoher Geschwindigkeit. Diese Tatsache hat zahlreiche lexikographische und terminologische Folgerungen.

- Auf den Gebieten der beruflichen, wissenschaftlichen Arbeit und auf allen anderen Gebieten spielt sich eine starke Integration ab. Die Wissenschaft und die Praxis kamen näher zueinander.
- Die Zeitdauer für die Integration von neuen Lexemen in die Sprachen wurde kürzer.
- Heutzutage entstehen komplizierte, wissenschaftliche Begriffe und Termini. Die Begriff-Festlegung verlangt eine interdisziplinäre Tätigkeit von wissenschaftlichem Niveau. Falls es ausbleibt, wirkt sich das auf die Qualität der lexikographischen und terminologischen Arbeiten aus.
- Auch im Fall der ungarischen Sprache ist die Wirkung der großen Sprachen, vor allem der Englischen bedeutend. Die Wirkung der fremden Sprachen – wegen den oben erwähnten Gründen – existiert auch in den großen Sprachen, sogar in der Englischen.
- Die Wirkungen auf die ungarische Sprache bestimmen die Richtungen der terminologischen Entwicklungen. Es ist vor allem nötig, eine abgestimmte ständige terminologische Organisation zu verwirklichen, die sich auf die breite Schicht der Sprachbenutzer ausbreitet. Die Tendenzen in letzten Jahren zeigen eine Entwicklung in diese Richtung.

Die Untersuchungen, die zu den obigen Feststellungen führten, erstreckten sich auf mehrere Gebiete. Wir untersuchten zum Beispiel das Verhältnis der Übersetzung und der Terminologie, die Fragen der sprachlichen Normen in der fachsprachigen Terminologie, die Angabe der Termini in den Wörterbüchern, die terminologische Exaktheit in den Texten der Schulbücher (Fóris 2005, 2006, Czékmán 2006).

Die Untersuchung der Terminusverwendung in den Schulbüchern

Die Verfasser sowohl der Wörterbücher als auch der Schulbücher haben die oben erwähnten Probleme. Die ungarischen terminologischen und erläuternden Wörterbücher für die einzelnen Gebiete fehlen. Technisch-wissenschaftliches Korpus steht nicht zur Verfügung. Die ungarischen Wörterbücher werden erst nach langer Zeit erneuert, deshalb sind die Daten der neuen Termini in den erreichbaren Wörterbüchern fehlerhaft oder unexakt. Zum Schreiben der neueren Wörterbücher und Schulbücher sind in den meisten Fällen nur diese Wörterbücher als Quelle erreichbar.

In den Untersuchungen von Mathematikbüchern gingen wir davon aus, daß das exakte begriffliche und terminologische System in allen Disziplinen der Mathematik ausgebaut wurde. Nach den Traditionen im Unterricht wird jede Disziplin der Mathematik von den einfachsten Grundlagen ausgehend mit der stufenweisen Erweiterung des Begriffssystems aufgebaut. Diese Erweiterung kann auf zwei verschiedenen Weisen verwirklicht werden: (1) Mit der Zunahme der Kenntnisse wird der Inhalt der Begriffe erweitert, diese Begriffserweiterung wird gefestigt und das Verhältnis zwischen dem alten engeren Inhalt und dem neuen weiteren Inhalt wird festgelegt. Die Begriffserweiterung ist mit dem Wechsel des Terminus nicht verbunden, es schließt diesen aus. (2) Die Zunahme der Kenntnisse bedeutet die Erkennung neuer Begriffe. Die neuen Begriffe werden ins Begriffssystem des Themas eingefügt, ihr Verhältnis zu den schon bekannten Begriffen und zueinander wird festgestellt. Diese Organisation ist grundsätzlich wichtig vom Standpunkt der Organisation, der zweckmäßigen Lagerung und des schnellen, genauen Hervorrufens von Kenntnissen. Der Unterricht der Mathematik folgt notwendigerweise diese Ordnung, die schon erworbenen Kenntnisse dienen als Grundlage für die späteren. Da die Kenntnisse durch logische Verhältnisse aufeinander aufgebaut sind, ist das ständige Aufeinanderbauen vom Lehrstoff notwendig. Da die Übermittlung der neuen Kenntnisse in diesem Fall mit dem Erscheinen von neuen Begriffen verbunden ist, müssen diese exakten Termini der Begriffe eingeführt werden, und die terminologischen Verhältnisse müssen auch geklärt werden. Bei der Einführung der Termini und der Vorstellung der terminologischen Verhältnisse ist es nicht zweckmäßig umgangsprachliche Umschreibungen anzuwenden, wenn das Wesen des Begriffs und die Stelle in dem Begriffssystem gegeben sind, dann ergibt sich leicht die dazu passende terminologische Organisation, ihre Aneignung erfordert keine besondere Anstrengung. Wenn die exakte begriffliche und terminologische Organisation unterbleibt, dann kann die Aufarbeitung der Kenntnisse zu Störungen führen.

Von den Untersuchungen auf dem Gebiet der Mathematik heben wir die Untersuchung des Terminus *Produkt* heraus (Czékmán–Fóris 2006).

Die Anfangsergebnisse der terminologischen Untersuchungen von Fachtexten weisen darauf hin, daß die grundsätzliche Bedingung zum Verständnis von Fachtexten die exakte Anwendung der Termini ist. Heutzutage wird die sprachliche Einfügung der in großer Menge und mit großer Geschwindigkeit entstandenen neuen Termini von den Fachleuten beachtet. Die Ergebnisse der Untersuchungen von Schulbüchern und von anderen Fachtexten machen aber darauf aufmerksam, daß die auf Begriffe gründende Anschauung ständig in den Hintergrund gerät, und dadurch mindert sich das Verständnis der Texte.

LITERATUR

- BERGENHOLTZ, Henning – TARP, Seven (eds.) (1995): Manual of specialised lexicography. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- CZÉKMÁN, Orsolya 2006. Matematikai terminusok vizsgálata – tankönyvelemzés. In: Fóris Á. – Pusztay J. (szerk.): Terminologia et Corpora – Supplementum 1. (Megjelenés alatt.)
- CZÉKMÁN, Orsolya – FÓRIS, Ágota (2006): Matematikai terminusok vizsgálata középiskolai tankönyvekben. Elhangzott: 2006. április 10-12. Gödöllő, XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Szent István Egyetem, Gödöllő. [Megjelenés alatt]
- FÓRIS, Ágota (2005): Hat terminológia lecke. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- FÓRIS, Ágota (2006): A terminológiai szemlélet a tankönyvek minőségi megítélésében. Iskolakultúra XVI, 5, 33-42.
- HOFFMANN, Lothar – Kalverkämper, Hartwig – Wiegand, Herbert Ersnt (Hgg.) (1999): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch* zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.) De Gruyter: Berlin – New York.
- KÁROLY, Krisztina – FÓRIS, Ágota (eds.) (2005): New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MIKK, Jan (2000): Textbook research and writing. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- SOMFAI, Zsuzsa (2006): Hogyan, mire használják a matematika tanárok a tankönyvet? http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/tankonyvkutatas_matematika_060303.pdf
- WÜSTER, Eugen (1979): Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie. Wien/New York, vol. I-II
- ZAUBERGA, Ieva (2005): Handling Terminology in Translation. In: Károly – Fóris (eds.): 107-116.

http://www.huterm.com, http://www.matt.hu, http://www.unesco.hu

Využitie systému CHILDES pri výskume vývinu detskej reči

Chabová Marcela, Košice

Príspevok má za úlohu podať podrobný obraz o stave jazykovedného výskumu v oblasti vývinu detskej reči na Slovensku, predstaviť jeho teoretické východiská, metodológiu a ciele a zároveň poskytnúť základné informácie o databázovom systéme CHILDES, na ktorom je založený, ako aj o širokom spektre možností, ktoré CHILDES ponúka lingvistom zo všetkých oblastí výskumu.

Jazyk odráža svet okolo nás. S jeho pomocou a prostredníctvom neho svet poznávame už od svojho narodenia, najskôr pasívne, neskôr aktívne - ako jeho používatelia.
Ak chceme pochopiť podstatu jazyka, princípy na základe ktorých funguje, spôsob, akým vyjadruje vzťahy medzi jednotlivými javmi, ktoré nás obklopujú, kritériá na základe ktorých vytvára nové pojmy alebo dopĺňa ďalšie významy k už existujúcim, musíme sa vrátiť k úplným počiatkom našej jazykovej skúsenosti.
Pretože práve tam, v rannom detstve, môžeme nájsť kľúč k mnohým, ak nie všetkým, metódam, postupom, spôsobom, ktorými nadobúdame jazykové zručnosti, či už v materinskom alebo cudzom jazyku. Ak vychádzame z predpokladu, že každý zdravý jedinec sa rodí s istou jazykovou kompetenciou, s istým psycho-lingvistickým vybavením, ktoré využíva aby ovládol nejaký jazyk a spolupodieľal sa na jeho vývine a obohacovaní, je potrebné venovať sa výskumu vývinu detskej reči, ten nám totiž umožní aplikovať získané poznatky tak pri diagnostikácii a následnej liečbe odchýlok od bežnej jazykovej performancie u zaostávajúcich, prípadne postihnutých detí (v logopedickej a pedo-psychologickej praxi), ako aj pri opätovnom učení sa materinského jazyka po strate pamäti u dospelých (afázii).
Okrem medicínskej praxe sa niektoré zo zistených postupov a modelov dajú aplikovať aj pri výučbe cudzieho jazyka, najmä u začiatočníkov.
Hoci sa v oblasti detskej reči, ako konkrétnej podoby jazyka, prvé výskumy realizovali vo svete už v 19. storočí – známe sú biografické práce Charlesa Darwina, ktorý zaznamenával vývin jazykových schopností svojho syna, ale aj iných vedcov, ako Stern, Ament, Preyer či Gvozdev, ktorí využívali techniku detských biografií – skutočný rozmach výskumu v tejto oblasti nastal až v 50-tych rokoch 20. storočia, keď sa začali zaznamenávať konkrétne prejavy detskej reči pomocou magnetofónových nahrávok, ktoré sa prepisovali na písacom stroji.
Získalo sa tak obrovské množstvo údajov, ktoré nebolo možné publikovať v plnom rozsahu. (príručka The Handbook of Child Language z 1995 roku uvádza 2115 bibliografických jednotiek).Ich autori robili iba čiastkové analýzy získaných dát, ktoré navyše každý z nich zapisoval po svojom, takže ich nebolo možné porovnávať navzájom ani vytvoriť nejaký univerzálny jazykový systém alebo model detskej reči, ktorý by slúžil na ďalší výskum.
Našťastie vďaka technologickému pokroku koncom 70-tych rokov 20. storočia, sa na spracovanie dát začali využívať počítače. Počítače umožnili nielen zapisovanie a archivovanie získaných údajov, ale aj ich systematizáciu a globálnu analýzu pomocou špeciálnych programov a po objavení optických diskov a CD-ROM-iek aj prepojenie videa a multimediálne vstupy do prepisovaného textu. Keďže prvým predpokladom objektívneho výskumu je sprístupnenie jeho výsledkov kolegom z danej oblasti, aby ich mohli komentovať, porovnať so svojimi, prípadne dopĺňať a pôvodní autori následne revidovať, veľkým prínosom pre ďalší jazykovedný výskum bolo zavedenie databáz a ich sprístupnenie na Internete.
Jednou z najvýznamnejších databáz, ktoré sa venujú výskumu detskej reči je CHILDES – The Child Language Data Exchange System. Vznikla v roku 1984 na základe spolupráce 20 jazykovedcov pod vedením Catherine Snow a Briana MacWhineyho, z Carnegie Melone Univerzity v USA.
V súčasnosti je databáza CHILDES sprístupnená na 2 webových stránkach: http://childes.psy.cmu.edu, http://childes.psy.cmu.edu/CHAT.html, ktoré prehľadným spôsobom poskytujú informácie týkajúce sa výskumu detskej reči ale aj iných oblastí jazykovedy.
CHILDES obsahuje databázu prepisov, teda transkriptov, robených na základe systematicky kamerou zachytávaných autentických rečových prejavov detí rôznych vekových kategórií, v niekoľkých jazykoch, prepisovaných univerzálnym kódovacím systémom CHAT - Codes for Human Analysis of Transcripts a systémom BTS-sign - t.j. Berkeley Transcription System.
Zároveň CHILDES obsahuje aj špeciálne počítačové programy na analyzovanie takto získaných transkriptov:CLAN- Child Language Analysis- zameraný na všeobecnú analýzu detskej reči

Phon- na fonetickú analýzu zapísaných dát Morphosyntactic Analysis- na automatický morfo-syntaktický rozbor Parental Frequency Count – program na frekvenčnú analýzu lexikálnych jednotiek vyskytujúcich sa v interakcii rodičov a detí.
Všetky tieto programy je možné nainštalovať a následne používať , tak ako je uvedené v systéme CHILDES, ako aj v manuáloch sprístupnených na už spomínanej internetovej adrese .
CHILDES je v prvom rade zdrojom informácií z oblasti výskumu detskej reči. Ponúka zoznam 26 000 publikácií na témy súvisiace s detskou rečou - v sekcii Child Language Biographies.
V ďalšom oddiely ponúka zoznam VHS nahrávok, dokumentov aj hraných filmov, zaoberajúcich sa štúdiom jazyka a jeho variet, čo spolu s údajmi, ktoré zachytáva časť Accents and Dialects a Topics on Language Acquisition, spolu so slovníkmi, gramatikou, hrami, krížovkami a puzzle v sekcii Teaching Tips je možné využiť aj na hodinách cudzieho jazyka, či pri príprave VŠ syláb pre budúcich učiteľov jazyka alebo ďalších lingvistov.
Pre tých CHILDES poskytuje aj prehľadný glosár lingvistických termínov, ktorý uvádza najčastejšie pojmy z rôznych oblastí jazykovedy v abecednom poradí, spolu s kontextmi, a odkazmi na súvisiace pojmy a literatúru, v ktorej sa o nich píše.
Tieto poslúžia nielen pri výskume detskej reči, ale aj odborníkom -lingvistom z ostatných oblastí.
Internetové stránky CHILDES obsahujú odkazy aj na iné www stránky zaoberajúce sa výskumom vývinu detskej reči, spomeniem len tie najvýznamnejšie:
IASCL, CDI, Madison SRCLD Forum, Stanford CLRF Forum, UCL alebo Boston BUCLD Forum, ako aj špeciálnu sekciu Talk Bank- kde je možné zúčastniť sa medzinárodných fór o týchto otázkach, prispieť svojimi názormi alebo zverejniť výsledky svojho výskumu.
Takto CHILDES sleduje svoj prvotný cieľ, napomáhať rozširovaniu a výmene informácií v tejto špecifickej oblasti jazykovedného výskumu na celosvetovej úrovni.
O tom, že sa skutočne oplatí navštíviť stránky CHILDES, svedčí aj počet ich registrovaných užívateľov, ktorý od októbra 2003 do júla 2006 dosiahol počet 287 800.
Systém CHILDES sa stal metodologickým východiskom pre výskum detskej reči aj na Slovensku. Pretože prvé práce v tejto oblasti sa objavili len nedávno, spomeniem monografie Prof. D. Slančovej CSc.: Reč autority a lásky.´99 a Dr. J. Kesselovej: Lingvistické štúdie o dialógu detí ´01, vyvstala akútna potreba ucelenejšie zachytiť súčasné tendencie vo vývine reči slovensky hovoriacich detí, nielen z dôvodu neexistujúcej lingvistickej tradície, ale aj z hľadiska praktického, pre potreby efektívnej rečovej terapie v logopedickej a pedo-psychologickej praxi.
Tak vznikol v januári 2005 projekt VEGA, zaregistrovaný na ministerstve školstva ako V1/2228/05 – Výskum vývinu reči slovensky hovoriacich detí, ktorý nemá zatiaľ na Slovensku obdoby. Tento projekt si dal za cieľ vytvoriť teoretický model rečového vývinu slovensky hovoriacich detí predškolského veku. Aby bolo možné zohľadniť tak teoretické- lingvistické , ako aj praktické- diagnostické hľadiská pri tomto projekte, výskumný tím vedený Prof. D. Slančovou CSc. tvoria lingvisti – Dr. I .Bónová PhD, Dr. Z. Ondráčková a ja, psychologička – Doc. M. Mikulajová CSc. a logopedička Mgr. S. Kapalková.
Každá garantuje len istú časť projektu (časť zameranú na fonetiku, morfológiu a syntax, lexikálnu sémantiku, pragmatiku a neverbálnu komunikáciu) pričom všetky používajú rovnakú metodiku a spôsoby analýzy a vyhodnocovania, ktoré vychádzajú zo systému CHILDES a všetky sa budú podieľať na vytvorení spoločnej publikácie s pracovným názvom: Vývin detskej reči, ktorý by mal prezentovať výsledky tohto výskumu.
V 1.fáze, ktorá pomaly končí, sme získavali v mesačných intervaloch VHS nahrávky autentických prehovorov 6 detí oboch pohlaví z celého Slovenska, vo veku od 0,1 do 2,7 rokov, ktoré sme potom prepisovali pomocou transkripčného systému CHAT, aby mohli byť zaradené do databázy CHILDES.
V 2.fáze sa zapísaný materiál podrobí analýze v jednotlivých programoch CLAN-u, využijúc kvantitatívne postuláty Roberta Browna tzv. MLU a PMLU, ktoré vyhodnocujú na základe priemernej dĺžky výpovede fonologickú a morfologikú kompetenciu, ďalej na základe teórie Margaret Laheyovej sa začlení do jednotlivých sémantických a pragmatických kategórií. Tieto metódy doplnia ďalšie čiastkové analýzy, samozrejme všetky prispôsobené stavu a potrebám slovenčiny.

Hlavným zámerom skupiny je okrem zmapovania a analýzy aktuálnych tendencií vo vývine slovenského jazyka manifestovaného skrz jeho konkrétnu realizáciu v reči detí a jeho porovnanie so stavom v iných jazykoch vychádzajúcich z rovnakej metodiky (čo odráža potreby slovenskej jazykovedy) aj vytvorenie teoretického modelu rečového vývinu slovensky hovoriacich detí a jeho sprístupnenie pre diagnostikáciu a následnú terapiu rečových vád v logopedickej praxi.
Súčasťou tohto modelu by mal byť aj formulár zaznamenávajúci a vyhodnocujúci komunikačný vývin detí (obdoba existujúceho MacArthur Communication Development Inventory), ktorého vypracovanie je súčasťou mojej dizertačnej práce. Vo všetkých zápisoch, ktoré členovia tímu zhotovili, vyhľadám zhodné slová (z hľadiska sémantického, nie morfo-fonematického) použité všetkými deťmi za dané mesačné obdobie- 400 slov od 0,8 do 0,16 roku a 700 slov od 0,17 do 0,30 roku , frekvenčnou analýzou vyberiem najčastejšie, zaradím ich do jednotlivých sémantických kategórií tak, aby rodičia a logopéd, ktorí budú zároveň deti sledovať vyhodnotili, či týmto slovám rozumejú aj ostatné deti, a či ich dokážu vhodne používať. V ďalšej fáze sa zameriame na slovnodruhové členenie získaných výrazov, a ak získame ich prototypy, vypracujeme obsahové kategórie v rámci všetkých slovných druhov.
Získané údaje použijeme na vytvorenie spomínaného formuláru.
Takýto formulár by mohol poslúžiť ako východisko pre sledovanie vývinu rečových schopností detí predškolského veku a odhalenie prípadných odchýlok od bežného úzu v slovenskej logopédii. Zároveň by bolo možné začleniť tento formulár do širšieho modelu vývinu detskej reči , aj keď práca na ňom zrejme presiahne obdobie dané súčasným grantom, teda do 31.12.2007. Mojou snahou bude ukončiť ju do piatich rokov, aby jej výsledky mohli byť prezentované ako súčasť mojej dizertačnej práce.
Dúfam, že sa mi tak podarí prispieť aspoň malou mierou k ďalšiemu rozvoju jazykovedných výskumov v tejto zatiaľ nie príliš prebádanej, ale nesporne zaujímavej oblasti.

LITERATÚRA:

- http//childes.psy.cmu.edu žiadosť o grant Vedeckej agentúry MŠ SR

Kontakt: Mgr. Chabová Marcela, KJ TU KE, mchabova@yahoo.com

Genderpolitik der Europäischen Union

Kegyesné Szekeres Erika, Miskolc, HU

Die Autorin führt im Rahmen der terminologischen Fragen in die sprachlichen Probleme der Genderpolitik der Europäischen Union ein. Sie spricht über terminologische und translatorische Dilemmas.

In der allgemeinen Übersetzungspraxis der Europäischen Union wird vorwiegend aus dem Englischen oder Französischen, seltener aus dem Deutschen in eine andere, „kleinere" Sprache übersetzt. Im Prinzip kann diese Tatsache auf die Standardisierung sowie Allgemeinverständlichkeit des terminologischen Wortschatzes in den EU-Dokumenten verschiedener Sprachen zwar positiv auswirken, ein Nachteil bleibt jedoch, daß in viele Sprachen der Europäischen Union die englischsprachige Terminologie wichtiger amtlicher und politischer Bereiche sozusagen unübersetzt einfließt.

1. 1. Fachterminologische Anglizismen: pro und contra

Die Übernahme englischer Fachausdrücke geschieht fast automatisch, und die Anhäufung englischsprachiger Fachwörter fällt in einem Fachtext keinem mehr auf. Die ungarische Sprache bildet in dieser Hinsicht auch keine Ausnahme. Fachexperte und Linguisten reagieren aber auf diesen Prozeß anders. Seitens der Fach- und Sachverständigen wird oft betont, daß die Zielsprache (Unter Zielsprache wird in diesem Artikel das Ungarische verstanden) über keine entsprechenden zielsprachigen Fachausdrücke verfügt, so gäbe es keine andere Lösung des Problems, als man sich mit den fachterminologischen Anglizismen mehr oder weniger abfindet.

Von den Linguisten wird aber die fachtextliche Verwendung der Anglizismen mit dem Argument kritisiert, daß sie sich nur problematisch in das ungarische Flexionssystem integrieren lassen, geschweige denn all die Schwierigkeiten, die ihre korrekte Aussprache mit sich bringt. In Kenntnis sprachkritischer Ansätze rufen die Fachleute die Linguisten des Öfteren auf, beim Schaffen der entsprechenden zielsprachigen Terminologie mitzuwirken. Problematisch ist dabei, daß die Linguisten der ausgangsprachigen bzw. europäischen Verwaltungssprache nicht mächtig sind, d. h. die speziellen und sachkompetenten Fachkenntnisse fehlen ihnen, obwohl sie sprachlich und sprachwissenschaftlich maximal kompetent sind. Damit im Zusammenhang schrieb Vilmos Benczik (2004), daß die Frage der Fachterminologie in der Europäischen Union ein solches sprachliches Problem darstellt, wofür es eigentlich gar keine sprachkulturell richtige, sowie sprachpolitisch gerechte Lösung zu finden ist.

1. 2. Der Standpunkt der Übersetzungslinguistik

Auch in Ungarn und in ungarischer Sprache erscheinen immer mehr wissenschaftliche Beiträge, die sich mit dem englischsprachigen Terminologiegebrauch auseinandersetzen. Ein großer Teil dieser Artikel beschäftigt sich aus dem Aspekt der Übersetzbarkeit mit der sprachkulturellen Auswirkung der Terminologiebasis der Europäischen Union, die einerseits auf den fachsprachigen, andererseits aber auch auf den allgemeinsprachigen Sprachgebrauch der Zielsprache Einfluß ausüben kann, da einige Fachwörter nicht nur im engsten Kreis der Fachleute verstanden und benutzt werden, sondern einem breiten Publikum der Sprachgemeinschaft bekannt sind. Dementsprechend stellt sich die Frage, mit welchen sprachlichen Konsequenzen zu rechnen ist, wenn einheitliche europäische rechtliche und wirtschaftliche Grundlagen ausgearbeitet werden? Höchstwahrscheinlich zeigen sich die aktuellen sprachkulturellen Veränderungen zuerst in der Fachsprache der Wirtschaft und Verwaltung, und eine nächste Ebene, wo sich die sprachlichen Änderungen genauso tief niederschlagen können, ist die institutionelle Kommunikation. Von dort aus können sich die neuen Wörter (oftmals Neologismen) des europäischen Fachjargons in den Bereich der Alltagssprache übergehen.

1. 3. Sprachpolitische Auswirkungen der europäischen terminologischen Arbeit

So ein Übergangsweg stellen die Informationsmaterialien (z.B. Broschüren, Dokumentationshefte, Kampagnetexte, Werbematerialien) der Europäischen Union dar, die meistens in allen Sprachen der EU veröffentlicht werden. Der Wort- und Terminologiegebrauch dieser Textsorten kann in kürzester Zeit sowohl den offiziellen als auch den alltäglichen

Sprachgebrauch in der Zielsprache teilweise reformieren, teilweise mitgestalten. Dies ist ja auch ihr Ziel, da die Informationsmaterialien nicht nur Tatsachen zu vermitteln haben, sondern sie wollen die Bürgerinnen und Bürger Europas auch mit Hilfe ihres Kommunikations- und rhetorischen Stils für die aktuelle wirtschaftliche oder gesellschaftspolitische Kampagne gewinnen. Ganz einfach: Durch die Sprache sollen die Bürgerinnen und die Bürger dazu bewegt werden, sich für ein politisches Programm zu engagieren. Die Verwirklichung der politischen Prinzipien der EU hängt in großem Maße davon ab, wie effektiv sie kommuniziert werden.

So ist es leicht einzusehen, daß es ungenügend ist, wenn sich praktisch nur die Verwaltung im Sprachgebrauch von Brüssel auskennt. Damit im Zusammenhang wollen wir einerseits nachgehen, welche Möglichkeiten und Hindernisse sich bei der zielsprachigen Übersetzung terminologischen Materials des „Eurospeak" ergeben. Andererseits wird die Frage gestellt, welche Wirkung es auf die Zielsprache auszuüben vermag, wenn die Terminologie einzelner Fach- und Sachbereiche auf europäischer Ebene standardisiert wird.

Pym (2001) untersuchte zum Beispiel, welche sprachlichen Mittel zur Terminologiebildung im Finnischen zur Verfügung stehen. Demnach lassen sich die folgenden fünf Möglichkeiten feststellen:
(1) Wortentlehnung aus der Ausgangssprache;
(2) Veränderung der Bedeutung eines in der Zielsprache schon gegebenen Wortes;
(3) das Mixen von eigen- und fremdsprachigen Ausdrücken;
(4) phonetische und morphologische Anpassung des fremden Wortgutes an das Regelwerk der Zielsprache;
(5) die (Spiegel)Übersetzung des Terminus in die Zielsprache.

Bei der Auswahl der entsprechenden Methode ist aber nicht nur die eigenartige Typologie der Zielsprache zu beachten, sondern auch außersprachliche Faktoren, wie z.B. herrschende politische Ideen/Ideologien sowie sprachliche Attitüden einer Sprechgemeinschaft (z.B. die Attitüden gegenüber dem Englischen als Weltsprache, allgemeine Akzeptanz fremdsprachiger Lexika, Sprachpurismus usw.) können entscheidend sein.
Auch die zwei meist gebrauchten Lösungen (der spiegelübersetzerische Transfer in die Zielsprache und die Integration des fremden Terminus technicus) können leicht mißverständliche oder schwer auszusprechende Ausdrücke in einer Sprache als Folge haben. Als ein wichtiger nichtsprachiger Faktor ist die kulturelle und politische Einstellung des Landes gegenüber den Institutionen und Richtlinien der EU in jedem einzelnen Fall gründlich zu erwägen, um eine optimierte sprachliche Lösung zu finden, da – wie es Pym (2001) schreibt, – gerade in terminologischen Fragen geht es weniger um die Verwendbarkeit (z.B. aus dem Aspekt der Grammatikalität oder Lesbarkeit) eines Terminus, sondern viel mehr um das Prestige eines Begriffes.

Seit Ungarns EU-Beitritt lassen sich auch in ungarischer Sprache immer mehr fremde Termini zu finden, auch solche, die zurzeit im Ungarischen noch sehr fremd klingen und sich nur problematisch in das Regelwerk des Ungarischen einordnen können. Aber diese Neologismen zeichnen sich gerade dadurch aus, daß sie die Träger von neuen Ideen sind. Ihr kohäsiver Gebrauch in der europäischen Gemeinschaft ist ein eindeutiges Zeichen einer fortschreitenden Integration. Diese fremden Termini drücken Gemeinschaftsideen aus, und als Schlüsselwörter einer Kampagne symbolisieren sie eine politische oder wirtschaftliche Strategie; sozusagen durch ein einziges Wort ist die standardisierte Bedeutung eines komplexen Begriffes gesichert. In diesem Sinne ist ihr Gebrauch nicht nur unvermeidlich, sondern auch akzeptabel.

Es ist auch keine Streitfrage, daß die wirtschaftliche und politische Entwicklung unseres Landes auch davon abhängig ist, wie weit wir uns ein wirtschaftliches oder politisches Konzept der EU zum Eigen machen können, dazu sollen aber vor allem die aktuellen Schlagwörter und Parolen par excellence verstanden werden. Dies ist eines der wichtigsten Kriterien bei der ungarischsprachiger Vertextung von EU-Richtlinien, ferner aber von allerlei EU-Dokumenten. Bei der Ausarbeitung einer präzisen EU-Lexik darf es nicht unbeachtet bleiben, daß die EU-Wörter, die als Symbolwörter für ein Konzept fungieren, nicht nur für die Fachexperten verständlich sein sollen, sondern auch einem breiten Publikum der Sprechgemeinschaft nahe

gebracht werden müssen. Nur das Wort- und Konzeptverständnis kann die zielsprachige Akzeptanz der EU-Lexik sichern. In einer ersten Phase verwurzelt sich ein EU-Fachwort im Sprachbewußtsein der Bürgerinnen und Bürger, und in einer zweiten, nichtsprachigen, aber zum Teil auf sprachliche Wirkung eintretenden Phase kann sich die Einstellung der Menschen zum Konzept herausentwickeln.
Wenn zum Beispiel das politische Konzept in dem Land der Zielsprache in sich etwas Neues verkörpert, ist nicht nur die Terminologie des Konzepts, sondern auch das Konzept selbst in das gesellschaftliche System des Zielsprachelandes zu integrieren. Je durchdachter dieser Prozeß, in dem konzeptuelle und sprachliche Elemente miteinander stark verbunden sind, aus dem Aspekt des terminologischen Ausdruckes in der Zielsprache ist, desto mehr Chancen bestehen, daß die neuen terminologischen Ausdrücke nicht nur auf der ministeriellen Ebene der Sprachverwendung, sondern auch zum Beispiel im Unterrichtsprozeß aktive Verwendung finden.

1. 4. Formale und inhaltliche Fragen der zielsprachigen EU-Lexik

Mit der EU-Lexik werden die Mitglieder der zielsprachigen Sprachgemeinschaft des Öfteren in den Broschüren und Kampagnetexten sowie Kampagneberichten konfrontiert. Es geht einerseits um Sach- oder Fachtexte, andererseits um Gebrauchstexte, teilweise aber auch um Reklame- bzw. Werbetexte. Ganz verallgemeinert haben wir mit den sogenannten „EU-Medienmaterialien“ zu tun. Aufgrund der Öffentlichkeitsarbeit werden die terminologischen Ausdrücke zum Teil einen aktiven Teil öffentlichen und alltäglichen Wortschatzes bilden, wodurch sich weitere zielsprachige Sprachprobleme ergeben. Diese sind von Júlia Dróth (2003) folgendermaßen beschrieben: Bevor ein Fachlexem aus dem Bereich seines engen Fachgebietes herausstritt, soll genau überprüft werden:
(1) ob die neuen (d.h. oft übersetzten) Fachwörter inhaltlich mit den ursprünglichen kompatibel sind;
(2) ob sie fach- und sachgemäß korrekt formuliert und auch ihrer Form nach in der Zielsprache akzeptabel sind;
(3) ob sie genug flexibel sind, um grammatisch und morphologisch in das System der Zielsprache eingefügt werden zu können.

Die formbetonten lexikalischen Untersuchungen von Dróth (2003) zeigten, daß die meist gewählte Lösung bei der Herausarbeitung zielsprachiger EU-Lexik die Spiegelübersetzung ist, dann folgen die so genannten Mixedlösungen, wobei das ursprünglich fremdsprachige (meistens englische) Fachwort mit zielsprachigen Suffixen versehen wird. Außerdem gibt es in ihrer Sammlung genug Beispiele dafür, daß die ausgangssprachigen Termini im Text in ihrer Aussprache phonetisiert auftauchen.

2. Terminologie, Termini und Genderpolitik

Meine Erfahrung zeigt, daß die oben erwähnten sprachlichen Probleme im Bereich der europäischen Genderpolitik besonders aktuell sind. Die Genderpolitik bildet im ungarischen Sprachgebrauch das Gebiet, in dem für die Entwicklung und Überprüfung, für die Schaffung und Vereinheitlichung der Termini noch nicht so viel getan wurde. Dies kann vor allem damit erklärt werden, daß nicht nur der Fachwortschatz sondern auch selbst das Gender-Konzept einen weißen Fleck in und für Ungarn darstellt.
Die neue Gender-Perspektive wird im Konzept des Gender Mainstreaming zusammengefaßt: Gender Mainstreaming ist eine politische Strategie, die das Ziel hat, den Blick auf das Gender in den Hauptstrom des politischen Lebens zu bringen, d.h. in allen Bereichen des politischen und gesellschaftlichen Lebens soll überprüft werden, ob die Geschlechter hinsichtlich der Arbeit, Karriere, Rechte und Freiheiten über die gleichen Chancen verfügen, und die nachgewiesenen Benachteiligungen sollen mit rechtlichen Mitteln korrigiert werden (Huszár 2006: 30).

Die EU behandelt die Rechtsfragen, die auf das Leben der Frauen und Männer eine Wirkung ausüben können, seit ihrer Gründung mit einem besonderen Nachdruck. Ein Ergebnis dieser Tätigkeit ist, daß die Gender-Kompetenz zu den wichtigen Schlüsselkompetenzen der

EU gezählt wird. Diese Kompetenz ist von Frauenbeauftragten und Genderexperten in den verschiedensten Gebieten der Bildung, Politik und öffentlicher Verwaltung zu erwarten, da die Durchführung der Chancengleichheit von Frauen und Männern als eine der wichtigsten Strategien der EU qualifiziert wurde. Damit im Zusammenhang wird von den Experten der Genderfragen (z.B. Neimanis 2002) betont, daß die Genderpolitik in der EU ein solches strategisches Gebiet ist, in dem die europäische Integration auch durch Sprachgebrauch bestimmt wird, denn die meisten neuen Begriffe, die auf EU-Ebene terminologisch vom Belang sind, sich eben im Gender-Bereich angewurzelt haben.
Ein Beweis dafür ist, daß auch in den neuen EU-Ländern die Wörter *Gender Mainstreaming* und *Gender Equality* des Öfteren anzutreffen sind. Sie erscheinen zum Beispiel in den Texten der Bewerbungsausschreibungen, und bilden neuerdings einen der Aspekte der Lehrbuchkriterien. Aber das Problem ist es, daß eben und gerade in diesem wichtigen Bereich des terminologischen Wortgebrauchs noch nicht herauskristallisiert wurde, wie Gender überhaupt zu definieren sei, und wie die genderterminologischen Ausdrücke zu standardisieren seien. Aus diesem Grunde ist in den EU-Informationsmaterialien die am häufigsten formulierte Frage: was soll überhaupt unter dem Terminus Gender und unter den mit dem Grundwort Gender gebildeten Termini (wie zum Beispiel Gendersensibilität) verstanden werden? Im weiteren wird aufgrund sprachpraktischer Beispiele erläutert, wie diese Frage in den EU-Texten in Ungarn zur Zeit dokumentiert, reflektiert und kommentiert wird.

2. 1. Geschichte des Terminus Gender

Der Terminus *Gender* ist ein weitgehend gebrauchtes Fachwort der Anglistik: in der Systemgrammatik bedeutet es grammatisches Geschlecht. In anderen Sprachen wird dieser Sachverhalt mit dem Terminus *Genus* wiedergegeben. Sprachhistorisch gesehen ist Gender eine Ableitung des lateinischen Wortes *genus*. Also sowohl mit Gender, als auch mit Genus können bestimmte Klassen von Wörtern dem Geschlecht nach (z.B. feminin, maskulin) bezeichnet werden. Es wurde auch nachgewiesen, daß der englische Ausdruck *gender* ursprünglich Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe von Menschen ausdrückte. Schon bei Shakespeare kommt *gender* in dieser Bedeutung vor (vg. mit den Quellenanalysen von Cseresnyési 2004: 78).
In einer davon abweichenden Bedeutung wurde der Terminus *Gender* zuerst in der Psychoanalyse verwendet. Ein bekannter Psychoanalytiker Robert Stoller (1964) benutzte den Terminus *Gender* zur Unterscheidungskategorie zum Sexus. In seiner Terminologie bedeutete *Sexus* das natürliche, sexuell bestimmte Geschlecht, während *Gender* ein durch die soziale Umgebung bestimmtes oder vom Subjekt selbst bekanntes, meist vom Sexus abweichendes Geschlecht bezeichnete. Diese Unterscheidung von Stoller fand aber keine breite Anerkennung außer dem Rahmen der Psychoanalyse.
Der Begriff *Gender* wurde von den feministischen Bewegungen in den 70-er Jahren wieder aufgegriffen, aber zunächst in einer ganz anderen Bedeutung als bei Stoller oder von heute. Am Anfang der 70-er Jahre wurde *Gender* als soziale Kategorie thematisiert, und bedeutete zusammenfassend alle möglichen sozial konnotierten Geschlechtsmerkmale, die einer Person aufgrund des biologischen Geschlechts zugeschrieben werden kann. Ganz vereinfacht ausgedrückt, *Gender* war zuerst so konnotiert, was wir heute stereotypisch für typisch Mann und Frau halten würden.
Seit den 70-er Jahren wurde der Terminus mehrmals umgedeutet und mit neuen Bedeutungskomponenten versehen. Ein Zeichen des Bedeutungswandels ist, daß der Begriff Gender immer mehr sprachverbunden wurde, d. h. es kam verstärkt zum Ausdruck, daß Gender nicht angeboren, sondern soziokulturell durch diskursive Zuschreibungspraktiken erworben wird. In den neueren wissenschaftlichen Diskurs führte die Anthropologin Rubin (1975) in einem Essay den Terminus *Gender* erneut ein, mit der methodologischen Erwägung, sprachlich hervorzuheben, daß Gender nicht nur auf biologischer Komponente basiere, sondern sich aus mehreren Komponenten zusammensetze (vg. Kroll 2002). Als mögliche Gender bildenden Kategorien können die folgenden in Frage kommen: kulturelle, soziale, symbolische und sprachliche.
In der Terminologie der Europäischen Union wurde der Begriff *Gender* einer Bedeutungserweiterung unterzogen, und das soziokulturell betonte Bedeutungsfeld wurde

stabilisiert sowie standardisiert. Gender engagierte sich zu einer praktischen Untersuchungskategorie, die es ermöglicht, die Frauen- und Männerrollen unabhängig von der Kategorie des *Sexus* zu untersuchen. Die sich auf die Frauen und Männer beziehenden Untersuchungen aus der Gender-Perspektive können ermitteln, wie Frauen und Männer denken, reden und handeln. Auf dieser Weise können die Praktiken beschrieben werden, wie Frauen und Männer auf der Ebene der Politik und Gesellschaft behandelt werden.

2. 2. Der Terminus Gender als Hauptbegriff

Der Terminus *Gender* wird zum Beispiel sogar in den neuesten Wörterbüchern Deutsch-Ungarisch vergebens nachgesucht. Sollte die Übersetzerin/der Übersetzer ein englisch-ungarisches oder englisch-deutsches Wörterbuch zur Hand haben, ist der Terminus *Gender* meistens als sprachwissenschaftliches Fachwort definiert, aber nicht unbedingt. Wenn schon, dann in der Bedeutung *„grammatisches Geschlecht*" (= *genus*). Weitere Bedeutungen fehlen. In unserem Fall geht es aber nicht um die standardgrammatische Bedeutung des Wortes, sondern um ein viel komplexeres Bedeutungsfeld.

Die für uns relevante Bedeutung des Wortes ist zum Beispiel in dem Kleinen Ungarischen Sprachinventar (ung. *Kis magyar nyelvtár*) im Internet (www.nyelvtar.hu) zu begegnen, in dem es steht, daß das Wort *Geschlecht* (ung. *nem*) eigentlich zwei Bedeutungen hat. Unter biologischem Gesichtpunkt geht es um Sexus, während unter gesellschaftlichem Aspekt soll vom *gesellschaftlichen Geschlecht* (ung. *társadalmi nem*) gesprochen werden, und letzteres wird international mit dem Terminus *Gender* bezeichnet. Im großen und ganzen ist der Eintrag als korrekt anzusehen. Problematisch erscheint jedoch die zusätzlich angeführte Bemerkung: Gender kann sprachlich (und dadurch aber auch kognitiv!) als das starke und schwache Geschlecht ausgedrückt werden. In diesem Sinne der oben exemplifizierten Bedeutung von *Gender* wird aber eine unbedingt irreführende sprachliche Alternative angeboten.

Verhältnismäßig öfter kommt es vor, daß in einsprachigen Wörterbüchern das Wort *Gender* in seiner gesellschaftspolitischen Bedeutung erläutert wird, aber aus ungarischsprachigen Wörterbüchern und allgemeinen Lexika fehlt meistens auch eine solche Bedeutungsangabe. In der ungarischen Ausgabe des freien Internetlexikons (www.wikipedia.org) kann man aber einen längeren Text zum Suchwort *Gender* finden. Hier wird darauf hingewiesen, daß das biologische und soziale Geschlecht voneinander ab den 70-er Jahren voneinander getrennt werden, sowohl im semantischen als auch im pragmatischen Sinne des Wortes. Außerdem wird implizit angedeutet, daß mit dem Terminus *Gender* eigentlich und letztendlich die psychologischen und gesellschaftlichen Geschlechterrollen beschrieben werden. Dies kann aber zur Annahme führen, daß die Genderrollen mit den herkömmlichen Geschlechterstereotypen gleichzusetzen sind. Aus diesem Grunde ist auch diese Erklärung des Terminus *Gender* mit dem Genderkonzept der EU unkompatibel.

Wie es auch den obigen Beispielen zu entnehmen ist, ist die Kategorie Gender sowohl in zweisprachigen Wörterbüchern als auch in den Enzyklopädien ungenügend erklärt, obwohl in vielen ungarischsprachigen wissenschaftlichen Texten der Terminus *Gender* mit einer relevanten Erklärung präzisiert wird. In einem dieser Fachtexte bekommt die Leserin/der Leser sogar die Information, daß es sprachwissenschaftlich gesehen im Ungarischen um keinen Neologismus geht, da es in wissenschaftlichen Arbeiten immer beachtet wurde, sogar mit einem kategorischen Hinweis formuliert wurde, daß das biologische Geschlecht vom Gender getrennt werden soll (vg. Huszár 2006: 14). Auch in einigen ungarischsprachigen Gebrauchstexten der EU wird exemplifiziert, was für ein Fehlschlag ist, unter dem Terminus *Gender* die Begriffe Frau und Mann als traditionelles oppositionelles Wortpaar vorzustellen, trotzdem wird dieser Unterscheidung bei Übersetzungen nur wenig oder gar keine Beachtung geschenkt. Es ist schon ein Fortschritt, wenn in den übersetzten EU-Texten der englische Terminus *gender* (im Ungarischen kleingeschrieben) benutzt wird.

Damit parallel sind die Versuche zu erwähnen, die den Terminus *Gender* zu übersetzen oder mit einem ungarischsprachigen Ausdruck zu ersetzen versuchen. Eine Alternative bedeutet die Wortkonstruktion „*gesellschaftliches Geschlecht*" (ung. *társadalminem*), welche schon seit langem in der ungarischen soziologischen und linguistischen Literatur Eingang fand. Seit Ungarns EU-Beitritt wurde aber an dieser Variante immer öfter die Kritik ausgeübt, daß Gender nicht nur aus der gesellschaftlichen Komponente bestehe, und bei dieser

zielsprachigen Wortkonstruktion wird in semantischer Hinsicht die Gesellschaftlichkeit des Gender überdimensioniert. Außerdem wird so argumentiert, daß das Attribut *gesellschaftlich* (ung. *társadalmi*) den Terminus Gender so einstellt, als ob er von der Gesellschaft als solche in Abhängigkeit gekennzeichnet wäre.
Davon ausgehend wurde vorgeschlagen, zum ursprünglichen mehrdimensionalen und mehrdeutigen Lexem *Geschlecht* (ung. *nem*) zurückzukehren, das eigentlich aber als gar kein Fachwort fungiert. Eine zielsprachige Besonderheit des Wortes *nem* (= dt. *Geschlecht*) ist, daß sie formal mit unserem Negationswort identisch ist, was im wortwörtlichen Sinne des Wortes sehr oft zu Mißverständnissen und zu pragmatischen Schwierigkeiten führt. Auch aus diesem Grunde versuchten die ÜbersetzerInnen von Fachtexten mit so genannten Umschreibungen zu operieren. In Fachbüchern für Kommunikation wurde Gender zum Beispiel mit einer Syntagma wiedergegeben: „*gesellschaftlich bestimmtes Geschlecht*“ (ung. *társadalmilag meghatározott nem*) (z.B. in der Übersetzung des Buches von McQuail 2003, Bevezetés a tömegkommunikáció elméletébe). Was die gewählte Übersetzungsmethode betrifft geht es hier um die Einfügung von einem Element, wodurch die oben analysierte Problematik der attributiven Konstruktion zu vermeiden ist. In einer partizipialen Konstruktion kann besser hervorgehoben werden, daß Gender durch die Gesellschaft konstruiert wird, und nicht durch die Gesellschaft zu charakterisieren ist. Aus einem ähnlichen Aspekt wird das Fachwort in der Sozialpsychologie behandelt, mit dem Unterschied, daß hier die zielsprachige Konstruktion „*gesellschaftlich qualifiziertes Geschlecht*“ (ung. *társadalmilag minősített nem*) lautet (vg. z.B. Szociálpszichológia 2004).
Wieder andere übernehmen den englischen Terminus, indem sie ihn im schriftlichen Sprachgebrauch durch die Form *dzsender* ersetzen, in welcher die eindeutige zielsprachige Assimilation des Wortes zu erkennen ist. Eine andere Integrationsmöglichkeit kommt auch in dem mündlichen Sprachgebrauch zum Vorschein: viele sprechen den Terminus Gender nach den Ausspracheregeln des Ungarischen mit einem „G“ (wie gender) aus.
In den Informationsmaterialien der Europäischen Union und des Europarates ist meistens auch eine Fußnote zu finden, die wie folgt lautet: da es kein relevanter und kompatibler zielsprachiger Terminus für Gender im Ungarischen existiert, sehen sich die ÜbersetzerInnen gezwungen, die ursprüngliche englischsprachige Variante zu übernehmen. Zur Erklärung des Terminus wird angefügt: mit Gender wird die gesellschaftliche Konstruktion von Frau und Mann bezeichnet, drückt aber nicht nur das Frausein und Mannsein aus, sondern bezieht sich auch auf die Beziehung zwischen Frau und Mann (s. z.B. Ungarische Übersetzung des Berichts s:/equality/eg-s-ms (98) 2; S. 7).
Es wird ganz ähnlich im Handbuch des Gender Mainstreaming vorgegangen, das im Jahre 2002 in ungarischer Sprache veröffentlicht wurde. Dieses Handbuch bedeutet ein großer Fortschritt auf dem Gebiet der Bildung der ungarischsprachigen Genderterminologie, da die Terminologie der Genderpolitik in dieser Übersetzung ins Ungarische viel konsequenter gebraucht und mit besonders gut gelungenen übersetzerischen Lösungen präsentiert wird, als in den vorher auch in ungarischer Sprache erschienenen Texten. In vielerlei Hinsicht könnte dieses Handbuch als Vorbild für andere Übersetzungen dienen. An manchen Stellen des Handbuches wird auch mit dem einfachen Terminus Geschlecht operiert, in Klammern wird aber in jedem einzelnen Fall des Wortgebrauchs angegeben, dass Geschlecht kontextuell aus gesellschaftlichem Aspekt verstanden wird.
In anderen Informationsbroschüren werden auch noch die folgende Konstruktion für Gender vorgeschlagen: „*der gesellschaftliche Aspekt des Geschlechts*“ (ung. *a nem társadalmi aspektusa*) / „*die gesellschaftliche Dimension des Geschlechts“* (ung. *a nem társadalmi dimenziója*) und *„die gesellschaftliche Perspektive des Geschlechts*“ (ung. *a nem társadalmi perspektívája)*. Diese umschreibenden zielsprachigen Genitivkonstruktionen hatten im Text die Funktion, den LeserInnen zu signalisieren, daß der Begriff *Gender* mehr bedeutet, als das Alltagswort *Geschlecht*.
Im Jahre 2000 wurde von dem ministeriellen Sekretariat der Frauenvertretung (ung. *Nőképviseleti Titkárság*) ein Vokabular herausgegeben, in dem die möglichen ungarischen Äquivalenten der europäischen Genderterminologie mit Definition angeführt werden. Auch in diesem Heft *100 Wörter der Chancengleichheit* (ung. *100 szó az esélyegyenlőségről*) scheint Gender ein Schüsselbegriff zu sein. Im Vorwort wird auf die Übersetzerchwierigkeiten aus

mehreren Gesichtspunkten hingewiesen. Es wird erwähnt, daß viele Grundwörter, die im Bereich der Gender Studies seit Jahren europaweit mit derselben Bedeutung benutzt werden, keine ungarischen Entsprechungen haben. Die Umschreibungen sind nicht nur nicht äquivalent, sondern auch schwer zu deuten. Die terminologischen Ausdrücke der Genderpolitik sind manchmal auch noch in der Ausgangsprache (meistens das Englische) bestritten, und auch in den deutschsprachigen Ländern werden die englischen Fachwörter mit Vorliebe benutzt. In dem erwähnten Fachvokabular wird die Bedeutung des Terminus *Gender* auch aufgegriffen. Zuerst wird darauf verwiesen, daß der Terminus *Gender* in vielen Sprachen der EU unübersetzt geblieben ist, oder eine feste formale Ähnlichkeit mit dem englischen Terminus aufzeigt. Außerdem kommt es in diesem Kontext noch ganz oft vor, daß statt *Gender* der Terminus *Genus, Genere* oder *Género* verwendet wird, mit der Erklärung, daß in einigen europäischen Sprachen, die über ein Genussystem verfügen, der Terminus *Genus* geeigneter erscheint, Geschlecht nicht nur im biologischen Sinne, sondern in gesellschaftlicher Konnotation auszudrücken. In diesem Fall wird eigentlich die Bedeutung eines Wortes (*Genus*) mit einer neuen Plusbedeutung ergänzt. In dem genderterminologischen Vokabular wird in ungarischer Sprache der Terminus *Geschlechter* (ung. *nemek*) für äquivalent gehalten. In diesem Fall haben wir mit einer Pluralform zu tun, die als eine mögliche Übersetzung von Gender erscheinen kann, da die Pluralform auf die Heterogenität und Vielfältigkeit des Gender (des sozial zugeschriebenen Geschlechts) hinweist, jedoch eine klare Abgrenzung vom biologischen Geschlecht realisiert, welches im Ungarischen ganz gewöhnlich mit demselben Grundwort, aber im Singular (ung. *nem*) ausgedrückt wird. Zum Terminus wird auch eine Definition vorgeschlagen: unter Gender werden die sozial gelernten Geschlechtsmerkmale verstanden, die von den biologischen Geschlechterrollen zu unterscheiden sind (vg. *100 Wörter über die Chancengleichheit, 2000:27*).

3. Zusammenfassung: Pro und contra Gender

Eine wichtige Aufgabe der Zukunft ist die Termini der Genderpolitik auch in der ungarischen Sprache zu überprüfen, einerseits aus dem Aspekt der Übersetzbarkeit, andererseits aus dem Aspekt der Äquivalenz der vorgeschlagenen zielsprachigen Termini mit Bezug auf das Genderkonzepts in der EU. Ein drittes Problem ist die sprachlich-fachliche Adäquatheit der vorgeschlagenen Lösungen.

Es soll bei dieser Aufgabe vor Augen gehalten werden, daß die Termini gruppenbildende sprachliche Elemente (vg. Lengyel 2005) sind, die nicht zu trennen, sondern zu verbinden haben. Aus dieser Perspektive sollte der Aufruf einer der oben zitierten Informationsbroschüre der EU durchaus ernst genommen werden: Machen Sie sich mit der EU-kompatiblen Terminologie bekannt! (*Ungarische Übersetzung des dänischen Gender Mainstreaming Berichts, 2003: 18*). Dieser Vorschlag ist besonders zu beachten, da nach dem Vertrag von Amsterdam in der europäischen Genderpolitik ein eindeutig wichtiger sprachlicher Prozeß in Gang gesetzt worden ist. Es begann die systematische Sammlung der genderpolitischen Ausdrücke in vielen Sprachen, und Kommissionen halten Sitzungen ab, um sie übergreifend zu definieren.

Es ist allgemein bekannt, daß die Europäische Union die größte Termini bildende Gemeinschaft ist, und keine der jetzigen politischen Organisationen artikuliert so konsequent, daß der Erfolg gemeinsamer Strategien in erster Linie vom gemeinsamen terminologischen Wortgebrauch abhängig ist (Lengyel 2005). Um dieses Ziel zu verwirklichen, werden so genannte EU-Wörterbücher oder EU-Datenbanken, in denen die EU-Termini in mehreren Sprachen zu finden sind, zusammengestellt. In diesen Nachschlagewerken läßt sich aber zurzeit kein ungarisches Äquivalent für Gender finden. Die Übernahme des Terminus Gender hat aber zweifelsohne den Vorteil, daß auch wir Ungarn die Genderfrage zu diskutieren beginnen, und bei der Lösung des zielssprachigen Terminologieproblems ein gendersensibler Prozeß entwickelt wird, wessen Ergebnis eine neue, moderne Genderdefiniton sein kann. Dies ist durchaus als ein Nutzen von genderpolitischen Terminologieproblemen aufzufassen.

Die oben analysierten Fälle sprechen eindeutig dafür, daß in dieser Frage durchaus entscheidend wirken kann, mit welchem Terminus *Geschlecht* bezeichnet wird, und in welchem diskursiven Kontext das Gender thematisiert wird. Eine Auswirkung des laufenden Gender-

Diskurses wird es sein, mit welcher Konnotation der Terminus später in der Alltagsprache gebraucht wird. Zurzeit muß es ja betont werden, dass im Ungarischen der Terminus *Gender* immer noch für viele sehr fremd klingt, und viele haben die Meinung, daß sich das Wort Gender sogar beängstigend anhört, da seine Bedeutung nicht genug exemplifiziert wurde. Wieder andere behaupten, daß Gender ein leeres Wort sei, die eigentlich über keine Bedeutung verfügen mag, und es handelt sich nun wieder um ein Wort, das als europäischer Fachjargon vielleicht wohl klingen kann, und obendrein hat es ja keine passende ungarische Entsprechung. Diese Meinungen können die Initiative verstärken, für die terminologischen und translatorischen Probleme von Gender eine Lösung zu finden. Die Genderterminologie soll auch im Ungarischen mit äquivalenten Inhalten artikuliert werden, um auch in Ungarn eine erfolgreiche Genderpolitik führen zu können. Ein Meilenstein auf diesem Wege ist die Argumentations- und Terminusinventar, sowie die Art und Weise des Diskurses, wie über Gender gesprochen wird.

Kontakt: Kegyesné Szekeres Erika, Universität Miskolc, HU

Združené termíny a ich miesto v slovotvornom procese

Puci Ján, Ružomberok

Slová (a v ich rámci aj termíny) ako lexikálne jednotky majú rozličné štruktúry. Aj združené termíny majú v tomto smere svoje osobitosti. Sú to ustálené pomenovania, ktoré ako také vystupujú aj mimo vetného kontextu, kde sa medzi sebou vyskytujú v určitej korelácii. Podľa vzťahu komponentov ich možno rôzne klasifikovať, čo sa dokumentuje v príspevku.

Termín ako každé iné slovo je jednotkou slovnej zásoby určitého jazyka. Slová ako lexikálne jednotky v jazyku majú rozličnú štruktúru, napr. štruktúru hláskovú, významovú, morfematickú a slovotvornú. Keďže termín je tiež slovo, preto aj v terminológii musíme venovať pozornosť otázkam slovotvornej stavby, musíme skúmať slovotvorné zákonitosti a postupy, ktoré sa vyskytujú pri tvorení termínov. Keď hovoríme o slovotvornej štruktúre, máme na mysli skutočnosť, že z hľadiska významu môžeme slová deliť na prvky, ktoré majú bezprostredný vzťah k významu týchto slov.
Hneď v úvode našej analýzy považujeme za potrebné pripomenúť, že materiál na vyhodnotenie sme čerpali z oblasti leteckej terminológie. Moderná letecká doprava je v súčasnosti závislá na mnohých ďalších vedných a technických disciplínach, čo sa zákonite odráža aj v jej terminológii. Tu dochádza často k prenikaniu terminológie jednej vednej disciplíny do druhej a takéto termíny v mnohých prípadoch vystupujú ako komponenty združených leteckých termínov.
Pri pohľade na slovotvorné postupy v terminológii vidíme, že združené, alebo aj ináč povedané viacslovné pomenovania patria k frekventovaným postupom pri tvorení termínov. Keď hovoríme o združených pomenovaniach, máme na mysli ustálené pomenovania, ktoré ako také vystupujú aj mimo vetného kontextu. Zložky združeného pomenovania sa medzi sebou nachádzajú v určitej korelácii. Základným členom pomenovania je člen, ktorý stojí v základnom tvare, napríklad v nominatíve a ostatné doplňujúce členy sú s ním v určitom vzťahu. Základný člen alebo jadro tvorí onomaziologickú bázu, ktorá vlastne obsahuje v sebe základné znaky pojmu a doplňujúce členy pojem iba nejako bližšie špecifikujú.
Združené pomenovania podľa svojej štruktúry môžu byť dvojslovné, ale môžu byť aj viacslovné. Tu sa vynára otázka, ako vlastne vzniká združené pomenovanie v terminológii. Treba vychádzať z kritérií, ktoré sa kladú na termín a jedno z nich je, že termín musí primerane a komplexne vyjadriť obsah príslušného pojmu. Teda združené pomenovanie vzniká vtedy, keď novú skutočnosť nie je možné pomenovať jedným slovom a pritom je tu požiadavka utvoriť čo možno najpresnejšie a najjednoznačnejšie pomenovanie, ktoré by explicitne vystihovalo podstatné zložky príslušného pojmu.
Podľa vzťahu komponentov v združenom pomenovaní, podľa ich počtu, podľa stupňa ich viazanosti v rámci združeného pomenovania, podľa povahy doplňujúcich členov a podľa motivačných znakov možno združené pomenovania rôzne klasifikovať.

Združené pomenovania sa veľmi často vyskytujú v podobe nekongruenčných pomenovaní, napríklad :
adaptation of the propeller, aerodrome of first intended landing, circle of equal altitude.
V leteckej terminológii možno nájsť združené pomenovania, v ktorých základný člen alebo jadro je ďalej určené kongruenčným aj nekongruenčným komponentom, napríklad :
effective angle of attack, mean length of chord, jet engine with compressor, static margin with stick free.
Ak porovnáme termíny zložených slov so združenými termínmi ,vidíme nejednotné chápanie formálnych kritérií pre určenie charakteru zloženého slova a združeného pomenovania, čo je osobitne príznačné pre angličtinu.
Združený termín vystupuje ako sémantická jednotka s jedným významom, v ktorom jednotlivé zložky do určitej miery strácajú svoj plný pôvodný význam. To, že združený termín predstavuje sémantickú jednotu, potvrdzuje medziiným aj tá skutočnosť, že združené termíny bývajú niekedy transformované na jednoslovné termíny, čím dochádza k univerbizácii. Inými slovami, niektoré termíny sú v pôvodnej podobe združené, čo síce vyhovuje zásade o presnosti termínov, ale svojou dĺžkou sa stávajú nepružnými, a preto sa stáva, že vedľa ”vedeckého “ alebo “štandardného “ termínu existuje akási “praktická terminológia “, ktorá sa vyznačuje krátkosťou. Táto praktická terminológia má svoj pôvod v hovorovom jazyku, ktorý sa vyznačuje snahou vytvárať jednoduché operatívne pomenovania namiesto dlhých a ťažkopádnych. Tento

jazykový proces sa v jazykovede označuje termínom k o n d e n z á c i a . 1/ Na príčinu kondenzácie poukazuje aj M. Martonová, ktorá ju vidí v dialektike vývoja celého slovníka. Združené pomenovanie vo svojej forme vyjadruje dve zložky pojmov (genus proximum a differentia specifica), označuje však jednotný nerozčlenený predmet myšlienky. Vzniká tak rozpor, ktorý sa skôr alebo neskôr musí nejako riešiť. Jednotný obsah si vyžaduje nerozčlenené pomenovanie. Preto sa útvary menia na také jednotky, ktoré jednotu obsahu vyjadrujú lepšie.2/

K univerbizácii termínov dochádza aj v leteckej terminológii, napríklad :

blinking light - blinker, bombing aeroplane - bomber , training aeroplane- trainer, pancake landing- pancaking, priming pump-primer a pod.

Ako vidno, pri univerbizácii dochádza k premene analytického pomenovania na syntetické pomenovanie.

Kondenzácia nemusí mať za následok iba univerbizáciu. Stáva sa, že združené pomenovanie v podstate zostáva viacslovným pomenovaním , ale rozhodne má menej komponentov ako pôvodný termín. Spôsob ako dosiahnuť krátkosť termínu je použitie elipsy, pri ktorej sa vynechá niektorý z komponentov termínu, lebo sa dá ľahko domyslieť. Elipsou nevzniká nová pomenovacia jednotka, lebo elipsa je iba vypustenie niektorého komponentu termínu bez narušenia zmyslu, pričom vypustený komponent možno dedukovať zo zmyslu kontextu. Príklady:

two-seater aeroplane - two seater, carrier based aeroplane- carrier aeroplane, hand controlled opening - hand opening, laminar-flow aerofoil- laminar aerofoil, storm warning radar - storm radar a pod.

Niektorí bádatelia v týchto javoch vidia pôsobenie j a z y k o v e j e k o n ó m i e, o ktorej pojednávajú v svojich prácach jazykovedci ako Martinet, Guillaume, Horálek a i. Podľa A.Martineta 3/ princíp jazykovej ekonómie sa prejavuje v stálom úsilí dosiahnuť rovnováhu medzi protikladnými požiadavkami, ktoré vyžadujú riešenie - na jednej strane potreba komunikácie a na druhej strane inercia pamäti a inercia rečových orgánov.

Napriek tomu, že chápanie jazykovej ekonómie ako snahy po najmenšom úsilí v rôznych formách jazykovej činnosti je veľmi rozšírené, sú jazykovedci, ktorí majú k problému jazykovej ekonómie negatívny postoj. Napríklad R.A. Budagov tvrdí, že proti postulátu “ekonómie” vystupuje nielen teória, ale aj materiál hociktorého jazyka. Dokumentuje to napríklad tým, že vo všetkých indoeurópskych jazykoch hypotaxa nielenže vzniká neskôr ako parataxa, ale je aj zložitejšia ako parataxa. Z toho vyplýva, že ak sa máme opierať o princíp “ekonómie”, tak by bolo treba považovať zložitejšie za ekonomickejšie. Úlohou “ekonómie” je však zjednodušovať, a nie komplikovať jazyk. Napriek tomu, že argumentáciu R.A. Budagova považujeme za logickú, domnievame sa, že otázku jazykovej ekonómie nesmieme v žiadnom prípade absolutizovať, to znamená tvrdiť, že princíp jazykovej ekonómie je nevyhnutným javom jazyka, ktorý pôsobí za každých okolností, ale ani ho jednoznačne popierať, ako to robí R.A.Budagov. V jazyku naozaj v niektorých prípadoch badať tendenciu po zjednodušení a stručnosti bez toho, aby dochádzalo ku komplikáciám z hľadiska sémantiky. Napríklad, vytváranie zložením namiesto združených pomenovaní možno chápať ako pôsobenie princípu ekonómie, lebo zložené slovo vyjadruje v nejednom prípade určité zložité vzťahy kratšou formou ako združené pomenovanie bez vplyvu na sémantiku. Podobná situácia je pri používaní skratiek a skratkových slov namiesto združených pomenovaní, napríklad VTOL-design = vertical take-off and landing design alebo v prípade skratkového slova athodyd = aero-thermo-dynamic-duct engine a pod. Takýmto spôsobom dosahujeme to, že pri minimálnom použití jazykových prostriedkov, dosiahneme maximálneho komunikatívneho efektu.

Ako sme už uviedli predtým, príznačným rysom združených pomenovaní je ich sémantická jednota. Sémantickú jednotu potvrdzujú aj preklady termínov z jedného jazyka do druhého, kde združený termín v jednom jazyku má formu zloženého alebo odvodeného slova v druhom. Napríklad: backfire - spätný plameň, low-wing monoplane- dolnoplošník a pod.

Sémantickú jednotu združených termínov dokazuje aj to, že majú spravidla nemenný slovosled, napr. dynamická zásoba s voľným riadením- manoeuvre margin with stick free, (a nie free stick).

Príznakom sémantickej jednoty je aj to, že slovosled združeného termínu je tvorený podľa určitej hierarchie, to znamená, že najdôležitejšie slovo stojí najbližšie k jadru termínu a menej

dôležité sa od neho vzďaľuje. Napríklad: combustion chamber - spaľovacia komora, avšak annular combustion chamber - prstencová spaľovacia komora a pod.
Pokiaľ ide o jednotlivé komponenty združených pomenovaní, tieto vstupujú do spojenia v rámci združeného termínu buď ako termíny napríklad: tryskový motor- jet engine, kde komponenty sú terminologického charakteru alebo niektoré komponenty sú pôvodne netermíny a iba jadro je termín napríklad : mäkké pristátie- smooth landing, kde komponenty mäkké - smooth nie sú termíny a termínmi sú iba pristátie a landing.
V našom príspevku sme chceli poukázať na niektoré charakteristické črty združených termínov, avšak pri podrobnejšom skúmaní by bolo možné poukázať aj na ďalšie ich lingvistické črty.

LITERATÚRA:

- HELCEL,M.: Univerbizace a její podíl při rústu slovní zásoby In: Slovo a slovesnost XXIV, 1963, s. 29-37
- MARTONOVÁ, M.: Lingvistická charakteristika viacslovných termínov. In: Práce a štúdie VŠD v Žiline 1974, č.1, s. 12
- MARTINET,A.: Élements de linguistique génerale, Paris 1960. Ruský preklad in: Novoje v lingvistike III, Izdateľstvo Inostrannoj literatury, Moskva 1963, s.534.

Kontakt: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, Katedra anglického jazyka a literatúry, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, telefón: 0918 722 055

K niektorým slovenským termínom v 10. revízii Medzinárodnej štatistickej klasifikácie chorôb

Šimon František, Košice

V príspevku sa hodnotia niektoré slovenské lekárske termíny použité v slovenskom vydaní 10. revízie medzinárodnej štatistickej klasifikácie chorôb a autor konštatuje, že sú expresívne, nie neutrálne, nezaužívané a preto je otázne, či sa budú používať v širšom rozsahu.

Posledná revízia Medzinárodnej štatistickej klasifikácie chorôb (MKCH), ktorú pravidelne vydáva Svetová zdravotnícka organizácia vydáva, vyšla v roku 1992 a jej slovenský preklad v roku 1994 (MKCH-10, 1992). Pretože táto revízia nebola dodnes nahradená novou a jej slovenskú verziu podľa nášho vedomia po jazykovednej, resp. terminologickej stránke, doteraz nikto nehodnotil, rozhodli sme sa tak učiniť v tomto príspevku. Uvedomujeme si, že MKCH nie je nomenklatúrou, slúži pre štatistické účely, ale je, samozrejme, odkázaná používať lekárske termíny. Združenie medzinárodných organizácií lekárskych vied síce istý čas vydávalo medzinárodnú nomenklatúru chorôb, ktorá mala slúžiť ako doplnok k MKCH, ale táto nebola dokončená (pozri Šimon, 1992).

Slovenský preklad pripravil kolektív 16 autorov, z ktorých len jediný nebol lekárom, ale ani ten nebol lingvistom. Samotné vydanie začína Poznámkou k slovenskej terminológii z pera známeho propagátora slovenskej lekárskej terminológie MUDr. B. Finďa. Dozvedáme sa z nej, že prekladatelia chcú „prispieť k uplatneniu domácich základných lekárskych názvov ... prípadne k systémovosti ich tvarovej podoby“, ale novovytvorené názvy odporúčajú len výnimočne. (KCH-10, 1992, 9).

Najzaujímavejšie sú práve tie prípady, keď autori sa rozhodli zaviesť doteraz málo frekventovaný alebo dokonca nepoužívaný termín. Takéto termíny sa spomínajú aj v úvode (ibid.) a o viacerých takýchto termínoch B. Finďo publikoval príspevok v odbornej tlači. Zisťovali sme ich frekvenciu v Slovenskom národnom korpuse (SNK), hoci SNK neobsahuje veľa odborných textov, ale pre posudzovanie slovenských lekárskych termínov je práve neodborná spisba vhodný materiál. Uvedomujeme si tiež, že SNK nie je všemocné kritérium, ale pre ustálenosť termínov ako dôležité kritérium terminológie má SNK výpovednú hodnotu, zvlášť 14 rokov po vydaní slovenskej verzie KCH-10. Do tejto skupiny patria termíny:

lámka, ktorý má nahradiť termín *dna* (ibid., 429, pozri Finďo, 1980). V SNK však sa lámka nachádza len 67x, zakiaľ čo dna 124x,

zrádnik (ibid., 278), ktorý Krátky slovník slovenského jazyka označuje za hovorové slovo (KSSJ, 1997, 922), sa ako slovenský ekvivalent termínu *epilepsia* nachádza v SNK 31x, epilepsia 247x,

záduch (KCH-10, 1992, 362) sa v SNK vyskytuje 42x a jeho medzinárodný ekvivalent *astma* 738x.

ošiaľ ako ekvivalent latinského termínu *vertigo* (ibid, 318). *Vertigo* sa však častejšie vyskytuje v slovenčine ako *závrat* (napr. Stručný lekársky slovník, 1981, 462). KSSJ ho vysvetľuje ako „pocit porušenia teles. rovnováhy“ (1997, 895), zakiaľ čo slovo *ošiaľ* ako „opojenie mysle, omámenie“ (ibid. 431). SNK obsahuje *ošiaľ* 525x, ale ani raz v lekárskom zmysle, *závrat* sa vyskytuje 483x.

zátvor je ekvivalentom termínu *obštrukcia* (KCH-10, 384, pozri Finďo, 1983). Také slovo sme našli v SNK len dvakrát, ale nie v lekárskom kontexte, *obštrukciu* 36x, z toho 18x v lekárskom texte.

plazivec, ktorý sa zdôvodňuje v úvode (ibid., 9, 113) a ktorý je ekvivalentom známeho gréckeho termínu *herpes*. Také slovo sa však v SNK nachádza len raz ako botanický termín a jeho synonymum *opasec* sme v SNK nenašli vôbec. *Plazivec* sme našli však v internete v úradných dokumentoch, ktorých základom je práve KCH-10. Ekvivalent *pásový opar*, ktorý sa doteraz používal, sme však našli v SNK 19x.

divý kašeľ (ibid., 97, pozri Finďo, 1986) je ekvivalentom termínu *pertussis*, ale v SNK sme ho našli len raz, zakiaľ čo známejší *čierny kašeľ* 57x.

zákrutok (KCH-10, 390, pozri Finďo 1983) je ekvivalent termínu *volvulus*, čo sémanticky zodpovedá latinskej podobe, ale taký termín v SNK sme nenašli ani raz.

respiračná tvŕdza je ekvivalentom anglického *respiratory distress* (KCH-10, 521), teda je zvláštnym termínom, pretože jeho náprotivok nie je latinský termín. Slovo *tvŕdza* sa vysvetľuje

v KSSJ ako *tieseň* (KSSJ, 1997, 758) a v SNK sa nachádza relatívne zriedkavo, len 60x, ale jeho synonymum *tieseň* 1108x, je teda oveľa frekventovanejšie.
nedočujnosť (KCH-10, 319) je ekvivalent gréckeho *presbyacusia*, ale v KSSJ sa také slovo nevyskytuje a v SNK len raz, možno ho však nájsť v internete v textoch, ktoré používajú ako zdroj slovenskú verziu KCH-10.
červienka ako ekvivalent termínu *dysenteria* (ibid., 87, pozri Finďo, 1971) sa vyskytuje v SNK 25x v medicínskom kontexte, t.j.vo význame humánnej choroby ako aj choroby prasiat. Je zaujímavé, že *črevná úplavica* ako možný slovenský variant sa v SNK vyskytuje len raz, na druhej strane *červienka* vo význame humánnej choroby ako frekventovanejší termín sa zase nevyskytuje v KSSJ.
ťažoba je ekvivalent gréckeho *nausea* (KCH-10, 575), v SNK sa vyskytuje 422x, z toho 40x by sme mohli označiť za medicínsky kontext, *nauzea* 75x. Tento slovenský termín uvádza už Halaša (1926, 67).
stŕpnutosť je ekvivalent pre *tetanus* (ibid., 97) a v SNK sa vyskytuje 10x, raz v medicínskom kontexte, ale možno tam nájsť aj také spojenia ako *chorobná stŕpnutosť.*
vycivenosť je ekvivalentom gréckeho *kachexia* (ibid., 586) a tento termín sme našli v SNK 10x, ale *chradnutie*, iný možný ekvivalent, ktorý sa nachádza napr. aj u Halašu (1926, 52), sa vyskytuje v SNK 29x.
bezústie je ekvivalent gréckeho *atresia* (ibid., 549), v SNK sa nevyskytuje ani raz, *atrézia* 4x, v internete je možné nájsť *bezústie*, ale opäť len v dokumentoch, ktoré vychádzajú z KCH-10.
trasľavosť je ekvivalent pre *tremor* (ibid., 275), v SNK sa vyskytuje 4x a samotný latinský termín *tremor* 17x.
Niektoré podľa nášho názoru bežné slovenské lekárske termíny na druhej strane prekvapujúco chýbajú, *cukrovka* ako ekvivalent medzinárodného termínu *diabetes mellitus* (KCH-10, 197), *malomocenstvo* ako *lepra* (KCH-10, 96), *kožná ľuzgierovina* ako ekvivalent pre *pemphigus* (KCH-10, 407), *uhrovitosť* ako ekvivalent pre *acne* (KCH-10, 417).
Na záver možno povedať, že viaceré z novo navrhovaných termínov pôsobia expresívne a nie neutrálne, napr. *tvŕdza*, *ošiaľ*. Niektoré sú viazané regionálne na stredné Slovensko ako to napokon B. Finďo sám v jednej práci priznal (pozri Finďo, 1971, 272). Patrí tu príslovka *chytro*, napr. *chytro progredujúci nefritický syndróm* (KCH-10, 460), adjektívum *chabý*, napr. *chabá paraplégia* (ibid., 289), ale menštruácia je však *slabá* (ibid., 482), čo sa dá vysvetliť tým, že ide o preklad kolektívu autorov. Niektoré terminy sú úplné novotvary, ako *zákrutok*, *bezústie, plazivec*. Ako sme zistili, mnohé sa okrem KCH-10 neujali po 14 rokoch a je otázne, či sa rozšíria. Samozrejme, v KCH-10 sú aj termíny, ktoré možno dnes považovať za ustálené, napr. *ťarchavosť* alebo termíny, ktoré majú podľa nášho názoru šancu ujať sa, napr. *vykĺznutie* pre *prolaps* (ibid., 478), *zapošvenie* pre *invaginá*ciu (ibid., 380).

LITERATÚRA

- FINĎO, B.: Slovenský názov dyzentérie a nadväznosť terminológie humánnej a veterinárnej medicíny. Kultúra slova, 5, 1971, 268-273.
- FINĎO, B.: Aktuálne terminologické dedičstvo. Kultúra slova 14, 1980, 136-144.
- FINĎO, B.: Názvy rozličných foriem črevnej nepriechodnosti. Kultúra slova, 17, 1983, 342-345.
- FINĎO, B.: Rozvíjanie kontinuity a formovanie nového v lekárskej terminológii. Kultúra slova, 20, 1986, 169—173.
- HALAŠA, P.: Lekársky slovník. KÚS, Martin 1926
- KÁBRT, J., VALACH, V.: Stručný lekársky slovník, Osveta, Martin 1981.
- http://korpus.juls.savba.sk , súbor prim-2.1-public-all
- Krátky slovník slovenského jazyka. Red. Kačala, J., Pisárčiková. Veda, Bratislava, 1997
- Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov. 10. revízia 1-2, World Health Organization Ústav zdravotníckych informácií a štatistiky Vydavateľstvo Obzor 1994 (KCH-10).
- ŠIMON, F.: Medzinárodná klasifikácia chorôb - IND. Kultúra slova, 26, 1992, s. 351-353.

Kontakt: Ústav filologických a sociálnych vied UPJŠ, Popradská 66, 040 11 Košice, 055 7883648, frantisek.simon@upjs.sk

IV - English

ČURIOVÁ Helena, *Katedra jazykov, Univerzita P.J.Šafárika, Košice*
KAŠČÁKOVÁ Janka, *Katedra anglického jazyka a literatúry, FF, Katolícka univerzita, Ružomberok*
KOZÁK Róbert, *Katedra anglického jazyka a literatúry, FF, Katolícka univerzita, Ružomberok*
KOZOŇ Ján, *Katedra anglického jazyka a literatúry, FF, Katolícka univerzita, Ružomberok*
PETRUŇOVÁ Helena, *Katedra anglistiky a amerikanistiky, Ústav filologických a sociálnych vied, Univerzita P.J.Šafárika, Košice*
SPICZNÉ BUKOVSZKI Edit*, Miskolci Egyetem, Miskolc,* ***HU***
SZABOVÁ Katarína*, Katedra jazykov, Technická univerzita, Košice*

Používanie substantív v terminológii angličtiny

Čuriová Helena, Košice

Tento príspevok sa sústreďuje na problematiku tvorenia, významov a používania abstraktných substantívnych pomenovaní v terminológii anglického odborného textu. Uvádza niekoľko poznámok o slovotvornom procese derivácie a sufixoch, ktoré majú podiel na tvorení nominálnych abstraktných pomenovaní v odbornom jazykovom štýle.

Slovnú zásobu odborného anglického jazyka chápeme ako súbor pomenovaní, ktoré sú typické pre odborný jazykový štýl. Inventár pomenovacích jednotiek odborného jazyka odráža spoločenské procesy, ktoré sú vyvolané rozvojom vedy a techniky a ekonomickým a spoločenským vývinom spoločnosti. Nové javy, technologické postupy a zariadenia sa rozvíjajú a diferencujú. Z týchto dôvodov vzniká potreba vzniku nových pomenovaní na označenie týchto procesov, postupov a zovšeobecnených javov, a tak sa rozširuje inventár pomenovacích jednotiek označovaných ako pomenovania abstraktných dejov, stavov, procesov a postupov a narastá terminologický fond jazyka. Jednotlivé terminológie sa dopĺňajú o nové termíny, niektoré termíny z fondu vypadávajú, mení sa štruktúra termínov a vzniká potreba sémantického rozlíšenia pomenovaní. Rozsiahlu časť pomenovaní, ktoré označujú **abstraktné deje**, **procesy** a **postupy** tvoria nominálne pomenovania - **substantíva**, ktoré označujú "samostatne existujúce" (Mistrík a kol., str. 327) veci a javy skutočnosti a sú charakteristickým výrazom odborného štýlu. Preto sa pomenovaniam abstraktných dejov, procesov a postupov, ich významu a forme, venuje v súčasnej angličtine (ale aj v iných jazykoch) zvýšená pozornosť. V terminológii sa abstraktná lexika využíva, okrem v už uvedených prípadoch, aj na pomenovanie rozličných procesov ako metód, technologických postupov, spôsobov spracovania materiálov alebo úradných činností. Abstraktný význam sa vo vede a technike realizuje v metajazykových pojmoch ako termínoch rôznych oblastí vedy, techniky a spoločenského života a abstraktné pomenovania sú charakteristickým výrazom odborného (prísne vedeckého aj popularizačného) štýlu. Tvorenie abstrákt a pohyb v abstraktnej lexike **súčasnej angličtiny sú prejavom tendencie k intelektualizácii a terminologizácii.** Tým, že ich dotváranie a štylistická a sémantická diferenciácia medzi nimi podporujú v jazyku tendenciu k intelektualizácii, predstavujú abstraktné názvy protipól k opačnej tendencii, ktorou je tendencia k demokratizácii.

Z týchto všeobecných a do istej miery univerzálnych tendencií pôsobiacich v angličtine ako aj v iných jazykoch (napr. aj v slovenčine) možno odvodzovať viaceré konkrétnejšie činitele, ktoré podmieňujú pohyb v podsystéme abstraktnej lexiky. Najcharakteristickejšími podtypmi abstraktných mien sú **názvy spredmetnených statických a procesuálnych príznakov, t. j. názvy vlastností a dejov a názvy metajazykových pojmov ako termínov rozličných vedných odborov** (Buzássyová, str.99). Tu je zrejmá tendencia k nominálnemu vyjadrovaniu, ktorá je príznačná pre odbornú komunikačnú sféru.

Súčasná angličtina využíva na tvorenie abstraktných substantív predovšetkým slovotvorný proces **derivácie**, **deriváciu** s využitím **prefixov**, **sufixov** alebo **prefixálno-sufixálny spôsob** tvorenia pomenovaní. Základom pre vznik abstraktných pomenovaní sú slovesné a adjektívne pomenovania, ku ktorým sa tieto formanty pridávajú. Kedže ide o rozsiahlu problematiku, v tomto našom príspevku sa budeme venovať sufixálnemu tvoreniu abstraktných substantívnych pomenovaní. Treba pripomenúť, že abstraktné pomenovania majú veľmi pravidelné tvorenie a veľa sufixov, ktoré sa podieľajú na tvorení termínov je formálne totožných so sufixmi všeobecného jazyka, ale ich využitie je štylisticky odlišné. Ale, na druhej strane, odborný štýl disponuje aj špecifickými sufixmi typickými pre tento štýl, ktorých používanie sa obmedzuje na určitý vedecký odbor alebo pododbor. Výskyt sufixov typických pre odborný štýl, ale aj tých, ktoré existujú aj vo všeobecnom jazyku a sú prítomné pri tvorení pomenovacích jednotiek môžeme veľmi zjednodušene vysvetliť tým, že mnohé pomenovacie jednotky zo všeobecného jazyka sa začlenili do terminologických sústav vedeckých odborov ako termíny, ale aj tým, že v odbornom štýle nepoužívame len termíny, ale aj také pomenovacie jednotky, ktoré sú na hranici medzi termínmi a všeobecnými pomenovacími jednotkami. Zároveň aj v odbornom štýle existujú pomenovacie jednotky zo všeobecného jazyka. Je treba poznamenať, že tie sufixy, ktoré sú využívané pre tvorenie termínov aj všeobecných pomenovacích jednotiek sú zhodné formou, ale nie sú celkom významovo totožné. O sufixoch, ktorými sa tvoria

abstraktné pomenovania od slovesných a/alebo adjektívnych tvarov možno povedať aj to, že sú veľmi stabilné a zmeny, ktoré v ich súbore nastávajú sú veľmi malé.
V nasledujúcej časti sa pokúsime podať stručný prehľad a významový výklad niektorých sufixov (viac alebo menej produktívnych), ktoré fungujú ako slovotvorné činitele/formanty pri tvorení abstraktných nominálnych pomenovaní v technických a prírodovedeckých odboroch. Nami podávaný prehľad a výklad sa opiera o prehľad sufixov a ich významový výklad/významové determinovanie ako ho uvádza Karel Bareš v Tvoření slov v anglickém odborném stylu, 1976 a o výskum, ktorý sme uskutočnili na anglických odborných textoch (vedeckých aj popularizačných) z prírodovedeckých a technických odborov (vedecké články, články z populárnovedeckých časopisov, učebnica odborného predmetu). Tento výklad veľmi stručne načrtáva problematiku istej (veľmi obmedzenej) časti slovnej zásoby odborného štýlu, s ktorou sa stretávame v bežnej vyučovacej praxi.
Sufix**- ability/-ibility** označuje vlastnosť, schopnosť vykonania určitej činnosti a vhodnosť pre určitý technický proces, napr. *permeability,absorbability, workability*.
- acy označuje vlastnosť, napr. *accuracy.*
- age označuje a) pomenovanie výrobných metód a výrobných procesov, napr. *coinage,* b) činnosť, výsledok činnosti, mechanizmus uskutočňujúci túto činnosť, napr. *linkage*, c) javy a ich priebeh a výsledok, napr. *leakage, shrinkage*.
- al/-ial vytvára dejové substantíva vyjadrujúce abstraktnú činnosť, napr. *removal, reversal.* V technických odboroch takto tvorené pomenovacie jednotky môžu mať aj konkrétny význam, ktorý vzniká substantivizáciou adjektív tvorených sufixom **–al,** napr. *aerial, differential.*
- ance/-ence vytvára deverbatívne pomenovania, ktoré označujú a) činnosť alebo stav, napr. *acceptance, existence*, alebo b) pomenovacie jednotky majúce špecifický význam na označenie fyzikálnych veličín, napr. *performance, resistance,* alebo veličiny v strojárenskej technológii, napr. *resilience*.
- ancy/-ency označuje stálu vlastnosť, napr. *coherency* (*súvislosť* vo význame vlastnosť). V špecifickom využití týchto sufixov existuje významová zhoda a termíny s obidvoma sufixmi sú synonymické, napr. *resilience – resiliency,* alebo existuje aj rozdiel vo význame, napr. *emergence – emergency.* Existujú aj prípady s jednou sufixovou formou, napr. *efficiency*.
- ation sa využíva ako produktívny sufix, ktorým sa tvoria deverbatívne abstraktné pomenovania označujúce a) činnosť, napr. *oscillation, acceleration*, b) stav alebo vlastnosť, napr. *saturation*. Tento sufix má aj modifikované tvary **– ization,** napr. *polarization* a **-fication**, napr. *solidification*.
- ery/-ry označuje a) pracovný odbor, napr. *turnery, smithery* alebo aj b) činnosť, napr. *turnery, smithery*.
- ics sa využíva na tvorenie pomenovacích jednotiek, ktoré označujú a) vedné odbory ako sú napr. *dynamics, statics, genetics*, b) vlastnosť, napr. *acoustics*.
- ing je vysoko produktívny sufix uplatňujúci sa pri abstraktných pomenovacích jednotkách označujúcich a) činnosti ako pracovné celky a ich priebeh, napr. *oiling, charging*, b) konštruktérske činnosti, napr. *measuring, designing*, c) výrobné metódy a technologické postupy, napr. *machining, drilling, working, pressing*, c) javy, vlastnosti, výsledky činnosti, napr. *rating, strengthening.*
- ion/-(s)sion,-tion,-ition,-ation označujú abstraktné javy a činnosti, napr. *determination, transmission*.
- ism označuje v technických a prírodovedeckých odboroch teoretické technické výrazy ako sú *parallelism, magnetism*.
- ity sa používa na označenie abstraktných jednotiek majúcich význam a) stav, vlastnosť, jav, napr. *viscosity, acidity*, b) označujúcich fyzikálne a technické veličiny , napr. *intensity, conductivity*.
- ment je vysokoproduktívny sufix, ktorý označuje a) činnosť, napr. *treatment,* b) priebeh činnosti, napr. *measurement*, c) výsledok činnosti a to dosiahnutý stav, vlastnosť, veličinu, napr.*displacement,assessment*, *improvement*.
- ness sa používa pri pomenovaniach a) vlastností materiálov, napr. *rigidness, corrosiveness*, b) akosti povrchu materiálov, napr. *roughness*, c) tvarov, napr. *roundness* a iných pomenovaniach, ktoré označujú vlastnosti vecí a javov, napr. *sensitiveness*. Tomuto sufixu

konkurujú iné sufixy, a to v takých prípadoch, kde neexistuje významový rozdiel medzi synonymickými tvarmi, napr. *sensitivity/sensitiveness, permiability/permeableness.*
- ship uvádzame pre doplnenie prehľadu sufixov, ktoré sa podieľajú na tvorení abstraktných pomenovaní, ale v odbornom štýle je jeho výskyt veľmi malý. Pridáva sa k substantívnym základom a vyskytuje sa v pomenovacích jednotkách, ktoré označujú stav alebo pracovné zaradenie v zamestnaní, alebo samotné povolanie, napr. *apprenticeship.* Pomenovania môžu označovať aj schopnosť a odbornosť spojenú s nejakým povolaním, napr. *workmanship.*
- tude sa používa pri tvorení abstraktných substantív, ktoré vyjadrujú vlastnosť, napr.*similitude,magnitude*.
- ure sa nachádza v pomenovaniach vyjadrujúcich výsledok činnosti, napr. *curvature, failure.*
- y sa využíva na tvorenie abstraktných pomenovaní, ktoré nadobúdajú významovým posunom aj konkrétnejšie významové obsahy. Pomenovania so sufixom **-y** označujú názvy vedných odborov a ich špecializácií a metód, napr. *metallography, spectroscopy,* alebo označujú iné odborné pojmy ako *entropy*.

Z doteraz uvedených faktov možeme vyvodiť niekoľko všeobecných záverov. Tvorenie abstraktných lexikálnych jednotiek v jazyku prírodných a technických vied využíva jazykové prostriedky všeobecného jazyka s istým odborným významom. Zároveň dochádza k vzájomnému využívaniu tejto časti lexiky dvoma jazykovými štýlmi; všeobecný jazyk prijíma a využíva pomenovania vytvorené rovnakým slovotvorným postupom a slovotvornými prostriedkami z odborného jazykového štýlu a naopak. Týmto spôsobom sa rozširuje a obohacuje slovná zásoba oboch štýlov a dochádza k lepšej vyjadrovacej pružnosti. Potvrdzuje sa aj fakt, že tvorenie termínov abstraktnej lexiky podlieha istému modelu pomocou rovnakej charakteristiky (sufixu), čo je typickým znakom systémovosti odbornej terminológie (Bareš, str. 110). O dynamickosti odbornej angličtiny hovorí ďalší fakt, že hoci pre odborný jazyk je dôležitá významová jednoznačnosť, nie je v ňom dôsledne dodržiavaná. Existuje polysémia sufixov, ktorá sa prejavuje v mnohých prípadoch konkurenčného využívania a používania sufixov ako napríklad v dokladovaných pomenovaniach pri sufixoch **–ity** a **– ness** (*sensitivity/sensitivness*).

Náš príspevok nemal v úmysle urobiť detailnú analýzu všetkých aspektov, javov a tendencií v abstraktnej lexike angličtiny. Pre zložitosť a veľký rozsah problematiky sa to ani na tomto priestore nedá. Snažil sa len dotknúť a načrtnúť jeden z charakteristických a, podľa nášho názoru, veľmi zaujímavých javov odbornej slovnej zásoby.

LITERATÚRA:

- BAREŠ, Karel (1976): Tvoření slov v anglickém odborném stylu. Acta Universitatis Carolinae Philologica. Univerzita Karlova. Praha.
- HORECKÝ, Ján, BUZÁSSYOVÁ, Klára, BOSÁK, Ján a kol. (1989): Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny. Bratislava: Veda. Vydavateľstvo SAV.
- MISTRÍK, Jozef a kol. (1993): Encyklopédia jazykovedy. Bratislava: Obzor.

Kontakt: Katedra jazykov, Moyzesova 50, Univerzita P.J.Šafárika, 040 01 Košice, curiovah@pobox.sk, 004155/6224312

Academic Dishonesty and Its Consequences

Kaščáková Janka, Ružomberok

Even though the walls of the Iron Curtain were torn down a long time ago, and we are not only free to learn languages, but also to use them for communication without material restraints, there are still many serious obstacles we have to overcome. One of the most serious problems in the scholarly work, but also for student exchange programs is paradoxically among the most neglected – we sometimes prefer not to see it at all – academic dishonesty in all its forms: plagiarism, cheating, etc. This paper deals with the problems and possible consequences of the neglect or indifference in this matter.

In the year of 2006 media released the information about two cases of plagiarism in the highest positions. First was the accusation of the Brookings Institution senior fellow Clifford G. Gaddy that parts of the Russian President Vladimir Putin's dissertation work are taken from the Russian translation of a book written by two American professors William R. King and David I. Cleland from the Pittsburgh University. (1) Second appeared and also quickly faded among many other charges that were laid against the youngest prime minister in Europe – Stanislav Gross in Czech Republic. Several newspapers remarked that whole portions of the diploma work that he wrote when already deep in the dark waters of the high politics, were nothing more than copied reports of the Czech National Bank.

That such a thing could happen is no wonder, people do not plagiarize only in the countries of the former Soviet block, but everywhere. However, what is different is the extent on the one hand and the approach of the public and scholars in different countries of the world, when such a thing happens, on the other.

According to the researchers in the U.S.A., between 40 to 70 percent of students have some experience with cheating during their studies. (2) What would be the percentage, if such a survey was made in our country?

Academic dishonesty is a serious problem for university life in general, but we still do not seem to pay enough attention to it. One can realize it when going through the rules and regulations of our universities concerning cheating. These rules are usually limited to one or two sentences claiming that cheating during the exams and plagiarism are unacceptable, sometimes followed by possible consequences of such acts. What is missing is a detailed classification of what is considered as unacceptable academic behavior, examples and ways how to avoid it, as well as precise enumeration of possible consequences, according to the degree of seriousness of such acts.

Definitions and classifications of academic dishonesty vary from one author to another. The basic ones are cheating and plagiarism, collusion, submitting other people's work, falsifying results, altering records, resubmitting papers, etc. All teachers in their work are constantly experiencing all these forms of academic dishonesty in a more or less serious degree.

As for the reasons, why academic dishonesty occurs, Barbara Gross Davis gives the following ones (3):

- Competition and pressure for good grades,
- Unfair or excessively demanding instructional situations,
- Uncaring or indifferent teachers,
- Lax attitudes of teachers towards dishonesty,
- Peer pressure,
- Diminishing sense of academic integrity and ethical values among students.

It is up to every teacher to decide, what the case is, and take the necessary steps leading to the solution of the problem.

The most important in this case is prevention. It can be either positive – explaining students why it is unacceptable to cheat or plagiarize and motivate them to work creatively and independently, giving them precise instructions how to work to be successful. The second way of prevention, usually easier, but in the long run not so efficient is the negative way – telling students about the actions you are going to take, if they cheat, to state it briefly – threatening them.

With the arrival of new technologies there is another problem, that we all experience now – electronic forms of plagiarism. It ranges from simple "cut-and-paste" work to a very serious internet business with seminar papers, diploma and dissertation works. The English language already has a word for such internet pages – "Term paper mill". There are several possible ways

of detecting and proving such plagiarism. The easiest way is to use any search engine (Google, Yahoo, etc.). When the teacher suspects that some parts of the paper are not authored by the student, s/he can enter the sentence there and the web page will come out. This works with all freely available internet pages, thus in majority of our cases of plagiarism, since our students have a restricted or no access to paid, not freely accessible web pages.

In case of a more sophisticated plagiarism – either paid web sites or downloading parts or whole already existing diploma or dissertation works – American Universities started the program of zero tolerance; and many of them already have special searching programs to use in case they suspect plagiarism. These are for example TurnItIn or MyDropBox.com. (4)

As it was in the case of Putin's and Gross' plagiarism, the approach of the public, but unfortunately of faculty too is very mild. Using "cribs" usually incites half smiles and funny stories from teacher's young years, when s/he, too, was using them to exasperate the teachers. Such is the approach of many, and those who are trying to change something have a very hard job, because even from those, who do not approve of cheating, there are many, who do not actively stand against it. But let us look at what the consequences of such an action can be for both – students on the one hand, and teachers and universities on the other.

The students are given a false image of their own abilities, their marks do not reflect their real knowledge and skills, and this can result in an inability to stand up the competition outside Slovakia, and thus in student's humiliation and shame. By overlooking or neglecting their dishonesty we are also conveying a very serious message that cheating and fraud is a legitimate way of life, even outside the university. Another important issue is our integration into European school system as stated in the Bologna agreement. The compatibility of our study programs and the possibility of exchange for our students will still be a theoretical thing.

The consequences for teachers and universities are no less serious. We will be unable to compete on a larger scale and thus will fall into academic isolation. This will result in a loss of esteem (or inability to build an international reputation) or loss of self-esteem. All this would have a strong impact on our students, because we will fail to provide them with quality education that opens the gates to their academic and work careers around the world.

Let us then state the first steps that it is necessary to take:

- training primary and secondary school teachers in understanding and detecting academic dishonesty, so that they can start the prevention before the student comes to the university,
- focusing on positive prevention,
- fighting indifference and laxity,
- working out detailed rules according to which students can behave and making sure students are acquainted with them,
- building the sense of pride in one's own creative work.

But maybe the most difficult obstacle that we have to overcome is the impact that the politicians and other publicly known people have on the young people. Since these very often proudly present themselves as skilful cheaters, and openly acknowledge no need of education for being successful (by which they mean being rich), there is double work to be done. The motivation for us, as well as for our students can be the following question from the official webpage of the Faculty of Arts, University of British Columbia, dedicated to academic dishonesty:

"Would you feel comfortable having a doctor operate on you who cheated his/her way through medical school?"(4)

LITERATÚRA:

- SANDS, David R.: Researchers peg Putin as a plagiarist over thesis, THE WASHINGTON TIMES, March 25, 2006, [online], [quoted June 18, 2006], available at <http://www.washingtontimes.com/world/20060324-104106-9971r.htm>
- GROSS DAVIS, Barbara: Preventing Academic Dishonesty, [online], [quoted June 18, 2006], available at <http://teaching.berkeley.edu/bgd/prevent.html>
- Ibid.
- See: Burke, Margaret: Deterring Plagiarism: A New Roles for Librarians, Library Philosophy and Practice Vol.6, No 2 *(Spring 2004)*, [quoted June 18, 2006], available at <http://libr.unl.edu:2000/LPP/burke.htm>

- The Consequences of Academic Misconduct, [online], [quoted June 20, 2006], available at <http://web.ubc.ca/okanagan/faculties/resources/academicintegrity.html

Kontakt: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, Katedra anglického jazyka a literatúry, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, kascakova@fphil.ku.sk, telefón: 0907 136 263

Mastering up the english grammar – way to communicative competence?

Kozák Róbert, Ružomberok

The English language, its grammar and methods how to teach them effectively and the question „what role has grammar played in the history of a second language teaching?“ remained an important issue for many years. Views on the English grammar and its role in the English language teaching and learning are very diverse and each imdividual diversity reflects itself in so many theoretical comceptions of how to teach the English language and its grammar. There are many methods how to teach grammar e.g.: grammar-translation method, audiolinguistism, Krashen´s Natural Approach, cognitivism, some authors e.g. Chomsky (in: Repka, R., 2001b, p.11) absolutely deny the communicative function of language and there are even methods which deny the role of teaching grammar in the second language acquisition.

There are several types of grammar of which the distinction of grammar into pedagogical grammar and theoretical (linguistic grammar) is most accepted (Repka, R., 2001b, p. 6).

Teachers have also discovered that no single teaching method deals with everything that concerns the form, the use and the content of the target language. The aim of language learning in the communicative classroom is for learners to acquire the grammar of the second language in its broadest sense, to enable them to understand and make meaning; that is, to become proficient users of the second language.

In teaching grammar, it is important to make the language situations and language material as realistic as possible. Immediately after supplying students with adequate explanations of grammar functions, it is necessary for the teacher to provide students with suitable situations that encourage them to ultimately use the grammatical rules in real-life communication, so that the students´ proficiency level and their command of the English language will better.

But what or where is the key to the good command and mastering of the English language?

One of the basic conditions is the understanding the principles and rules of English grammar.

What is English grammar?

There have always been attempts to define in the most precise way what the English grammar is and there have been many distinctions of English grammar. Linguists define grammar as a set of components: phonetics (the production and perception of sounds), phonology (how sounds are combined), morphology (the study of forms, or how elements are combined to create words), syntax (how words are strung together into sentences), and semantics or meaning. Because languages are characterized by these components, by definition, language does not exist without grammar.

According to Noah Webster (Warriner, E. J., Mersand, J., Griffith, F, 1977, p. 3) English grammar is: The art of speaking and writing the English language corectly, according to the rules and general practice. Where are the rules of the language to be found? In the language itself.

This seems to be a simple principle, but we have to find what these rules are. And if we find these rules of the English language, e.i.: the rules of the English grammar, and use and apply them correctly in communication, then English – speaking person understands us and we speak English. Thus grammar forms a part of a communicative system which enables us to make ourselves understood in almost any communicative situation and we call this ability the communicative competence.

What is the communicative competence? Speaking simply, it is the ability to speak appropriately. According to the Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards, J., Platt, J., Weber, H., 1985, p. 97) communicative competence includes: **1.** knowledge of the grammar and vocabulary of the language, **2.** knowledge of the rules of speaking (knowing how to begin and end conversations, what topics may be talked about in different types of speech events, which address forms should be used with different persons in different situations, etc.), **3.** knowing how to use and respond to different types of speech acts, such as requests, apologies, thanks, and invitations, and **4.** knowing how to use language appropriately.

As parts of communicative competence, many authors (Repka, R., 2001) distinguish linguistic competence and organizational competence.

According to Canale (Repka, R., 2001) Communicative competence is made up of four competence areas: linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic.
Linguistic competence is knowing how to use the grammar, syntax, and vocabulary of a language. Linguistic competence asks: What words do I use? How do I put them into phrases and sentences?

Sociolinguistic competence is knowing how to use and respond to language appropriately, given the setting, the topic, and the relationships among the people communicating. Sociolinguistic competence asks: Which words and phrases fit this setting and this topic? How can I express a specific attitude (courtesy, authority, friendliness, respect) when I need to? How do I know what attitude another person is expressing?

Discourse competence is knowing how to interpret the larger context and how to construct longer stretches of language so that the parts make up a coherent whole. Discourse competence asks: How are words, phrases and sentences put together to create conversations, speeches, email messages, newspaper articles?

Strategic competence is knowing how to recognize and repair communication breakdowns, how to work around gaps in one's knowledge of the language, and how to learn more about the language and in the context. Strategic competence asks: How do I know when I've misunderstood or when someone has misunderstood me? What do I say then? How can I express my ideas if I don't know the name of something or the right verb form to use?
One of the important components of communicative competence is the ability to select a linguistic form that is appropriate for a specific situation . But on the other hand we can argue that today language has been redefined as an integral part of the culture with which it is connected. There is plenty of evidence that a good command of English grammar, vocabulary, and syntax does not necessarily add up to a good mastery of English. There is a set of social conventions governing language form and behavior within a communicative group.

Linguistic competence vs. communicative competence
The relation between linguistic competence and communicative competence also is important. At the foundation stage, linguistic competence is the spontaneous, flexible, and correct manipulation of the language system. Communicative competence involves principles of appropriateness and a readiness on the part of the learner to use relevant strategies in coping with certain language situations. Linguistic competence, then, is the basis of communicative competence. Without linguistic competence, there is no communicative competence. But communicative competence does not automatically result from linguistic competence. Forms of classroom activities such as role playing, simulations, and real-life interactions should be used to provide as much practice as possible for students to develop communicative competence while practicing linguistic competence. And this is not possible to achieve without at least, good knowlegde of English grammar.
Thus we might say, command of English grammar is a base for communicative competence.
We hold an opinion that grammar is not only an internal structure, a formal system of a given language. In communicative competence we find grammar as something which participates in production of meanings and their distribution. The main aim of grammar are functions of grammatical structures and their meanings in a situational context. Grammar is connected with lexical meanings of used words. The dependance on grammar increases in unknown contexts or communicative situations. Sometimes we can communicate without grammar but not in all situations. In some more unkown situations we must use appropriate grammatical forms to achieve the communicative goal in a specific type of situations (Repka, R., 2001a, p.12).
Grammar has a function of making a particular kind of connection between a linguistic sign and a relevant aspect of our schematic knowledge. Thus we might say that grammar has a regulative function in communicative competence, because it directly participates in coding and decoding of messages. Teaching grammar must be, therefore, integrated into the framework og developing of communicative competence, which means the development not only of linguistic competence, but other comptences as well.
That is why many authors (Repka, R., 2001a, p.40) promote the four principles of teaching grammar: integrated development of grammar and communicative competence, complementariness of teaching grammar, contrastivity and continuousness.

But research and experience have shown that explicit teaching of grammatical rules, even if we were able to formulate them all, does not produce such competence. What we find a big mistake is that many teachers teach English grammar in an isolated way without any connection with the English language. Teaching grammar can not be isolated from teaching other language means.

Here comes Leech with a new view on the role of grammar in the second language learning, namely as a communicative grammar. Leech (in Repka, R., 2001) understands communicative grammar thusly:... communicative grammar means an approach to grammar in which the goal is to explore and formulate the relation between the formal events of grammar and the conditions of their meaning and use....., this means relating syntax and morphology to semantics and pragmatics.

The status of grammar as a communicative system is a base for communicative approach.

Thus we might say the teaching and learning grammar is a never-ending process.

On one hand we can not underestimate the power of grammar, but on the other hand we must not overestimate the role of grammar in the acquisition of communicative competence.

LITERATÚRA:

- REPKA, R., GAVORA, P., 1987a. *Didaktika angličtiny*. Bratislava: SPN, 1987, DAN 067-217-87
- REPKA, R., 2001b. *Gramatika a perspektívy jej učenia a vyučovania*. Bratislava: RETAAS s.r.o., 2001, ISBN 80 - 968231 – 1 - 6
- RICHARDS, J., PLATT, J., WEBER, H., 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics.*
- WARRINER, E. J., MERSAND, J., GRIFFITH, F., 1997. *Warriner´s English Grammar and Composition.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977, ISBN 0 – 15 – 311904 - 7
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. 1997. *Ako sa učíme jazyky***.** Bratislava: SAP spol. s r.o., 1997 ISBN 80-85665-94-8

Kontakt: Kozák Róbert. Katedra anglického jazyka a literatúry Katolícka univerzita Ružomberok

Teaching English Through Literature

Kozoň Ján, Ružomberok

If we want students to participate actively in the society in which they live, they must have appropriate experiences and knowledge which prepare them for life. One of the most important is a good knowledge of foreign languge. Students learn English for different reasons: to improve their English in conversation; to improve their level of English in preparation for school exams; to improve their language to gain entry to an English speaking university; or in order to be able to use English in their job.

In order to develop students' language ability, it is necessary for teachers to help students overcome their resistance to learning the new language and to teach them to value their own thinking. Moreover, every teacher of foreign language should be aware of the fact that learning a new language involves the wide range of different skills, which do not come automatic and have to be taught and developed. (Freeman:1986)

Literature gives teachers a good starting point and opportunity to introduce these skills into the classroom and develop them. The use of literature in the classroom can help teacher not only to give student needed information but also to find students misunderstandings. It can overcome the students' barriers to learning the new language which can be done mainly by

- making the learning of the foreign language an enjoyable experience
- setting realistic targets for the students
- creative image of real experience
- by linking the language-learning experience with the student's own experience of life

One of the central tenets of teaching through literature, is the establishment of classrooms in which teachers and students learn together. Suitable literature activities are valuable means of helping students to interact with other students more effectively. Literature, therefore, does not only facilitate a mastery of the four canonical skills of language learning, but opens up student’s mind to be able to understand and appreciate learning a new language.

If we want to use literature in the classroom with younger students it is very important to create the learning environment, which includes a wealth of specific materials for manipulation, for construction, and for active involvement. Andrew Wright and Safia Haleem (1994) emphasise that the classroom should provide language which is not artificial but developed within the context of natural language. Language is much easier to learn when it is relevant, part of a real event, has purpose for the learner, and the learner has the capability of using it. Lot of new researches show clearly that foreign language with help of literature mainly with the young children is much more effective than when taught in the traditional isolated and fragmented manner. Children's literature is a powerful tool for teaching critical reading. It offers children the opportunity to actively engage in texts while simultaneously considering ideas, values, and ethical questions.

If we tried to summarize advantages of using fairy tales and stories for children in English language classroom we must take into consideration special requirements of children which are different from those of adults.

First of all children literature is an excellent source for both vocabulary and grammar development since the words tend to be presented in contexts supported with pictures and other kinds of extralinguistic clues. Another very important adfvantage is that stories written for children provide a context for verbal interaction, particularly the important sequence of elicitation, response and evaluation. Third, literature teach children about attitudes and behaviors that are valued in society.

Suitable activities can enrich vocabulary with well-chosen, new and useful words. Diane Larsen Freeman (1986) consider that listening, speaking, writing, and reading stories helps the language development of second language learners. In retelling stories children have heard, their unconscious mind start to direct their language production.

Every teacher using literature with children should be aware that choosing appropriate and suitable book or story may be the most difficult, and most important, part of teaching through literature. To paraphrase words of famous American author Robin Williams in 'The Dead Poet's Society', literature doesn't need to be complicated to be beautiful.

If the selection represents a book which is too easy for students, they can feel bored and teacher will have difficulty designing enough activities. If the selection is too difficult for them, children can feel frustrated and teacher can be overwhelmed..
When evaluating potential stories or books we should take into consideration:

- The language and complexity of the story or a book. Simple books and stories with repetitive language are the best for young learners of foreign language.
- The form and lenght of a story. If the story is too long, or too many words are on a page, it can be boring to young students.
- The number and level of new vocabulary. How much do you expect to learn of your students during one lesson? It is proved that if students understand less than 70% or 80% of the vocabulary, i tis possible they lose confidence in their ability to understand the story.
- Besides the text teacher should take into consideration also pictures and illustrations which should be interesting and should help students better understand both the vocabulary and the story.
- It is very important to choose a book that you know you will really enjoy. It will be difficult to persuade children to be enthusiastic about a story you don't like.

Using children's literature and then suitable activities can be an effective and enjoyable way to teach language. Children who are attracted by a story forget their worries and anxieties about the new language. When using literature to help children cope with language problems, teachers should consider the purpose of the learning task, decide who will participate, and plan to relate the story character's problem to children's lived experiences.
Virgina french Allen (1983) proposes the following guidelines for teachers using literature in English language classroom:

1. specifying the target – it should be clear, meaningful and interesting and attractive for children
2. brainstorming – encourage students to think in foreign language and analyse
3. implementing – implement new vocabulary and grammar constructions into real language
4. evaluating - evaluate positive and negative aspects

Literature can be suitable mean of learning a new language also for adult learners. However teacher should be aware of the fact that adult learners tend to prefer more theoretical background. This tendency increases with age. (Allen : 1983) Adult students need to be able to connect new ideas with what they already know if they are going to keep - and use - the new information.
Moreover, teacher should be prepared for bigger diversity of cultural background, age range, previous formal education, previous experiences with English, life experiences, than with young learners.
As adults feel much better in the environment where it's safe to make mistakes without embarrassment teacher should consider to minimize public reading and writing until the learners gain confidence, especially if literacy skills are deficient. The same goes for standing in front of the group to speak.(Edge:1996)
Throught suitable story or a book also adult students can learn the language intuitively and not explicitly as we do in the case of grammar. In grammar lessons the new structures of a language are learned through the gradual process of explicit and rational explanations. Throughout literature students are learnt because of intuitive assimilation. When students read well chosen and an appropriate literary text, unconsciously they absorb and assimilate all the grammatical constructions used in that text.
A reader is not even aware of the fact that a large number of complex rules have sunk deep into his consciousness and have formed.
To conclude it is necessary to say that acquiring a new language is a highly individual and complex process. For active and effective language learning teachers must create an atmosphere which fosters inquiry. Students must be encouraged to speak, to listen and to absorb new language without barrier. The strength of literature is that it provides lot of possibilities to promote language skills, it is non-stereotypical and is a good source for various techniques and activies which can be use in English language classroom.

LITERATÚRA:
- ALLEN Virginia (1983) – Techniques in teaching vocabulary, Oxford university press ISBN 0-19-434130-5
- EDGE, Julian (1996) – Essentials of English language teaching, Longman ISBN 0-582-02565-6
- FREEMAN, Diane (1986) - Techniques and principles in language teaching Oxford university press ISBN 0-434133-X
- WIDDOWSON, H.G. (1990) – Teaching language as communication, Oxford university press ISBN 019-437-077-1
- WRIGHT Andrew, HALEEM Sofia (1994) – Visual for language classroom ISBN 0-582 047811

Kontakt: PaedDr. Ján Kozoň, Katedra anglického jazyka a literatúry, FF KU, Ružomberok, Janka Kráľa 21, Námestovo, mail: jankozon@hotmail.com

Metaphors in English Medical Text

Petruňová Helena, Košice

Metaphorical use of language is evident in English medical texts. New language structures are created by means of existing ones to express similarity (by explicit and implicit means, e.g. *...mass...likened to a cluster of grapes, grapelike mass, greenstick fracture, sponge kidney, etc.*), i.e. new knowledge, information and experience are expressed via metaphor providing better understanding and comprehension.

Ľudské poznanie je odpradávna späté s obrazotvornosťou a predstavivosťou ľudí. Obrazy vznikajúce v našom vedomí sú prepletencom prvkov citových a rozumových, poznávacích a tvorivých, sú základom pre prirovnávanie a porovnávanie ľudí, vecí a javov okolitého sveta. Poznávajúc nové, vychádzame z toho, čo už poznáme a v bežnej komunikácii prirovnávame predmety a javy na základe podobnosti.
Nachádzanie podobnosti a prirovnávanie sa často posúva do polohy obrazného prirovnania, kde je cieľom vyjadriť podobnosť dvoch alebo viacerých rôznorodých predmetov a javov. V jazyku plní prirovnávanie funkciu expresívneho pôsobenia a prispieva k prehĺbeniu poznania s dôrazom na emocionálny a hodnotiaci aspekt.
Prirovnávanie nachádza svoj odraz aj v odbornom jazyku. Ľudia rôznych profesií majú popri svojom „bežnom" jazyku aj jazyk so špecifickou slovnou zásobou, ktorý je v neustálom vzťahu s jazykom bežného života. Výraznou črtou ich „spolunažívania" je vzájomná prepletenosť prejavujúca sa v možných prechodoch medzi odbornou a bežne používanou slovnou zásobou.
Pri odbornom vyjadrovaní sa často stretávame s využívaním už existujúcich lexikálnych foriem bežnej slovnej zásoby v odbornom jazyku, ktoré možno posudzovať ako prejav jazykovej „ekonómie". Ide pri nej o už spomínané využívanie vzťahov podobnosti, o prirovnávanie založené na použití slova v prenesenom význame. Dochádza pritom k vytváraniu nových jazykových štruktúr v procese, ktorý môžeme označiť ako **metaforické používanie jazyka**.
Využívanie obrazných jazykových prostriedkov v odbornom jazyku má svoju dôležitosť pre poznávací charakter informácii, prispieva k prehĺbeniu a upresneniu poznania. Prvky obrazného jazyka pridávajú odborným informáciám živosť, zvyšujú predstavivosť a uľahčujú porozumenie a osvojenie si opisovaných javov. Nové informácie sprostredkované prenášaním významu, objasnením jednej veci, javu alebo procesu pomocou inej, už známej veci, javu alebo procesu, sú spravidla ľahšie pochopiteľné. Obrazné jazykové prostriedky nie sú iba dekoratívnymi prvkami istého štýlu, ale predstavujú základnú zložku ľudského poznávania (porov. Cruse, 2004, s.201). Emocionálny a hodnotiaci aspekt, ktoré sú pri používaní týchto jazykových prostriedkov v bežnom jazyku charakteristické, ustupujú pri odbornom vyjadrovaní do úzadia.
Medicínske texty sú pre nás bohatým zdrojom materiálu. Je v nich mnoho príkladov využitia „bežných" slov anglického jazyka v novom odbornom kontexte už ako obrazných jazykových prostriedkov za účelom vyjadrenia podobnosti. Ich používanie je založené na významovom posune, na vzťahoch podobnosti, na kontraste alebo blízkosti porovnávaného.
Z **formálneho** hľadiska existujú v jazyku prostriedky (gramatické a lexikálne), ktoré označujú vzťah podobnosti explicitne a implicitne. V angličtine je možné podobnosť vyjadriť explicitne, slovami s prirovnávacím významom, prirovnaniami s *like* a ***as,*** alebo implicitne, zloženými a odvodenými slovami.
V odbornom texte sa explicitné spôsoby sa týkali slov a slovných spojení typu: *...bizarre forms of the granule, which may resemble* ***tennis rackets,*** *...the spirochetes have the appearance of* ***silver-white corkscrews,*** *...fallopian tubes have the shape of a* ***retort flask,*** *...thick, dark material, which has been likened to* ***„anchovy paste" or „chocolate****.*
Častejšie sú implicitné spôsoby pomocou slovných spojení používaných metaforicky.
Metaforické použitie slov a významový posun je prítomný v nasledujúcich spojeniach, kde sú zastúpené **podstatné mená**, napr.: *bull neck, moon face, goblet cell* a i., **zložené podstatné mená**, napr.: *honeycomb lung, horseshoe kidney, spiderweb structure* a i., **prídavné mená**: *pyramidal cells, gelatinous capsule, cylindrical structure* a i., **odvodené prídavné mená** so suffixami *-y, -like, -shaped*, napr.: *hairy cells, creamy sputum, grapelike mass, cordlike artery, flame-shaped hemorrhages, teardrop-shaped erythrocytes,* a i. a **zložené prídavné mená,** napr.: *cherry-red spot, straw-colored transudate, honey-yellow crusts* a pod.
Z **významového** hľadiska ide o prenášanie významu „z jednej veci na druhú" na základe vonkajšej podobnosti (metafora) alebo vnútornej súvislosti (metonymia). Metafora sama o sebe

je taká rozšírená, že sa často používa ako „zastrešovací" termín („umbrella" term) pre ostatné trópy (porov. Chandler). Ide v tomto prípade o metaforické používanie slov v najširšom zmysle, t.j. o posun pomenovania na ďalšie denotáty bez ohľadu na druh motivácie a súvislosti (porov. tiež Ondruš, Sabol, 1981).

Metaforické používanie slov v odborných textoch a posun pomenovania sa prejavuje v posúvaní významu na základe podobnosti t**varu**, napr.: *boomerang legs, needlelike crystals, club-shaped bacillus, violin-shaped mark, beaklike nose, cigar-shaped cells, star-shaped appearance* a i., **farby a konzistencie, napr.:** *milky white cyst, cherry-red spots, brick-red rash, beefy-red ulcer, honey-yellow crusts, golden-yellow streaks, ricewater stool* a i., **vonkajšieho vzhľadu**, napr.: *raspberry tongue, buffalo hump, strawberry/porcelain gallbladder, spider cell, pigeon breast, leather-bottle stomach, moon faces, herringbone/basket-weave pattern, silklike hair, cauliflower-like surface, tree bark/onion-skin/drumstick appearance* a i.

Významový posun je prítomný v spojeniach, ktoré sú motivované istými **vnútornými súvislosťami**, napr.: *crib death, open tuberculosis, wavelike relapses, weak evidence, heavy smoker/infection, silent gallstones/infection, poor prognosis/ response/hygiene, street drug, kissing ulcer, blind pouch, treshold dose* a i.

V odborných textoch sa metaforizácia a metonymizácia prejavujú v posúvaní významu na základe podobnosti tvaru, farby, vonkajšieho vzhľadu a vnútorných súvislostí. Z hľadiska motivovanosti ide o pomenovania častí a anatomických štruktúr ľudského tela motivované pomenovaniami objektov a javov živej a neživej prírody, výrobkov a vecí. Pri popise ľudského tela, jeho jednotlivých orgánov a drobných neviditeľných štruktúr, pri opise symptómov ochorení sa používajú slová motivované pomenovaniami z nasledujúcich oblastí:

- živočíšna ríša, napr.: ***bull*** *neck,* ***buffalo*** *hump,* ***spider*** *cell,* ***pigeon*** *breast,* ***mouse****y odor,* ***owl-****eye/****caterpillar/fish****-mouth appearance, epithelial* ***pearls, wing*** *of lobule,* ***beak****like nose,* ***chicken*** *fat* a i.,
- rastlinná ríša, napr.: ***root*** *of the tongue/nose, lumbar* ***trunk****, bronchial* ***tree****, orbital* ***branches****,* ***tree bark*** *appearance, spherical* ***fruit, nutmeg*** *liver,* ***cauliflower-****like surface****, onion skin*** *fibrosis,* ***cherry-****red spot,* ***raspberry*** *tongue****, strawberry*** *gallbladder****, sunflower*** *cataracts****,*** *Adam´s* ***apple, grape****like structures,* ***pear****–shaped organisms, aortic* ***bulb, bean****-shaped cultures,* ***straw****-colored transudate* a i.,
- príroda, napr.: ***field*** *of abdominal radiation, blood* ***stream****, hair* ***whorls,*** *bile* ***lake, watery*** *diarrhea,* ***wavy*** *fibers, pancreatic* ***islets,*** *cup-shaped* ***crater*** *of ulcer, kidney* ***stones****,* ***honeycomb*** *lung,* ***rainbow*** *pill,* ***moon*** *face, glomerular* ***crescent, spiderweb*** *structure,* ***iceberg*** *tumor* a i.,
- stavby a komunikácie, napr.: ***bridge*** *of the nose****,*** *aortic* ***arch, channels*** *of the duodenum, carpal* ***tunnel****, dental* ***arcade****, capillary* ***barrier, dome*** *of pleura****,*** *cochlear* ***cupola, avenue*** *of heat loss,* ***reservoir/route*** *of infection, pathogenic* ***pathway****, cerebral* ***aqueduct****, intercellurar* ***junction*** a i.,
- vnútorné vybavenie, napr.: *wide therapeutic* ***window****, capillary* ***bed****, gastric* ***wall****,* ***floor*** *of the orbit, right* ***atrium,*** *cardiac* ***chamber*** a i.,
- predmety a veci dennej spotreby, napr.: *articular* ***disc, strings*** *of fibrous tissue,* ***violin string*** *adhesions, mucous* ***plugs****, tracheal* ***ring****, fungus* ***balls****, dermis* ***balloon****, rib* ***cage****, food* ***chain****,* ***watering can*** *perineum,* ***boomerang*** *legs,* ***umbrella*** *cell,* ***hook*** *of hamate, frontal* ***forceps****, carotid* ***sheath****,* ***flask****–shaped walls of crypts, hepatic cell* ***plates,*** *physiological* ***cup****,* ***sponge*** *kidney,* ***porcelain*** *gallbladder,* ***goblet*** *cell,* ***horseshoe*** *kidney,* ***needle****like crystals,* ***club****-shaped bacillus,* ***brick****-red rash* a i.,
- potraviny a nápoje, napr.: *pancreatic* ***juice****,* ***drumstick*** *appearance,* ***cigar*** *body of the cell,* ***milk****y white cyst,* ***cream****y sputum,* ***beef****y-red ulcer,* ***honey****-yellow crusts,* a i.,
- odev, napr**.:** *muscular/membrane* ***coat****, epithelial* ***collar****,* ***cap*** *of the lesion* a i.

Je zaujímavé, že vo všetkých jazykoch existujú výrazy označujúce neživé predmety, ktoré sú založené na použití pomenovaní častí ľudského tela, napr.: ***eye*** *of a needle,* ***tongue*** *of a shoe,* ***hands*** *of a clock,* a i. Nachádzame ich aj pri pomenovaniach orgánov a štruktúr ľudského tela, napr.: ***head /body*** *of the pancreas,* ***body/neck*** *of the gallbladder, frontal* ***belly****,* ***arm*** *of chromosome,* ***shoulders*** *of the lesion,* ***finger****-like projections* a i.

Metaforizácia a metonymizácia, používanie obrazných jazykových prostriedkov založené na významovom posune sú značne rozšírené v odbornom štýle. V odborných textoch sa vyskytujú

osobité usporiadania slov s prvkami obrazného jazyka, ktoré pridávajú odborným informáciám istú farebnosť, zvyšujú predstavivosť a významne uľahčujú porozumenie, pochopenie a zapamätanie si informácií. Ojedinele sa významový posun, viacvýznamovosť môžu prejaviť aj zdanlivo negatívne, napr. pri spojení *drumstick appearance.* Stanoviť, či motivácia tohto spojenia súvisí s *drumstick=palička na bubon* alebo *drumstick=pečené stehno*, nie je pre laika až také jednoduché (porov. *The bacillus has terminal and spherical spores, giving the organism a „drumstick" appearance...*).
Aj keď vo všeobecnosti sa výskyt javov súvisiacich s viacvýznamovosťou považuje v odbornom štýle za nežiadúci, metaforické používanie jazyka tu má svoje miesto.

LITERATÚRA:

- Cruse, Alan (2004), *Meaning in Language*. Oxford University Press.
- Chandler Daniel, *Semiotics for Beginners* – www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/
- Ondruš, Šimon, Sabol, Ján (1981) *Úvod do štúdia jazykov*. SPN. Bratislava.

Kontakt: PhDr. Helena Petruňová, CSc., Katedra anglistiky a amerikanistiky, Ústav filologických a sociálnych vied UPJŠ, Košice, Moyzesova 50, petrunov@kosice.upjs.sk

Journalese: Special Terminology Of English Newspapers

Spiczné Bukovszki Edit, Miskolc, HU

Nobody denies that being up-to date and well-informed means to have a kind of power. Besides, reading newspapers can be pure fun and delight. Sooner or later every sufficiently motivated learner wants to read authentic English texts. The other point we have to consider is the demands of different examinations. The comprehension and précis writing execises are mainly based on newspaper articles. Let us combine the above mentioned facts and expose our students to the task of reading newspapers. First they will find it heavy-going and will not understand much. The difficulty lies in the fact that British newspapers have a style of their own, or rather each paper has its own individual style forming part of general jornalistic pattern that we may classify as „Newspaper English" or „ Journalese".
Newspapers are viewed as vehicles for communicating messages and information. We cannot but agree with the opinion of Stephen Crashen, who states that „acquisition can take place only when people understand messages in the target language

THE CHARACTERISTICS OF JOURNALESE
The technique of writing and editing a newspaper largely determines its quality.Working under the pressure of deadlines and rendering complex issues into reports of the right length and style consequently produce their own structures. Information has to be compressed into a limited space without loss of legibility. Interest has to be raised and maintained by different means, and these requirements influence the choice of vocabulary and grammar.
Journalese can be characterised by using the following :
1.Clichés
2.Neologism
3.Faulty or Unusual Syntax
4.Sensationalizing Adjectives
5.Stock Expressions
6.Exaggeration or Euphemism
7.Slang and Idioms
8.Archaism
9.Some other Peculiarities
Let me explain these terms by giving some examples.
1.Clichés and hackneyed expressions derive from or are favoured in newspaper writing,especially used in connection with groups of people or notions that can be easily stereotyped.
The beautiful people-for the rich, well-dressed, *the ivory tower*-for the academic world, *the rat – race*-meaning competitive business, *the party faithfu*l-for loyal voters for a political party. Papers often use the term *The Herring Pond* denoting the Atlantic Ocean, or *The Stuff of Life* instead of bread.
2. Journalists employ a variety of nonce and stunt forms, some of which are accepted and widely used in everyday speech. **Neologisms** demand not only language skill but social-historical background knowledge as well. Examples like *know-how, drive-in cinema, weatherman* do not give us a puzzle, but what about *busy-body, lensman, see-through?*
3.Faulty or unusual syntax is employed in cases where there is need to be extremely concise and make an immediate impact on the reader.
Nouns are often used as verbs: *interview, engineer, boom, boost, surge or as adjectives to qualify other nouns: death ride, death shot, top politician, top team, top reference, rescue team, community leader and so on.*
Certain patterns are commoner in journalese than elsewhere and may sound artificial, they are rare in speech: *litterbug, roadhog*
Method of reduplication produces coinages that often rhyme, lodge easily in the memory and can become catc-phrases: *brain-drain, culture-vulture*
Alliteration is also suitable for focusing the reader's interest: *Murders mystery, Heyday hype*
The usage of well-known words of foreign origin is also characteristic: *blitzkrieg, modus vivendi, vis maior*

4.Use of sensationalizing adjectives. This method is preferred to cause public excitement, to treat a story in a way that heightens the curiosity of readers. Events and actions are often dressed with emotive ,romantic or highly descriptive adjectives like: *amazing, bizarre, heart-stopping, horrendous, outrageos , scandalous, shattering, bloody, dying.* Besides certain nouns can add colour and are easily slotted into a report such as : *burden, disaster, dream, glamour, fantasy, nightmare, terror.*
Word combination often leads to strings of adjectives palced before or after the modified word. Pre-modification structure e.g. *Cannibal killer Jeffrey Dahmer was an angelic schoolboy*, *London-born veteran disc-jockey Tony Blackburn is to marry*…Post-modification structure: *Zsa-Zsa Gabor, seventyish, eight-times married Hungarian-born celebrity, Bill Campbell,tipped as tomorrows heart-throb….*
5.Stock exspressions provide ways in which people can be recognised and pigeon-holed. Such a style may be praised for its terseness or deplored because it is cliché-ridden and not elegant. However these expressions are as deliberate and useful as Homer's phrases: *rosy-fingered dawn, cloud-gathering Zeus and others.*
Some more up-to-date examples of stock phrases: *bored housewife, brokenhearted clown,devout catholic, white-haired granny, distinguished surgeon, grieving widow.*
Comparably, in articles that strive for humour words are used in a special way, they are related to the characters or the occupations of the people concerned .e.g.when they face problems *teachers get caned, cooks are burnt with rage*, *doctors might be sickened, butchers might be beefing about something, or giving it the chop.*
6.Exaggeration or Euphemism mainly occur in headlines where we can come across uproarius, exaggerating phrases, exclamations. Their aim is to awaken the reader's curiosity to learn further details about headlines like: *Biggest cash scandal in history*, *Angel past of a cannibal, Triumphing at a live disaster*. The urge to promote excitement leads to such emotive and often inflated usage as: *fever* (meaning excitement) *rage of fury* (instead of anger) *Stricken or crippled* for disabled, *glory* for any sporting achievement, *storm and row* for contraversy.
Euphemism is used partly to make the style decent partly to make readers feel mischievousness. Everybody knows that *confirmed bachelor* refers to a homosexual man, *constant companion* stands for a lover, *fun-loving* is said about a woman who is sexually free, whereas *good-time girl* implies the idea of prostitution.
7. Using slang and idioms endows newspaper style with immediacy and often makes the comprehension and translation difficult for a non-native speaker.Some examples of slang from different newspaper articles: *brass-hat* meaning high ranking officer in the army , or any important person, *top dog* standing for a person or a group having superiority over others , *go for broke* means risking everything in one determined attempt, not to mention the well-known words of *quid, fag*, etc.
For a non native speaker is hard to differentiate slang words from idioms.*To hit the bricks* means to put down tools in idiomatic usage, whereas *to get the cold shoulder* stands for treating somebody in a deliberately unfriendly way or *to get jitters* which means to feel nervous .Learners above a certain level of language knowledge are expected to be familiar with some idioms and informal expressions like: *crack pot* instead of saying eccentric person with strange ideas,or understand the meaning (consequently trying to avoid) *con-men*, that is swindlers. Before *setting the seal on* my essay (making it complete) let me bring some examples of
8. Archaism occuring in newspapers. Certain archaic words survive simply because they are shorter than their modern equivalents. This way we can read *agog* instead of eager, exited, *foe* standing for enemy, *to slay* meaning to kill sy in a violent way, or *hustings* instead of the rather longish political campaigning before parliamentary election.
9. There are some other techniques to make the style of newspapers specific, immediate or to baffle the reader. For the sake of more impressive effects some journalist favour eye dialect which suggests solidarity and shared knowledge: *gonna, wanna, showbiz, whodunit, dontcha.*
Puns and polysemous words are also abundant giving the foreign reader plenty to think about.
Nutritionists scoff, but faddists flock to diet guru –where scoff has two meanings:to mock or to eat greadily. *Hailing taxis is even worse than raining cats and dogs*, where the pun is based on the double meaning of the verb hail. *Painter in the soup is selling his Windsors.* After reading the first few lines the meaning of the sentence is revealed: painter in trouble is selling the

portraits of the Royal family. In some extreme cases even the comprehensibility is risked, one should definitely skip through the article to solve the mistery. My favourite example is: *Nur hits out as aslef-* which means: The national union of railwaymen made attack on the stand taken by ASLEF, the locomen's union.
Because of the need for conciseness and impact, journalists prefer monosyllables .Some of these short words are rare or unusual in ordinary language or they might have a slightly different meaning. Other words are chosen not because they are short but because they sound more dramatic. Examples are as follows: *axe* instead of reduce, *bar/ban* –instead of prohibit, *blast* for explosion, *clash* for violent disagreement, *envoy* for ambassador, *haul* for amount of stolen money in a robbery, *key* for describing sg. vital, important, *pledge/vow* for promise, *riddle* for mistery, *split* for disagreement, *quit* for resign and many others.

Conclusion
Besides the special terminology linguistic peculiarities of newspaper languauge also deserve a study but this would go far beyond the frame of this essay .However i am convinced that if we – teachers, students, language users- are aware of these distinguishing features it hopefully appears to be easier to decode baffling headlines and understand the news and messages written in the press. We are witnesses of enormous and unprecedented expansion in scientific, technological and economic activities. This phenomenon is accompanied by the development, enrichment ,changes in the language itself. If we want to understand-not to keep pace just not to lag behind- these global changes we have to read newspapers, use them in ESP (English for Specific Purposes) EBE (English for Business and Economic) EAP (English for Academic Purposes) and other courses as during the process of reading authentic texts almost the whole vocabulary , terminology necessary for the above mentioned purposes will be covered.

LITERATUR

- KRASHEN, S: The Natural Approach, OUP,1983, p.7
- CRYSTAL,D:*The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press,1991
- LAND,G: *What's in the news*? Longman,London, 1980
- LAND, G:*What the papers say*? Longman, London, 1983
- *Longman Dictionary of Contemporary English*, Longman, London, 1987
- MCARTHUR, T: *The Oxford Companion to the English Lang*uage, OUP, London.New York, 1992
- VÉGES, I: What about the news? Tankönyvkiadó, Budapest, 1985

Kontakt : Spiczné Edit Bukovszki, PhD student, *University Of Miskolc*

A Global Language

Szabová Katarína, Košice

References to the world as a “global village” are more and more frequent these days. The English language seems to play a central role in this “globalization”. Many people all over the world use the English language as a lingua franca in order to communicate. The aim of the article is to tacle upon the issues such as what makes a language global, whether there is a need for a global language and, last but not least, the dangers of a global language.

What is a global language?

No one knows exactly how many languages exist in the world today but best estimates place the figure around 6800. Roughly 1,000 are spoken in the Americas (15%), 2,400 in Africa (35%), 200 in Europe (3%), 2,000 in Asia (28%) and, perhaps, 1,200 in the Pacific (19%) (http://www.completetranslation.com/language.htm).

A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognised in every country. (Crystal D., 2003, p.3)

To achieve the special role the language has to be taken up by other countries around the world, which have decided to give it a special place even though the mother tongue or tongues are not that particular language. This could be done in two ways:

A language can be made the official language of a country.

It is used as a medium of communication in government, the law courts, the media, and the educational system so it is essential to master it as early in life as possible. It can be called a `second language`, as it may be a complement to the `first language` or mother tongue. The English language is a second language of possibly 350 million–1 billion speakers.

A language can be made a priority in a country’s foreign language teaching even though it is not its official language.

It becomes the language which children are most likely to be taught at schools and the most probable adults` first choice when learning a foreign language (e.g. Russian held this privileged status for many years in the former Soviet Union).

These days English is the language most widely taught as a foreign language. Naturally, Slovakia is no exception to the worldwide trend. According to language schools in our country it represents 70 per cent of the courses they offer (Chýba nám jazyková osveta. In: *Pravda*, Sobota, 26.7. 2003, s. VII.).

There is a very close link between language dominance and economic, technological, and cultural power. Language has no independent existence so if there is not a strong power base, especially political and military, no language can make a progress as an international medium of communication. It takes a military powerful nation to establish international language dominance and economically powerful one to maintain and expand it.

The need for a global language

Translations have played a significant role in human interactions for many years. Whenever a meeting was held on the international stage interpreting was greatly needed. The problems used to arise in linguistically mixed communities. When only two or three languages are in contact the solution is bilingualism or trilingualism, which can be easily acquired in childhood. Where there are many languages in contact this natural solution is insufficient.

Traditionally, the situation has been solved by trying to find a common language, a lingua franca. Sometimes, a simplified language, pidgin, was adopted combining elements of different languages. Sometimes, the status of the common language was reached by the language of the most powerful ethnic group. Nevertheless, the most probable scenario is acceptance of a language from outside the community because of the political, economic or religious influence of that particular language.

The prospect that a lingua franca may be needed for the whole world dates back probably to the 1950s. In 1945 the United Nations was founded. Many international bodies have come into being since then (e.g. the World Bank 1945, UNESCO and UNICEF both 1946, WHO 1948, the International Atomic Energy Agency 1957). Multinational regional or political groupings have come into being as well (e.g. the Commonwealth, the European Union). Consequently, the pressure to facilitate communication in these contexts is considerable. Usually only a small number of languages have been granted the status of being official (the UN was established with five official languages - English, French, Spanish, Russian and Chinese.)

The number of members in the international organisations has been slowly but surely rising (e.g. the UN in 1945 started with 51 members - in 2002 it had 191 members) (http://www.un.org/Overview/growth.htm#2000). With such a numerous membership, multi-way translation facilities have turned out to be quite expensive and impracticable. The widespread tendency is to reduce the numbers of languages involved. However, the language choice is a very sensitive issue. Still, there has probably never been a time when so many nations wanted to talk to each other so much, when there was such a need for translating, interpreting and more widespread bilingualism.

The dangers of a global language

The benefits of a global language are considerable but there exist some fears as well. The possible risks might be the following (Crystal, 2003, pp. 16-25):

linguistic power

linguistic complacency

linguistic death.

Linguistic power

There is a risk that those who speak a global language as their mother tongue can automatically be in the superior position compared with those who learn it as an official language or foreign language.

Yet, this disadvantage could be diminished if proper attention is paid to the question of language learning. Teaching any foreign language, the same applying to a global language, early enough, one of the key principles is `the earlier the better`, and maintaining it continuously seems to be the most appropriate approach to acquire desirable linguistic competence.

Linguistic complacency

The global language can eliminate the motivation for adults to learn other languages. This lack of interest may even be more fuelled by English becoming a global language.

On the other hand, the awareness of the disadvantages of monolingualism is growing in English-speaking communities these days. At the levels of business and industry many firms are beginning to realise that success in expanding exports can depend on subtle factors, including sensitivity to the language spoken by the potential foreign partner.

… A European Business Survey by Grant Thornton reported in 1996 that 90 per cent of businesses in Belgium, The Netherlands, Luxembourg and Greece had an executive able to negotiate in another language, whereas only 38 per cent of British companies had someone who could do so. In 2002 the figures remained high for most European countries in the survey, but had fallen to 29 per cent in Britain. The UK-based Centre for Information on Language Teaching and Research found that a third of British exporters miss opportunities because of poor language skills.

(Crystal, 2003, p. 19)

Linguistic death

There are some worries that the emergence of a global language can speed up the disappearance of minority languages and cause language death, often along with the cultures and religions that are primarily transmitted in those languages.

On the other hand, the processes of language domination and loss have been known throughout linguistic history. In many cases the death has been caused by the assimilation of an ethnic group into a more dominant society and adopting its language. What is more, it is forecasted that at least 50 per cent of the world's 6,000 or so living languages will die out within the next century. (Crystal, 2003, p. 20)

However, the emergence of any language as global bears only a limited relationship to this state of affairs. Whether a minor language survives has a lot to do with the local political and economic history of that particular country. In more recent years, quite the opposite effect could be noticed with the emergence of English as a global language. It seems to stimulate a stronger support of a local language. Movements for language rights have, in certain instances, helped to slow the process of decline (e.g. the Maori in New Zealand or the Indian languages in Canada and the USA).

LITERATURE

- *Fact About Language. The Most Widely Spoken Languages*. November 5, 2005. http://www.completetranslation.com/language.htm

- CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. Cambridge University Press, 2003.
- Chýba nám jazyková osveta. In: *Pravda*, Sobota, 26.7. 2003, s. VII.
- *Growth in United Nations Membership, 1945-2005.* April 2005.
- http://www.un.org/Overview/growth.htm 2000 (December 19, 2005)

Kontakt: Katedra jazykov TU v Košiciach, Vysokoškolská 4, 042 00 Košice,
szabova.katarina@post.sk*, telefón 055 602 4163*

V – Deutsch

***BRÖSTLOVÁ Ernestína**, Katedra jazykov, Technická univerzita, Košice*
DOBOS Csilla,** Miskolci Egyetem, **HU
***MEDEOVÁ Helena,** Katedra jazykov, Univerzita P.J.Šafárika, Košice*
ODSTRČILOVÁ Milada,** Katedra jazyků, Provozně ekonomická fakulta, Česká zemědělská univerzita, Praha, **CZ
***PAVLOVOVÁ Jana**, Katedra jazykov, Technická univerzita, Košice*
***TOMÁŠIKOVÁ Slavomíra, KÁŠOVÁ Martina**, Inštitút germanistiky, Prešovská univerzita, Prešov*

Anteil der Übersetzungen in der Fachsprache Tourismus

Bröstlová Ernestína, Košice

In diesem Artikel geht es um die Konzeption der Fachsprache Tourismus and der Bergbaufakultät der TU. Es werden die Lehrwerke vorgestellt, mit denen im Unterricht gearbeitet wird. Aufmerksamkeit wird auch dem Anteil der Übersetzungen in diesen Lehrwerken gewidmet und der Möglichkeit der Förderung dieser fünften Fertigkeit im Unterricht.

Seit fünf Jahren ist es möglich, an der Bergbaufakultät der TU das neugegründete Fach – Reiseverkehr zu studieren. Es handelt sich dabei um Bakkalarstudium, mit zwei Fremdsprachen, wobei eine Fremdsprache als Erstsprache betrachtet und nach fünf Semestern mit einer Fachprüfung abgeschlossen wird und die andere als Zweitsprache, die mit einer einfachen Prüfung abgeschlossen wird. Die Erstsprache wählen die Studenten auf Grund ihrer besseren Vorkenntnisse selbst. Eine Aufnahmeprüfung müssen die Studenten nicht bestehen, was manchmal für die Unterrichtenden zum Problem werden kann, denn die Skala der Vorkenntnisse ist in manchen Gruppen doch relativ breit. Sie reicht von Al bis B1. Dieses Problem werden wir versuchen, mit härteren Sanktionen nach dem ersten Semester zu lösen.Ein einheitlicher Test soll ihre entsprechenden Kenntnisse bestätigen, oder sie zwingen am Nachhilfeunterricht teilzunehmen, falls sie in der entsprechenden Erstsprache die Fachprüfung bestehen wollen.
Der Tourismus, wie bekannt, erfüllt für ein Land eine wichtige wirtschaftliche, soziale und kulturelle Funktion. Um diesen Funktionen gerecht zu werden, verlangt er heute gut ausgebildete, sprachlich gut vorbereitete Mitarbeiter. Diesem Kriterium sollten unsere Absolventen entsprechen.
Das Ziel der Absolventen der Fachrichtung Reiseverkehr sollte es deswegen sein, ihr Fachwissen mit sehr guter Fachsprachenkompetenz, Landes-und Regionalkenntnissen, kultureller Kompetenz wenigstens in der Erstsprache zu erreichen, um erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen, um Missverständnisse in der künftigen Arbeit auszuschließen und um Touristen durch ihre Arbeit anzulocken.Um das alles zu erreichen, sind exzelente Sprachkenntnisse wenigstens in der Erstsprache eine der Voraussetzungen, um sich dem Ziel zu nähern.
Wie tragen wir dazu bei? Wie versuchen wir diesem Ziel gerecht zu werden? Welche Lehrwerke werden während der fünf Semester eingesetzt, die zielfördernd sind, die einerseits zur Vertiefung und Wiederholen der an den Mittelschulen erworbenen Kenntnissen dienen, andererseits von Anfang an berufsbezogen sind und somit den Studenten die Einblicke in die Touristensprache gewähren und ihnen somit helfen sich auf dem künftigen Arbeitsgebiets zu orientieren.Zur Zeit erfüllen das für uns diese Lehrwerke:
Im ersten und zweiten Semester wird mit dem Lehrwerk „Deutsch im Hotel - Gespräche führen“, im dritten Semester „ Deutsch im Hotel – Korrespondenz“ gearbeitet. Beide Lehrwerke sind vom Verlag Hueber. Im vierten Semester planen wir mit dem Lehrwerk „ Kommunikation im Tourismus „ vom Verlag Fraus zu arbeiten. Da die Lektionen unabhängig eingesetzt werden können, haben wir die Lektionen Reisebürogründung,Touristikmessen, Tourismus und Weinbau vorgeschlagen. Im fünften Semester wird mit dem Lehrwerk „Dreimal Deutsch“ gearbeitet. Weil das Buch relativ umfangreich ist, wird nach der vorher bestimmten Auswahl nur mit von den Studenten gewählten Texten gearbeitet.
Wie sieht es aber mit dem Anteil der Übersetzungen in diesen Lehrwerken aus? Ist die Übersetzung für diese Zielgruppe überhaupt wichtig? Spielt diese Fertigkeiten bei den kunftigen Hoteliers, Reiseleitern, Mitarbeitern im Bereich dieser Branche überhaupt noch eine Rolle? Was ist eigentlich eine Übersetzung? Man definiert das als eine Übertragung eines schriftlichen Textes von der Ausganssprache in die Zielsprache. Die Übersetzung wird auch als Ergebnis des Vorgangs betrachtet. Das das Übersetzen mit Problemen verbunden ist, wissen am besten die Translatoren. Eine Übersetzung erfordert übergreifendes Fachwissen aus unterschiedlichen Bereichen. Es ist eine gewisse Routine und Kreativität
Nicht immer kann man ein Wort in der Ausgangssprache durch ein Wort in der Zielsprache ersetzen, oft braucht man dafür größere Sinneinheiten. So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig, lautet die Devise der Übersetzer.

Die Übersetzung als fünfte Sprachfertigkeit steht in diesen Lehrwerken am Rande oder ist gar nicht vorhanden. Auf ihrem künftigen Arbeitsplatz werden die künftigen Hoteliers, Reiseleiter, Mitarbeiter im Tourismus aber mit dieser Fertigkeit konftrontiert werden.
Der Computer wird das für uns erledigen, ist heute das häufigste Argument der Studenten. Im gewissen Sinne schon. Da haben die Studenten recht. Sich aber auf maschinelle Übersetzung zu verlassen, kann zwar bei Übersetzungen Wort für Wort, stark nominalisierten Texten helfen, kann aber schon bei Übersetzungen Satz für Satz auch zu Unfug führen. Solange der Computer das Niveau der menschlichen Denkprozesse noch nicht erfassen kann / man kan nur hoffen, dass dieses Problem in Zukunft mit Hilfe künstlicher Intelligenz gelöst werden kann/, solange der Computer nur mit Logik umgehen kann, ist es immer noch notwendig auch dieser Fertigkeit ein wenig Aufmerksamkeit zu widmen. Es ist immer noch der Mensch, der entscheidet, wie die Übersetzung aussehen wird, der ihr den letzten Schliff gibt. Eine große Hilfe stellt heute der Computer und natürlich das Internet schon dar, darin haben die Studenten recht. Es gibt hier eine Anzahl von Terminologiedatenbanken, und Übersetzungsspeichern, man kann es überprüfen, ob die Formulierung in der Zielsprache möglich ist. Eine computergesteuerte Übersetzung stellt schon eine große Hilfe dar. Der Mensch übersetzt, der Computer hilft beim Nachschlagen von Wörtern, Begriffen, er ersetzt das lästige Tippen durch gespeicherte Wörter, er greift ins Archiv der Sätze, er kann das Übersetzen leichter und effizienter machen, kann Zeit sparen, kann den künftigen Hoteliers, Reiseleitern, Mitarbeitern in Reisebüros Mitarbeitern auf dem Gebiet des Tourismus das Leben erleichtern. Er kann auf grammatische und Rechtschreibungsfehler hinweisen. Die maschinelle Übersetzung kann wie allgemein so auch in diesem Bereich schon behilflich sein:
1.Bei großen Mengen von standardisierten Texten (Anfragen, Bestellungen,Angebote).
2.Bei Texten, die man schnell verstehen soll (E-mails).
3.Dort, wo es nicht auf hundertprozentige Formulierung ankommt (Briefe, Faxe... die ankommen)
Es gibt aber auch hier Gebiete, wo der Computer allein nicht eingesetzt werden kann, wo die menschliche übersetzerische Tätigkeit notwendig ist z.B. bei Vorschriften, Verträgen, Ablauf von Kongressen, Konferenzen, Symposien, die in den einzelnen Hotels stattfinden usw. Hier kommt es schon auf genau Wiedergabe der Ausgangssprache in die Zielsprache an. Es ist deswegen notwendig, dieser fünften Fertigkeit doch ein wenig Aufmerksamkeit zu widmen.Man muss den Studenten das Übersetzen auf der Ebene des Textes beibringen, wenn da auch etwas verloren geht. Die Übersetzung muss aber den Inhalt aus der Ausgangssprache in der Zielsprache wiedergeben.
Wie ist also der Anteil der Übersetzungen im Fach Tourismus aufgrund der vorhandenen Lehrwerke?
In den ersten zwei Semestern beschränkt sich das auf die Übersetzung von Speisekarten. Erstens aus dem Lehrwerk ins Slowakische, zweitens aus mehreren Restaurants in Košice in die deutsche Sprache Es handelt sich um Gruppenarbeit.Die Studenten müssen da mit dem Wörterbuch zu Hause arbeiten. Im Unterricht wird gemeinsam nach den besten Lösungen gesucht. Voraussetzungen für diese Arbeit ist der angeeignete Wortschatz der Sprache der Küche (es wird mit Rezepten aus der Neuen Post gearbeitet). Weiter werden ganz genau die Eigenschaften der Weine, die Eigenschaften, die zur Klassifizierung der Hotels beitragen und die angebotenen Dienstleistungen aus diesem Lehrwerk übersetzt.Wir begnügen uns nicht damit, dass die Studenten das verstehen, was gemeint wird, sondern verlangen, dass sie auch das slowakischeÄquivalent dafür finden. Es zeigt sich nämlich, dass die Studenten manchmal den richtigen Begriff in der Muttersprache auch deswegen nicht finden, weil ihr Wortschatz relativ beschränkt ist. Gerade bei Adjektiven zeigt sich oft eine gewisse Lücke. Weniger verwendete Ausdrücke machen ihnen dann Probleme.Weiter wird
darauf hingewiesen, wie Komposita ins Slowakische übersetzt werden, welche Möglichkeiten es da gibt.
Partizipien Perfekt und Partizipien Präsens als Attribut treten in diesem Lehrwerk vereinzelt auf (1.Einheit – das mit herzlicher Gastlichkeit geführte Hotel, das benachbarte durch einen unterirdischen Korridor verbundene Grand Hotel) aber es wird auch diese Form an einigen Beispielen eingeübt.

Was hier relativ oft vorkommt, sind Wendungen, die eine gewisse Metapher enthalten, oder es sind feste Wendungen. Die sind den Studenten auch nicht ganz geläufig. Sie verlangen auch eine gewisse Übung, um das richtig zu übersetzen. Z.B. Der Tauchsport wurde hier immer großgeschrieben, Schnorchler kommen auf ihre Kosten, einige Gebiete sind als Unterwasser – Nationalparks ausgewiesen, wir fliegen diese Stadt zweimal wöchentlich an usw.
Bei der Handelskorrespondenz im 3. Semester ging es um Handelsbriefe.Es wird hier eingehend mit Teilen des Geschäftsbriefes gearbeitet. Die erste Phase ist, sie müssen eine kurze Anfrage aus dem Slowakischen ins Deutsche übersetzen mit richtiger Form der Anschrift und Unterschrift. Es wird in Gruppen gearbeitet, Die Übersetzung wird dann gemeinsam ausgewertet. Am Ende des Semesters übersetzen sie dann individuell eine Reservierung, die vom Lehrer korrigiert wird. Es handelt sich um standardisierte Texte. Im vierten Semester planen wir mit dem Lehrwerk Kommunikation im Tourismus zu arbeiten.
Die Texte im Rahmen, die in den einzelnen Lektionen da vorkommen, dienen nicht nur der Übersetzung im Unterricht sondern sollen für sie auch das künftige Alfa und Omega ihrer Arbeit darstellen, z. B.Texte „ Ein guter Rezeptionist sollte, Hotelanmeldung, So telefoniert man effektiv, Beachten Sie Verhaltensregeln“ in der dritten Lektion sind es „Verhaltensregeln im Restaurant, Mahlzeit “in der vierten Lektion „ Der Reiseberater von kommunikativ reisen weiß, Als guter Reiseberater wissen Sie“. Im fünften Semester stehen im Vordergrund andere Fertigkeiten. Im Lehrwerk „ Dreimal Deutsch“, kommt es von Zeit zu Zeit zu Übersetzungen dann, wenn die Texte doch ein bischen zu schwierig sind und wenn man da sicher gehen will, dass die Studenten das ganz genau verstehen. Da wir mit diesem Werk erst beginnen, wird erst die Zeit zeigen inwiefern die Übersetzungen hier angebracht sind oder nicht.
Übersetzen, meine Damen und Herren ist eine Fertigkeit, die eine wichtige Rolle gerade im Bereich der Sprache Reiseverkehr einimmt. Man sollte der Einübung der Fertigkeit doch ein wenig Aufmerksamkeit widmet, die künftigen Mitarbeiter im Bereich Tourismus werden das auf ihrem künftigen Arbeitsplatz bestimmt mal schätzen lernen.

LITERATUR:

- FLUCK, Hans Rüdiger: Didaktik der Fachsprache, Gunter Narr Verlag Tübingen 1992
- KRINGS, Hans P.: Übersetzen und Dolmetschen, Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag Tübingen und Basel 1995
- GUČIK, Marian: Výkladový slovník, 1.vydanie 2006, SPN

Kontakt: PhDr. Bröstlová Ernestína, KJ TU v Košiciach, ernbro@post.sk

Sprechaktklassen in der juristischen Kommunikation

Dobos Csilla, Miskolc, HU

Mit der Übertragung von sprechakttheoretischen Überlegungen auf die Untersuchung der Rechtssprache kann eine neue Schnittstelle zwischen Pragmatik und Rechtswesen geschaffen werden. Die Beschreibung der Rechtssprache nach sprechakttheoretischen Kriterien kann bzw. soll in keinerlei Sinn Anspruch auf Vollständigkeit erheben, weder was die von Searle bestimmten fünf Klassen der illokutiven Akte anbelangt, noch hinsichtlich der Zuordnung der einzelnen Textsorten im Rechtswesen zu bestimmten Sprechaktgruppen. Eine pragmatische Beschreibung der Textsorten im Bereich des Rechtswesens nach den erwähnten Gesichtspunkten kann die allgemeine linguistische und juristische Beschreibung der Rechtssprache ergänzen und detaillierter machen.

Im Beitrag werden die Probleme der Untersuchung der juristischen Fachsprache nach **pragmatischen** (sprechakttheoretischen) Gesichtspunkten behandelt. Den Ausgangspunkt der Untersuchungen bildet die Annahme, dass die Sätze bzw. Äußerungen in der Kommunikation im Bereich des Rechtswesens als *Aufforderung, Feststellung, Warnung, Überzeugung, Bestätigung, Befehl, Mahnung, Erklärung* usw. fungieren können. Diese Liste kann mit pragmatischen Kategorien systematisiert, zum Beispiel mit den Kategorien der Sprechakttheorie verschiedenen **Sprechaktklassen** zugeordnen werden.

Linguisten beschäftigen sich seit langem nicht nur mit Wortschatz und Syntax der Rechtssprache, sondern auch mit den Sprechakten, in denen Recht gesprochen wird. Dieses Interesse an den Handlungsformen bewirkte eine Wende zur Pragmatik sowohl in der traditionellen Fachsprachenforschung als auch in der Rechtsdiskursanalyse.

Im Beitrag soll der Versuch unternommen werden, die Antwort auf die folgenden Fragen zu geben: (1) Kann man die Rechtssprache mit den Kategorien der Sprechakttheorie beschreiben?; (2) Gibt es solche Sprechaktklassen, die für bestimmte Bereiche des Rechtswesens typisch sind?

1. Die Sprechakttheorie und die Sprechaktklassen

Die **Sprechakttheorie** ist die populärste pragmatische Theorie und wird als das Kernstück der Pragmatik begriffen. Sie wurde von dem englischen Sprachphilosophen John **Austin** im Jahre 1955 entwickelt und der Begriff **Sprechakt** (grundlegende und kleinste Einheit der sprachlichen Kommunikation) wurde durch seine Schrift *How to do Things with Word* (Austin 1962) populär.

Austin geht in seinen Überlegungen von der Beobachtung aus, dass es in den natürlichen Sprachen Sätze gibt, denen ein **Wahrheitswert** zugewiesen werden kann, d. h. dass diese Sätze entweder wahr oder falsch sein können. (z. B. *Recht ist an Sprache gebunden*.) Es gibt aber auch ganz andere Arten von Sätzen, denen kein Wahrheitswert zugewiesen werden kann und mit denen man **Handlungen vollzieht**. (z. B. *Ich verspreche es. Ich entschuldige mich. Ich schwöre es.*) Austin nennt die Sätze der ersten Gruppe **konstativ**, die der zweiten **performativ**.

2. Konstative und performative Sätze bzw. Äußerungen in der Rechtssprache

Da eine sprechaktbezeichnende Funktion (einerseits) und ein Wahrheitswert (andererseits) nicht nur Äußerungen in der Alltagssprache, sondern auch denen in der Fachsprache zugewiesen werden können, können die Äußerungen auch im Bereich des Rechtswesens als konstativ bzw. performativ bewertet werden. Mit den **konstativen** Sätzen bzw. Äußerungen in der Rechtssprache werden Behauptungen über die Welt des Rechtswesens und der Justiz gemacht, die entweder wahr oder falsch sein können: *Mörder werden mit lebenslanger Freiheitsstrafe bestraft; Verbrechen und Vergehen sind rechtswidrige Taten; Vorsätzliches Handeln ist strafbar*. Besonders stark ist die **konstative Komponente** in den **Gesetzestexten**: *Die Bewährungszeit beginnt mit der Rechtskraft der Entscheidung über die Strafaussetzung.* [StGB § 56a (2)]; *Die Fristen für die Dauer der Unterbringung und die Überprüfung richten sich nach den Vorschriften, die für die im Urteil angeordnete Unterbringung gelten.* [StGB §67 (4)]

Wie es schon angedeutet wurde, kann all den oben zitierten Sätzen ein Wahrheitswert zugewiesen werden. In der Rechtssprache gibt es aber sehr viele solche Sätze, in denen nicht nur die konstative Komponente, sondern auch die performative vorhanden ist. Dass man mit einer Äußerung **etwas über die Welt aussagt**, was wahr oder falsch ist, steht nämlich nicht im Gegensatz dazu, dass er mit einer Äußerung **eine Handlung vollzieht**. Beides kann in demselben Satz, in demselben Gesetz vereinigt sein. So können wir mit den **performativen** Äußerungen im Rechtswesen unter gewissen Bedingungen (z. B. in der Kommunikation vor Gericht, in den polizeilichen Vernehmungen, im Büro des Rechtsanwalts usw.) Handlungen vollziehen, z. B. *versprechen, informieren, garantieren* oder *schwören*:

Handlung	Performativer Sprechakt im Gerichtssaal
versprechen	Ich gebe mein Wort. Ich höre mit der Trinkerei auf.
informieren	Sie haben das Recht zu schweigen.
garantieren	Wenn Sie die Aussage verweigern, garantiere ich Ihnen, dass Sie …
schwören	Es war alles so, wie ich es Ihnen erzählt habe. Ich schwöre es bei allem, was einem heilig ist.

Zu den performativen Sprechakten im Gerichtssaal gehören auch die sog. juristischen Routineformeln, wie z. B. das Belehren oder der Eid:

- *Der Eid mit religiöser Beteuerung wird in der Weise geleistet, dass der Richter an den Zeugen die Worte richtet: "Sie schwören bei Gott dem Allmächtigen und Allwissenden, dass Sie nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen haben" und der Zeuge hierauf die Worte spricht: **"Ich schwöre es, so wahr mir Gott helfe"***. [StPO § 64 (1)]
- *Der Eid ohne religiöse Beteuerung wird in der Weise geleistet, dass der Richter an den Zeugen die Worte richtet: "Sie schwören, dass Sie nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen haben" und der Zeuge hierauf die Worte spricht: **"Ich schwöre es"***. [StPO § 64 (2)]

Unter diesem Gesichtspunkt kann man Folgendes festhalten: die performativen Äußerungen im Rechtswesen beschreiben, berichten, behaupten überhaupt nichts, sie sind nicht wahr oder falsch. Das Äußern eines performativen Sprechaktes ist – unter gewissen Bedingungen – **das Vollziehen einer Handlung**, die man gewöhnlich nicht als *etwas sagen* bezeichnen würde.

3. Klassifikation der illokutiven Akte

Ein Sprechakt ist im Normalfall eine Gleichzeitigkeit von vier Akten: einem Äußerungsakt, einem propositionalen Akt, einer Illokution und einer Perlokution (Meibauer 2001:84-97). Es bedarf keiner Beweisführung dafür, dass es Tausende möglicher Sprechhandlungen (illokutiver Akte) gibt, die wir durch Sprechakte vollziehen und die direkt mit der Äußerung einhergehen. Seit dem Beginn der 60-er Jahre des vorigen Jahrhunderts sind viele Versuche unternommen worden für die verschiedenen Sprechakte ein Schema zu finden, mit dem sie in einzelne Klassen eingeteilt werden könnten. Es ist allgemeinbekannt, dass bei jeder Klassifikation Kriterien benötigt werden, nach denen klassifiziert wird. Schon Austin (1962) hat versucht Sprechakte zu klassifizieren, indem er Listen von so genannten „Sprechaktverben" zu Gruppen zusammenstellte (z. B. *versichern, beanspruchen, bedauern, garantieren, bedrängen, schwören, bedrohen, befehlen, ersuchen* usw.). Er vermutete, dass es zwischen 1000 und 9999 solcher Verben gebe. John **Searle**, ein Schüler von Austin, der die Theorie von Austin weiterentwickelte, hat den zweiten Versuch gemacht, die Vielzahl der unterschiedlichen Sprechakte (Illokutionen) Klassen zuzuordnen. Bei der Klassifikation der Sprechakte bieten sich – nach Searle - drei Kriterien (Searle 1982):

Illokutiver Zweck (illocutionary point)
Anpassungsrichtung / Entsprechungsrichtung (direction of fit)
Psychischer Zustand / psychische Einstellung (psychological state).

Als **illokutiven Zweck** kann man die kommunikativen und praktischen (pragmatischen) Absichten bezeichnen, die ein Sprecher mit seiner Äußerung verfolgt. Dieses Kriterium ist das wichtigste Unterscheidungsmerkmal. **Das Kriterium der Anpassungsrichtung** erläutert Searle anhand der Geschichte vom Detektiv im Supermarkt. „Kauft ein Mann im Supermarkt anhand seines Einkaufszettels Bohnen, Butter, Braten und Brot ein, so paßt er die Welt (d.h. das, was sich in seinem Einkaufswagen befindet) seinen Worten an. Folgt ein Detektiv dem Mann, um zu notieren, was der Mann einkauft, so paßt der Detektiv die Worte (d.h. das, was er sich notiert) der Welt an." (Meibauer 2001: 95) Mit anderen Worten, die Anpassungsrichtung bestimmt, ob die Proposition etwas repräsentieren soll oder erfüllt werden soll: Wort-an-Welt oder Welt-an-Wort. **Psychische Einstellung** ist z. B. Wunsch, Absicht oder Glauben, die der Sprecher mit dem Sprechakt zum Ausdruck bringt. Nach den oben genannten Kriterien wurden von Searle (1982) **fünf Sprechaktklassen** unterschieden und ihnen dann jeweils exemplarisch Verben zugeordnet.

3.1. Repräsentativa

Mit den repräsentativen (darstellenden, informierenden) Sprechakten werden im wesentlichen Ansprüche auf wahre **Darstellung** der Welt erhoben. Der Sprecher legt sich (in unterschiedlichem Maße) auf die Wahrheit einer Proposition fest. Mitglieder dieser Sprechaktklasse sind unter anderem die durch die Verben und verbalen Ausdrücke *andeuten, aussagen, behaupten, berichten, beschreiben, datieren, diagnostizieren, erinnern, erzählen, feststellen, Hipothese aufstellen, informieren, klassifizieren, mitteilen, prophezeien, protokollieren, taxieren, vorhersagen* usw. bezeichneten illokutiven Sprechakttypen (Meibauer 2001). Die Anpasssungsrichtung ist **Wort-an-Welt**, und der ausgedrückte psychische Zustand ist **Glauben.** Die Anwendung von repräsentativen Sprechakten ist typisch für die Gesetzestexte und für die Textsorten der Rechtsprechung und der Rechtswissenschaft und -ausbildung

- *Das Gericht **sieht** von Strafe **ab**, wenn die Folgen der Tat, die den Täter getroffen haben, so schwer sind, daß die Verhängung einer Strafe offensichtlich verfehlt wäre*. [StGB § 60]
- *Die Tatwaffe **wurde** am nächsten Tag nicht weit von dem Tatort **gefunden**.*
- *Die Vernehmung **beginnt** damit, daß der Zeuge über Vornamen und Zunamen, Alter, Stand oder Gewerbe und Wohnort **befragt wird**.*

3.2. Direktiva

Mit den direktiven (auffordernden) Sprechakten werden Forderungen an den Hörer gerichtet, indem der Sprecher den Hörer auf die Ausführung einer zukünftigen Handlung verpflichten will. Mitglieder dieser Gruppe sind zum Beispiel die durch die Verben und verbalen Ausdrücke *anordnen, einen Antrag stellen, auffordern, beauftragen, befehlen, bitten, einordnen, empfehlen, erlauben, fragen, nahe legen, raten, verbieten, vorschlagen, eine Weisung geben* bezeichneten Typen illokutiver Akte. Die Anpasssungsrichtung ist **Welt-an-Wort**, und der ausgedrückte psychische Zustand ist **Wunsch** (Meibauer 2001). Die Anwendung von direktiven Sprechakten ist typisch für die Gesetzestexte:

- *Der Zeuge **ist** über sein Recht zur Verweigerung der Auskunft **zu belehren***. [StPO § 55 (2)]
- *Die Anordnung **muss** den Namen und die Anschrift des Betroffenen, gegen den sie sich richtet, sowie die Rufnummer oder eine andere Kennung seines Telekommunikationsanschlusses **enthalten***. [StPO § 100h (1)]
- *Einem der Gerichtssprache nicht mächtigen Angeklagten **müssen** aus den Schlußvorträgen mindestens die Anträge des Staatsanwalts und des Verteidigers durch den Dolmetscher **bekanntgemacht werden***. [StPO § 259 (1)]
- *Von Ort und Zeit der mündlichen Verhandlung **sind** die Staatsanwaltschaft sowie der Beschuldigte und der Verteidiger **zu benachrichtigen***. [StPO § 118a (1) (2)]

Direktive Sprechakte kommen natürlich nicht nur in den Gesetzestexten vor, sondern auch in den verschiedenen Textsorten der Rechtsprechung, des Rechtsfindungsverfahrens und in den Textsorten des Vertragswesens: *Der Verkäufer weist den Käufer unwiderruflich an, den Kaufpreis entsprechend der Zahlungsauflage zu begleichen*.

3.3. Komissiva

Mit den komissiven (selbstverpflichtenden) Sprechakten geht der Sprecher Verpflichtungen ein, indem er sich auf die Ausführung einer zukünftigen Handlung verpflichtet. Mitglieder dieser Gruppe sind zum Beispiel die durch die Verben *anbieten, ausmachen, drohen, garantieren, geloben, schwören, sich vertraglich verpflichten, sich verabreden, vereinbaren, versprechen, wetten* bezeichneten Typen illokutiver Akte (Meibauer 2001). Die Anpasssungsrichtung ist **Welt-an-Wort**, und der ausgedrückte psychische Zustand ist **Absicht**. Die komissiven, selbstverpflichtenden Sprechakte sind typisch z. B. für die Textsorten des Vertragswesens:

- *Der Verkäufer **versichert**, dass der Grundbesitz von Miet-, Pacht- und sonstigen Besitzrechten frei ist und dass den Grundbesitz betreffende öffentliche oder private Abgaben zum Übergabezeitpunkt beglichen sein werden.*
- *Der Verkäufer **verpflichtet sich**, bei der Bestellung von Grundpfandrechten, die ausschließlich der Finanzierung des Kaufpreises durch den Käufer dienen, vor Eigentumsumschreibung mitzuwirken.*
- *Der Besteller **ist verpflichtet**, solange das Eigentum noch nicht auf ihn übergegangen ist, die Kaufsache pfleglich zu behandeln.*

3.4. Expressiva

Mit den expressiven (Einstellungen, Gefühle ausdrückenden) Sprechakten werden soziale Kontakte etabliert oder aufrechterhalten, mit diesen Sprechakten bringt der Sprecher einen psychischen Zustand oder Gefühle zum Ausdruck. Mitglieder dieser Gruppe sind zum Beispiel die durch die Verben *beglückwünschen, Beileid aussprechen, bereuen, danken, entschuldigen, fluchen, gratulieren, grüssen, klagen, missbilligen, trinken auf etwas, verfluchen, willkommen heissen, wünschen, zugeben* bezeichneten Typen illokutiver Akte. Expressiva haben **keine Anpasssungsrichtung**, und der ausgedrückte psychische Zustand variiert mit dem jeweiligem Expressiv (Meibauer 2001). Expressive Sprechakte werden in den schriftlichen Textsorten des Rechtswesens nicht (oder nur äußerst selten) gebraucht, sie sind für die Rechtsdiskurse, d. h. für die mündliche Kommunikation vor Gericht oder für die polizeilichen Vernehmungen typisch. In der juristischen Interaktion werden sowohl soziale Kontakte etabliert und aufrechterhalten, als auch Einstellungen und Gefühle ausgedrückt: *Ich möchte mich entschuldigen.; Ich verfluche ihn und bereue nichts, was ich getan habe.; Ja, ich habe das getan, aber ich bereue nichts*.

3.5. Deklarationen

Deklarative (Tatsachen schaffende) Sprechakte sind institutionell eingebunden, offiziell und ritualisiert. Durch die Äußerung einer Deklaration wird ein bestimmter Zustand hergestellt, deshalb erfordern die Deklarationen gewöhnlich eine bestimmte soziale Institution, wie z. B. Gerichtssaal, Parlament, Schule, Kirche. Mitglieder dieser Sprechaktklasse sind zum Beispiel die durch die Verben bzw. verbalen Ausdrücke *abdanken, abkürzen, begnadigen, definieren, entlassen, ernennen, festsetzen, freisprechen, kapitulieren, Krieg erklären, Namen geben, nominieren, schuldig sprechen, Tatsachenentscheidung treffen, taufen, trauen, verhaften, vermachen, verurteilen, zum Ritter schlagen, zurücktreten* bezeichneten Illokutionstypen (Meibauer 2001). Deklarationen haben eine **doppelte Anpasssungsrichtung**, und sie drücken keinen psychischen Zustand aus. Deklarative Sprechakte werden in erster Linie in den verschiedenen Textsorten des Rechtsfindungsverfahrens, der Rechtsbeanspruchung und Rechtsbehauptung, in den Textsorten des Rechtsvollzugs und der Rechtsdurchsetzung gebraucht:

- *Hiermit **lege ich** gegen den mir am … zugestellten Mahnbescheid, Aktenzeichen … **Wiederspruch ein**.*
- *Hiermit **kündige ich** den zwischen uns bestehenden Mietvertrag hinsichtlich der von Ihnen genuzten Wohnung in …*
- ***Ich erhebe Klage** mit dem Antrag, die Beklagte als Gesamtschuldnerin kostenpflichtig zu beurteilen, an den Kläger zu zahlen …*
- *In Sachen X gegen Y, Aktenzeichen …, **erteile ich** hiermit meiner Ehefrau …, geb. …, wohnhaft …, **Vollmacht**, mich in dem am … vor dem Amtsgericht stattfindenen Termin zu vertreten.*
- *Hiermit **bevollmächtige ich** Frau …, in die Akten X gegen Y, Aktenzeichen …, einzusehen*.
- ***Ich beantrage** hiermit, der Dringlichkeit halber ohne mündliche Verhandlung zu entscheiden: …*

Deklarative Sprechakte kommen auch in der juristischen Interaktion im Gerichtssaal häufig vor: *Hiermit eröffne ich die Verhandlung*.; *Ich spreche Sie hiermit frei von der Anklage, Sie hätten* …Es ist allgemein bekannt, dass die Rechtsprechung an Kommunikation gebunden ist, und zwar in allen relevanten Teilen wie der Wahrheitsfindung, der Konsensherstellung, der Urteilsverkündung und -begründung. Gerichtverhandlungen sind durch eine klare Assymetrie der beteiligungsrollen gekennzeichnet, der Kommunikationsvorgang ist durch den Richter gestaltet und gesteuert. Er stellt einen bestimmmten Sachverhalt fest, ordnet ihn den für einen solchen Sachverhalt geltenden Rechtsnormen zu und zieht die vorgesehenen rechtlichen Konsequenzen (Hoffmann 1989: 12). Deklarative Sprechakte kommen aber auch in den Gesetzestexten vor:

- *Hat jemand den Hang, alkoholische Getränke oder andere berauschende Mittel im Übermaß zu sich zu nehmen, … so **ordnet das Gericht** die Unterbringung in einer Entziehungsanstalt an, wenn die Gefahr besteht, daß er infolge seines Hanges erhebliche rechtswidrige Taten begehen wird.* [StGB § 64 (1)]

Aufgrung der oben erwähnten Beispiele ist es offensichtlich, dass viele Sätze bzw. Äußerungen in der Kommunikation im Rechtsbereich eine feste **illokutive Komponente** haben. Troztdem

trifft man auf Probleme, wenn man die Sprechakttypologie von Searle als Ausgangspunkt für die Differenzierung der Textsorten im Rechtswesen nimmt. Die zentralen juristischen Texte enthalten nämlich Sprechakte verschiedener Typen, so finden sich in Gesetzestexten nebeneinander mindestens drei der fünf Sprechaktklassen verwirklicht: repräsentative, direktive und deklarative Sprechakte (Busse 2000: 659). In den anderen Textsorten des Rechtswesens kommen die verschiedenen Sprechakte auch oft zusammen oder nebeneinander vor, trotzdem bietet sich eine Möglichkeit der Bestimmung der für die einzelnen Textsorten typischen Sprechakte. So sind zum Beispiel die komissiven Sprechakte typisch für die Textsorten des Vertragswesens. In der folgenden Tabelle wird zusammenfassend, aber ohne Anspruch auf die Vollständigkeit gezeigt, welche Sprechaktklassen für bestimmte Textsorten im Rechtswesen typisch sind:

Klassen von illokutiven Sprechakten nach Searle				
SPRECHAKT	**ZWECK**	**ANPASSUNGS-RICHTUNG**	**PSYCHI-SCHER ZUSTAND**	**RECHTSWESEN**
Repräsentativa darstellende, informierende Sprechakte	Darstellung der Welt	Wort-anWelt	Glaube	Gesetzestexte,Textsorten der Rechtsprechung, der Rechtswissenschaft und -ausbildung
Direktiva auffordernde Sprechakte	Aufforderung	Welt-an-Wort	Wunsch	Gesetzestexte Textsorten der Rechtsprechung, des Rechtsfindungsverfahrens, des Rechtsvollzugs, der Rechtsdurchsetzung und des Vertragswesens
Komissiva selbstverpflichtende Sprechakte	Verpflichtung	Welt-an-Wort	Absicht	Textsorten des Vertragswesens
Expressiva Einstellungen, Gefühle ausdrückende Sprechakte	Ausdruck von Einstellungen und Gefühlen	keine	variabel	juristische Interaktionen Kommunikation vor Gericht polizeiliche Vernehmungen
Deklarationen Tatsachen schaffende Sprechakte	Herstellung eines Zustandes	beide	keiner	Textsorten des Rechtsfindungsverfahrens, der Rechtsbeanspruchung und Rechtsbehauptung, Textsorten des Rechtsvollzugs und der Rechtsdurchsetzung, Gesetzestexte, Kommunikation vor Gericht

LITERATUR

- AUSTIN, J.L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford University Press: Oxford.
- BUSSE, D. 2000. Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. In: *Text- und*
- *Gesprächlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin New York: Walter de Gruyter.
- ERNST, P. 2002. *Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendungen – Probleme*. Berlin - New York: Walter de Gruyter.

- HOFFMANN, L. (Hrsg.) 1989. *Rechtsdiskurse. Untersuchungen zur Kommunikation in Gerichtsverfahren.* Tübingen: Günter Narr Verlag
- MEIBAUER, J. 2001. *Pragmatik: Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- SEARLE, J.R. 1982. *Eine Taxonomie illokutionärer Akte*. In: Searle J.R. Ausdruck und Bedeutung. Frankfurt/M.: Suhrkamp. 17-50.

Kontakt : Dobos Csila , University of Miskolc, HU

Zu den kulturellen Dimensionen der deutschen Gesetzessprache

Medeová Helena, Košice

Jede Fachsprache ist durch mindestens zwei miteinander eng verbundenen Dimensionen gekennzeichnet. Wir sprechen dabei über die linguistische und die soziale Dimension. Auf der linguistischen Dimension analysiert man die Terminologie, Wortbildungs - und Verwendungsmuster, rhetorische und stilistische Eigenarten. Diese Dimension "eröffnet den Bereich des Was und des Wie der Aussage " (Oksaar, 155). Auf der sozialen Dimension beruht die " kommunikative Beziehung zwischen dem Sender und dem Empfänger und bestimmt den Wer - sagt - Wem - Bereich und dadurch auch die Sprachform" (Oksaar, 156).

Bei den oben erwähnten Dimensionen handelt es sich um die Ausdrucks- und Verständigungsproblematik. Bei der grössten Zahl der Fachsprachen unterstützen sich diese Dimensionen einander, die Lexik - Terminologie, die linguistischen Ausdrucksmöglichkeiten eines bestimmten Faches unterstützen seine möglichst beste Verständlichkeit.
In der deutschen Gesetzessprache aber, die die Kommunikation zwischen den Fachleuten und Laien vermitteln sollte, stösst man unweigerlich auf Schwierigkeiten in der wechselseitigen Verständigung. " Recht und Rechtsapparat sollen allen Bürgern dienen..... Die grosse Masse unseres Volkes lebt am Recht vorbei . Ihr Handeln wird bestenfalls von einem dunklen, oft trügerischen Rechtsgefühl geleitet..... Analysiert man die Gründe für die Diskrepanz zwischen dem, was sein sollte, und dem, was tatsächlich ist, so stösst man unweigerlich auf die Schwierigkeiten in der wechselseitigen Verständigung .... "(Wassermann, 129).
Eben die linguistische Dimension im Rechts macht das grösste Problem in der Kommunikation - Verständigung im Recht, also in seiner sozialen Dimension.
Sind die erwähnten linguistischen und sozialen Merkmale der deutschen Rechtssprache nur Ergebnis des Zufalls, oder der Jahrtausende langen natürlichen Entwicklung , oder sogar des künstlichen Umgangs mit der Sprache der Gesetze, Institutionen, Urteile, u.a.? Die erwähnte Problematik wird vor allem von der weiteren Dimension der Fachsprache - Jura verursacht, und zwar von der kulturellen Dimension des Rechts und seiner Sprache.
Die deutschen Rechtstexte sind seit alters als konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Kultur. Die kulturelle Dimension der deutschen Fachsprache - Jura, im Unterschied zu anderen Fachsprachen, ermöglicht die Widersprüche und Paradoxien der einer der ältesten Fachsprache zu erklären . Die Stärke des Rechts ist in der Sprachlichkeit dieses Faches zu suchen. " Wer Sprachkultur als Menge der sprachlich manifesten Ausprägungen der Kultur einer Gesellschaft insgesamt betrachtet, muss deshalb die Rechtssprache berücksichtigen ..... wer unter Sprachkultur die gezielte Entwicklung einzelner Komponenten und Gebrauchsweisen einer Sprache im Hinblick auf bestimmte Zwecksetzungen versteht, findet in der Rechtssprache ein naheliegendes Beobachtungs- und Untersuchungsfeld"(Stickel, 29). Das Recht ist ohne Sprache nicht möglich. Die Sprache drückt nicht nur das Recht aus, sondern sie macht den Inhalt des Rechts aus." Beide Systeme haben normativen Charakter, die sich aus den Gewohnheiten entwickelten und allgemeingültig sind ..... diese Gemeinsamkeiten von Sprache und Recht drücken sich in der Rechtssprache aus. Denn in ihr sind " Geltung " als wesentliche Eigenschaft des Rechts und " Bedeutung " als wesentliche Eigenschaft der Sprache vereinigt "(Zit. Khakar, 17). Auch diese untrennbare Verbundenheit der Sprache und des Rechts begründet entweder die sozio - kulturelle Periodisierung der Geschichte des deutschen Rechts oder seine Periodisierung nach den Epochen der deutschen Sprachgeschichte .
Nach der ersten beginnt die deutsche Rechtsgeschichte mit den ersten Überlieferungen des Stammesrechts der Germanen , setzt mit dem fränkischen in lateinischer Sprache geschriebenen Recht, weiter mit dem Recht des Mittelalters fort, das vom in deutscher Sprache funktionierenden Recht gekennzeichnet ist (Sachsenspiegel, Schwabenspiegel, u. a.). Mit der Rezeption des römischen Rechts in das deutsche Recht im 15.- 16. Jahrhundert, eng verbunden mit dem Eindringen der lateinischen Sprache in diese Sprache, über das Bemühen ihrer Verdrängung im 18. Jahrhundert, bis ihre endgültige Verdrängung nach 1871, als die grössten modernen Gesetzbücher erarbeitet und erlassen wurden, endet dieser Prozess.
Die einzelnen Abschnitte dieser Entwicklung stimmen im groben mit den Entwicklungsetappen der deutschen Sprachgeschichte überein, im Rahmen deren es sich um die Bildung und weitere Entwicklung der " gemeinsamen " deutschen Kanzleisprache handelte , die vor allem die Rechtsbeziehungen und damit gesetzmässig auch die kulturellen Beziehungen zwischen

den kleineren und grösseren Staaten am deutschen Sprachgebiet sprachlich regelte. Kultur, Recht und Sprache entwickelten sich im engsten Zusammenhang, der den heutigen Stand der deutschen Gesetzessprache begründet.

Was verursachte eigentlich, dass die einst so sinnlich- lebendige Rechtssprache der Germanen im Laufe eines Jahrtausends zum " modernen, nüchternen, bis zum Toten abstrakt gewordenen Juristendeutsch hat weichen müssen " ?(Günther, 73). Auf den Anfangsstufen nahm jedes Volk, nicht nur die Germanen, an der Gesetzgebung und Rechtsprechung persönlich teil, aus dem Volke hervorgegangenen " Schöffen " vor der vollsten Öffentlichkeit das Recht "schöpften" oder das " Urteil fanden ", welches heute " der Richter " nur verkündet oder ausgibt. Die Kenntnis des Rechts pflanzte sich von Geschlecht zu Geschlecht durch mündliche Überlieferung fort, mittels einer volkstümlichen, lebendigen, anschaulichen Sprache, reich an sog. Rechtssymbolen, die die Sachen, Personen, usw. bildlich darstellten. Die einzelnen Verwandschaftsbeziehungen wurden z.B. mit verschiedenen menschlichen Körperteilen bezeichnet. Die Aszendenten wurden z.B. dem " Busen ", die Abkömmlinge ersten Grades dem " Knie " und die entfernteren Abkömmlinge sogar dem "Fussgelenk" gleichgestellt. Der heutige mundartliche im deutschen Erbrecht sich auch befindende Ausdruck "Enkel" erinnert für den Knöchel am Fusse.

Dass die kulturelle Dimension in der deutschen Rechtssprache mindestens denselben Rang wie die schon erwähnten einnimmt, begründet auch die Tatsache, dass bei der Untersuchung z.B. der mittelalterlichen deutschen Gesetzbücher (Sachsenspiegel, Schwabenspiegel, u.a.) eine grosse Zahl von Gesetzen und ihre Vorreden in Reime gegossen wurden. Die Rechtssprache war schon auch in dieser Zeit eine gehobene Sprache. Sie stand nahe der dichterischen Hochsprache, sie war eine formalisierte, feierliche Sprache. Die Partei, die sprach " wie ihr der Schnabel gewachsen ist", konnte den Prozess leicht verlieren. Eine Unzahl von Rechtssprichwörtern im heutigen Allgemeindeutsch stammen auch aus dem Rechts- bzw. Gesetzesdeutsch des Mittelalters. Sie hatten damals eine feste Stellung im deutschen Recht. "Einem geschänkten Gaul schaut man nicht ins Maul " heisse heute" ... keine Mängelhaftung des Schenkers ". Im BGB wird heute aber die Problematik der Schenkung mit verschiedensten Voraussetzungen dieser Rechtsbeziehung insgesamt mittels 20 Paragraphen (siehe BGB §§ 516 - 534) geregelt; "Hand wider Hand " heisse heute : " Wer einem anderen eine Sache anvertraut, kann sie nur von diesem und nicht von einem Dritten zurückfordern, wenn sie der Vertrauensmann veruntreute " Das BGB regelt heute diese Rechtsbeziehung wieder in §§ 598 - 606.

Der Bruch zwischen Recht und Volk kam eigentlich in der Zeit der Rezeption - der Übernahme eines Teils des römischen Rechts ins deutsche Recht. Die ursprüngliche Anschaulichkeit im deutschen Recht und seiner Sprache ging verloren, auf dem deutschen Sprachgebiet wurde allmählich das spezialisierte Rechtssystem eingeführt, die Sprache des Rechts wurde das Latein oder ein mit zahlreichen lateinischen Kunstausdrücken"gespicktes " Deutsch. Als man in späteren Jahrhunderten anfing die Kodifikationen in deutscher Sprache zu verfassen, da war es nicht mehr möglich zur naiven stammesrechtlichen Ausdrucksweise zurückzukehren. Die deutsche Sprache gewann nämlich im Laufe der vergangenen Jahrhunderte die Fähigkeit zur problemlosen Bildung von abstrakten Rechtsbegriffen und diese Fähigkeit der Sprache nahm mit der Zeit immer weiter zu. Die Tendenz z. B. "der Verdeutschung" der lateinischen Rechtstermini im deutschen Recht Ende des 19. Jahrhuderts um das Gesetz auch den Laien verständlich zu machen, bereitet eben für diese Gruppe der Bürger das grösste Problem. Die Gesetze enthalten zwar keine " Fremdwörter", aber doch eine Menge fremder Wörter, die noch in der Zeit ihrer Einführung aus der Gemeinsprache in das deutsche Recht bekannt waren (Grenzverwirrung, Ablaufhemmung, Früchteanteil, Fahrnis u. a.), in der Gegenwart sind sie aus der Alltagssprache verschwunden und ihre fachsprachliche Bedeutung lässt sich nicht allein erahnen.

Das typische Beispiel dieses mehr als ein Jahrtausend dauernden Prozesses ist sehr deutlich in der Gestalt des Bürgerlichen Gesetzbuches vom 1.1.1900 zu beobachten. Dieses Gesetzbuch, das auch heute noch gültig ist, war und ist Ergebnis nicht nur der kulturellen, linguistischen und sozialen Entwicklung dieser langen Etappe, sondern auch einer intensiven politischen Entwicklung im 19. Jahrhundert auf dem deutschen Sprachgebiet . Es gehört auch

heute mit seinen 2385 Paragraphen zu qualitativ besten Zivilgesetzbüchern in Europa. Die Sprache dieses Gesetzes ist antiquiert (nach einigen Linguisten sogar "fossiliert"!), kompliziert und abstrakt und der Laie hat auch heute Schwierigkeiten es zu verstehen. Nach der Meinung der Juristen spricht es aber nicht zum Bürger, sondern zum Juristen, "es ist von Juristen für Juristen gemacht" (BGB,XII). Wegen seiner abstrakten Sprache und seiner logischen Konsequenz konnte das Gesetz auch die grundlegenden Veränderungen der Sozial- und Wirtschaftsstruktur überdauern, die sich seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland vollzogen haben.

Dieselben Merkmale gelten auch für die deutsche Gesetzessprache. Sie ist Ergebnis der allmählichen , langen und gemeinsamen Bildung und Entwicklung der Sprache, Kultur und Kommunikation des deutschen Volkes zu einer Hochsprache, die die Materie der Gesetze eindeutig und genau definiert. Die Rechtsnormen eines Rechtsstaates widerspiegeln die Rechtskultur und die Sprachkultur gleichzeitig.

LITERATUR:

- *Bürgerliches Gesetzbuch*. dtv , Beck, München 1999
- FUCHS - KHAKAR, Ch.: *Die Verwaltungssprache zwischen dem Anspruch auf Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit.* Stauffenburg Verlag, Tübingen 1987
- GÜNTHER , L.: *Die Volkstümlichkeit der älteren deutschen Rechtssprache.*In : Ladnar, U. - Plottnitz, C.(Hrsg.): Fachsprache der Justiz. Diesterweg, Frankfurt/M.1976, S.72 -73.
- GÜNTHER, L.: *Wandel von der volkstümlichen und abstrakten Rechtssprache*.In: Ladnar, U. -Plottnitz, C. (Hrsg.) : Fachsprache der Justiz. Diesterweg, Frankfurt/M. 1976, S.73-74
- JEAND´HEUR, B.: *Die neuere Fachsprache der juristischen Wissenschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts* unter besonderer Berücksichtigung von Verfassungsrecht und Rechtsmethodik . In: HSK Band 14.1., Gruyter Verlag, Berlin 1998, S.1286 - 1291
- JOISTEN, Ch.: *Schwierigkeiten mit der Gesetzessprache.* In: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. Band II. Klett- Cotta, Stuttgart 1981, S.143 - 152
- KAUFMANN, E.: *Deutsches Recht*. Die Grundlagen. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1984
- OKSAAR, E.: *Fachsprachliche Dimensionen*. G. Narr Verlag, Tübingen 1988
- STICKEL, G.: *Zur Kultur der Rechtssprache*. In. Mitteilungen 10. Aspekte der Sprachkultur. Institut für deutsche Sprache.Mannheim 1984. S. 29 - 57
- WASSERMANN, R.: *Sprachliche Probleme in der Praxis* von Rechtssetzung, Rechtspflege und Verwaltung. In: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. Band II Klett - Cotta, Stuttgart 1981, S.128-142

Kontakt: Medehe@upjs.sk

Sprechen Sie Denglisch?

Odstrčilová Milada, Praha, CZ

Die Globalisierung und zunehmende Amerikanisierung Europas und der ganzen Welt spiegelt sich auch in der Entwicklung der deutschen Sprache wider. Im DaF-Unterricht muss man diese Entwicklungstendenzen berücksichtigen und bewerten. Man sollte dabei zwischen strengem Sprachpurismus und unkontrolliertem Liberalismus vermitteln.

Wandlungen des gesellschaftlichen Lebens und unserer Umwelt sowie zunehmende Internationalisierung und Globalisierung spiegeln sich auch in der Entwicklung der deutschen Sprache wider. Das betrifft Entwicklungen im Wortschatz (umfangreiche Anglisierung, der Einfluss von Fachsprachen auf die Alltagssprache, Wortbildungsmuster u.ä.), die Syntax (Wort- und Satzgliedstellung, Ausrahmung...), die Morfologie (Konjunktiv und sein Ersatz, Dativ statt Genitiv, Präteritumschwund u.a.m.) und auch die Rechtschreibung, deren Reformierung etwas unglücklich verläuft. Auffällig sind auch Veränderungen in der Stilistik von (Gebrauchs)texten, wo der Einfluss der gesprochenen auf die geschriebene Sprache sehr stark spürbar ist.

Es kann auch hingewiesen werden auf inflationär gebrauchte und oft kurzlebige Redemittel, die deshalb auch nicht als eine Tendenz betrachtet werden müssen, und auf das Problem, wann und welche Normabweichungen den Status von anerkannten Entwicklungstendenzen erreichen. Im DaF-Unterricht muss man diese sprachlichen Erscheinungen, die sich im Sprachgebrauch widerspiegeln, berücksichtigen und bewerten. Man sollte dabei zwischen strengem engstirnigem Sprachpurismus und unkontrolliertem Liberalismus vermitteln. Die Sprachpfleger stehen den jüngsten sprachlichen Entwicklungen, genannt auch „Denglisch“, „Neudeutsch“ oder „E-Deutsch“ kritisch gegenüber. Bemängelt wird der fehlende Versuch, kreativ nach Neuprägungen der englischen Begriffe zu suchen.

Führen wir einige konkrete Beispiele an. Zu den Kandidaten auf dem Wahlzettel für den Sprachpanscher 2004 stand z.B.: Edelgard Bulmahn, Bildungsministerin. Sie als für die Bildung in Deutschland zuständige Ministerin blamierte sich mit der *Brain Up*-Aktion zur Aufspürung einer deutschen Elite-Uni. Oder Markus Schächter, Intendant des Zweiten deutschen Fernsehens. *Crime Time, Kiddie Contest, History, Nightscreen, Kinder-tivi, Star Dance, Girl Friends, Comedy Champ, Webcam Nights* und *City Dreams* zeigen, dass das ZDF für die deutsche Sprache auf dem zweiten Auge blind ist. Wahlzettel für den Sprachpanscher 2005 enthielt als Sprachverderber u.a. Jürgen Werth, Direktor des Evangeliums-Rundfunks, dessen Sendungen für junge Deutsche heißen: *Babbelgamm* für *coole Kids, God’s Underground Music, Crosscharts* oder *Hip-Hop-Time.*

Im Fachverlag für Betriebslinguistik und Sprachkultur (IFB Verlag Paderborn) erschien Wörterbuch überflüssiger Anglizismen, herausgegeben von Rudolf Bartzsch, Reiner Pogarell, Markus Schröder (2005 schon sechste erheblich überarbeitete und erweiterte Auflage) und der Anglizismenindex 2005, die Folgeausgabe der 2004 von Gerhard H. Junker in Verbindung mit dem VDS-Arbeitskreis Wörterliste herausgegebenen VDS-Anglizismenliste. Diese Nachschlagewerke ermöglichen den Benutzern, schnell eine deutsche Entsprechung für einen Anglizismus oder Amerikanismus zu finden. Es werden Alternativen vorgeschlagen, die sich als brauchbar erwiesen haben, es will keine Bevormundung sein. Sprachkontakte und Lehnbeziehungen sind etwas Natürliches, sie können die Sprache bereichern, man muss sich nur gegen die Modetorheit wenden, um jeden Preis englische Wörter zu verwenden, auch in solchen Fällen, bei denen gar kein Bedarf besteht. *Nachrichten* statt *News*, *Veranstaltung* oder *Erreignis* statt *Event, Magister* und *Baccalaureus* statt *Master* und *Bachelor* wären solche Beispiele. *Das Handy* ist pseudoenglisch, denn es ist eine auf deutschem Boden entstandene Neubildung. Schätzungen von cca 4000 Entlehnungen aus dem Englischen/Amerikanischen ins Deutsche mögen realistisch sein. Sie kommen vor allem in der Werbung und in den Fachsprachen vor. Englisches Sprachdenken ist im Deutschen auf dem Vormarsch. Dies geht über das, was man Lehnbeziehungen nennt, weit hinaus und man sollte gegensteuern und nicht vor der Amerikanisierung kapitulieren. Bringen wir noch einige gut ins Deutsche übertragene Beispiele: *Deadline* (Fristende, Redaktionsschluss, Termin, Anmeldeschluss – also nach dem Kontext in Deutsch konkreter), *Feedback* (Anwort, Rückkopplung, Rückmeldung), *Handout* (Vorlage, Thesenpapier), *happy* (glücklich, erfreut, gelöst), *Highlight* (Höhepunkt), *Homepage* (Leitseite), *Montainbike* (Berg/fahr/rad, Gelände/fahr/rad), *Recycling*

(Wiederaufbereitung, Wiederverwertung), *Relaxation* (Entspannung, Erholung), *Statement* (Behauptung, Erklärung), *up-to-date* (aktuell, auf dem neuesten Stand), *User* (Benutzer).

Es gibt aber auch Ausdrücke, die schwer übersetzbar sind und daher besser nicht zu übertragen. Die Übersetzungen geben nämlich die Originalbedeutung nur unzureichend wieder: *Management, managen, Mobbing, Notebook, Laptop, sexy, Steward(ess):* Führungskreis, Geschäftsführung, Leitungskreis, Unternehmensleitung / Betrieb leiten, organisieren / Ausgrenzung, Arbeitsplatzschikane, Terrorisierung / Mobilrechner, Klapprechner / mit (sexueller) Anziehungskraft, körperlich reizvoll und das Geschlecht betonend, sinnlich, erotisch attraktiv – alles ungenau, nicht eindeutig oder steif. Gut angenommene Anglizismen wären auch z.B.: *Pulli, T-Shirt, Fairplay, Sex-Appeal, E-Mail, Kids, Teenager (Teenie).*

Nicht nur Deutschlernende fühlen sich zuweilen von dem sprunghaft anwachsenden Wortschatz aus den neuen Medien überfördert. Das Tempo, in dem die technischen Entwicklungen voranschreiten, eine englische Namenstaufe erfahren und auf unterschiedlichen Wegen Aufnahme in die deutsche Sprache finden, ist auch für Muttersprachler schwindelerregend. So könnte auch für sie ihre eigene Muttersprache zu ihrer ersten Fremdsprache werden. Viele der fachspezifischen Anglizismen bleiben dem Durchschnitt-Sprecher unbekannt oder unverständlich. Im IT-Bereich ist der Einfluss des Englischen am stärksten zu spüren. Man kann sagen, dass der Computerjargon der deutschen Sprache hoch anglisiert ist. Es gibt wörtliche Übersetzungen wie *Maus* (mouse), *Drucker* (printer), *Rechner* (Computer), *löschen* (to delete) oder *runterladen* (download). Es gibt sinngemäße Übersetzungen wie *Speicher* (memory), *Leitseite* (Homepage), *Festplatte* (mother board) und Rückgriffe auf irgendwie ähnlich klingende deutsche Wörter wie *Treiber* (driver). Der überwiegende Teil sind jedoch unassimilierte Begriffe, die direkt aus dem Englischen übernommen werden, ein Genus, bzw. eine Verbendung erhalten und sodann im Deutschen dekliniert/konjugiert werden können: *scannen, chatten, der User, die E-Mail, das Layout, das Notebook, der Monitor, die Hardware, die Software, das Display.* Es gibt auch Wörter, die eine Mischform aus Englisch und Deutsch darstellen, wie *der Farbmonitor, der Laserdrucker, der Mausklick, die Soundkarte.* Mit der Einbürgerung in die deutsche Sprache stehen dem neuen Wortschatz alle Spielarten der Wortbildung zur Verfügung, vgl.: *einscannen, anklicken, rumsurfen, Mitchater, E-Mail-Kontakte, Internetanschluss.* Die Fähigkeit, mit den neuen Begriffen zurecht zu kommen, ist eng verknüpft mit dem Kenntnisstand über die neuen Technologien. Korrekter grammatischer und semantischer Umgang mit den neuen Wörtern ist oft umstritten. Richtig sei z.B. *downgeloadet* und nicht *gedownloadet.* Noch besser wäre natürlich *heruntergeladen*. Einige eingedeutschte Ausdrücke findet man schon in üblichen Wörterbüchern, wie *jobben (gejobbt),* andere kaum: *simsen (gesimst), sich einloggen, googeln, mailen, chatten... Simsen* stand für Verschicken einer SMS 2001 auf der GfdS-Liste der Wörter des Jahres, während für *mimsen* (MMS schicken) liegen bisher nur Einzelbelege vor.

Es müssen immer neue Nachschlagewerke auf den Markt gebracht werden, weil die Menschen und ihre Sprache in letzten Jahren einem so schnellen Wandel wie nie zuvor unterworfern sind. Der sprachlich richtige Umgang mit den neuen Wörtern kann geübt werden. Im studienbegleitenden DaF-Unterricht kann man z.B. terminologische Sprachecken einsetzen.

LITERATUR:

- Borsuková, H.: Anglicizmy v němčině, Profilingua 2005, ZČU Plzeň
- Fremdsprache Deutsch 2/1999, Klett, München
- Sprachnachrichten 02/2004, 03/2005, VDS e.V., Dortmund

Kontakt: PhDr. Milada Odstrčilová, Katedra jazyků, PEF ČZU Praha, Kamýcká 129, CZ-16521, Odstrcilova@pef.czu.cz

Werbetext im fachbezogenen Deutschunterricht

Pavlovová Jana, Košice

Der Beitrag behandelt die Werbung als Fachtextsorte, die auf Grund ihrer lexikalischen und syntaktischen Merkmale im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann.

1 Einleitung

Schalten wir den Fernseher oder das Radio ein, öffnen eine Zeitung oder Zeitschrift, gehen einfach durch die Straße, tun einfach ganz einfache Dinge, gewinnen wir einen eindeutigen Eindruck, dass die Werbung in unserem alltäglichen Leben, in einer Konsumgesellschaft eine große Rolle spielt, ungeachtet dessen, ob es sich um einen schriftlichen Text, eine bildliche Darstellung oder eine Videosequenz handelt. Die große Vielfalt von Vorkommensformen ermöglicht es, genügend entsprechendes Textmaterial für den jeweiligen Fremdsprachenunterricht mit einer Breite von Übungsvarianten auszuwählen.

2 Werbung als Fachtextsorte

Der Werbungstext, in welcher der oben genannten Formen auch immer, erfüllt die Merkmale eines Fachtextes und somit auch die Bedingungen der Gliederung der Fachtexte in Fachtextsorten nach Hoffmann. Fachtexte lassen sich nach seiner Auffassung mittels einer kumulativen Analyse in Fachtextsorten gliedern, wobei für jeden Fachtext eine Matrix bzw. Beschreibung von Merkmalen vorliegen muss. (Hoffmann, 1984, s. 237 ff.). Die größte Vielfalt der Textsorten sieht er in den Kommunikationsbereichen und in diesen genügend Unterschiede, die als Klassifizierungskriterien dienen können (Hoffmann, 1982, s.28).
Brinker (1988) hält die Textfunktion als für? Basiskriterium zur Differenzierung von Textsorten. Dies ermöglicht ihm die Unterscheidung der von? fünf Textklassen:

- Informationstexte
- Appelltexte
- Obligationstexte
- Kontakttexte
- Deklarationstexte

Im Rahmen dieser Textklassen gehört die Werbung, oder wie er sie nennt – Werbeanzeige oder die Werbeschrift, unter die Appelltexte. Die Kommunikation findet in monologischer Form, der Kontakt zwischen den Kommunizierenden ist zeitlich und räumlich getrennt, der Handlungsbereich liegt im öffentlichen Bereich.
Die Werbeschrift dient dem Produzenten (dem Verkäufer, dem Aussteller usw.) dazu, seine Ware, sein Produkt je nach seiner Art in Fachkreisen oder der Öffentlichkeit vorzustellen und zu propagieren. Das Ziel besteht darin, die Fachleute bzw. die Interessenten mit dem neuen Produkt nicht nur bekannt zu machen, sondern ihr Interesse für das Produkt selbst sowie für dessen Erwerb zu erhöhen. Diese Absicht bedingt eine eindrucksvolle und überzeugende Gestaltung und Struktur der Werbung, die der Anschaulichkeit wegen noch mit möglichst vielen Abbildungen (Zeichnungen und Photos) ergänzt wird. Auffallend ist meist eine umfassende Zusammenstellung von Vorteilen des betreffenden Gegenstandes, die überschaubar dargeboten werden.

3 Technische Werbeschrift

Etwas anders verhält es sich bei den technischen Werbeschriften. Bei diesen wird der Anwenderkreis auf diejenigen Fachleute begrenzt, die sich für die Neuentwicklungen auf dem eigenen Fachgebiet interessieren. Es bedeutet auch, dass Fachkenntnisse vorausgesetzt werden, um dem Text richtige Information entnehmen zu können. Der Wortschatz ist fachspezifisch.

3.1 Merkmale der technischen Werbeschrift

a/ Gliederung - die Gliederung der Fachtextsorte Werbeschrift ist nicht vorgegeben, und dadurch sehr variabel, gerade möglichst unterschiedlich untereinander. Man kann sogar behaupten, dass Originalität auch in dieser Hinsicht angestrebt wird. Von der formalen Seite her sei nur auf die Überschrift hingewiesen, die in erster Linie eine werbende Funktion ausüben soll.

b/ äußere Form - als äußere Besonderheit werden unterschiedliche Drucktypen und -größen in unterschiedlichen Farben verwendet.

c/ Umfang - der Gegenstand der Werbung bedingt teilweise auch ihren Umfang, der sich zwischen 1 und 3 Seiten bewegt.

d/ Adaptation - die Adaptation dieser Fachtextsorte für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht ist möglich, aber nicht immer empfehlenswert, um die für die Werbeschrift typischen Besonderheiten zu behalten.

e/ Syntax - Die Syntax der Werbeschrift ist relativ kompliziert, was zwar dem eigentlichen Ziel widerspricht, aber dem Streben nach einem höheren Grad an Bedeutsamkeit und Wissenschaftlichkeit dient.

3.2 Besonderheiten des Werbungstextes in Beispielen

In dem Werbetext treten noch weitere grammatische und stilistische Besonderheiten auf, wie z.B.

a/ unvollständige Sätze oder Satzteile:

Unfallstatistik leicht gemacht;
Gefahrstoff-Informationen übersichtlich zusammengefasst;
einfach zu bedienen;
Gewusst wo und wie,...

b/ Imperativsätze:

Mit speziellen Mitteln gegen Restrisiken!
Die richtige Wahl macht es!

c/ Aneinanderreihung von Adjektiven und Adverbien und Adverbialbestimmungen, die immer etwas *positives* ausdrücken und von denen einige ganz typisch für die Werbung sind:

komplett, schnell, kompetent, effektiv, perfekt, sicher, stabil, neu, einfach, präzis, aktuell, kompakt, praxisgerecht, extrem gut und viele andere

Viele von ihnen finden wir als *Superlative* - neueste, beste

d/ Aneinanderreihung von Substantiven:

Trends, Visionen und Perspektiven für das Leben von Morgen;
Bedarf, Konzepte, Praxisbeispiele;
Innovation für Arbeit und Beschäftigung;
Hintergründe, Fakten und Lösungsmöglichkeiten,...

e/ *Positive Einstellung* zum Gelesenen sollen Verbindungen hervorrufen wie z.B:

ideal für
verständlich aufbereitet
einfach per Fax bestellen
zum günstigen Preis
gratis, kostenlos und unverbindlich
sofort Klarheit
Preisvorteil,...

f/ Auswahl von Wendungen, die den *Eindruck des persönlichen Kontakts*, *der persönlichen Anrede* hervorrufen:

wenden Sie sich, Fordern Sie, helfen Ihnen, Wir lassen Sie bei der Umsetzung nicht allein, Sie als Sicherheitskraft, Ab sofort haben Sie..., Das enthält Ihr Praxishandbuch,...

g/ scheinbar widersprüchliche Wendungen:

mit wenig Aufwand viel erreicht,

h/ Wortspiele, z.B.:
Nicht jeden trifft es, aber jeden kann es treffen
Zukunft der Arbeit - Arbeit der Zukunft u.a.
Jede Masse Klasse
Erfolgreiche Elektrofachkräfte ...schalten jetzt das starke WEKA-Duo ein
Krank oder nicht krank?
i/ phraseologische Wendungen wie:
Gehen Sie auf Nummer sicher
Doppelt hält besser!

3.2 Einsatz der Werbungstexte im Unterricht

Alle diese Merkmale bieten die Gelegenheit zur Ausarbeitung unterschiedlichster grammatischer Formen und Übungen - z.B.:
Bildung und Einübung von Partizip II,
Bildung und Einübung von Infinitivkonstruktionen,
Bildung von Antonymen, Superlativen, usw.
Für den FSU enthält diese Fachtextsorte mehrere, in anderen Fachtextsorten seltener vorkommende Kommunikationsverfahren wie:
Empfehlen,
Bewerten,
Anregen,
Argumentieren,
Charakterisieren, u.a.,
nach denen der Student den Text selbst beurteilen und einschätzen kann.
Fast zum Schlagwort ist die *Ausarbeitung der eigenen Prospekte* geworden. Dieser Trend ist auch im Deutschunterricht zu verzeichnen. Die Behandlung der Fachtextsorte Werbung und Einübung bestimmter Kommunikationsverfahren vor allem Empfehlen, Anregen und Argumentieren bedeutet für die Studenten eine gute Basis für die Ausarbeitung eines eigenen Prospektes.
Sie erscheinen besonders geeignet:
zum Einüben der Strategien zum Entschlüsseln von fremdsprachlichen Texten
zum Einüben des flüssigen Erfassens von Texten

Schlussfolgerung

Mit der Behandlung von Werbetexten lässt sich ein wenig Abwechslung in die tägliche Unterrichtsroutine bringen. Das Vorwissen über die Textsorte und ihre Mitteilungsabsicht macht das Verständnis leicht. Sie ist international und hat einen einheitlichen Aufbau und eine einheitliche Struktur. Sie gelten bei ihrem oft relativ geringen Textumfang als Absprungbrett zu interessanten Themen, die zu einer freien Kommunikation im Sprachunterricht verleiten.

LITERATUR:

- BRINKER, K. (1988): Linguistische Textanalyse - Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Erich Schmidt Verlag
- FEARNS, A. (1996) : Textsorten als didaktische Chance für die Fachsprachen-Vermittlung. In: Kalverkämper, H., Baumann, K.-D. (Hrsg): Fachliche Textsorten - Komponenten - Relationen - Strategie. Tübingen
- GLÄSER, R. (1990): Fachtextsorten im Englischen. FFF. Tübingen
- HOFFMANN, L. (1984): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin
- HOFFMANN, L. (1983): Fachtextliguistik. In: Fachsprache 2/1983
- ISENBERG, H. (1978): Probleme der Texttypologie - Variation und Determination von Texttypen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität. Gesellschafts- und wissenschaftliche Reihe 5/1978

- KÖHLER, C. (1980): Bemerkungen zum Problem eines variabel einsetzbaren Lehrbuches für den fachbezogenen Fortgeschrittenenunterricht In: Deutsch als Fremdsprache 3/1980
- MICHEL, G. (1982): Inhaltliche und sprachliche Kriterien für die Auswahl von Themenbereichen und Textsorten auf der Fortgeschrittenenstufe. In: Deutsch als Fremdsprache 4/1982
- WILSKE, L. (1981): Zur Charakterisierung und Gruppierung von Textsorten unter funktional - kommunikativer Sicht. In: Textlinguistik 8/1981

Kontakt: PhDr.,Pavlovová Jana, CSc. Katedra jazykov TU v Košiciach, Vysokoškolská 4, 040 01 Košice, e-mail: jana.pavlovova@tuke.sk, tel. 055-602 4217

Zur syntaktischen Analyse rechtswissenschaftlicher Texte

Tomášiková Slavomíra, Kášová Martina, Prešov

Predmetom výskumu je syntaktická analýza textu preambuly, ktorá patrí do právnickej textovej triedy. V úvode sa venujeme charakteristike právnických textov. Vlastný výskum je kontrastívnou analýzou textu Ústavy SR a jeho prekladu do nemčiny.

Die Rechtssprache bildet ein interessantes Phänomen für linguistische Untersuchungen. Die Formulierungen in der Rechtssprache werden nach spezifischen syntaktischen, semantischen und pragmatischen Regeln konstruiert. Im Bereich des Rechts lassen sich weitere Sprachtypen (Subsprachen) unterscheiden (Sprache des Gesetzgebers, Richters, der Rechtslehre). In der Forschung werden zwei grundsätzliche Ausprägungen unterschieden - die Rechtssprache im engeren Sinne (Gesetzestexte und Gerichtsakte) und die Juristensprache (wissenschaftliche Ausdrucksweise der Juristen). Vorliebe für den Nominalstil, Bildung neuer Begriffe (Abstrakta auf -ung, -keit, -nis, Ableitungen, Komposita), Unterordnung durch reihenden Genitiv oder Präpositonalketten, unpersönlicher Ausdruck, Bevorzugung des Passivs, Satzperiode, Ausdehnung des Satzes zur sprachlichen Maximaleinheit, Verkürzungen von Wörtern und Sätzen, häufige Verwendung von Partizipien und Gerundivformen in Anlehnung an lateinische absolute Konstruktionen, häufiger Gebrauch von Formeln und festen Wendungen sind ihre Hauptmerkmale. (Grosse, 1981, 269). Sie ist *von* vielen *lateinischen Wendungen* oder aus dem Lateinischen stammenden Begriffen geprägt, gemeint sind damit meist aber nicht nur verwendete lateinische Fachbegriffe, sondern auch gesamte Rede und Schreibweise. Sie ist männlich. Eine Erscheinung, die deutsche Rechtssprache mit den Rechtsterminologien aller Sprachen teilt, die ein grammatisches Geschlecht kennen, ist es, dass in Rechtsbegriffen stets nur männliche Form verwendet wird, z. B. der Antraggeber, der Arbeitgeber, der Ehegatte... (Simon/ Funk-Baker, 1999, 30). Sie ist durch einen *hohen Abstraktionsgrad* geprägt. Von der Sprache wird *Effizienz* juristischen Systems. Als effizientes Verhalten bezeichnet man ein Verhalten, das nicht nur zur Erreichung eines gegebenen Ziels führt (Effektivität), sondern dabei den Aufwand gering hält (http://www.recht-und-sprache.de).

Bei der Charakteristik der Rechtssprache muss das *Verhältnis von Rechtssprache und Gemeinsprache* berücksichtigt werden. Die erste ist wirklichkeitsbildend. Fachsprachentypisch wird einem gemeinsprachlichen Wort durch Definition seine semantische Offenheit genommen und es wird dem für die Gemeinsprache typischen Sprachwandel entzogen (Lasser, 2000, 34), a) als Gegensatz zwischen natürlicher und künstlicher Sprache. Die Rechtssprache ist eine gemischte Sprache, weil natürliche Sprache eine Basis ist, die mit Elementen der künstlichen Sprache erweitert wird. Zu diesem wird die Terminologie der Juristen mit ihren spezifischen Bedeutungsregeln gezählt, b) als eine Subsprache der Gemeinsprache, die durch einen teilweise anderen Wortschatz und andere semantische und syntaktische Regeln gekennzeichnet ist. Für den Laien wirkt sie oftmals schwer oder nicht verständlich. (Otto, 1981, 48).

Die Rechtssprache ist eine typische *Funktionssprache*. Sie steht in ständiger Wechselwirkung mit den Sachinhalten, die sie auszudrücken hat, sie muss sich den Aufgaben und Zwecken ihres Fachgebiets so eng wie möglich anpassen. Die Rechtsstaatlichkeit verlangt ein objektiv-rational arbeitendes, wissenschaftlich fundiertes Justiz- und Verwaltungssystem. Diesen Anforderungen wird nur eine hoch entwickelte Fachsprache gerecht, die alle notwendigen Inhalte klar, eindeutig und vollständig wiedergeben kann. (Gebot der Präzision). Die Rechtsstaatlichkeit soll die Transparenz staatlichen Handelns gewährleisten. Außerdem verlangt das Prinzip der sozialen Gleichheit bürgernahe Sprache, die auch den Nichtfachmann über alle ihn betreffenden Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten in einfachen, geläufigen und eingängigen Texten unterrichtet. (Gebot der Verständlichkeit). Der Grundsatz der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit verpflichtet alle Staatsorgane zur Sprachökonomie. (Gebot der Effizienz). (Otto, 1981, 48).

Ihrem Inhalt und ihrer kommunikativen Funktion entsprechend, zeichnet sich die Verfassung durch solche Stilqualitäten wie Genauigkeit, Klarheit, Sachlichkeit, Unpersönlichkeit, Allgemeinverständlichkeit, Übersichtlichkeit, gedrängte Kürze usw. aus. Die Übersichtlichkeit der Verfassung wird insbesondere durch transparente Komposition und Architektonik garantiert, sie besitzt eine feste Struktur, eine Präambel, Hauptstücke, Artikel, Datum und Unterschriften.

In unserem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Analyse der Präambel und auf die erste Abteilung des ersten Hauptstücks. Die Präambel bildet im Deutschen mehrfach zusammengesetzter Satz mit koordinierten Gliedern und im Slowakischen einfacher Satz mit erweiterten gerundivischen Halbsatzkonstruktionen. Zu den wiederkehrenden syntaktischen Konstituenten gehören vor allem Partizipialgruppen, erweiterte Gerundivkonstruktionen und nominale Ausdrücke, die voluntative Einstellung und Zielsetzung zum Ausdruck bringen. Diese Gestaltungsmittel verleihen der Präambel eine zeremonielle Förmlichkeit. Z.B. „in Erinnerung an – pamätajúc na", „ausgehend vom natürlichen Recht – vychádzajúc z prirodzeného práva", „in dem Bestreben, eine demokratische Regierungsform durchzusetzen – usilujúc sa o uplatňovanie demokratickej formy vlády" u.a. Der Text ist in der 1. Person Pl. gefasst, das Subjekt „wir, das slowakische Volk" hat eine leitende Funktion im ganzen Satz. Der Satz ist durch Aufzählungen von mehrgliedrigen Satzgliedern und reduzierten Nebensätzen (Partizip- und Infinitivkonstruktionen) oder Gerundiv- und Halbsatzkonstruktionen gekennzeichnet, da es versucht wird, eine Vielzahl an Sachverhalten in einem Satz unterzubringen. Das Erste Hauptstück ist formal in Abteilungen mit Artikeln gegliedert. Die Artikel sind weiter in nummerierte Absätze unterteilt. Z.B. Artikel 1, (1.) Die Slowakische... Jeder Absatz besteht aus einem bzw. zwei Aussagesätzen. Dieser Text enthält keine juristischen Termini. Die Verfassung gehört zu den fachexternen Texten, die sich nicht nur auf Fachkreise, sondern auf die breite Öffentlichkeit richten. Die Tatsache, dass in der Verfassung nur sehr wenige juristische Fachtermini vorkommen, hängt eng mit ihrem deklarativen Charakter zusammen.

Die Präambel ist im deutschen Text in einem mehrfach zusammengesetzten Satz (Satzperiode) mit koordinierten Gliedern gebildet. Es handelt sich um einen Aussagesatz.

HSa *Wir, das slowakische Volk, in Erinnerung an das politische und kulturelle Erbe unserer Vorfahren und an die jahrhundertlangen Erfahrungen aus den Kämpfen um die nationale Existenz und die eigene Staatlichkeit, im Sinne des geistigen Erbes von Kyrillios und Methodios und des historischen Vermächtnisses des Großmährischen Reiches,*

1. PK ausgehend vom natürlichen Recht der Völker auf Selbstbestimmung,

HSb *gemeinsam mit den im Gebiet der Slowakischen Republik lebenden Angehörigen der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen,im Interesse einer dauerhaften friedlichen Zusammenarbeit mit den anderen demokratischen Staaten, in dem Bestreben,*

2. IK eine demokratische Regierungsform, Garantien für ein freies Leben, die Entwicklung der geistigen Kultur und der wirtschaftlichen Prosperität durchzusetzen,

HSc *beschließen wir, die Bürger der Slowakischen Republik, durch unsere Vertreter diese Verfassung:*

Die Präambel im Slowakischen bildet ein einfacher Satz. Es handelt sich um einen Aussagesatz. Der einfache Satz hat eine komplizierte Struktur. Ein Hauptsatz ist durch drei erweiterte Gerundivkonstruktionen erweitert.

HSa *My, národ slovenský,*

1. **EGK** pamätajúc na politické a kultúrne dedičstvo svojich predkov a na stáročné skúsenosti zo zápasov o národné bytie a vlastnú štátnosť,

HSb *v zmysle cyrilo-metodského duchovného dedičstva a historického odkazu Veľkej Moravy,*

2. **EGK** vychádzajúc z prirodzeného práva národov na sebaurčenie,

HSc *spoločne s príslušníkmi národnostných menšín a etnických skupín žijúcich na území Slovenskej republiky, v záujme trvalej mierovej spolupráce s ostatnými demokratickými štátmi,*

3. **EGK** usilujúc sa o uplatňovanie demokratickej formy vlády, záruk slobodného života, rozvoja duchovnej kultúry a hospodárskej prosperity,

HSd *teda my, občania Slovenskej republiky, uznášame sa prostredníctvom svojich zástupcov na tejto ústave:*

Der Nominalphrase *„in Erinnerung an das politische...",* der Partizipial- und Infinitivkonstruktion *„ausgehend vom natürlichen Recht...",* und der deutschen Satzperiode *„eine demokratische Regierungsform... durchzusetzen"* entspricht im Slowakischen einfacher Satz mit erweiterter Gerundivkonstruktion, die den Status einer Halbsatzkonstruktion hat und die man als Satzglied betrachten kann. Aus diesem Grund entsteht auch der Unterschied auf der syntaktischen Ebene.

LITERATUR:
- GROSSE, S. (1981): Vorschläge zur Verbesserung der Verständlichkeit von Verwaltungstexten. In: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung bearb. von I. Radtke. Stuttgart: Klett – Cotta.
- JASINSKI, A. (2001): Übersetzer-Beruf oder Berufung. Bydgoszcz. In: www.lomac.net/uebersetzer-kapitel3
- LASSER, Ingeborg (2004): Verständliche Gesetze – Eine Utopie? In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 118 (6/2004) „Sprache des Rechts".
- OTTO, Walter (1981): Paradoxie einer Fachsprache. In: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung bearb. von I. Radtke, Stuttgart: Klett – Cotta.
- SIMON, Heike – FUNK-BAKER, Gisela (1999): Einführung in die deutsche Rechtssprache, München: Beck Juristischer Verlag.

Kontakt: PaedDr. Slavomíra Tomášiková, PhD., ul. 17. novembra, 08001 Prešov, tomasiks@unipo.sk, tel.: 051/7570720, PhDr. Martina Kášová, PhD., kasova@unipo.sk

VI - Projekty

***BICÁKOVÁ Jana, NEMČOKOVÁ Viera, SEMANOVÁ Hedviga**, KJ, TU v Košiciach*

***CZÉREOVÁ Beáta, MAZUROVÁ Helena, SLÁDEČKOVÁ Božena** KJ, TU v Košiciach*

***CZÉREOVÁ Beáta, KNUTOVÁ Gabriela, MOLNÁROVÁ Božena**, KJ, TU v Košiciach*

***KNUTOVÁ Gabriela, MOLNÁROVÁ Božena, SMREKOVÁ Janka**, KJ, TU v Košiciach*

Slovenčina on-line

Bicáková Jana, Nemčoková Viera, Semanová Hedviga, Košice

Príspevok charakterizuje In@enio - autorský nástroj založený na informačných technológiách, ktorý je využívaný na tvorbu a vyviíjanie on-line kurzu slovenského jazyka. Zároveň charakterizuje on-line multimediálny interaktívny jazykový kurz slovenského jazyka.

Slovenčina je jedným z jazykov Európskej únie. Patrí však medzi jazyky, ktoré málokto v únii ovláda. Je potešiteľné, že sa vytvára skupina ľudí, ktorí pociťujú potrebu ovládať slovenský jazyk. Sú to ľudia z profesionálnej sféry – obchodníci, manažéri, bankári, pracovníci v cestovnom ruchu, a prirodzene aj študenti. Katedra jazykov Technickej univerzity v Košiciach je jedným z partnerov v projekte Lingua II – CALL @ C&S project. Koordinátorom projektu je Univerzita **vo Valencii**, **Španielsko**. Ďalšími účastníkmi projektu sú Karlova univerzita **v Prahe**, Poľnohospodárska univerzita v Prahe, Poľnohospodárska univerzita **v Nitre** , Univerzita **v Seville** , Španielsko.

Ciele a štruktúra projektu.

Cieľom projektu je vytvoriť on-line jazykový kurz slovenčiny pre stupeň A1 a A2 podľa Európskeho jazykového portfólia. Ide teda o základné znalosti , ktoré sú potrebné pre bežné situácie. Každý modul sa skladá z desiatich lekcií. Lekcia má tieto časti: gramatika, slovná zásoba, funkcie, cvičenia, glosár , reálie a odkazy na užitočné web stránky. Obidva moduly budú prístupné na internete. Študent pracuje vlastným tempom a v čase, ktorý si sám zvolí a bez lektora. Nie je teda viazaný na žiadny vopred stanovený časový rozvrh a ani na lektora. Všetky správne odpovede nájde na webe.

Keďže je tento kurz určený pre cudzincov majúcich záujem alebo potrebu naučiť sa po slovensky, je nevyhnutné využiť aj tzv. podporné jazyky – angličtina, nemčina , francúzština, taliančina . V prípade potreby je možné použiť aj iné podporné jazyky. Podporné jazyky sa využívajú pri vysvetľovaní významu slov / slovník – glosár /, gramatických javov, ktoré sú vysvetlené v slovenčine a zároveň v jednom z podporných jazykov. Podporný jazyk je na stupni A1 a A2 nevyhnutný na to, aby učiaci sa správne pochopil jednotlivé inštrukcie a urobil presne to, čo má urobiť. Všetky inštrukcie sú napísane po slovensky, v zátvorke za inštrukciou je preklad inštrukcie v podpornom jazyku.

In @enio

Na vytváranie obidvoch multimediálnych on-line modulov využívajú autori In@enio – autorský nástroj na tvorbu on-line učebných materiálov,ktorý vytvoril tím pracovníkov na univerzite vo Valencii.In@enio – autorský nástroj na tvorbu on-line učebných materiálov, ktorý funguje prostredníctvom webu a je založený na princípe použitia vopred definovaných šablón / template approach to authoring /.Zároveň vytvára učiace prostredie a chce ponúknuť prostredníctvom interneru kurzy vytvorené uvedeným autorským nástrojom. Tento autorský nástroj je možné použiť na vytvorenie študijných materiálov v rôznych jazykoch, prípadne na vytváranie učebných materiálov v iných predmetoch.

Vopred definované šablóny zahrňujú nasledujúce typy cvičení:

1. observation exercises – zamerané na čítanie a posluch,
2. gap filling exercises – doplňovanie medzier,
3. multiple choice – výber z viacerých možností,
4. reordering exercises – preskupovanie textu alebo prvkov / slov /,
5. association exercises – priraďovacie ,
6. clickable image – keď klikneme na obrázok, objaví sa význam slova alebo výslovnosť, alebo oboje,
7. open input - zamerané na nácvik písania / list, preklad, diktát, atď./ ,
8. word games – slovné hry / krížovky, hanged man / ,
9. true / false exercises – výber správnej odpovede.

Tieto cvičenia pokrývajú všetky zručnosti, ktoré je potrebné naučiť a precvičovať.

InOenio umožňuje pri tvorbe učebných materiálov vytvárať a využívať video nahrávky a audio nahrávky.

III. Modul A2.

Pedagógovia Katedry jazykov Technickej univerzity v Košiciach vyvíjajú modul A2. Najprv bolo potrebné oboznámiť sa s jednotlivými typmi cvičení a autorským nástrojom In -Oenio. Autori vytvárali jednotlivé lekcie podľa vopred stanoveného sylabu, ktorý obsahuje náplň každej lekcie a zahrňuje všetky jazykové zručnosti. Autori tvorili texty a cvičenia vo Worde a písali ich do jednotlivých šablón In Oenia. Texty napísané vo Worde dával počítačový expert do elektronickej formy na internet pomocou In Oenia – redaktor. Samozrejme, možné je aj to, že autor píše priamo v redaktore. Napriek tomu je nevyhnutné spolupracovať s odborníkmi z oblasti výpočtovej techniky.

Použité texty sú vybraté z rôznych zdrojov, upravené na úroveň A2 – jednoduchá slovná zásoba, krátke zrozumiteľné vety , témy súvisiace s každodennými situáciami / napr. cestovanie, na návšteve, ideme do kina , divadla, atď. /. Všetky dialógy sú pôvodné.

Každá lekcia obsahuje gramatiku. Gramatika je vysvetľovaná pomocou štruktúr a názorných príkladov. Nie je možné použiť zložité poučky, pretože slovná zásoba je na úrovni a2 ešte veľmi malá a študenti by poučke jednoducho nerozumeli. Pri pomenovaní jednotlivých gramatických javov sme okrem slovenčiny využívali aj podporné jazyky. Každý jav je okrem slovenčiný pomenovaný aj v angličtine a nemčine. Najväčšie ťažkosti sme mali s vysvetlením rodov v slovenčine , kedže rôzne jazyky majú rozdielne gramatické rody. Príklady na vysvetlenie gramatického javu sme uvádzali priamo z textov danej lekcie.

Pri spracovávaní textov a slovnej zásoby sme museli mať sústavne na pamäti, že texty a slovná zásoba majú byť jednoduché, zodpovedajúce úrovni A2. Glosár obsahuje slovnú zásobu z jednotlivých textov, tak ako je to obvyklé . Každé slovenské slovo má anglický a nemecký ekvivalent. Každé slovenské substantívum je spresnené koncovkou genitívu singuláru a je pri ňom uvedený rod substantíva v slovenčine.

IV.Záver

Tento multimediálny interaktívny on-line jazykový kurz umožňuje účastníkovi čo najlepšie a v čo najkratšom čase zvládnuť študijný materiál , precvičiť doterajšie a novozískané poznatky. Je potrebné zdôrazniť, že jazykové vzdelávanie zároveň umožňuje oboznámiť študentov s tradíciami, reáliami, kultúrou a hospodárstvom danej krajiny. V našom kurze je venovaná tomuto fenoménu doplnková časť kurzu – Čítanka. E- learning v poslednom desaťročí predstavuje revolúciu v oblasti didaktiky cudzích jazykov. Otváranie hraníc po vstupe Slovenska do EU vyvolalo akútnu potrebu komunikácie , potrebu aktívne zvládnuť cudzí jazyk, pričom poroznost sa rovnako venuje majoritným i minoritným jazykom. Dôkazom toho je náš kurz. Je zároveň súčasťou procesu celoživotného vzdelávania, čo patrí medzi prioritné úlohy stanovené Európskou úniou.

Kontakt: PhDr. Jana Bicáková - Jana.Bicakova@tuke.sk, Dr. Viera Nemčoková, CSc. - Viera.Nemcokova@tuke.sk, PhDr. Hedviga Semanová - Hedviga.Semanova@tuke.sk

Prílohy:

6. GAP FILLING EXERCISES

Author	Hedviga, Jana, Viera
Exercise	Fill in the missing words
Langua ge	**Slovak**
Level	**A2**

Section **/ Reading comprehension (CE)**

Code ESL_A2_CE_05

➢ Text, dialogue, sentences or words with blank spaces

Instructions	V nasledujúcich vetách doplňte chýbajúce slová./ Chýbajúce slová nájdete v predchádzajúcom texte. / Fill in the missing words in the following sentences. The words can be found in the previous text/.
Text of exercise	Eva má na /**starosti/** pasy a letenky. Všetci cestujúci čakali na hlásenie o / **odlete./** /**Batožina/** sa odovzdáva v odletovej hale. **/Hmotnosť/** batožiny nesmie prekročiť 30 kíl. Eva musela /**vyložiť/** všetky ostré predmety z kabelky. Taxík ich odviezol na /**železničnú/** stanicu. V letiskovej reštaurácii si dali malé / **občerstvenie./** .

Text of gap	Help text	Hint for gap	Negative feedback	Positive feedback	Poss. answer 1	Poss. answer 2
Starosti	starosť	byť zodpovedný za niečo	Substantívum, ktoré hľadáte, znamená starať sa o niečo.	Well done!	starosti	
o odlete	odlet	odchod lietadla	Substantívum , ktoré hľadáte, znamená , že lietadlo odlieta z letiska.	Well done!	o odlete	o odchode
batožina	batožina	kufre, cestovné tašky	Substantívum, ktoré hľadáte, znamená všetko to, do čoho balíme veci,ked cestujeme.	Well done!	batožina	
hmotnosť	hmotnosť	Váha	Substantívum, ktoré hľadáte , znamená celkovú váhu batožiny.	Well done!	hmotnosť	
vyložiť	vyložiť	vybrať niečo z niečoho	Verbum, ktoré hľadáte, znamená vybrať predmet napríklad z tašky	Well done!	vyložiť	vybrať
železničnú	železničná	týkajúce sa železnice	Adjektívum, ktoré hľadáte, znamená vlastnosť súvisiacu so železnicou	Well done!	železničnú	
občerstvenie	občerstvenie	malé jedlo	Substantívum, ktoré hľadáte, znamená zjesť male množstvo jedla	Well done!	občerstvenie	

⇨ Exercise media

Type of clip: None / Audio / Video
Auto-play clip: Yes / No
No limit of attempts: Yes / No
See complete answer: Yes / No
Case sensitive: Yes / No
See partial answer: Yes / No
Time limit (0=no limit): Yes / No

Graphics Image *List of image files, i.e.* CHE_A1_GO_01.jpg

Type of clip Sound / Video / None *List of media files, i.e.* CHE_A1_GO_01.rm

⇨ Comments

Comments

Zopakujte si genitív a akuzatív plurálu podstatných mien.
/ Short revision of genitive and accusative of plural of nouns ./

A. Maskulinum:

1. Životné /animate/

Nominativ Singular /Plural	Genitív plurálu / Koho? Čoho?/	Akuzatív plurálu / Koho? Čo ?/
chlap - **ø** / chlap - **i**	chlap - **ov**	chlap - **ov**
hrdin - **a** / hrdin - **ovia**	hrdin - **ov**	hrdin - **ov**

2. Neživotné /inanimate/

dub - **ø** / dub - **y**	dub - **ov**	dub - y
stroj - **ø** / stroj - **e**	stroj - **ov**	stroj - **e**

B. Femininum :

žen - **a** / žen - **y**	žien - **ø**	žen – **y**	**e / ie**
ulic - **a** / ulic - **e**	ulíc - **ø**	ulic – **e**	**i / í**
dlaň - **ø** /dlan - **e**	dlan - **í**	dlan – **e**	**ň / n**
kosť - **ø** / kost - **i**	kost - **í**	kost – **i**	**ť / t**

C.Neutrum:

mest - **o** /mest - **á**	m**ie**st - **ø**	mest - **á**	**e / ie**
s**r**dc - **e** /srdc - **ia**	s**ŕ**dc - **ø**	srdc - **ia**	**r / ŕ**
vysvedčen - **ie** / vysvečen - **ia**	vysvedčen - **í**	vysvedčen - **ia**	
d**ie**ť - **a**	d**e**t- **í**	d**e**t - **i**	**ie / e**

Príklady / examples / :

1. genitive plurálu podstatných mien /genitive of plural of nouns/ :

prekročenie **hraníc** /F/
bez školských **povinností** /F/
kontrola **pasov** /M/
rezervovanie **leteniek** /F/

2. akuzatív plurálu podstatných mien / accusative of plural of nouns/:

kúpiť **letenky** /F/
vytiahnuť **lyže** /F/
zatiahnuť **rolety** /F/
zatvoriť **okná** /N/
teplé **svetre** /M/
vytiahnuť **šály** /M/

Komunikácia vo viacjazyčnom prostredí

Czéreová Beáta, Mazurová Helena, Sládečková Božena, Košice

Communicating in Multilingual Contexts (CMC) Projekt CMC bol navrhnutý v rámci programu Socrates, aktivita Lingua 2 a je financovaný Európskou komisiou. Lingua je jedným z programov Európskej únie v oblasti vzdelávania, ktorého cieľom je podpora štúdia a výučby cudzích jazykov.

Účastníci projektu

Koordinátorom projektu CMC je **Kalábrijská univerzita, Taliansko**.
Partnermi projektu sú: Univerzita v Santiago de Compostela, **Španielsko**, Jazykové centrum Maastrichtskej univerzity, **Holandsko**, Polytechnický inštitút v Castelo Branco, **Portugalsko**, Londýnska vysoká škola ekonomických a politických vied, **Veľká Británia** a Technická univerzita v Košiciach, **Slovensko**.

Ciele projektu CMC

Krátkodobé štúdium v kultúrne odlišnom akademickom prostredí často vytvára pocit počiatočnej frustrácie u výmenných študentov, ktorí si potrebujú osvojiť stratégie na prekonávanie kultúrnych odlišností v novom akademickom prostredí. Okrem toho, aby ovládali jazyk a kultúru novej krajiny sa od nich často očakáva, že budú mať základné akademické jazykové zručnosti. Avšak nie vždy sú študenti vopred pripravení na štúdium v zahraničí. Projekt CMC si kladie za úlohu zdokonaliť základné akademické zručnosti študentov tak, aby sa mohli zúčastňovať štúdia na vysokých školách v zahraničí, umožniť zahraničným študentom oboznámiť sa s kultúrnymi rozdielmi v krajinách, v ktorých budú študovať, pomôcť im aklimatizovať sa v cudzojazyčnom prostredí.

Komu je projekt určený?

Cieľovou skupinou projektu sú študenti v rámci výmenných programov**,** ktorí chcú nadobudnúť skúsenosti štúdiom na zahraničnej univerzite, a preto si potrebujú zdokonaliť nielen svoje jazykové ale aj akademické zručnosti. Činnosti v rámci projektu sú zamerané na vytvorenie on-line jazykových modulov, ktoré budú spĺňať požiadavky týkajúce sa obsahu ako aj jazykových zručností potrebných pre štúdium na vysokej škole.

Cieľové jazyky učebných materiálov

Učebné materiály budú v šiestich cieľových jazykoch: holandčine, angličtine, taliančine, portugalčine, španielčine a slovenčine. Je všeobecne známe, že holandčina**,** taliančina**,** portugalčina a slovenčina sú menej používané a menej študované jazyky. Aj preto úlohou tohto projektu je prispieť k rozvíjaniu akademických jazykových zručností v týchto jazykoch, a tak poukázať na potrebu širšieho viacjazyčného spoločenstva, kde znalosť týchto jazykov môže byt začiatkom ich rozšírenia v európskych krajinách.

Úlohy a výstupy projektu

V počiatočnej fáze projektu sa vykonal prieskum existujúcich jazykových materiálov v cieľovom jazyku, prieskum jazykových potrieb prichádzajúcich študentov, a to formou dotazníkov vyplnených zahraničnými študentmi, ktorí práve študujú na partnerskej univerzite. Jednou z prvých úloh projektu bolo vytvoriť softvér, ktorý umožní vytvoriť multimediálny materiál prispôsobený potrebám jazykového vzdelávania. Vytvorila sa webová stránka projektu**,** ktorá okrem učebných materiálov poskytuje aj informácie o partnerských univerzitách, cieľoch a zameraní projektov a umožní tak šírenie jazykovej a kultúrnej odlišnosti ako prostriedku rozvíjania spolupatričnosti medzi mladými ľuďmi a spoznávania kultúry iných krajín.
Ďalšia fáza projektu je zameraná na tvorbu učebného materiálu, jeho pilotovanie a prípadnú modifikáciu. Program na výučbu jazykov bude umiestnený na webovej stránke CMC projektu (www.cmcproject.it) s rovnakým formátom pre všetkých partnerov.
Záverečná etapa projektu je venovaná propagácii projektu.
Výslednými produktmi budú dva moduly pozostávajúce zo štyroch lekcií spracovaných na základe tematicky orientovaného prístupu k výberu tém.
Prvá lekcia **Stretnutie na univerzite** obsahuje 6 samostatných častí týkajúcich sa situácií, v ktorých sa zahraniční študenti môžu ocitnúť po príchode na zahraničnú univerzitu, napríklad prvý rozhovor s koordinátorkou programu Erasmus, otvorenie si účtu v banke, prvé stretnutie na Katedre jazykov, v študentskej organizácii alebo orientácia zahraničného študenta v školskej jedálni. Východiskom každej situácie je rozhovor, ktorý je prezentovaný na videu.

Úlohou študenta je oboznámiť sa so situáciou a prostredníctvom cvičení zvládnuť nielen slovnú zásobu danej problematiky, ale aj oboznámiť sa s kultúrnym zázemím prostredia, v ktorom sa nachádza. Jednotlivé typy cvičení sú zostavené a precvičené tak, aby zahraničný študent mohol na konci každej časti aktívne zvládnuť danú tému.
Druhá lekcia má názov **Akademické zručnosti**. Je zostavená z troch častí, úlohou ktorých je zvládnutie základných akademických zručností študenta: aktívne sledovanie prednášky, práca s odborným textom - informačny a výkladový slohový postup. Úvod lekcie **Vitajte na univerzite** je zameraný na počúvanie prednášky a písanie si poznámok. Dôraz je na počúvaní s porozumením. V druhej časti sa venuje pozornosť základným informáciám o štúdiu na vysokej škole a slovnej zásobe súvisiacej s organizáciou akademického roka a výučby na vysokej škole. V záverečnej časti sa zahraniční študenti môžu oboznámiť s akademickým textom, ktorý odráža komplexnosť a náročnosť výkladového slohového postupu.
Tretia lekcia **Študijné odbory on-line** je praktickou úlohou orientácie sa zahraničného študenta v študijných odboroch jednotlivých fakúlt Technickej univerzity v Košiciach. Zahraničný študent si prakticky vyhľadáva informácie na webovej stránke nielen o študijnom odbore svojej fakulty, ale aj ďalšie informácie o formách štúdia na vysokej škole, o univerzitnej knižnici, Katedre jazykov. V druhej časti tejto lekcie spoznáva zahraničný študent aj ďalšie fakulty Technickej univerzity ich identifikovaním podľa
zameraní jednotlivých fakúlt. Cieľom tretej časti je priblížiť prácu a zameranie vybraných pracovísk univerzity vyberaním správnej odpovede z viacerých možností.
Štvrtá lekcia **Životopis** je venovaná dôležitej zručnosti študenta – písaniu životopisu.
Úlohou zahraničného študenta je identifikovať základné časti životopisu, získavať a dopĺňať relevantné informácie z inzerátu a žiadosti o zamestnanie do životopisu a diferencovať jednotlivé ukážky životopisu z hľadiska ich adekvátnosti. Všetky cvičenia v tejto lekcii vedú zahraničného študenta k napísaniu vlastného životopisu v slovenskom jazyku.
Piata lekcia pod názvom **Prezentácia** rozvíja rečové zručnosti v cieľovom jazyku.
Študenti sa oboznámia so zručnosťami potrebnými pre prípravu a samotnú prezentáciu na danú tému. Súčasťou lekcie je 4-minútové video, v ktorom študent prezentuje tému o mimovládnych organizáciách na Slovensku. Cvičenia k druhej prezentácii sú zamerané na každú časť prezentácie samostatne.
Šiesta lekcia **Akademický seminár** má za úlohu rozvíjať zručnosti správneho pochopenia počutých a čítaných odborných textov. Prvá časť videonahrávky v tejto lekcii zobrazuje učiteľa na seminári, ktorý víta študentov a oboznamuje ich s témou seminára. Jazykové funkcie sú zamerané na tvorenie otázok, vyjadrenie pochybností, súhlasu a nesúhlasu. Tieto otázky a odpovede tvoria druhú časť videa.
Jazykové funkcie v siedmej lekcii **Život mimo univerzity** pomôžu zvládnuť kultúrne aspekty. Lekcia je taktiež doplnená videonahrávkou, zobrazujúcou vzácne pamiatky Košíc a okolia. Skupina študentov so sprievodcom obdivuje nielen monumentálny Dóm sv. Alžbety, ale tiež spoznáva najstaršiu ulicu mesta Košice, erb mesta, divadlá a mnohé iné. Cvičenia sú zamerané na porozumenie počutého textu a na osvojenie si slovnej zásoby.
Ôsma lekcia **Pracovné ponuky on-line** pomôže študentom ľahšie sa orientovať pri vyhľadávaní informácií o pracovných miestach a napísať si žiadosť o prijatie do zamestnania v cieľovom jazyku. Prostredníctvom cvičení sa študenti oboznamujú so slovnou zásobou, spoznávajú rozdiely formálneho a neformálneho štýlu písania listu a podrobnejšie si precvičujú písanie žiadosti o prijatie do zamestnania. Cieľom je ponúknuť študentom možnosť porozumieť jazyk v profesionálnom kontexte v cieľovom jazyku.

Čo sa týka ďalších aspektov očakávaného dopadu na každú cieľovú skupinu veríme, že znalosť jazyka a rozvíjanie akademických jazykových zručností pomôžu študentom v budúcnosti študovať samostatne v cudzojazyčnom akademickom prostredí.

Kontakt: Czéreová Beáta, Mazurová Helena, Sládečková Božena Katedra jazykov Technickej univerzity v Košiciach

Rovnosť šancí pre európsku integráciu prostredníctvom používania európskeho jazykového portfólia (eurointegrelp)

Czéreová Beáta, Knutová Gabriela, Molnárová Božena, Košice

Tento európsky projek 117021- cp- 1- 2001-1-ro- lingua- l1patrí medzi projekty Sokrates, Lingua 1. Je to projekt zameraný na vytváranie sietí. Kontraktorom projektu je Prosper–ASE Language Centre, Bukurešť. Koordinátorom projektu je Liliana Kiritescu z Prosper–ASE.

Partneri v projekte
V projekte je 16 partnerov reprezentujúcich rôzne inštitúcie - od jazykových centier, cez asociácie, združenia až po vysoké školy rôzneho typu. Pre bližšiu predstavu uvádzame všetkých partnerov:
Osterreichisches Sprachen –Kompetenz Zentrum, Graz, **Rakúsko**
The Panhellelenic Association of Language Schools of Accredited Quality
British Schools of Trieste, **Taliansko**
PASE – Polish Association for Standards in English, **Poľsko**,
ELT News Athens, **Grécko**,
QUEST – **Rumunsko**,
EURISC, Bukurešť – Rumunsko,
EuroEd – Rumunsko,
Interantional Forum, Timisoara, Rumunsko,
Octopus – Jezicne usluge, Poľsko
British School Trieste, Taliansko,
Karel de Grote – Hogeschool vzw, **Belgicko**,
Koolituskeskus Dialoog, **Estónsko**,
Technická univerzita, Košice**, Slovenská republika**
Utena College – **Litva**,
The Association for Foreign Languages at the Croation Chamber of Commerce, **Chorvátsko**

Ciele projektu
EuroIntegrELP je trojročný projekt, ktorý bol schválený v roku 2004 a bude ukončený v roku 2007. Projekt si kladie za cieľ zlepšiť informovanosť o dôležitosti ovládania cudzích jazykov v multikultúrnej a mnohojazyčnej Európe. Základným cieľom projektu je podpora používania Európskeho jazykového portfólia (EJP) pre dospelých v partnerských krajinách projektu. Zámerom tohto nástroja je naučiť dospelých byť zodpovedným za vlastné učenie sa a povzbudzovať ich snahu učiť sa cudzie jazyky. Zároveň by malo Európske jazykové portfólio pomôcť pri rozvíjaní sebahodnotiacich zručností u dospelých. Európske jazykové portfólio pre dospelých bude zohrávať dôležitú úlohu v oblasti politiky a vzdelávania v rámci utvárania jednotnej Európy v medzinárodnom kontexte. Jedným so spôsobov ako môže projekt podporiť používanie Európskeho jazykového portfólia pre dospelých je informovanie inštitúcií v oblasti politiky a vzdelávania o dôležitosti inovačných prístupov k jazykovému vzdelávaniu a hodnoteniu.
Základnými výstupmi z projektu sú preklady do národných jazykov partnerských krajín a publikovanie Európskeho jazykového portfólia. Na podporu projektu budú slúžiť také čiastkové výstupy ako sú články, brožúrky, plagáty, kalendáre a iné. Okrem toho jedným z nezanedbateľných výstupov budú preklady príručky pre používateľov Európskeho jazykového portfólia.
Európske jazykové portfólio predstavuje zbierku dokumentov, ktoré umožňujú jeho držiteľovi dokumentovať svoje skúsenosti, zručnosti a dosiahnuté jazykové vzdelanie. Prostredníctvom Európskeho jazykového portfólia môže jeho majiteľ prezentovať ukážky svojich prác a certifikátov, ktoré dosiahol. EJP pozostáva z troch častí - Jazykový pas, Jazykový životopis a Zbierku práca dokladov.
Jazykový pas slúži majiteľovi EJP na zaznamenávanie osobných údajov o sebe. Poskytuje priestor na sebahodnotenie užívateľa portfólia a tiež na hodnotenie učiaceho sa učiteľom cudzieho jazyka. Sebahodnotenie majiteľovi EJP prehľadný popis medzinárodných úrovní

ovládania cudzích jazykov, ktorý je súčasťou Jazykového pasu je. Do tejto časti si držitelia EJP zaznamenávajú aj svoje skúsenosti s kultúrou krajín, ktorých jazyky sa učia. Ďalšia časť EJP povzbudzuje držiteľov EJP plánovať si ďalšie učenia sa cudzích jazykov a EJP sebahodnotenia úrovne rečových zručností. Posledná časť EJP slúži na odkladanie vybraných materiálov držiteľa EJP, ktoré ilustrujú jeho záznamy v predchádzajúcich dvoch častiach EJP. Do zbierky patria aj diplomy, vysvedčenia a certifikáty z jazykových kurzov a skúšok. **Projekt ja zameraný na tieto cieľové skupiny**: zamestnávatelia, vedúci ľudských zdrojov, súkromné a štátne pracovné agentúry, poskytovatelia jazykového vzdelávania, poskytovatelia odborného vzdelávania, študenti jazyka (15+), nezamestnaní/zamestnanci v krajinách zúčastnených na projekte

Úloha TUKE v projekte
Technická univerzita je 14-tym partnerom v projekte a tiež participuje na projektových úlohách. Na úlohách TUKE pracujú 3 skúsení vysokoškolskí učitelia zo Sekcie anglického jazyka z Katedry jazykov: PhDr. Beáta Czéreová, PhDr.Božena Molnárová, PhDr.Gabriela Knutová, PhD a Ing.Gabriela Brečková z Katedry teoretickej elektrotechniky a elektronického merania na Fakulte elektroniky a informačných technológií. V roku 2005 učitelia spolupracovali na vypracovaní dotazníka pre analýzu potrieb partnerov v projekte. Bola vytvorená národná webová stránka projektu v spolupráci s Ing. A. Šiškovou z Výpočtového strediska TU. V súčasnosti učitelia pracujú na preklade anglickej verzie ELP do slovenčiny a na nadväzovaní kontaktov a spolupráce so zástupcami cieľových skupín. Okrem toho sa učitelia zúčastňujú na projektových stretnutiach (Bukurešť - marec 2005, Thessaloniki - máj 2006) a prezentujú projekt na konferenciách.
Základným výstupom TUKE bude preložiť EJP do slovenčiny, dosiahnuť jeho publikovanie a akreditáciu. Hlavným zámerom všetkých aktivít (napr. ako sú – tlačová konferencia, články, preloženie príručky pre používateľov správy v novinách a pod.) je dostať do povedomia slovenskej verejnosti Európske jazykové portfólio pre dospelých.

Európske jazykové portfólio (EJP) sa považuje za osobný nástroj všetkých občanov Európy, ktorý má slúžiť na rozvoj viacjazyčných a multikultúrnych kompetencií. EJP odráža záujem Rady Európy prehĺbiť vzájomné porozumenie občanov v Európe, má rozvíjať ich kultúrnu a jazykovú diverzitu, rozvíjať ich záujem o učenie sa cudzích jazykov a podporiť štandardizáciu vo vyučovaní cudzích jazykov. Veríme, že po akreditácii EJP pre dospelých sa stane v budúcnosti účinným nástrojom pre každého Európana.

VIAC INFORMÁCIIo projekte môžete nájsť na nasledujúcich www stránkach:“
http://www.prosper.ro , http://www.tuke.sk/kj ”

Kontakt: Katedra jazykov, Technická univerzita, Vysoskoškolská č. 4, 040 01 Košice, Tel.číslo: 055 602 41 85, gabriela.knutova@tuke.sk, beata.czereova@tuke.sk, bozena.molnarova@tuke.sk

Projekt EDORCO v rámci programu Leonardo da Vinci

Knutová Gabriela, Molnárová Božena, Smreková Janka, Košice

Projekt EDORCO (E-Developing of Oral Competence for Power Engineering Specialists) bol schválený Európskou komisiou v roku 2004 v rámci vzdelávacieho programu Leonardo da Vinci. Vznikol na základe potreby ďalšieho vzdelávania pracovníkov v energetickom sektore a vyplynul aj z požiadaviek unifikácie a deliberizácie európskeho trhu s energiou.

Koordinátorom projektu je **Technická univerzita v Košiciach**. Projekt bol vypracovaný pracovníkmi Katedry jazykov univerzity. Na jeho realizácii spolupracujú partneri z energetického sektoru – Ecopower z **Belgicka**, poľská národná energetická agentúra - KAPE a Slovenská energetická agentúra – SEA. V rámci vzdelávacích a výskumných inštitúcií sú partnermi súkromná vysoká škola WSHE z Lodže, **Poľsko** a jazykové centrum Linguapolis, Univerzita v Antverpách, Belgicko, Vývojové regionálne centrum – HRDC, **Grécko**, Inštitút vzdelávania Londýnskej univerzity, **Veľká Británia**, Pacificstream- firma zaoberajúca sa informačnými technológiami v rámci John Moore University v Liverpoole, Veľká Británia a Inštitút pre medzikultúrnu komunikáciu - IIK, **Nemecko**.

Hlavným cieľom projektu je zvýšiť jazykovú úroveň v anglickom a francúzskom odbornom jazyku pracovníkov v energetickom priemysle s dôrazom na ich komunikačné schopnosti. Vzdelávacie inštitúcie, ktoré vyvíjaný materiál konzultujú s partnermi z oblasti energetiky, vypracujú šesť lekcií (1.Telefonovanie a spoločenská komunikácia, 2. Opis výrobných procesov, 3. Čísla a grafy, 4. Prezentácia výrobkov a podniku, 5. Porady, zasadnutia, 6. Rokovania) v oboch jazykoch. Tento materiál bude následne vložený do elektronického výučbového prostredia, vyvinutého gréckym partnerom.

Výsledným produktom budú on-line kurzy v daných jazykoch pre profesionálne a pracovné prostredie. V súlade s najnovším trendom dištančného vzdelávania kurzy budú pozostávať z individuálneho a rezidenčného štúdia. V čase individuálneho štúdia bude študent v neustálom kontakte so svojím učiteľom prostredníctvom internetu a bude mať možnosť konzultovať vzniknuté problémy. Rezidenčná časť bude nasledovať po ukončení každej lekcie a bude zameraná na praktické zopakovanie, ako aj prehĺbenie získaných zručností.

Oba moduly budú obsahovať aj medzikultúrne rozdiely v komunikácii, ktoré sú charakteristické pre európske národy. Ich súčasťou budú taktiež glosáre ťažiskových slov jednotlivých lekcií v jazykoch všetkých partnerov projektu. Výsledné dištančné jazykové kurzy pre on-line výučbové prostredie budú po testovaní akreditované a ponúkané v partnerských krajinách.

Veríme, že produkty nášho projektu, on-line kurzy anglického a francúzskeho jazyka pre pracovníkov v energetickom sektore, prispejú k rozvoju ich komunikačných zručností a k rozšíreniu dištančného vzdelávania na Slovensku a iných európskych krajinách.

Kontakt: PhDr. Gabriela Knutová, PhD., PhDr. Božena Molnárová, Mgr. Janka Smreková, KJ TU v Košiciach

Názov: ZBORNÍK z medzinárodnej konferencie
S cudzími jazykmi v Európe žiť – pracovať – študovať

Editori: *Pavlovová Jana – Mihoková Kristína*
Vydavateľ: Katedra jazykov TECHNICKEJ UNIVERZITY v Košiciach
Rok vydania: 2006
Náklad: 80
Rozsah: 12 strán + CD (zborník 138 strán)
Vydanie: prvé

Tlač: Katedra jazykov TU v Košiciach
ISBN: 80-8073-672-3