



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
www.tul.cz

LIBEREC | ZITTAU/GÖRLITZ | JELENIA GÓRA



ACC JOURNAL XXIII 3/2017

Issue C

Social Sciences



INTERNATIONALES
HOCHSCHULINSTITUT
ZITTAU

ZENTRALE WISSENSCHAFTLICHE
EINRICHTUNG DER TU DRESDEN



Uniwersytet Ekonomiczny
we Wrocławiu

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

INTERNATIONALES HOCHSCHULINSTITUT ZITTAU (TU DRESDEN)

UNIWERSYTET EKONOMICZNY WE WROCŁAWIU

WYDZIAŁ EKONOMII, ZARZĄDZANIA I TURYSTYKI W JELENIEJ GÓRZE

Indexed in:

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Liberec – Zittau/Görlitz – Wrocław/Jelenia Góra

© **Technická univerzita v Liberci 2017**

ISSN 1803-9782 (Print)

ISSN 1803-9790 (Online)

ACC JOURNAL je mezinárodní vědecký časopis, jehož vydavatelem je Technická univerzita v Liberci. Na jeho tvorbě se podílí čtyři vysoké školy sdružené v Akademickém koordinačním středisku v Euroregionu Nisa (ACC). Ročně vycházejí zpravidla tři čísla.

ACC JOURNAL je periodikum publikující původní recenzované vědecké práce, vědecké studie, příspěvky ke konferencím a výzkumným projektům. První číslo obsahuje příspěvky zaměřené na oblast přírodních věd a techniky, druhé číslo je zaměřeno na oblast ekonomie, třetí číslo pojednává o tématech ze společenských věd. ACC JOURNAL má charakter recenzovaného časopisu. Jeho vydání navazuje na sborník „Vědecká pojednání“, který vycházel v letech 1995-2008.

ACC JOURNAL is an international scientific journal. It is published by the Technical University of Liberec. Four universities united in the Academic Coordination Centre in the Euroregion Nisa participate in its production. There are usually three issues of the journal annually.

ACC JOURNAL is a periodical publishing original reviewed scientific papers, scientific studies, papers presented at conferences, and findings of research projects. The first issue focuses on natural sciences and technology, the second issue deals with the science of economics, and the third issue contains findings from the area of social sciences. ACC JOURNAL is a reviewed one. It is building upon the tradition of the “Scientific Treatises” published between 1995 and 2008.

Hlavní recenzenti (major reviewers):

Prof. Dr. phil. PhDr. Annette Muschner	Hochschule Zittau/Görlitz Fakultät Management- und Kulturwissenschaften Germany
Mgr. Ludmila Kolářková, Ph.D.	University of Defence in Brno Language Centre Czech Republic

Contents

Research Articles

Turn-Taking Strategies in Internet Chatrooms	7
Mgr. Šárka Hastrdlová, Ph.D.	
Zu Problemen beim bilateralen Konsekutivdolmetschen im Sprachenpaar Polnisch-Deutsch am Beispiel von Germanistikstudierenden der Universität Opole.....	15
Dr. Małgorzata Jokiel	
Die Übersetzung der Erzählungen von E. T. A. Hoffmann ins Tschechische als stilistisches Balancieren zwischen authentisch und akzeptabel	24
Mgr. Marie Krappmann, Ph.D.; PhDr. Veronika Prágerová, Ph.D.	
Das Passiv und seine Periphrasen in deutschen und tschechischen Texten aus dem Bereich der EU-Strukturfonds. Eine kontrastive Analyse	39
Mgr. Jana Kusová, Ph.D.	
Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání.....	59
Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.; Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.; Bc. Anna Kaiserová, Dis.; Bc. Markéta Košťáková; Bc. Kateřina Lindová; Bc. Jana Točíková	
Profesní rozvoj učitelů angličtiny ve 21. století.....	70
Ing. Stanislava Pavlíková, Ph.D.	
Jaké děti nechodí do mateřské školy?.....	79
Mgr. Helena Picková	
CAT-Werkzeuge im Übersetzungsprozess – Beschleunigung durch Technik?.....	89
Mgr. Milan Pišl, Ph.D.	
Übersetzen lehren an der Grund- und Mittelschule. Warum nicht?.....	101
Mgr. Eva Polášková, Ph.D.	
The Influence of Communication Apprehension on the Process of Learning a Foreign Language	118
PhDr. Bc. Kateřina Smejkalová, Ph.D.; PhDr. Ing. Josef Smejkal, Ph.D. et Ph.D.; Bc. Kateřina Juráčková	
Infinitival Verb Phrases in English and Their Translations to Czech – A Contrastive Study of Non-finite Verb Phrases in English and Czech Fiction	134
Mgr. Renata Šimůnková, Ph.D.	
Podniková sociální síť jako sociální pilíř v podniku	149
Ing. Jana Školudová, Ph.D.	
„Wie soll ich so was übersetzen?“ Witze aus der kontrastiven und pragmlinguistischen Perspektive.....	158
Dr. phil. Michaela Voltrová	

Miscellanea

Těšín optikou geografického výzkumu rozdělených měst	167
RNDr. Artur Boháč, Ph.D.	

Englische fachsprachliche Komposita und ihre besonderen Anforderungen an Rezeption und Translation	181
Prof. Dr. phil. Matthias Dopleb	
Interferenz	189
PhDr. Ingo T. Herzig, M.A.	
Konjunkturschwankungen im Spiegel der Verben	202
Prof. Věra Höppnerová, Ph.D., Dr. sc.	
Střet civilizací: Test Popperem.....	213
Mgr. Ing. Miroslav Jurásek, Ph.D.	
Tschechisch-polnischer Workshop als Motivation zum regionalen Unternehmertum. Bericht über die Projektumsetzung.	223
PaedDr. Helena Neumannová, Ph.D.	
Wortspiele und idiomatische Wortverbindungen als harte Nuss für Übersetzer	227
Doc. PhDr. Gabriela Rykalová, Ph.D.	
Lexikalisierung und Neutralisierung von Diminutivformen im Polnischen und Tschechischen, verglichen mit dem Deutschen. Ein translatorisches Problem?	236
Prof. Dr. Danuta Rytel-Schwarz	
Der kulturelle Hintergrund der Fachübersetzung	246
PhDr. Dušan Tellinger, CSc.	
Profit im Beruf – Ein gemeinsames Projekt der Technischen Universität Liberec und der Westsächsischen Hochschule Zwickau für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Deutschunterricht	255
PaedDr. Irena Vlčková, Ph.D.	
Graf Albert Joseph Hoditz (1706-1778) als deutschsprachiger Autor	261
Mgr. Iveta Zlá, Ph.D.	
List of Authors	269
List of Reviewers of ACC JOURNAL	270
Guidelines for Contributors	275
Editorial Board	276

Research Articles

TURN-TAKING STRATEGIES IN INTERNET CHATROOMS

Šárka Hastrdlová

Technical University of Liberec, Faculty of Economics, Department of Foreign Languages,
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Czech Republic
e-mail: sarka.hastrdlova@tul.cz

Abstract

The language of the Internet Relay Chat (further IRC), which means instant synchronous conversation on the Internet, attracts attention of linguists thanks to its world-wide usage and massive development. The article briefly evaluates and discusses the language of this media from the point of view of turn-taking strategies. A major concern is how chat participants use the language that is determined by specific conditions of an Internet chatroom. These conditions are anonymity, exclusively text-based interaction and the absence of audio-visual cues. A model of turn-taking in a spoken conversation is used and applied to the Internet chatting. Various strategies are investigated and compared, qualitative and quantitative analyses are carried out to determine the relationship between individual turn-taking strategies. In conclusion, the findings with respect to the distinctive character of the medium are summarized.

Keywords

IRC; Conversation analysis; Turn-taking strategies; Corpus; Turn; Internet chatroom.

Introduction

The analysis draws on models of turn-allocation developed by Sacks, Schegloff and Jefferson [1]. It suggests three strategies for change of speaker turns in face-to-face conversation. In the case of turn-taking on IRC, specific features appear to govern its system. The preferred turn-taking strategies are discussed and investigations including quantitative and qualitative analyses are made. At the same time, some approaches to examine turn-taking in computer-mediated conversations are considered and compared, for example McKinlay et al. [2]; Cherny [3]; Herring [4], [5]; Greenfield, P.M. et al. [6] and Lunsford [9].

1 Research Objectives

This work evaluates and analyses with the help of conversation analysis how chat participants use the language that is determined by the specific conditions of an Internet chat room. The specific conditions are anonymity, exclusively text-based interaction, the absence of visual and audio cues. The IRC conversation is achieved through a series of turns. The question arises as to how and where the turns usually occur in this particular environment. A model applied to face-to-face conversation is used in the corpus and various strategies are investigated and compared. The following research question is defined: *How do specific conditions on Internet Relay Chat affect conversation techniques and strategies in this medium?* It is supposed that turn-taking mechanisms will be infringed by numerous overlaps and chat participants will have to make a big effort to keep the conversation flow running within reasonable limits and clarity. Due to the absence of audio-visual cues, it is further assumed that everyone is in principle free to self-select and so the chat room will have more

self-selecting conversational floors (Strategies B and C further explained in the article) than face-to-face communication.

2 Research Methodology

The following research methods were proved to be the most functional for this work:

Qualitative: In the qualitative phase, the corpus was used in order to explore what methods of conversation and interactional relationships look like among chat participants.

Quantitative: In the quantitative phase, focus groups were used to identify how frequent, or what percentage of occurrences is attributed to each phenomenon under investigation.

In order to conduct research in the field of IRC, a considerable database of Internet chatting taken from public chatrooms had to be collected. The most useful website for this purpose appeared to be www.hotmail.com. The flow of conversation was not interrupted anyhow. The main aim was to capture the speech situation in the chat room as naturally as possible. Overall, the analysis was conducted on a corpus containing 793 IRC messages, which appears to be an adequate amount for the research when compared to other surveys [5], [6] and [7]. Individual messages in the corpus are numbered for a better orientation.

3 Theoretical Framework

In this part the review of literature and theories relevant to turn-taking strategies on IRC are briefly introduced.

3.1 Turn-Taking on IRC

Three turn-allocation strategies adapted from the Sacks et al. [1] model and Panyametheekul and Herring's [7] classification were used to position each turn in the structure of conversation. The current speaker may use names, gaze or gestures to select the next speaker (*Strategy A*). Speakers may select themselves (*Strategy B*). In case no one self-selects, then the current speaker may continue speaking (*Strategy C*). This model is characterized as 'locally managed, party-administered, interactionally controlled, and sensitive to recipient design' Sacks et al. [1], where strategy A is preferred over B and strategy B over C.

The definition of a message and a turn in IRC context must be given here. The message might be instantly communicated written information sent by one participant of a chat room and delimited by the moment when it is conveyed to the monitors of other chat participants. The turn in the IRC sense refers to all the information that senders intended to send as a whole unit but were not able to because their flow was interrupted by other received messages or they were intentionally divided, usually for an emphasis. One turn usually equals one message.

In the case of turn-taking on IRC, specific features seem to govern its system. The absence of verbal cues and text-only communication are one of the reasons for disrupted adjacency, a situation where juxtaposed turns are not related to each other in meaning. Instead, they usually appear in a strict linear order, which results in incomplete or interleaved exchange sequences, Herring [4]. All IRC participants are, in fact, free to self-select and turns are placed "democratically" in the order received by the system, Panyametheekul, Herring [7]. Hence, especially in larger groups the assumption is that there can be a competition, McKinlay et al. [2] and Cherny [3], for the next turn, and in this case participants could show a tendency towards selecting strategies B and C. Sometimes, it occurs, for example, that the answer to the question appears before the question itself, or a response to saying good-bye appears after the person already left the chatroom as will be shown later.

Herring [5] points out that synchronous messages may contain less than a turn, when a sender has more to say than fits in a single message or for an emphasis and continues his or her turn in an immediately following message as in Example 1 from the corpus:

Example 1

634. LINDSAY: *awww*

635. LINDSAY: *but makeup is fun*

636. LINDSAY: *and sellin it is even more fun*

In addition to the above strategies, Cherny [3] emphasizes the use of the third person present tense describing actions to stimulate other participants to take the conversation floor. This phenomenon called ‘non-verbal action displays’, Werry [8], is plausible only in text-based Internet media. Six instances were found in the corpus. Here are some of them: 274. ‘SpecialEd kicks the edge of the room’, 751. ‘Lindsay screams’.

4 Quantitative and Qualitative Analysis of Turn-Taking Strategies on IRC

4.1 Qualitative Analysis

In this chapter, individual turn-taking strategies adopted by Sacks et al. [1] will be shortly introduced and the examples from the IRC corpus will be given.

4.1.1 Strategy A: The Current Speaker Selects the Next Speaker

This technique is the one most employed in a spoken conversation. The aim of this analysis is to show what methods IRC participants use to start conversation in a chatroom. In Example 2 chat participants use the affiliation of an address term, which means a nickname or a collective noun, term of endearment and other addressing techniques. The relevant linguistic structures are underlined and interpretative commentary is placed next to it.

Example 2

308. *watcher_of_souls: hello to all (general address)*

309. *heartbroken has LEFT the conversation.*

310. *james6: hello watcher (nickname)*

It is also common not to use any addressing, however clearly directing the utterance to a particular person or a group. This technique is more challenging from the point of view of attention-paying and coherence maintaining on IRC. Non-addressed initial questions, such as “How are you?” are also included (Example 3, lines 514 and 515) together with a rather impolite response in line 516 to demonstrate what an anonymous environment of a chatroom allows participants to write.

Example 3

514. *blueeyez : hey room whats up (initial opening question)*

515. *blueeyez : how is everyone (initial opening question)*

516. *SpecialED : everyone is suck go away (impolite reply)*

A final technique that will be mentioned here is greeting when opening or closing conversation on IRC. It is believed that opening and closing greetings on IRC are not really *the current-speaker-self-selects-next-speaker* technique in the real sense of the word and oscillate between this technique and *speaker-self-selects* strategies. A noteworthy phenomenon of a delayed reply to a closing discussed in Chapter 3.1 can be found in the corpus, Example 4. The second pair part of saying good-bye appeared on the screen just after the chat participant woogywoogywoo left the conversation, lines 56 and 57.

Example 4

49. woogywoogywoo : I'm going to leave you bitches now
50. Belle: everybody needs a booty call
51. FatalisticHomeRun : airborne booty call
52. Belle: lol
53. Im Trendy : bye woogy woogy woo
54. FatalisticHomeRun : bye bye
55. volkswagenracing: ciao
56. woogywoogywoo has LEFT the conversation.
57. Belle: bye woogy gooer

4.1.2 Strategy B: The Next Speaker Self-Selects

This strategy is supposed to be the second most used turn-taking strategy in face-to-face conversation and also on IRC. Two possibilities how chat participants employ this strategy in chatrooms were observed. The first is “jumping in” and joining a conversation in a relevant way as in Example 5.

Example 5

308. watcher_of_souls : hello to all
309. heatrbroken has LEFT the conversation.
310. james6 : hello watcher
311. LINDSAY : i know how
312. watcher_of_souls : so.....what have i missed ???
313. james6 : trust me,nothing
...

Another method how to self-select is to change the topic and initiate a new conversation. This strategy mainly includes contact advertisements as in Example 6. They are similar to newspaper advertisements. They are a typical feature of IRC and are hard to imagine in face-to-face conversation or on the phone. These types of contact advertisements were distinguished in the corpus:

1. Looking for people of the same nationality or from the same town or region;
2. On-line dating or soul mates, as it is sometimes called; they are similar to newspaper advertisements, “lonely hearts” columns.

Example 6

290. Hart9779 : Hi room, any females around Norfolk, VA????
292. james6 : lots of females around norfolk virginia

Other ways how to self-select is to use pre-closing sequences and interrogatives such as opening phrases, in many cases without any question mark, or with multiple question marks. On IRC the topic may change rapidly, though, without the help of any of the above mentioned forms. Moreover, sometimes there is no topic at all and the discourse constitutes only messages without any coherence. Some of them are possibly and unsuccessfully trying to develop another topic and are similar to “shout-outs”.

4.1.3 Strategy C: The Current Speaker Continues Speaking

Two methods how to continue in conversation were observed in the corpus. Participants either continue speaking so that their turns appear adjacent and divide one turn into more messages as in Example 1, Chapter 3.1, or they stop contributing to a further conversation. This can be for various reasons, for example technical or personal. The use of external legitimizers is also quite frequent, such as “brb” and “bb” (be right back, be back). However, in majority of cases

in the corpus chat participants do not inform others that they are leaving and will come back, they just join or leave a chatroom.

Before any further analysis is made, it is essential to highlight the fact that individual strategies may in some cases co-occur, that means Strategy A can simultaneously work with either Strategy B or C. Thus, when self-selecting or continuing to take a turn, a participant may select the next speaker as well. This is to stress that one turn can serve multiple turn-allocation strategies. The quantitative analysis of turn-taking conducted in this work takes this fact into account.

4.2 Quantitative Analysis

This chapter supplies brief quantitative analysis of turn-allocation strategies in the corpus with regards to the research question set in Chapter 1. From a mere look at Table 1, it is worth noting that contrary to the assumption, Strategy A, current speaker selects the next speaker, appears to be the most used and dominant strategy, 70.5%. It is then followed by Strategy C, current speaker continues speaking, 19%, and Strategy B, next speaker self-selects with an occurrence of 7.5%.

Table 1 also indicates a very apparent tendency towards the methods utilized in spoken conversation. This condition is the most similar to the circumstances in face-to-face conversation and seems to prove that chat participants probably unconsciously bring into IRC the elements of spoken conversation.

Tab. 1: Turn-allocation strategies on IRC in the corpus and their frequency in %

Strategy	Corpus	%
A. Current speaker selects the next speaker		
1. by addressing a particular person or a group	34	
2. unaddressed but clearly directed to a person or people	314	
3.greeting (opening and closing)	36	
SUBTOTAL	384	70.5
B. The next speaker self-selects		
1. interrupting current conversation in a relevant way	19	
2. interrupting current conversation in an irrelevant way (see failures, unclear turns)	-	
3. changing the topic or initiating new conversation	21	
SUBTOTAL	40	7.5
C. Current speaker continues speaking		
1. immediately	79	
2. after a pause	27	
SUBTOTAL	106	19.0
D. Failures (unclear turns)	15	3.0
TOTAL	545	

Source: Own

Overall high numbers in Strategy A2 (N = 314) together with little occurrence of address forms may prove that IRC participants mastered coordinated performance in IRC conversation without the help of audio-visual cues. It seems that participants know each other from a previous interaction, or even from a personal contact. Messages usually equal one turn; sometimes it is divided into two messages. The coherence of the text is maintained, though.

Despite the fact that the data of Strategy C indicate that it is the second most used method of turn-allocation, they are also the most problematic to tackle. On IRC the current speaker

continues speaking immediately (N = 79) for various reasons that include technical abilities of a computer, the speed of writing, the number of participants currently chatting, the topic being discussed. Chat participants also try various ways how to initiate a new conversation, provoke or just send peculiar messages.

Conclusion

The analysis revealed that Strategy A, *current speaker selects the next speaker*, (N = 384, 70.5%) is the most used turn-taking technique on IRC. Strategies B and C, despite the previous assumption, the so called free-for-all condition, do not seem to bear such importance in IRC turn-taking. Strategy C is the second most used strategy even if the occurrence rate is rather low compared to Strategy A. At the same time, the low occurrence rate of Strategy C might be caused by a disrupted adjacency when a participant continues speaking and for a better and clearer conversation flow divides the turn into shorter messages which are often disrupted by other unrelated messages. Strategy B, *the next speaker self-selects*, is the least used with a mere 7.5% of occurrence rate. Apart from the use of turn-taking strategies, other significant features of IRC turn-allocation were noted in the corpus. The results have shown that with a larger group, IRC participants tend to subdivide into smaller discussion groups, at least three members and more, whose membership changed spontaneously. It was also confirmed that using forms of address is the best way to avoid, or at least limit, misunderstanding and a lack of feedback.

Finally, there is no doubt that a more detailed study must be done on other issues such as determining strategies of face-threatening acts, negative and positive politeness, repair work or floor-holding that have not been stressed in this article.

Literature

- [1] SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.: A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*. DOI: [10.2307/412243](https://doi.org/10.2307/412243)
- [2] MCKINLAY, A.; PROCTER, R.; MASTINGT, O.; WOODBURN, R.; ARNO, J.: Studies of turn-taking in computer mediated communications. *Interacting with Computers*. 1994, Vol. 6, Issue 2, pp. 151–171.
- [3] CHERNY, L.: *Conversation and Community: Chat in a Virtual World*. Stanford University: CSLI Publications, 1999. ISBN (Paperback) 1575861542 (9781575861548).
- [4] HERRING, S.: Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*. DOI: [10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x](https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x)
- [5] HERRING, S. C.: Computer Mediated Discourse. In: Schiffrin, D.; Tannen, D.; Hamilton, H. E. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishing, Oxford, 2001, pp. 612–634. ISBN 0-631-20595-0. DOI: [10.1002/9780470753460.ch32](https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch32)
- [6] GREENFIELD, P. M.; SUBRAHMANYAM, K.: Online discourse in a teen chat room: New codes and new modes of coherence in a visual medium. *Journal of Applied Developmental Psychology*. DOI: [10.1016/j.appdev.2003.09.005](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.005)
- [7] PANYAMETHEEKUL, S.; HERRING, S. C.: Gender and Turn Allocation in a Thai Chat Room. *Journal of Computer-Mediated Communication*. DOI: [10.1111/j.1083-6101.2003.tb00362.x](https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00362.x)
- [8] WERRY, Ch. C.: Linguistic and Interactional Features of Internet Relay Chat. In: Herring, S. C. (ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. DOI: [10.1075/pbns.39](https://doi.org/10.1075/pbns.39)

- [9] LUNSFORD, W.: *Turn-taking organization in Internet Relay Chat*. Unpublished Manuscript, University of Texas at Arlington, 1996.

STRATEGIE STŘÍDÁNÍ REPLIK MLUVČÍCH PŘI CHATOVÁNÍ NA INTERNETU

Jazyk internetového chatování, což znamená bezprostřední synchronní psaná komunikace na internetu, přitahuje pozornost lingvistů díky svému celosvětovému využití a masivnímu vývoji. Tento článek stručně hodnotí a analyzuje jazyk tohoto média z hlediska strategií střídání replik mluvčích. Hlavním problémem je to, jak účastníci chatu používají jazyk, který je určen specifickými podmínkami internetové místnosti chatu. Tyto podmínky zahrnují anonymitu, výlučně textovou interakci a absenci audiovizuálních podnětů. Při analýze je použit model střídání replik v mluvené konverzaci, Sacks a Schegloff, a aplikuje se na chatování na internetu. Různé strategie jsou zkoumány a porovnávány, provádějí se kvalitativní a kvantitativní analýzy, aby se určil vztah mezi jednotlivými strategiemi. Závěrem jsou shrnuty závěry s ohledem na charakteristické vlastnosti tohoto média.

SPRECHERWECHSELSTRATEGIES IN CHATRÄUMEN

Die Sprache des „Internet-Plauschdienste“ alias Internet Relay Chat, im Weiteren kurz IRC genannt, welcher eine zur selben Zeit verlaufende Konversation im Internet bezeichnet, zieht Auf Grund des weltweiten Gebrauchs und dessen massiver Entwicklung auch die Aufmerksamkeit der Linguisten auf sich. Dieser Artikel bewertet und diskutiert die Sprache dieser Medien im Hinblick auf die Strategien des Sprechertauschs. Eine besondere Beachtung gilt der Frage, wie die Teilnehmer diese Sprache verwenden, welche durch ganz spezifische Chatroom-Bedingungen determiniert ist. Diese Bedingungen bestehen in Anonymität, ausschließlich textueller Interaktion sowie im Fehlen von Audio- und Videooverweisen. Ein Modell des Sprecherwechsels in einer gesprochenen Konversation wird im Internetchatten angewendet. Es werden verschiedene Strategien betrachtet und verglichen. Es werden qualitative und quantitative Analysen zur Determinierung der Beziehung zwischen individuellen Sprecherwechselstrategien durchgeführt. Die Zusammenfassung berücksichtigt die im Hinblick auf den distinktiven Charakter dieses Mediums erstellten Ergebnisse.

STRATEGIE WYMIANY REPLIK POMIĘDZY UCZESTNIKAMI CZATU INTERNETOWEGO

Język czatowy czyli Internet Relay Chat, w skrócie IRC, który oznacza konwersacje w internecie przebiegające w tym samym czasie, zaczyna coraz bardziej interesować językoznawców głównie ze względu na jego globalny zakres stosowania oraz silny rozwój. W niniejszym artykule ocenie i analizie poddano język tych mediów z punktu widzenia strategii wymiany replik pomiędzy uczestnikami czatu. Szczególną kwestią jest to, jak rozmówcy korzystają z języka, który jest zdeterminowany przez specyficzne warunki chatroomu. Owe warunki obejmują anonimowość, wyłącznie tekstową interakcję oraz brak bodźców audiowizualnych. W ramach analizy zastosowano model wymiany replik w konwersacji mówionej, Sacks i Schegloff, który odniesiono do czatu internetowego. W celu określenia zależności pomiędzy poszczególnymi strategiami zbadano i porównano różne strategie oraz przeprowadzono analizy jakościowe oraz ilościowe. W podsumowaniu przedstawiono wnioski uwzględniające specyficzne cechy tego medium.

ZU PROBLEMEN BEIM BILATERALEN KONSEKUTIVDOLMETSCHEN IM SPRACHENPAAR POLNISCH-DEUTSCH AM BEISPIEL VON GERMANISTIKSTUDIERENDEN DER UNIVERSITÄT OPOLE

Malgorzata Jokiel

Universität Opole, Philologische Fakultät, Institut für Germanistik,
Pl. Staszica 1, 45-052 Opole, Polen
e-mail: mjokiel@uni.opole.pl

Abstract

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags bilden Überlegungen zum Thema der Dolmetschkompetenz sowie eine Übersicht über gewählte, in der Fachliteratur existierende Parameter zur Bewertung der Dolmetschleistung. Im weiteren Teil wird auf das Curriculum für die Spezialisierung Translatorik im Rahmen des Bachelor-Germanistikstudiums an der Universität Opole eingegangen, um auf dieser Grundlage das Kompetenzprofil des Absolventen und den organisatorischen Rahmen der Konsekutivdolmetscherausbildung innerhalb einer Auslandsgermanistik zu skizzieren. Vor diesem Hintergrund wird versucht, eine Typologie der häufigsten aus der Unterrichtspraxis der Verfasserin hervorgegangenen Dolmetschprobleme beim bilateralen Konsekutivdolmetschen im Sprachenpaar Polnisch-Deutsch aufzustellen, um daraus Rückschlüsse für mögliche Optimierung der Konsekutivdolmetscherausbildung ziehen zu können.

Keywords

Consecutive interpreting; Quality criteria; Interpreting competence; Typology of interpreting problems.

Einleitung

Das Konsekutivdolmetschen wird in der universitären Praxis sowohl im Rahmen von separaten Translatorik-Studiengängen als auch als ein Teil von manchen Fremdsprachenphilologien unterrichtet, die die translatorische Ausbildung als einen möglichen zu wählenden Schwerpunkt anbieten. In beiden Fällen haben wir es je nach dem sprachlichen Niveau der Studierenden und der zur Verfügung stehenden Stundenzahl mit unterschiedlichen qualitativen wie quantitativen Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu tun. Unabhängig von dem Ausbildungsmodus bleibt dennoch die Entwicklung und Steigerung der Dolmetschkompetenz das wichtigste globale Ziel der Konsekutivdolmetschenkurse. Um die Fortschritte der Kursteilnehmer/innen messen zu können, ist es zunächst erforderlich, entsprechend angepasste Kriterien zur Beurteilung der Dolmetschqualität zu bestimmen und eventuelle Problemquellen zu identifizieren.

Die Diskussion über mögliche Fehler bzw. Schwierigkeiten beim Dolmetschen sowie im breiteren Sinne über die Dolmetschbewertungsparameter schlechthin setzt die Festlegung der Dolmetschnormen bzw. der Dolmetschkompetenz voraus. Dabei ist zu vermerken, dass der Terminus ‚Dolmetschkompetenz‘ je nach der Schwerpunktsetzung unterschiedlich aufgefasst wird. Małgorzewicz nennt fünf Teilaspekte der Dolmetschkompetenz: translatorische Handlungskompetenz, Mutter- und Fremdsprachenkompetenz, AS- und ZS-Kulturwissen, Sach- und Recherchierkompetenz, Weltwissen [1], die sie in ihrer späteren Arbeit [2] um die detaillierte Beschreibung der Kompetenzen des Translators ergänzt. Demgegenüber steht die

von Florczak [3] herausgearbeitete recht anspruchsvolle Zusammenstellung von Forderungen an einen idealen Dolmetscher, die man insgesamt als Dolmetschkompetenz bezeichnen könnte, die von den Sprachkompetenzen über beispielsweise die Fachkompetenz, hervorragendes Gedächtnis, schnelles Sprechen, Ausdrucksvielfalt bis zu den schauspielerischen und rhetorischen Fähigkeiten reichen.

Witte [4] geht grundsätzlich gleichermaßen beim Übersetzen wie beim Dolmetschen von der zentralen Bedeutung der translatorischen Kompetenz-in- und -zwischen-Kulturen aus. Bei Riccardi [5] ist die Rede von der dolmetschspezifischen Kompetenz, die auf implizitem und explizitem Wissen hinsichtlich des Kommunikationsereignisses, der Dolmetschmodalität und der Arbeitssprachen basieren würde. In Anlehnung an Tourys Begriff der ‚translational norms‘, die sich grundsätzlich auf den Bereich Übersetzen beziehen, versucht Pöchlhammer die Normen für das Dolmetschen abzuleiten und weist darauf hin, dass sich die Translationsnormen als wechselseitige Erwartungsmuster auf die jeweiligen Interaktions- und Kooperationspartner beziehen [6]. Dies bedeutet ein skoposorientiertes Handeln für die dolmetschenden Personen, mit dem Ziel, den durch den Dolmetschauftrag festgelegten bzw. nur mutmaßlichen Anforderungen der Rezipienten, Textproduzenten und Auftraggeber zu entsprechen. Für den im Unterricht simulierten Dolmetscheinsatz muss die Lehrkraft die Aufgabe des Auftraggebers und gleichzeitig (zusammen mit anderen Studierenden) die eines kritischen Rezipienten übernehmen. Kalina [7] hebt einerseits die Relevanz der Kommunikationssituation als einer steuernden Norm sowohl für die Textproduktion als auch für das Textverständnis hervor, andererseits begreift sie das Dolmetschen als einen strategischen Prozess, mit entsprechenden Interpretations- und Textproduktionsstrategien.

Neuere Ansätze zur Dolmetschqualität stehen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagementsmodellen und betrachten das Dolmetschen im Hinblick auf dessen Dienstleistungscharakter als einen mehrstufigen Prozess, der u.a. die Dolmetschkompetenzen, Bedingungen des Einsatzes, externe Einflussfaktoren, Auf- und Nachbereitung, Umgang mit vertraulichen Informationen und sogar die Fortbildung des Dolmetschers umfasst (vgl. Kalina/Ippensen [8]). Eine derart breite Betrachtung der Dolmetschqualität lässt sich allerdings in der didaktischen Praxis kaum operationalisieren, daher wird im Hinblick auf die Qualitätsparameter in zahlreichen Ansätzen eine Differenzierung zwischen der Berufspraxis und der Ausbildungssituation postuliert.¹ Vor dem Hintergrund des universitären Dolmetschunterrichts wird im Folgenden auf die didaktische Perspektive eingegangen.

1 Forschungsziele

Um die im Vordergrund der vorliegenden Studie stehenden Problemquellen der Oppelner Germanistikstudierenden beim bilateralen Konsekutivdolmetschen ermitteln zu können, mussten zunächst Qualitätskriterien zur Bewertung der Dolmetschleistung als für die Lernenden nachvollziehbare Orientierungsmaßstäbe eingeführt werden. Dies schloss auch die Vorstellung von Übersetzungsfehlern im allgemeinen Sinne sowie von spezifischen Dolmetschfehlern ein. Des Weiteren war hierbei die in vielen Studien zur Dolmetschqualität

¹In Bezug auf die Qualitätsbewertung von schriftlichen Übersetzungen gibt es bereits Überwindungsversuche sowohl der Zweiteilung in literarische Texte und Sachtexte (wie z. B. Integrative Approach von Mary Snell-Hornby bzw. die Descriptive Translation Studies) als auch der Dichotomie Ausbildung versus Praxis – hierbei sei auf den Ansatz von Kupsch-Losereit [9] verwiesen, die neun ihrer Ansicht nach allgemeingültige Qualitätsbewertungsparameter vorschlägt (Funktionsgerechtigkeit, kulturspezifische Texterwartungen, Textsorte und Gebrauchsnormen, Textkohärenz, Textdynamik, Kontextwechsel, Verständlichkeit und Interpretierbarkeit, Zielmedium und Medienabhängigkeit, sprachliche Konventionen). Die Heranziehung dieser Ansätze zur Beurteilung der Dolmetschqualität scheint allerdings auf Grund unterschiedlicher Bedingungen der Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeit kontraproduktiv zu sein.

mit Recht hervorgehobene Frage divergierender Beurteilungsperspektiven zu berücksichtigen. Kautz [10] weist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf unterschiedliche Sichtweisen, Interessen bzw. Bedürfnisse eines Konferenzveranstalters, Redners, Teilnehmers, Dolmetscher-Kollegen bei einem echten Dolmetscheinsatz² hin.

Demgegenüber stehen Ziele und Bewertungskriterien eines Dolmetschlehrers in einer im Rahmen des Unterrichts simulierten Kommunikationssituation, bei der erst die Entwicklung und dann Vervollkommnung der Dolmetschfertigkeiten angestrebt wird. Um sowohl Kenntnisse und Kompetenzen als auch objektive Fortschritte der Studierenden messen zu können, ist es erforderlich, eine ganze Palette an detaillierten Kriterien heranzuziehen, die bei Kautz in Form von schwer operationalisierbaren Fragen zu der Kommunikationssituation, zur Beschaffenheit des Ausgangstextes, zu Vorbereitungs- und Recherchiermöglichkeiten und der sprachlichen und dolmetschtechnischen Qualität des Einsatzes erscheinen. Bei Riccardi [5] wird wiederum den vier von Viezzi herausgearbeiteten Kriterien zur Bewertung der Dolmetschleistung von Berufsdolmetschern (d.h. Äquivalenz, Funktionalität, Angemessenheit, Präzision) ein ganzes Set an aus der Unterrichtspraxis hervorgegangenen Dolmetschbewertungsparametern für angehende Dolmetscher gegenübergestellt. Dabei ist allerdings zu vermerken, dass der Großteil dieser Kriterien (wie beispielsweise phonologische und morphosyntaktische Abweichungen) sich vielmehr auf den Grad der Sprachbeherrschung und nicht auf die eigentlichen Dolmetschfertigkeiten bezieht.

In dem ersten Schritt der Studie handelte es sich also um die Festlegung nachvollziehbarer Beurteilungskriterien für die Dolmetschleistung, um dann die Einhaltung dieser Parameter durch die Studierenden zu untersuchen und abschließend die Schlussfolgerungen aus der 12-jährigen Unterrichtspraxis der Verfasserin im Bereich des Konsekutivdolmetschens in Form einer Typologie zu verallgemeinern.

2 Forschungsmethoden

Im Hinblick auf sprachlich fortgeschrittene Studierende, mit welchen wir es hauptsächlich im Oppelner Germanistik-Studium in Opole zu tun haben, erscheinen daher zum Zweck der Bewertung von Konsekutivdolmetschleistungen insbesondere diejenigen globalen Faktoren als sinnvoll, die die Dolmetschkompetenz ausmachen, zu denen ich vor allem die Kenntnis von Strategien und Voraussetzungen sowohl der Ausgangstextrezeption als auch der Zieltextherstellung, Notizentechnik, Kommunikativität, Selbstbeherrschung (einschließlich non- und paraverbale Phänomene), selbstbewusstes Auftreten sowie rhetorische Kenntnisse zählen würde.

In dem im 5. Semester angebotenen Seminar Konsekutivdolmetschen allgemeinsprachlicher Texte an der Oppelner Germanistik wird zunächst parallel zu praktischen Dolmetschübungen die Dolmetschtheorie behandelt (hauptsächlich auf der Grundlage des *Handbuchs Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* von Kautz [10], ergänzt um Aspekte der nonverbalen Kommunikation, der Notizentechnik sowie der Bewertung der Dolmetschqualität). Im praktischen Teil erfolgt schrittweise eine quantitative wie qualitative Progression der behandelten Texte: von diversen kurzen Pressemeldungen über längere Berichte bis hin zu etwa 5-6-minütigen, teilweise auch von den Studierenden selbst vorbereiteten Reden.

²Innerhalb der polnischen dolmetschwissenschaftlichen Forschung kann beispielsweise auf den Ansatz von Żmudzki [11] verwiesen werden, der die Frage der Qualitätsmaßstäbe beim Konsekutivdolmetschen von der Beurteilungsperspektive des jeweiligen Teilnehmers des Dolmetschprozesses (Rezipient, Dolmetscher, Berufskollege, Textverfasser, Auftraggeber, unabhängiger Translationsexperte) abhängig macht und dabei einen Katalog von elf Wertträgern aufstellt, denen je nach der angenommenen Perspektive unterschiedliche Bedeutung zukommt.

Der Kurs Konsekutivdolmetschen von Fachtexten ist als eine Aufbau-Lehrveranstaltung konzipiert und vornehmlich praktisch ausgerichtet („learning by doing“), der Schwerpunkt liegt dabei auf der Vorbereitung für den Dolmetscheinsatz – die dargebotenen Texte samt übersetzten Wortschatzlisten werden von dem jeweiligen Referenten anderen Kursteilnehmern im Voraus zur Verfügung gestellt. Jeder Dolmetscheinsatz wird anschließend in der Diskussion im Forum kritisch betrachtet, um sowohl die Defizite und Fehler als auch besonders gelungene Lösungen hervorzuheben und didaktisch nutzbar zu machen. Die in Form von Notizen zu den einzelnen Einsätzen dokumentierten Schwierigkeiten bildeten die Grundlage für die Aufstellung der im Kapitel 5 entworfenen Typologie.

3 Zu Sprach- und Dolmetschkompetenzen der Oppelner Germanistikstudierenden

Im Vergleich zu anderen Regionen Polens sind die Deutschkenntnisse in Opole und in der Umgebung sehr verbreitet: über ein Drittel der Bevölkerung spricht Deutsch (38%), fast so viele wie Englisch (39%) und Russisch (40%). Deutsche Staatsangehörige machen 10% der Bevölkerung der Woiwodschaft Opole aus [12]. Darüber hinaus besitzen zahlreiche Familien Verwandte und Freunde in den deutschsprachigen Ländern. Auf dem Gebiet der Woiwodschaft Opole gibt es 13 Bildungseinrichtungen mit zweisprachigem Unterricht in der Kombination Polnisch und Deutsch (1 Kindergarten, 3 Grundschulen, 6 Mittelschulen und 3 Gymnasien) [13], sowie zahlreiche weitere Schulen, an denen zusätzlicher fakultativer Unterricht Deutsch als Minderheitensprache geführt wird. All dies trägt dazu bei, dass die meisten Oppelner Germanistikstudierenden, die in der Regel aus dem oberschlesischen Raum kommen, bereits zu Beginn des Studiums sehr gute Deutschkenntnisse vorweisen können und beim Bachelor-Abschluss das C1-Niveau erreichen sollen. Bereits während des Studiums haben die Studierenden die Möglichkeit, Praktika in internationalen Partnerunternehmen der Oppelner Universität zu absolvieren oder gar als Dolmetscher eingesetzt zu werden, beispielsweise im Zusammenhang mit der Kooperation mit den kommunalen Gebietskörperschaften (dem Marschallamt) fungieren die besten Studierenden während der sog. Kooperationsbörse als Vermittler zwischen den regionalen polnischen Firmen und ihren potenziellen Partnern aus dem deutschsprachigen Raum (insbesondere aus den Partnerregionen, wie Steiermark bzw. Rheinland-Pfalz).

4 Das Konsekutivdolmetschen im Curriculum für die Spezialisierung Translatorik im Rahmen des Bachelorstudiengangs Germanistik an der Oppelner Universität

Für das Konsekutivdolmetschen sind im Curriculum der Spezialisierung Translatorik insgesamt 60 Stunden im 5. und 6. Semester vorgesehen: jeweils 30 Stunden für das Konsekutivdolmetschen allgemeinsprachlicher und fachspezifischer Texte. Doch die Dolmetschkompetenz und das translatorische ‚Know-how‘ (Cooke [14]) wird seit Beginn des Studiums in einer Reihe von sprachpraktischen Übungen, linguistischen Kursen (kontrastive Grammatik, Psycholinguistik, Einführung in die Theorie der Sprachkommunikation), im Seminar zu ausgewählten Aspekten der Landeskunde des deutschsprachigen Kulturraumes und insbesondere in den Spezialisierungslehrveranstaltungen entwickelt - in den zwei ersten Semestern erfolgt die theoretische Fundierung im Rahmen des Faches Einführung in die Translationswissenschaft und ihre praktische Anwendung, im 3. Semester kommt die translationsrelevante Textanalyse hinzu. Schriftliches Übersetzen DE-PL/PL-DE (auch von Fachtexten) wird in den Semestern 3 und 4 unterrichtet. Das Stegreifübersetzen (4. Semester) dient als eine Brücke zwischen den Übersetzungsseminaren und dem Dolmetschen. Die translatorische Ausbildung wird mit Grundlagen der literarischen Übersetzung abgerundet.

5 Typologie der Dolmetschprobleme beim bilateralen Konsekutivdolmetschen

Im Laufe der beiden Lehrveranstaltungen zum Konsekutivdolmetschen lassen sich zahlreiche translatorische Schwierigkeiten feststellen, von denen ich die am häufigsten beobachteten in vier grobe Kategorien zusammenfassen möchte.³

5.1 Sprachenpaarspezifische Probleme

- Auf Grund der Unterschiede zwischen polnischen und deutschen Satzbauplänen (beispielsweise bei der im Polnischen unüblichen End- bzw. Erststellung des Verbs) ist der Aufwand bei der Umstellung einzelner Glieder – unabhängig von der Dolmetschrichtung – so groß, dass es oft zu (teilweise sogar bewussten) syntaktischen Interferenzen kommt.
- Im Zusammenhang mit den im Deutschen viel häufiger verwendeten Passivkonstruktionen erscheint oft die Notwendigkeit der Umformung zwischen Passiv und Aktiv; die Schwierigkeiten mit der Wiedergabe des deutschen Passivs erschwert zusätzlich die im Polnischen obligatorische Kategorie des Aspekts.
- Die in deutschsprachigen operativen Texten durchgehend gebrauchten Höflichkeitsformen werden im Polnischen als umständlich empfunden (Państwo), daher wird es oft notwendig, sie durch alternative Formen zu ersetzen; dieses Bewusstsein fehlt oft bei den Studierenden.

5.2 Kulturpaarspezifische Probleme

- Als problematisch erscheinen abweichende Formen der Verwaltungsgliederung (die föderale Struktur im deutschsprachigen Raum versus zentralistische Struktur in Polen) und der damit einhergehende Umgang mit den Bezeichnungen von Bundesländern bzw. polnischen Woiwodschaften.
- Umgang mit Toponymen: Im Bereich der Ortsbezeichnungen haben wir es mit einer verwirrenden Asymmetrie zu tun: in der Region Opole besitzen selbst kleine Dörfer ihre deutschen Äquivalente, dafür gibt es relativ wenige Entsprechungen für deutsche Ortsnamen im Polnischen (und auch wenn sie existieren, sind sie nicht unbedingt den Studierenden bekannt z. B. Akwizgran für Aachen bzw. Moguncja für Mainz, Brunswick für Braunschweig, Norymberga für Nürnberg, Chociebuż für Cottbus); darüber hinaus besitzen Gemeinden mit einem bestimmten Anteil der deutschen Minderheit gleichberechtigte zweisprachige Bezeichnungen, die es auch zu berücksichtigen gilt.
- Umgang mit Unterschieden in den Bereichen Schul- und Gesundheitswesen, politische Parteien.

5.3 Probleme im Bereich Beherrschung der Dolmetschfertigkeiten

- Im Bereich der Notizentechnik treten oft Schwierigkeiten mit dem Entziffern eigener Notizen auf. Darüber hinaus passiert es, dass zwischen den notierten Inhalten Zusammenhänge und Verbindungen fehlen, die nicht mehr rekonstruiert werden können. Manche Studierende tendieren dazu, zu viel notieren zu wollen, so dass sie sogar nach einer abgeschlossenen Passage immer noch schreiben.
- Unzureichende Konzentration, die zur Verringerung der Speicherkapazität führt;

³Die unter 5.1 und 5.2 beschriebenen Probleme werden mit den Termini von Christiane Nord [15] zusammengefasst.

- Nicht abgeschlossene Sätze und unausgefüllte Pausen, die sich aus der beharrlichen Suche nach ZS-Äquivalenten ergeben.
- Das Dolmetschen ins Polnische wird von vielen Oppelner Germanistikstudierenden grundsätzlich als schwieriger empfunden, was sich wohl daraus ergibt, dass die meisten Lehrveranstaltungen im Studiums auf Deutsch abgehalten werden und viele von den Studierenden im Alltag den schlesischen Dialekt sprechen.

5.4 Probleme im non- und paraverbalen Bereich/Stressmanagement

- Im paraverbalen Bereich lässt sich besonders oft die Unsicherheit der Stimme (die sich z. B. durch das Abschließen von Aussagesätzen mit steigender Intonation ausdrückt) bzw. zu leises Sprechen wahrnehmen.
- Von den unerwünschten nonverbalen Phänomenen werden am häufigsten übermäßige Bewegungen auf Grund der Nervosität, fehlender Blickkontakt mit dem Publikum und Rotwerden als Stresssymptom beobachtet. Darüber hinaus ist oft fehlendes Selbstbewusstsein und das Aufgeben beim Auftreten von Problemen zu vermerken. Dabei werden sogar unprofessionelle Bemerkungen geäußert wie „Ich kann das nicht“ bzw. eigene Zweifel verbalisiert. („Ich weiß nicht, ob es richtig war.“)

Ein ganz merkwürdiges und schwer zu erklärendes Problem stellen ebenfalls die Himmelsrichtungen dar – unabhängig von der Dolmetschrichtung werden meistens Osten mit Westen und Norden mit Süden verwechselt.

Abschließend ist zu vermerken, dass die festgestellten Schwierigkeiten insbesondere zu Beginn des Konsekutivdolmetschen-Kurses auftreten und oft durch die Bewusstmachung, systematische praktische Übungen im Unterricht sowie durch gezielte Arbeit der Studierenden behoben oder zumindest reduziert werden können. Während sich aber die Wissenslücken im Bereich der kulturspezifischen Probleme relativ leicht im Selbststudium schließen lassen, fällt es den Studierenden viel schwieriger, die Notizentechnik, die Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache bzw. psychologische Aspekte des öffentlichen Auftretens alleine zu optimieren.

Abschluss

Wie sich aus der oben skizzierten Typologie der Dolmetschprobleme ergibt, bildet die Entwicklung und Vervollkommnung der Dolmetschfertigkeiten im Hinblick auf die fortgeschrittenen Deutschkenntnisse der Oppelner Germanistik-Studierenden das primäre Ziel der Lehrveranstaltungen zum Konsekutivdolmetschen. Außer der Vermittlung von fundierten theoretischen translationsrelevanten Kenntnissen und Dolmetschstrategien sind daher auch Grundfragen der auf das Sprachpaar Polnisch-Deutsch zugeschnittenen kontrastiven Linguistik sowie – ebenfalls vergleichend angelegt – gewählte Aspekte der Landeskunde als feste Bestandteile der Curricula erforderlich. Als wünschenswert erscheint des Weiteren die Vervollkommnung muttersprachlicher Kenntnisse, insbesondere im Hinblick auf den stilistischen Bereich, und der Notizentechnik, idealerweise in separaten Kursen.

Darüber hinaus würde ich dezidiert für die Heranziehung psychologischer Aspekte des Stressmanagements sowie des Aufbaus und der Steigerung des Selbstbewusstseins plädieren. Die positive Ausstrahlung und sicheres, beherrschtes Auftreten bekräftigen die Glaubwürdigkeit des Dolmetschers und sind meiner Ansicht nach als wesentliche nicht zu unterschätzende Faktoren der Dolmetschqualität zu betrachten. Die Dolmetscherausbildung soll auf jeden Fall mit Elementen der Rhetorik und des öffentlichen Auftretens abgerundet werden.

Literatur

- [1] MAŁGORZEWICZ, A.: *Prozessorientierte Dolmetschdidaktik*. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, 2003, p. 153. ISBN 83-89247-55-0.
- [2] MAŁGORZEWICZ, A.: *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2012. ISBN 978-83-229-3323-7.
- [3] FLORCZAK, J.: *Thumaczenia symultaniczne i konsekwtywne. Teoria i praktyka*. C. H. Beck, Warszawa, 2012, pp. 50–51. ISBN 978-83-255-3868-2.
- [4] WITTE, H.: *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Stauffenburg, Tübingen, 2000. ISBN 978-3-86057-248-1.
- [5] RICCARDI, A.: Die Bewertung von Dolmetschleistungen während der Ausbildung in der Berufspraxis. In: Kelletat, A. (ed.): *Dolmetschen. Beiträge aus Forschung. Lehre und Praxis*. (Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim: Reihe A, Abhandlungen und Sammelbände; 30) Peter Lang, Frankfurt/M., 2001, p. 267. ISBN/ISSN 3-631-36799-6.
- [6] PÖCHHACKER, F.: *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Stauffenburg, Tübingen, 2000, p. 134. ISBN 978-386057246.
- [7] KALINA, S.: *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Gunter Narr, Tübingen, 1998, p. 77. ISBN 3-8233-4941-4.
- [8] KALINA, S.; IPPSENSEN, A.: Dolmetscher unter der Lupe. Ein Bericht über neue Untersuchungen zur Dolmetschqualität. In: Schmitt, P. A.; Jüngst, H. E. (eds.), *Translationsqualität*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007, p. 307–316. ISBN 978-3-631-57187-3.
- [9] KUPSCH-LOSEREIT, S.: Vom Ausgangstext zum Zieltext: Eine Wegbeschreibung translatorischen Handelns. *De Gruyter*. Berlin, 2008. ISBN 978-3-939060-13-0. DOI: [10.2478/tran-2014-0079](https://doi.org/10.2478/tran-2014-0079)
- [10] KAUTZ, U.: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Iudicum, München, 2000, pp. 412–415. ISBN 978-3891294499.
- [11] ŻMUDZKI, J.: *Konsekwtywdolmetschen. Handlungen – Operationen – Strategien*. Wydawnictwo UMCS, Lublin, 1995, pp. 210–218. ISBN 83-227-0799-1.
- [12] *Studie im Auftrag der Stadt Opole: Inwestuj bez granic*. [online]. 2014. [accessed 2017-08-28]. Available from WWW: <http://www.opole.pl/wp-content/uploads/2014/02/Opole.-Inwestuj-bez-granic.pdf>
- [13] OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI: *Nauczanie dwujęzyczne w woj. opolskim*. [online]. Updated January 11, 2017. [accessed 2017-08-28]. Available from WWW: https://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=770&Itemid=1056
- [14] COOKE, M.: *Wissenschaft. Translation. Kommunikation*. Facultas, Wien, 2012, p. 78. ISBN 978-3-7089-0891-5.
- [15] NORD, Ch.: Textanalyse: pragmatisch / funktional. In: Snell-Hornby, M.; Hönig H. G.; Kussmaul, P.; Schmitt, P. A. (eds.), *Handbuch Translation*. 2. verbesserte Aufl., Stauffenberg, Tübingen, 2006, pp. 350–354.

Dr. Małgorzata Jokiel

PROBLÉMY BILATERÁLNÍHO NĚMECKO-POLSKÉHO KONSEKUTIVNÍHO TLUMOČENÍ NA PŘÍKLADU STUDENTŮ NĚMČINY NA OPOLSKÉ UNIVERZITĚ

Východím bodem tohoto článku jsou úvahy zaměřené na definici tlumočnických kompetencí a sestavení vybraných existujících parametrů pro hodnocení tlumočení. Následuje prezentace učebních osnov studijního oboru Tlumočení, který je součástí vysokoškolského studia germanistiky (bakalářského) na Opolské univerzitě. Dále je nastíněn profil kompetencí absolventů a organizační rámec vzdělávání v oblasti konsekutivního tlumočení v rámci takzvané zahraniční germanistiky. Z tohoto pohledu se autorka článku na bázi vlastních pedagogických zkušeností snaží vypracovat typologii nejčastějších problémů, které se vyskytují při bilaterálním německo-polském konsekutivním tlumočení, a vyvozuje pak závěry, které by umožnily optimalizovat vzdělávací proces konsekutivních tlumočnicků.

PROBLEMS RELATED TO BILATERAL GERMAN/POLISH CONSECUTIVE INTERPRETING ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF GERMAN STUDIES AT THE OPOLE UNIVERSITY

The starting point for this article is the discussion focusing on interpreting competence and the compilation of selected existing parameters for interpreting evaluation. It is followed by the presentation of the curriculum of the translation specialization forming part of the undergraduate (first-cycle) German studies at the Opole University, which is then used to outline the profile of competence of graduates and the organizational framework of education in respect of consecutive interpreting as part of the so-called international German studies. From this viewpoint, based on her own teaching experience, the article's author attempts to create the typology of the most common problems encountered during bilateral German/Polish consecutive interpreting in order to draw conclusions that would enable to optimize the education process of consecutive interpreters.

PROBLEMY ZWIĄZANE Z BILATERALNYM PRZEKŁADEM KONSEKUTYWNYM W PARZE JĘZYKOWEJ POLSKI-NIEMIECKI NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW GERMANISTYKI UNIWERSYTETU OPOLSKIEGO

Punkt wyjścia niniejszego artykułu stanowią rozważania na temat definicji kompetencji translatorskiej oraz zestawienie wybranych istniejących parametrów oceny przekładu ustnego. W dalszej części przedstawiono program nauczania specjalności translatorskiej w ramach studiów germanistycznych pierwszego stopnia (licencjackich) na Uniwersytecie Opolskim, by na tej podstawie zarysować profil kompetencji absolwenta oraz ramy organizacyjne kształcenia w zakresie przekładu konsekutywnego w ramach tzw. germanistyki zagranicznej. Z tej perspektywy autorka, opierając się na własnych doświadczeniach dydaktycznych, podejmuje próbę stworzenia typologii najczęstszych problemów występujących podczas bilateralnego przekładu konsekutywnego w parze językowej polski-niemiecki, by następnie wyprowadzić wnioski umożliwiające optymalizację procesu kształcenia tłumaczy konsekutywnych.

DIE ÜBERSETZUNG DER ERZÄHLUNGEN VON E. T. A. HOFFMANN INS TSCHECHISCHE ALS STILISTISCHES BALANCIEREN ZWISCHEN AUTHENTISCH UND AKZEPTABEL

Marie Krappmann¹; Veronika Prágerová²

Univerzita Palackého, Filozofická fakulta,

¹Katedra germanistiky,

²Katedra anglistiky a amerikanistiky,

Křížkovského 10, 771 80, Olomouc, Česká republika

e-mail: ¹marie.krappmann@upol.cz; ²veronika.pragerova@upol.cz

Abstract

Im vorliegenden Aufsatz wird der Frage nachgegangen, in wieweit die bewusste Entscheidung des Translators / der Translatorin für eine Übersetzungsstrategie in dem von der Zielkultur und -sprache gegebenen Spielraum realisierbar ist. Dies wird anhand von Analysen ausgewählter Erzählungen aus dem Band „Nachtstücke“ von E. T. A. Hoffmann und ihrer Übersetzungen ins Tschechische diskutiert. In den Analysen wird auf das Zusammenspiel zwischen den Übersetzungsstrategien auf der syntaktischen und lexikalischen Ebene Akzent gelegt. Das Ziel ist einerseits auf die Inkongruenz zwischen der subjektiven Entscheidung der Übersetzerinnen und der Durchführbarkeit des Vorhabens innerhalb der Grenzen der Zielkultur und -sprache hinzuweisen, andererseits die Kompensationsmöglichkeiten im Übersetzungsprozess quer durch die sprachlichen Ebenen zu skizzieren.

Keywords

Translation studies; Intertextual coherence; Intratextual coherence; Foreignizing strategies; Romantic literature.

Einleitung

Die zeitgenössischen theoretischen Modelle in der Übersetzungswissenschaft wie etwa die neueren hermeneutischen Ansätze [1] oder die Polysystemtheorie [2] beleuchten zwar die Übersetzungsprozesse und -produkte aus sehr unterschiedlichen Perspektiven, dennoch sind sie durch zwei zentrale Fragestellungen verbunden, aus denen sich zugleich die Schwerpunkte der übersetzungstheoretischen Forschung im Bereich der literarischen Übersetzung ergeben [3]. Erstens ist es die Frage danach, inwieweit sich der Translator überhaupt aus den Grenzen der eigenen Kultur – der Zielkultur (ZK) – zu befreien vermag, um den Lesern durch den Text einen Einblick in die Ausgangskultur (AK) zu vermitteln [4]. Daraus geht der zweite Schwerpunkt hervor, nämlich die Frage nach den subjektiven Entscheidungen, die der Translator im Rahmen des vorgegebenen kulturellen Horizontes der ZK und in dem Spielraum der Zielsprache (ZS) treffen muss. In dem vorliegenden Beitrag wird anhand einer intrinsischen Analyse von Entscheidungen bei der Übersetzung des Erzählbandes „Nachtstücke“ von E. T. A. Hoffmann ins Tschechische in erster Linie die zweite Fragestellung thematisiert. Daher ist die Tatsache, dass die Autorinnen des vorliegenden Beitrags zugleich die Übersetzerinnen des analysierten Werkes sind, ein idealer Ausgangspunkt. Anhand von ausgewählten Erzählungen aus diesem Band wird demonstriert, wie die zielkultur- und zielsprachegebundenen Entscheidungen für eine bestimmte Übersetzungsstrategie auf der syntaktischen Ebene die Entscheidungen auf allen anderen

Ebenen, vor allem auf der lexikalischen Ebene beeinflussen. Diese auf den ersten Blick rein linguistischen Prozesse haben ihre Begründung einerseits in der Übersetzungstradition der zur romantischen Epoche zählenden Texte in der ZS, andererseits in der Rezeptionsgeschichte der übersetzten Texte in der ZK.

1 Das Ziel der Untersuchung

Im ersten Teil des vorliegenden Aufsatzes werden anhand der Erzählung „Das Gelübde“ aus dem Band „Nachstücke“ [5] und ihrer tschechischen Übersetzung „Věčný slib“ aus dem Band „Noční kousky“ [6] die Entscheidungen auf der syntaktischen Ebene und ihre Konsequenzen analysiert und begründet. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, welche Wechselbeziehungen sich zur lexikalischen Ebene ergeben und inwieweit das verlorene Informationsangebot [7] auf der syntaktischen Ebene durch lexikalische Mittel kompensiert werden kann [8]. Zugleich soll durch die Auswahl der analysierten Texte auf die Vorteile der intersubjektiven Kooperation hingewiesen werden, die sich aus der Zusammenarbeit mehrerer TranslatorInnen¹ bei der Übersetzung eines Werkes ergibt. In Bezug auf die allgemeine übersetzungstheoretische Fragestellung versucht schließlich der Aufsatz anhand der Analysen der Frage nachzugehen, wie frei der subjektive Entscheidungsraum wirklich ist, in dem sich die TranslatorInnen innerhalb der ZK bewegen [9].

2 Die angewandten Methoden

Die Analyse der Verschiebungen auf der syntaktischen Ebene, die sich aus der Entscheidung der Translatorinnen ergeben, wird hauptsächlich auf der Grundlage der statistischen Erhebungen zur Frequenz ausgewählter Konstruktionen in dem Ausgangstext (AT) und dem Zieltext (ZT) durchgeführt. Es wird in erster Linie auf die Wechselbeziehung zwischen der Hypotaxe und Parataxe Akzent gelegt und dabei der Frage nachgegangen, inwieweit die Entscheidung der Translatorinnen für eine möglichst markierte Übersetzung realisierbar war. Die Auswahl der untersuchten Konstruktionen wird unten im Kapitel 3.1 detaillierter begründet, die Ergebnisse sind in der Tabelle 1 zusammengefasst. Der zweite Teil der Untersuchung, der sich mit den Übersetzungsstrategien auf der lexikalischen Ebene auseinandersetzt, wird sich auf Beispielanalysen zu Lexemen aus diversen Erzählungen stützen, um die Breite der Kompensationsmöglichkeiten offen zu legen. Exemplarisch werden acht Domänen definiert, die den Translatorinnen die Möglichkeit boten, die stilistische Neutralisierung auf der syntaktischen Ebene durch lexikalische Mittel zu kompensieren. Es handelt sich um: Idiolekt des Autors, Germanismen, Mittel der Archaisierung, Mundart/Regionalismen, Fremdwörter, der Gebrauch der gehobenen Sprache, Umgang mit Kulturrealien und schließlich die Integration der religiösen Anspielungen. Innerhalb dieser Domänen werden einzelne Beispiele in Bezug auf den Übersetzungsprozess besprochen.

3 Die Entscheidungen auf der syntaktischen Ebene und ihre Begründung

Bevor die Übersetzungsarbeit selbst in Angriff genommen wurde, musste eine präliminierte Entscheidung hinsichtlich des generellen Umgangs mit dem spezifischen stilistischen Ausdruck der Texte getroffen werden. Diese Entscheidung lässt sich – zumindest auf der Ebene der Syntax – im Grunde auf zwei Fragen reduzieren: Soll der für die rezente tschechische Sprache unübliche syntaktische Bau – sehr lange Konstruktionen, extreme Hypotaxe, überladene Rahmenkonstruktionen – in irgendeiner Form in den ZT übertragen werden? Oder soll der syntaktische Bau dem Zielleser weitgehend angepasst werden, um das

¹ Im allgemeinen Kontext wird die Pluralform mit Binnen-I gebraucht. Wenn die Autorinnen dieses Aufsatzes und zugleich der besprochenen Übersetzung gemeint sind, wird die Pluralform ohne Binnen-I verwendet.

Zielprodukt leserfreundlicher zu machen? Im Fall der Erzählungen von E. T. A. Hoffmann haben sich die Übersetzerinnen für die erste Herangehensweise entschieden. Im Folgenden soll in Punkten kurz begründet werden, warum auf den zielleserorientierten Zugang verzichtet wurde.

- 1) Die Erzählungen von E. T. A. Hoffmann weisen sprachliche Merkmale auf, die charakteristisch für die Epoche der Romantik sind. In der Sekundärliteratur zu Hoffmanns Werk wurden zahlreiche Aspekte des sprachlichen Ausdrucks angesprochen, wie etwa die Verbindung von Sprache und Raumkonzepten [10] oder die Wechselbeziehung zwischen Sprache und Musik [11]. Der syntaktische Bau wurde dabei weitestgehend außer Acht gelassen, wobei es sich um eines der prägenden Spezifika handelt. Wir sind der Meinung, dass der Zielleser auf dieses Spezifikum mit den zur Verfügung stehenden Mitteln der tschechischen Sprache zumindest aufmerksam gemacht werden sollte.
- 2) Mit der Entscheidung für eine eher intertextuell orientierte und verfremdende Zugangsweise wird auf eine lange Tradition in der Übersetzung der zur deutschen Romantik zählenden Texte innerhalb der ZK angeknüpft. Sowohl die älteren Übersetzungen von Erik A. Saudek oder Jaroslav Bílý, als auch die jüngeren, die hauptsächlich von Hanuš Karlach erstellt wurden, weisen starke Tendenzen zur Verfremdung auf, die zugleich als Signale für die literaturhistorische Verankerung des Textes dienen [12].
- 3) Syntaktische Strukturen spielen bei der Auslegung und der Interpretation des Werkes eine nicht zu unterschätzende Rolle. Um ein illustratives Beispiel anzuführen: Es ist etwa auffällig, dass bei den positiv markierten Figuren in emotionell gespannten Passagen extrem hypotaktisch gestaltete Konstruktionen in dialogischen Sequenzen vorkommen.
- 4) Während die ersten drei Gründe als textimmanent bezeichnet werden können, ist der vierte Grund an die Produktion des ZT gebunden. Der Verlag Volvox Globator, der sich der Herausgabe des Bandes annahm, richtet sich mit seinen Publikationsreihen an Leser, bei denen ein reflektierter Umgang mit den literarischen Texten vorausgesetzt werden kann. Eine allzu domestizierende Strategie könnte daher eher störend wirken.

Anhand dieser Faktoren sind die Übersetzerinnen zu der Schlussfolgerung gelangt, dass an kritischen Stellen auf die intertextuelle Kohärenz Akzent gelegt wird, was einen bestimmten Grad der Verfremdung im Rezeptionsprozess mit sich bringt. Bei der Umsetzung des Vorhabens auf der syntaktischen Ebene stellte sich schnell heraus, dass es strukturell bedingte Grenzen der syntaktischen Markiertheit im Tschechischen gibt, die als eine Art Block gegen die bewusste Entscheidung der Übersetzerinnen fungieren. Die Lösung besteht in einem Kompromiss: Die syntaktischen Konstruktionen wurden nur insoweit bearbeitet, dass die formale intratextuelle Kohärenz bewahrt bleibt, wobei die syntaktische Ebene im ZT dennoch ein hohes Grad an Markiertheit in Bezug auf die tschechische Syntax aufweist. Aus rein sprachimmanenten Gründen kommt es ohnehin zur wesentlichen Neutralisierung der syntaktischen Spezifika, die dann mit Hilfe von anderen Mitteln, insbesondere den lexikalischen, kompensiert werden.

3.1 Untersuchungen zur Frequenz der syntaktischen Konstruktionen im AT und ZT

In dem AT und ZT wurde das Vorkommen der hypotaktischen Konstruktionen, einfachen Sätze und parataktischen Konstruktionen auf verschiedenen Positionen und in Form von verschiedenen Satzarten untersucht. Es wurde dabei zwischen Passagen im narrativen Modus und dialogischen Passagen in direkter Rede unterschieden und innerhalb der zwei Kategorien

Interpunktionszeichen als Indikator für die jeweilige Satzart in Betracht gezogen.² Bei den Konstruktionen im narrativen Modus wurde zusätzlich der Typ des Anführungssatzes berücksichtigt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 1 zusammengefasst.

Tab. 1: Angaben zur Frequenz der Satzkonstruktionen

Hypotaktische Konstruktionen						
Narrative Passagen				Direkte Rede		
Interpunktionszeichen	Satztypspezifizierung	AT	ZT	Interpunktionszeichen	AT	ZT
Punkt	SG	202	226	Punkt	33	39
	AS – NS	6	4			
	AS – VS	4	0			
Komma	AS – BS	1	0	Komma	2	0
Doppelpunkt	AS – VS	13	8	Doppelpunkt	0	0
Strichpunkt	SG	6	1	Strichpunkt	1	0
Ausrufezeichen	SG	2	0	Ausrufezeichen	13	11
Fragezeichen	0	0	0	Fragezeichen	7	5
Parataktische Konstruktionen						
Narrative Passagen				Direkte Rede		
		AT	ZT			
Punkt	SV	22	42	Punkt	11	18
	AS – NS	2	2			
Komma	0	0	0	Komma	0	0
Doppelpunkt	AS – VS	13	18	Doppelpunkt	0	0
Strichpunkt	SV	1	0	Strichpunkt	0	0
Ausrufezeichen	0	0	0	Ausrufezeichen	6	3
Fragezeichen	0	0	0	Fragezeichen	4	2
Einfache Sätze						
Narrative Passagen				Direkte Rede		
		AT	ZT			
Punkt	ES	36	33	Punkt	11	19
	AS – NS	4	4			
Komma	AS – BS	20	20	Komma	2	0
Doppelpunkt	AS – VS	4	6	Doppelpunkt	1	0
Strichpunkt	ES	3	0	Strichpunkt	2	0
Ausrufezeichen	0	0	0	Ausrufezeichen	14	13
Fragezeichen	ES	1	1	Fragezeichen	5	10

AT Ausgangstext; ZT Zieltext; SG Satzgefüge; AS – NS Anführungssatz: Nachsatz; AS – VS Anführungssatz: Vordersatz; AS – BS Anführungssatz: Binnensatz; SV Satzverbindung; ES Einfacher Satz.

Quelle: Eigene

Das auffallendste Ergebnis der Untersuchung ist eine wesentlich höhere Zahl der hypotaktischen Konstruktionen – nicht einberechnet die Anführungssätze – in dem ZT als Folge der Zerlegungsprozesse auf der syntaktischen Ebene (AT 210 / ZT 227). Diese notgedrungene Komplexitätsreduktion der Satzeinheiten war in Hinsicht auf die Strukturunterschiede zwischen den beiden Sprachen zu erwarten. Anders sehen die Ergebnisse im Bereich der Anführungssätze aus: AT 24 / ZT 12. Dies lässt sich einerseits

² Wir sind uns natürlich der Tatsache bewusst, dass die Interpunktionszeichen ein sehr unzuverlässiger Indikator sind, dennoch dienen diese als eine grobe Orientierung.

durch die höhere Zahl der parataktischen Anführungssätze im ZT erklären (AT 15 / ZT 20), andererseits durch die Umwandlung der Anführungssätze in Satzeinheiten, die unabhängig von direkter Rede sind. Insgesamt, abgesehen von den Anführungssätzen, ist die Anzahl der parataktischen Konstruktionen im ZT beinahe doppelt so hoch als im AT (AT 23 / ZT 42). Auch dieses Verhältnis belegt deutlich die notgedrungenen, sprachstrukturbedingten Mechanismen, die in der ZS dem allzu hohen Grad der Markiertheit vorbeugen sollen, der im Tschechischen bereits die Grenze der grammatischen Akzeptabilität überschreiten würde. Viele hypotaktische Konstruktionen wurden daher entweder zerlegt oder in parataktische Sätze umgewandelt. Im Bereich der direkten Rede fällt der Vergleich zwischen dem AT und dem ZT insgesamt viel ausgeglichener aus. Die Zahl der hypotaktischen Konstruktionen ist beinahe gleich (AT 56 / ZT 55), der Zahl der parataktischen Konstruktionen gleichfalls (AT 21 / ZT 23), eine Abweichung ist lediglich bei der Frequenz der einfachen Sätze (AT 35 / ZT 42) festzustellen. Der Grund für den Unterschied zwischen den Daten zum narrativen Modus und zur direkten Rede ist höchstwahrscheinlich ein niedrigerer Komplexitätsgrad der hypotaktischen Strukturen in Vermittlung der gesprochenen Sprache im AT, sodass die Übersetzerinnen keine Schwierigkeiten mit übermäßiger syntaktischer Markiertheit in der ZS hatten. Aus den ermittelten Daten zur syntaktischen Ebene in dem AT „Das Gelübde“ und der Übersetzung „Věčný slib“ geht Folgendes hervor: Trotz der expliziten Entscheidung der Übersetzerinnen für die verfremdenden Strategien musste die Komplexität des für Hoffmanns Werke typischen hypotaktischen Stils durch die oben skizzierten Verfahren reduziert werden, sodass der spezifische Charakter des Textes – zumindest auf der syntaktischen Ebene – neutralisiert wurde.

3.2 Kriterien zur Beurteilung der Grenzen der syntaktischen Verfremdung in der ZS

Während die Gründe für die Entscheidungen hinsichtlich der Übersetzungsstrategien vorwiegend literaturhistorisch, kulturell motiviert oder an die Produktion gebunden waren, sind die Faktoren, die der Realisierung des Vorhabens im Wege standen, in erster Linie sprachlicher Natur. Im Folgenden sollen exemplarisch drei Fragestellungen zur syntaktischen Ebene skizziert werden, mit denen sich die Translatorinnen bei der Arbeit an dem ZT auseinandersetzen mussten.

i) Welche Länge des Satzgefüges/der Satzverbindung ist für den Leser der tschechischen ZS noch erträglich, ohne dass das Textverständnis beeinträchtigt wird?

Bsp. (1)

AT

Mit der Hand jede Annäherung der Hausfrau abwehrend, mit allen Zeichen des Abscheues den Kopf zurückbeugend, verwarf aber die Kranke den Vorschlag, und selbst, als sie endlich es sich gefallen ließ, den Duft einer starken Lebensessenz einzuziehen, als sie etwas von dem verlangten Wasser, in das die besorgte Hausfrau einige Tropfen eines bewährten Elixiers hineingetan, genoß, tat sie alles dies unter den Schleiern, ohne sie nur im mindesten zu lüpfen.

ZT

(1) Nemocná dáma ale rozhodným posunkem hospodyně zarazila a s nepřekonatelným odporem odvrátila hlavu v odmítavém gestu. (2) I když se nakonec uvolila přičichnout k silné posilující esenci a upila vody ze sklenice, do které hospodyně přidala pár kapek osvědčeného elixíru, činila tak zahalena do závoju, které odmítala poodhrnout.

ii) Welchen Grad der Hypotaxe (und wie komplexe Rahmenkonstruktion) erträgt die rezente tschechische Sprache?

Bsp. (2)

AT

Xaver erzählte mit lebendigem Feuer, er riß Hermenegilden hin, die alle Scheu bald überwunden, den zauberischen Blick ihrer Himmelsaugen unverwandt auf ihn richtete, so daß er, ein neuer, von Turandots Blick getroffener, Kalaf, durchbebt von süßer Wonne, nur mühsam die Erzählung fortspann.

ZT

Xaver vyprávěl s ohnivým zápalem, Hermenegilda se brzy nechala unést, překonala stud a upřela na něj okouzující, nebesky modré oči, až se cítil jako Kalaf uhranutý pohledem princezny Turandot. Rozechvívaly ho vlny slasti a jen s námahou mohl pokračovat ve vyprávění.

iii) Was passiert bei der Restrukturierung der hypotaktischen Konstruktionen auf parataktische mit dem semantischen Gehalt der Konnektoren?

Bsp. (3)

AT

„Das arme Kind! - ich muß wohl noch einige Augenblicke bei ihr verweilen“, damit machte sie Anstalt ihren Reisemantel herunterzuziehen, worin ihr des Bürgermeisters ältere Tochter beistand, so daß bald ihr Nonnengewand, sowie ein auf der Brust funkeln des Kreuz sichtbar wurde, welches sie als Äbtissin eines Zisterzienser Nonnenklosters darstellte.

ZT

„Ubohé dítě! – Budu u ní nejspíš muset ještě chvíli zůstat.“ Když si začala svlékat cestovní plášť, přiskočila jí starší dcera starosty na pomoc a pod pláštěm se objevil úbor řádové sestry a na prsou třpytivý kříž – odznak abatyše cisterciáckého kláštera.

Aus allen drei Beispielen geht hervor, dass die Restrukturierungen auf der syntaktischen Ebene, die aus Gründen der intratextuellen Kohärenz vorgenommen werden mussten, zugleich die stilistische Neutralisierung zu Folge hatten. Da diese aus den in Kap. 2 genannten Gründen nicht wünschenswert ist, versuchten die Übersetzerinnen die stilistische Markierung auf der lexikalischen Ebene zu kompensieren. Dieser Prozess wird in den folgenden Ausführungen beschrieben.

4 Die Kompensationsmöglichkeiten auf der lexikalischen Ebene

Als Ansatzpunkt für Überlegungen in dem zweiten Teil dieses Artikels wird ein Motto aus Martin Luthers Sendbrief vom Dolmetschen benutzt. Er schrieb:

*/ Leufft einer itzt mit den augen durch drey odder vier bletter / vnd stoesst nicht ein mal an / wird aber nicht gewar / welche wacken vnd kloetze da gelegen sind / **da er jtz vber hin gehet / wie vber ein gehoffelt bret**³ / da 15 wir haben must schwitzen vnd vns engsten / ehe denn wir solche wacken vnd kloetze aus dem wege reumeten / auff das man kuendte so fein daher gehen. Es ist gut zu pfluegen / wenn der acker gereinigt ist. [13]*

Seine Anforderung an gute Übersetzung war vor allem die Leichtigkeit des Lesens, sodass der Leser nicht erkennt, wie schwierige Arbeit der Übersetzer geleistet hatte. Jiří Levý [14] benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff illusionistische Übersetzung – es handelt sich

³ Hervorhebung von der Autorin V. Prágerová

um einen nicht ausgesprochenen Vertrag zwischen dem Übersetzer und dem Leser – der Übersetzer tut, als würde er dem Leser ein authentisches Werk in der anderssprachigen Fassung vorlegen und der Leser tut, als würde er glauben, dass er ein Werk aus dem 16. Jh. (in Luthers Fall) oder aus dem frühen 19. Jh. (in E. T. A. Hoffmanns Fall) lese.

An dem Abschnitt von dem Sendbrief kann man den Zwist zwischen dem Aktuellen und dem Authentischen gut illustrieren: liest der heutige Leser ohne Schwierigkeiten den authentischen Text? Hatte Luther vor, dem Leser solche „Klötze“ in den Weg zu stellen? Wohl nicht. Und auch wenn der gegenwärtige Leser die Authentizität verlange, der gegenwärtige Übersetzer wäre höchstwahrscheinlich nicht im Stande die Sprache des 16., und auch nicht mehr die des frühen 19. Jh. nachzuahmen – nicht ohne akribische Arbeit in den Archiven, wo er Wort für Wort die authentische Sprache rekonstruieren müsste, wobei er sehr oft auf eine ästhetische Auswirkung des von ihm verfassten Textes verzichten müsste. Die Antwort, die uns Jiří Levý [14] gibt, heißt Stilisierung – ein Balancieren zwischen dem, was der Leser noch bereit ist unter dem Namen der Illusion zu akzeptieren und dem, was der Übersetzer an Kreativität zugeben kann, ohne dem Autoren die „show zu stehlen“.

Überhaupt balanciert der Übersetzer bei seinem Bemühen zwischen den üblichen und einigen speziellen Paradoxen und sollte, abhängig von der von ihm gewählten Strategie, möglichst ein Gleichgewicht bewahren: zwischen der Verfremdung auf der einen und der Einbürgerung auf der anderen Seite. Er muss etwa die zeitliche Distanz, die häufig durch die Einarbeitung der sog. Kulturrealien entsteht, überbrücken, ohne allzu viel zu erklären oder hinzuzufügen. Auf der lexikalischen Ebene steht er oft vor der schwierigen Wahl zwischen der Genauigkeit in der Wahl der adäquaten Ausdrücke und der Bewahrung des spezifischen Kolorits. Und letztendlich muss er sich bei dem Ringen um das Gleichgewicht auch mit den Fragen des Kanons auseinandersetzen: was wir heute für klassisches Werk des literarischen Kanons halten, konnte seinerzeit als niedrige Unterhaltung angesehen werden [15]. Dieser Artikel nimmt sich jedoch keine literarische, sondern eine übersetzungsorientierte Analyse vor (die aber jeder Übersetzer vor dem Beginn seiner Arbeit durchführen sollte), also wird hier die literarisch-historische Perspektive nur angedeutet.

Im Folgenden sollen ausgewählte Beispiele für die Mittel der zeitgenössischen (archaisierenden, historisierenden) und der Autoren-eigenen Stilisierung besprochen werden, die als Kompensierungen auf der lexikalischen Ebene eingesetzt wurden, wobei man zwischen den beiden meist nicht streng unterscheiden kann.

4.1 Beispiele für Kompensationsmöglichkeiten auf der lexikalischen Ebene

- **Idiolekt des Autors**, sein besonderer Umgang mit der Sprache, insb. mit den lexikalischen Mitteln,
- **Germanismen** – lexikalische Germanismen, aber auch Interferenzen – beides aus Gründen der quasi-historischen Stilisierung, da in älteren tschechischen Übersetzungen aber auch in den genuin auf Tschechisch verfassten Texten dank der historischen Gegebenheiten das Deutsche oft in Form von Lehnwörtern oder Interferenzen präsent war,
- **Mittel der Archaisierung** (syntaktisch – überschneidet sich zum Teil mit den Germanismen; lexikalisch – z.T. ebenfalls, aber auch dem Tschechischen eigene Archaismen),
- **Fremdwörter**, haupts. lateinischer Herkunft,
- **Gehobene Sprache** – überschneidet sich z.T. mit den Archaismen,

- Die sog. „Kulturrealien“ – **historische Gegebenheiten** – um Zeit- und Lokalkolorit mit einzubringen,
- Darunter der **Umgang mit religiösen Anspielungen** um die Wechselbeziehungen zwischen der Sprache und der religiösen Sphäre anzudeuten,
- Und **Mundart, Regionalismen** als besondere Projektion der Kulturrealien.

Verwendete Abkürzungen und Seitenangaben:

- Abkürzungen in Klammern entsprechen der Abkürzung des jeweiligen Titels der Erzählung: KS – *Kamenné srdce* **Das steinerne Herz**, M – *Majorat* **Majorat**, PD – *Pustý dům* **Das öde Haus**. Die Mehrheit der Beispiele wurde jedoch aus der Erzählung *Das Majorat* geschöpft. Mit der Seitenangabe wird auf die Übersetzung verwiesen.

4.1.1 Idiolekt des Autors

Die Frage, ob einige Mittel Idiolekt oder sprachenspezifisch sind, ist nicht eindeutig zu beantworten, sicher ist jedoch, dass E. T. A. Hoffmann oft auffällige, ungewöhnliche zusammengesetzte Ausdrücke verwendet. Da die Frequenz der Komposita im Tschechischen weit niedriger als im Deutschen ist, mussten diese oft zerlegt werden, wie aus dem folgenden zielsprachig bedingten Kompromiss erhellt:

In gelbverschrumpften Gesichtern	ve svraštlých, zažloutlých obličejích (M, 197)
In seltsamen, hochaufgetürmten Frisuren	s pozoruhodnými, vysoko se tyčícími účesy (M, 197)
zahnfleischender Eber	kly cenící divočák (M, 190)

Manchmal konnte die Markiertheit von dem Adjektiv auf das Verbum übertragen werden:

als ich in harpeggierenden Akkorden begleitete	vystříhl jsem doprovodné arpeggio (M, 209)
---	---

Das Wiederholen des ersten Satzes der direkten Rede vor und nach dem Anführungssatz zählt zu den typischen Merkmalen des Hoffmannschen Stils, das zwar eher zur syntaktischen Ebene gehört, im tschechischen ZT jedoch häufig von zusätzlichen Verfahren auf der lexikalischen Ebene begleitet wird:

„ Merkst du denn nicht “, fuhr er gelassener fort, „ merkst du denn nicht, Alter... “	„ Copak tě nenapadlo ,“ pokračoval už o něco klidněji, „ copak tě vůbec nenapadlo , ...“ (M, 220)
---	---

In diesem Fall wurde die Wiederholung in der Übersetzung durch Steigerung in Form der Partikel *vůbec* variiert, um stilistisch nicht monoton zu wirken – auch hier handelt es sich um ein Kompromiss zwischen der Absicht des Autors und den sprachimmanenten Faktoren des Zieltextes.

Die stark expressiv markierten Ausdrücke wurden mit viel Expressivität, aber eher auch mit Humor übersetzt, da Humor auch zu den typischen Ausdrucksmitteln E. T. A. Hoffmanns zählt:

Ein kleiner Geizhals	– malý krkoun (M, 239)
„ Affe! “ rief der Alte ...	– „ Opičáku “, zvolal prastrýc... (M, 211)

4.1.2 Germanismen

Wie bereits erwähnt, kann es sich bei den Germanismen um syntaktische interferenzähnliche Phänomene handeln, die im Tschechischen als etwas typisch Deutsches und dadurch in der heutigen tschechischen Sprache als etwas Archaisches empfunden werden, wie in den folgenden Beispielen die Stellung der erweiterten Attribute vor dem Substantiv:

s **podivnými, pestrými látkovými květy a stuhami vyšňořenými** šaty in ihren **wunderlichen stoffnen, mit bunten Blumen und Bändern ausstaffierten** Kleidern (M, 197)

Auf der lexikalischen Ebene kann es sich aber auch um einzelne Ausdrücke handeln, die im ZT eingesetzt werden, um die mit unterschiedlichen Mitteln erzielte Markierung aus dem AT in den ZT zu übertragen:

Ausstaffierte Jägerlivrei	– vyštafírované lovecké livreje (M, 191)
Getäfel	– táflování (M, 194)
Im Jubel lamentierende Hörner	– waldhorny lamentující své fanfáry (M 205)
solch ein rares Instrument	– tak vzácný inštrument (M, 205)

4.1.3 Fremdwörter

Die im Text häufig verwendeten leitmotivischen Ausdrücke das Majorat im Sinne Stammschloss, und das damit verbundene Substantiv *Majoratsherr*, wurden in die tschechische Übersetzung als Lehnwörter übernommen. Da sie aber nicht zu dem gängigen Wortschatz gehören, wurden sie größerer Klarheit wegen auch als *dědičné sídlo* übersetzt. Zusätzlich wirkt der Titel *Dědičné sídlo* auf den Leser vertrauter als das unverständliche Fremdwort Majorat.

Während im Titel der Erzählung das Majorat aus den oben erwähnten Gründen als *dědičné sídlo* übertragen wurde, wurden im Text der Erzählung selbst mehrere Varianten verwendet, da sie dem Leser aus dem Kontext bereits bekannt sind – *dědičný vládce, dědičný pán, majorátní pán, majorát*. Diese heterogäne Vorgehensweise ist zugleich eine Suche nach dem Kompromiss zwischen der Bewahrung des historischen Kolorits und der semantischen Transparenz im ZT.

Einige weitere Beispiele für diese Strategie:

Justiziarus	– justiciár (M, 191 und weitere)
Fundation	– fundace (M, 188)
Kabinett	– kabinet (nechal si zřídit kabinet a vybavit jej dalekohledy (M, 188) – sonst trägt das Wort Konnotation politisch, Fachsprache
Rezidenz	– rezidence (M, 190)

Die Anwendung dieser Strategie wurde allerdings manchmal durch den Kontext „blockiert“.

„In zwei kleinen, mit warmen Tapeten behangenen Zimmern, dicht neben dem großen Gerichtssaal im Seitenflügel, dem gegenüber, wo die alten Fräuleins wohnten, da wäre ihm jedesmal seine Residenz bereitet.“ – bylo pro něj vždy nachystáno ubytování (M, 190)

Da die Bedeutung im Tschechischen mehr die Konnotation „edle Räumlichkeiten, luxuriös, viel Platz“ trägt, wurde das semantisch neutrale Wort *ubytování* (Unterkunft) verwendet.

4.1.4 Archaismen

Die Kategorie der Archaismen verschwimmt oft mit den Kategorien Mundart oder Gehobene Sprache, da hier die diatopischen und diastratischen Varietäten ihre Rolle spielen. Von den Lesern werden diese Kategorien jedoch zusammenfassend als Stilisierung einer gewissen Altertümlichkeit des Textes verstanden, wobei die einzelnen Ausdrücke des Ausgangstextes und ihre übersetzerischen Lösungen der einen oder anderen Kategorie angehören können, z. B.:

Gemach (gehoben, archaisch)

světnice i komnata (beides eher archaisch)

abenteuerlich (neutral aber auch expressiv betont und in der Verwendung eher archaisch)

dobrodružný (wörtlich, modern) x **výstřední**

nach längst verjährter Mode abenteuerlich
geputzten Damen (archaisch)

dámy, **vystrojené** poněkud výstředně podle
dávno zastaralé módy (eher gehoben) (M, 196)

Weib (früher neutral, heute eher expressiv betont, archaisch oder gehoben) in der Übersetzung kommen alle Varianten vor:

Dann aber glaube ich, daß dem schwächlichen
Weibe gerade diese Wirtschaft hier wie ein
erkräftigendes Stahlbad anschlagen muß.

Přitom také věřím, že tomu křehkému
stvoření musí právě pobyt zde prospívat
jako posilující koupel. (expressiv,
gehoben) (M, 224)

... als empfindelnde **Weiber** hinauszutrompeten
aus friedlicher Ruhe

než vytrhovat rozcitlivělé **ženušky** z jejich
pokojného života (expressiv) (M, 211)

... daß Hubert auch nur eine Minute in meinem
Hause verweile, sobald ich mein **Weib**
hergebracht!

... aby Hubert byť jen minutu pobýval
v tomto domě, až sem přivedu svou **ženu!**
(neutral) (M, 241)

Unrecht und **Unbilligen**

– nespravedlnost či **nepravost** (M, 189)

Landesherr

– **zeměpán, zemský pán** (M, 188)

Wirtschaftsinspektor

– **šafář** (M, 188)

Vetter

– von den möglichen Bedeutungen *bratranec*,
vzdálený příbuzný, *kmotřenec* wurde die eher
archaische **kmotřenec** ausgewählt

„**Vetter!**“ (so nannte er mich, seinen
Großneffen, da ich seinen Vornamen
erhielt)

– „**Kmotřenče!**“ (tak mne, svého prasynovce,
oslovoval, že jsem nesl jeho křestní jméno).
(M, 189)

... so magst du **dich** auch einmal im
wilden Jägerleben **versuchen**...

– ... mohl bys také **okusit** divokého života lovců
(M, 189)

Das nächste Beispiel gehört zum Teil in den Bereich der Kulturrealien – die archaisierend wirkende Anrede einer niedriger gestellten Person in 2. Person Plural wurde mit dem im Tschechischen ähnlich besetztem Duzen ersetzt. Interessanterweise hat das Tschechische für diese Zwecke die Anrede in der 3. Person Sg., die aber mehr mit der Konnotation *bürgerlich*, sogar *kleinbürgerlich* besetzt ist, wie in: *Šla na trh a koupila tam husu!* Das Duzen entspricht

besser dem Milieu des Ländlichen und der mehr aufrechten Beziehung zwischen dem Herr und dem Bediensteten in den entsprechenden historischen Kulissen.

Franz, wo **steckt Ihr** denn? Zum Teufel, – „Franzi! Kde **vězíš? Hod’ sebou**, k čertu!“
rührt Euch!“ (M, 191)

4.1.5 Mundart, Regionalismen

Diese kommen in der älteren Literatur häufiger vor, der diatopische Einfluss auf das Schreiben war vor der Vereinheitlichung der Sprache durch moderne Kodifizierung und Medien markanter. Um diesen Aspekt der Stilisierung zu nutzen und um die Besonderheit der Hoffmanschen Sprache zu unterstreichen wurden einige Regionalismen oder Mittel der Mundart eingesetzt:

Ei, schön willkommen – **Aj**, pěkně vítejte (M, 191)

Manche mussten jedoch wegen neutralisiert werden, da sich in der ZS keine Kompensationsmöglichkeit bot:

Ein glimmender **Räuber** – žhnoucí **oharek** (M, 192)

Auch in der Übersetzung von Hanuš Karlach von der Erzählung Das öde Haus kommen Ausdrücke wie **čerchmant** (PD, 177) vor, die auf eine Mundart hinweisen.

Gewäsch – **tlachání**

4.1.6 Gehobene / dichterische Sprache

Einerseits zählt die gehobene Sprache zu Hoffmanns eigenen Ausdrucksmitteln, auf der anderen aber entspricht sie auch generell unserer Vorstellung der Sprache der Epoche der Romantik und so wirkt sie auch archaisierend. Von der Sicht des Lesers spielt keine Rolle, ob es sich um eine treue Nachahmung der tatsächlichen Literatur der Romantik handelt, oder ob die Stilisierung unsere Vorstellung der „romantischen Literatur“ aus der Epoche der Neuromantik widerspiegelt.

„... wie feuchter Mondesstrahl **ging darin eine schwermütige Sehnsucht** auf; so wie in ihrem holdseligen Lächeln **ein ganzer Himmel von Wonne und Entzücken**.

... mir schien es aber, dass wohl die düstere Ahnung einer trüben, **unglücksschwangeren** Zukunft es sei

Ruhen soll in der Gruft der Ahnen seine sterbliche Hülle!

... jak vlahý paprsek se v něm rozsvěcovala **teskná touha**, stejně jako se v jejím líbezném úsměvu **zračilo celé nebe rozkoše a blaha**. (M 202)

... mně to ale přišlo jako temné tušení kalné, neštěstím **oplyvající** budoucnosti ... (M 202)

Necht’ v pokoji spočívají smrtelné schrány předků v hrobce! (M, 224)

4.1.7 Kulturrealien

Die sog. Kulturrealien bilden einen bedeutenden Teil der Textpragmatik, sie definieren die territorialen und zeitlichen Zusammenhänge mit. Der Übersetzer steht oft vor der strategischen Entscheidung, inwiefern die Kulturrealien erklärt werden müssen (als textinterne Erklärung oder als Fußnote), oder ob der Authentizität des Textes besser dient, wenn man sie als selbstverständliches Element des Alltags anbringt:

Kurland – **Kuronsko**

(Kurland als deutsches Gebiet) – die Frage muss gestellt werden, welche Rolle hier die Anmerkungen des Übersetzers haben – Fußnoten wirken entfremdend, indem sie einen zeitlichen Abstand schaffen, auf der anderen Seite orientieren sie den Leser in dem Kontext des Textes.

Goldstücke – zlaté, zlat’áky

hier ist eine Fußnote unnötig, der Begriff ist den Lesern aus anderen Texten (Märchen, historischen Romanen) bekannt.

Dagegen wenn im Text auf die damalige Währung hingewiesen wird:

Friedrichsdoren – **fridrichsdory** verlangen die Übersetzung entweder eine Erklärung, oder der Übersetzer verlässt sich auf die Ähnlichkeit mit den aus der französischen Literatur bekannten *Luisidoren* (M, 242)

4.1.8 Religionismen

Von der Perspektive der Stilisierung des Textes geht es bei Religionismen vor allem um die Frage der Orthografie, da das Großschreiben im Tschechischen (*Gott – bohu, boha* vs. *Boha, Bohu*) der gegenwärtigen Rechtsschreibung nach nicht nötig ist, sondern einen Grad Respekt, Ehrfurcht ausdrückt:

wie er sich überhaupt so possierlich dabei macht, Jak se naparuje, když ho **milý pán Bůh**
wenn **der liebe Gott** ihn einmal würdigt ... jednou poctí ... (M, 220)

Den anderen Pol illustrieren die blasphemischen Schimpfausdrücke, die jedoch interkulturell, in christlichen, vor allem katholischen Ländern, übertragbar sind:

Zum Teufel – k čertu (M, 191)

*Není to jinak, než že tu **Satan** provádí své rejdy.* (M, 220)

Dazu kommen auch Fälle, in denen in dem AT die Blasphemie durch periphrastische Ausdrücke gemieden wurde:

Tausend Sapperlot! – Safraporte natisíkrát! (M, 226)

Zu den Kulturrealien kann man das Andeuten vs. das scheinbare Beschützen der Identität der adeligen Familie zählen, was wiederum für die Illusion größerer Authentizität sorgen soll:

Das Stammschloss **der Freiherrlich R..schen Familie, R...sitten genannt** ... Rodový zámek **svobodných pánů z R., zvaných také R...ové** ... (M, 187)

Die bereits erwähnte Wahl der Übersetzungsstrategie zwischen Verfremdung und Einbürgerung wird zwar generell am Anfang der übersetzerischen Tätigkeit auf der makrostrukturellen Ebene getroffen, dennoch muss sich der Übersetzer auf der mikrostrukturellen Ebene in einzelnen Fällen immer wieder neu entscheiden, oft gegen die allgemein gewählte Strategie, wenn es die intratextuelle Kohärenz des ZT verlangt.

Man muss also im Voraus entscheiden, welche Züge die Besonderheit der Lexik ausmachen, was davon zeitgeprägt ist, was zu dem Idiolekt des Autors zugerechnet werden kann und was davon man der Lesbarkeit wegen opfern muss. Die von den Übersetzerinnen getroffene Entscheidung war, dass nicht alle stilistisch und lexikalisch markierten Ausdrücke nur dem zeitlichen Abstand zugerechnet werden können und dass es sich auch seitens des Autors um eine gewisse (romantische) Stilisierung handle, was man in einer literarisch-kritischen Analyse an dem häufigen Vorkommen der Ironie illustrieren könnte. Die strategische Entscheidung bestand also darin, das „Brett“ der Sprache (siehe Luther Zitat am Anfang) nur

zu einem gewissen Masse zu hobeln, dennoch einige Hindernisse beizubehalten, um den Leser – bewusst oder unbewusst, mit dem Hoffmannschen Stil bekannt zu machen oder ihn beim Lesen zumindest etwas zu verlangsamen, damit dass, was bei den bereits erwähnten syntaktischen Kompromissen eingebüßt wurde, durch die Lexik nachgeholt werden konnte.

Zur Wahl der Strategie gehört auch die Übersetzer-Leser Beziehung; bei der Übersetzung der Nachtstücke rechnete man mit einem belesenen Publikum, dass sich entweder für E. T. A. Hoffmann als Autoren der deutschen romantischen Literatur oder zumindest für das Genre der Phantastik interessiert. Beide Lesertypen erwarten einen gewissen Grad der Authentizität, oder Stilisierung, die der Tradition der phantastisch-romantischen Literatur entspricht. Der Übersetzer muss seine Entscheidungen sehr vorsichtig treffen, um die Erzählungen weder zu märchenhaft noch zu horrorartig aufzumachen, wobei der spezifische Stil des Autors/Erzählers deutlich zum Ausdruck kommen sollte. Einer weiteren, sehr aufregenden Analyse wert wäre das Umgehen mit den verschiedenen Gattungen in den „Nachtstücken“ aus der Perspektive der Stilistik, dies würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes sprengen.

Schlussfolgerungen

In dem vorliegenden Aufsatz sollte in erster Linie auf die Inkongruenz zwischen den durch die ZK und die ZS motivierten Entscheidungen der Translatorinnen bei der Übersetzung der stilistisch sehr spezifischen Erzählungen „Die Nachtstücke“ von E. T. A. Hoffmann und der Realisierbarkeit dieser Entscheidungen innerhalb der ZS und ZK in der Übersetzung des Bandes „Noční kousky“ hingewiesen werden. Dabei wurden die Kompensationsmöglichkeiten quer durch die sprachlichen Ebenen thematisiert, in diesem Fall die Kompensationsmöglichkeiten, die sich auf der lexikalischen Ebene für den neutralisierten Stil auf der syntaktischen Ebene ergeben. Aus den statistischen Daten zum ausgewählten AT „Das Gelübde“ und dem ZT „Věčný slib“ ging hervor, dass die TranslatorInnen – trotz der getroffenen präliminären Entscheidung für die verfremdende Strategie – den spezifischen syntaktischen Stil von Hoffmanns Texten aus sprachimmanenten Gründen im ZT neutralisieren mussten. Im zweiten Teil wurde dann an anschaulichen Beispielen aus ausgewählten Erzählungen des Bandes skizziert, mit welchen lexikalischen Mitteln diese „Abflachung“ kompensiert wurde. Zugleich wurde anhand der Analysen implizit auf die Vorteile der Kooperation zwischen mehreren TranslatorInnen bei der Übersetzung eines Textes hingewiesen.

Literatur

- [1] STOLZE, R.: *The Translator's Approach – Introduction to Translational Hermeneutics*. Berlin: Frank & Timme, 2011.
- [2] EVEN-ZOHAR, I.: Polysystem Studies. *Poetics Today*. 1990, Vol. 11, Issue 1. ISSN 0333-5372.
- [3] ALBRECHT, J.: *Literarische Übersetzung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006. ISBN 9783534200276.
- [4] BASSNETT, S.; LEFEVERE, A.: *Translation: History and Culture*. London and New York: Pinter Publishers, 1990.
- [5] HOFFMANN, E. T. A.: *Nachtstücke*. Herausgegeben von dem Verfasser der Fantasiestücke in Callots Manier. Berlin: Realschulbuchhandlung, 1817.
- [6] HOFFMANN, E. T. A.: *Noční kousky*. Praha: Volvox Globator, 2016.

- [7] VERMEER, H. J.; REIß, K.: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer, 1984.
- [8] BARCHUDAROW, L.: *Sprache und Übersetzung – Probleme der allgemeinen und speziellen Übersetzungstheorie*. Thüringen/Jena, 1979.
- [9] NORD, Ch.: *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität: Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme, 2011.
- [10] LIEB, C.: Und hinter tausend Gläsern keine Welt. Raum, Körper und Schrift in E. T. A. Hoffmanns *Das öde Haus*. In: *E. T. A. Hoffmann Jahrbuch*, Band 10. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002, S. 58–75.
- [11] GOMMEL, C.: *PROSA wird MUSIK. Von ‚Hoffmanns Fräulein von Scuderi‘ zu Hindemiths ‚Cardillac‘*. Freiburg: Rombach Verlag, 2002.
- [12] BASSNETT, S.: Bringing the News back Home: Strategies of Acculturation and Foreignization. In: *Language and Intercultural Communication*. 2005, Vol. 5, Issue 2, pp. 120–130. DOI: [10.1080/14708470508668888](https://doi.org/10.1080/14708470508668888)
- [13] LUTHER, M.: *Ein Sendbrief vom Dolmetschen*. Edited by Bischoff, K. De Gruyter, 1965, pp. 7–35. ISBN (Online): 9783110916119. DOI (Book): [10.1515/9783110916119](https://doi.org/10.1515/9783110916119)
- [14] LEVÝ, J.: *Die literarische Übersetzung*. Frankfurt a.M., Athenäum Verlag, 1969.
- [15] OLBRICH, A.: *Das literarische Werk E. T. A. Hoffmanns in der zeitgenössischen Kritik. Fallstudien anhand zentraler Elemente der Rezeption*. Dissertation vorgelegt an der Universität Paderborn 2008. [letzter Zugriff: 2017-06-29] Available from WWW: <https://d-nb.info/992529816/34>

PŘEKLAD POVÍDEK E. T. A. HOFFMANNA DO ČEŠTINY JAKO STYLISTICKÉ BALANCOVÁNÍ MEZI AUTENTIČNOSTÍ A JAZYKOVOU PŘIJATELNOSTÍ

V příspěvku se zaměřujeme na otázku, do jaké míry je vědomé rozhodnutí překladatele/překladatelky realizovatelné v rámci možností cílové kultury a cílového jazyka. Tato problematika je diskutována na základě analýz vybraných povídek ze sbírky „Nachtstücke“ německého spisovatele von E. T. A. Hoffmanna a jejich překladů do češtiny sjednocených ve sbírce „Noční kousky“, které vytvořily autorky této studie. V analýzách je zaměřena pozornost především na souvztažnosti mezi překladatelskými strategiemi na syntaktické a lexikální rovině. Cílem příspěvku je jednak poukázat na rozpor mezi subjektivními rozhodnutími překladatelek a jejich aplikací, jednak načrtnout možnosti kompenzace napříč jazykovými rovinami, v tomto případě především možnosti kompenzace stylistické neutralizace na syntaktické rovině pomocí lexikálních prostředků.

TRANSLATION OF E. T. A. HOFFMANN'S STORIES INTO CZECH AS A STYLISTIC BALANCING BETWEEN AUTHENTICITY AND LANGUAGE ACCEPTABILITY

In the paper we focus on the question to what extent the conscious decision of the translators can be realized within the scope of the target culture and the target language. This issue is discussed on the basis of analyses of selected short stories from the collection “Nachtstücke” by the German writer E. T. A. Hoffmann and their translations by the authors of this study into Czech, as compiled into the collection “Noční kousky”. In the analyses the focus is mainly on the correlation between the translation strategies on the syntactic and lexical levels. The aim of the contribution is to point out the contradiction between the subjective decisions of translators and their applications, and to outline the possibilities of compensation across language planes, in this case especially the possibilities of compensating stylistic neutralization at the syntactic level using lexical means.

PRZEKŁAD OPOWIADAŃ E. T. A. HOFFMANNA NA JĘZYK CZESKI JAKO PRZYKŁAD STYLISTYCZNEGO BALANSOWANIA POMIĘDZY AUTENTYCZNOŚCIĄ A TYM, CO DOPUSZCZALNE W JĘZYKU

W artykule poruszona zostaje kwestia tego, w jakim stopniu możliwa jest realizacja świadomych decyzji tłumacza/tłumaczki w ramach możliwości docelowej kultury i docelowego języka. Problem ten zostaje przedstawiony na podstawie analizy wybranych opowiadań z tomu „Nachtstücke” niemieckiego pisarza E. T. A. Hoffmanna i ich przekładów na język czeski zebranych w tomie „Noční kousky”, których dokonały autorki niniejszego opracowania. Analiza skupia się przede wszystkim na relacjach między strategiami translatorskimi na płaszczyźnie syntaktycznej i leksykalnej. Celem opracowania jest zarówno zwrócenie uwagi na rozdzźwięk pomiędzy subiektywnymi decyzjami tłumaczek a ich zastosowaniem, jak również przedstawienie możliwych kompensacji w wielu różnych wartwach języka, w tym przypadku przede wszystkim kompensacji neutralizacji stylistycznej w warstwie syntaktycznej za pomocą środków leksykalnych.

DAS PASSIV UND SEINE PERIPHRASEN IN DEUTSCHEN UND TSCHECHISCHEN TEXTEN AUS DEM BEREICH DER EU-STRUKTURFONDS. EINE KONTRASTIVE ANALYSE

Jana Kusová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky,
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, Česká republika
e-mail: kusova@pf.jcu.cz

Abstract

Deutsch und Tschechisch weisen diverse Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede in ihren grammatischen Subsystemen auf, was sich auch auf die Realisierung der passiven Diathese bezieht. Aufgrund eines Parallelkorpus aus sich entsprechenden tschechischen und deutschen Texten, die die Problematik der aktuellen EU-Strukturfonds betreffen, wird in einer kontrastiv ausgerichteten Untersuchung nach der Repräsentation der passiven Diathese gesucht, und zwar nach der Distribution von prototypischen analytischen Passivformen (Hilfsverb + Partizip Passiv) wie auch nach der Distribution von diversen passiven Periphrasen. Relevant ist für diese Analyse die Vorkommenshäufigkeit dieser Konstruktionen in beiden Sprachen ebenso wie deren gegenseitige Entsprechung hinsichtlich der gewählten grammatischen und lexikalischen Mittel. Die Untersuchung soll relevante und anwendbare Ergebnisse der formalen und lexikalischen Analyse bieten, die den Übersetzern helfen, qualitativ hochwertige Texte in der jeweiligen Zielsprache zu produzieren.

Keywords

Passive voice; Diathesis; German language; Czech language; Morphology; Syntax.

Einleitung

Die morphosyntaktische Kategorie *Genus verbi* ist im Deutschen und Tschechischen als eine der möglichen Realisierungsformen der Diathese zu verstehen und wird dementsprechend auch in der Fachliteratur behandelt. Petr Karlík [18] definiert die Diathese als „Terminus für die Zuordnung von Partizipanten / Aktanten einer semantischen Satzstruktur und der Positionen, die sie in der syntaktischen Satzstruktur besetzen“.¹

MLS [9: 149] verweist beim Stichwort *Diathese* einfach nur auf *Genus verbi*, wo die Diathese als einer der möglichen Fachtermini für die Bezeichnung dieser verbalen Kategorie angeführt wird: „*Genus verbi*, pl. *Genera verbi* (lat. ›Geschlecht des Verbs‹. Auch: Aktionsform, Diathese, Handlungsform, Verbalgenus“ [9: 234]. *Duden – Die Grammatik* [3: 506] verwendet *Diathese* primär als Oberbegriff für *Aktiv* und *Passiv*, lässt jedoch an einer anderen Stelle zu, dass ihr im weiteren Sinne auch andere Konstruktionen zuzurechnen sind, wie z. B. rezessiv verwendete Reflexivverben², Kausativkomplexe oder diverse Passivperiphrasen [3: 556].

¹ Das Zitat wurde von J. K. übersetzt, was in diesem Beitrag auch für weitere Zitate aus tschechischen Quellen gilt. Das Zitat auf Tschechisch: „Termín pro přiřazení /participantů /aktantů sémantické struktury věty a pozic, které obsazují v syntaktické struktuře věty“. Ähnlich auch [10: 522].

² Vgl. hierzu [3: 420].

Auch wenn die Diathese also nicht unbedingt eindeutig definiert wird, formuliert František Daneš [2: 113] eine vereinheitlichende Idee: „Die unterschiedlichen Auffassungen der Diathese beruhen jedoch auf einem gemeinsamen Prinzip: auf dem wechselseitigen Verhältnis zwischen den Elementen der grammatischen und der semantischen Satzebene [...]“.

Das *Genus verbi* kann also als Kernbereich der Diathese verstanden werden, da es eine höchst saliente und hinsichtlich der Syntax auch flexible Möglichkeit³ darstellt, einem Partizipanten / Aktanten bei der gleichen semantischen Rolle eine andere Position im Satz zuzuordnen. Zugleich erweist sich das *Genus verbi* als eine äußerst stark und stabil grammatikalisierte Kategorie, die dem Sprecher ermöglicht, eine semantische Struktur auf der formalen Ebene unterschiedlich zu realisieren und dadurch die Aussage je nach der kommunikativen Absicht zu variieren.

Im Diathesepaar *Aktiv – Passiv* ist das Passiv als das markierte Glied zu verstehen, das Aktiv dann als die „Normalform“ [3: 556]. Dies spiegelt sich auch in der Distributionsfrequenz beider Genera verbi in Satzprädikaten. František Štícha [14: 496] führt für Deutsch auf, dass von allen verbalen Prädikaten etwa 10 % die eine Handlung bezeichnenden passiven Prädikate darstellen und trotz diesem niedrigen Prozentsatz in der Wirklichkeit als eine häufige Erscheinung einzustufen sind.

Die zwei für einen Satz grundlegenden semantischen Rollen, auf die das *Genus verbi* zielt, sind die des *Agens* und die des *Patiens*. Ihr Verhältnis kann – bezogen auf Aktiv vs. Passiv – als Konversion bezeichnet werden, also: „die ‚Umschichtung‘ der Zuordnung von semantischen Rollen und Satzgliedfunktionen“ [3: 557]:

(1) *Učitelé připravují výuku.* – Die Lehrer bereiten den Unterricht vor.

(2) *Výuka je připravována učiteli.* – Der Unterricht wird von Lehrern vorbereitet.

Das Passiv ermöglicht zugleich das *Agens* auszulassen und die Aussage entpersönlicht zu formulieren. Diese Fähigkeit wird in der Fachliteratur als eine der wichtigsten Funktionen diverser Passivkonstruktionen hervorgehoben. Ulrich Engel [5: 239] spricht über die „geschehensbezogene Sehweise“, *Duden – Die Grammatik* [3: 557 und 561] bezeichnet das Passiv als „täterabgewandt“ und führt an, dass etwa 90 % der passiven Verbalkomplexe mit *werden* ohne *Agens*phrase vorkommen. František Štícha [15: 623] gibt den analogen Wert für Tschechisch an. Die Möglichkeit, sich auf das *Patiens* bzw. die dargestellte Handlung zu konzentrieren, ist auch ein wichtiger Grund dafür, warum Passiv für einige Texttypen und -sorten als prägendes Merkmal zu nennen ist. Hinsichtlich der Funktionalstile handelt es sich um die Sprache des öffentlichen Verkehrs und die Sprache der Wissenschaft [3: 1168–1169].

1 Forschungsziel und -methoden

Deutsch und Tschechisch verfügen über diverse Möglichkeiten zum Ausdruck der passiven Diathese, die sich zum Teil entsprechen, zugleich jedoch in Form wie auch Frequenz Unterschiede aufweisen. Der vorliegende Beitrag stellt sich zum Ziel, diese Möglichkeiten in den beiden Sprachen in Bezug auf ihre morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Charakteristika zusammenzufassen und zu präsentieren. Im empirischen Teil des gegenständlichen Beitrags wird dann die Realisierung dieser vom Sprachsystem bedingten Möglichkeiten des Passivausdrucks in deutschen und tschechischen Texten aus dem Bereich der Verwaltungssprache (konkret der EU-Strukturfonds) untersucht, und zwar mit Methoden der Korpus- und der kontrastiven Linguistik (Näheres siehe unten). Das Korpus wurde aus

³ Hierzu vgl. Beneš [1: 121–122], der insbesondere die „Möglichkeit einer engeren Satzverflechtung“ und „Erfordernisse der Thema-Rhema-Gliederung“, konkret die sich durch die Gegebenheiten einer Passivkonstruktion anbietende variable Position des Vollverbs oder der *Agens*phrase im Satz, hervorhebt.

Texten zusammengestellt, die vier grenzüberschreitende Kooperationsprogramme präsentieren, wobei die deutsche Fassung jeweils die Ausgangsbasis darstellte und die tschechischen Texte dann als Übersetzungen entstanden. Diese Tatsache ermöglicht, nach Parallelen für konkrete Passivkonstruktionen und -periphrasen in beiden Sprachen zu suchen und ihre Distributionsfrequenz festzustellen.

2 Passivausdruck im Deutschen – systematische Grundmöglichkeiten

Im Allgemeinen werden für Deutsch drei Grundmöglichkeiten vorausgesetzt, wie eine prototypische Passivkonstruktion gebildet werden kann. Es handelt sich um Konstruktionen, die mithilfe eines der drei dem Passiv vorbehaltenen Hilfsverben – *werden*, *sein*, *bekommen* – und dem Partizip II eines Vollverbs gebildet werden. Sie können somit als klassische analytische Verbform definiert werden.

Das *werden*-Passiv (das sog. Vorgangspassiv) stellt die prototypische und häufigste Passivform dar [5: 238 und 240], definiert die wiedergegebene Handlung als einen Prozess und akzentuiert den Verlauf.

Das *sein*-Passiv (das sog. Zustandspassiv) stellt die Handlung als abgeschlossen dar, wodurch die Aussage einen eindeutig resultativen Charakter gewinnt. Das *sein*-Passiv bildet zugleich ein Pendant zum *werden*-Passiv. Als methodologisch problematisch erscheint hier die Unterscheidung des *sein*-Passivs von formal identischen Konstruktionen mit resultativem Charakter, was z. B. die „konverse Zustandskonstruktion“, das *sein*-Perfekt oder das sog. *Zustandsreflexiv* betrifft [3: 568–569].

Das *bekommen*-Passiv bildet die dritte im Sprachsystem verankerte Möglichkeit der Bildung einer Passivform. František Daneš [2: 113] bezeichnet diese Konstruktion als Rezipientenpassiv. Die Eignung der Verben *bekommen* / *kriegen* als Hilfsverb begründet František Daneš [2: 119] folgenderweise:

„a) Die Nominalphrase, die in der Satzkonstruktion mit diesem Verb in der funktionalen Position S_{nom} (des grammatischen Subjekts) steht, entspricht gesetzmäßig der Nominalphrase in der Position S_{dat} (des grammatischen indirekten Objekts) beim Verb *geben* // *dát*. b) Diese Nominalphrase drückt die semantische Funktion (Rolle) des Rezipienten aus. c) Das Valenzpotential des Verbs *bekommen* // *dostat* enthält auch die funktionalen Positionen S_{acc} und von S_{dat} // od S_{gen} für die semantischen Funktionen ROBJ und Agens.“

Außer den bereits genannten Verben *bekommen* und *kriegen* kommt in dieser Passivkonstruktion noch das Verb *erhalten* vor, wodurch die Aussage je nach dem stilistischen Bedarf und varietätsbezogen angepasst werden kann. Gegenüber dem *werden*- und *sein*-Passiv ermöglicht die für das Rezipientenpassiv typische Verbvalenz, dass im Satz ein Akkusativobjekt vorkommt. Als resultatives Pendant zum *bekommen*-Passiv ist der verbale Komplex *haben* + Partizip II zu nennen [3: 564].

Für das Anliegen dieses Beitrags erweisen sich die Passivperiphrasen⁴ als extrem wichtig, da sie beim Textverfassen – außer Einbeziehung der Modalität – die gewünschte stilistische Variierung sowie semantische und varietätsbezogene Abschattung der Aussage ermöglichen. František Daneš [2: 114] ordnet sie der „Peripherie der Diathese“ zu.

⁴ Oder auch „passivähnliche Konstruktionen“, „Passivvarianten“, „Konkurrenzformen des Passivs“ [3: 479] oder „das verkleidete Passiv“, „Varianten“, „Umschreibungen“, „Paraphrasen“ [2: 114] sowie „Konkurrenzformen des Passivs“ [5: 243].

Die Fachliteratur verzeichnet eine Reihe von möglichen Passivperiphrasen, die im Deutschen mit unterschiedlicher Häufigkeit systematisch zur Verfügung stehen. Elke Hentschel und Harald Weydt [7: 137] definieren eine Passivperiphrase als aktive Form, deren Bedeutung allerdings passiv ist. Als Ausgangsbasis für die folgende Übersicht wurden die in *Duden – Die Grammatik* [3: 562] aufgelisteten „Alternativen zum werden-Passiv“ herangezogen, die in Bezug auf die vorkommende Modalität in zwei Gruppen gegliedert werden.⁵

Einerseits handelt es sich um Passivperiphrasen ohne Modalbedeutung, zu denen „Funktionsverbgefüge“ und „reflexive Vollverbvarianten unterschiedlicher Art“⁶ gehören [3: 562]. Ulrich Engel [5: 243] zählt auch *man*-Sätze zu den möglichen Konkurrenzformen des Passivs, und zwar als lexikalisch zu definierende Variante. Hinsichtlich der formalen Seite ist der *man*-Satz aktiv, es kommt jedoch zugleich zu einer so vagen Agensbezeichnung, dass Eduard Beneš [1: 118] diesen Satztyp als „Übergangsform zum Passiv“ bezeichnet. Die Distributionsmöglichkeit des Passivs und der *man*-Sätze ist nicht ganz vergleichbar. Bei einem *man*-Satz ist das Agens eindeutig ein Mensch, was im Falle einer Passivkonstruktion nicht unbedingt gelten muss. Zugleich ist die *man*-Konstruktion in Bezug auf die vertikale Anordnung der Sprachvarietäten eher der Umgangssprache zuzuordnen [11: 99].

Andererseits bietet sich eine formal sehr breite Palette von Passivperiphrasen mit modaler Bedeutung an, die den Ausdruck der Möglichkeit, Notwendigkeit, Pflicht und Erlaubnis ermöglicht. Primär ist die reflexive Variante des Verbs *lassen* in Verbindung mit einem Vollverbinfinitiv zu nennen. (*Es lässt sich nicht leicht erklären.*) Weiter handelt es sich um zu-Infinitivkonstruktionen nach finiten Formen von *sein*, *bleiben* und *stehen* (z. B. *Hier ist nichts zu machen*) [3: 562]. Diese drei Verben ergänzt Ulrich Engel [5: 244] noch um *geben* und *gelten*. (*Es gilt fortzusetzen.*) Eine lexikalische Variante bildet die auf der Verbindung des Kopulaverbs *sein* mit einem Adjektiv auf *-bar*, *-lich*, *-sam*, *-fähig* basierende Satzkonstruktion. (*Der Eintritt ist für mich nicht bezahlbar.*) [3: 562].

Eine weitere Möglichkeit mit Modalbedeutung bildet die Konstruktion mit dem Finitum gehören und einem Partizip II⁷, die im folgenden Beispiel illustriert wird:⁸

(3) Hier in Winterhude wird weiterhin dreist auf Bürgersteigen oder in zweiter Reihe geparkt, weil man sich ja nur schnell mal 'nen Kaffee holen will. Was schert es diese Egoisten, wenn der Bus nicht mehr vorbeikommt? Wer zahlen muss, hat sich verkehrswidrig verhalten und **gehört bestraft**. So einfach ist es. Michael Haase (HMP12/MAR.00733 Hamburger Morgenpost, 08.03.2012, S. 23; LESERBRIEFE:)

Nach Eduard Beneš [1: 115] sind auch die Partizip-II-Konstruktionen des Typs „*Er blieb (stand, schien, fühlte sich ...) verlassen*“ und „*Er fand die Befürchtung bestätigt*.“ der passiven Diathese zuzurechnen. Es ist hier allerdings darauf hinzuweisen, dass die Distribution dieser komplexen Prädikate semantisch stark beschränkt ist und sie im Sprachsystem des Deutschen nicht als universelle Möglichkeit gelten dürfen. Wie die folgenden Beispiele zeigen, kann das Subjekt dieser Sätze belebt wie auch unbelebt sein. Ein

⁵ Die folgende Übersicht entspricht der Duden-Struktur, es wurden jedoch eigene bzw. im DeReKo [17] gefundene Beispiele einbezogen. Die als umgangssprachlich eingestufte Variante „gehen + (zu)Infinitiv“ wurde ausgelassen. Vgl. hierzu auch Fiedler [6].

⁶ Vgl. hierzu auch „Medium (auch Mittelkonstruktion)“ bei Peter Eisenberg [4: 131].

⁷ Ulrich Engel [5: 240] anerkennt diese Form als vollwertige Passivform und in Bezug auf die Bedeutung spricht er hier über „eine ethische Komponente“, da in diesen Aussagen etwas umgesetzt werden soll. Elke Hentschel und Harald Weydt [7: 137] bezeichnen diese Konstruktion als „umgangssprachlich“.

⁸ Die Beispielsätze (3) bis (8) wurden im DeReKo gefunden, und zwar in TAGGED-T2-öffentlich [17].

belebtes Agens, wenn auch nicht ausgedrückt, wird in diesen Konstruktionen immer vorausgesetzt.

(4) Lange dachte man, dass nun endlich die richtige Strategie im Kampf gegen die Taliban gefunden sei. Seit Oktober hatten die Deutschen im Raum Kundus zusammen mit den starken US-Streitkräften Region um Region zurückerobert und mit afghanischen Partnern gesichert. [...] Die Zauberformel **schien gefunden**. (RHZ11/MAI.34224 Rhein-Zeitung, 30.05.2011, S. 26; Volltreffer auf die Psyche:)

(5) Die ärztliche Versorgung **bleibt sichergestellt** (A10/AUG.06851 St. Galler Tagblatt, 20.08.2010, S. 45; Die ärztliche Versorgung bleibt sichergestellt)

(6) Das Ungewöhnliche: Was genau abgebildet ist, **steht** nirgends **beschrieben**. Vielmehr sollten das die "Leser" des Kalenders selbst herausfinden. [...] (NON10/MAR.05026 Niederösterreichische Nachrichten, 10.03.2010; Gewinner des Foto-Ratens:)

(7) In der Finanzkrise waren Landesbanken die Gierigsten. Sie kauften hochriskante Giftpapiere und verloren viel Geld. Nun verklagt die LBBW in Stuttgart die Deutsche Bank vor einem Gericht in New York. Sie **fühlt** sich **betrogen** (U12/DEZ.04214 Süddeutsche Zeitung, 29.12.2012, S. 23; Das dumme Geld schlägt zurück)

(8) [...] Viele Menschen **finden bestätigt**, was ihnen zuvor über Wochen von interessierter Seite eingebläut worden war: Die Junta aus Kiew lässt auf Landsleute schießen. (U14/MAI.00392 Süddeutsche Zeitung, 05.05.2014, S. 4; UKRAINE)

Wie die oben angeführte Übersicht zeigt, verfügt Deutsch im Bereich der passiven Diathese über zahlreiche und komplex strukturierte formale wie auch semantische und stilistische Möglichkeiten, die eine reiche Variation, zugleich allerdings auch Präzision der Aussage gewähren.

3 Passivausdruck im Tschechischen – systematische Grundmöglichkeiten und deren Pendants im Deutschen

Die grammatische Kategorie Genus verbi manifestiert sich im Tschechischen gleichfalls im Kontrast zwischen dem unmarkierten Aktiv und dem markierten Passiv, wobei im Deutschen und Tschechischen in den Formen und deren Distribution teils Parallelen, teils markante Unterschiede zu finden sind. Den Kern der passiven Diathese bildet im Tschechischen das analytisch aufgebaute partizipiale Passiv, eine aus dem Hilfsverb *být* und dem Partizip Passiv eines Vollverbs bestehende Form, die stilistisch eher in der formalen Kommunikation eingebettet ist, z. B. *Film byl natočen před deseti lety*. Die Distribution dieser Form konzentriert sich auf Verben mit Objekt und nicht reflexive Verben [15: 620].

Einen weiteren systematisch wichtigen und geläufigen Ausdruck der passiven Diathese stellt im Tschechischen die früher als *Reflexivpassiv* bezeichnete Form dar, die in der tschechischen Fachliteratur aktuell eher als „reflexivní deagentiv“ (dt. *reflexives Deagentivum*) oder „reflexivní forma slovesná, RFS“ (dt. *reflexive Verbform*)⁹ bezeichnet wird. Die Klassifikation dieser Verbform als konkrete Erscheinung der grammatischen Kategorie Genus verbi wird dadurch abgeschwächt. In den Vordergrund tritt dabei jedoch die Deagentivierung,

⁹ Vgl. das reflexive Deagentivum bei Šticha [14: 531] sowie die reflexive Verbalform in PMČ [10: 523–525] und [20].

also der Prozess, wo das Agens seine Subjektposition verliert. Durch diese Umstrukturierung der Aussage kommt es zu einer weitgehenden Anonymisierung und Verallgemeinerung des Agens, wodurch andererseits die Zuordnung dieser Form der passiven Diathese berechtigt wird. Ein Satz mit dem reflexiven Deagentivum setzt ein personelles Agens voraus und zielt auf seine Tätigkeit, das Agens wird allerdings – wie schon oben gesagt – nicht konkret genannt [15: 635]. Die Deagentivierung erweist sich zugleich als wichtiges Kategorisierungsmittel, und zwar insbesondere in Bezug auf die Abgrenzung eines reflexiven Deagentivums von einer üblichen reflexiven Verbform. Beim reflexiven Deagentivum kommt das Verb nur in der 3. Person Singular vor, rein formal handelt es sich um das Aktiv.¹⁰

Deutsch verfügt über keine Form, die dem tschechischen reflexiven Deagentivum systematisch entsprechen würde [14: 531]. Die verstärkte Distribution des reflexiven Deagentivums im Tschechischen wird u. a. auch dadurch verursacht, dass die Verwendung des für Tschechisch prototypischen *být*-Passivs durch diverse semantisch oder grammatisch begründete Restriktionen verhindert wird, z. B. bei den intransitiven Verben oder vielen Verben mit einem anderen als Akkusativobjekt.¹¹ Im Deutschen tritt dann insbesondere die durch wenige Distributionseinschränkungen gekennzeichnete *man*-Konstruktion oder die analytische *werden*-Passivform als funktionale Entsprechungen des tschechischen reflexiven Deagentivums in den Vordergrund [14: 514–515].

Vergleichbar zum Deutschen gibt es auch im Tschechischen noch weitere Möglichkeiten, die passive Diathese auszudrücken, die dem prototypischen *být*-Passiv funktional entsprechen.

Es handelt sich um das bereits oben erwähnte sog. Rezipientenpassiv, also eine analytische Konstruktion mit dem Verb *dostat*, das im Unterschied zu dem vorhandenen deutschen Pendant (*erhalten* – *bekommen* – *kriegen*) die einzige Möglichkeit darstellt und dadurch keine stilistische Variation ermöglicht. Alena Šimečková [13: 399–400] sieht den Unterschied zwischen dem Deutschen und Tschechischen vor allem im Distributionsumfang und Grammatikalisierungsgrad dieser Konstruktion. Im Deutschen gilt diese Form als stärker grammatikalisiert und systematisch besser eingebettet. Zugleich gibt es im Deutschen nicht so viele semantische Restriktionen, die die Verwendung dieser Form verhindern würden, wie im Tschechischen, wo sie auf Verben mit einem Dativobjekt und der Rezipienten-Semantik beschränkt ist, wie z. B. *rozkázat* [15: 631].

Über eine ähnliche Bedeutung und formale Struktur (finites Verb + Partizip Passiv) verfügen einige Resultativkonstruktionen mit den Kopulaverben *být* und *mít*.¹² In Anlehnung an die Klassifikation von František Štícha [15: 639] können zwei Typen dieser Resultativkonstruktionen als Passiv-Periphrasen verstanden werden. Einerseits das sog. „Objektresultativum“ (*Známky jsou uzavřeny/uzavřené*), das allerdings nahe zu den Konstruktionen des Kopulaverbs *být* mit einem aus dem Partizip entstandenen Adjektiv bzw. Partizip Passiv steht und dessen Unterscheidung von dem tschechischen partizipialen *být*-Passiv nicht immer eindeutig erscheint.¹³ Das Substantiv *známky* repräsentiert in dem Satz das Patiens, das Agens (hypothetisch *der Lehrer*) wird nicht genannt. Andererseits kann das sog. „Possessivresultativum“, falls das personelle Agens nicht spezifiziert wird (*Pavel má slíbeno, že...*), als passive Diathese verstanden werden. Die rezipiente Bedeutungskomponente erscheint in diesen Aussagen als wichtig.

¹⁰ Hierzu auch PMČ [10: 324] und Štícha [15: 619 und 633–638]; vgl. zugleich [19].

¹¹ Zu den sog. „Passivbremsen“ vgl. Karlík [8].

¹² Vgl. hierzu Štícha [15: 639].

¹³ Zur Problematik der Abgrenzung des partizipialen Passivs von den Konstruktionen *být* + Adjektiv vgl. Karlík [8: 58].

Der systematische deutsche Unterschied zwischen dem Vorgangspassiv (*werden*-Passiv) und dem Zustandspassiv (*sein*-Passiv) weist im Tschechischen keine 1:1-Entsprechung auf. Zur Betonung des Handlungsverlaufs oder -ergebnisses kann im Tschechischen die grammatische Kategorie Aspekt herangezogen werden, wobei das Tempus des Hilfsverbs *být* eine wichtige Rolle bei der Eindeutigkeit der Aussage spielt. Sprechen wir über die Vergangenheit oder Zukunft, kann das partizipiale *být*-Passiv eines perfektiven Verbs Handlung wie auch Ergebnis ausdrücken, zugleich kann das Agens einbezogen werden. Das partizipiale *být*-Passiv mit dem Hilfsverb im Präsens verfügt immer über eine resultative Semantik, das Agens kann nicht ausgedrückt werden [10: 525–526], z. B. *Známky byly učitelem uzavřeny v posledním týdnu školního roku.* vs. *Známky jsou (*učitelem) už týden uzavřeny.*

Die weiteren Konstruktionstypen, die im Deutschen eine modale Komponente aufweisen und für Passivperiphrasen gehalten werden, werden im Tschechischen unterschiedlich realisiert.

Das Verb *lassen* + *sich* kann im Tschechischen mit Hilfe vom modalen Prädikativum *lze* / *možno*, in der Umgangssprache oder regional geprägt auch als *dá se* / *nechá se* wiedergegeben werden.

Für die Verbindung des Kopulaverbs *sein* mit dem abhängigen zu-Infinitiv, von Igor Trost [16] als *sein*-Modalpassiv bezeichnet, gibt es im Tschechischen kein systematisches Gegenstück. Die Semantik dieser Konstruktion ist relativ breit und bewegt sich „meist innerhalb der Notwendigkeitsrelationen zwischen der *Muss*- und der *Soll*-Modalität sowie innerhalb der Möglichkeitsrelationen zwischen der *Kann*- und der *Sich-lassen*-Modalität“ [16: 232]. Im Tschechischen wird dann wieder das modale Prädikativum häufig zu Hilfe genommen, wie z. B. *lze, možno, třeba* usw. Ähnliches gilt auch für die Konstruktion *gelten* + *zu*-Infinitiv.

Die Verbindung eines Kopulaverbs *sein* mit einem Adjektiv auf *-bar* hat im Tschechischen eine systematische Entsprechung in der Konstruktion des Kopulaverbs *být* und eines Adjektivs auf *-telný*.

Der Cluster diverser Verben wie *gehören*, *scheinen*, *bleiben*, *stehen*, *sich fühlen* oder *finden* mit dem Partizip II eines Vollverbs kann im Tschechischen unterschiedlich realisiert werden. Am Beispiel der oben angeführten Beispielsätze (3) bis (8) werden im Folgenden einige Möglichkeiten illustriert.

(9) *Wer zahlen muss, hat sich verkehrswidrig verhalten und gehört bestraft.* – *Kdo musí platit, porušil dopravní předpisy a má být potrestán.*

(10) *Die Zauberformel schien gefunden.* – *Zdálo se, že kouzelná formule byla nalezena.*

(11) *Die ärztliche Versorgung bleibt sichergestellt.* – *Lékařská péče zůstane zachována.*

(12) *Was genau abgebildet ist, steht nirgends beschrieben.* – *Co přesně je zachyceno, není / (umg. nestojí) nikde napsáno.*

(13) *Sie fühlt sich betrogen.* – *Cítí se podvedena.*

(14) *Viele Menschen finden bestätigt, was ihnen zuvor über Wochen von interessierter Seite eingebläut worden war.* – *Mnozí lidé považují za potvrzené to, co jim předtím bylo po týdny zainteresovanou stranou předkládáno.*

Wie aus den Übersetzungen zu sehen ist, reicht die Skala von einer weitgehenden Übereinstimmung (Beispiele 11, 13, mit Vorwand 12) bis zur Notwendigkeit, eine lexikalisch abweichend gefüllte Konstruktion oder syntaktisch unterschiedliche Umschreibung zu

verwenden (Beispiele 9, 10 und 14). Diese Konstruktionen gehören allerdings zur Peripherie der passiven Diathese und dienen insbesondere der stilistischen Variation.

Wie aus der oben durchgeführten kontrastiven Darstellung der Möglichkeiten, die passive Diathese im Tschechischen und Deutschen auszudrücken, hervorgeht, ist die Bandbreite der geeigneten sprachlichen Mittel sowohl formal wie auch semantisch sehr bunt. Es gibt relativ viele Gemeinsamkeiten und Parallelen, die die Wiedergabe einer Aussage in beiden Sprachen erleichtern – sei es der analytische Aufbau der prototypischen Passivform, die aus einem Hilfsverb und einem Partizip Passiv des Vollverbs besteht, die Subjekt-Objekt-Konversion oder einige Passivperiphrasen. Die in beiden Sprachen mögliche Transposition der grammatischen Kategorie Person, die sich meist als 3. Person Plural manifestiert, wird für die Zwecke dieser Arbeit nicht in Betracht gezogen, da sie für die untersuchten Texte nicht als relevant einzustufen ist. Zu den sprachlichen Mitteln, die in einer der untersuchten Sprachen eigenständig vorkommen und über kein klares Pendant in der anderen Sprache verfügen, gehören insbesondere die *man*-Konstruktionen im Deutschen und das reflexive Deagentivum im Tschechischen.

4 Empirisches

4.1 Korpus – Charakteristik und Zusammensetzung

Aktuell verläuft eine neue EU-Förderperiode (2014–2020), während der die Tschechische Republik und ihre Regionen die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel schöpfen können. Eine der Prioritäten dieser Periode ist wiederum die grenzüberschreitende Zusammenarbeit tschechischer, österreichischer und deutscher Regionen, weswegen in diesen Gebieten diverse Europaregionen oder Kooperationsprogramme entstehen und tätig sind. Ihre Aufgabe ist, die zugewiesenen europäischen Fördermittel zu verwalten, wozu sie der Öffentlichkeit und den BewerberInnen auch entsprechende Informationen zur Verfügung stellen müssen. Als optimale Plattform für Vermittlung von Informationen dieses Typs erweist sich eine Webseite, die leicht und rund um die Uhr erreichbar, interaktiv und schnell aktualisierbar ist. Im Vergleich zu anderen Medien, hier insbesondere den gedruckten Werbe- und Informationsmaterialien, ist sie auch günstig und ökologisch, da so eine Plattform die sich oft schnell wandelnde Situation ohne größere Schwierigkeiten reflektieren kann und immer aktuell bleibt, was für das klassische Print-Material nicht gilt.

Für diese Studie wurden offizielle Dokumente von vier grenzüberschreitenden Programmen gewählt, und zwar von dem Programm *INTERREG V-A Österreich – Tschechische Republik*, dem Programm zur grenzübergreifenden Zusammenarbeit *Ziel ETZ Freistaat Bayern – Tschechische Republik 2014–2020*, dem *Kooperationsprogramm zur Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Sachsen und der Tschechischen Republik 2014–2020* sowie der *Europaregion Donau – Moldau* [21] bis [28].

Als Basis für die Korpuszusammenstellung dienten strategische Dokumente der oben angeführten Kooperationsprogramme und der Europaregion, die als Paralleltexte auf ihren Webseiten zur Verfügung stehen. In allen vier Fällen handelt es sich um ähnlich konzipierte Fachtexte, die die Institutionen selbst sowie ihre Ziele und Strategien präsentieren und begründen, und zwar gegenüber den zuständigen Organen sowie gegenüber der Fach- und Laienöffentlichkeit. Andererseits dienen sie auch als Informationsquelle für potentielle BewerberInnen.

Die dafür gewählten sprachlichen Mittel entsprechen somit der Textfunktion wie auch den vorausgesetzten und anzusprechenden Leserzielgruppen. Wie schon oben erwähnt wurde, handelt es sich primär um Fachtexte, anzutreffen sind also diverse Charakteristika der

Fachsprachlichkeit (Tendenzen zur entpersönlichten und verdichteten Aussage, gehobener Stil, Deagentivierung, Fachtermini, passive und nominale Konstruktionen usw.). Andererseits ist eines der Ziele dieser Texte, die potenziellen BewerberInnen anzusprechen und zu einer Zusammenarbeit zu motivieren, was voraussetzt, dass sie durch extrem komplexe und unverständliche Fachtexte nicht abgeschreckt werden dürfen. Aus diesem Grunde könnten die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Texte *informative Fachtexte* genannt werden. In Bezug auf die eventuellen Rezipienten mussten die Autoren bzw. die Übersetzer den Grad der Fachsprachlichkeit in der jeweiligen Sprachvariante richtig einschätzen und hinsichtlich der Heterogenität der Zielgruppen ausgewogen formulieren und allen Lesern das anbieten, wonach sie suchen.

Alle vier untersuchten strategischen Dokumente entstanden zuerst in der deutschen Fassung, aus der sie nachfolgend ins Tschechische übersetzt wurden. Die Ausgangssprache war somit in allen Fällen Deutsch, die Zielsprache dann Tschechisch. Die Übersetzung wurde von externen Übersetzern angefertigt, die jedoch mit der Problematik der EU-Förderprogramme vertraut sind und mit den zuständigen Lenkungs- und anderen Organen der Staatsverwaltung zusammenarbeiten. Um die Qualität der übersetzten Texte zu optimieren, wurde von zuständigen Beamten bzw. Vorbereitungsteams in die Übersetzungen redaktionell eingegriffen. Es handelt sich also um Texte, die von mehreren fachkundigen Muttersprachlern bearbeitet wurden und dadurch für eine kontrastiv angelegte linguistische Untersuchung ein optimales Sprachmaterial anbieten.¹⁴

Die vorliegende kontrastive Sprachanalyse konzentriert sich auf eine grammatische Erscheinung, die in der wissenschaftlichen Literatur mit der Fachsprachlichkeit allgemein verbunden wird, und zwar das Passiv und diverse andere Möglichkeiten, das Patiens auf Kosten des Agens ins kommunikative Zentrum des Satzes zu verschieben.

Um homogene Texte vergleichen zu können, wurden für die Untersuchung die ähnlich konzipierten einführenden Kapitel der vier oben genannten öffentlichen Dokumente gewählt, die sich primär mit der Beschreibung und Analyse der jeweiligen Region beschäftigen und die zu erfüllenden Ziele formulieren. Von jedem der Texte wurde nach den ersten 100 Prädikaten und ihren Entsprechungen gesucht, insgesamt wurden somit 400 Äquivalente verglichen. Die Analyse konzentrierte sich in mehreren Schritten auf die bloße grammatische Form (aktiv vs. passiv), auf die möglichen Passivperiphrasen und die ggf. vorhandene Modalität der gefundenen Konstruktionen mit passivem Charakter.

4.2 Korpusauswertung

Um einen relevanten kontrastiven Vergleich durchführen zu können, werden im ersten Schritt die deutschen und tschechischen Texte kurz getrennt charakterisiert, wodurch eine Ausgangsbasis für weitere spezifische Untersuchungen und Analysen interessanter Phänomene geschaffen wird.

Von der zur Verfügung stehenden Fachliteratur sind für die nachfolgende Analyse z. B. die Ergebnisse von Danuta Rytel-Kuc [12: 177] relevant, die sich in ihrer Monographie mit dem kontrastiven Vergleich der sekundären Diathese¹⁵ im Deutschen, Polnischen und Tschechischen beschäftigte. Zur Frequenz dieser Erscheinung in den drei Sprachen führt sie folgendes auf:

¹⁴ Die Informationen wurden aus telefonischen Gesprächen mit den zuständigen tschechischen Beamten erworben.

¹⁵ Die sekundäre Diathese wird bei Rytel-Kuc [12: 176] ähnlich wie die oben definierte Deagentivierung definiert. Das Agens kommt also nicht in der Subjektposition vor und kann eliminiert werden, zugleich tritt die vom Verb beschriebene Handlung in den Vordergrund.

„Die sekundäre Diathese wird übrigens im Deutschen häufiger angewandt als in den beiden anderen Sprachen: von den 2917 deutschen Sätzen des Begleitmaterials (Passivsätze und *man*-Konstruktionen) werden im Polnischen nur 75 %, im Tschechischen knapp 80 % entsprechend übersetzt (der Rest erscheint mit neutralen aktivischen Konstruktionen.“

Die passive Diathese wird also im Deutschen für häufiger gehalten als im Tschechischen, was auch František Štícha [14: 473 und 497] voraussetzt.

Berücksichtigt man das rein formale Kriterium, also Genus verbi in der Ausprägung aktive *Form* vs. *passive Form* (nicht also die Semantik des jeweiligen Prädikats bzw. des ganzen Satzes), findet man in den untersuchten deutschen Texten am häufigsten das Prädikat mit einer aktiven Verbform (201 Belege / 50,25 %), gefolgt vom Prädikat im Passiv (106 Belege / 26,5 %), einer Konstruktion mit dem Kopulaverb (49 Belege / 12,25 %) sowie mit dem *zu*-Infinitiv (25 Belege / 6,25 %). Mit einem großen Abstand stehen mit 0,25 % bis 1,5 % weitere Varianten wie Zustandsreflexiv (sechs Belege), auf dem Partizip II und I basierende Entsprechungen (drei und zwei Belege) sowie als Substantiv (zwei Belege), Adjektiv, Partikel oder Pronominaladverb realisierte Übersetzungen des entsprechenden tschechischen verbalen Pendants (je ein Beleg). In einem Fall wurde ein verbloser deutscher Phraseologismus im Tschechischen als Struktur mit finiter Verbform übersetzt, in zwei Fällen fehlt jede Entsprechung.

Im Vergleich dazu weisen die tschechischen Texte eine niedrigere formale Variabilität auf. Wiederum stellen die aktiven Formen (220 Belege / 55 %) die am häufigsten vertretene Erscheinung dar, an zweiter Stellen sind Prädikate im Passiv (74 Belege / 18,5 %) zu finden. Die Konstruktionen mit einem Kopulaverb besetzen mit 68 Belegen (17 %) den dritten Platz und werden von dem sog. modalen Prädikativum (20 Belege / 5 %) gefolgt. In insgesamt 13 Fällen wurde das Prädikat im Tschechischen als Nomen (acht Substantive / 2 % und fünf Adjektive / 1,25 %) realisiert. In vier Fällen (1%) gab es im deutschen Text für das tschechische Prädikat keine Entsprechung, in einem Fall (0,25 %) wurde zur Wiedergabe ein Phraseologismus genommen.

In einem weiteren Schritt wurde nach den Passivperiphrasen gesucht, die in der oben diskutierten und auf rein formalen Kriterien basierenden Statistik diversen Gruppen (je nach der Form bzw. Funktion) zugerechnet wurden.

Von den im theoretischen Teil erwähnten Möglichkeiten wurden für Deutsch sechs periphrastische Konstruktionen gefunden, und zwar das Funktionsverbgefüge mit aktiver Verbform (47 Belege), das *sein*-Modalpassiv (14 Belege), vier Belege für das reflexive Deagentivum, fünf Konstruktionen mit dem Adjektiv auf *-bar* und je nach einem Beleg für die reflexive Form des Verbs *sich lassen* und der Infinitivkonstruktion dem Verb *gelten*.¹⁶

Im Tschechischen erweist sich die formale Palette als nicht so bunt wie im Deutschen. Neben dominierenden 45 Belegen für das Funktionsverbgefüge mit aktiver Verbform, kommt das sog. modale Prädikativum häufig (in 20 Fällen) vor. Weiter folgen das reflexive Deagentivum mit fünf Belegen und drei Distributionen des Adjektivs auf *-telný*.¹⁷

¹⁶ Im Rahmen der ersten Statistik zu den deutschen Texten (rein formale Seite als Klassifikationskriterium) wurden diese Belege den folgenden drei Bereichen zugerechnet: zu den aktiven Formen (Funktionsverbgefüge mit aktiver Verbform, reflexive Verbform, *sich lassen*), zu den Kopulaverbkonstruktionen (Adjektive mit dem Suffix *-bar*) sowie zu den Konstruktionen mit dem *zu*-Infinitiv (*zu + gelten*, *sein*-Modalpassiv).

¹⁷ In der ersten Statistik den tschechischen Texten (rein formale Seite als Klassifikationskriterium) wurden diese Belege zu den folgenden drei Bereichen zugerechnet: zu den aktiven Formen (Funktionsverbgefüge mit aktiver

4.3 Interessante Phänomene

4.3.1 Absenz der *man*-Sätze

Die *man*-Sätze werden in der Fachliteratur als eine der möglichen Passivperiphrasen verstanden (siehe dazu oben). Nach Jaromír Povejšil [11: 99] gehört der *man*-Satz jedoch der Umgangssprache an, was zugleich impliziert, dass die *man*-Passivperiphrase aus stilistischen Gründen für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Texte kein passendes Sprachmittel darstellt.

Bereits während der manuellen Korpusauswertung erwies sich als höchst auffällig, dass keine *man*-Sätze gefunden wurden. Aufgrund dieser Feststellung wurden deswegen die gesamten elektronischen Fassungen der Korpustexte (insgesamt 289 Textseiten) maschinell durchsucht. Das Ergebnis war äußerst überraschend, denn in den Texten wurden nur zwei Belege für die Verwendung des Indefinitpronomens *man* gefunden. Beide Treffer befanden sich außerhalb der manuell ausgewerteten Textteile, und zwar in den Texten zum Programm zur grenzübergreifenden Zusammenarbeit *Ziel ETZ Freistaat Bayern – Tschechische Republik 2014–2020* und der *Europaregion Donau – Moldau*.¹⁸

(15) *Betrachtet man die gegenwärtige Forschungs- und Innovationlandschaft im Programmraum, wird deutlich, dass die (infrastrukturellen) Rahmenbedingungen – zumindest im bayerischen Teil – durchaus als gut zu bewerten sind. [28: 9] – Při pohledu na současnou situaci v oblasti výzkumu a inovací v dotačním území je patrné, že (infrastrukturní) rámcové podmínky je alespoň pro bavorskou část nutno hodnotit jako dobré. [27: 8]*

(16) *Die EDM ist ein Lernprozess. Es gibt keine Europaregionen, von denen man die Erfolgsrezepte einfach übernehmen könnte. [24: 12] – EDV představuje určitý proces učení. Neexistují žádné evropské regiony, od nichž by bylo možné jednoduše převzít recepty zaručující úspěch. [23: 12]*

Die Ergebnisse dieser Teilanalyse bestätigen überzeugend die oben erwähnte These Jaromír Povejšils, dass der Zuständigkeitsbereich des Indefinitums *man* eher in der Umgangssprache zu suchen ist. Die hier untersuchten fachsprachlichen Verwaltungstexte bevorzugen zum Ausdruck der passiven Diathese eindeutig das prototypische Partizipial-Passiv und andere periphrastische Konstruktionen als den *man*-Satz.

4.3.2 Tschechische Pendants des deutschen *sein*-Passivs

Von den 106 passiven deutschen Prädikaten gehören 89 (83,96 %) dem *werden*-Passiv an, die übrigen 17 (16,04 %) dann dem *sein*-Passiv. Der Handlungsverlauf wird somit im Vergleich mit dem Ergebnisausdruck eindeutig akzentuiert. Wie oben beschrieben wurde, ist im Tschechischen kein systematisches Pendant zum deutschen Ausdruck der Vorgangs- und Zustandsopposition vorhanden und es wird dafür ggf. die grammatische Kategorie *Aspekt* zur Hilfe genommen. In der Richtung aus dem Tschechischen ins Deutsche erweist sich diese deutsche Opposition als relativ problematisch und kann insbesondere bei weniger fortgeschrittenen Lernern dazu führen, dass sie – aufgrund des negativen Transfers der Form

Verbform, reflexives Deagentivum), zu den Kopulaverbkonstruktionen (Adjektive mit dem Suffix *-telný*) sowie zu dem sog. modalen Prädikativum.

¹⁸ Die Texte zum Programm *INTERREG V-A Österreich – Tschechische Republik* [22] und dem *Kooperationsprogramm zur Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Sachsen und der Tschechischen Republik 2014–2020* [26] enthielten keine Belege der Distribution von *man*-Sätzen.

vom *být*-Passiv aus dem Tschechischen ins Deutsche – das *sein*-Passiv überproduzieren und dadurch falsche Aussagen formulieren. Dabei sind sich die weniger fortgeschrittenen tschechischen DaF-Sprecher dieser Tatsache oft überhaupt nicht bewusst.

Von 17 Formen des *sein*-Passivs in den untersuchten deutschen Texten standen 16 mit dem Prädikat im Präsens, in einem Fall im Präteritum. Dieses Verhältnis der vorkommenden Tempusformen spiegelt die in den Texten zu vermittelnden Inhalte optimal wider, die sich auf die Beschreibung des aktuellen Zustands bzw. der Zukunftsperspektiven konzentrieren.

Die Präsensformen des deutschen *sein*-Passivs wurden in den tschechischen Texten auf unterschiedliche Art und Weise übersetzt. In fünf Fällen wurde die passive Form ins Tschechische als Aktiv übersetzt:

(17) *Erhöhung der Zahl von F&I-Einrichtungen, die in grenzübergreifende Forschungsprojekte involviert sind* [22: 6] – *počet výzkumných ústavů, které se účastní přeshraničních projektů* [21: 6]

Man muss allerdings anmerken, dass auch die tschechischen Übersetzungen mit Prädikaten in der aktiven Form einen hohen Grad an Deagentivierung aufweisen und auf den Leser weitgehend entpersönlicht wirken, auch wenn das Subjekt des vorherigen Satzes – *F&I-Einrichtungen* – wie auch des folgenden Beispiels – das *währungsunabhängige Bruttoregionalprodukt* – eindeutig mit Menschen bzw. mit Ergebnissen der menschlichen Tätigkeit zu assoziieren sind. Das *sein*-Passiv in dem zweiten Satz des folgenden Beispiels wird in der tschechischen Übersetzung mit dem Verb *vyznačovat se* wiedergegeben, das in diesem Kontext sehr formell wirkt und den Text noch zusätzlich in der Verwaltungssprache einbettet:

(18) *Das währungsunabhängige Bruttoregionalprodukt (BRP) pro Kopf liegt im tschechischen Grenzraum rund 40 % (Stand 2009) unter dem BRP im bayerischen Programmgebiet, ist allerdings von einer deutlich dynamischeren Entwicklung gekennzeichnet.* [28: 7] – *Na méně nezávislý regionální HDP na obyvatele se v českém pohraničí pohybuje kolem zhruba 40 % (stav 2009) pod hodnotou regionálního HDP v bavorské části dotačního území, vyznačuje se však výrazně dynamičtějším vývojem.* [27: 7]

Drei deutsche Passivformen erscheinen im Tschechischen als Konstruktion aus dem Kopulaverb *sein* und einem Adjektiv, die eindeutig eine stark resultative Semantik aufweisen:

(19) *Die grenzübergreifende Mobilität der Studierenden innerhalb des Programmgebietes ist jedoch relativ schwach ausgeprägt.* [26: 17] – *Přeshraniční mobilita studentů v rámci programového území je však relativně slabá.* [25: 16]

Die restlichen acht Vorkommen des *sein*-Passivs wurden auch im Tschechischen als passive Prädikate übersetzt, wobei hier die Distribution der perfektiven und imperfektiven Formen der tschechischen Verben interessant ist. Wie František Štícha [15: 621] anführt, entspricht die in einigen Grammatiken angenommene Bindung des tschechischen perfektiven Aspekts an das *být*-Passiv und die des imperfektiven Aspekts an das reflexive Deagentivum nicht der sprachlichen Realität. Diese Prämisse beweisen auch die in den untersuchten Texten gefundenen Beispiele für die Übersetzung des deutschen *sein*-Passivs ins Tschechische, wo die Pendants in je vier Fällen dem perfektiven wie auch dem imperfektiven Aspekt anzuordnen sind:

Beispiele für die imperfektiven Verben

(20) *Die EU-Donauraumstrategie ist in vier Säulen gegliedert:* [24: 8] – *Dunajská strategie EU je členěna do čtyř pilířů.* [23: 8]

(21) *Dies zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass die Region immer wieder mit den Folgen des Klimawandels konfrontiert ist.* [22: 8] – *Mimo jiné se to v neposlední řadě projevuje i tím, že je region opakovaně konfrontován s důsledky změny klimatu.* [21: 8]

Beispiele für die perfektiven Verben

(22) *Das Programmgebiet ist durch den demografischen Wandel in erheblichem Maße negativ betroffen.* [26: 13] – *Programové území je do značné míry negativně zasaženo demografickými změnami.* [25: 13]

(23) *Die Thematischen Ziele und Investitionsprioritäten (IP) sind im Artikel 5 der EFRE-Verordnung VO(EU) Nr. 1301/2013 und in der ETZ-Verordnung VO(EU) 1299/2013 aufgelistet.* [22: 3] – *Tematické cíle a investiční priority (IP) jsou uvedeny v čl. 5 Nařízení (EU) č. 1301/2016 a v Nařízení (EU) č. 1299/2013.* [21: 3]

Die tschechischen Pendanten des deutschen *sein*-Passivs sind also formal sehr bunt und reflektieren die auf dem grammatischen System basierenden Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten beider Sprachen. Die Übersetzung des *sein*-Passivs mithilfe von aktiven Verbformen mag zwar die in der Fachliteratur angenommene Neigung des Tschechischen zum Aktiv beweisen, es muss jedoch andererseits die durch diverse sprachliche Mittel realisierte beträchtliche Deagentivierung der tschechischen Äquivalente reflektiert werden, die auch in den tschechischen Texten die passive Diathese und die damit verbundene Verdrängung des Agens aus dem kommunikativen Zentrum als wichtiges Merkmal dieser fachlichen und formellen Kommunikation erscheinen lässt. Die tschechischen Prädikate enthielten als Bestandteil des *být*-Passivs das Partizip Passiv der perfektiven wie auch der imperfektiven Vollverben, was davon zeugt, dass der Aspekt im Tschechischen kein zuverlässiges Kriterium für die Unterscheidung des deutschen *sein*- und *werden*-Passivs darstellt.

4.3.3 *Sein*-Cluster

Einen interessanten Cluster bilden in beiden Sprachen komplexe prädikative Konstruktionen mit dem Verb *sein* / *být* als Kern. Das Verb *sein* / *být* kann funktional eine sehr heterogene Verwendung aufweisen, was auch seine aktuelle Semantik beeinflusst. Als Kopulaverb steht es in beiden Sprachen in Verbindung mit einem obligatorischen Prädikativum. Nur im Deutschen kann das Verb *sein* den finiten Teil des sog. *sein*-Modalpassivs bilden und steht als Bestandteil des sog. Zustandsreflexivs. Im Tschechischen spielt das Verb *být* eine wichtige Rolle bei der Bildung des sog. modalen Prädikativums. In beiden Sprachen geht es somit um ein Verb mit breiter funktionaler und semantischer Verwendung, wodurch seine Distributionsfrequenz wesentlich steigt.

Nachfolgend werden drei in den untersuchten Texten gefundene und für eine deutsch-tschechische kontrastive Analyse relevante Vorkommen von *sein* / *být* besprochen, in denen das Verb einen formalen bzw. semantischen Bezug auf den Ausdruck der passiven Diathese aufweist. Es handelt sich um (a) die in beiden Sprachen vorkommende Kopulaverb-Konstruktionen, (b) das deutsche *sein*-Modalpassiv und (c) das tschechischen modale Prädikativum.

(a) In den insgesamt 49 deutschen Kopulaverb-Konstruktionen mit Substantiv (23 Belege), Adjektiv (24 Belege) und Partizip I (2 Belege) kommt in 47 Fällen das Verb *sein* vor, nur in den übrigen zwei begegnet man dem Verb *werden*. Eine vergleichbare Situation ist auch in den tschechischen Texten zu finden. Von den 68 Konstruktionen mit einem Kopulaverb ist

nur in einem Fall das Verb *stát se* vorhanden, den Rest bilden die Konstruktionen mit dem Kopulaverb *být*. Als Prädikativa stehen – ähnlich wie im Deutschen – Substantive (29 Belege), Adjektive (38 Belege) oder Numerale (1 Beleg). Das Verb *sein* / *být* ist somit in beiden Sprachen das weitgehend relevanteste Kopulaverb.

Auch hinsichtlich der Wortart der Prädikativa stehen sich die beiden Sprachen sehr nahe. Im Deutschen bilden die Substantive mit ihren 23 Vorkommen etwa 47 % der prädikativen Ergänzungen, die Adjektive und die sich formal und semantisch ähnlich verhaltenden Partizipien I mit insgesamt 26 Belegen dann die restlichen 53 %. Im Tschechischen erweist sich die Situation als weitgehend vergleichbar. Die Substantive stehen als Prädikativum in 42,56 %, die Adjektive in etwa 55,88 % und der einzige Beleg für Numerale dann in 1,47 %. Auch wenn die Zahl der Kopulaverbkonstruktionen in den beiden Sprachen unterschiedlich ist (49 im Deutschen zu 68 im Tschechischen), weist die Wortartenzugehörigkeit der prädikativen Ergänzungen eine ähnliche Struktur auf. Das Adjektiv (bzw. das Partizip I) überwiegt dabei leicht das Substantiv.

In Bezug auf die hier untersuchten Texte weisen die Kopulaverbkonstruktionen eine eindeutig resultative Semantik sowie eine weitgehende Deagentivierung oder eine höchst unspezifische Agensbenennung auf. Die Verbindung dieser Charakteristika stärkt eindeutig den objektivierenden und entpersönlichten Stil der untersuchten Texte, was auch die subjektive Rezeption der Texte als passiv steigen lässt.

(b) Eine weitere interessante Gruppe bilden die nur im Deutschen vorkommenden Infinitiv-Konstruktionen mit *zu* und das *sein*-Modalpassiv, für die es im Tschechischen keine systematische Entsprechung gibt und die im Deutschen als eine der möglichen Passivperiphrasen gelten. Das *sein*-Modalpassiv wurde in 14 Fällen gefunden und muss aufgrund der mangelnden Entsprechung im Tschechischen anders realisiert werden.

Das *sein*-Modalpassiv gehört zu den Passivperiphrasen mit modaler Bedeutung, wobei die Möglichkeit oder Pflicht / Notwendigkeit vom Kontext her entschlüsselt werden müssen. Obwohl die modale Semantik von dieser Infinitivkonstruktion nicht zu trennen ist, wurde sie bei der Übersetzung in zwei Fällen nicht berücksichtigt und in je einem Fall wurde sie als einfache aktive oder passive Form ohne Modalität übersetzt.

In je einem Fall wurde das *sein*-Modalpassiv mithilfe einer aktiven Form und einer Konstruktion mit dem Kopulaverb *sein* übersetzt. Zwei Sätze wurden im Tschechischen mithilfe einer Passivform ausgedrückt. Als systematisch relevanteste tschechische Entsprechung des deutschen *sein*-Modalpassivs erweist sich das modale Prädikativum, das in der tschechischen Standardsprache in stilistisch höheren Schichten angesiedelt ist und als Pendant des deutschen *sein*-Modalpassivs in zehn Fällen gefunden wurde. Wie die tschechische Benennung selbst sagt, ist die modale Komponente (Möglichkeit oder Notwendigkeit) in einem modalen Prädikativum immer enthalten. Für Präsens gibt es zwei Typen dieser Konstruktion, und zwar mit oder ohne ein Kopulaverb. Ohne das Kopulaverb verwendet man zwei davon, und zwar *lze* und sein negatives Gegenstück *nelze*, die umgangssprachlich bzw. als regionale Varianten auch als *dá se*, *nechá se* realisiert werden können. Mit dem Kopulaverb *být* und einem Vollverbinfinitiv stehen die übrigen modalen Prädikativa, also *(po)třeba* und diverse Formen auf -o (in den hier untersuchten Texten z. B. *nutno*).

(24) *Als problematisch ist der starke Rückgang der Ausbildungsanfänger – aktuell vor allem im sächsischen Teil des Programmgebietes – infolge des demografischen Wandels einzuschätzen. [26: 17] – Za problematický lze označit výrazný pokles počtu učňů nastupujících do učebních oborů, v současnosti*

především v saské části programového území, k němuž dochází v důsledku demografických změn. [25: 15]

(c) Sehen wir uns die Distribution des modalen Prädikativums in den untersuchten tschechischen Texten an, wurde diese Konstruktion in 20 Sätzen gefunden, davon in neun Fällen mit dem Kopulaverb *sein* und in elf Fällen ohne das Kopulaverb (also die Variante mit *lze / nelze* im Präsens). Als deutsche Pendanten stehen ihnen entweder das *werden*-Passiv, das *sein*-Modalpassiv sowie in je einem Fall eine satzwertige Infinitivkonstruktion und die Konstruktion vom Verb *gelten* und dem *zu*-Infinitiv.

Interessant ist dabei, wie in diesen Fällen die Modalität ausgedrückt wird. Das modale Prädikativum hat im Tschechischen immer eine modale Bedeutung inne. Trotzdem fehlt die modale Komponente in drei deutschen Pendanten, wobei es sich um die Belege handelt, in denen das tschechische modale Prädikativum als Passivform oder als satzwertige Infinitivkonstruktion wiedergegeben wird. Im Deutschen ist das *sein*-Modalpassiv inhärent modal und drückt diese semantische Komponente immer aus. Bei den passiven Verbformen wird die Modalität durch Bildung eines komplexen Prädikats gelöst, das aus einem Modalverb und einem passiven Infinitiv besteht. Hinsichtlich der Übersetzungsrichtung wurde die Modalität den tschechischen Texten also zusätzlich hinzugefügt.

Beispiel für die Modalitätsentsprechung:

(25) *Aber nur mit kurzfristig wirksamen Maßnahmen können wichtige Potenziale nicht in Wert gesetzt und grundlegende Voraussetzungen nicht geschaffen werden.* [24: 11] – *Ale pouze prostřednictvím krátkodobě účinných opatření nelze plně zhodnotit důležité potenciály a vytvořit klíčové předpoklady.* [23: 11]

Beispiel für die Modalitätsdivergenz:

(26) *Während die Wachstumsräume Regensburg und Straubing weiter an Bevölkerung gewinnen werden und auch in Deggendorf eine leichte Bevölkerungszunahme erwartet wird, kommen auf die Grenzlandkreise im Nordosten Bayerns drastische Bevölkerungsrückgänge zu.* [28: 7] – *Zatímco v růstových regionech Řezno a Straubing bude obyvatelstvo nadále růst a lehký nárůst lze očekávat rovněž v Deggendorfu, musí hraniční okresy (Landkreise) na severovýchodě Bavorska počítat s drastickým poklesem počtu obyvatel.* [27: 6]

Das deutsche *sein*-Modalpassiv wie auch das tschechische modale Prädikativum ermöglichen eine weitgehende Deagentivierung. Wenn *ein Problem zu lösen ist*, muss es ein Mensch tun, der jedoch nicht konkret genannt wird (oder nicht genannt werden will). Wenn wir diesen Satz ins Tschechische übersetzen – *problém je třeba / nutno vyřešit* – ist es klar, dass es auch nur ein Mensch tun kann. Der Satz ist allerdings hinsichtlich seiner grammatischen Struktur als unpersönlich zu bezeichnen. Die Konstruktionen (b) und (c) können hinsichtlich ihrer Semantik als relativ zuverlässige und systematische Entsprechungen bezeichnet werden. In Bezug auf die Form scheint die Übereinstimmung nicht so hoch zu sein, da das finite Verb in einem Teil der modalen Prädikativa (mit *lze* und *nelze*) im Präsens nicht vorkommt. In den übrigen Tempora muss das Verb *sein* jedoch als Bestandteil des komplexen Prädikats stehen [29]. In der Gesamtheit betrachtet stimmt also auch die formale Struktur überein.

4.3.4 Infinitivkonstruktion mit *gelten*

Hinsichtlich der formalen wie auch semantischen Struktur erweist sich die Infinitivkonstruktion mit dem Verb *gelten* für die untersuchten formellen Texte als höchst interessant und geeignet, weswegen sie gründlicher analysiert wurde. In dem manuell untersuchten Teil der Korpus Texte wurde sie nur in einem Fall gefunden:

(27) *Diesen Prozess gilt es weiter fortzusetzen. [26: 14] – V tomto procesu je třeba pokračovat i nadále. [25: 14]*

Um noch weitere Belege zu finden, wurden die restlichen elektronischen Korpustexte maschinell durchsucht.¹⁹ Dadurch konnten noch weitere acht Belege der analysierten Konstruktion gefunden werden, von denen demnächst einige Beispiele genannt werden:

(28) *Trotz des langjährigen Aufbaus vielfältiger Kooperationen und Strukturen bestehen allerdings nach wie vor Hemm- und Hindernisse der grenzübergreifenden Zusammenarbeit, die es zu überwinden gilt – allen voran die Sprachbarriere. [28: 19] – I přes dlouholeté budování různých kooperací a struktur však i nadále existují překážky pro přeshraniční spolupráci, které je nutno překonat. Především se to týká jazykové bariéry. [27: 18]*

(29) *Dabei gilt es bestehende Kooperationen in diesem Bereich zu vertiefen und neue zu etablieren. [26: 29] – Přitom je třeba prohlubovat stávající kooperace v této oblasti a etablovat nové. [25: 27]*

(30) *Etablierte Kooperationsstrukturen gilt es zu festigen und weiter auszubauen sowie die Entwicklung neuer Kontakte zu unterstützen, um den Erfordernissen des Programmgebietes Rechnung tragen zu können. [26: 30] – Je třeba stabilizovat a dále rozvíjet zavedené struktury spolupráce a podporovat rozvoj nových kontaktů, aby byly náležitě zohledněny požadavky programového území. [25: 28]*

In allen tschechischen Pendants erscheint die Notwendigkeit (*je nutno*) oder ein starker Bedarf (*je třeba*) als Ausdruck der in dem deutschen Satz inhärent enthaltenen Modalität. In den deutschen Belegen erscheint die Infinitivkonstruktion in der Form *es gilt* + *zu*-Infinitiv, weswegen sie als Konstruktion mit dem unpersönlichen Pronomen *es* einzustufen ist. In allen gefundenen Fällen entspricht der *gelten*-Infinitivkonstruktion das tschechische modale Prädikativum, für das das unpersönliche Pronomen *es* / *ono* ebenfalls vorausgesetzt wird. Die *gelten*-Infinitivkonstruktion kann – ähnlich wie das *bekommen*-Passiv – das Patiens als Akkusativobjekt in den Satz integrieren, was bei dem *werden*-Passiv nicht möglich ist. Die *gelten*-Konstruktion lässt sich dadurch im deutschen grammatischen System als syntaktisch vorteilhaft einstufen.

Zusammenfassung

Die passive Diathese gehört im Deutschen und Tschechischen zum Standardrepertoire sprachlicher Mittel, die ermöglichen, die Aussage mithilfe einer grammatischen Form oder eines lexikalischen Ausdrucks von unterschiedlichen Perspektiven darzustellen. Primär geht es darum, das Agens vom semantischen Zentrum eines Satzes zu entfernen und das Patiens in den Vordergrund zu stellen. Aus diesem Grunde ist die passive Diathese für einige kommunikative Bereiche höchst attraktiv, insbesondere für die Verwaltungs- und Fachsprache. Die in diesem Beitrag untersuchten Texte gehören den beiden Funktionalstilen an, denn sie verbinden die Sprache des öffentlichen Verkehrs und vermitteln Fachinhalte. Da die Zielgruppe äußerst divergent strukturiert ist – von der Laienöffentlichkeit bis zu Experten – müssen die Autoren und Übersetzer diese Tatsache reflektieren und die Texte dem breiten Leserspektrum anpassen. Die oben erwähnten Charakteristika des fachlichen und öffentlichen Diskurses bleiben jedoch erhalten, wenn auch in einem etwas reduzierten Maße.

Das analytische partizipiale Passiv, also das Hilfsverb *werden*, *sein*, *bekommen* bzw. *být* + das Partizip Passiv, gehört in beiden in diesem Beitrag untersuchten Sprachen zum Kern der

¹⁹ Es wurde nach der Form *gilt* und *gelten* gesucht.

passiven Diathese. Es wird jedoch durch diverse andere Möglichkeiten ergänzt, die die klassische passive Verbform insbesondere im Bereich der stilistischen Variation wie auch des Ausdrucks der Modalität optimal bereichern.

Nach František Štícha [14: 496] bilden die passiven Prädikate, die einen Vorgang bezeichnen, in einem deutschen Text etwa 10 % aller Prädikate. In den hier untersuchten deutschen Texten wurde jedoch eine viel höhere Frequenz festgestellt. Von 400 analysierten deutschen Prädikaten bzw. Entsprechungen tschechischer Prädikate bildeten nur die Formen des *werden*-Passivs 22,25 % (89 Belege), was deutlich mehr ist als in einem üblichen Text. Rechnen wir noch diverse andere Konstruktionen mit passivem Charakter hinzu, also *sein*-Passiv (17 Belege), Adjektiv auf *-bar* (5 Belege), Funktionsverbgefüge in aktiver Form (46 Belege), *sich lassen* (ein Beleg), reflexives Deagentivum (vier Belege), das *sein*-Modalpassiv (14 Belege) und die Infinitivkonstruktion mit *gelten* (ein Beleg), die insgesamt in 88 Sätzen gefunden wurden, kommen wir sogar auf 44,25 % aller untersuchten Fälle.

In den tschechischen Korpus-texten erweist sich die Situation als ähnlich, auch wenn die Gesamtdistribution der passiven Diathese etwas niedriger ist. Die verbale Passivform war unter den 400 tschechischen Prädikaten bzw. Entsprechungen deutscher Prädikate mit 18,5 % (74 Belege) vertreten. Die passivähnlichen Konstruktionen kommen in weiteren 73 Fällen vor, wobei es sich um ein Adjektiv auf *-telný* (3 Belege), Funktionsverbgefüge in aktiver Form (45 Belege), das modale Prädikativum (20 Belege) und das reflexive Deagentiv (5 Belege) handelt. Insgesamt ist die passive Diathese somit bei 36,75 % aller analysierten Fälle zu finden.

In beiden Sprachen weisen die Texte also eine sehr starke Tendenz zur passiven Diathese auf, wodurch sie auf die Rezipienten sehr objektivierend und unpersönlich wirken. Außer der grammatischen Kategorie *Genus verbi* wurde in dem vorliegenden Beitrag auch nach diversen anderen Möglichkeiten der passiven Diathese im Deutschen und Tschechischen gesucht, von denen dann kontrastiv interessante Erscheinungen ausführlich diskutiert wurden, und zwar die Absenz der *man*-Sätze, der sog. *sein*-Cluster und das damit zusammenhängende modale Prädikativum im Tschechischen sowie die Infinitivkonstruktion mit *gelten* im Deutschen.

Da in diesem Beitrag durch Übersetzung entstandene Paralleltexte untersucht wurden, muss man abschließend fragen, inwieweit Deutsch als Ausgangssprache den Text im Tschechischen, also der Zielsprache, bei der Wahl der verwendeten Sprachmittel beeinflusste. Die tschechischen Texte wirken auf einen Muttersprachler natürlich und entsprechen dem funktionalen Bereich, für den sie verfasst wurden. Die Produzenten der tschechischen Texte (Übersetzer sowie redigierende Mitglieder der Fachteams) haben die deutschen Ausgangstexte frei wiedergegeben, was man unter anderem auch daran sieht, dass sich die einzelnen Sätze formal nicht 1:1 entsprechen und die Formvariabilität für die Reproduktion der Ausgangstexte den Gegebenheiten des tschechischen Sprachsystems entspricht, was auch in den oben dargestellten Analysen zu sehen ist.

Das Thema erweist sich insgesamt als höchst komplex und benötigt weitere Untersuchungen, die z. B. die Rolle des Aspekts im Tschechischen näher erklären. Für Deutsch wären es dann sicher die *zu*-Infinitivkonstruktionen mit diversen Verben (*gelten* usw.), die eine sehr bunte morphosyntaktische und stilistische Variation ermöglichen.

Literatur

- [1] BENEŠ, E.: Das deutsche Passiv im Vergleich mit dem tschechischen. In: *Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch des IDS 1969*. Schwann, Düsseldorf, 1970, S. 107–177. ISBN nicht vorhanden.

- [2] DANEŠ, F.: Semantische Struktur des Verbs und das indirekte Passiv im Tschechischen und Deutschen. In: Löttsch, R.; Růžicka R. (Hg.), *Satzstruktur und Genus verbi*. Akademie-Verlag, Berlin, 1976, S. 95–124. ISBN nicht vorhanden.
- [3] *Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* [E-Book]. 9., überarb. Aufl., Dudenverlag, Berlin, 2016. ISBN 978-3-411-91177-6.
- [4] EISENBERG, P.: *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz* (Bd. 2). 3., durchges. Aufl., Metzler, Stuttgart und Weimar, 2006. ISBN 978-3-476-02161-8.
- [5] ENGEL, U.: *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. 2., durchges. Aufl., iudicium, München, 2009. ISBN 978-3-89129-914-2.
- [6] FIEDLER, W.: Die funktionell-semantische und die morphologische Kategorie des Genus verbi im Deutschen, Tschechischen und Slowakischen. *Linguistische Studien. Reihe A*. 1976, Jg. 29, Heft 2, S. 332–350. ISSN nicht vorhanden.
- [7] HENTSCHEL, E.; WEYDT, H.: *Handbuch der deutschen Grammatik*. 3., völlig neu bearb. Aufl., de Gruyter, Berlin und New York, 2003. ISBN 3-11-017501-0.
- [8] KARLÍK, P.: Brzdy pasiva. *Opera slavica*. 2012, Jg. 22 (Suppl. 1), S. 57–65. [online]. [zuletzt geprüft am 28.02.2017]. Verfügbar unter https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/125619/2_OperaSlavica_22-2012-5_10.pdf?sequence=1
- [9] *MLS = Metzler Lexikon Sprache* [E-Book]. Unter Mitarbeit von GLÜCK, H.; RÖDEL, M. 5., aktual. und überarb. Aufl., J. B. Metzler, Stuttgart, 2016. ISBN 978-3-476-05486-9.
- [10] *PMČ = Příruční mluvnice češtiny*. NLN, Praha, 1995. ISBN 80-7106-134-4.
- [11] POVEJŠIL, J.: *Mluvnice současné němčiny*. Academia, Praha, 2004. ISBN 80-200-0076-3.
- [12] RYTEL-KUC, D.: *Niemieckie passivum i man-Sätze a ich przekład w języku czeskim i polskim*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa und Kraków, 1990. ISBN 83-04-03580-4.
- [13] ŠIMEČKOVÁ, A.: Kontrastive Analysen Deutsch-Tschechisch/Slowakisch: eine Übersicht. In: HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HERICI, G.; KRUMM, H.-J. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache*. de Gruyter, Berlin und New York, 2001, S. 394–403. ISBN 3-11-013595-7.
- [14] ŠTÍCHA, F.: *Česko-německá srovnávací gramatika*. Argo, Praha, 2003. ISBN 80-7203-503-7.
- [15] ŠTÍCHA, F.: *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Academia, Praha, 2013. ISBN 978-80-200-2205-9.
- [16] TROST, I.: Zur syntaktischen Rolle von sein im deutschen sein-Modalpassiv. In: KOTIN, M. L.; WHITT, R. J. (Hg.), *To be or not to be? The Verbum Substantivum from Synchronic, Diachronic and Typological Perspectives*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2015, S. 229–250. ISBN 978-1-4438-8070-1.
- [17] Institut für Deutsche Sprache: *Deutsches Referenzkorpus / TAGGED-T2-öffentlich – alle öffentlichen Korpora des Archives TAGGED-T2*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. [online]. [zuletzt geprüft am 2017-05-17]. Verfügbar unter: www.ids-mannheim.de/DeReKo

- [18] KARLÍK, P.: *Diateze*. [online]. [zuletzt geprüft am 2017-03-23]. Verfügbar unter: <https://www.czechency.org/slovník/DIATEZE>
- [19] KARLÍK, P.: *Pasivum*. [online]. [zuletzt geprüft am 2017-03-23]. Verfügbar unter: <https://www.czechency.org/slovník/PASIVUM>
- [20] PANEVOVÁ, J; KARLÍK, P.: *Reflexní sloveso*. [online]. [zuletzt geprüft am 2017-03-23]. Verfügbar unter: <https://www.czechency.org/slovník/REFLEXIVN%C3%8D%20SLOVESO>
- [21] *Zkrácená verze programu spolupráce Rakousko – Česká republika 2014–2020*. [online]. O. J. [zuletzt geprüft am 2017-03-14]. Verfügbar unter: http://www.at-cz.eu/data/download/cz/program/AT_CZ_brozura-web-velke.pdf
- [22] *Kurzfassung des Kooperationsprogramms Österreich – Tschechische Republik 2014–2020*. [online]. O. J. [zuletzt geprüft am 2017-03-14]. Verfügbar unter: http://www.at-cz.eu/data/download/de/program/AT_CZ_Broschure_final_Web.pdf
- [23] *Plán strategií a opatření pro Evropský region Dunaj–Vltava*. [online]. 2012. [zuletzt geprüft am 2016-11-25]. Verfügbar unter: http://www.evropskyregion.cz/download/databanka/34_35_cs_201203_plan-strategii-a-opatreni-pro-evropsky-region_cz.pdf
- [24] *Strategie und Maßnahmenplan für die Europaregion Donau Moldau*. [online]. O. J. [zuletzt geprüft am 2017-04-05]. Verfügbar unter: http://www.euoparegion.org/download/databanka/29_34_de_201203_strategie-und-manahmenplan_de.pdf
- [25] *Program spolupráce Česká republika – Svobodný stát Sasko 2014–2020*. [online]. 2015. [zuletzt geprüft am 2017-03-14]. Verfügbar unter: http://www.sn-cz2020.eu/media/cz/de_cs/rechtsgrundlagen/programmdokument.pdf
- [26] *Kooperationsprogramm Freistaat Sachsen – Tschechische Republik 2014–2020*. [online]. 2015. [zuletzt geprüft am 2017-03-14]. Verfügbar unter: http://www.sn-cz2020.eu/media/de/de_cs/rechtsgrundlagen/programmdokument.pdf
- [27] *Program spolupráce. Program přeshraniční spolupráce Česká republika – Svobodný stát Bavorsko. Cíl EÚS 2014–2020*. [online]. 2015. [zuletzt geprüft am 2016-11-25]. Verfügbar unter: https://www.by-cz.eu/fileadmin/user_upload/interreg/dokumente_CZ/Kooperationsprogramm_CZ_2.Version.pdf
- [28] *Kooperationsprogramm. Programm zur grenzübergreifenden Zusammenarbeit Freistaat Bayern – Tschechische Republik. Ziel ETZ 2014–2020*. [online]. 2015. [zuletzt geprüft am 2016-11-25]. Verfügbar unter: https://www.by-cz.eu/fileadmin/user_upload/interreg/dokumente_DE/Kooperationsprogramm_DE_2.Version.pdf
- [29] lze. In: *Internetová jazyková příručka* (Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR). [online]. [zuletzt geprüft am 2017-05-17]. Verfügbar unter: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=lze>

PASIVUM A PASIVNÍ KONSTRUKCE V NĚMECKÝCH A ČESKÝCH TEXTECH Z OBLASTI STRUKTURNÍCH FONDŮ EU. KONTRASTIVNÍ ANALÝZA

Z hlediska gramatického subsystému vykazuje čeština a němčina různé společné i odlišné rysy, což se týká i realizace pasivní diateze. Na základě paralelního korpusu českých a německých textů, které se týkají problematiky evropských strukturálních fondů, je kontrastivně zkoumána realizace pasivní diateze se zvláštním zřetelem k distribuci prototypických analytických tvarů (pomocné sloveso + pasivní participium) či různých jiných konstrukcí s pasivním významem. Relevantní je pro danou analýzu frekvence výskytu těchto konstrukcí a jejich vzájemná ekvivalence, a to s ohledem na použité gramatické a lexikální prostředky. Cílem výzkumu je nabídnout relevantní a použitelné výsledky formální a lexikální analýzy, které pomohou překladatelům produkovat kvalitní texty v daném cílovém jazyce.

THE PASSIVE AND ITS PERIPHRASES IN GERMAN AND CZECH TEXTS FROM THE AREA OF THE EUROPEAN STRUCTURAL FUNDS. THE CONTRASTIVE ANALYSIS

From the grammatical subsystem point of view, Czech and German show both common and different features, which also concern the implementation of passive diathesis. On the basis of the parallel corpus of Czech and German texts dealing with the issue of European Structural Funds, the passive diathesis is examined contrastively, with special attention to the distribution of prototypical analytical forms (auxiliary verb + passive participle) or various other constructions of passive significance. The frequency of occurrence of these structures and their mutual equivalence is relevant for the given analysis, taking into account the grammatical and lexical means used. The aim of the research is to offer relevant and useful results of both formal and lexical analysis to help translators produce quality texts in the target language.

STRONA BIERNA I KONSTRUKCJE BIERNE W NIEMIECKICH I CZESKICH TEKSTACH Z ZAKRESU EUROPEJSKICH FUNDUSZY STRUKTURALNYCH. ANALIZA KONTRASTYWNA

Z punktu widzenia subsystemu gramatycznego języki czeski i niemiecki wykazują pewne podobieństwa i różnice. Odnosi się to również do zastosowania strony biernej. Na podstawie równoległego korpusu czeskich i niemieckich tekstów, dotyczących problematyki europejskich funduszy strukturalnych, przeprowadzono analizę kontrastywną użycia strony biernej, ze szczególnym uwzględnieniem dystrybucji prototypowych form analitycznych (czasownik posiłkowy + imiesłów bierny), a także różnych innych konstrukcji wyrażających stronę bierną. Istotna dla tej analizy jest częstotliwość tych konstrukcji oraz ich wzajemna ekwiwalencja, zarówno pod względem zastosowanych środków gramatycznych, jak i leksykalnych. Celem badania jest analiza formalna i leksykalna, pozwalająca na zaprezentowanie ważnych i przydatnych wyników, które pomogą tłumaczom tworzyć najwyższej jakości teksty w danym języku docelowym.

ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

**Zuzana Palounková¹; Hana Joklíková²; Anna Kaiserová³; Markéta Košťáková⁴;
Kateřina Lindová⁵; Jana Točíková⁶**

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky,
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Česká republika

e-mail: ¹zuzana.palounkova@tul.cz; ²hana.joklikova@tul.cz; ³anna.kaiserova@tul.cz;
⁴marketa.kostakova@tul.cz; ⁵katerina.lindova@tul.cz; ⁶jana.tocikova@tul.cz

Abstrakt

Příspěvek je věnován pojetí role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání v České republice. V jeho úvodu autorky prezentují základní teoretické informace, které se vztahují k řešenému tématu. Po teoretickém úvodu jsou předloženy některé výsledky výzkumu realizovaného na běžných a alternativních školách v České republice (v rámci projektu SGS-FP-TUL 14/2017 s názvem „Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání“). Výsledky poukazují na zajímavé skutečnosti, které jsou spojeny s výkonem práce asistenta pedagoga a pojetí jeho role u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Keywords

Teaching assistant; Inclusive education; Mainstream school; Alternative school.

Úvod

Příspěvek představuje některé výsledky výzkumu, který byl v minulém akademickém roce realizován na pracovišti autorek. Výzkumný záměr reflektuje změny, které do prostředí českého školství přináší aktuální školská legislativa. Ta má zakládat podmínky pro tzv. inkluzivní, resp. společné vzdělávání, ve kterém se společně vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (tzv. žáci s potřebou podpůrných opatření) a žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, tzv. žáci intaktní. Mezi podpůrná opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří v českém prostředí např. pomoc školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum), využívání speciálních pomůcek, učebnic a didaktických materiálů, úprava organizace, metod, forem a prostředků vzdělávání nebo třeba vzdělávání v prostředí materiálně a technicky upraveném. Jedním z významných podpůrných opatření je také asistent pedagoga.

Pro způsob práce asistenta pedagoga ve třídě a způsob jeho spolupráce s učitelem v prostředí českých škol existuje metodika, a to jak obecná, tak metodika pro práci s žáky s jednotlivými typy speciálních vzdělávacích potřeb (např. Baslerová a kol. [1]; Valenta, Petráš a kol. [10] a další). Tyto metodiky by měly zakládat rámec práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem. Ta by tedy měla být přibližně obsahově i formálně stejná na všech školách a ve všech třídách. Pojetí role asistenta by tedy mělo být jednotné. Přesto se v praxi až příliš často setkáváme s tím, že se pojetí pedagogické asistence na jednotlivých školách výrazně liší. Ne všude přítomnost asistenta pedagoga přispívá k uspokojení specifických edukačních potřeb žáků. Na základě této zkušenosti vyvstala potřeba zmapovat, jak je v českých školách pojímána role asistenta pedagoga. V této souvislosti se jako zajímavé jeví srovnání běžných a alternativních škol, ke kterému v rámci výzkumu kolektiv autorek přistoupil. Na základě srovnání je možné poukázat na oblasti, ve kterých se práce asistenta pedagoga v běžné

a alternativní škole liší, a na to, jak by bylo možné je kultivovat. Tuto potřebu odráží i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [7], ve které je uvedeno:

*„Přestože se ministerstvo v minulých letech snažilo realizovat různé formy podpůrných opatření pro naplňování svých oficiálních záměrů, především školy a učitelé existující opatření často vnímají jako roztržitá, málo efektivní a celkově nedostatečná. Intervence vzdělávací politiky by v následujících letech měly důsledně vycházet ze zhodnocení aktuálního stavu dané problematiky, zaměřovat se především na průběžné zvyšování kvality existujících institucí, **kultivaci vztahů a posilování součinnosti mezi jednotlivými aktéry ve vzdělávání**, a především vést ke zlepšování v oblasti výuky a učení.“*

V následujících kapitolách prezentují autorky nejprve teoretická východiska řešeného projektu a následně také metodologické aspekty a některé **dílčí výsledky** výzkumu. Tyto dílčí výsledky jsou zaměřeny na samotné učitele běžných a alternativních škol, na to, jak oni sami ze svého pohledu vnímají asistenta pedagoga ve své třídě a jakým způsobem s ním spolupracují. Kompletní výsledky, včetně pohledu asistentů pedagoga a komparace pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství, budou k dispozici v připravované monografii, jejímž vydavatelem bude Technická univerzita v Liberci.

1 Teoretické ukotvení řešené problematiky

Následující podkapitoly přinášejí základní teoretické informace, které se vztahují k řešenému tématu. Jedná se zejména o vymezení termínu inkluzivní vzdělávání a asistent pedagoga, v neposlední řadě také o stručnou charakteristiku alternativních škol, na kterých probíhal výzkum.

1.1 Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Pozice asistenta pedagoga je legislativně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. [12], již od počátku roku 2005, kdy tento zákon nabyl své účinnosti. Ve znění zákona účinném od 1. 1. 2017 je využití asistenta pedagoga v § 16, odst. 2g) pojmáno jako jedna z možností podpůrných opatření, která jsou poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále pak v zákoně č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů je stanoveno, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Zde lze nalézt i kvalifikační předpoklady, které musí být pro výkon této profese splněny. K podstatnému rozšíření pedagogické asistence však přispěla až vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [11], kde je v § 5 hlavní činnost asistenta pedagoga vymezena jako pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci, při adaptaci žáka na školní prostředí, při výuce a přípravě na ni, u žáků s těžkým zdravotním postižením pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a školních akcí.

Ve školním prostředí, kde působí asistent pedagoga v jedné třídě společně s učitelem vyučovaného předmětu, vzniká otázka rozdělení kompetencí, dílčích úkolů a činností nejen při individuální práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s celou třídou. Je nasnadě, že podstatou fungování vztahu učitel – asistent pedagoga se jeví jejich dobrý vzájemný vztah. Tento vzájemný vztah může nabývat v podstatě tří základních forem (volně dle Kucharské, Mrázkové [6]), které jsme nazvali jako:

- **Partnerský vztah:** V této formě vztahu učitel a asistent pedagoga vstupují víceméně do rovnocenného vztahu, který by se dal charakterizovat jako vřelý. Asistent pedagoga a učitel jsou v časté vzájemné interakci, panuje zde oboustranná důvěra a podpora, je zde uskutečňována obousměrná zpětná vazba, která umožňuje oběma aktérům vzdělávacího

procesu mít co nejúplnější průběžný přehled o aktuální situaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i o celé třídě. Asistent pedagoga se do určité míry podílí na celém průběhu vzdělávání, vykazuje vysokou aktivitu a kreativitu, aniž by tím byla narušena či oslabena autorita učitele.

- **Dominantní postavení učitele:** Učitel v dominantním postavení si udržuje určitý odstup od asistenta pedagoga, který plní pokyny učitele v rámci svých kompetencí. Oboustranná zpětná vazba probíhá méně často, obvykle jsou dána přesná pravidla pro setkání a předávání informací. Vztahy nejsou vřelé, ale vykazují prvky oboustranného přijetí a respektu.
- **Formální vztah:** Formální vztah lze charakterizovat jako emočně chladný. Obě strany plní svoje úkoly, mají vymezeny svoje kompetence a povinnosti v rámci pracovního vztahu. Vztah nepřesahuje do osobní roviny jedinců. Komunikace se omezuje na nezbytně důležité informace a fakta. Zpětná vazba od asistenta pedagoga ve směru k učiteli se téměř nevyskytuje. Učitel je zde chápán jako odborník na vzdělávání a asistent pedagoga má v tomto vztahu podřízenou – výkonnou roli.

V ryze formálním vztahu učitele a asistenta pedagoga je latentně obsažen předpoklad pro možnost vzniku rizikových postojů, jako je například vzájemné napětí a nedůvěra, vnímání asistenta pedagoga jako soupeře nebo vetřelce, vznik nepřátelských tendencí. Je samozřejmé, že v takovém prostředí prudce klesá efektivita vzdělávacího procesu nejen u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale celé třídy. Z tohoto důvodu považujeme za velmi důležité zabývat se podrobným zkoumáním faktorů, které utvářejí vztah učitel – asistent pedagoga, a vlivů, které na tento vztah působí.

Pro **inkluzivní vzdělávání**, v jehož rámci pojetí role asistenta pedagoga řešíme, platí, že se jedná o takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné školy v místě bydliště. Pedagogové na inkluzivně orientovaných školách přistupují ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejenom výuka, ale i celá organizace školy. Každý z žáků má v tomto pojetí svou vzdělávací strategii, přizpůsobenou jeho schopnostem, talentům i handicapům. [9]

Pro pochopení rozdílů mezi tradiční a inkluzivní pedagogikou nabízí Tannenbergerová [9] přehlednou tabulku 1:

Tab. 1: Rozdíly mezi tradiční a speciální pedagogikou

TRADIČNÍ PŘÍSTUP PEDAGOGIKY A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	PŘÍSTUP INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY
Obraz člověka: „Zdravý vs. vadný (nadaný) člověk Lidé jsou vnímáni jako zdraví, nebo „vadní“. Dochází k redukci člověka pouze na jeho vadu, následuje třídění a přidělení do odpovídajících pedagogických zařízení. Tato vada – postižení – stojí v centru pedagogické činnosti.	Obraz člověka: „Člověk jako jednota“ Každý člověk je jednotou biologických, psychických a sociálních faktorů a je přijímán jako individuum.

TRADIČNÍ PŘÍSTUP PEDAGOGIKY A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	PŘÍSTUP INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY
Sociální forma: „Homogenita“ Školní systém vychází z toho, že stejně staré děti vytváří skupinu pole nadání, inteligence, stupně vývoje a volní úrovně. Proto se zdá, že výuka v klasických třídách vede k naplnění pedagogického cíle.	Sociální forma: „Heterogenita“ Děti v jedné učební skupině se od sebe liší svými kompetencemi, schopnostmi, dovednostmi, zájmy a potřebami. Rozmanité reakce jednotlivých členů skupiny vytváří rozhodující stimul osvojit si schopnosti jiných, a získat tak nové dovednosti.
Didaktický základ: „Selekce“ Tradiční školní systém spočívá v principu selekce podle výkonnostních kritérií. Má se za to, že tato kritéria jsou dána cíli národního kurikula. Princip selekce vede k tomu, že všechny typy škol jsou „zvláštní školy“.	Didaktický základ: „Kooperace“ V inkluzivním školním systému stojí v centru pedagogické činnosti kooperace všech dětí. Děti v jedné třídě pracují spolu na společné věci; každé dítě na své úrovni vývoje a pomocí aktuálních kompetencí v oblasti myšlení a jednání.
Prostřednictvím: „Redukovaných a rozkouskovaných vzdělávacích obsahů“ Tradiční školní systém vychází z toho, že pro určité děti jsou vhodné pouze určité obsahy. Tím jsou všem dětem – i vysoce nadaným – odpírány určité obsahy výuky.	Prostřednictvím: „Učení se společnému předmětu“ Neexistuje žádné zúžení vzdělávacích obsahů. Společný předmět výuky se rozvíjí do celé své šíře a pojednává se komplexně. K možné úpravě vzdělávacího obsahu dochází pouze na individualizované rovině směrem k potřebám daného žáka.
„Segregace“ vnější diferenciací Pokud dítě nesplňuje normu výkonnostních kritérií pro určitý typ školy, bývá vyloučeno (segregováno) a přiřazeno jiné pedagogické instituci s jinými kritérii. Také v tomto typu školy jsou děti rozděleny podle principu homogenity do zdánlivě homogenních učebních skupin.	„Vnitřní diferenciaci a individualizaci“ Každé dítě má v rámci učební skupiny možnost rozvíjet se svým vlastním způsobem (individuálně) od jedné úrovně svých kompetencí k další nejbližší vyšší úrovni. Individualizace vyučování probíhá formou vnitřní diferenciaci. Z toho vyplývá nutnost diferenciaci učebních cílů, obsahů, metod a hodnocení výkonu.
Prostřednictvím: „Kurikul vztahujících se k typu školy“ Každý typ školy má vlastní kurikulum (učební plán). Výukové cíle jsou napasovány na zdánlivě specifickou skupinu žáků. Nenaplnění učebních cílů může vést k vyloučení z daného typu školy.	Prostřednictvím: „Individualizace společného kurikula“ Jedno společné kurikulum má všem dětem nabízet obsahy relevantní pro život tak, že mohou objevovat svět – nejprve od základů, potom logicko-abstraktně. Individualita dětí je rozhodující pro to, jakými obsahy se dítě zabývá.

Zdroj: [9]

1.2 Alternativní školy

Do výzkumu byly zařazeny celkem 4 typy alternativních škol. Jedná se o školy Montessori, školy pracující s programem Začít spolu, školy církevní a školy Waldorfské. Jedná se o školy, které mají v českém prostředí jistou vzdělávací tradici, a v porovnání s jinými se s nimi můžeme setkat poměrně často v různých regionech České republiky.

Základním rysem **Montessori škol** je uzpůsobení prostředí pro přirozený a normální vývoj dětí. Vnitřní potřeba se něčemu naučit se vyvíjí v senzitivních fázích. Jedná se o období, kdy je dítě velmi citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů z vnější reality [8]:

„Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. U kolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze.“

Pokud je prostředí uzpůsobeno vnitřním potřebám dítěte, dochází k tomu, že dítě přijímá nabídky od dospělého a dochází k tzv. „normální“ výchově. Základem pro individualizaci vzdělávání jsou speciální pomůcky. Prostředí je uzpůsobeno tak, aby bylo pro dítě optimální, nábytek by měl být lehký, aby ho samo dítě mohlo přesouvat, jak uzná za vhodné. Prostředí je uzpůsobeno výšce dětí.

Vychovatel má v této koncepci jiné postavení, než jsme tomu zvyklí v klasickém školství. Vychovatel na dítě nahlíží jako na člena společnosti, ke kterému má příslušnou úctu. Snaží se ho vést k nezávislosti a osvojení kultury a světa. Vychovatel ustupuje do pozadí, rozvíjí vnitřní tvořivost dítěte. Mluví se o tzv. fenoménu pozornosti, který byl objeven Marií Montessori, když pozorovala děti při práci. Tím se chápe mimořádně dlouhé a silné soustředění dítěte na určitou činnost. Tohoto je schopno i malé dítě. Vychovatel nesmí působit na dítě nadřazeně. Tyto principy jsou zahrnuty v mottu „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ [8] Pedagogická koncepce Marie Montessori pracuje s přírodními materiály – dřevo, písek, hlína atd. Většina pomůcek, které pomáhají dětem k samostatnosti a rozvíjení vnitřních potřeb, vychází právě z přírodního materiálu.

Dalším charakteristickým rysem pro tuto koncepci je tvorba heterogenních skupin dětí z hlediska věku a odmítání striktního rozdělování dětí do ročníků. V těchto smíšených skupinách vzniká harmonické soužití, vzájemná pomoc starších dětí mladším, spolupráce. Ve školách je používána tzv. kosmická výchova, což je vytvoření vzájemných vazeb člověka a přírody a přispívání k zodpovědnosti každého jedince za výdobytky civilizace [8]. V rámci toho se při vyučování používá projektové vyučování.

Pro **Waldorfské školy** je typická tzv. antroposofická filozofie, která je spojena s osobností Rudolfa Steinera. Vychází z pozorování světa člověka a postupuje k základům samotné lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Člověk není jen produktem sil tělesných a duševních, ale je zde i vyšší síla, která formuje samotné tělo již od narození. Antroposofie není ideologií, lze ji vnímat jako pomalu vznikající schopnost poznávat, jak se vůči nám život projevuje, a podle vlastního úsudku jednat ve prospěch života [4].

Jako každá škola, tak i waldorfská, si klade za cíl být školou současnosti, a přitom vychovávat pro budoucnost. Usiluje o výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství, o výchovu ke zdraví a samozřejmě také o rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností, nadání, podporu intelektuálních, emocionálních a volních sil. Nadále usiluje o probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení, tvůrčí činnosti, usiluje o podporu samotného vzdělávání, kritického posuzování a také schopnosti nově spoluutvářet společnost [4].

Církevní školy tvoří alternativu ke školám veřejným a státním. Do alternativního proudu vzdělávání jsou zařazeny především proto, že se odlišují od standardu především tím, že

zdůrazňují náboženskou výchovu a morálku, která vychází z učení dané církve nebo náboženství. Naprostá většina církevních škol v České republice se hlásí ke křesťanskému zaměření, etice a kulturní tradici. I v oblasti obsahu vzdělávání neboli kurikula můžeme nalézt další specifika, kterými se církevní školy od škol veřejných a státních odlišují. Do učebních plánů jsou zařazovány předměty, se kterými se dítě povětšinou na běžné škole nesetká. Jedná se o předměty jako náboženství, latina či dějiny křesťanství. Na základních a středních církevních školách je pak také věnována zvýšená pozornost i výuce cizích jazyků, respektive výuka cizích jazyků je zařazována do vyučování od nižších ročníků, než je tomu na státních školách. Na gymnáziích je dokonce výuka latiny zařazena do povinných předmětů ve všech čtyřech, v případě víceletých gymnázií, osmi ročnících. Církevní školy jsou také specifické tím, že některé z nich se zaměřují na přípravu absolventů pro specifický okruh oborů, které nejsou resortem státního školství zajištěny. Mluvíme zde například o charitativní, náboženské a zdravotní činnosti, a to především v oblasti sociálních péče, tedy v sociálních zařízeních a pečovatelských domech. Další specifickou oblastí jsou pak obory zaměřené na povolání administrátor v církevních úřadech, konzervátor církevních památek, sbormistr chrámové hudby aj. Církevní školy se od škol „tradičních“ dále odlišují také vnitřní výzdobou, v níž můžeme nalézt převážně motivy s náboženskou tematikou. V neposlední řadě je pak neméně významným specifickým církvevních škol působení zasvěcených osob na těchto školách [3].

Školy pracující s programem Začít spolu pracují s programem, který je mezinárodně označen jako Step by Step [2]:

„Kořeny filozofie programu Step by Step sahají hluboko do 90. let na území USA, kde se také poprvé začaly uplatňovat v praxi.“

Program prosazuje tzv. otevřené vzdělávání, což znamená, že se do vzdělávání mohou zapojit i rodiče. Vychází z přesvědčení, že rodiče mají na výchovu dítěte největší vliv a jsou s učiteli rovnocennými partnery. Rodiče se mohou výuky kdykoliv zúčastnit a mají možnost pro děti zprostředkovat i různé exkurze. Program zapojuje do vzdělávacího systému moderní pedagogické a psychologické poznatky, které učitelé umožňují využívat projektové učení, integrovanou výuku a podnětné prostředí ve třídě [5].

2 Cíle výzkumu

Pro představovaný výzkumný záměr (jako celek) byly stanoveny následující cíle:

- Zjistit míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.
- Porovnat míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v běžném a alternativním školství.
- Na základě zjištěných skutečností formulovat doporučení pro případné zlepšení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.

3 Metodologie výzkumu

Pro dosažení výzkumných cílů byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Sběr dat proběhl na prvním stupni základních škol ve vybraných regionech České republiky. Mezi tyto regiony patřily zejména Praha, Středočeský kraj, kraj Vysočina a kraj Liberecký. Do výzkumu byly za účelem možnosti komparace zařazeny jak školy běžné, tak školy alternativního typu (školy Waldorfské, Montessori, školy pracující s programem Začít spolu a školy církevní). Respondenty výzkumu byli učitelé a asistenti pedagoga v běžných školách a ve školách alternativního typu. Výzkumu se zúčastnilo celkem 54 učitelů a 50 asistentů pedagoga. Pro sběr dat byla využita metoda dotazníku s převažujícími škálovými položkami. Posuzovací škály umožňují zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu, posuzovatel vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále.

Pro účely tohoto příspěvku vybraly autorky některé dílčí výsledky, které vyplynuly z výpovědí učitelů běžných a alternativních škol. Tyto výpovědi poukazují na to, jak je role asistenta pedagoga vnímána a pojímána z pozice učitelů. Tento pohled je velmi důležitý, protože jsou to zpravidla primárně učitelé, kdo určují směr a ladění vzájemné spolupráce s asistentem, a jsou tedy i skupinou, u níž je rozumné s kultivací vzájemných vztahů začít.

4 Výsledky výzkumu

Pro prezentaci v rámci toho příspěvku vybraly autorky dotazníkové položky, které se úzce vztahují k deskripci modelu spolupráce asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství. Jedná se zejména o jejich společnou přípravu na výuku, o místo asistenta pedagoga ve třídě (popř. mimo třídu) a o jeho možnost reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě. Položky jasně poukazují na to, do jaké míry asistent pedagoga (AP) ve třídě reaguje (popř. má z pohledu učitelů možnost reagovat) na vzdělávací potřeby celé třídy, jak by tomu v inkluzivním vzdělávání mělo správně být, a do jaké míry reaguje pouze na potřeby žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Níže prezentované údaje a hodnoty se zakládají na výpovědích učitelů.

4.1 Společná příprava učitele a asistenta pedagoga na výuku celé třídy

U alternativních škol je z výpovědí respondentů – učitelů patrné, že polovina z nich (50 %) se společně s asistentem připravuje denně, oproti tomu ale celých 30 % jen občas. Pozitivní je, že žádný z respondentů neuvedl, že by společná příprava neprobíhala nikdy. V běžných školách v této položce 36,36 % respondentů uvedlo, že se společně na výuku celé třídy připravují denně, 20,5 % volilo možnost, že se tak děje 2x až 3x týdně nebo občas, 9,1 % jednou týdně a 13,6 % uvedlo, že se tak neděje vůbec. O zastoupení téměř všech kategorií výpovědí svědčí také poměrně vysoká hodnota normované nominální variance – 0,95 (dál jen NNV). **V běžné škole v porovnání se školou alternativní ovšem společná příprava na výuku celé třídy probíhá méně často.**

4.2 Společná příprava učitele a asistenta pedagoga na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato položka se dotazovala výhradně na společnou přípravu na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde uvádí 60 % respondentů – učitelů z alternativních škol každodenní společnou přípravu s asistentem, další 30 % z nich potom realizuje společnou přípravu dvakrát až třikrát týdně. Pouze jeden respondent uvádí tuto přípravu pouze občas. Trend společné přípravy na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je žádoucí, proto zjištěné skutečnosti považujeme za pozitivní. V běžných školách uvádí 47,7 % respondentů, že společně s asistentem se na výuku celé třídy připravují denně, po 15,9 % uvádí, že tato příprava probíhá 2x až 3x týdně nebo 1x týdně, 13,6 % respondentů že je to občas a 6,8 % uvádí, že společná příprava na výuku žáků se SVP neprobíhá vůbec. O zastoupení všech kategorií výpovědí opět vypovídá poměrně vysoká hodnota NNV – 0,87. Stejně jako v předchozí položce můžeme i zde konstatovat, že **v běžných školách probíhá společná příprava na výuku žáků se SVP méně často, než ve školách alternativních.**

4.3 Práce asistenta pedagoga s žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mimo třídu

Celých 30 % učitelů alternativních škol uvedlo, že asistent takto opouští třídu denně, dalších 40 %, že nikdy. 20 % učitelů uvedlo, že to bývá dvakrát až třikrát týdně a pouze 10 %, že občas. Vzhledem k tomu, že není v rámci inkluzivního vzdělávání považováno za vhodné,

aby asistent společně se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami opouštěl pravidelně na delší dobu třídu (čímž je prakticky popírána základní filozofie inkluzivního vzdělávání), nejsou výpovědi respondentů v této oblasti zcela příznivé. Nejvíce respondentů – učitelů z běžných škol, 45,5 %, uvádělo v této položce, že AP odchází se žáky na větší část vyučování mimo třídu občas. 27,3 % jich uvádí, že se tak neděje vůbec, 15,9 % že je to denně, 6,8 %, že 2x až 3x týdně a 4,6 %, že je to 1x týdně. **Ve srovnání běžné školy s alternativní školou lze tedy poukázat na to, že asistent pedagoga spolu se žákem/žáky se SVP opouští třídu méně často v alternativní škole.**

4.4 Práce asistenta pedagoga se žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálně vyhrazeném (upraveném) prostoru ve třídě

Tato položka se ptala na to, jak často asistent pracuje se žáky se SVP ve vyhrazeném prostoru ve třídě (speciální lavice v zadní části třídy, speciálně uzpůsobený koutek apod.) Zde uvádělo 40 % učitelů alternativních škol, že se tak děje dvakrát až třikrát týdně. Vyrovnané pak byly možnosti denně, občas a vůbec, každou z nich zvolilo 20 % učitelů. Obecně tento způsob práce hodnotíme jako ne zcela optimální, nicméně u některých cílových skupin má své jasné opodstatnění a bývá jednoznačně ku prospěchu jak žáků se SVP, tak celé třídy (např. v případě žáků s poruchami autistického spektra). V běžných školách uvádělo 36,4 % respondentů, že AP pracuje se žákem se SVP ve vyhrazeném prostoru denně, 31,8 % pracuje v tomto prostoru občas, 22,7 % nepracuje ve vyhrazeném prostoru vůbec a 9,1 % zde pracuje 2x až 3x týdně. O rozložení odpovědí opět vypovídá relativně vysoká hodnota NNV – 0,88. **Odpovědi respondentů z obou škol jsou tak v této oblasti poměrně vyrovnané a ukazují na skutečnost, že práce s dítětem se SVP ve vyhrazeném prostoru je poměrně běžnou záležitostí. Zde je nutno připomenout, že takovou práci nelze vnímat pouze jako určitý druh segregace, že také existují cílové skupiny žáků a situace, ve kterých ji vnímáme jako pozitivní a žádoucí. Jako výhodnou ji můžeme vidět např. v některých částech výuky u žáků s nevidomostí, případně u žáků se specifickými poruchami učení v rámci reedukace a dalších.**

4.5 Pohyb asistenta pedagoga po třídě během vyučování a možnost reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě

Polovina respondentů z alternativních škol v této souvislosti uvedla, že je v jejich třídě každodenní praxí, že asistent reaguje na potřeby všech žáků a nesoustřeďuje se pouze na žáků se SVP. Po dvaceti procentech respondentů pak uvádělo, že taková praxe je v jejich třídě realizována dvakrát či třikrát týdně nebo občas. 10 % uvedlo, že je to 1x týdně a žádný respondent neuváděl, že by v takovémto režimu nepracovali ve třídě vůbec. V běžném školství uvedlo 63,6 % respondentů, že pohyb AP po třídě během vyučování a věnování pozornosti celé třídě je každodenní praxí. 20,5 % respondentů uvedlo, že AP se celé třídě věnuje jen občas, 6,8 % že je to 2x až 3x týdně a po 4,6 % že buď 1x týdně nebo vůbec. **Pozitivním zjištěním tedy je, že model spolupráce učitele a AP, při kterém AP pracuje nejen se žákem/žáky se SVP, ale věnuje se v případě potřeby i celé třídě, je v praxi uplatňován jak ve školách běžných, tak ve školách alternativních.**

Závěr

Výše prezentovaná data hovoří převážně ve prospěch alternativních škol. Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že v alternativních školách se učitel s asistentem pedagoga častěji společně připravují nejenom na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na výuku celé třídy. Trend společné přípravy na výuku hodnotíme jako velmi pozitivní. Pakliže vnímáme asistenta pedagoga jako druhého pedagogického pracovníka

ve třídě (kterým také fakticky dle legislativy je), považujeme za zcela nezbytné, aby příprava na výuku probíhala společně. I co se týče opouštění třídy ze strany asistenta pedagoga a žáka se SVP, děje se tak v alternativních školách méně často. Tuto skutečnost můžeme patrně přisuzovat výrazné orientaci na žáka (a tedy i na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami) a na jeho potřeby v alternativních školách. Velmi podobný, vyrovnaný byl přístup běžné a alternativní školy v oblasti práce ve vyhrazeném prostoru ve třídě a v oblasti pohybu asistenta po třídě během vyučování, který je předpokladem pro možnost pracovat s celou třídou, nejenom se žákem se SVP.

Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga je oblastí, která nabízí ještě mnoho prostoru ke kultivaci. Zároveň je oblastí, která má velký potenciál co do podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (a bylo to tak patrně zamýšleno i v aktuální školské legislativě) a máme tedy za to, že je třeba se jí i dále zabývat, určovat faktory, které spolupráci podporují a které ji naopak znesnadňují.

Poděkování

Prezentovaný výzkum byl realizován v rámci projektu Studentské grantové soutěže (SGS), řešeného na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické university v Liberci. Projekt nese název “Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání” (identifikátor projektu: SGS-FP-TUL 14/2017).

Literatura

- [1] BASLEROVÁ, P.; A KOL.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. UP, Olomouc, 2011. ISBN 978-80-244-3376-9.
- [2] CICHONOVÁ, I.: *Začali jsme spolu. Začít spolu*, 2011, ročník 1, s. 4.
- [3] DOHNALOVÁ, Z.: *Církevní školství v České republice: k pedagogické činnosti Kongregace Milosrdných sester III. řádu svatého Františka Pod ochranou Svaté Rodiny*. Disertační práce. Masarykova Univerzita v Brně, Brno, 2011.
- [4] GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ E.: *Waldorfská škola*. Hanex, Olomouc, 1996. ISBN 80-8578-309-6.
- [5] KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J.: *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál, Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- [6] MRÁZKOVÁ, J.; KUCHARSKÁ, A. a kol.: *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.
- [7] MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. Dostupné z WWW: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- [8] PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál, Praha, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- [9] TANNENBERGEROVÁ, M.: *Průvodce školní inkluzí*. Wolters Kluwer, Praha, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [10] VALENTA, M.; PETRÁŠ, P.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. UP, Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

- [11] Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných* (v aktuálním znění).
- [12] Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (v aktuálním znění).

TEACHING ASSISTANT IN INCLUSIVE EDUCATION

The paper is focused on the role of a teacher assistant in inclusive education in the Czech Republic. In the introduction, the authors present basic theoretical information that relates to the solved topic. After the theoretical introduction, some results of research carried out at regular and alternative schools in the Czech Republic (as part of the SGS-FP-TUL 14/2017 project titled "Teacher Assistant for Inclusive Education") are presented. The results point to interesting facts that are related to teacher assistants' work and the conception of their role in education of pupils with special educational needs.

ASSISTENT DES PÄDAGOGEN IN DER AUSBILDUNG INKLUSION

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Rolle des Assistenzpädagogen in der Ausbildungsinklusion in der Tschechischen Republik. In der Einleitung präsentiert die Autorin theoretische Informationen, die sich auf das im Mittelpunkt stehende Thema beziehen. Nach der theoretischen Einführung werden einige Ergebnisse der Forschung in regulären und alternativen Schulen in der Tschechischen Republik (im Rahmen des Projekts SGS-FP-TUL 14/2017 mit dem Titel „Assistenzpädagoge für die inklusive Ausbildung“) vorgestellt. Die Ergebnisse deuten auf interessante Fakten hin, die sich auf die Leistung der Arbeit des Assistenzlehrers und die Konzeption seiner Rolle bei den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen.

ASYSTENT NAUCZYCIELA W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Artykuł poświęcony jest roli asystenta nauczyciela w edukacji integracyjnej w Republice Czeskiej. We wstępie autorki przedstawiają podstawowe informacje teoretyczne, dotyczące omawianego zagadnienia. Po wstępie teoretycznym przedstawiono wybrane wyniki badań przeprowadzonych w zwykłych oraz alternatywnych szkołach w Republice Czeskiej (w ramach projektu SGS-FP-TUL 14/2017 zatytułowanego: „Asystent nauczyciela w edukacji włączającej”). Wyniki wskazują na interesujące fakty, związane z wykonywaniem pracy asystenta nauczyciela oraz postrzeganiem jego roli przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ ANGLIČTINY VE 21. STOLETÍ

Stanislava Pavlíková

Technická univerzita v Liberci, Ekonomická fakulta, Katedra cizích jazyků,
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká Republika
e-mail: stanislava.pavlikova@tul.cz

Abstrakt

Celoživotní učení je nezbytnou součástí profesního života pedagogů a v návaznosti na společenské změny se mění i obsah, formy, možnosti a důležitost průběžného vzdělávání učitelů. Článek se zabývá profesním rozvojem pedagogů, zvláště učitelů angličtiny působících na univerzitách nefilologického zaměření. Studie analyzuje možnosti a formy celoživotního učení pedagogů v období od 80. let 20. století až do současnosti se zaměřením na vliv informačních technologií na změny v této oblasti. Výsledkem analýzy je definování základních kategorií, do kterých lze činnosti celoživotního učení zařadit. Dále jsou popsány zásadní změny činností v daném období a možnosti, jež vytvářejí informační technologie.

Keywords

Continuing professional development; Foreign language teaching; Information and communication technologies; ICT; Massive open online courses; MOOC.

Úvod

Článek se zabývá profesním rozvojem učitelů angličtiny jako cizího jazyka na vysokých školách nefilologického zaměření. Je zřejmé, že celoživotní učení pedagogů je nedílnou součástí jejich profesního života. V návaznosti na změny ve společnosti se mění i obsah, formy, možnosti i důležitost dalšího vzdělávání učitelů.

Nezbytnost celoživotního vzdělávání pedagogů vyplývá z následujících skutečností:

- Terciální vzdělávání je neustále reformováno v souladu s potřebami praxe a v návaznosti na výsledky vědy a výzkumu.
- Studenti se pohybují v konkurenčním prostředí. Výběr vysoké školy závisí na prestiži daného ústavu, která je garantována kvalitními pedagogy.
- V současnosti se i v České republice ozývají hlasy upozorňující na důležitost výuky na vysokých školách. Ve Velké Británii se již v roce 2012 začalo poukazovat na nutnost obnovení klíčové pozice výuky na univerzitách společně s důrazem na rozvoj dovedností studentů vedoucích k dobrému uplatnění na trhu práce [1].
- Na vysokoškolské pedagogy jsou neustále kladeny vyšší nároky, pracují pod časovým tlakem v neustále se měnícím prostředí a jejich zátěž je dána i nutností provádět výzkum a publikovat v profesní oblasti.
- Flexibilita pedagogů je nezbytná také v souvislosti s digitalizací vzdělávání. Technologie se používají v hodinách výuky a virtuální učební prostředí je zdrojem studijních opor vhodných pro posílení autonomního vzdělávání.

1 Cíl studie

Cílem studie je provést analýzu teoretických možností celoživotního vzdělávání učitelů angličtiny od vzniku odborných institucí zabývajících se dalším vzděláváním pedagogů a popsat vývoj názorů odborníků působících v této oblasti v období od 80. let 20. století do současnosti. Dále je vyhodnocen vliv informačních technologií na formy a možnosti celoživotního učení. Výsledkem analýzy je určení základních kategorií činností profesního rozvoje učitelů angličtiny, ze kterých plynou doporučení pro současnou praxi celoživotního učení pedagogů.

2 Použitá metoda

Použitou metodou je komparace. Porovnáním možností a forem celoživotního učení učitelů angličtiny v době jeho formálního vzniku v anglosaské oblasti se situací v současnosti a jejich analýzou jsou determinovány obecně platné postupy dalšího vzdělávání a specifikovány základní rozdíly.

3 Nezbytnost celoživotního vzdělávání učitelů

Důležitost profesního rozvoje pedagogů vyjádřil Scrivener [2, s. 200]:

„Jako učitelé jsme také studenty – učíme se jazyku, metodice, o lidech, o sobě, o životě. Tuším, že v okamžiku, kdy se přestaneme učit, přestaneme být součástí vzdělávání. Takže spíše než učiteli budme studenty. Není třeba stavět se do role někoho, kdo zná všechny odpovědi. Budme upřímní sami k sobě a aktivně hledejme cesty ke studiu současně se svými studenty... Hledáním způsobů, jak se posouvat jako učitel, budeme nacházet možnosti, jak růst jako člověk.“

4 Vývoj na konci 20. století

Profesní rozvoj učitelů je ve středu zájmu filozofů, psychologů a pedagogů mnoho let. Během 80. let 20. století vyvstalo několik specifických důvodů, proč sami vyučující angličtiny začali pociťovat potřebu dalšího rozvoje ve své profesi, což vyjadřovali například v časopisech, konferenčních příspěvcích a na workshopech [3]. Zřejmě proto vznikla v roce 1985 při IATEFL skupina „Teacher Development Special Interest Group“ poskytující prostor pro výměnu zkušeností a nápadů, který byl otevřený širokému okruhu zájemců z celého světa. Zakladatelem skupiny a jejím prvním koordinátorem byl Adrian Underhill. Spolupráce a výměna informací probíhala korespondenčně a prostřednictvím „Teacher Development Newsletter“. Důležitost dalšího profesního rozvoje byla potvrzena reakcemi učitelů angličtiny z celého světa.

V období první vlny zájmu o profesní rozvoj učitelů angličtiny Underhill (1988 podle [3], s.10) definoval tuto oblast:

„Profesní rozvoj znamená zaujímat stejnou pozici v procesu učení jako naši studenti. To je jediný způsob, jak si uchovat smysl pro výzvy a dobrodružství týkající se kariéry a vyhnout se rutině. Když zabředneme do rutiny my, stane se rutinou i naše výuka, která ovlivňuje studenty. Rutinní učení je únavné, pomalé a postrádá inspiraci.“

Hlavní důvody, proč se pojem „další profesní rozvoj učitelů“ objevil, shrnul ve svém článku Rod Bolitho [4]:

- a. obrovská expanze výuky jazyků, jež přivedla k této profesi velké množství učitelů, a současně nedostatek profesní variability a možností kariérního růstu,
- b. prožitek krize středního věku po deseti nebo více letech v praxi,

- c. nízké platy a špatné podmínky v mnoha institucích, řada vyučujících zaměstnaných na částečný úvazek nebo určitou dobu, což může vést k nižší pracovní morálce, nízkému sebevědomí i frustraci,
- d. vysoké požadavky na formálně potvrzenou kvalifikaci, která je však málo zaměřená na praxi a nezaručuje trvalý pracovní poměr,
- e. vliv humanistické ideologie na výuku jazyků se zaměřením na studenta (learner-centered approach).

Bolitho [4] došel k závěru, že učitelé potřebují přesvědčit sami sebe i ostatní, že dělají hodnotnou práci a že dokážou sami určit směr svého dalšího rozvoje.

V odborných publikacích týkajících se vzdělávání pedagogů se také začaly objevovat zmínky o dalším vzdělávání učitelů. Nejprve bylo uvedeno jen několik možných postupů, jak navázat na ukončené formální vzdělání a obohatit pedagogickou praxi. Jim Scrivener [2], specialista na vzdělávání pedagogů, radí:

- číst o nových nápadech v časopisech a zkoušet je v praxi,
- účastnit se seminářů a konferencí,
- založit zpravodaj pro učitele v regionu působení,
- seznamovat se se zcela novými přístupy,
- napsat článek do časopisu,
- napsat knihu jako součást kariérního rozvoje,
- poskytovat soukromé hodiny,
- specializovat se na konkrétní oblast (například počítače, byznys, hudba, zkoušky),
- stát se členem skupiny učitelů zabývajících se dalším vzděláváním nebo takovou skupinu založit,
- diskutovat o výuce s jinými učiteli,
- dohodnout se s kolegou na vzájemných následších hodin,
- stát se vedoucím nebo ředitelem,
- založit vlastní školu.

V závěru publikace je rozvedena myšlenka o důležitosti jazykového vzdělání. Jazykem se totiž vyjadřuje naše bytí, náš názor na svět a vztah k ostatním lidem. Učitelé někdy zabřednou do jednotlivých detailů jazyka (například správné koncovky sloves nebo intonace při výslovnosti), ale měli by se hlavně zabývat celkem jako důvodem, proč lidé jazyk potřebují. Tím je komunikace. Neměli bychom se zaměřit jen na opravování chyb nebo procvičování časů, ale hlavně vnímat, jak lidé jazyk používají. Jazykové vzdělávání je příliš důležité, proto bychom se neměli ztrácet v malých problémech.

5 Situace ve 21. století

V současnosti se v doporučeních v literatuře přidávají další důležité aktivity, které vedou ke sdílení osobních zkušeností s ostatními pedagogy a zlepšování pedagogické praxe na základě výsledků akčního výzkumu. Začíná se také projevovat vliv informačních technologií.

V aktualizovaném vydání [5] byly doplněny následující činnosti:

- účastnit se konferencí s příspěvkem o tom, co děláme na hodinách,
- připravit seminář pro kolegy,
- napsat zprávu pro webovou stránku,
- zabývat se akčním výzkumem,

- stát se členem národní nebo mezinárodní asociace učitelů. Tyto organizace pořádají konference, semináře, kurzy, vydávají zpravodaje a jsou místem setkávání učitelů a zdrojem inspirací.

5.1 Zásadní vliv informačních technologií a celoživotní učení

Vzdělávání se vlivem technologií změnilo z hlediska místa, času a potenciálu. Je možné studovat kdykoli, kdekoli a mít přístup k jakýmkoli informacím [6], [7]. Mění se i organizace a formy výuky. Například sledování přednášky ve formě videa doma a práce, která byla dříve za domácí úkol, probíhá při kontaktní výuce společně s ostatními studenty formou spolupráce a za podpory vyučujícího [7], [8], [9]. Studenti nejsou jen konzumenty informací, ale stávají se jejich tvůrci. Aby měli studenti žádoucí prospěch z technologií, je na učiteli, aby potenciál správně využil. Učitel již není jediným zdrojem informací, ale stává se spíše průvodcem, zůstává stále odborníkem v daném předmětu, ale místo zaměření se na detailní informace se může více věnovat metodám výuky a přizpůsobovat výuku potřebám studentů. Studenti již nejsou zkoušeni jen z reprodukování informací, ale učí se dovednostem a používání znalostí. Stávají se tvůrci [9].

V současnosti lze sledovat zásadní posun k informačním technologiím jako klíčovému nástroji umožňujícímu profesní růst pedagogů. Nik Peachey [10] tvrdí, že vše potřebné pro další odborné vzdělávání učitelů lze nalézt na internetu. Také zdůrazňuje nutnost celoživotního učení: „Učitelé, obdobně jako žraloci, pokud se přestanou pohybovat kupředu, začnou umírat.“

Konkrétní možnosti poskytované informačními technologiemi v profesním rozvoji jsou:

- využívání sociálních sítí (Twitter, Facebook) k udržování kontaktu s odborníky,
- připojení se ke skupině na Facebooku,
- účast v online kurzu,
- účast na online konferenci,
- sledování webináře (semináře online),
- odebírání příspěvků z webů určených pro učitele,
- čtení blogů jiných odborníků,
- psaní svého vlastního profesního blogu.

Stále platí, že se podmínky vyučujících angličtiny v terciální sféře v České republice nezlepšují. Časová zátěž pedagogických činností se v posledních letech navýšila a nároky na samostudium v rámci celoživotního učení také rostou. Proto jsou užitečné praktické rady, jak postupovat při sebevzdělávání [10]:

- každý den si vyhradit čas na studium,
- naučit se vybírat si relevantní zdroje,
- žádný text se nemusí číst úplně celý,
- čas, kdy prokrastinujeme, může být využit ke čtení, studiu nebo psaní,
- svou činnost v rámci sebevzdělávání plánovat,
- organizovat si učení tak, aby bylo zajímavé a bavilo nás.

Konkrétní plán by mohl být sestaven následujícím způsobem:

- připojit se ke čtyřem až pěti skupinám na sociálních sítích,
- odebírat informace z asi deseti blogů (social bookmarking),
- přečíst si alespoň jeden příspěvek od jiného učitele každý den,
- vytvořit blog a přispívat do něj,
- sledovat webináře,

- naplánovat setkání, kde byste předali informace o tom, co jste se naučili,
- účastnit se MOOC (hromadného otevřeného online kurzu).

6 Diskuse – Charakteristiky celoživotního vzdělávání učitelů

Analýzou aktivit, jež mohou být součástí profesního růstu pedagogů, lze stanovit následující kategorie:

- a. seznamování se s novými poznatky (odborné časopisy, semináře, konference),
- b. aktivní sdílení informací s veřejností (psaní článků, založení zpravodaje a přispívání do něj, publikování knih),
- c. rozšíření praktických zkušeností do dalších oblastí (zcela nové přístupy uplatňovat v praxi, poskytovat soukromé hodiny, specializovat se na konkrétní oblast použití jazyka, stát se vedoucím pracoviště nebo ředitelem, založit vlastní školu),
- d. spolupráce s jinými vyučujícími (diskutovat o výuce, sdílet materiály na výuku, dohodnout se s kolegou o vzájemných následcích, stát se členem skupiny zabývající se dalším vzděláváním nebo takovou skupinu založit).

Porovnáním činností navrhovaných v 80. letech minulého století [2] a na počátku 21. století [5] lze sledovat rostoucí důraz na aktivní účast pedagogů v oblasti profesního rozvoje. Jeho nedílnou součástí je nově akční výzkum a publikování nejen prostřednictvím tradičních médií, ale i na internetu na webových stránkách. Jak již bylo výše zmíněno, vlivem informačních technologií se mění řada aspektů vzdělávání. Mění se organizace výuky, potenciál technologií lze správně využít, pokud se pedagogové dokáží ve stále se měnícím prostředí orientovat a nově vznikající možnosti aplikovat dle potřeb konkrétních studentů.

Základní kategorie jsou obohaceny díky informačním technologiím o další možnosti.

- a. nové poznatky lze získávat z blogů jiných pedagogů, odebíráním příspěvků z webů pro učitele, kontaktem s odborníky prostřednictvím sociálních sítí, sledováním webinářů, účastí na online konferencích,
- b. sdílet informace s veřejností je možné prostřednictvím profesního blogu,
- c. praktické zkušenosti lze získat prostřednictvím internetu například poskytováním soukromých lekcí ve formě videohovorů, účastí na videokonferencích přispíváním do nich,
- d. spolupracovat a diskutovat s ostatními vyučujícími umožňují sociální sítě a hromadné otevřené online kurzy.

Hromadné otevřené online kurzy (Massive Open Online Courses, MOOC) jsou nejen zdrojem aktuálních informací, ale i místem setkávání odborníků dané profese, studentů i široké laické veřejnosti. Nespornou výhodou z hlediska výuky jazyků je možnost setkávání lidí z různých kulturních prostředí, jež spojuje stejný profesní zájem. Konkrétně tedy výuka angličtiny a její specifika. Jejich potenciál není pro oblast celoživotního vzdělávání zatím zcela doceněn, proto je jim v následujícím textu věnovám patřičný prostor.

Vysvětlení pojmu MOOC [11]:

- **Massive – hromadný:** znamená neomezený počet účastníků kurzu z celého světa. V praxi se počty zapsaných lidí v jednom kurzu pohybují od několika set až do 250 000.
- **Open – otevřený:** většinou je přístup do kurzu a ke studijním materiálům bezplatný, i když některé služby mohou být placené. Zkoušení a doklad o úspěšném absolvování kurzu bývají zpoplatněny.

- **Online:** kurz probíhá výlučně online. Nejsou poskytovány žádné kontaktní hodiny. Studijní materiály jsou k dispozici v různých formátech včetně multimediálních opor, nahrávek přednášek a online úkolů.
- **Course:** kurzy vytvořené jako strukturované jednotky, které mají jasný studijní výstup a definovaný termín zahájení i ukončení.

Poprvé byl termín MOOC použit v roce 2008 pro kurz poskytovaný univerzitou Manitoba v Kanadě. Zúčastnilo se 27 platících studentů univerzity, ale do bezplatné online verze kurzu se zapsal překvapivě velký počet zájemců – 2200 [12]. V roce 2011 se do kurzu univerzity Stanford „Úvod do umělé inteligence“ přihlásilo již 160 000 studentů. V roce 2012 poskytovalo 33 prestižních univerzit více než 200 kurzů, kterých se účastnilo více než dva miliony studentů ze 196 zemí světa. Struktura a formát kurzů se průběžně upravují v souvislosti se získanými zkušenostmi s jejich praktickým užíváním. Základními pedagogickými nástroji jsou krátká videa doplněná testy, studium obohacené o hodnocení vlastního výkonu studenta a o hodnocení ostatními účastníky kurzu, průběžná evaluace naučeného a diskusní fóra jako adekvátní náhrada přímé interakce mezi vyučujícími a studenty.

Testy v kurzech vedou k upevňování znalostí prostřednictvím opakování, které vybavením informací uložené v krátkodobé paměti posilují dlouhodobou paměť. Pokaždé, když si poznatek vybavíme, je posílena schopnost jeho použití v budoucnosti. Výzkumy také dokazují, že opakování formou testů v MOOC zlepšuje schopnost dlouhodobého zapamatování více než poslech prezentace a následné použití poznatků ve standardních domácích zadáních [13]. K lepším studijním výsledkům přispívá interaktivita poskytující okamžitou zpětnou vazbu, možnost poskytování zpětné vazby od ostatních studentů a hodnocení vlastního výkonu. I když hodnocení ostatními účastníky kurzu není zcela přesné, panuje všeobecná shoda o jeho kladném vlivu na studenty, kteří se do něj zapojují. Ti se učí od ostatních různými přístupy k hodnocení, rozvíjí se schopnost hodnotit sebe sama, rozpoznat své silné a slabé stránky, učit se samostatně, rozvíjet své odborné schopnosti a kritické myšlení. Schopnosti autonomního učení a sebehodnocení jsou důležitými předpoklady nejen pro dosažení úspěchu při studiu online, ale jsou i základem celoživotního učení a profesního rozvoje.

Fóra online plní několik funkcí:

- a. poskytují přímou pomoc při problémech s porozuměním nějaké informací,
- b. nahrazují přímý kontakt s vyučujícími,
- c. poskytují prostor pro interakci a spolupráci mezi účastníky kurzu.

První platforma pro poskytování otevřených online kurzů nazvaná edX byla založena v roce 2012 Massachusettským ústavem technologií a Harvardskou univerzitou. Později vznikly další. Pro Evropu například platforma FutureLearn [12]. V současnosti tato platforma poskytuje 400 bezplatných kurzů zařazených do 13 oblastí zahrnujících například jazyky, pedagogiku, historii, literaturu, přírodu, technologie a byznys. Učitelé se mohou zapsat do 12 kurzů zaměřených na jejich profesi. Pro učitele angličtiny jsou přínosné kurzy „Teaching for Success: Lessons and Teaching“, „Becoming a Better Teacher“ a „Professional Practices for English Language Teaching“. Kurz „Professional Practices for English Language Teaching“, jehož tvůrcem je Britská Rada, bývá poskytován dvakrát ročně a účastní se jej tisíce učitelů působících po celém světě. I lektori, kteří zodpovídají dotazy účastníků kurzu a zapojují se do diskusí, tvoří globální tým zahrnující několik zemí. V roce 2016 byl zastoupen Libanon, Polsko, Španělsko, Hong Kong a Rumunsko. Účastníci kurzů mají možnost označit na interaktivní mapě místo, odkud do kurzů vstupují. Bývají označeny země všech kontinentů s

výjimkou několika zemí Afriky, kde internetové připojení zřejmě není dostupné. Počty účastníků se v letech 2015 a 2016 pohybovaly kolem pěti tisíc [14].

7 Možnosti profesního rozvoje učitelů angličtiny v MOOC

Potenciál MOOC není v současnosti českými pedagogy působícími na univerzitách dostatečně využíván. Po ukončení programů celoživotního učení Grundtvig a Comenius Národní agentury pro evropské vzdělávací programy je velmi obtížné pro učitele cizích jazyků nefilologických studijních oborů získat grant na financování kurzu v zahraničí, jenž by dále rozvíjel jejich profesní dovednosti. MOOC by mohly být alespoň částečnou náhradou těchto kurzů. Nejedná se však o zcela adekvátní náhradu, protože několikátýdenní pobyt v zemi, kde se hovoří cílovým jazykem, a přímý kontakt s danou kulturou nelze prostřednictvím internetu suplovat.

Dle jednotlivých kategorií, jež tvoří profesní rozvoj pedagogů, MOOC na platformě FutureLearn poskytují:

- a. **seznamování se s novými poznatky** – využitím multimediálních opor, zejména videí, jsou prezentovány příklady dobré pedagogické praxe. Videá bývají doplněna otázkami, které jsou základem následné diskuse ve fórech kurzu.
- b. **aktivní sdílení informací s veřejností** – v diskusních fórech jsou řešeny praktické problémy z pedagogické praxe. Řešení situací jsou nalézána pod vedením lektorů kurzů společně s ostatními učiteli.
- c. **rozšíření praktických zkušeností do dalších oblastí** – touto oblastí je převážně elearning. Vyučující jako účastníci online kurzu přebírají roli studentů, seznamují se s aktuálními možnostmi elearningu v kurzu navrženém špičkovými odborníky na výuku angličtiny jako cizího jazyka. Řada aplikací je prakticky vyzkoušena v průběhu absolvování kurzů, proto je vyučující mohou následně snadno zařadit do výuky.
- d. **spolupráce s jinými vyučujícími** – podstatnou část kurzů tvoří diskusní fóra, ve kterých vyučující sdílejí názory, rady, užitečné internetové adresy, praktické zkušenosti s řešením situací, které při výuce vyvstávají. V rámci kurzu je také možnost stát se členem skupiny na Facebooku.

Specificky pro vyučující angličtiny je velmi cenná možnost sdílení zkušeností z výuky kurzů organizovaných v zemích doslova po celém světě a možnost předávat si poznatky o práci s různými národnostmi. Nezanedbatelným přínosem je také setkávání se s podobně motivovanými učiteli, kteří cílevědomě pracují na svém profesním rozvoji.

Závěr

Nároky na profesní rozvoj učitelů angličtiny procházejí změnami v souladu s požadavky společnosti a díky vlivu informačních technologií. Přesto lze určit základní kategorie činností, jež jsou součástí celoživotního učení pedagogů. Informační technologie nabízejí prostřednictvím internetu nové formy učení, časovou a místní flexibilitu. Poměrně novým prostředím online vzdělávání jsou MOOC. Pro vyučující anglického jazyka poskytují možnost dalšího vzdělávání pod vedením špičkových odborníků, ve spolupráci s pedagogy z celého světa bez nutnosti vynakládat finanční prostředky. MOOC mohou být téměř adekvátní náhradou tradičních metodických kurzů. Navíc jsou místem setkávání značného množství (několika tisíc) obdobně motivovaných odborníků z celého světa, jež by jinak bylo možné jen na mezinárodních konferencích.

Literatura

- [1] POKORNY, H.; WARREN, D.: *Enhancing teaching practice in higher education*. London: SAGE Publications Ltd, 2016. ISBN 1446202852.
- [2] SCRIVENER, J.: *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1988. ISBN 0-435-24089-7.
- [3] HEAD, K.; TAYLOR, P.: *Readings in teacher development*. [1a. pr.]. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1997. ISBN 9780435240554.
- [4] BOLITHO, R.: Teacher development: A personal perspective. *Teacher Development, Newsletter of the IATEFL Teacher Development Special Interest Group*. 1, 1986.
- [5] SCRIVENER, J.: *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2nd edition. Oxford: Macmillan, 2005. Macmillan books for teachers. ISBN 1-4050-1399-0.
- [6] KOPECKÝ, K.: E-learning (nejen) pro pedagogy. In: *Vzdělávání a informace*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.
- [7] ZOUNEK, J.; SUDICKÝ, P.: *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-903-6.
- [8] ZLÁMAL, J.: *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-79-2.
- [9] HARRIS, M.: How Has Technology Changed Education? In: *JoomlaLMS Learning Management System*. [online]. Minsk, 2017 [cit. 2017-09-16]. Dostupné z WWW: <https://www.joomlams.com/blog/expert-interview/how-has-technology-changed-the-way-we-learn-matt-harris.html?platform=hootsuite>
- [10] PEACHEY, N.: Tools and Practices for Autonomous Online Teacher Development. In: *SlideShare*. [online]. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z WWW: <https://www.slideshare.net/NikPeachey/tools-practices-for-autonomous-teacher-development>
- [11] NEIL, M.; LAMBE, J.: Studying a MOOC. In: *ISSUU*. [online]. Palgrave Macmillan, 2014 [cit. 2017-09-16]. Dostupné z WWW: https://issuu.com/palgravemacmillan/docs/studying_a_mooc_by_neil_morris_and
- [12] BATES, T.: *Teaching in a Digital Age*. 2015. Tony Bates Associates. ISBN 978-0-9952692-1-7.
- [13] AGARWAL, P. K.; BAIN, P. M.; CHAMBERLAIN, R. W.: The value of applied research: Retrieval practice improves classroom learning and recommendations from a teacher, a principal, and a scientist. *Educational Psychology Review*. 2012, Vol. 24, Issue 3, pp. 437–448. DOI: [10.1007/s10648-012-9210-2](https://doi.org/10.1007/s10648-012-9210-2)
- [14] *FutureLearn: Free Online Courses* [online]. [cit. 2017-09-19]. Dostupné z WWW: <https://www.futurelearn.com/>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF ENGLISH IN THE 21ST CENTURY

Lifelong learning is an essential part of the professional life of teachers and, in response to social changes, the content, forms, possibilities and importance of continuing professional development are changing. The article deals with the professional development of teachers, especially English teachers working at universities without a specialization in philology. The study analyses the possibilities and forms of lifelong learning engaged in by teachers from the 1980s to the present, focusing on the impact of information technology on changes in this area. The result of the analysis is the definition of the basic categories into which the lifelong learning activities can be included. Furthermore, major changes in activities within the described period are described highlighting the possibilities created by information technology.

PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG DER ENGLISCHLEHRER IM 21. JAHRHUNDERT

Das lebenslange Lernen ist ein unerlässlicher Bestandteil des professionellen Lebens der Pädagogen und in Anknüpfung an die gesellschaftlichen Änderungen ändern sich auch Inhalt, Formen, Möglichkeiten und die Wichtigkeit der fortlaufenden Fortbildung der Lehrer. Dieser Artikel befasst sich mit der professionellen Entfaltung der Pädagogen, namentlich der Englischlehrer, welche an Universitäten mit nicht philologischer Ausrichtung wirken. Diese Studie analysiert die Möglichkeiten und Formen des lebenslangen Lernens der Pädagogen in der Zeit seit den Achtzigerjahren des 20. Jahrhunderts bis hin zur Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Informationstechnologie auf diesem Gebiet. Das Ergebnis der Analyse besteht in der Definition der Grundkategorien, in welche sich die Aktivitäten des lebenslangen Lernens einordnen lassen. Des Weiteren werden die grundsätzlichen Veränderungen der Aktivitäten im gegebenen Zeitraum und die Möglichkeiten beschrieben, welche die Informationstechnologie mit sich bringen.

ZAWODOWY ROZWÓJ NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO W XXI WIEKU

Kształcenie ustawiczne stanowi niezbędny element życia zawodowego nauczycieli a w nawiązaniu do zmian społecznych zmienia się także zakres, formy, możliwości i rola ciągłego kształcenia nauczycieli. Artykuł poświęcony jest zawodowemu rozwojowi nauczycieli, w szczególności nauczycieli języka angielskiego pracujących na uczelniach o profilu niefilologicznym. W ramach prowadzonych badań analizowano możliwości i formy kształcenia ustawicznego nauczycieli w okresie od lat 80. XX wieku do czasów współczesnych przy uwzględnieniu wpływu technologii informacyjnych na zmiany w tym zakresie. W efekcie przeprowadzonej analizy zdefiniowano podstawowe kategorie, do których można zaliczyć działania w zakresie kształcenia ustawicznego. Ponadto opisano zasadnicze zmiany, jakie nastąpiły w danym okresie oraz możliwości, jakie dają technologie informacyjne.

JAKÉ DĚTI NECHODÍ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY?

Helena Picková

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra pedagogiky a psychologie,
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká Republika
e-mail: helena.pickova@tul.cz

Abstrakt

Z mnoha výzkumů vyplývá, že nejdůležitější a nejefektivnější je investovat do preprimárního vzdělávání, které představuje základ dalšího učení a snižuje nerovnosti v oblasti připravenosti na školu bez ohledu na rozdílné rodinné zázemí žáka. Příspěvek se zaměřuje na kvantitativní šetření, které zjišťuje, jaký je podíl dětí, jež nenavštěvují či jen nepravidelně navštěvují mateřskou školu v posledním roce preprimárního vzdělávání. Šetření bylo provedeno v Libereckém kraji a v souvislosti se zavedením povinného předškolního ročníku. Z provedeného výzkumu vyplývá, že zavedení povinné školní docházky do mateřské školy by se mohlo výrazně dotknout skupiny sociálně nevyloučených rodin. Jedná se tedy o významný fenomén, který je v současnosti trochu opomíjený na úkor pozornosti věnované sociálně znevýhodněným rodinám.

Keywords

Pre-primary education; Compulsory pre-school attendance; Socially disadvantaged family; Quantitative investigation.

Úvod

Preprimárním (předškolním) vzděláváním rozumíme etapu vzdělávání dětí před nástupem do základní školy. Dítě získává v tomto vzdělávacím období především sociální zkušenosti a základní poznatky o životě kolem sebe. Naše země následuje vývoj ve vyspělých zemích, ve kterých je zdůrazňována důležitost počátečního vzdělávání v kontextu celoživotního učení a ve kterých se etablovala předškolní pedagogika jako svébytný obor. V České republice je tento obor neodmyslitelně spojený se jménem docentky E. Opravilové [20], která publikovala řadu zásadních prací týkající se předškolního vzdělávání, např. [7], [1], [10], [8], [9], [11].

Česká odborná literatura, která se zabývá problematikou preprimárního vzdělávání, není i přes výše citované práce příliš rozsáhlá. Za jednu z významných položek, která přináší nové vize a komplexnější pohled do předškolní pedagogiky, lze zařadit nedávno vydanou monografii [16]. Problematické vzdělávání v mateřské škole je věnována monografie [15], připravenosti dětí k zahájení školní docházky se zabývá [18], [19], systematický přehled témat a empirických poznatků z výzkumů provedených v oblasti předškolního vzdělávání v České republice v letech 2000–2010 přináší studie [17]. Pojednání o současných potřebách, zájmech a specifických podmínkách výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku najdeme v článku [2]. Problematické pojetí a rozvoje čtenářské pregramotnosti se věnuje studie [5]. Oba dva výše zmíněné články jsou publikované ve speciálním čísle časopisu Pedagogická orientace č. 4, 2014, které je celé věnováno předškolní pedagogice a lze tam tak nalézt řadu dalších odborných článků, které se věnují specifickým aspektům předškolního vzdělávání a dobře tak dokumentují současný stav poznání v oboru.

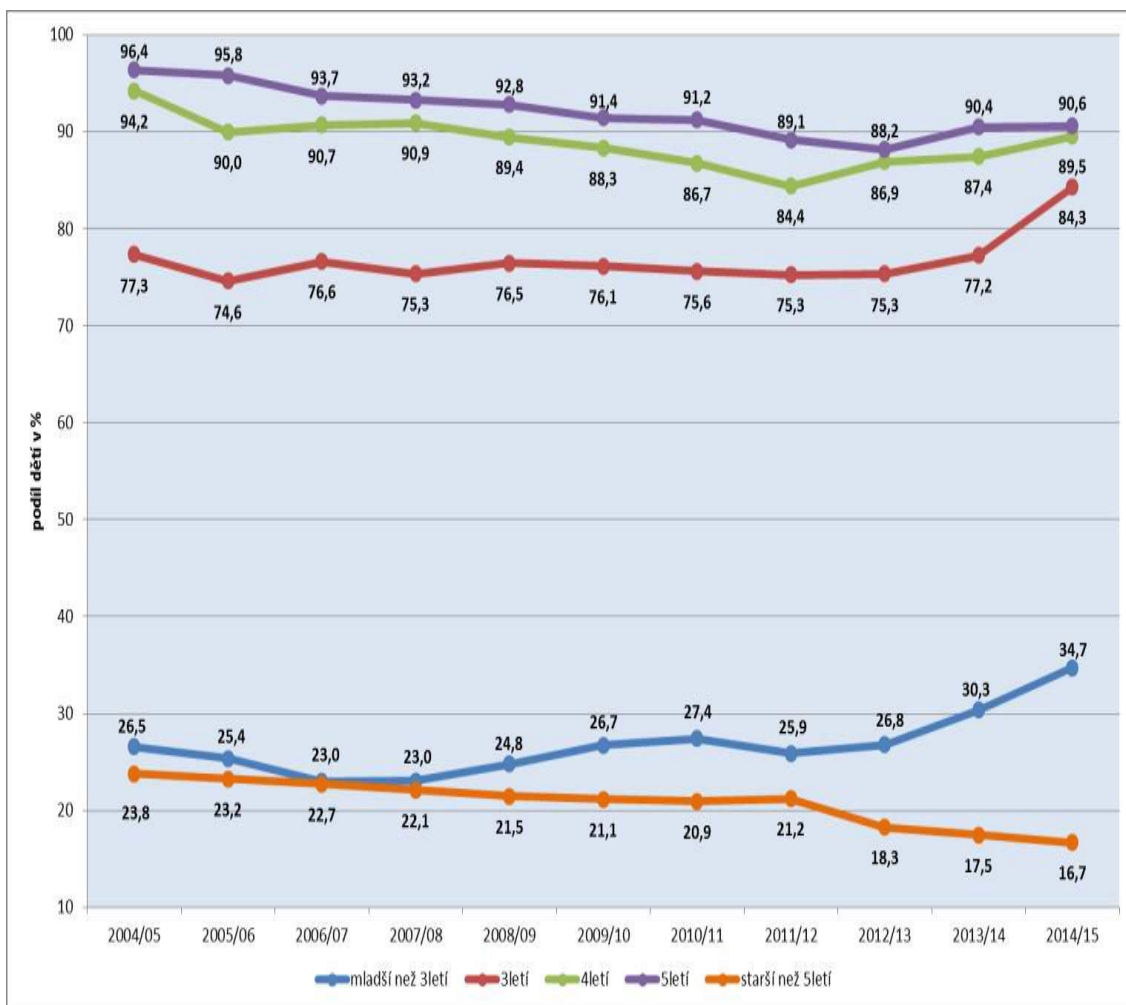
[13] dokumentuje důležitost institucionalizace předškolního vzdělávání, uvádí, že usnadňuje pozdější učení. Budeme-li proto zkoumat míru účasti na předškolním vzdělávání, lze konstatovat, že v zemích EU je zpravidla poměrně vysoká. Podle [4] se v zemích EU preprimárního vzdělávání účastní 87 % čtyřletých dětí (údaje z roku 2011). Pro srovnání v ČR byla tato míra 85 % a v zemích OECD 83 %. Počet dětí navštěvujících předškolní zařízení se většinou zvyšuje, ale mezi jednotlivými zeměmi stále zůstávají výrazné rozdíly, které souvisí s různými faktory danými historickými tradicemi v oblastech kultury či vzdělávání.

Z publikovaných údajů MŠMT vidíme vývoj míry účasti na předškolním vzdělávání jednotlivých věkových kategorií v ČR za posledních 10 let, viz graf na Obr. 1 (Fig. 1). Je z něj patrné, že pokud se zaměříme na hlavní věkovou skupinu před nástupem do základní školy, tj. na pětileté děti, tak její účast je v posledních letech nižší, než tomu bylo před deseti lety. Zřejmou příčinou byla nedostatečná kapacita MŠ: v roce 2004 bylo pětiletých necelých 90 tisíc, přičemž v roce 2014 už téměř 116 tisíc. Potvrzuje to i poměrně silná negativní korelace (Pearsonův korelační koeficient je roven $-0,78$) mezi počtem pětiletých dětí v daném roce a mírou účasti na předškolním vzdělávání této věkové skupiny. Dá se tedy očekávat, že se zvyšující kapacitou MŠ a demografickým poklesem počtu nově narozených podíl pětiletých poroste.

Institucionální předškolní vzdělávání v České republice, které zajišťují především mateřské školy, popřípadě přípravné třídy základních škol, nebylo do školního roku 2016/2017 povinné. Počínaje rokem 2017/2018 MŠMT zavádí povinný rok předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky. V souvislosti s diskuzí, která předcházela zavedení této povinnosti, najdeme v odborné literatuře a na odborných fórech řadu diskusních příspěvků, které se zabývají vhodností tohoto kroku a návazné problematice s tím spojené, například [14], [6], výsledky projektu „Kudy vede cesta“, viz [3]. Diskuze se vede především o tom, zda zavedení povinného předškolního vzdělávání pomůže dětem ze znevýhodněných skupin před vstupem do základní školy, pokud nebude provázeno dalšími opatřeními, a naopak jaké komplikace tato povinnost přinese rodinám ostatních dětí. I tento text se snaží přispět do této diskuze. Na základě analýzy dat z několika menších kvantitativních šetření přináší pohled na to, jaké děti vlastně mateřskou školu nenavštěvují.

1 Výzkumné otázky a cíle

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké děti a z jakých rodin nenavštěvují předškolní vzdělávání v roce předcházejícímu zahájení povinné školní docházky a z jakých důvodů. Pro rozhodování o zavádění povinného předškolního ročníku je důležité vědět, do jaké míry je tato skupina, která činí ve školním roce 2014/15 přibližně 10 % populačního ročníku (viz údaje MŠMT), tvořena dobře zajištěnými rodinami, které chtějí pečovat o děti v rodině, a do jaké míry ji tvoří děti sociálně znevýhodněné. Zvolila jsem šetření pouze v Libereckém kraji, jehož výsledky by však mohly poskytnout základní vodítko v této problematice v rámci celé republiky. Je samozřejmé, že jednotlivé kraje v ČR se mezi sebou liší, mají svá specifika a tedy i podíl dětí v předškolním vzdělávání není srovnatelný. Smyslem tohoto výzkumu však není přesně zmapovat situaci v celé ČR, ale ukázat na sondě v Libereckém kraji základní atributy zkoumané problematiky, které se v nějaké míře mohou projevit v celé ČR.



Zdroj: MŠMT: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2022, graf č.10, www.msmt.cz/file/35167_1_1/

Fig. 1: Podíly dětí navštěvujících MŠ z dané věkové skupiny (2004/05–2014/15)

V souvislosti se zavedením povinného předškolního ročníku jsem si ještě kladla otázku, jak tato povinnost dopadne na rodiny, které děti do mateřské školy posílají, ale využívají volného režimu k tomu, že je tam posílají nepravidelně z různých důvodů. Patří k nim například tyto: matka je na mateřské dovolené s mladším sourozencem, dítě často pobývá u prarodičů mimo místo bydliště, zdravotní důvody, matka je v domácnosti a chce s dítětem trávit více času. Zajímalo mě tedy, jakou část rodičů a rodin zavedení povinného předškolního ročníku nějakým způsobem omezí. Jako hranici „nedostatečné docházky“ jsem si zvolila, že dítě dochází do MŠ v průměru méně než dvakrát v týdnu.

2 Metody výzkumu

Jednotkami základního souboru, které v mém výzkumu šetřím, jsou děti v posledním roce před nástupem do školy, které nenavštěvují (nebo navštěvují jen sporadicky) mateřskou školu a které trvale žijí v Libereckém kraji. Problematickým bodem, ať budeme provádět jakékoliv šetření v této populaci dětí, je, jakým způsobem tyto jednotky výzkumu identifikovat v populaci dětí před nástupem do školy a jak je oslovit.

Zvolila jsem dvě základní strategie, aby bylo možné výsledky porovnat a zkontrolovat. V první fázi mého šetření jsem použila kvantitativní metodu výzkumu-dotazování ředitelů základních škol v Libereckém kraji (prosinec 2014) na počty žáků v prvních třídách, kteří nenavštěvovali mateřskou školu, abych si udělala základní představu o velikosti této části

populace. Spolu s tím jsem zjišťovala, kolik z nich může být považováno za žáky ze sociálně znevýhodněných rodin. Ze své vlastní dlouholeté učitelské praxe vím, že každý zkušený učitel v první třídě obvykle již během několika týdnů pozná, z jakého rodinného prostředí žák pochází. Pojem sociálně znevýhodněná rodina lze zjednodušeně vysvětlit jako rodinu, která nedostatečně podporuje své dítě ve vzdělávání, nedostatečně komunikuje se školou či se v blízkosti dítěte objevují riziková chování – různé druhy závislostí, násilí nebo případně i zneužívání. Dalším problémem při nástupu do preprimárního a následně primárního vzdělávání může být i jazyková bariéra.

Druhá strategie spočívala v průzkumu při zápisu do první třídy (leden-únor 2015) na vybraných dvaceti základních školách v Libereckém kraji, viz Obr. 2 (Fig. 2), který bych mohla charakterizovat jako skupinkový výběr, jenž spočívá v tom, že se provede nejprve výběr tzv. prvostupňových jednotek, který charakterizuje jako náhodný výběr přirozených skupin, ty již obsahují jednotky vlastního šetření, tzv. druhostupňové jednotky. Tyto skupinky se v druhé fázi již zkoumají celé, tj. jsou získávány údaje všech druhostupňových jednotek ve vybrané prvostupňové. V mém výzkumu roli prvostupňových jednotek hrají školy a úlohu druhostupňových jednotek pak zastávají žáci, kteří mají nastoupit do 1. třídy základní školy. Snahou bylo v první fázi šetření vybrat školy reprezentativním způsobem, aby odpovídaly zásadám jednoduchého kvótního výběru (přibližné respektování podílů počtu pětiletých dětí v jednotlivých okresech kraje a zastoupení škol v různých velikostních kategoriích obcí) a poté ve vybrané škole oslovit pokud možno všechny rodiče, kteří přijdou se svými dětmi k zápisu. Konkrétně průzkum zahrnoval jednoduché šetření pro rodiče, ve kterém byli žádáni o zodpovězení následující otázky:

Jak často navštěvuje vaše dítě mateřskou školu?

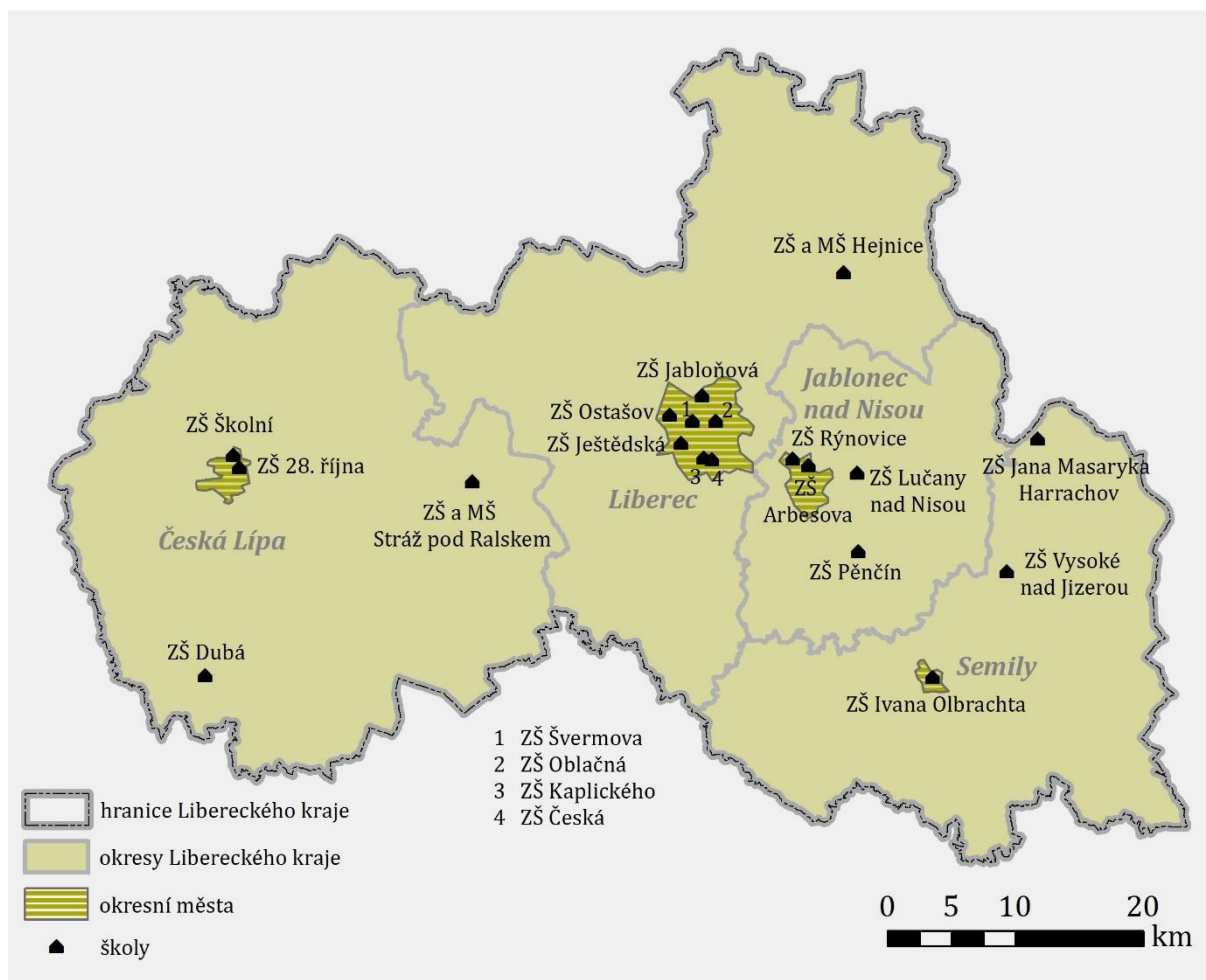
- a) 4-5 dnů týdně,
- b) 2-3 dny týdně,
- c) 1 x týdně,
- d) méně často nebo velmi nepravidelně,
- e) není přihlášeno do MŠ.

Pokud Vaše odpověď na předcházející otázku byla c), d) nebo e) rádi bychom Vás přizvali k dalšímu výzkumu ...

Sedm rodin, které odpověděly c), d) nebo e) a které souhlasily s dalším výzkumem, bylo dále podrobeno kvalitativnímu šetření formou polostrukturovaného rozhovoru, který se týkal především důvodů nenavštěvování mateřské školy, způsobů péče o rozvoj dětí v rodině, postoje rodiny k volbě základní školy a názorů rodičů na návrh povinného předškolního vzdělávání. V této stati využívám poznatky ze dvou provedených kvalitativních šetření, analýza kvalitativních dat je diskutována v [12].

3 Výsledky

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, provedla jsem šetření v prvních třídách základních škol Libereckého kraje ve školním roce 2014/15. Podařilo se mi získat údaje z nadpolovičního počtu ZŠ v kraji, které navštěvuje téměř 50 % celkového počtu všech žáků v prvních třídách. Z nich vyplývá, že 96,1 % z těchto žáků navštěvovalo mateřské školy. Pokud uvažujeme, že jde o reprezentativní vzorek škol, což v tomto případě je vzhledem k rozsahu šetření možné, pak můžeme zkonstruovat intervalový odhad podílu žáků, kteří navštěvovali mateřskou školu v roce 2013/2014 v Libereckém kraji. Pro naše data vychází 95% intervalový odhad (95,3 %, 96,9 %) a 99% intervalový odhad (95,0 %, 97,2 %).



Zdroj: ArcČR 500 (2013): Digitální geografické databáze, verze 3.1. ARCDATA PRAHA, Praha. Zpracováno v programu OCAD 11.

Fig. 2: Přehled základních škol v Libereckém kraji, ve kterých byl prováděn průzkum při zápisu do první třídy (leden-únor 2015).

Pokud bychom tato čísla srovnávali s údajem o podílu pětiletých dětí navštěvujících MŠ v ČR, viz Obr. 1 (Fig. 1), pak bychom mohli konstatovat, že podíl žáků navštěvujících poslední ročník mateřské školy je v Libereckém kraji s velkou pravděpodobností vyšší než republikový průměr. Uvědomme si však, že přímé srovnání není zcela korektní, neboť návštěvnost pětileté populace není totéž jako sledování populace před nástupem do školy, což bylo předmětem našeho zjišťování. Na druhé straně podíly pětiletých a šest a víceletých dětí navštěvujících MŠ zůstával v ČR v posledních třech zkoumaných letech (školní roky 2012/13 až 2014/15) poměrně stabilní, viz Obr. 1 (Fig. 1). Maximální rozdíl je menší než 2,5 procentních bodů, takže toto srovnání má jistý smysl.

Při podrobnějším rozboru v jednotlivých okresech Libereckého kraje však nalézáme výrazné rozdíly, jak ukazuje tabulka 1.

Tab. 1: Účast žáků v posledním roce předškolního vzdělávání, okresy Libereckého kraje

Okres	Zjištěný podíl žáků 1. tříd, kteří navštěvovali MŠ [%]	95% intervalový odhad podílu žáků celé populace [%]
Liberec	95,2	(93,7, 96,7)
Jablonec n. N.	94,9	(93,2, 96,7)
Semily	99,4	(98,7, 100,0)
Česká Lípa	97,2	(95,5, 98,9)

Zdroj: Výsledky vlastního šetření

Při podrobnějším rozboru zjistíme, že návratnost údajů z jednotlivých škol byla výrazně nižší u semilského a českolipského okresu. Také zastoupení jednotlivých typů škol v těchto okresech není tak reprezentativní vzhledem k reálné situaci jako v případě libereckého a jabloneckého okresu. Řada škol právě z libereckého a jabloneckého okresu je vzhledem k blízkosti „zvyklá“ spolupracovat a komunikovat s Technickou univerzitou v Liberci (Fakultou přírodovědně-humanitní a pedagogickou) a domnívám se proto, že je patrně v těchto okresech větší ochota participovat i na tomto šetření.

V dalším textu se proto zaměřím především na tyto dva okresy. Jak bylo zmíněno již výše, v těchto okresech jsou „dobře“ zastoupeny jednotlivé typy škol včetně základních škol dříve praktických, což je důležitý aspekt při odhadu podílu dětí s nízkým socio-ekonomickým statusem z těch, co nenavštěvovaly mateřskou školu. Ze zjištěných údajů vyplývá, že tento podíl činí 17,8 %. Ze získaných dat také můžeme zkonstruovat 95% intervalový odhad pro tento podíl v celé populaci a dostaneme (9,0 %, 26,6 %). Vzhledem k tomu, že odhadovaný podíl dětí v okrese Jablonec n. N a Liberec, které nenavštěvovaly mateřskou školu před nástupem do základní školy, již poměrně dobře koresponduje se situací v ČR, viz Obr. 1 (Fig. 1), rok 2014/15, využijeme zjištění o podílu těch, kteří pochází z rodin s nižším socio-ekonomickým statusem v okresech Jablonec a Liberec, k vytvoření přibližné představy o situaci v ČR. Obecně bychom tak mohli konstatovat, že větší část dětí, které nenavštěvují MŠ, nejsou děti ze sociálně vyloučených skupin. Pokud si klademe otázky ohledně důvodů neúčasti na předškolním vzdělávání, především v souvislosti se zavedením povinné docházky do mateřských škol, pak je zajímavé a potřebné se zaměřit ve velké míře i na důvody neúčasti u rodin s obvyklým socio-ekonomickým statusem¹.

Jestliže hovoříme o zavedení povinné předškolní docházky a zejména o tom, jaké části populace se tato povinnost dotkne, pak nesmíme zapomenout na děti, které jsou sice zapsány do mateřské školy, ale dochází tam nepravidelně.

Těmito aspekty jsem se zabývala ve druhé fázi mého výzkumu popsaného v předcházející kapitole, tj. šetřením na vybraných základních školách u zápisů do prvních tříd, kdy toto šetření bylo již provedeno pouze na vzorku cca 10 % budoucích prvňáčků. Vyplývá z něj, že mateřské školy navštěvovalo naprosto pravidelně 96,0 % dětí, přičemž 95% intervalový odhad tohoto podílu je (94,2 %, 97,8 %), a 3,1 % dětí nepravidelně, tj. příslušný intervalový odhad je (1,4 %, 4,7 %).

Závěr

Předkládaný výzkum se týkal účasti na předškolním vzdělávání. Z výše uvedených čísel je zřejmé, že míra účasti na tomto vzdělávání je v Libereckém kraji vysoká podobně jako v ČR (viz údaje MŠMT) a na první pohled by se tak zdálo, že zavedení povinné docházky do

¹ Obvyklým socioekonomickým statutem rodiny rozumíme rodinné prostředí, které je determinované vnitřní stabilitou rodiny, vzděláním rodičů, hodnotovou orientací, problematikou zaměstnanosti rodičů, materiálními podmínkami pro přípravu dětí do školy a pro zájmovou činnost

mateřských škol, nezpůsobí výrazné problémy především s ohledem na jisté rozšiřování kapacit MŠ v posledních letech na straně jedné a do budoucna příchodu již populačně slabších ročníků na straně druhé (viz údaje o počtu obyvatel v ČR, ČSÚ).

Jako významnější problém se v tomto ohledu zmiňují především děti pocházející z rodin s nízkým socio-ekonomickým statutem, pro které je třeba docházku zajistit (např. Smolíková [14]). Z mého šetření vyplývá, že se však v Libereckém kraji nejedná o převažující skupinu dětí, které do mateřské školy nedocházejí. Pokud je v současné populaci v ČR cca 110 tisíc předškoláků a při její zhruba 91% účasti na předškolním vzdělávání, viz např. Obr. 1 (Fig. 1), potom z výsledků a odhadů šetření provedeného v Libereckém kraji vztáženého na celou republiku (oprávněnost této přibližné generalizace byla diskutována v předcházející kapitole) by vyplývalo, že by šlo přibližně o 1,6 % z celkové populace, tj. cca 1750 dětí. Pokud budeme uvažovat rozpětí dané intervalovým odhadem, jedná se o skupinu o velikosti 900 až 2650 sociálně znevýhodněných dětí, které nechodí do mateřské školy. Má zjištění tedy poměrně dobře odpovídají odhadu 1500 dětí, který prezentovaly společnosti Tady a teď a Demografické informační centrum v rámci řešení projektu „Kudy vede cesta“, viz www.kudyvedecesta.cz, který probíhal od 1. 7. 2013 do 30. 6. 2015 a byl prováděn na území celé ČR, viz [3]. To mne vede k závěru, že přestože jsem šetření prováděla pouze v Libereckém kraji, lze ale základní směry přibližně zobecnit i na celou populaci v ČR.

Z výše uvedených výsledků by pak vyplývalo, že dětí s obvyklým socio-ekonomickým statutem, které nechodí do mateřské školy, bude v kontextu ČR cca 7,5 %, což je přibližně 8250. Vzhledem k tomu, že z mých dalších průzkumů, které by jistě bylo potřebné z pohledu odhadu velikosti dotčené populace zpřesnit, vyplývá, že dalších až cca 5 % může docházet do mateřské školy nepravidelně, tj., jedná se tedy o dalších cca 5500 dětí. Zavedení povinné školní docházky se tak může výrazně dotknout skupiny téměř 14 000 sociálně nevyloučených rodin. Jedná se tedy o významné hledisko v daném kontextu, které je však možná trochu opomíjeno na úkor pozornosti věnované sociálně-znevýhodněným rodinám. Moje sonda v Libereckém kraji odhalila, že důvody neúčasti jsou velmi rozmanité a že typy rodin, jejichž děti nenavštěvují mateřskou školu, jsou velmi různorodé.

Je proto potřebné zaměřit výzkumný zájem i do této populace rodin, studovat ji a především hledat důvody nenavštěvování mateřských škol. Dá se očekávat, že se nebude jednat o homogenní populaci, což ostatně potvrzují i mé poznatky z výzkumu uskutečněného na malém vzorku takových rodin.

Zavedená povinná docházka do mateřských škol tak představuje výrazný zásah do fungování života mnoha rodin, pro které je důležitý rozvoj a výchova dětí v preprimárním vzdělávání právě uvnitř rodin bez institucionální účasti a domnívám se, že je proto nutné velmi pečlivě vyhodnotit dopady tohoto rozhodnutí. Nelze přitom věnovat pozornost, jak jsem se již uváděla, jen začleňování dětí ze sociálně slabých rodin, jak se často děje, ale také mnohem početnější skupině rodin se standardním socio-ekonomickým statutem.

Poděkování

Tento text byl připraven s podporou projektu GA ČR: „16-10057S“ financovaného Grantovou agenturou České republiky.

Literatura

- [1] DOSTÁL, A.; OPRAVILOVÁ, E.: *Úvod do předškolní pedagogiky*. SNTL, Praha. 1985.

- [2] HELUS, Z.: K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*. 2014, Vol. 24, Issue 4, pp. 468–487. ISSN 1805-9511. DOI: [10.5817/PedOr2014-4-468](https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468)
- [3] HŮLE, D. a kol.: *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky*. (Studie proveditelnosti). Společnost Tedy a teď, o.p.s a Demografické informační centrum, o. s., Plzeň, 2015.
- [4] KLEŇHOVÁ, M.: *České školství v mezinárodním srovnání Česká republika v indikátorech OECD, resp. v indikátorech publikace Education at a Glance 2013*, ÚIV, Praha, 2013. ISBN 978-80-211-0604-8.
- [5] KROPÁČKOVÁ, J.; WILDOVÁ, R.; KUCHARSKÁ, A.: Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, Vol. 24, Issue. 4, pp. 488–509. ISSN 1805-9511. DOI: [10.5817/PedOr2014-4-488](https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488)
- [6] LÁNSKÁ, K.: Povinná předškolní docházka s sebou přináší řadu otázek. *Zvoní*. 2015, Vol. 3, Issue 6, pp. 3–5.
- [7] OPRAVILOVÁ, E.: *Základní problémy předškolní výchovy*. SNTL, Praha, 1983.
- [8] OPRAVILOVÁ, E.: Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: Kolláriková, Z.; Pupala, B. (eds.), *Předškolní a primární pedagogika*. Portál, Praha, 2001, pp. 123–140. ISBN 80-7028-289-4.
- [9] OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Portál, Praha, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- [10] OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J.: *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 2000. ISBN 80-7290-251-2.
- [11] OPRAVILOVÁ, E.: Počátky české teorie předškolní výchovy. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2013, Vol. 2, Issue 5, pp. 18–21. ISSN 1804-9745.
- [12] PICKOVÁ, H.: Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění. *Orbis Scholae*. 2017, Vol. 11, Issue 3, v tisku. ISSN 1802-4637.
- [13] SCHÜTZ, G.: Does the Quality of Pre-primary Education Pay Off in Secondary School? An International Comparison Using PISA 2003. *Ifo Working Paper*. 2009, No. 68, 58 pp., Ifo Institute for Economic Research at the University of Munich.
- [14] SMOLÍKOVÁ, K.: Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR. *Metodický portál: Články*. ISSN 1802-478-508. [online]. Updated 2010-03-22. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/VYSLEDKY-DISKUSE-K-ZAVEDENI-POVINNEHO-PREDSKOLNIHO-VZDELAVANI-V-CR.html>
- [15] SVOBODOVÁ, E. a kol.: *Vzdělávání v MŠ*. Portál, Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [16] SYSLOVÁ, Z.; BORKOVCOVÁ, I.; PRŮCHA, J.: *Péče a vzdělávání v raném věku*. Wolters Kluwer ČR, a.s., Praha, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- [17] SYSLOVÁ, Z.; NAJVAROVÁ, V.: Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*. 2012, Vol. 22, Issue 4, pp. 490–515. ISSN 1805-9511. DOI: [10.5817/PedOr2012-4-490](https://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490)

- [18] ŠMELOVÁ, E.: *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. PedF UP, Olomouc, 2006. ISBN 978-80-244-0945-8.
- [19] ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E.: Přípravenost dětí k zahájení školní docházky v kontextu předškolního kurikula. In: *Edukacja Elementarna – wyzwania, konteksty, dylematy*. Akademia im. Jana Długosza w Czenstochowie, Czenstochowa, 2010, pp. 9–18. ISBN 978-83-7455-136-6.
- [20] UHLÍŘOVÁ, J.: Laudatio k 80. narozeninám doc. PhDr. Evy Opravilové, CSc. *Pedagogická orientace*. 2014, Vol. 24, Issue 4, pp. 619–626. ISSN 1805-9511.

WHOSE CHILDREN DO NOT ATTEND KINDERGARTEN?

Many studies have shown that investment in pre-primary education is considered to be important and effective above all. The paper focuses on a quantitative survey that identifies the percentage of children who do not attend or only irregularly attend the kindergarten in the last year of pre-primary education. The research was carried out in the Liberec region in connection with the introduction of compulsory pre-school education. It shows that the introduction of compulsory pre-school attendance could significantly affect the group of socially non-excluded families. Therefore, it is a significant phenomenon, which is currently a bit neglected at the expense of the attention paid to socially disadvantaged families.

WELCHE KINDER DEN KINDERGARTEN NICHT BESUCHEN?

Wie die aktuellen Forschungen reichlich belegen, sind die Investitionen in die Vorschulbildung allgemein vor allem als effektiv zu bewerten, weil aktiver Vorschulbesuch bei den Kindern spätere Lernungleichheiten eliminieren soll und ihre Schulfähigkeit unterstützen soll, insbesondere bei den sozio-kulturell benachteiligten Kindern. Der folgende Beitrag bringt die Ergebnisse quantitativer Untersuchungen vor, die belegen, wie hoch der Anteil der Kinder im Kreisgebiet Liberec ist, welche gar nicht oder nur unregelmässig im Vorschuljahr den Kindergarten besuchen. Die Forschungsergebnisse weiterhin zeigen, dass der Kindergartenbesuch, der aktuell in der Tschechischen Republik als obligatorisch eingeführt wurde, nicht nur für die Kinder aus sozio-kulturell benachteiligten Familien seinen positiven Wert hat, wie man erwartete und darauf zielte, sondern auch für sonstige Familien einen deutlichen Wechsel in ihrem sozialen Leben bedeutet, was man eher nicht erwartete.

JAKIE DZIECI NIE UCZĘSZCZAJĄ DO PRZEDSZKOLA?

Wyniki wielu badań wskazują, że najważniejsze i najbardziej skuteczne jest inwestowanie w edukację przedszkolną, stanowiącą podstawę dla opanowania zdolności uczenia się i zmniejszenia dysproporcji w przygotowaniu do szkoły, niezależnie od różnych sytuacji rodzinnych uczniów. Niniejszy artykuł skupia się na badaniach ilościowych, określających procentowo liczby dzieci, które nie uczęszczają do przedszkola w ogóle lub uczęszczają jedynie nieregularnie w ostatnim roku edukacji przedszkolnej. Badania zostały przeprowadzone na terenie kraju libereckiego w związku z wprowadzeniem obowiązkowej rocznej edukacji przedszkolnej. Z badań wynika, że wprowadzenie obowiązku nauczania w przedszkolu może znacząco wpłynąć na grupę niewykluczonych społecznie rodzin. Jest to znaczące zjawisko, które obecnie jest co nieco zaniedbywane, ze względu na uwagę poświęcaną rodzinom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji społecznej.

CAT-WERKZEUGE IM ÜBERSETZUNGSPROZESS – BESCHLEUNIGUNG DURCH TECHNIK?

Milan Pišl

Universität Ostrava, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik,
Reální 5, 701 03 Ostrava, Tschechische Republik
e-mail: milan.pisl@osu.cz

Abstrakt

Die Situation auf dem aktuellen Übersetzungsmarkt erfordert einen reibungslosen Umgang mit CAT-Anwendungen, wobei die Universitäten als Träger der beruflichen Ausbildung von professionellen ÜbersetzerInnen dieser Entwicklung folgen sollten. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit neuen Trends in der Übersetzung bzw. in der Übersetzungsdidaktik und untersucht die Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung von computergestützter Übersetzungssoftware. Es wird an ausgewählten Beispielen aus der Unterrichtspraxis gezeigt, dass es zur gegenseitigen Beeinflussung bei der maschinellen und humanen Textübertragung kommt, wobei sich mit dieser Interaktion die Tendenz zur mehrschichtigen Beschleunigung der Übersetzungsprozesse abzeichnet. Des Weiteren wird analysiert, wie sich die verwendeten Arbeitsverfahren der CAT-Werkzeuge in den angefertigten Fachübersetzungen widerspiegeln.

Keywords

CAT-Software; Translation; Teaching; Analysis.

Einleitung

Der Umgang mit einer auf dem Markt zugänglichen Übersetzungssoftware – ein ausführlicher Überblick mit relevanten Rezensionen und detaillierter Beschreibung von einzelnen Funktionalitäten ist zu finden unter [1] – sollte heutzutage zum Basiswissen jedes gut ausgebildeten Einsteigers auf dem Übersetzungsmarkt gehören. Die aktuelle Situation bezüglich der kommerziellen translatologischen Praxis drängt die ÜbersetzerInnen zur möglichst hohen Effektivität ihrer Arbeit. Die CAT-Werkzeuge (auch als *CAT-tools* bzw. *Computer-Assisted Translation* bezeichnet) als dateibasierte Anwendungen ermöglichen es, diesen Ansprüchen nachzukommen. Dabei ist es gelungen auch bei großen Textvolumen die gute Qualität von übersetzten Texten nicht nur zu sichern, sondern ihre Erhaltung im Fokus dieser Software zu positionieren. Jedoch stellt die effiziente Verwendung solcher Computersysteme keine leichte Aufgabe dar und dies gilt noch mehr für die AnfängerInnen bzw. für die Studierenden. Die Gründe für diese Tatsache sind vielerlei Art – z. B. lange Einarbeitungsphase, keine intuitive Bedienung, dateibasierte Funktionalitäten, neue Terminologie, spezifische Vorgehensweisen und nicht zuletzt hohe Anschaffungskosten [2]. Viele Problemfälle können auch im Rahmen der einzelnen Arbeitsschritte und Teilsequenzen entstehen, denn die übersetzerische Arbeit an Texten bzw. elektronischen Dokumenten ändert sich – im Vergleich zu „klassischen“ Übersetzungsaufträgen – aufgrund der Anwendung von CAT-Systemen wesentlich.

Um sinnvolle Texte in der Zielsprache als generieren zu können, haben die Softwareentwickler in Zusammenarbeit mit den ÜbersetzerInnen die komplexe Übersetzungstätigkeit in Teilschritte teilen müssen. Eine erfolgreiche Verwendung ist ohne Einhaltung von vorgeschriebenen Regeln und Richtlinien in korrekter Reihenfolge kaum

möglich. Auch wenn alle Abläufe wie Export/Import von Texten, Segmentierung, Terminologiarbeit, Kontrolle der Qualität usw. in Einklang gebracht werden, kann der Text in der Zielsprache merkwürdige – und für HumanübersetzerInnen untypische – Fehler bzw. Unstimmigkeiten aufweisen, die natürlich letztendlich korrigiert werden müssen.

1 Forschungsziele

Dieser Beitrag möchte auf ausgewählte (problematische) Aspekte des Umgangs mit CAT-Anwendungen hinweisen. Es werden die wichtigsten Arbeitsphasen im Übersetzungsprozess vorgestellt, wobei der Schwerpunkt vor allem auf der Beschleunigung des gesamten Übersetzungsprozesses liegt. Des Weiteren werden auch die Prozesse betrachtet, die die endgültige (sprachliche) Form der Übersetzung beeinflussen. Im Schwerpunkt dieser Studie liegen auch die korrekte Einstellung der CAT-Software bzw. ihre sinnvolle Bedienung, effiziente Terminologiarbeit und die Auswahl von Sprachelementen sowie die Möglichkeiten der finalen Kontrolle von übersetzten Texten. Es werden auch spezifische Aspekte des Umgangs mit CAT-Systemen in Betracht gezogen, wobei dabei insbesondere auf Anfänger bzw. Studierende fokussiert wird.

2 Forschungsmethode – Vorstellung der Studiengruppe und CAT-Software

Diese Studie präsentiert ihre Ergebnisse aufgrund der Erfahrungen vom Unterricht am Lehrstuhl für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Ostrava. Als Untersuchungspersonen wurden zwölf Studierenden des Masterstudiums *Deutsch für die übersetzerische Praxis* im akademischen Jahr 2016/2017 ausgewählt. Im Rahmen des Seminars *Elektronische Datenverarbeitung für Übersetzung* haben sie sich ein Semester lang mit der Bedienung und effektiven Verwendung von CAT-Software, konkret mit dem System Transit NXT von der Firma StarGroup, beschäftigt. Nach sieben Einheiten (jeweils 90 Minuten) des Direktunterrichts im Computerraum kombiniert mit sechs Studieneinheiten des Selbststudiums kam die Prüfungsphase. Davor gab es noch eine wichtige Phase der selbständigen individuellen Vorbereitung zu Hause, wie z. B. Recherchieren, Studium der Fachliteratur usw. (mehr zur Didaktisierung einzelner Schritte im Unterrichtsprozess in [2] u.a.). Zur Prüfung mussten die Studierenden eine Übersetzung mittels CAT-Software im Umfang von drei Normseiten vorlegen (der Prüfungstext ist unter [4] zugänglich) und eine praktische Überprüfung absolvieren, wo sie die reibungslose Bedienung der Software nachweisen sollen. Alle Belege und Beispiele kommen sowohl vom Originaltext als auch von den studentischen Übersetzungen.

Die CAT-Software Transit NXT gehört zu den führenden Übersetzungsprogrammen und zu den größten Vorteilen gehören die selbständige Arbeit mit Referenzdateien, ihre Verwaltung und breite Möglichkeiten für individuelle Benutzereinstellungen (ein ausführlicher Testbericht ist unter [5] zugänglich). Da die Funktionsweisen von sonstigen Konkurrenzanwendungen [3] auf den gleichen Prinzipien basieren, also auf dem Umgang mit Dateien, gelten die Ergebnisse dieser Studie mehr oder weniger auch in Bezug auf andere computergestützte Übersetzungsprogramme. Die Firma ist natürlich unternehmerisch tätig und denkt an den wirtschaftlichen Profit, trotzdem kooperiert sie mit einer großen Anzahl von ÜbersetzerInnen und anderen Sprachexperten. Sie arbeiten zusammen und werden seitens der Firma bei der vernetzten und kontrollierten parallelen Projektarbeit unterstützt. StarGroup beschäftigt über 900 Inhouse-Experten an 51 Standorten in 30 Ländern sowie über 2000 Vertragsübersetzer und Freelancer [6]. Auch die technische Hilfe bei unterschiedlichen Problemfällen funktioniert bei dieser Firma reibungslos. Die Universität Ostrava besitzt seit 2012 die Multilizenz für diese Software, in der auch regelmäßige Schulungen sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene enthalten sind.

3 Beschleunigung durch computergestützte Herangehensweise

Wie schon mehrmals in unterschiedlichen Quellen gesagt wurde [7] u.a., ist der Umgang mit den CAT-Anwendungen nicht immer intuitiv, er erfordert eine erhöhte Konzentration bei der Einschulung und man muss mit einer ziemlich langen Anlaufphase rechnen. Es ist zu betonen, dass sich die computergestützte Übersetzungssoftware deutlich von den maschinellen Übersetzungen (z. B. *Google Translator* u.a.) unterscheidet. Das Funktionsprinzip liegt im Grunde genommen darin, dass CAT-Anwendungen mit gespeicherten Textsegmenten in Datenbanken arbeiten. Diese Textsegmente bestehen aus schon angefertigten und korrigierten Übersetzungen, die dem Benutzer zum richtigen Zeitpunkt angeboten werden.

Sowohl professionelle ÜbersetzerInnen als auch Einsteiger auf den übersetzerischen Markt sollten diesen technischen Fortschritt reflektieren, denn es kommt dabei zu einer deutlichen Veränderung: Kommerzielle Fachübersetzungen werden nicht mehr als individuelle Aufträge auf dem freien Markt vergeben, sondern als umfangreiche Projekte mit unterschiedlichen Projektrollen. Dabei unterliegen sie größtenteils den Regeln des Projektmanagements – die computergestützte Herangehensweise ermöglicht den detaillierten Überblick über ausführliche Übersetzungsstatistiken, Zeitabläufe, prozentuale Arbeitsverteilung usw. Aufgrund dieser zusammenhängenden Informationen werden die ÜbersetzerInnen von den Auftraggebern finanziell belohnt. Diese neue Arbeitsweise hat allerdings auch negative Perspektiven: Vor allem die IndividualübersetzerInnen bzw. Freiberufler können ein Gefühl der verstärkten Überwachung haben, wobei es zu einer Begründung wird, warum sie CAT-Systeme ablehnen und unterschätzen werden.

Das Funktionsprinzip jeder CAT-Anwendung hat den folgenden Aufbau: Der Text in der Originalsprache wird in die installierte Anwendung importiert und die Software segmentiert die sprachlichen Einheiten nach gewünschten Kriterien. Nachfolgend werden die einzelnen Textsegmente (meistens ein Satz) zusammen mit ihrer Formatierung und Terminologie analysiert und somit wird ein neues Übersetzungsprojekt gestartet. Schließlich werden die Textsegmente der Originalsprache mit den bereits gespeicherten und korrekten Übersetzungen (sog. *Referenzmaterial*) verglichen. Dem Benutzer werden aufgrund der einstellbaren Fuzzy-Logik die Übereinstimmungen (sog. *Fuzzy-Matches*) in Form von einzelnen Segmenten angeboten. Die Texte, die dem Vergleich dienen, bilden das im Übersetzungsspeicher fixierte, vom Benutzer bzw. Auftraggeber erworbene Referenzmaterial. Es bedeutet jedoch nicht, dass einzelne Textsegmente im Prozess der aktuellen Übersetzung, z. B. aufgrund ihrer Textfunktion, im Bezug auf die Rezipienten bzw. aus stilistischen Gründen nicht geändert werden können. Wenn die Veränderungen im jeweiligen Segment auftauchen, werden beide Übersetzungsvarianten des ursprünglichen Originalsegments gespeichert. Es besteht also die Möglichkeit, einem Segment in der Ausgangssprache mehrere Segmente in der Zielsprache zuzuordnen. Bei der weiteren Arbeit können sich die ÜbersetzerInnen entscheiden, welche Variante sie anschließend auswählen. Für die Entscheidung stehen alle Varianten aus dem zugeteilten Referenzmaterial und auch eine Abbildung des jeweiligen Textkontextes zur Verfügung [6].

Die Studierenden haben nach der Schulung folgende Reibungspunkte der Sprache und der Technik am häufigsten gekennzeichnet: Die Fachbegriffe, die zur Bedienung von CAT-Anwendungen notwendig sind, müssen so schnell wie möglich eingearbeitet werden, denn sie werden ständig verwendet. Aufgrund des komplizierten Begriffsapparats (Referenzmaterial, Fuzzy-Übereinstimmungen u.v.a.) wird die Bedienung seitens der Anfänger dementsprechend kompliziert empfunden und es öffnet sich dabei ein breiter Raum für Inhaltsverschiebungen in den angefertigten Fachübersetzungen. Die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zeigen, dass die Studierenden sehr kreativ sind und eigene Bezeichnungen für die als zu kompliziert wahrgenommenen Benennungen eingeführt haben. Jetzt werden ausgewählte Textpassagen

präsentiert, an den sichtbar sein wird, welche Problemstellen der fehlerhafte Umgang mit den technischen Einstellungen der Software bringen kann. Eine ausführliche Analyse von CAT-Werkzeugen im internationalen Vergleich ist unter [3] zu finden.

4 Terminologearbeit

Die CAT-Software ist vor allem für optimisierte, meist streng formalisierte Fachtexte aus unterschiedlichen Bereichen geeignet. Ohne Rücksicht auf die Sprache belegen die Zahlen in [6] das höchste Volumen von mittels CAT übersetzten Texten, die innerhalb der vertikalen Kategorisierung [8] zu Branchen wie Automotive, Anlagen- und Maschinenbau, Transport, Software, Institutionen und Verwaltung, Finanzen u.a. gehören. Aus der vertikalen Perspektive der Fachsprachenkategorisierung geht es um Gebrauchsanweisungen, um digitale Texte für die Kommunikation zwischen Mensch und Maschine (z. B. CNC-Maschinen), um Softwareübersetzungen mit lokalisierten Benutzeroberflächen und Produktbeschreibungen mit durchgängiger, medienübergreifender Variantenvielfalt und Konfigurationsmöglichkeiten. Diese Umstände führen dazu, dass die Ansprüche an die richtige Übersetzung von Termini besonders hoch sind. Der Fachsprachenunterricht spielt im Rahmen der Übersetzungsdidaktik natürlich eine wichtige Rolle, wobei dies oft vernachlässigt wird. Die praktischen Erfahrungen mit der Übersetzung von Fachtexten haben deutlich gezeigt, dass es komplexe fachliche technische Inhalte gibt, die bei nicht geübten ÜbersetzerInnen eine verwirrende und teilweise auch eine ablehnende Reaktion hervorrufen können:

(1) Neben der Multikollisionsbremse zählen ein Reifendruckkontrollsystem, Abstandsregeltempomat und Radarsensor zu den serienmäßigen Fahrerassistenzsystemen.

Diese Passage kommt wie alle anderen unten angeführten Beispiele aus dem Prüfungstext (zugänglich unter [4]). Man kann sehen, dass dieses Textsegment eigentlich fast ausschließlich aus Fachwörtern besteht. Die korrekte Übersetzung erfordert in diesen Fällen nicht nur eine sehr gute Bedienung der Software, sondern auch ausgiebiges Recherchieren und gute Grundlagen der Terminologearbeit. Die behandelten Themenbereiche und die fachliche Komplexität setzen auch ein ziemlich hohes Vor- und Hintergrundwissen der ÜbersetzerInnen voraus. Hier können die aktuellen Paralleltexte aus dem Bereich Automobilherstellung ihre Hilfe leisten, des Weiteren stehen natürlich auch Fachwörterbücher (v.a. technische Lexika) zur Verfügung. Diese Informationsquellen veralten jedoch sehr schnell und reflektieren den neusten Stand der technischen Entwicklung von Hi-Tech-Produkten nicht oder nicht ganz.

Die angeführten Varianten von studentischen Übersetzungen zeigen, dass die Termini in der Originalsprache ziemlich variable Möglichkeiten bei der Übertragung in die Zielsprache bieten. Die Termini weisen mehrere Varianten auf, die jedoch keinen inhaltlichen Unterschied darstellen, obwohl ihre sprachliche Realisierung unterschiedlich ist.

<i>Multikollisionsbremse</i>	<i>multikolizní brzda / systém automatického brždění při vícenásobných kolizích</i>
<i>Reifendruckkontrollsystem</i>	<i>monitorování tlaku vzduchu v pneumatikách / kontrolní systém tlaku pneumatik</i>
<i>Abstandsregeltempomat</i>	<i>adaptivní tempomat / automaticky nastavitelný tempomat odstupu</i>
<i>Radarsensor</i>	<i>radarové čidlo / senzory radaru / radarové senzory</i>

serienmäßige
Fahrerassistenzsysteme

sériově vyráběné asistenční systémy / základní asistenční
výbava / sériově instalovaný asistenční systém pro řidiče

Einige Varianten in der sprachlichen Realisierung entstehen aufgrund der sprachpaarspezifischen Unterschiede im Deutschen und im Tschechischen – z. B. die Möglichkeit die Position von Adjektiven und Substantiven zu verwechseln ohne die Bedeutung unerwünscht zu verschieben (*senzory radaru / radarové senzory*). In den Übersetzungen kommen auch synonymische Bezeichnungen vor, wobei ihre Verwendung auf mehrere Strategien beim Umgang mit Termini deutet: Erstens geht es um Versuche, die Fachbegriffe fremder Herkunft streng ins Tschechische zu übertragen (*čidlo / senzor; asistenční systém / asistenční výbava*), bzw. auszulegen (*automaticky nastavitelný / adaptivní*). Zweitens möchten die ÜbersetzerInnen die Fachbegriffe auch ziemlich gründlich und umfassend bezüglich ihrer Funktionen näher beschreiben (*multikolizní brzda / systém automatického brždění při vícenásobných kolizích*). Es ist zu sehen, dass vor allem Aspekte wie Verständlichkeit, Nutzbarkeit für die Rezipienten und Mühe um Eindeutigkeit in Betracht gezogen wurden. Diese Aspekte im Blick zu haben ist natürlich wünschenswert, jedoch tendieren einige Übersetzungsvarianten schon zu pleonastischen Ausdruckweisen (*monitorování tlaku vzduchu v pneumatikách*) und können bei den Textrezipienten komische Bemerkungen bzw. einen leichten Eindruck der Unzuständigkeit hervorrufen.

5 Fachsprache vs. Marketing

Obwohl die oben angeführten Branchen, also Automobilindustrie und Automobiltechnik, überwiegend Fachtexte produzieren bzw. übersetzen lassen, handelt es sich in der Praxis oft um eine Mischung von Textstilen und den entsprechenden Sprachmitteln. Fachtexte und ihre Übersetzungen weisen unterschiedliche Intention und Textwirkung auf – neben der Informationsvermittlung geht es um die Mühe, eine Veränderung in der Denkweise zu initiieren. Das bedeutet, diese (Fach-)Texte unterliegen einer gewissen Marketingstrategie und beabsichtigen bei den Rezipienten eine propagierende Textwirkung zu erreichen. Die Markt- bzw. Kundenorientierung verursachen, dass in den Fachtexten die Merkmale von Marketing, Werbung und Verkaufsförderung vorkommen. Die dazu verwendeten Sprachmittel bestehen in hohem Maße aus Marketing-Floskeln, Metaphern und phraseologischen Ausdrücken. Das sind jedoch die Sprachelemente, mit denen die CAT-Software nur teilweise umgehen kann. Die studentischen Übersetzungen belegen die Tatsache, dass die menschliche Kreativität und Originalität des Humanübersetzers schwer zu ersetzen sind:

(2) *Der Golf trifft mit traumwandlerischer Sicherheit exakt die goldene Mitte zwischen Vernunft und Ambition.*

Golf s neomylnou jistotou nachází zlatý střed mezi rozumem a ambicí / Golf se opět neomylně vydává zlatou střední cestou a nachází rovnováhu mezi rozumem a ambicemi.

(3) *Der Golf war nie ein billiges Auto, aber seine Käufer mussten sich auch nie über den Tisch gezogen fühlen.*

Golf nebyl nikdy levné auto, jeho kupci se však nikdy nemuseli cítit ošizeni / podvedeni.

(4) *Es macht eigentlich aber keinen Sinn, hier einzusteigen und dann doch wieder Geld über Kreuzchen in der Preisliste liegen zu lassen.*

Nedává však smysl zakoupit si nižší verzi a následně pak navýšit pořizovací náklady zakoupením prvků z vyšších tříd.

Man kann stabile Redewendungen finden, die im Bereich des Marketings ziemlich oft vorkommen (*die goldene Mitte treffen / jmdn. über den Tisch ziehen / über Kreuzchen liegen*). Sie deuten die Referenzbereiche wie Geld, Wirtschaft und Handel an und weisen oft eine

umgangssprachliche stilistische Färbung auf [9]. Diese phraseologischen Ausdrücke stellen jedoch genau solche Sprachelemente dar, die mittels CAT-Software nur schwer übersetzt werden können, weil sie dem Funktionsprinzip von diesen Systemen widersprechen. Das mühsam gesammelte und gespeicherte Referenzmaterial in Form von fertigen und korrigierten Textsegmenten kann nur begrenzt helfen: Es müsste zuerst eine separate Datei nur für phraseologische Ausdrücke und ähnliche Stilmittel eingerichtet werden, weil ihre Speicherung in die terminologischen Wörterbüchern direkt in der CAT-Software zur Verwirrung und Kontamination des rein terminologischen Apparats führen würde. Auch wenn eine extra Datei nur für diese Ausdrücke angelegt würde, müsste sie jedoch separat behandelt und verwaltet werden, wobei sie weiterhin immer als Referenzmaterial zu jeder Übersetzung hinzugefügt werden sollte. Diese Vorgehensweise ist für die Software ungünstig und belastet die ÜbersetzerInnen nachträglich.

Es wird vorausgesetzt, dass die Studierenden über gründliche Kenntnisse der Phraseologie und Metaphern verfügen. Dies hat sich größtenteils bestätigt und davon die gut gelungenen Übersetzungen zeugen (*zlatý střed / zlatá střední cesta*), wobei nicht nur der äquivalente Ausdruck gefunden wurde, sondern auch einige stilistische Varianten auftauchten (*cítit se podvedený / ošizený*). In einigen Passagen (4) haben die ÜbersetzerInnen bei der phraseologischen Ausdrucksweise komplett resigniert und ihre Strategie fokussierte völlig auf die Verständlichkeit und richtige Inhaltsübertragung bezüglich des Textkontextes. Dieses Vorgehen stellt bei den Phraseologismen bzw. Metaphern (z. B. *traumwandlerisch*) mit einem niedrigen Äquivalenzgrad in beiden Sprachen eine günstige Möglichkeit dar, das Risiko der Unverständlichkeit oder Inhaltsverschiebung zu eliminieren.

Wie bereits erwähnt wurde, enthält der Text neben der fachlichen Ebene auch eine ziemlich ausgeprägte emotionale bzw. stilistisch gefärbte Ebene und die verwendeten Sprachmittel bestätigen diese Tatsache eindeutig. Des Weiteren kommen auch Sprachmittel vor, die Emotionalität zum Ausdruck bringen und man kann auch Merkmale von zusätzlicher sprachlicher Intensivierung belegen:

- | | |
|---|---|
| (5) <i>Das Angebot von Extras ist umfangreicher als je zuvor.</i> | <i>Nabídka nadstandardní výbavy je ještě bohatší / rozsáhlejší než kdy předtím / než kdy byla</i> |
| (6) <i>Mit jeder Neuauflage reift der VW Golf weiter seiner Perfektion entgegen.</i> | <i>Každá nová řada VW Golf se vyznačuje svou perfektností / S každým novým modelem se VW Golf blíží k dokonalosti</i> |
| (7) <i>Dem Golf hechelt eine ganze Armada an Kompaktklasse-Autos seit Jahrzehnten hinterher, jeder möchte dem Spitzenreiter und Klassiker aus Wolfsburg nachkommen.</i> | <i>Golfu dýchá na záda již desítky let celá armáda kompaktních automobilů, každý by se chtěl této jedničky a klasikovi z Wolfsburgu vyrovnat.</i> |

Auf der lexikalischen Ebene treten Ausdrücke auf, deren Bedeutung kontextuell abhängig ist: *Extras*, *entgegenreifen*, *Spitzenreiter* (vgl. [10]). Weil hier der Referenzbereich von mehreren unterschiedlichen Faktoren bestimmt ist, wird ihre Bedeutungszuschreibung von Text zu Text – im Unterschied zu den Termini – mehr oder weniger variieren. Diese Tatsache und auch die erwähnten Faktoren spiegeln sich in der Vielfalt von Übersetzungsvarianten, die in den studentischen Texten zu finden sind, wider. Die sprachlichen Merkmale der Kreativität, Mühe um originelle Ausdrucksweise und Gefühl für die angemessene funktionale Verwendung der Sprachmittel sind die Kompetenzen, die hervorzuheben sind. Für die CAT-Software bedeuten diese Ausdrücke jedoch eine unüberwindbare Barriere. Die dateibasierten Systeme arbeiten im Modus der vollen sprachlichen Äquivalenz, im idealen Fall eins zu eins. Es ist zwar technisch möglich, einer Bezeichnung in der Ausgangssprache mehrere Wörter in der

Zielsprache zuzuordnen, es wird dadurch jedoch die Speicherung und Verwendung im Referenzmaterial deutlich erschwert.

Dies betrifft auch andere Ausdrücke, die positiv konnotiert sind und ausschließlich gute Eigenschaften bzw. (unkritisches) Lob des Produktes versprachlichen. Ihre sprachliche Realisierung wird oft noch durch gewisse Mittel verstärkt: Es werden die Zeitebene bzw. Dauer (*umfangreicher als je zuvor*) oder auch periodisches Wiederholen und Kontinuität (*mit jeder Neuauflage, seit Jahrzehnten, weiter*) betont. Eine besondere Herausforderung stellt in dieser Hinsicht der Beleg Nr. 7 dar: Hier findet man viele Belege des kreativen Umgangs mit der Sprache bei der Übersetzung: hinterher hecheln (*dýchat na záda / šlapat na paty / odolávat tlaku / snažit se dohnat*), dem Spitzenreiter und Klassiker nachkommen (*vyrovnat se / stačit / přiblížit se jedničce a klasikovi; následovat / dohnat / sesadit z trůnu jedničku a klasiku*), eine ganze Armada (*celá třída / celá řada / celá armáda*). Auch hier gilt es natürlich, dass in den angefertigten Übersetzungen viele Varianten (die Skala oszilliert zwischen 5 und 7 von 12) zum Vorschein kommen. Die CAT-Software konnte hier aus oben erwähnten Gründen keine große Hilfe leisten, vielmehr geht es um den Nachweis von effektiven Sprach- und Übersetzungskompetenzen der Studierenden.

Zur Marketingstrategie des Auftraggebers bzw. des Automobilproduzenten gehören auch Merkmale der Gruppenzugehörigkeit und der Ausdruck der Persuasion. Sie stärken das Gefühl einer Kommunität (Besitzer oder Fahrer eines bestimmten Automodels) und appellieren an dazugehörige Eigenschaften (rationelles Denken, gutes Preis-Leistungs-Verhältnis usw.):

(8) *Unsere Kaufberatung erklärt das Golf-Universum im Detail.*

Naše nákupní poradenství popisuje / vám přiblíží / objasní svět Golfu do detailu.

(9) *Die Basis-Ausstattung möchte tatsächlich den preisbewussten Ratio-Käufer ansprechen.*

Základní výbava chce oslovit zákazníka, kterému záleží na ceně / uvědomělého zákazníka s omezenými financemi / zákazníky orientované na cenu / spořivé zákazníky / racionální kupce.

(10) *Der Golf VII ist ein bestechend gutes Auto, das einen überaus breitbandigen Anspruch vertritt: Vom schlank ausgestatteten uns sparsam motorisierten Alltags-Fahrzeug für Sparfüchse bis zur edel ausgerüsteten Hitech-Bombe.*

Golf VII je okouzující / fascinující / neobyčejně dobré auto, které je schopno splňovat všechny požadavky až po ty nejvyšší nároky, od skromně vybaveného a úsporně motorizované každodenního vozu pro spořivé zákazníky až po bohatě vybavenou hitech bombu / pro spořílky až po luxusně vybavenou hitech špičku / hitech supermodely / nabušené stroje.

Es liegt auf der Hand, dass diese stilistischen Färbungen nicht dominieren, aber es ist notwendig, sich damit auseinanderzusetzen. Die ÜbersetzerInnen werden mit zahlreichen und variierenden Sprachelementen zur Stärkung von emotionalen Konstellationen wie Markenzugehörigkeit (*Golf-Universum, Alltags-Fahrzeug, Hitech-Bombe*) oder mit bestimmten Einstellungen wie Beratung (*unsere Kaufberatung, erklären*), Appell an Vernunft (*Ratio-Käufer, sparsam*) bzw. auch mit dem Ausdruck von psychologischen Wirkungen auf Anreize zum Kauf des jeweiligen Produktes (*ansprechen, bestechend gutes Auto*) konfrontiert. In diesem Bereich hilft die CAT-Software wieder nur wenig – aus ähnlichen Gründen wie oben erklärt – und es werden die guten Kenntnisse der Stilistik, Emotionslinguistik oder auch der Konstruktionen der gesprochenen Sprache und ihrer Merkmale erforderlich. Die Auftraggeber beharren jedoch natürlich auf der Einhaltung von psychologisierenden und überzeugenden Elementen, denn es handelt sich um die Marketingkommunikation, die zur Maximierung von ihrem Profit führen soll. Die

ÜbersetzerInnen müssen immer im Blick haben, dass solche Texte aus einer Mischung der Fachsprache und der Marketingsprache bestehen. Weiterhin gehören die Merkmale der sprachlichen Emotionalisierung zu den typischen interkulturellen Unterschieden und sie können mit einer breiten Palette von Sprachmitteln zum Ausdruck gebracht werden. Eine gelungene Übertragung der Gefühlsbasis ist für die Marketingkommunikation und Verkaufsförderung natürlich erforderlich. Für die Einsteiger gilt, dass diese Passagen bzw. Syntagmen eine besondere Herausforderung darstellen, und dass sie einen erhöhten Zeitaufwand benötigen. Es hat sich im Rahmen des Unterrichts an der Universität Ostrava erwiesen, dass bevor dieser kreative Umgang mit der Zielsprache im CAT-System zur Routine wird, man mit einer längeren Anlaufphase rechnen muss.

6 Besonderheiten vom computerbasierten Übersetzungsverfahren

Die Benutzeroberfläche von CAT-Software bietet eine breite Palette von Bedienungselementen und Einstellungsmöglichkeiten [6] unterschiedlicher Art, die für die meisten Benutzer unbekannt vorkommen. Es sind z. B. vertikale und horizontale Menüleisten, ein System von fließenden Fenstern, neue Icons und Symbole sowie das ausgeprägte Farbenkonzept. Die Anweisungen können vor allem zu Anfang und insbesondere zusammen mit dem niedrigeren Konzentrationsvermögen unübersichtlich, unlogisch und irreführend sein. Dies spiegelt sich dann in allen Phasen der computergestützten Übersetzung wider. Die Software bietet jedoch eine ganze Reihe von Kontroll-Werkzeugen, die ein mehrschichtiges Korrekturverfahren ermöglichen.

Die systemischen Instrumente schließen u.a. die Überprüfung von Tippfehlern, unübersetzten Textsegmenten, Interpunktion oder die Grammatikkontrolle in ähnlicher Form wie das Programm MS-Word ein. Die genaue und richtige Verwendung von Korrekturinstrumenten ist eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Exportphase der finalen Übersetzung. Ein selbständiges Kapitel stellt die Kontrolle der Formatierung dar. Schon der Umgang mit sog. Mark-ups (Markierungen bezüglich der Textformatierung) ist für die ÜbersetzerInnen ganz neu und nähert sich der IT- und Programmiersprache. In Hinsicht auf die Textformatierung wurde eine erhöhte Fehlerfrequenz beobachtet – in jedem Prüfungstext kam wenigstens ein Fehler vor. Es hängt damit zusammen, dass an sinnvollen Stellen die Hervorhebungen durch Fettschrift kombiniert mit Kursivschrift und einer anderen Schriftfarbe eingearbeitet wurden. Nach dem Import hat die CAT-Software diese Informationen über die Formatierung mit Sonderzeichen verzeichnet. Weil heutzutage die Texte sehr viele Informationen bezüglich der Formatierung enthalten, kann es zur Anhäufung von Zeichen, die ein Textformat markieren, kommen. Als ein Beispiel hierfür dient der Satz (angeführt in Originalformatierung):

(11) Beim **Euro-NCAP-Crashtest** erreichte Golf fünf Sterne beim Insassenschutz.

Im Text befindet sich eine Passage mit Hypertextverweis, was heutzutage ein gewöhnliches Textelement repräsentiert. Diese konkrete Textstelle trägt jedoch fünf Markierungen bezüglich der Formatierung (a. blaue Farbe, b. Fettschrift, c. Kursivschrift, d. Unterstreichung und e. Verlinkung mit einer konkreten Webadresse). Das System der CAT-Anwendung muss diese Tatsache reflektieren und markiert diese Textstelle mit zehn (fünf am Anfang, fünf am Ende) nummerierten Zeichen, in diesem Fall so: 36 37 38 39 40, Euro-NCAP-Crashtest 40 39 38 37 36. Obwohl die Verfahren zu Korrekturen effizient arbeiten, ist es an solchen unübersichtlichen Stellen mehrmals dazu gekommen, dass die Formatierung nicht korrekt oder unvollständig beibehalten wurde. Zu den häufigsten Fehlern gehörte das Auslassen von einem bzw. auch von mehreren in der Spiegelreihung abgebildeten Markierungen. Hier hat sich an einem Paradebeispiel deutlich gezeigt, dass Auslassen und Ignorieren im Arbeitsumfeld der computergestützten Übersetzungsprogramme fatale (negative)

Konsequenzen zur Folge haben kann – wenn jedoch die Markierung unvollständig ist, tauchen wieder Probleme bei der Exportphase auf. Es hat sich bestätigt, dass für die korrekte Arbeit mit CAT-Systemen der richtige Umgang mit Mark-ups erforderlich ist.

Eine weitere Besonderheit bei computerbasierten Übersetzungsverfahren stellt die Gliederung des Textes in Segmente dar. Dieses Verfahren kann auch detailliert eingestellt werden, aber es gilt das Grundprinzip, dass die Textsegmente nicht geteilt werden sollen. Es geht (ähnlich wie bei der Lexik) darum, dass einem Segment in der Ausgangssprache mehrere Segmente in der Zielsprache entsprechen. Dies ist sehr ungünstig für die Speicherung des Referenzmaterials und die korrekte Arbeit mit dem dateibasierten System. Im übersetzten Text sowie in einzelnen Segmenten vermischen sich die exakte, prägnante und ausdrucksstarke Fachsprache mit der assoziativen und bildhaften Werbesprache. Um diese zwei ziemlich unterschiedlichen Textwelten mit ihren Prinzipien, Auswirkungen und Textelementen im Einklang zu bringen, müssen die ÜbersetzerInnen den Ausgangstext ziemlich stark modifizieren – auch was die Länge bzw. Gliederung der übersetzten Segmente angeht:

<i>(12) Selbstverständlich wird mit dem Golf Geld verdient, er ist einer der großen Finanz-Pfeiler des VW-Erfolgs.</i>	<i>Samozřejmě, že firma Volkswagen díky Golfu dosahuje zisku. Tento automobil je totiž jedním z finančních pilířů jejího úspěchu.</i>
--	---

Das Hauptkriterium bleibt dabei die Verständlichkeit für die Textrezipienten. Da die Texte an keinen konkreten Adressaten gerichtet werden, muss man davon ausgehen, dass sie für breite Öffentlichkeit geschrieben sind und es bestehen ihrerseits keine besonderen Anforderungen an Ausbildung, Erfahrungen, Umgang mit der Sprache oder an erhöhte Textrezeption [11]. Diese Aspekte sollen die ÜbersetzerInnen, die computergestützte Software verwenden, in Betracht ziehen.

Die Segmentierung ist jedoch ein neues Verfahren beim Übersetzen und braucht deswegen eine gewisse Zeit zur Einarbeitung. Aufgrund der Erfahrungen aus dem Unterricht lässt sich allerdings ableiten, dass die Segmentierung die Wahrnehmung des Textes als einer komplexen Texteinheit erschwert und Faktoren wie Kohärenz oder Kohäsion unter Lupe genommen werden müssen.

Abschluss

Die neuesten Erkenntnisse und Daten vom Übersetzungsmarkt [7] zeigen, dass CAT-Software eine große Verbreitung erlebt und in vielen Kontexten verwendet wird. Viele von diesen neuen Kontexten hat die zunehmend globalisierte und vernetzte Wirtschaft gebracht oder direkt generiert: internetbasierte Dienstleistungen wie E-Shops, Online-Spiele, Lokalisierung von Software und anderen Produkten, parallele Anweisungen in vielen Sprachen, Übersetzung von Webseiten u.v.a. Viele Texte hingegen gehen von den immer komplexeren menschlichen Tätigkeiten aus und reflektieren in voller Breite die technische Komplexität unserer aktuellen Welt. Trotz dieser Realität bleibt die menschliche Sprache ein Phänomen, bei dem nur die ÜbersetzerInnen in der Lage sind, angemessen auf facettenreiche Variationen zu reagieren und den Computervorgang mit der Flexibilität des menschlichen Gehirns ständig ergänzen zu können. Dies hat sich vor allem beim Umgang mit stilistischen Mitteln wie phraseologischen Ausdrücken, Metaphern und Merkmalen der Marketingkommunikation erwiesen.

Die Beschäftigung mit dieser Problematik hat aber auch andere Tatsache gezeigt – die aktuelle Situation auf dem Übersetzerischen Markt ist sehr hart und leistungsorientiert, sodass die ÜbersetzerInnen möglichst effektiv arbeiten müssen. Ein geeignetes Mittel zur Erlangung der erwünschten Effektivität (und anderen begleitenden positiven Merkmalen wie konsequente Terminologiearbeit oder Umgang mit dem Referenzmaterial usw.) stellt

heutzutage die CAT-Software dar. Es wurde in den ausgewählten Belegen gezeigt, wo ihre Vorteile liegen und im Gegensatz dazu – wo aufgrund von leeren Stellen und besonderen computerbedingten Verfahren (potentielle) Probleme stecken können. Infolge der detaillierten Untersuchungen kann man folgende Zusammenfassung formulieren: intuitive Bedienung der Software, Umgang mit den unbekannten Benennungen, notwendige Teilschritte wie Import und Export des Textes, richtiges Korrekturverfahren und eine ganze Palette von möglichen Bedienungseinstellungen stellen vor allem für die Anfänger eine ziemlich große Herausforderung dar. Die präsentierten Textpassagen haben auch aufgezeigt, dass es einerseits Sprachelemente gibt, die ausschließlich auf praktischen Erfahrungen mit dem Übersetzen basieren. Andererseits hat sich bestätigt, dass im Rahmen der computergestützten Übersetzungsverfahren Fehler entstehen, die jedoch einer anderen Natur als beim Humanübersetzer sind. Diese Tatsache ist von großer Bedeutung vor allem für die Kontrolle und Korrekturen bezüglich der richtigen und erwünschten Textwirkung.

Dedikation

Dieser Text entstand im Rahmen des SGS-Projektes „Prezentace odborných informací v odborném i neodborném kontextu“ (SGS21/FF/2016-2017), das am Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Ostrava durchgeführt wurde.

Literatur

- [1] KELLER, N.: *Unter der Lupe. Translation-Memory-Systeme*. 2017. [letzter Zugriff 2017-06-12] Zugänglich unter: <http://docplayer.org/19735819-Unter-der-lupe-translation-memory-systeme-2014-ti-tel-the-m-a.html>
- [2] PIŠL, M.: CAT-Anwendungen – Ein möglicher Weg der Didaktisierung im Rahmen eines Übersetzungsseminars am Beispiel von Transit NXT. In: Vaňková, L.; Wolf, N. R. (eds.), *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis Studia Germanistica*. 2013, Nr. 13, S. 99–111. ISSN 1803-408X.
- [3] GÜTH, T.: *Übersetzungssoftware – Die besten Übersetzungsprogramme im Vergleich*. 2017. [letzter Zugriff 2017-06-19]. Zugänglich unter: <https://www.netzsieger.de/k/uebersetzungssoftware>
- [4] *Prüfungstext im Seminar Elektronische Datenverarbeitung für die Übersetzer an der Universität Ostrava*. [letzter Zugriff 2017-05-14]. Zugänglich unter: <https://drive.google.com/file/d/0BwTjCIWpn1gqZENoVFR6QnVKaTA/view?usp=sharing>
- [5] EIBNER, Ch.: *Untersuchung der Bedeutung von Translation Memory Systemen bei der Humanübersetzung*. Diplomica Verlag GmbH, Hamburg, 2012. ISBN 978-3-8428-3061-5.
- [6] *Lösungen und Branchen von Transit NXT*. [letzter Zugriff 2017-06-17]. Zugänglich unter: <https://www.star-group.net/de/loesungen/branchen.html>
- [7] *Wird Übersetzungssoftware die Totenglocke für Übersetzer lauten?* 2016. [letzter Zugriff 2017-06-11]. Zugänglich unter: http://german.china.org.cn/txt/2016-02/23/content_37852461.htm
- [8] ROELCKE, T.: Zur Gliederung der Fachsprache und Fachkommunikation. In: Engberg, J.; Busch-Lauer, I.; Janich, N. et al (eds.), *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication*. 37, 2014, S. 154–178. ISSN 1017-3285.

- [9] *DUDEN, Band 11: Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 3. Auflage. Mannheim, Dudenverlag, 2008. 959 S. ISBN 978-341104.
- [10] *DWDS: Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache*. [letzter Zugriff 21.06.2017]
Zugänglich unter: www.dwds.de
- [11] KÜGLER, W.: Wie der Fachübersetzer zu seinem Weltwissen und diversen Erkenntnissen kam. In: Hertel, D.; Mayer, F. (eds.), *Diesseits von Babel. Vom Metier des Übersetzens*. Köln, SH-Verlag, 2008, S. 55–74. ISBN 978-38-9498-182-2.

CAT NÁSTROJE V PŘEKLÁDACÍM PROCESU – URYCHLENÍ TECHNIKOU?

Situace na aktuálním překladovém trhu si vyžaduje hladký způsob zacházení s CAT aplikacemi, přičemž univerzity coby nositelky profesního vzdělávání profesionálních překladatelů / překladatelek by měly sledovat tento vývoj. Přeložená studie se zabývá novými trendy v překladu respektive v didaktice překladu a zkoumá možnosti a meze aplikace počítačového překladového software. Na základě vybraných příkladů z vyučovací praxe se ukáže, že při strojovém a lidském překladu textů dojde k vzájemnému ovlivnění, přičemž se s touto interakcí rýsuje tendence k mnohvrstevnatému urychlení překladového procesu. Dále se potom analyzuje, jak se používané pracovní způsoby CAT nástrojů odráží ve vyhotovených překladech.

TRANSLATION PROCESS – CAN TECHNOLOGY SPEED IT UP?

The situation in the current translation market requires a smooth way of handling CAT applications, and universities providing translators' professional training should follow this development. The submitted study deals with new trends in translation and didactics of translation and examines the possibilities and limits of application of computer translation software. Based on selected examples from teaching practice, it turns out that the mechanical and human translation of texts will interact with each other, while the interaction brings along a tendency to multi-layered acceleration of the translation process. In addition, the article analyzes how the working methods of CAT tools are reflected in the translated texts.

NARZĘDZIA CAT W PRACY TŁUMACZA – PRZYSPIESZENIE DZIĘKI TECHNICE?

Sytuacja na obecnym rynku tłumaczeniowym wymaga odpowiedniego sposobu pracy z aplikacjami CAT, przy czym uniwersytety kształcące zawodowo profesjonalnych tłumaczy powinny śledzić rozwój w tym zakresie. Niniejsze opracowanie poświęcone jest nowym trendom w tłumaczeniach, czy też ściślej w nauczaniu tłumaczenia a także bada możliwości i granice stosowania komputerowego oprogramowania tłumaczeniowego. Na bazie wybranych przykładów z praktyki dydaktycznej okazuje się, że w przypadku pisemnego tłumaczenia maszynowego i ludzkiego występuje wzajemna interakcja, która wpływa na wielowarstwowe przyspieszenie procesu tłumaczenia. Ponadto analizowano, jak stosowane robocze tryby narzędzi CAT wpływają na wykonane tłumaczenia.

ÜBERSETZEN LEHREN AN DER GRUND- UND MITTELSCHULE. WARUM NICHT?

Eva Polášková

Universität Ostrava, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik,
Reální 5, 701 03 Ostrava, Tschechische Republik
e-mail: eva.polaskova@osu.cz

Abstrakt

Der Beitrag beschäftigt sich mit ausgewählten Aspekten der Problematik des (Fach)Übersetzenlehrens im DaF-Unterricht an den Grund- und Mittelschulen in der Tschechischen Republik. Zunächst wird skizziert, welche Stellung das Übersetzen in der theoretischen didaktischen Literatur einnimmt und wie seine Relevanz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts präsentiert wird. Danach wird der Frage nachgegangen, welcher Raum dem Erlernen des Übersetzens in DaF-Lehrwerken gewidmet wird und welche Bedingungen zum Üben bzw. Erwerben dieser Kompetenz gewährt werden (Gesamtauffassung der Lehrwerke, Wörterverzeichnisse, zweisprachig formulierte Aufgabenstellung). In Bezug auf dieses Kriterium werden verschiedene DaF-Lehrwerke für Grund- und Mittelschulen verglichen. Zum Schluss werden kurz Optimierungsvorschläge für diesen Bereich der Fremdsprachenausbildung angedeutet.

Keywords

German as a foreign language; Translation; Textbooks; Exercises.

Einleitung

Das (Fach)Übersetzen als komplexe Tätigkeit ist größtenteils für den DaF-Unterricht in höheren Stufen der Ausbildung, häufig erst an der Universität, vorgesehen. Mit der sich erhöhenden Menge an Fachinformationen, die die Alltagssprache durchdringen, kann aber nicht erwartet werden, dass Grund- und Mittelschüler/innen nur mit dem Alltagswortschatz auskommen. So scheint es notwendig, nicht nur die Arbeit mit Fachtexten allgemein, sondern auch das Übersetzen bereits auf diesem Ausbildungsniveau zu unterrichten.

Wenn jemand meint, dass es zu früh ist, kann dagegen argumentiert werden, dass doch kein Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, auf das Tschechische völlig zu verzichten, so dass es dann passieren könnte, dass die Kinder Sachen auf Deutsch benennen können, nicht aber auf Tschechisch (wie es manchmal bei internationalen Schulen der Fall sein kann). Die Übersetzung kann auch als ein Indikator dienen, der zeigt, ob der/die Schüler/in den Text richtig verstanden hat.¹ Das Übersetzenlernen und -lehren sollte also nicht a priori verworfen werden.

Blättert man aber die theoretische didaktische Literatur durch, stellt man fest, dass sie diesem Thema nicht immer positiv zugeneigt ist. Manchmal gilt die grammatische Übersetzungsmethode als überwunden (zur Entwicklung der Methoden in der Didaktik vgl. [1], [2], [3]). Trotzdem findet man auch solche Quellen, die auf die Wichtigkeit des

¹ Natürlich stehen dem/der Lehrer/in mehrere Methoden zur Vergewisserung zur Verfügung, nicht alle müssen aber unbedingt von dem realen Stand zeugen. Z. B. kann der/die Schüler/in auf eine gewisse Weise auf die Fragen zum Inhalt des Textes antworten, aber das bedeutet noch nicht, dass er/sie den ganzen Text richtig versteht.

(Fach)Übersetzens hinweisen. Dieses Befürworten lässt sich nach dessen Charakter mehrerlei gliedern.

Die erste Gruppe der Autoren/innen spricht über das Übersetzen als über eine wichtige Kompetenz, die neben den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören als weitere Fertigkeit genannt werden kann (vgl. [4], [5], [6]).² Das Übersetzen in diesem Kontext erscheint auch bei dem Konzept „Language Awareness“ [7] oder in theoretischen Konzepten zur Textanalyse und zum Übersetzen, wobei „Übersetzen als Fertigkeit“ und „Übersetzen als Übungsform“ unterschieden werden [8].

Zur zweiten Gruppe gehören didaktische Werke, deren Autoren/innen die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht nicht ausschließen, sondern sie empfehlen ihren Einsatz beim Erlernen neuer Wörter, wenn den Schülern/innen deren Bedeutung vermittelt wird und andere Methoden zur Erklärung nicht möglich oder zu zeitaufwendig sind, was in der gegebenen Situation nicht erwünscht wäre [9], [2].³

Die dritte Gruppe bilden die Empfehlungen in der didaktischen Literatur, dass die Schüler/innen lernen sollen, wie sie mit Wörterbüchern arbeiten und diese zu ihrem Nutzen verwenden können [10]. Die Arbeit mit Wörterbüchern wird auch als eine Strategie angesehen, wie man mit unbekannten Texten umgehen und selbstständig lernen kann, wobei es von Bedeutung ist, dass die Schüler/innen diese Strategie benennen können, wenn sie ihren Lernprozess selbst auswerten sollen [11]. Die wichtige Bedeutung der Arbeit mit Wörterbüchern wird darüber hinaus im Zusammenhang mit dem Lehrwerk und dessen Aufgabe angegeben, zum selbstständigen Lernen der Sprache beizutragen [12].

Das Lehrwerk als ein wichtiger Gegenstand für den Unterricht wird auch in anderen Quellen angegeben, die der vierten Gruppe zugeordnet werden können. Implizit kann man die Wichtigkeit des Übersetzens schon von den Ansichten ableiten, dass sich heute die Lehrwerke ändern und dass Autoregulation und Autonomie des/der Schülers/in eine große Rolle spielt [13], was auch das Übersetzen betreffen kann, denn dadurch wird der/die Schüler/in in einem bestimmten Sinne autonom. Explizit nennt man den Gesichtspunkt der Sprachenanzahl bei der Bewertung der Lehrwerke als einen der Faktoren von deren Gliederung. Beide Auffassungen, die Einsprachigkeit oder Zweisprachigkeit des Lehrwerks (d. h. die Tatsache, dass die Muttersprache der Schüler/innen in Betracht gezogen wird), können Vorteile und Nachteile besitzen. Z. B. können in den zweisprachigen Lehrwerken die problematischen Erscheinungen im Vergleich erklärt werden und man kann die Interferenz vermeiden; in den einsprachigen befasst man sich häufig mit der Gegenwartssprache, aktuellen Texten usw. [14]. Aspekte des Übersetzens treten auch in anderen Untersuchungen auf, die auf der Bewertung des Lehrwerks oder des Unterrichts seitens der Schüler/innen beruhen [15]. Zu komplexen Bewertungen der Lehrwerke nach verschiedenen Parametern vgl. [16].

Zur fünften Gruppe lassen sich theoretische Quellen zählen, die sich mit einem anderen Bereich als Didaktik oder mit Didaktik eines anderen Faches beschäftigen, und die Bedeutung des Übersetzenlernens akzentuieren. In einer Quelle zur Übersetzungswissenschaft wird betont, dass zu deren Aufgaben – wenn sie sich auf die Praxis und Anwendung in der Praxis orientieren will – auch der Übersetzungsunterricht gehört [17]. Nach einer Quelle zur Didaktik der Fachsprachen unterscheidet sich der „fachbezogene Fremdsprachenunterricht“

² Stork gibt an, dass heute manchmal eine fünfte Fertigkeit unterschieden wird, und zwar „Sprachmittlung“, die mit der Übersetzung zusammenhängt [4].

³ Nach Storch es ist wichtig zu unterscheiden, wann es gut ist, die Muttersprache einzusetzen, und wann nicht. Z. B. wenn das Ziel des Unterrichts ist, eine neue grammatische Erscheinung zu behandeln, könnte lange Erklärung eines unbekannten Wortes den Prozess erschweren, beim Lesen oder Sprachübungen ist das dagegen erwünscht, neue Wörter auf eine kommunikative Weise vorzustellen [9].

von dem „allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht“ unter anderem darin, dass hier neben vier Hauptfertigkeiten noch das Übersetzen die fünfte Fertigkeit bildet [18]. Es lässt sich des Weiteren erwarten, dass das Phänomen des Übersetzens in einigen konkreten moderneren Konzepten der Fachsprachen und des Fachsprachenunterrichts nicht vermieden werden kann, z. B. beim bilingualen (Sachfach-)Unterricht usw. (vgl. [19]).

Damit hängt die letzte Gruppe der Quellen zusammen, an denen die Relevanz des Übersetzens demonstriert werden kann. Es handelt sich um einige gegenwärtige Projekte, die sich für Mehrsprachigkeit interessieren, z. B. wie Kenntnisse der eigenen Muttersprache und der ersten Fremdsprache das Erlernen der zweiten Fremdsprache beeinflussen können [20], wie man sinnvoll die Muttersprache und die Fremdsprache im Theater verbinden kann [21] oder wie sich die Sprachpolitik in der Tschechischen Republik und die Stellungnahmen und Meinungen der Schüler/innen und Lehrer/innen zum Deutschen und zu Deutschland auf die Mehrsprachigkeit auswirken [22].

Aufgrund der Recherche kann konstatiert werden, dass die Basis der theoretischen Literatur zwar nicht arm an Quellen ist, sie könnte und sollte jedoch mehr bereichert werden, worum sich die nachstehende Untersuchung bemüht.

1 Forschungsgegenstand und Forschungsziele

Die in der Einleitung beschriebenen Tatsachen und Einstellungen aus der theoretischen Literatur stellen nur einen Aspekt in der ganzen Problematik dar. In den Prozess des (potentiellen) Übersetzenlehrens greifen – wie in andere Aspekte des Unterrichts – mehrere „Akteure“ ein: der/die Lehrer/in, die Ausbildungspolitik des einschlägigen Staats, der Typ der Schule, die Eigenschaften der Schüler/innen usw. Das Lehren und Lernen wird darüber hinaus durch die materielle Ausgangsgrundlage beeinflusst, die im großen Maße durch Lehrwerke gewährleistet ist. Mit diesem Faktor setzt sich der Beitrag aus der Perspektive des Übersetzenlehrens und -lernens näher auseinander.

1.1 Forschungsfragen

Die Lehrwerke für Fremdsprachen haben eine lange Entwicklung durchgemacht. Heute hat man ein breites Spektrum an Lehrwerken zur Verfügung, die sich in mehreren Hinsichten unterscheiden und verschiedene Konzepte vertreten, so dass jeder/jede auswählen kann, was seinen Bedürfnissen entgegenkommt. Es ist aber zugleich schwierig, die Lehrwerke allgemein zu bewerten, denn die Bewertung kann im gewissen Maße subjektiv sein und die Lehrwerke mehrerer Auffassungen sind nicht völlig vergleichbar. Deswegen thematisiert die Untersuchung nur ein unterscheidendes Element der Lehrwerke, das die Autorin des Beitrags für vernachlässigt hält, und zwar die Berücksichtigung des Übersetzens in dem Lehrstoff.

Es wurde folgenden Fragen nachgegangen:

- Welcher Raum wird dem Üben des (Fach)Übersetzens⁴ in den verschiedenen Lehrwerken gewidmet?
- Auf welche Weise wird die Übersetzungskompetenz bei den Schülern entwickelt?
- Welche Typen der Übersetzungsübungen beinhalten sie?⁵

⁴ Die literarische Übersetzung wurde nicht beachtet. Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen Texte und Wortschatz aus anderen Kommunikationsbereichen, z. B. populärwissenschaftliche Texte, Texte der öffentlichen Kommunikation usw.

⁵ Schon die ersten drei Fragen wären zur Forschung ausreichend genug. Nachdem aber die Vorforschung durchgeführt wurde, wurde festgestellt, dass diese Fragen zu ambitiös waren, denn es wurden in den Lehrwerken fast keine „reinen“ Übungen beobachtet, die direkt auf die Problematik des Übersetzens eingehen.

- Welche Bedingungen bieten die Lehrwerke zur Unterstützung der Entwicklung von Übersetzungskompetenz an?
- Wie werden Wörerverzeichnisse aufgefasst?
- Welche Rolle können dabei zweisprachig formulierte Aufgabenstellungen spielen?

Antworten auf diese Fragen wurden an einem ausgewählten Korpus der DaF-Lehrwerke gesucht.

1.2 Auswahl der Lehrwerke

Zur Analyse wurden der Vergleichbarkeit halber Lehrwerke ausgewählt, die folgende Kriterien erfüllen:

- Autorenschaft: Vom Charakter der Forschungsfragen her bezieht sich die Untersuchung auf tschechische Lehrwerke bzw. tschechische Versionen von internationalen Ausgaben.
- Erscheinungsjahr: Es wurden sowohl etwas ältere als auch jüngere Werke analysiert, damit die Zeit als wichtige Dimension reflektiert werden kann.
- Zielgruppe: Es wurden Lehrwerke für Mittelschulen und Grundschulen verglichen.⁶
- Niveaustufe der Lernenden: Wegen der Vergleichbarkeit wurde angestrebt, Lehrwerke mit dem gleichen Niveau sowohl für Grundschulen als auch für Mittelschulen zu analysieren; dafür wurde das Niveau A2 gewählt.⁷

Diesen Kriterien entsprachen vier Lehrwerke, die in der Tabelle 1 präsentiert sind.

Tab. 1: Analysiertes Korpus

Lehrwerke	Quelle	Erscheinungsjahr	Zielgruppe-Abkürzung	Konkrete Zielgruppe
Genau! 2	[23]	2011	MiS	Mittelschulen (Fachschulen) und Berufsschulen
Direkt 2 neu	[24]	2012	MiS	Mittelschulen
Alles klar 2a	[25]	2009	GrS	2. Stufe der Grundschulen, mehrjährige Gymnasien, Mittelschulen
Wir neu 3	[26]	2017	GrS	2. Stufe der Grundschulen, mehrjährige Gymnasien

Quelle: Eigene Auswahl

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, wurde die gleiche Anzahl der Lehrwerke für die Mittel- und Grundschule analysiert. Mit dem Erscheinungsjahr ist es nicht gelungen, eindeutig jüngste und schon etwas ältere Lehrwerke für jeden Typ der Schule zu finden, die miteinander verglichen werden könnten. Sie können trotzdem als Vertreter einer längeren Zeitspanne betrachtet werden.

Deswegen wurden weitere Fragen beigelegt, die auf das allgemeine Konzept der Lehrwerke gerichtet wurden, d. h. wie diese zum Übersetzen stehen.

⁶ Die Grundschule in der Tschechischen Republik dauert von der 1. bis zur 9. Klasse (Schulpflicht), danach besucht man eine Mittelschule, die 4 Jahre dauert. Auf einen Typ der Mittelschule, und zwar auf das Gymnasium, kann man schon während der Schulpflicht übergehen und muss dort logischerweise länger bleiben (mehrjährige Gymnasien).

⁷ Das Niveau A1 wurde für die Analyse ausgeschlossen, weil bei den Anfängen die Basiskenntnisse erworben werden, so dass das (Fach)Übersetzen logischerweise nicht möglich bzw. erwünscht ist. Bei A2 kann schon vorausgesetzt werden, dass die Entwicklung von Übersetzungskompetenzen unterstützt wird. Zugleich ist es aber keine so hohe Stufe, die an der Grundschule nicht immer erreicht wird.

2 Forschungsmethoden

Um die gestellten Fragen zu beantworten, wurde die Methode der Lehrwerkanalyse (vgl. [12], [14], [27]) bei den ausgewählten Lehrwerken appliziert, wobei wegen der Vergleichbarkeit nur die Kursbücher⁸ der Analyse unterzogen wurden. Die Analyse bestand darin, die Kursbücher durchzugehen und diese nach den festgesetzten Kriterien zu beurteilen. Die Kriterien der Analyse wurden folgendermaßen gegliedert:

- Sog. „primäres“ Üben des Übersetzens: Hier ging es um das Herausfinden aller Übungen, die explizit Übersetzen als erwünschte Tätigkeit von den Schülern/innen fordern oder dieses anregen.⁹
- Sog. „sekundäres“ (potentielles) Üben des Übersetzens: Damit werden weitere Aspekte und die Ausstattung der Lehrwerke gemeint, die die Übersetzungskompetenz bei Schülern/innen unterstützen können, z. B. Gesamtauffassung der Lehrwerke, Wörterverzeichnisse, zweisprachig formulierte Aufgabenstellung.¹⁰

Diese Aspekte wurden beschrieben und deren Relevanz interpretiert, wobei entsprechend dem Ziel der Untersuchung sowohl quantitative (überwiegend bei dem ersten Kriterium) als auch qualitative (überwiegend bei dem zweiten Kriterium) Hinsichten zur Geltung kommen. Die Ergebnisse der Analyse wurden tabellarisch bearbeitet und mit Beispielen illustriert, wie im Folgenden präsentiert wird.

3 Analyse der Lehrwerke

Die Analyse hat ergeben, dass sich die Konzepte der Lehrwerke in den untersuchten Aspekten nicht so viel unterscheiden. Trotzdem konnten bestimmte Spezifika verzeichnet werden.

3.1 „Primäres“ Üben des Übersetzens

In den meisten Lehrwerken können einige Andeutungen des Übersetzenübens beobachtet werden. Eine Übersicht bietet Tabelle 2 an.

Die Tabelle 2 lässt erkennen, dass in *Genau! 2* und in *Alles klar 2a* bei einigen – jedoch ziemlich wenigen – Übungen Hinweise auf die Arbeit mit dem Wörterbuch registriert wurden. *Direkt 2 neu* und *Alles klar 2a* beinhalten direkt Übungen, in denen die Schüler/innen übersetzen sollen; es handelt sich entweder um Grammatik,¹¹ Termini, Redewendungen oder um ein Verb mit verschiedenen Bedeutungen, wobei dessen tschechische Übersetzungen den deutschen Texten richtig zugeordnet werden sollen, in denen das Verb mit der einschlägigen Bedeutung vorkommt. *Wir neu 3* nutzt die Methode des Übersetzens, wenn grammatische Regeln, Bedeutungen und der Gebrauch der Wörter vorgestellt werden.

⁸ Bei einigen Lehrwerken werden Arbeitshefte in ein Buch integriert, bei einigen bilden diese ein separates Heft. Weil die Arbeitshefte eine eigene Analyse verdienen würden, wurden diese Teile bei der Untersuchung außer Acht gelassen, damit die Analyse wegen vieler Aspekte nicht oberflächlich wird. Dagegen werden spezielle Teile des Kursbuches einbezogen, wie z. B. Tests als Vorbereitung zum Abitur, Grammatikübersichten usw.

⁹ In einigen Fällen handelte es sich um Erklärungen der Grammatik, die zur aktiven Tätigkeit der Schüler/innen Impulse geben, d. h. zum Vergleich der deutschen und tschechischen Sätze, zur Ableitung einer Regel aufgrund der deutschen und übersetzten Sätze, Phrasen usw. Andere Erklärungen wurden nicht eingerechnet.

¹⁰ Tschechisch erscheint in den Lehrwerken an verschiedenen Stellen, nicht immer handelt es sich aber um Übersetzung, sondern z. B. um eine Erklärung der Grammatik ohne eine entsprechende deutsche Version. Solche Teile der Lehrwerke wurden nicht in die Analyse einbezogen.

¹¹ Diese Übungen erzielen also mehr grammatische Kompetenz als Übersetzungskompetenz.

Tab. 2: Übersetzenüben in den Lehrwerken

Genau! 2 MiS	Direkt 2 neu MiS	Alles klar 2a GrS	Wir neu 3 GrS
4x Hinweise auf die Arbeit mit dem Wörterbuch		3x Hinweise auf die Arbeit mit dem Wörterbuch	
	3x Übungen, bei denen eine Übersetzung gefordert wird (2x im Zusammenhang mit der Grammatik, 1x mit Termini)	2x Übungen, bei denen eine Übersetzung gefordert wird (1x im Zusammenhang mit Redewendungen, 1x mit einem Verb)	
			7x Anweisungen zum Übersetzen (Ableitung einer grammatischen Regel usw.)

Quelle: Eigene Analyse

3.2 „Sekundäres“ (potentielles) Üben des Übersetzens

Das Übersetzenüben muss nicht unbedingt durch Übersetzungsübungen gewährleistet werden. Zur Entwicklung der Übersetzungskompetenz bei den Schülern/innen tragen auch andere Elemente im Lehrwerk bei, die sich in den analysierten Lehrwerken in verschiedenen Formen finden.

3.2.1 Gesamtauffassung und Bedingungen der Lehrwerke

Keines der analysierten Lehrwerke ist so „übersetzungsfeindlich“, dass es gar keine Bedingungen zum Sensibilisieren der Schüler/innen für Übersetzungsproblematik anbieten würde. In einigen Hinsichten weisen alle Lehrwerke gleiche Züge auf, einige dann gewisse Differenzen, wie die Tabelle 3 präsentiert.

Aus der Tabelle 3 geht hervor, dass in allen Lehrwerken in einigen Fällen grammatische Regeln mithilfe des Übersetzens erklärt werden, indem die Sätze bzw. Phrasen oder Wörter mit einer grammatischen Erscheinung auf Deutsch und auf Tschechisch nebeneinander stehen.

Zwei Lehrwerke konfrontieren den/die Schüler/in mit den Übersetzungen in einigen Lektionen. In *Genau! 2* und *Wir neu 3* befinden sich in den Lektionen regelmäßig Listen mit dem aktuellen Wortschatz zum Thema. In *Genau! 2* werden aber nur einige Wörter und Phrasen in den Listen („Už umíme?“ [Können wir schon?]) übersetzt, einige bleiben unübersetzt. Des Weiteren wurden zu einigen Übungen bestimmte Rähmchen („Víte, že ...?“ [Wissen Sie, dass ...?]) platziert, in denen Übersetzungen sind oder Bedeutungen von einigen Wörtern erklärt werden. In *Wir neu 3* gibt es die Übersetzung nicht nur in der Liste „Wortfeld“, sondern auch in den Teilen „Wir entdecken“ oder „Lesecke“, die meist durch Texte gebildet werden, in denen Übersetzungen von einigen Wörtern in der Fußnote erscheinen. In *Alles klar 2a* werden Übersetzungen der Wörter nur vereinzelt angegeben, z. B. mit einer gelben Unterlegung bei der Übung zur Mode (S. 18), in dem Feldchen „Tipp“ bei der Grammatikerklärung (S. 24) oder in dem Feldchen INFO, wo Realien näher gebracht werden (S. 38).

Tab. 3: Bedingungen zum Übersetzenüben in den Lehrwerken

Genau! 2 MiS	Direkt 2 neu MiS	Alles klar 2a GrS	Wir neu 3 GrS
Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten	Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten	Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten	Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten
Übersetzung der Wörter in der Liste „Už umíme?“ [Können wir schon?] und „Víte, že ...?“ [Wissen Sie, dass ...?]		Übersetzung der Wörter ab und zu, z. B. Sektion INFO, Tipp oder Feldchen mit typographischer Markierung	Übersetzungen in den Sektionen „Wortfeld“, „Wir entdecken“, „Lesecke“
Zentrales Wörterverzeichnis	Zentrales Wörterverzeichnis	Zentrales Wörterverzeichnis	
Zweisprachige Aufgaben	Zweisprachige Aufgaben im Teil „(ABI) Fertigkeitstraining“	Zweisprachige Aufgaben	

Quelle: Eigene Analyse

In drei Lehrwerken haben die Schüler/innen zentrale Wörterverzeichnisse am Ende des Lehrwerks zur Verfügung. In drei Lehrwerken werden Aufgaben zweisprachig gestellt, was auch ein bestimmtes Potenzial zum Übersetzenlernen darstellt. In *Direkt 2 neu* sind die Aufgaben nur in dem Teil „(ABI) Fertigkeitstraining“ zweisprachig formuliert, sonst werden die Aufgaben auf Deutsch verfasst. Die letzten zwei Aspekte werden der näheren Analyse unterzogen.

3.2.2 Wörterverzeichnisse

Drei von vier analysierten Lehrwerken sind mit zentralen Wörterverzeichnissen am Ende des Lehrwerks ausgestattet. Die Wörterverzeichnisse sind in den Lehrwerken auf verschiedene Weise zusammengestellt, wie der Tabelle 4 entnommen werden kann.

Alle Wörterverzeichnisse sind alphabetisch angeordnet, in *Genau! 2* und in *Direkt 2 neu* gibt es jedoch jeweils ein Wörterverzeichnis zu jeder Lektion, während alle Wörter in *Alles klar 2a* zusammengefasst und nach den einzelnen Buchstaben gegliedert sind.

Zu den weiteren Differenzen gehören grammatische Parameter, mit denen die Wörter näher charakterisiert werden. Alle drei Lehrwerke geben bei den Substantiven Pluralformen an, bei Verben sind in *Genau! 2* und *Direkt 2 neu* Perfektformen, in *Alles klar 2a* nur Präsensformen bei den unregelmäßigen Formen angegeben. In *Genau! 2* und *Direkt 2 neu* findet man bei einigen Verben Rektion, vor allem deren Verbindungen mit Präpositionen, und auch übersetzte ganze Sätze (*Genau! 2*) oder vereinzelte Phrasen (*Direkt 2 neu*). Die Wörterverzeichnisse in *Genau! 2* und *Alles klar 2a* haben gemeinsam, dass sie trennbare Präfixe bei den Verben typographisch andeuten.

Die Wörterverzeichnisse unterscheiden sich auch durch zusätzliche Markierungen und Informationen. *Direkt 2 neu* und *Alles klar 2a* verfügen über Erklärungen, in denen über den Aufbau der Lehrwerke referiert wird. In *Direkt 2 neu* wird avisiert, dass die präsentierten Wörter andere Bedeutung haben können, dass aber hier nur die Bedeutungen stehen, mit denen die Wörter in dem Lehrwerk auftreten. Des Weiteren ist hier die Funktion des

Fettdrucks erklärt. In *Alles klar 2a* werden in den Erklärungen alle Markierungen explizit erläutert.

Tab. 4: *Wörterverzeichnisse*

Genau! 2 MiS	Direkt 2 neu MiS	Alles klar 2a GrS	Wir neu 3 GrS
Am Ende Wörterverzeichnis zu jeder Lektion	Am Ende Wörterverzeichnis zu jeder Lektion	Am Ende ein gesamtes Wörterverzeichnis	
Pluralformen Perfektformen Rektion Sätze Trennbare Präfixe angedeutet	Pluralformen Perfektformen Rektion Phrasen Kurze Erklärungen Der aktive Wortschatz mit Fettdruck markiert	Pluralformen Präsensformen (unreg. V.) Trennbare Präfixe angedeutet Ausführliche Erklärungen Aussprache bei den Fremdwörtern Umgangssprachliche Ausdrücke markiert	

Quelle: Eigene Analyse

Bei zwei Wörterverzeichnissen wurden Spezifika verzeichnet. *Alles klar 2a* hebt sich nicht nur durch breiteres Angebot der Sprachen ab (die Wörter sind neben Tschechisch auch ins Slowakische übersetzt), sondern auch durch spezielle Anmerkungen, z. B. die Aussprache bei den Fremdwörtern oder Markierung der umgangssprachlichen Ausdrücke (mit der Abkürzung „ugs.“ nach dem Wort). Im Wörterverzeichnis in *Direkt 2 neu* ist der aktive vom passiven Wortschatz typographisch durch Fettdruck unterschieden.

3.2.3 Zweisprachig formulierte Aufgabenstellung

Ein reiches Material zur Analyse bieten zweisprachig formulierte Aufgabenstellungen an, die in drei Lehrwerken in allen Lektionen (*Genau! 2*, *Alles klar 2a*) oder speziellen Teilen (*Direkt 2 neu*) zu finden sind. Diese Auffassung könnte als günstig bezeichnet werden, denn die Schüler/innen bekommen so eine Möglichkeit, deutsche Sätze und deren Bedeutungen auf Tschechisch kennenzulernen und eventuell zu merken. Das gilt aber nicht hundertprozentig. Bei der näheren Analyse dieser Aufgabenstellungen stellt man einige Gegebenheiten fest, die dieses mögliche Übersetzenlernen erschweren. Diese Komplikationen wurden gesammelt und in Kategorien geordnet. Insgesamt wurde festgestellt, dass Termini manchmal nicht ganz genau übersetzt werden, dass deutsche und tschechische Versionen sich durch ein bisschen unterschiedliche Bedeutungen kennzeichnen oder dass sie unterschiedliche Mengen an Informationen anbieten. Zusätzlich wurden auch Unterschiede in der Ausdrucksweise

verzeichnet (zu den Mängeln bei Übersetzung vgl. [28]). Im Folgenden werden Beispiele präsentiert und interpretiert.¹²

Die erste Komplikation stellt problematische Übersetzung des Terminus dar. Wie die Tabelle 5 zeigt, entsprechen sich die originale Aufgabe und die Übersetzung manchmal nicht völlig, so dass sie von den Schülern/innen missinterpretiert werden können.

Tab. 5: Problematische Übersetzung des Terminus

Genau! 2 MiS	Hören Sie eine <i>Suchmeldung</i> der Polizei. Welche Person wird gesucht? Poslechněte si <i>policejní hlášení</i> . Kterou osobu policie hledá? [Hören Sie eine <i>Meldung der Polizei</i> . Welche Person sucht die Polizei?] (S. 65)
Alles klar 2a GrS	Wie und mit wem haben diese Jugendlichen ihre Ferien verbracht? (...) <i>Berichte</i> . Jak a s kým trávili prázdniny tito mladí lidé? (...) <i>Vypravuj</i> . [Wie und mit wem haben diese jungen Leute ihre Ferien verbracht? (...)] <i>Erzähle</i> .] (S. 8) Warum greifen Jugendliche zu <i>Suchtmitteln</i> ? (...) Z jakých důvodů sahají mladí lidé po <i>omamných látkách</i> ? (...) [Aus welchen Gründen greifen Jugendliche zu <i>Rauschmitteln</i> ? (...)] (S. 30)

Quelle: Eigene Analyse

Genau! 2: In der deutschen Version ist ein konkreter Terminus „Suchmeldung“, in der tschechischen Übersetzung ist das Wort als „*policejní hlášení*“ [Meldung der Polizei] übersetzt, wobei es vielmehr ein Oberbegriff zur Suchmeldung ist. Eine Suchmeldung bedeutet nicht irgendeine Meldung der Polizei.

Alles klar 2a: Häufig erscheint in den Aufgaben das Verb „Berichte.“ bzw. „Berichtet.“ als Anweisung. Interessant ist es, dass dieses Verb in verschiedenen Aufgabenstellungen unterschiedlich übersetzt wird, z. B. als „*Řekni*.“ [Sage.], „*Popiš*.“ [Beschreibe.], „*Povídej*.“ [Erzähle.], „*Odpověz*.“ [Antworte.], „*Představte*.“ [Stellt vor.]. Natürlich sind alle Bezeichnungen in diesem Kontext möglich, die Schüler/innen sollten aber mit der ursprünglichen Bedeutung des Verbs bekannt gemacht werden, damit sie sich die Bedeutung des Verbs nicht ungenau einprägen. Auch der Terminus „Suchtmittel“ und dessen Übersetzung „*omamné látky*“ [Rauschmittel] hängen zwar eng zusammen, trotzdem weisen sie aber zwei verschiedene Motivationen auf und sie drücken nicht völlig dasselbe aus, was die Schüler/innen irreführen kann (vgl. [29]).

Die zweite Komplikation hängt mit der Verschiebung der Bedeutung zusammen. Wie einige Beispiele in der Tabelle 6 zeigen, wurden in allen drei Lehrwerken mit zweisprachigen Aufgabenstellungen nicht alle Aufgaben konsequent übersetzt.

¹² In den folgenden Tabellen werden die besprochenen Erscheinungen grau markiert. Fettdruck und Kursivschrift wurden als Markierung nicht ausgewählt, damit sich diese Markierung nicht mit der in den Lehrwerken verwendeten Markierung überlappt. Die Markierung aus den Lehrwerken (z. B. Kursivschrift) ist in den Beispielen übernommen. Die tschechische Version wurde wortwörtlich ins Deutsche übersetzt (in eckigen Klammern).

Tab. 6: Verschiebung der Bedeutung

Genau! 2 MiS	Hausarbeiten. Benennen Sie die Tätigkeiten, die auf den Bildern dargestellt sind. <i>Vergleichen Sie</i> auch noch einmal mit der Einstiegsseite. Práce v domácnosti. Pojmenujte činnosti, které jsou znázorněny na obrázcích. Vaše řešení <i>můžete porovnat</i> i s úvodní stranou. [Hausarbeiten. Benennen Sie die Tätigkeiten, die auf den Bildern dargestellt sind. Ihre Lösung <i>können Sie</i> auch mit der Einstiegsseite <i>vergleichen</i> .] (S. 16)
Direkt 2 neu MiS	Lies die Situationen und Anzeigen. Ordne zu: welche Anzeige passt zu Welcher [sic!] Situation? Wenn es keine passende Anzeige gibt, <i>markiere es so: X</i> . Přečti si situace a inzeráty. Přiřaď: který inzerát patří ke které situaci? Pokud se k situaci nehodí žádný inzerát, <i>vyznač políčko X</i> . [Lies die Situationen und Anzeigen. Ordne zu: welche Anzeige passt zu welcher Situation? Wenn keine Anzeige zur Situation passt, <i>markiere das Feldchen X</i> .] (S. 68)
Alles klar 2a GrS	Welche Kleidungsstücke siehst du auf den Bildern? Trage die fehlenden <i>Bezeichnungen</i> ein. Jaké kusy oblečení vidíš na těchto obrázcích? Dopiš chybějící <i>popisy</i> . [Welche Kleidungsstücke siehst du auf diesen Bildern? Schreibe die fehlenden Beschreibungen zu Ende.] (S. 17)

Quelle: Eigene Analyse

Genau! 2: Die deutsche Version wirkt strenger, in der Aufgabe auf Tschechisch ist dank des Modalverbs den Schülern/innen theoretisch überlassen, ob sie den zweiten Teil der Aufgabe machen wollen oder nicht.

Direkt 2 neu: Es wurde ein Beispiel gefunden, in dem die Übersetzung ins Tschechische auch so verstanden werden kann, dass man ein Feldchen aussuchen soll, das mit dem Buchstaben X markiert ist. Die scheinbar unschuldige Absenz des Doppelpunktes in der tschechischen Version kann jedoch negative Folgen beim Verständnis haben.

Alles klar 2a: Die Verwechslung der Wörter „Bezeichnungen“ und „Beschreibungen“ bei der Übersetzung kann verursachen, dass die Schüler/innen nach der tschechischen Aufgabenstellung Kleidungsstücke komplett beschreiben und nicht nur beschriften.

Die dritte Komplikation bzw. Inkonsequenz betrifft die Menge der Informationen. Manchmal ist die deutsche Version der Aufgabe umfangreicher, manchmal die tschechische (vgl. Tabelle 7). Obwohl es eine Kleinigkeit ist, könnten die Schüler dadurch irritiert werden, umso mehr, wenn sie die Versionen absichtlich vergleichen würden und daraus etwas lernen wollen.

Genau! 2: Bei dem Beispiel ist zu sehen, dass in der tschechischen Version der erste elliptische Satz völlig fehlt. Es lässt sich voraussetzen, dass der Satz die Aufgabe durch Angabe der Kategorien mehr konkretisiert. Die Schüler/innen bekommen eine klare Vorstellung, welcher Charakter der Antworten von ihnen gefordert wird.

Direkt 2 neu: Das präsentierte Beispiel zeigt den Unterschied in der Perspektive: Der Aufgabe geht noch eine Aufgabe voran, in der die Schüler/innen eine Umfrage lesen sollen, die mehrere Fragen stellt. In der folgenden Aufgabe sollen die Schüler/innen in der Form einer in Hauptpunkten schon vorbereiteten E-Mail reagieren, was die tschechische Aufgabenstellung

auch explizit ausdrückt. Die deutsche Version verweist nur auf die in der E-Mail vorbereiteten Nummern, die implizit für Antworten auf die Fragen vorgesehen sind.

Alles klar 2a: Bei der Übung drückt die tschechische Version ganz genau aus, worin die Korrektur bestehen soll. Die deutsche Version lässt auch vermuten, dass man die allgemein falschen Informationen suchen soll, die der Wirklichkeit nicht entsprechen.

Tab. 7: Unterschiede in der Menge der Informationen

Genau! 2 MiS	<i>Erfahrungen – Stärken – Schwächen.</i> Das brauche ich in meinem Traumjob. Sammeln Sie zu zweit Wörter. Begründen Sie Ihre Wahl. Sbírejte ve dvojicích slůvka, která potřebujete pro svá vysněná povolání. Zdůvodněte svou volbu. [Sammeln Sie zu zweit Wörter, die Sie für Ihre Traumberufe brauchen. Begründen Sie Ihre Wahl.] (S. 92)
Direkt 2 neu MiS	Schreib eine E-Mail und geh auf <i>folgende Punkte</i> ein: Napiš e-mail, ve kterém vyjádříš svůj názor <i>podle bodů ankety</i> . [Schreib eine E-Mail, in der du deine Meinung <i>nach den Punkten der Umfrage</i> ausdrückst.] (S. 138)
Alles klar 2a GrS	Lies (...) und höre (...). Fünf Informationen <i>sind falsch</i> . Korrigiere sie. Přečti (...) a poslouchej (...). Pět informací <i>se neshoduje s nahrávkou</i> . Oprav je. [Lies (...) und höre (...). Fünf Informationen <i>stimmen mit der Aufnahme nicht überein</i> . Korrigiere sie.] (S. 26)

Quelle: Eigene Analyse

Die vierte Komplikation wäre keine Komplikation, wenn es sich um einen anderen Text handeln würde als um Aufgabenstellungen im DaF-Lehrwerk. Wenn man Texte übersetzt, muss man selbstverständlich manchmal paraphrasieren, den Verbalstil in Nominalstil oder umgekehrt wechseln oder Synonyme einsetzen. Bei der Aufgabenstellung und beim Übersetzenlernen kann es aber kontraproduktiv sein (vgl. Tabelle 8), es sei denn, dass der/die Lehrer/in den Schülern/innen die Zusammenhänge und richtigen Bedeutungen erklärt.

Genau! 2: Die Beispielsätze drücken eine ähnliche Anweisung aus, die Verben lassen sich aber nicht als Synonyme bezeichnen, deswegen fordern solche Unterschiede eine größere Informiertheit des/der Schülers/in.

Direkt 2 neu: Hier wäre dagegen eine wortwörtliche Übersetzung der deutschen Version nicht erwünscht, weil die Kohäsion durch die Anknüpfung an das Wort „Anzeige“ mithilfe des Pronomens durch den zwischenstehenden Satz gestört ist. In der deutschen Version entsteht sogar eine Doppeldeutigkeit, weil sowohl „die Stelle“ als auch „die Anzeige“ Feminina sind.

Alles klar 2a: Aus der tschechischen Übersetzung des Beispielsatzes können die Schüler/innen nicht die Übersetzung des Terminus „Stellungnahme“ kennen lernen, die Paraphrasierung in der Form eines Nebensatzes verrät ihnen doch die Grundbedeutung. Trotzdem ist dadurch nicht gesichert, dass die Schüler/innen fähig sind, den entsprechenden tschechischen Terminus korrekt zu nennen.

Tab. 8: Unterschiedliche Ausdrucksweise

Genau! 2 MiS	Entschlüsseln Sie die Verben. Která slovesa <i>se skrývají</i> za písmeny? [Welche Verben <i>verbergen sich</i> hinter den Buchstaben?] (S. 24)
Direkt 2 neu MiS	Du hast diese Anzeige in der Sprachschule gefunden, wo du Deutsch lernst. Die Stelle interessiert dich sehr. Lies <i>sie</i> . V jazykové škole, kde se učíš německy, jsi našel/našla tento inzerát. To místo tě velmi zajímá. Přečti si <i>inzerát</i> . [In der Sprachschule, wo du Deutsch lernst, hast du diese Anzeige gefunden. Die Stelle interessiert dich sehr. Lies <i>die Anzeige</i> .] (S. 137)
Alles klar 2a GrS	(...) Schreibe eine <i>Stellungnahme</i> . (...) Napiš, <i>co si o tom myslíš</i> . [(.) Schreibe, <i>was du darüber meinst</i> .] (S. 46)

Quelle: Eigene Analyse

3.3 Auswertung der Analyse

Aus der Analyse ist hervorgegangen, dass dem Üben des (Fach)Übersetzens in den analysierten Lehrwerken kein so großer Raum gewidmet ist. Die Menge der Übungen ist vom konkreten Lehrwerk abhängig. Auf jeden Fall nehmen die Übungen, die explizit Übersetzen als erwünschte Tätigkeit von den Schülern/innen fordern oder dieses anregen, im Vergleich zu Übungen anderer Fertigkeiten nur einen geringeren Anteil ein.

Auf der anderen Seite unterstützen die Lehrwerke die Entwicklung von (Fach)Übersetzungskompetenz durch gute Bedingungen, indem die tschechische Sprache nicht völlig ausgeschlossen ist und in den Lehrstoff integriert ist. Es handelt sich z. B. um übersetzte Sätze in den Grammatik-Übersichten, die die problematische Erscheinung den Schülern/innen besser nahe bringen, oder um zweisprachige kleine Wörter- und Termini-Übersichten in den Lektionen, die meistens auch typographisch markiert sind und für die Schüler/innen den wichtigsten Wortschatz erfassen. Spezielle nutzbringende Teile sind dann Wörterverzeichnisse und zweisprachig formulierte Aufgabenstellung.

Bei den Wörterverzeichnissen ist deren Aufbau bei verschiedenen Lehrwerken eigenständig. Welche Merkmale positiv und welche ungünstig sind, lässt sich objektiv schwer beurteilen, denn jeder/jede Lerner/in hat eigene Präferenzen und es ist gewissermaßen eine Geschmacksache. Zu viele typographische Markierungen können die Aufmerksamkeit von den nicht markierten Teilen ablenken (vgl. [30]), völlig unmarkierte Listen können unübersichtlich sein. Das Vorhandensein der Wörterverzeichnisse selbst kann auf verschiedene Weise betrachtet werden. Einerseits werden die wichtigsten Wörter in einer alphabetischen Übersicht angeboten, andererseits könnte das von der Notwendigkeit weiterer Arbeit mit anderen Wörterbüchern abraten.

Auch die Rolle der zweisprachig formulierten Aufgabenstellung kann als zweiseitiges Schwert angesehen werden. Die zweisprachig gestalteten Aufgaben können die Schüler/innen dazu verleiten, dass sie nur die tschechische Version lesen, anstatt sich zu bemühen, die Aufgabe auf Deutsch zu verstehen. Auf der anderen Seite kompliziert es manchmal den Erfolg bei der Aufgabe, deren Lösung die Schüler/innen sonst kennen würden, dass sie nicht richtig verstehen, was sie machen sollen. Die Argumente zur Verteidigung einer solchen Gestaltung können auch darin bestehen, dass die Schüler/innen mit dem Original und der Übersetzung gute Muster bekommen, wie sich Wörter und Sätze übersetzen lassen, wovon die

Schüler/innen für eigenes Übersetzenlernen profitieren können. Leider hat die Analyse diese Annahme nicht bestätigt, weil konstatiert werden kann, dass die zweisprachigen Sätze in der Aufgabenstellung nicht immer völlig sprachlich äquivalent sind, auch wenn sie im Grunde genommen (relativ) ähnliche Bedeutung aufweisen.

4 Schlussfolgerungen und Optimierungsvorschläge

Trotz positiver Tendenzen, Kompetenz des Übersetzens bei den Schülern/innen zu entwickeln, kann die Situation nicht als befriedigend bezeichnet werden. Der Ratschlag für die Autoren/innen der Lehrwerke, mehr Übersetzungsübungen für den Lehrstoff auszuarbeiten, stellt jedoch keine Lösung dar. Die Gestaltung der Lehrwerke hängt nämlich mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und mit dem Curriculum zusammen. Das Übersetzenlernen ist in diesen Dokumenten bei der zweiten Fremdsprache¹³ zwar nicht vergessen, es ist jedoch unter den anzustrebenden bzw. zu entwickelnden Kompetenzen bei den Schülern/innen nur sporadisch erwähnt (vgl. [31], [32], [33], [34] o. a.).¹⁴ Es könnte also überlegt werden, ob eine intensivere Einarbeitung dieser Problematik möglich wäre.

Trotz des Curriculums könnten die Autoren/innen der Lehrwerke die festgestellten Tatsachen bilanzieren und Konsequenzen ziehen. Es müssten keine markanten Änderungen zugrunde liegen. Es würde helfen, zusätzliche Übungen in die Lehrwerke einzugliedern, den zweisprachigen Aufgabenstellungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken oder die Texte, die sonst zur Übung anderer Fertigkeiten dienen, auch in dieser Richtung zu nutzen.

Die Änderung des Curriculums und das Verfassen und Veröffentlichen eines neuen Lehrwerks sind langjährige Prozesse. Es kann aber nicht nur gewartet werden. Bis dahin spielt auch der Zugang des/der Lehrers/in eine wichtige Rolle, d. h. seine/ihre Bereitschaft, das Defizit der Übersetzungsübungen in Lehrwerken zu kompensieren. Es kann vorgeschlagen werden, mehr eigene Initiative zu übernehmen und eigene Übungen vorzubereiten. Bestimmt kann der/die Lehrer/in die Motivation der Schüler/innen erhöhen, wenn er/sie Texte aus authentischen Quellen in den Unterricht mitbringt, bei denen die Schüler/innen leichtere Passagen oder nur die Titel übersetzen können, oder wenn er/sie einen Übersetzungswettbewerb ausschreibt. So kann nicht nur die Kreativität der Schüler/innen zur Geltung kommen, sondern sie können auch Formulierungsfähigkeiten, Wortschatz und Ausdrucksweise in der eigenen Muttersprache verbessern. Das Übersetzen gewährt also eine gute Möglichkeit, interdisziplinäre Beziehungen zu pflegen.

Abschluss

Wenn man eine Fremdsprache lernt, kommt neben den „klassischen“ vier Fertigkeiten wie Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen häufig auch die Kompetenz des Übersetzens vor. Wie wichtig diese Kompetenz für die Schüler/innen an der Grund- und Mittelschule ist, darin sind die Wissenschaftler/innen nicht einig, was nicht nur die Recherche der theoretischen Literatur reflektiert, sondern auch das Nachschlagen in verschiedenen Curricula. Diese nicht eindeutige Meinung der Didaktiker/innen spiegelt sich auch in den Lehrwerken wider.

Die Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke für Grund- und Mittelschulen machte deutlich, dass jedes Lehrwerk die Problematik des Übersetzens auf eigene Art und Weise behandelt. Es wurde keine eindeutige Tendenz in den Unterschieden zwischen den Lehrwerken für Mittel- und Grundschulen und zwischen den älteren und jüngeren Lehrwerken gefunden. Die analysierten Lehrwerke haben jedoch gemeinsam, dass die Übersetzungsübungen zu wenig

¹³ Es wird vorausgesetzt, dass Deutsch heute meistens als die zweite Fremdsprache unterrichtet wird.

¹⁴ Zu Lehrplänen in der BRD vgl. [35].

vertreten sind. Die Lehrwerke sind zwar aus der Übersetzerischen Perspektive ziemlich gut „ausgerüstet“, was z. B. die Wörterliste mit Übersetzungen in den Lektionen, Wörterverzeichnisse oder zweisprachig formulierte Aufgabenstellung beweisen, nicht immer muss das aber eine Garantie darstellen, dass sich bei den Schülern/innen eine Übersetzungskompetenz entwickelt, denn z. B. wegen einer freieren Übersetzung der Aufgaben in einigen Fällen sind diese Unterlagen vielmehr erst für Fortgeschrittene geeignet. Wie bei anderen Aspekten des Unterrichts ist der/die Lehrer/in immer von Bedeutung, der/die auch trotz abwesender expliziter Übersetzungsübungen diese Kompetenz den Schülern/innen beibringen kann.

Zum Schluss ist hervorzuheben, dass die präsentierte Analyse nur eine Grundeinsicht ins Thema liefert und mit der Auswertung der gesamten Qualität der Lehrwerke nicht gleichzusetzen ist. Für objektivere Ergebnisse bedarf es weiterer Analysen, die alle beschriebenen Kriterien noch mehr ausarbeiten und an mehreren Lehrwerken überprüfen. Zugleich sollte eine tiefere Analyse der Ausbildungsstandards vollzogen werden. Davon verspricht sich die Autorin eine Anregung zur komplexeren Diskussion in wissenschaftlichen Kreisen, die zum neuen Durchdenken des gesamten Ausbildungskonzepts in Fremdsprachen führen könnte.

Dedikation

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes SGS21/FF/2016-2017 „Prezentace odborných informací v odborném i neodborném kontextu“ (Presentation of expert information in expert and non-expert contexts).

Literatur

- [1] HAAß, F.: Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 151–156. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [2] HEYD, G.: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991. ISBN 3-425-04373-0.
- [3] PETERSEN, W. H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Ehrenwirth, München, 1994. ISBN 3-431-02561-7.
- [4] STORK, A.: Fähigkeiten und Fertigkeiten. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 64–66. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [5] KIEWEG, W.: Übungsformen. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 182–186. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [6] ZYDATIß, W.: Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 59–63. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [7] GNUTZMANN, C.: Language Awareness. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 115–119. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [8] NORD, C.: *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer Übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Julius Groos, Tübingen, 2003. ISBN 3-87276-649-X.

- [9] STORCH, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink, München, 2001. ISBN 3-7705-3408-5.
- [10] ZÖFGEN, E.: Wörterbuchdidaktik. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 107–111. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [11] JANÍKOVÁ, V.: Výuka cizích jazyků zaměřená na žáka. In: Janíková, V. et al. (eds.), *Výuka cizích jazyků*. Grada Publishing, Praha, 2011, pp. 50–77. ISBN 978-80-247-3512-2.
- [12] JELÍNEK, S.: K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1994/1995, Vol. 38, Issue 3–4, pp. 83–88. ISSN 1210-1811.
- [13] JANÍKOVÁ, V.: Učebnice cizích jazyků a autonomní učení. *Cizí jazyky*. 2006/2007, Vol. 50, Issue 4, pp. 130–134. ISSN 1210-0811.
- [14] JELÍNEK, S.: Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2006/2007, Vol. 50, Issue 4, pp. 126–130. ISSN 1210-0811.
- [15] ZAJÍCOVÁ, P.: Evaluation von Lehrwerken und Unterrichtsverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Fremdsprachenlernalers. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 342–367. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [16] PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido, Brno, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- [17] WILSS, W.: *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Ernst Klett, Stuttgart, 1977. ISBN 3-12-910370-8.
- [18] FLUCK, H.-R.: *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Narr, Tübingen, 1992. ISBN 3-8233-4523-0.
- [19] KNIFFKA, G.; ROELCKE, T.: *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2016. ISBN 978-3-8252-4094-3.
- [20] BRYCHTOVÁ, A.: Schüler schreiben einen Notizzettel in drei Sprachen. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 59–71. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [21] BUČKOVÁ, T.; POIMER, C.: Vom kreativen Schreiben zur zweisprachigen Inszenierung am Beispiel des Märchens Rotkäppchen. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 72–87. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [22] MÜLLEROVÁ, M.: Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit und seine Widerspiegelung in tschechischen Schulen. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 215–230. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [23] TKADLEČKOVÁ, C.; NOVÁKOVÁ, H.: *Genau! 2. Němčina pro střední školy a učiliště*. Klett, Praha, 2011. ISBN 978-80-7397-065-9.
- [24] MOTTA, G.; ĆWIKOWSKA, B.; VOMÁČKOVÁ, O.; ČERNÝ, T.: *Direkt 2 neu. Němčina pro střední školy*. Klett, Praha, 2012. ISBN 978-80-7397-101-4.

- [25] ŁUNIEWSKA, K; TWOREK, U.; WĄSIK, Z.; (MRÓZEK, J.; PRÁGEROVÁ, V.): *Alles klar 2a – učebnice a cvičebnice pro 2. stupeň základních škol, víceletá gymnázia a střední školy*. INFOA, Dubicko, 2009. ISBN 978-80-7240-662-3.
- [26] MOTTA, G.; (GAJDA, M.): *Wir neu 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Klett, Praha, 2017. ISBN 978-80-7397-249-3.
- [27] ZAJÍCOVÁ, P.: *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostravská univerzita v Ostravě – Filozofická fakulta, Ostrava, 2005. ISBN 80-7042-605-5.
- [28] HORN-HELF, B.: *Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis*. A. Francke, Tübingen/Basel, 1999. ISBN 3-7720-2264-2.
- [29] Psychoaktivní droga. In: *Wikipedia*. [encyclopedia online]. Wikimedia Foundation Inc., updated 31 May 2017, at 16:40. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: https://cs.wikipedia.org/wiki/Psychoaktivn%C3%AD_droga
- [30] GROEBEN, N.; CHRISTMANN, U.: Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, G.; Krings, H. P. (eds.), *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. De Gruyter, Max Niemeyer, Tübingen, 1989, pp. 165–196. ISBN 3-484-22048-1. ISBN (Online): 978-3-11-096210-9. DOI: [10.1515/9783110962109.165](https://doi.org/10.1515/9783110962109.165)
- [31] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ; VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2017. [accessed 2017-06-29]. Available from WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- [32] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ; VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. 2017. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
- [33] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01. Veřejnosprávní činnost*. [online]. 2007. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206843M01%20Verejnospravni%20cinnost.pdf>
- [34] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 21-42-M/01. Geotechnika*. [online]. 2009. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%202142M01%20Geotechnika.pdf
- [35] KÖNIGS, F. G.: Sprachmittlung. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 96–100. ISBN 978-3-7800-1053-7.

VÝUKA PŘEKladu NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE. PROČ NE?

Príspevek se zabývá vybranými aspekty problematiky výuky (odborného) překladu v hodinách němčiny jako cizího jazyka na základních a středních školách v České republice. Nejprve je nastíněno, jaké postavení má překlad v teoretické didaktické literatuře a jak je prezentována jeho relevance v rámci výuky cizího jazyka. Poté je řešena otázka, jak velký prostor je výuce překládání věnován v učebnicích němčiny jako cizího jazyka a jaké podmínky jsou poskytnuty pro procvičení, popř. nabytí této kompetence (celkové pojetí učebnic, slovníčky, dvojjazyčně formulované zadání úloh). Z hlediska tohoto kritéria jsou srovnávány různé učebnice němčiny jako cizího jazyka pro základní a střední školy. Na závěr jsou krátce naznačeny návrhy optimalizace pro tuto oblast vzdělávání v cizích jazycích.

TEACHING OF TRANSLATION AT BASIC AND SECONDARY SCHOOL. WHY NOT?

The article concerns selected aspects of teaching (specialised) translation within German lessons at basic schools and secondary schools in the Czech Republic. Firstly, it outlines the position of translation in the theoretical didactic literature and presentation of its relevance in foreign language teaching. Further, it comments on the space that German textbooks dedicate to translation and the conditions provided to the practice and acquisition of this skill (the overall concept of the textbooks, vocabulary books, bilingually formulated tasks). Various German textbooks for the basic schools and secondary schools are compared according to this criterion. Finally, the article briefly outlines proposals for optimisation of this area in foreign language teaching.

NAUCZANIE TŁUMACZENIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ I ŚREDNIEJ. DLACZEGO NIE?

Artykuł poświęcony jest wybranym aspektom problematyki nauczania (specjalistycznego) tłumaczenia na lekcjach języka niemieckiego jako języka obcego w szkołach podstawowych i średnich w Republice Czeskiej. W pierwszej kolejności określono miejsce, jakie tłumaczenie pisemne zajmuje w teoretycznej literaturze dydaktycznej i jak jest prezentowane jego znaczenie w ramach nauczania języka obcego. Następnie zostały podjęte próby odpowiedzi na pytanie, ile miejsca poświęca się nauce tłumaczenia w podręcznikach do języka niemieckiego jako języka obcego i jakie stwarza się warunki dla zdobycia tych umiejętności i ich ćwiczenia (ogólna koncepcja podręczników, słowniki, dwujęzyczne formułowanie zadań). W tym zakresie porównano różne podręczniki do języka niemieckiego jako języka obcego dla szkół podstawowych i średnich. Na zakończenie pokrótce przedstawiono propozycje optymalizacji procesu nauczania języków obcych w tej dziedzinie.

THE INFLUENCE OF COMMUNICATION APPREHENSION ON THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Kateřina Smejkalová¹; Josef Smejkal²; Kateřina Juráčková³

Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem,

Faculty of Social and Economic Studies,

^{1,2}Department of Foreign Languages,

³Department of Management,

Moskevská 4, 400 96 Ústí nad Labem, Czech Republic

e-mail: ¹katerina.smejkalova@ujep.cz; ²josef-smejkal@centrum.cz;

³katka.jurackova@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to explain the term “communication apprehension” that has not yet been precisely defined in Czech professional literature. After the appropriate terminology is defined, in its first part the article focuses on the analysis of the communication barrier perceived by students. In relation with this analysis and on the base of teachers’ experience showing that students take a rather passive approach to learning foreign languages, in its empirical part, the authors of the article concentrate on the question whether the level of communication apprehension experienced by individuals when communicating in their mother tongue may influence their learning a foreign language.

Keywords

Communication apprehension; Foreign language; Communication apprehension in mother tongue; Learning a foreign language.

Introduction

At universities, the main objective of learning foreign languages in non-philological fields of study is to facilitate students’ achieving communication competence and self-directed autonomous learning. In addition to learning a foreign language, students should be able to develop their thinking and master appropriate skills and habits. It is also very important to transform passive student behaviour into more active use of a particular language. It is not uncommon that some students have a fear of using a foreign language in real conversations which is one of the main reasons why the teacher should be familiar with the students’ confidence in communication, not just in a foreign language but also in their native language communication.

1 The Term “Communication Apprehension”

First, let’s focus on communication apprehension from a general point of view and then move on to the communication apprehension in foreign languages. This term lacks a single accepted definition since the same term, with slight modifications, may also be expressed by the following terms: *communication apprehension* [23], *communication barrier or barriers* [14], [24], *language barriers*, or *communication anxiety*, in many foreign studies e.g. [19].

According to Průcha [23], communication apprehension is a cause of great inter-individual differences in communication activities of students. Apprehension in tuition sometimes reaches even pathological levels when some students are so ashamed of speaking in front of

the whole class that they do not join verbal communication even if they know the right answer.

A pedagogical dictionary [24] uses the term “communication barrier” and explains it as a barrier of a physical (e.g. due to speaking or hearing disorders) or mental nature (e.g. fear of speaking in public). Křivohlavý in [14] explains the term “communication barriers” as everything that somehow disrupts the course of communication. Thus he sees it as an external barrier to the transfer of a communication signal.

“However, barriers can be directly in the transmitter or receiver. For example noise that disturbs the teacher’s speech, or different motivational orientation of students than of a teacher.”

We have to differentiate between the terms “communication apprehension” and “reluctance to communicate” which is a natural, primarily professionally conditioned phenomenon, concerning for example teachers or politicians. It is usually a consequence of particularly cognitive oversaturation and overload by various impulses and it is connected to the effort to relax from all contacts. This reluctance to communicate is usually temporary. Long-term avoidance of interpersonal contacts is a manifestation of mental imbalance. [28, p. 26]

1.1 Communication Apprehension in Foreign Languages

Compared to the aforementioned Křivohlavý’s definition of communication barriers [14], Celerová [1] understands the meaning of a “communication barrier” in foreign languages differently. The author divides communication barriers into two groups; in the strict sense there are those formed as a result of incorrect selection and use of linguistic means in speech, and in the broader sense the communication barriers derived from the interdisciplinary approach to solving communication questions and related problems. According to Celerová, communication barriers can be defined as a barrier of a linguistic and non-linguistic nature (division to logical, stylistic, semantic, and phonetic) which is manifested in the speech of communicants and may impede or even prevent communication targets from being achieved.

In connection to overcoming miscellaneous difficulties in foreign language communication, Hendrich [7] similarly speaks about barriers that are of a linguistic and pedagogical-psychological nature. According to Hendrich, language barriers occurring particularly in adults are related to the insufficiency of linguistic means that a student has at his/her disposal for expressing his/her ideas in a foreign language (so-called Labov’s linguistic deficit). This definition corresponds to the term “expression barriers in communication” according to Adams [21, pp. 69–71]. The barriers of a pedagogical-psychological nature “*emerge due to apprehension to speak a foreign language, to imitate foreign pronunciation, as well as due to a fear of making mistakes, fear of being ridiculous while speaking a foreign language*”. This fear or internal apprehension of a foreign language communication may be defined as a feeling of tension, concerns and nervousness that the process of foreign language teaching evokes in a student. Similarly, McCroskey [19] defines communication anxiety by how much an individual feels fear of or anxiety about becoming involved in real or imaginary communication with others.

This paper will be primarily based on the 2nd part of the definition stated in the Pedagogical Dictionary [24] which is, in our opinion, stated under an ambiguous term of communication barrier but which may be applied to foreign language teaching as it is a barrier “*emerging in acquiring a foreign language when a speaker cannot manage to use his/her partially developed language knowledge for communication. It has mental causes, most frequently apprehension of the fact that he/she (...) can make linguistic mistakes*” [24], [7]. However, this paper will use the term “communication apprehension” for the sake of consistency.

1.2 Causes of Communication Apprehension

The main, hardly influenceable resources of the communication apprehension problem include student's innate character anxiety related to introversion of a character. Communication apprehension probably results from a number of other sources, including strict upbringing and education, lack of communication skills, and imitating others [26], [9]. This is also confirmed by Jelínek in [11] who sees the causes of communication apprehension in a way of communication within family and broader social vicinity. It very much depends on the fact how parents communicate with a little child, what specialized way of expressing they use [27, p. 343]. In connection with this, Jelínek in [11] mentions the so-called concept of two linguistic codes (developed by Bernstein). *“A developed (...) code is formed in a child when parents and other family members stimulate a speech activity of the child by their interest and attention and when they happily react to his/her actions. A limited (restricted) linguistic code is formed due to a little interest of parents in child's speech, due to their poor expressing limited only to orders and bans.”* One of the causes of a higher level of communication apprehension of students may also be reduction of communication among themselves. With better opportunities, development of technologies and primarily an easier access to these advanced technologies, the proportion of impersonal, indirect contact among people in a form of writing increases to the detriment of interpersonal verbal communication.

According to Forster [5], “tacit” behaviour of communication participants is often related to previous frustrating experience. It can mean that the reluctance to undergo a communication risk expresses certain forms of fear of speaking. The cause may be excessive concentration on an “all-wise” teacher who provides students with very little space to their own, self-planned and reliable activity. We should not always seek the cause only in a communication deficit of students but in their little experience with active, self-initiated communication behaviour. This phenomenon may be, as Forster [5] suggests, changed by working in small groups with adequate assignment of tasks.

The research of a communication climate [22] found that the communication climate does not depend on the composition of a class being taught. On the contrary, it is defined by a teacher's own approach and a style of teaching. Based on the given information we can assume that a teacher inclining to the constructivist approach will positively influence the communication climate in terms of helpful atmosphere supporting cooperative education. We suppose that asymmetric, irregular division of verbal activities of students during foreign language education, as researched by Žofková [14], when student's verbal activity represents only 8% of time from the total tuition, and when students do not have an opportunity to communicate during tuition, leads to apprehension to express themselves, i.e. to communication apprehension and reluctance to communicate.

Communication apprehension may also occur only exceptionally, in a certain situation, and under certain circumstances. It is, for example, anxiety of acceptance, orientation or performance. In connection to the term “communication apprehension” we also have to mention the term “communication status”. Researches [23] imply that a teacher as a subject of teaching highly contributes to the formation of groups of students who have a different communication status. Some students have a high communication status, they often communicate with a teacher. Other students, on the other hand, have little or even no involvement and their communication status is really low. An analogous research at Czech schools [23] suggests that the proportion of student's utterance decreases with higher grades of elementary and secondary school (24% – 14%) while the proportion of teacher's utterance increases (76% – 86%). According to Kabardov [10], it is necessary to take into account typological differences of students in communication while acquiring foreign languages. In his opinion, there is on the one hand a communicative type of students characterized by a

communicative activity and initiative, a large scope of speech production, better hearing memory, and on the other hand a non-communicative type of students with a small scope of speech production, vagueness of communication acts, passivity in foreign language relations, better visual memory.

A significant part of research focused on studying communication apprehension has linked communication to academic performance or school results. For example, it has been proved that students who do not hesitate to communicate during tuition achieve better results in speaking skills than students who highly hesitate to communicate. [2] Therefore, there is significant inverse dependency between communication apprehension and results of education. It applies that *“the higher communication apprehension students have, the worse educational results they achieve and on the contrary – students with the lowest communication apprehension have the best educational results”* [24]. Furthermore, it was found out that the achieved level of communication apprehension proportionally increased with higher age (the research examined students at elementary and secondary schools). Communication apprehension does not decrease with age but, on the contrary, it increases significantly. The research of McCroskey [18], [19] suggests, for example, that up to 20 % of all adults can experience some of the forms of communication anxiety. Individuals with a high level of communication anxiety typically avoid communication with other people which means that these individuals tend to be perceived negatively when they interact with other people. Based on these results we can assume that communication apprehension will culminate in the population of adult students, which is also a subject of our research.

1.3 Possibilities to Eliminate Communication Apprehension

Horwitz [8] indicated a relation between foreign language anxiety and reluctance to verbally interact; they mutually influence each other. Young [29] discovered that students generally become anxious when they have to use a foreign language in front of others. According to Křivohlavý in [17, p. 17], communication barriers appear *“... where distrust or antipathy predominate”*. Even the research results proved [20] that the willingness of an individual to communicate in a target language is associated with the feeling of well-being, with high self-image, extroversion, low level of anxiety, and high level of perceived competence, while reluctance to communicate (i.e. communication apprehension) is analogically connected to the opposites, that means discomfort, low self-image, introversion, high level of anxiety, and low level of perceived competence. Reluctance to communicate may appear when a student does not have a sense of belonging to a target language group or he/she feels threatened by the loss of identity of his/her mother tongue. [6], [8] Although professional literature has been promoting the emphasis on target language significance for a long time, a restored interest in the role of mother tongue in foreign language education has occurred quite recently.

Some authors argue that it depends on a possibility and the amount of use of mother tongue within foreign language education. Polio and Duff [4] presented a statement of a German teacher who said that, *“... if you want to create a relaxed atmosphere ... it is difficult to create it only in German ...”* (that means only in a foreign language). This comment, together with an opinion of many foreign language teachers, supports a concept that in many situations of foreign language education a higher amount of target language use may be accompanied by higher anxiety in lots of students. And on the contrary, the use of mother tongue helps students reduce the affective filter. [13]

For example, Macaro [16, p. 49] stated that the use of mother tongue in foreign language education supports linguistic associations in students and further reduces a limited memory capacity of students. Furthermore, it was found out that the level of foreign language complexity and the usage rate of mother tongue by students are directly proportional. Klapper

[12] recommends using bilingual education because dogmatic exclusion of mother tongue from target language education may lead to displeasure, frustration, and negative affective factors limiting efficient foreign language education in students. Therefore, it can be assumed that the usage rate of foreign language is also linked to the level of mother tongue competence of students, and also that both languages (their mother tongue and a foreign language) equally influence the level of communication apprehension.

2 Research

2.1 Research Objective

The aim of our research was to find out to what extent students perceive their own communication apprehension in foreign language classes. And then we were preoccupied with the following scientific question: To which extent the level of communication apprehension in students in their mother tongue is related to their reluctance to communicate in a foreign language?

As a follow-up to research findings stated in a theoretical part of this work, we determined research hypotheses to which we were inspired by the results of some researches, for example [13], [12], [18], [19], [26].

Hypothesis 1: There is a mutual relation (direct proportion) between the level of perceived achieved communication apprehension in the mother tongue and the level of perceived achieved communication apprehension in a foreign language.

Hypothesis 1.1. The higher the achieved communication apprehension in the mother tongue is, the higher it is in foreign languages.

Hypothesis 1.2. The lower the achieved communication apprehension in the mother tongue is, the lower it is in foreign languages.

2.2 Methodology

The hypothesis shall be verified by a combination of questionnaires – Levine [15], PRCA-24 [26]. The hypothesis shall be evaluated by a method of regression statistics, regression line, and correlation.

The last part of Levine questionnaire [15] focused on the investigation of communication apprehension. This part of the questionnaire dealt with scaling. Within 7 items, students expressed a level of their anxiety (apprehension) in using the 1st foreign language in teaching on a scale from 1 = completely disagree to 5 = completely agree with the statement.

The second type of a questionnaire was the PRCA-24 questionnaire (used, for example, in McCroskey's research [18]) focused on respondents' *discovering a general level of communication apprehension* in their mother tongue. The questionnaire contains 24 questions grouped into four meaning sub-areas (group discussion, meetings, interpersonal conversations, public speaking) of which each is characterized by 6 items. The questionnaire in a stated set of questions contains also items that were asking for identical or very close information which increases reliability of the entire questionnaire. In communication apprehension measurement, on Likert's scale (1 = absolutely agree, 5 = absolutely disagree) respondents identified a level to what extent the sets of statements related to them.

The research was carried out at the Faculty of Social and Economic Studies of Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem in seminars and classes of a professional foreign language. At the FSES UJEP the professional foreign language (English or German) is taught from the following fields: Economics and Management, Regional Development and Public

Administration, Social Work. In all selected courses students expressed their opinion on their first, i.e. the main foreign language that they study at university in courses at which the level of students' language skills should achieve the C 1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages: i.e. the second highest level of language competence.

The basic research set was formed by all students of full-time bachelor's and subsequent master's degree of all study programmes and fields of study at the FSES UJEP in Ústí nad Labem. By a stratified selection, we chose a certain research sample from this basic set for the purpose of our investigation. The main criterion of this selection was teaching of the 1st foreign language currently in progress. The method of questionnaire survey addressed 328 students in total.

2.3 Research Results

2.3.1 Level of Communication Apprehension in Foreign Languages

While processing the data from Levin's questionnaire regarding the extent of student's communication apprehension in relation to their 1st foreign language, we can proceed from the division of all 7 items to 2 thematic parts. The first part of the questionnaire (items 1–3) relates to the data about a general level of communication apprehension, about feelings resulting from subjective perception of foreign language communication in the 1st foreign language. The second part (items 4–7) describes communication apprehension with regard to a certain particular context, for example during a discussion about grammar, common topics, tests, and while discussing administrative issues. The values stated in Figure 1 represent average values of scalable answers.



Source: Own processing

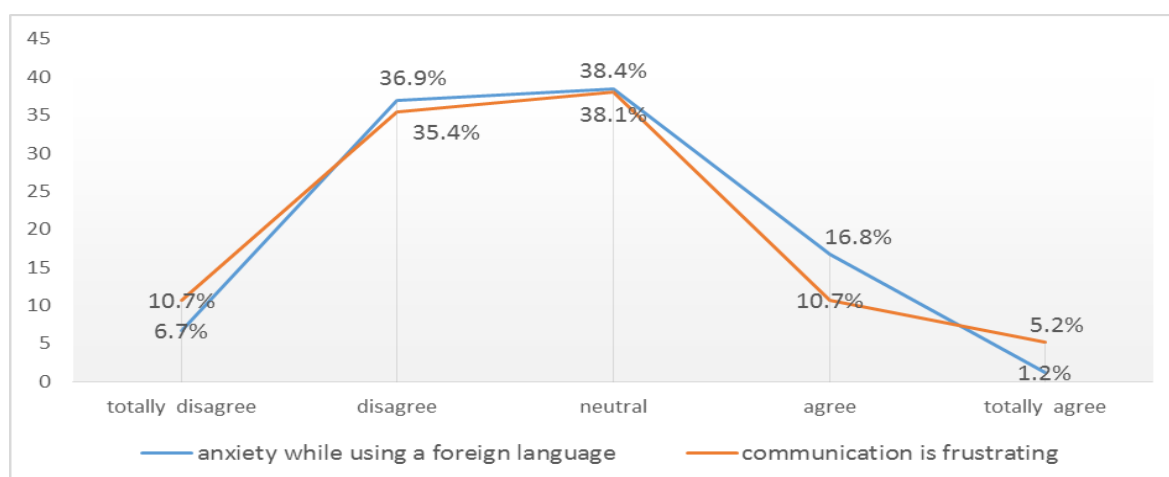
Fig. 1: The level of agreement with scalable answers about communication apprehension while using foreign language

The whole graph (Figure 1) shows in absolute and relative totals the frequency of answers that are related to communication apprehension. From this data it is obvious that students perceive communication within the 1st foreign language as a useful stimulus if they have to choose within communication between the foreign language and mother tongue ($x = 3.06$). At the same time they show a relatively high level of communication apprehension ($x = 2.73$ – apprehension while using a foreign language = communication within foreign languages is frustrating for them $x = 2.70$). In terms of thematic context, the item titled “discussion about

foreign language grammar and discussion about tests” mostly approaches the level of agreement always at the border between the scale of 2–3. The students likely imagined grammar practice of the 1st foreign language which is not easy in any way because it is focused on its occurrence in a professional style.

A similar case is an item titled “anxiety during the discussion about tests, examination” which is certainly always a stressful situation for students regardless of the subject or a field; therefore more students stated their consent with this item.

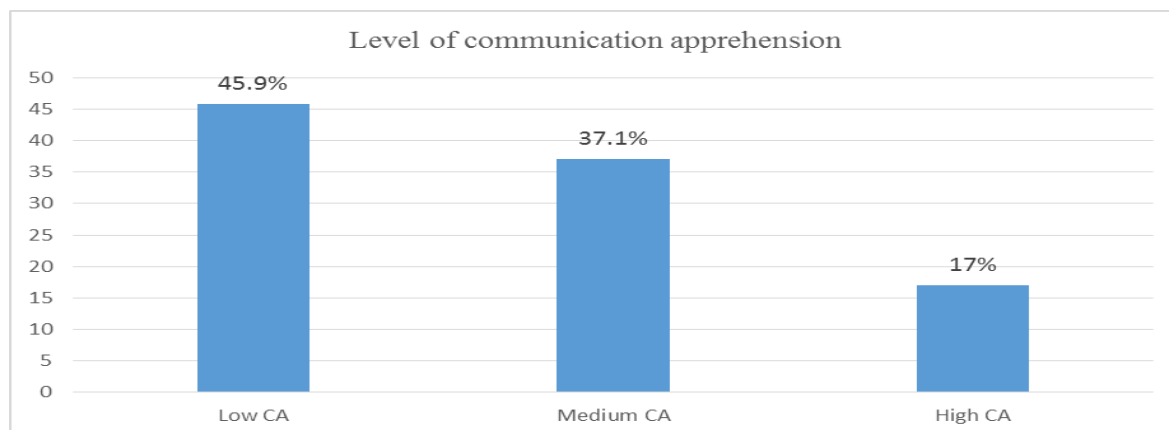
Graphic representation (Figure 2) expressed as a percentage level of agreement with a given statement almost overlaps in both cases. Based on percentage expression of these two answers, communication apprehension in foreign languages forms almost 20%, that is approximately 1/5 of respondents. If we add up the limit values of both statement types (level 1+2, level 4+5) and compare them, we can find out that the level of disagreement with the given statement exceeds the level of agreement, therefore, there are more students (approx. by 1/4) who do not feel any apprehension in foreign languages. These are the students who, on the contrary, express a positive variant of the examined phenomenon and willingness to communicate.



Source: Own processing

Fig. 2: Graphic representation of the level of agreement with communication apprehension

If, at all 7 items stated in Figure 1, we add up the limit values of the percentage expression of disagreements (values 1+2) and limit values of agreement expression with the given statement (values 4+5) with maintaining the middle, neutral value 3, and create an average percentage expression of these values, we can find out (Figure 3) that almost 46% of students admit a low level of communication apprehension in foreign languages, 37% admit a medium level, and 17% of respondents experience a high level of communication apprehension in foreign languages.



Source: Own processing

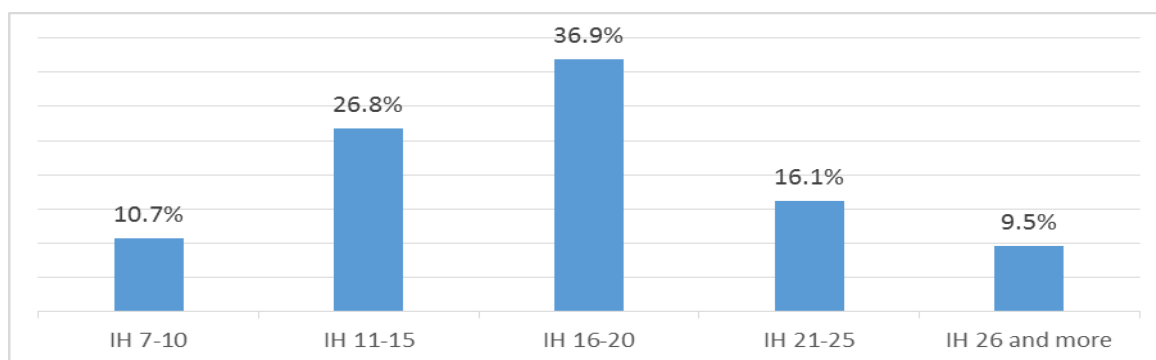
Fig. 3: Total percentage statement of the level of communication apprehension in foreign languages

Since the character of all items in the questionnaire was identical, from the lowest level of communication apprehension to the highest level, we performed a simple sum of all values at individual items and we continued working only with this sum. The total lowest value of communication apprehension in students was expressed by the lowest sum of values of all seven items and reached 7 points; the highest level of communication apprehension was 35 points. In our survey, nobody reached the 7-point limit, the lowest value recorded was 8 points (at 1 respondent); the highest value was 33 points (also in 1 case). Thus the limit values did not occur at all in our survey. The total stratification of recorded values that we divided into 5 categories according to incidence is shown in the Table 1 table and graphic representation, Figure 4.

Tab. 1: Frequency of sum of recorded values

Interval values	7 – 10	11 – 15	16 – 20	21 – 25	26 –
Number of cases	35	88	121	53	31

Source: Own processing



Source: Own processing

Fig. 4: Frequency of sum of recorded values – percentage statement (IH = interval values)

It is obvious from the quantities stated in Table 1 and Figure 4 that the limit values (in our case the values up to 10 and above 26 formed by summation) occur in the lowest rate, on the contrary the medium value (121 cases in total) was recorded the most. The number of cases with a particular categorical expression increases exponentially up to this medium value, and then it sharply decreases. It follows from Figure 4 that the lowest level of communication apprehension (value 1) was chosen by at least 35 students in their responses to individual items, a similar number – 31 students (the sum of whose values is 26 and above, therefore at

least the second highest level of communication apprehension – level 4 – must have been used here) mostly chose the level 5 to express their response, therefore the level of the highest communication apprehension.

The total sum of values above 30 was recorded in 7 cases, out of these 3 x value 31, 3 x value 32, and 1 x value 33. In these cases the highest value (i.e. 5) was used in most cases (at least 3 times; 4 and 5 times in other cases) to express the highest level of communication apprehension in foreign languages.

We supposed that the most frequently recorded value formed by the sum of values from individual items would be the value 21 formed by a simple sum of medium values, i.e. in most cases the students will not be able to describe, numerically expressed respectively, the extent of their subjectively perceived communication apprehension, thus they will choose an average value which can, except for the average extent, express also a certain indecisive opinion or an “I don’t know” response. This value was recorded in 28 cases in total but another value occurred in the survey in a much higher extent. The value 19 (i.e. the total sum of chosen 1 – 5 values) was recorded in 34 cases in total.

2.3.2 Level of Communication Apprehension in Mother Tongue

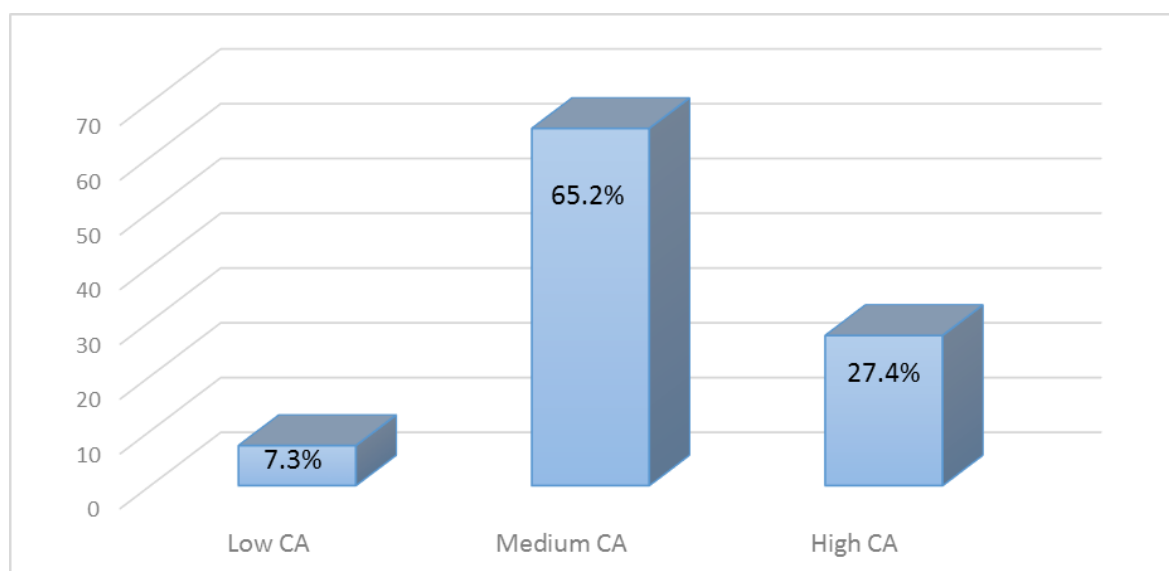
The PRCA-24 questionnaire was divided into 4 sub-categories and each of these was characterized by 6 items. By assigning a score to all 24 items grouped to 4 sub-categories and by adding up this score it was possible to reach values between 6 and 30 points. Nobody reached the limit values 6–8 (almost a zero level of communication apprehension); the lowest level recorded in our survey was 9. At the same time, nobody reached the highest possible level, that means 30 points, to express a very high communication apprehension at individual sub-categories (the highest level recorded in our survey was 28). We added up the score of individual sub-categories, see Table 2. The lowest score recorded in our survey was 39, the highest score was 104. The score between 24 and 55 point indicated a low level of communication apprehension, the score within 56–83 points indicated a medium level of communication apprehension, and the score from 84 to 120 points expressed a high level of communication apprehension.

We can state that communication apprehension in observed students most frequently reaches the medium, i.e. the average value, but the second highest number of recorded cases lies within the category of high communication apprehension in mother tongue. Only almost 10% of respondents (24 in total, i.e. 7.3%) show a low or very low level of communication apprehension in mother tongue.

Tab. 2: *Achieved level of communication apprehension in native language*

Communication apprehension	Low	Medium	High
	24 – 55 points	56 – 83 points	84 – 120 points
Total number of respondents $N = 328$	24 respondents	214 respondents	90 respondents

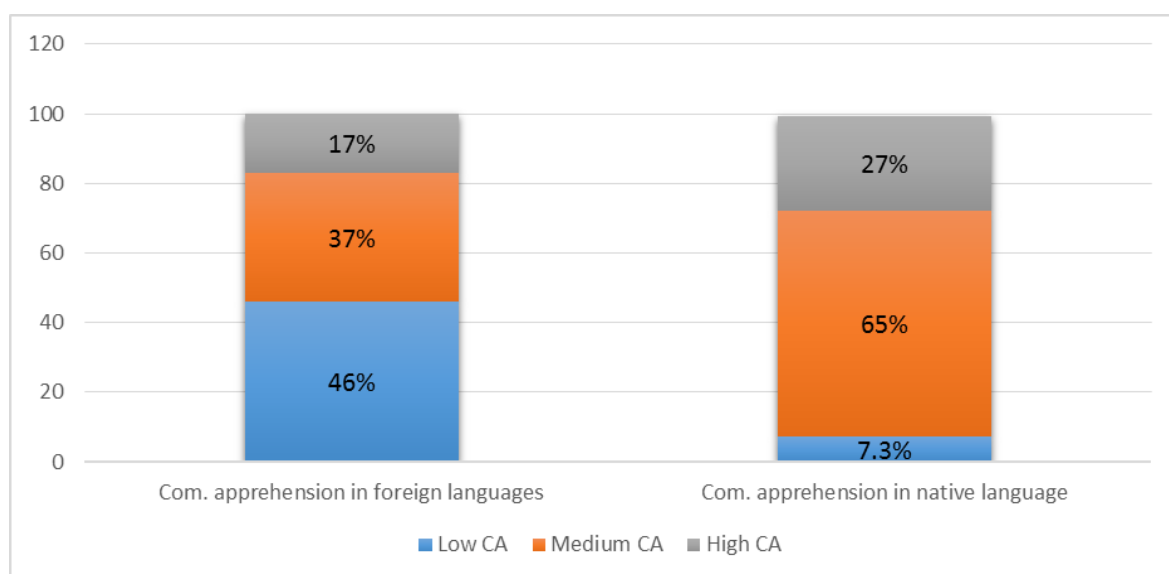
Source: Own processing



Source: Own processing

Fig. 5: Graphic expression of achieved communication apprehension in native language

If we compare Figure 5 above with a graphic representation of the total average communication apprehension in foreign languages (Figure 3) we can find out that students admit their communication apprehension in mother tongue more often than in a foreign language (Figure 6).



Source: Own processing

Fig. 6: Comparison of the levels of communication apprehension in native language and in foreign languages

2.4 Evaluation of Data Related to Hypotheses

At the beginning we formulated a null hypothesis speaking about mutual dependency of both observed variables. We developed contingency tables and determined the level of significance $\alpha = 0.05$. By using the statistical program Statistica we found out the value of the R correlation coefficient.

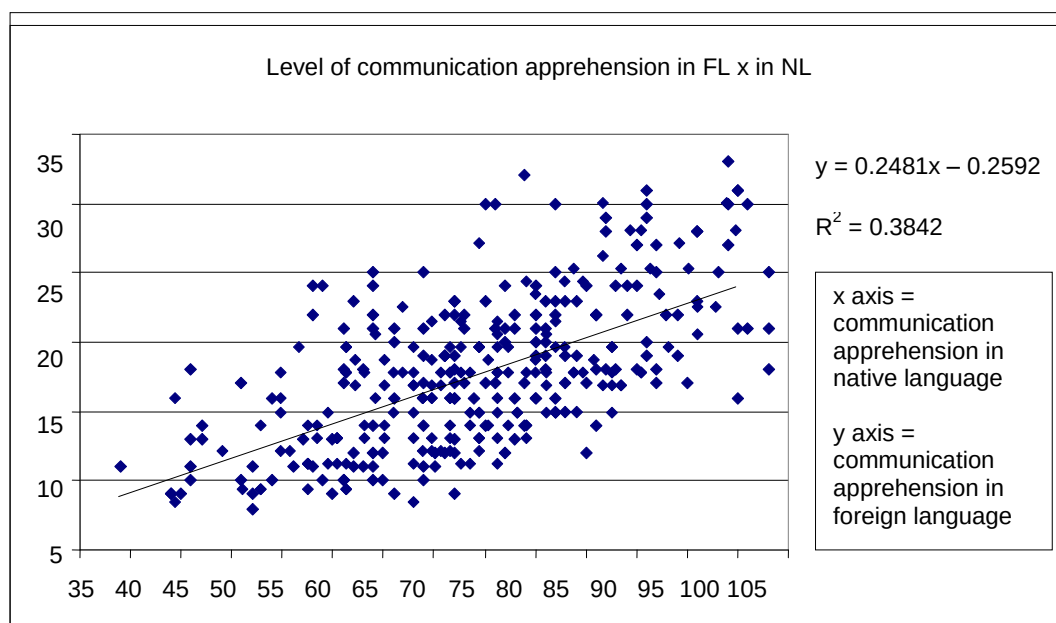
Tab. 3: Statistical data

Regression statistics	
Multiple R	0.619816
Index of determination	0.384171
Value of reliability R	0.382282
Standard Error	4.300232
Number of observations	328

Source: Own processing

Based on the model of regression line we found out the determination index which, with a value of 38%, showed only a medium-strong linear dependency (high scattering even out of the line area) but the discovered p-value was lower than 0.05 and the value of Spearman's R correlation coefficient was higher than 0.05 (Table 3) as a determined level of significance ($0.619 > 0.05$), thus we rejected the null hypothesis about independency of both variables and we consider the existence of dependency among the observed signs proven. This conclusion also emphasizes out interpretations of graphic representation (Figure 7) of the regression line which shows the upward tendency.

The important value is the determination index which is also related to the below mentioned graphic representation. The line model explains the data variability from approximately 38% (i.e. 38% of the total variability of the dependent variable explained by the model), that means that in our case it is a medium-strong linear dependency. The graphic representation obviously shows the tendency indication, the upward tendency of the points scored of both variables, that is apprehension in foreign languages is dependent on apprehension in mother tongue and vice versa. However, it is not a linear line (it was the 100% dependency) but only 38% dependency expression, high variability.



Source: Own processing

Fig. 7: Regression line

The incline direction of the regression line is positive and its value is almost 0.25, i.e. it means that when communication apprehension in mother tongue increases by 1 point, the average increase of communication apprehension in foreign languages is by 0.25 point, i.e. by 1/4. Figure 7 clearly shows that there is no linear dependency of both variables because the point do not lie directly on the line (i.e. it does not apply here that if x is low, then y is low too) but

they are scattered throughout the entire area delimited by x and y axes. However, the indication of the upward tendency, i.e. y grows with growing x, is obvious here. The calculated *p*-value (Table 4) is almost zero, $p = 3.4\text{E-}36$, i.e. it is an important model but not very accurate in connection to the already mentioned determination index which records only 38% data variability.

Due to the fact that the total significance is almost zero, we can state that despite the measured value of the determination index we rejected the null hypothesis on independency. Therefore, we can state that the relation between the level of communication apprehension in foreign languages and the level of communication apprehension in mother tongue was confirmed. The hypothesis consisting of sub-hypotheses 1.1 and 1.2 was also confirmed. Therefore, it applies that there is a mutual relation (direct proportion) between the level of perceived achieved communication apprehension in mother tongue and the level of perceived achieved communication apprehension in mother tongue.

Tab. 4: Statistical hypothesis data

	Difference	SS	MS	F	Signification F
Regression	1	3760.68	3760.68	203.3679919	3.40883E-36
Residues	326	6028.39	18.49199		
Total	327	9789.07			

	Coefficients	St. Error	t stat	P Value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95%	Upper 95%
Limits	-0.2592	1.3302	-0.1949	0.8456	-2.876	2.3576	-2.876	2.3576
File X 1	0.2481	0.0173	14.261	3.40E-36	0.214	0.282	0.213	0.282

Source: Own processing

Conclusion

As already stated, the Hypothesis 1 is confirmed by the *p*-value but the determination index and graphic representation of both variables show only the medium-strong linear dependency. It means that a certain proportion of respondents have a subjectively perceived level of communication apprehension in a foreign language and in their mother tongue at approximately the same level. If they are not shy to communicate in their mother tongue, they usually do not hesitate to communicate in a foreign language. And vice versa, higher communication apprehension in foreign languages is represented by those who also have a high value of communication apprehension in their mother tongue. Therefore, they are uncommunicative in both (and perhaps also other) languages and can be assigned to uncommunicative types while the first ones can be assigned to communicative types.

There is also a high percentage of those to whom this linear dependency (direct proportion) does not apply. In these are students we can observe rather a mutual inverse proportion of both variables. Students who have low communication apprehension in their mother tongue but show communication apprehension in foreign language education and state a high value of communication apprehension in their 1st studied foreign language. On the other hand, there are also students who do not tend to communicate in their mother tongue so much, we record a high level of communication apprehension in them, while in foreign languages this apprehension in mother tongue was not so evident, and was not transferred. On the contrary, we perceive here a medium or low level of communication apprehension in foreign languages. These are all cases stated in Figure 7 under the indicated line in the right area of the chart.

It followed from the mutual correlation of communication apprehension in foreign languages and in mother tongue that these two variables are mutually dependent. Our hypothesis was

confirmed, although not convincingly. We assumed insignificant correlation here. In case of communication apprehension in mother tongue, it is then caused by other influences and has a different character than communication apprehension in a foreign language. A family as the basic attribute of maternal communication plays a more important role here than in communication apprehension in a foreign language.

We know that stress and fear may create extremely formidable barriers in foreign language acquisition. It is, therefore, important, as stated by Průcha [23] based on the research of American experts Gibb and Rosenfeld, to create a supportive (i.e. encouraging, helpful) communication climate in which the participants mutually respect each other and in which they participate. In other words, this communication climate is to evoke mutual communication of students when they completely openly, clearly and without concerns express their opinions and feelings. The mentioned climate has also a crucial influence on students' motivation and their attitude to learning as emphasized also by our leading expert on lingvodidactics, Hendrich, who in [7] puts emphasis on pedagogical-psychological diplomacy of a teacher and on his/her ability to create "*a climate of mutual understanding and cooperation in the process of foreign language acquisition*".

Acknowledgements

The research is financed by the internal grant agency of the J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem in the Czech Republic.

Literature

- [1] CELEROVÁ, J. Komunikační bariéry a jejich odstraňování v podmínkách smíšeného jazykového a kulturního prostředí studentů PF UJEP. *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice*. Pardubice: 2006. pp. 33–38, ISBN 80-7194-893-4.
- [2] COMADENA, M. E.; PRUSANK, D. T.: Communication apprehension and academic achievement among elementary and middle school students. *Communication Education*. 1988, Vol. 37, Issue 4, pp. 270–277. DOI: [10.1080/03634528809378728](https://doi.org/10.1080/03634528809378728)
- [3] CRAWFORD, J.: Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language? *RELC Journal*. 2004, Vol. 35, Issue 1. ISSN 0033-6882. DOI: [10.1177/003368820403500103](https://doi.org/10.1177/003368820403500103)
- [4] DUFF, P. A.; POLIO, Ch. G.: Teachers Language Use in University Foreign Language Alternation. *The Modern Language Journal*. 1994, Vol. 78, Issue 3, pp. 313–326. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1994.tb02045.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02045.x)
- [5] FORSTER, R. Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fach Deutsch in den baltischen Staaten. *Zielsprache Deutsch*. 1999, Vol. 30, Issue 1, pp. 28–33. ISSN 0341-5864.
- [6] GARDNER, R. C.; MacINTYRE, P. D.: On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*. 1993, Vol. 43, Issue 2, pp. 157–194. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x)
- [7] HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků. Učebnice pro vysoké školy*. 1. vydání. Praha, SPN, 1988.
- [8] HORWITZ, E.: *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Engelwood Cliffs. Prentice Hall, 1991.

- [9] HUTCHINSON, K. L.; NEULIEP, J. W.: The influence of parent and peer modeling on the development of communication apprehension in elementary school children. *Communication Quarterly*. 1993, Vol. 41, Issue 1, pp. 16–25. DOI: [10.1080/01463379309369864](https://doi.org/10.1080/01463379309369864)
- [10] CHODĚRA, R. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 166 pp. ISBN 80-7042-157-6.
- [11] JELÍNEK, S.: K některým otázkám bilingvismu (II). *Cizí jazyky*. 2005/2006, Vol. 49, Issue 1. pp. 8–10.
- [12] KLAPPER, J.; COLEMAN, J. A.: *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Routledge, 2005. ISBN 0415346649.
- [13] KRASHEN, S.: *The Natural Approach*. London, Prentice-Hall International, 1982. ISBN 0-13-612029-6.
- [14] KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc, Český pedagogický ústav, 1987.
- [15] LEVINE, G. S.: Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*. 2003, Vol. 87, Issue 3, pp. 343–364. ISSN 0026-7902. DOI: [10.1111/1540-4781.00194](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00194)
- [16] MACARO, E.: Teacher use of codeswitching in the second language classrooms: exploring ‘optimal’ use. In: M. Turnbull; J. Dailey-O’Cain (eds.), *First Language use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 2009.
- [17] MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. 1. vydání. Brno, Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [18] McCROSKEY, J. C. The Communication Apprehension Perspective. In: J. A. Daly; J. C. McCroskey (eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications, 1984. pp. 13–38.
- [19] McCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V. P.; WRENCH, J. S.: *Communication Apprehension, Avoidance, and Effectiveness*. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, 1998.
- [20] OXFORD, R. L.: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 1997, Vol. 81, Issue 4, pp.443–456. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x)
- [21] POKORNÝ, J. *Psychologie tvořivého myšlení. Učební texty vysokých škol*. Brno: VUT, 2002, 102 pp. ISBN 80-214-2065-0.
- [22] PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, 144 pp. ISBN 80-7178-584-9.
- [23] PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- [24] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 1995, 292 pp. ISBN 80-7178-029-4.
- [25] PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vydání. Praha, Portál, 2000. 272 pp. ISBN 80-7178-399-4.

- [26] SOLOMON, D. H.; KNOBLOCH, L. K.: *Communication Arts 100 Study*. The Impact of Communication Arts 100: Introduction to Speech Composition on Communication, Writing and Library Anxiety. 1/2000.
- [27] STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.
- [28] VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000, 264 pp. ISBN 80-7178-291-2.
- [29] YOUNG, D. J.: An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*. 1990, Vol. 23, Issue 6, pp. 539–553.

VLIV KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOSTI NA PROCES OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

Cílem tohoto příspěvku je zaměřit se na jev, který dosud v české odborné literatuře nebyl výrazně zkoumán, a to na tzv. komunikační ostýchavost. Po vymezení odborné terminologie je hlavní část článku zaměřena na analýzu výzkumného šetření zkoumajícího studenty percipovanou úroveň komunikační ostýchavosti. V souvislosti s výzkumnými závěry i se zkušenostmi z výuky, kdy studenti při cizojazyčné výuce na vysokých školách vykazují vyšší míru pasivity, neochotu komunikovat a komunikační ostýchavosti, bude v empirické části této práce položena též otázka, zda existuje vztah mezi studenty vnímanou úrovní komunikační ostýchavosti v cizím a v mateřském jazyce.

AUSWIRKUNGEN DER SPRACHVERWENDUNGSANGST AUF DEN PROZESS DES SPRACHENLERNENS

Ziel dieses Beitrags ist es, sich an das Ereignis zu konzentrieren, welches bislang in der tschechischen Fachliteratur nicht hinreichend untersucht wurde, und zwar die sogenannte Sprachverwendungsangst. Nach der Festlegung der fachspezifischen Terminologie richtet sich der Hauptteil des Artikels auf die Analyse der Forschung, die sich auf die von den Studenten perzipierte Ebene der Sprachverwendungsangst konzentrierte. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Forschung sowie mit den Erfahrungen aus dem Unterricht, in dem die Studenten bei der Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen ein höheres Maß an Passivität, Kommunikationsunwilligkeit und Sprachverwendungsangst ausweisen, wird im empirischen Teil dieser Arbeit auch die Frage gestellt, ob eine Beziehung zwischen der von den Studenten wahrgenommenen Ebene der Sprachverwendungsangst sowohl in der Fremdsprache als auch in ihrer Muttersprache besteht.

WPŁYW NIEŚMIAŁOŚCI KOMUNIKACYJNEJ NA PROCES PRZYSWAJANIA JĘZYKA OBCEGO

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na zjawisko, które do tej pory nie było badane w literaturze czeskiej, na tak zwaną nieśmiałość komunikacyjną. Po zdefiniowaniu terminologii specjalistycznej główna część artykułu koncentruje się na analizie badań, która bada postrzegany przez studentów poziom nieśmiałości komunikacyjnej. W związku z wynikami badań i doświadczeniami z dydaktyki wskazującymi, że studenci podczas nauki języków obcych na uczelniach wykazują wyższy stopień bierności, niechęci do komunikowania się i nieśmiałości komunikacyjnej, w empirycznej części tego opracowania postawione zostanie pytanie, czy istnieje związek między postrzeganym przez studentów poziomem nieśmiałości komunikowania się w języku obcym i w języku ojczystym.

INFINITIVAL VERB PHRASES IN ENGLISH AND THEIR TRANSLATIONS TO CZECH – A CONTRASTIVE STUDY OF NON-FINITE VERB PHRASES IN ENGLISH AND CZECH FICTION

Renata Šimůnková

Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education,
Department of English Language,
Komenského 314/2, 460 01 Liberec V-Kristiánov, Czech Republic
e-mail: renata.simunkova@tul.cz

Abstract

One of the main differences between English and Czech resides in the fact that an English sentence is much more frequently condensed by means of nominal forms. Moreover, as it has been illustrated by recent research, it is an area where both languages seem to be going through noticeable development resulting in the mentioned differences becoming even more significant. The paper presents results of a comparative study of infinitive verb phrases in English and their reflections in Czech translations. The most frequent functions of the infinitive have been its function as an object and an infinitive of purpose. Other frequent functions included a postmodification of a noun or an adjective and an infinitive after a copula verb. The most tightly corresponding form of translation was that of the infinitive of purpose which in 70 percent of cases was translated as a subordinate adverbial clause of purpose.

Keywords

Non-finite verb phrase; Infinitive; Translation, Condensation; Comparison.

Introduction

The higher degree of nominalization in English as opposed to more verbal character of Czech has been observed and repeatedly commented on since 1931 (Curme). Among Czech linguists it was mainly Wilém Mathesius who extensively studied this area and later for example Vachek [13] and Dušková [6]. The pertaining interest in English condensers and their counterparts in Czech is therefore understandable. My motivation further drew on two additional sources. First it was the finding that current studies of non-finite verb phrases both in English and in Czech seem to suggest that the recent development of this significant structural difference is in the direction of higher non-correspondence and thus comparative studies of currently used language seem even more important than before. In her research into the development of the structure of an English sentence in the last hundred years, M. Malá [10, 11] has discovered that the frequency of use of non-finite clauses has been increasing. On the other hand, as has been pointed out by e.g. Dvořák [7], the system of Czech non-finite forms has been getting less complex with the participle forms disappearing from active use. The second source was a study of students' translations of non-finite verb phrases conducted two years ago which demonstrated that students really had problems when translating the phrases in question. They often applied word-for-word translation using Czech "přechodníky" (transgressives) which no longer belong among productive language means, or they used one "established" way of translation for certain structures regardless of the context and the fact that it may not have been an ideal solution for the respective context. They generally lacked experience of and opportunities for contrastive work.

1 Aims of the Study

The study pursues two aims. The first one is to examine the use of non-finite phrases in contemporary English fiction and their reflection in corresponding translations. The second aim concerns the application of the results into the process of teaching. The information and contemporary authentic examples gained will be used to help students see to what extent and how the two languages structure the respective area differently.

For the first aim to be attainable, it was first necessary to establish what the subject-matter of the study actually is, namely to define what non-finite verb phrases are and how they can be classified.

2 Theoretical Background

Although, as it has already been mentioned, non-finite verb phrases are frequently used in English, being one of its distinguishing features, at least when compared to Czech, and their frequency even seems to be increasing, recognised English reference sources often do not pay much attention to establishing and defining them precisely. Leech and Svartvik [9, p. 413] do not define a non/finite verb phrase in any way. They just list the non-finite forms of the verb: “the infinitive, -ing participle and -ed participle”. Carter and McCarthy’s [5, p. 546] treatment of non-finite verb forms also seems rather limited. They do not speak explicitly about non-finite verb forms at all. In the glossary, they only define the infinitive and participles, referring to them as non-tensed forms and just describing their form. They mention the studied area for the second time among clause types where they introduce non-finite clauses as the ones containing “a lexical verb which does not indicate tense” and they further add that “References to time (and person and number) are normally interpreted from the context or from information in the finite clause to which the non-finite clause is related”, leaving out the perfect forms of non-finite verb phrases completely. The same set of non-finite phrases is also introduced by Quirk et al. [12] but even in this book the notion of the non-finite verb form or phrase is not really defined. First, on page 96, five basic verb forms are introduced with the explanation that “These verb forms have different functions in finite and nonfinite verb phrases. On this basis, the -s form and the past form are called FINITE, whereas the -ing participle and -ed participle are called NONFINITE”. The matter is then discussed in greater detail on page 150 where it is stated that “The infinitive, the -ing participle, and the -ed participle are the nonfinite forms of the verb. Hence any phrase in which one of these verb forms is the first or only word is a nonfinite verb phrase. Such phrases do not normally occur as the verb phrase of an independent clause”. And at [12, pp. 237–239] Quirk et al. discuss meaning in the nonfinite verb phrase claiming that “The same semantic distinctions apply to both finite and nonfinite verb phrases, in so far as the structural possibilities of the nonfinite verb phrase permit”. Then they focus on important qualities of non-finite verb phrases which include the fact that they can appear in an active and passive form, and with the exception of the -ed participle, they can express “formal contrast of perfective/nonperfective and progressive/nonprogressive aspect”. Examples are, therefore, provided, but the notion of the perfect infinitive, progressive infinitive, perfect participle form, etc. is not really established. Biber et al. [1, p. 99] define the verb phrase as a phrase “containing a lexical verb or a primary verb as head or main verb, either alone or accompanied by one or more auxiliaries”, and they distinguish between the finite and non-finite verb phrase based on the fact that the “Non-finite verb phrases do not contain any specification of tense and modality”. Although they do not provide a list of non-finite verb forms, from their classification of non-finite verb clauses [1, p. 198–201] into “infinitive clauses, ing-clauses and ed-clauses”, it can be inferred that they work with the same forms as the three previously mentioned reference books. As regards the grammar of non-finite verb phrases, Biber et al. [1, pp. 90–100] first claim that

“they have fewer possibilities of variation”, list examples of possible forms: *having gone, to have gone, to be caught, being caught* and then they add that “Both finite and non-finite verb phrases may be marked for the perfective aspect (*has gone, to have gone*, etc.). Both also have passive forms (*was being thanked, to be killed*, etc.)”. To conclude, native authors of reference materials tend not to deal with non-finite verb phrases in much a systematic way. They establish their existence, write about them, often just seeing them as counterparts or alternatives to finite verb phrases without attempting to introduce some kind of system which would enable readers to understand them in their complexity.

Czech Anglicists, on the other hand, possibly influenced by the fact that they are well aware of the differences and difficulties in this area, seem to deal with non-finite verb phrases in much bigger detail. Dušková¹ [6, p. 165] explains that

“According to the fact whether the verb form expresses all verb categories or only some of them, the verb forms are divided into finite and non-finite. Finite verb phrases express grammatical concord with a subject in the person and number while non-finite verb phrases do not distinguish the person and number. As regards other verbal categories, only the system of gender and partly the temporal system are applied in non-finite verb phrases.”

For our purpose, a non-finite phrase will be a verb phrase which is not marked for tense and subject-verb concord.

Having established what non-finite forms are, the next logical step is discussing their classification, determining what non-finite verb forms will be distinguished in the study. Across the recognized reference materials, there are two non-finite verb forms which are indisputable: the infinitive and the past participle (which is however sometimes referred to as -ed participle or -en participle). These two forms are distinguished in e.g. Quirk [12], Biber [1], Leech and Svartvik [9], Dušková [6], etc. and they are also defined in the same way. Where, however, there does not seem to be much consent, is the area of -ing forms. Some authors [12, 1, 9] speak about -ing clauses, not distinguishing them any further. However, for example Quirk et al. [12] distinguish in detail between -ing participle verbs and adjectives on the one hand and -ing nouns on the other. Yet they do not distinguish formally (only in terms of function) between for example the following two clauses, referring to both as ing-clauses: “*My having had what I describe as a mental image of Charlotte Street was necessitated ...*” and “*It is customary to ignore the latter effect when discussing resonance*”. Other authors, e.g. Dušková [6], establish a special category of the gerund (which in fact corresponds to a big extent to Biber’s ing-noun), an -ing form functioning as a noun, as distinctive from the present participle, which is closer to an adjective. She further distinguishes the gerund from a deverbal noun, which has typically nominal features, while in the gerund also some verbal features can be observed, e.g. complementation by an object, postmodification by an adverbial or active/passive voice distinction.

Regardless of the terminology used, most authors arrive at the need to distinguish between the two ends of the scale/gradient of the non-finite -ing form functions (nominal and verbal) at some point, and we thus believe that it is also logical to distinguish between the non-finite clauses formed with -ing verb forms in these two functions. We will therefore work with the category of the gerund as a distinctive non-finite verb form and will also distinguish gerund

¹ Translated by the author. The original wording was as follows: Podle toho, zda slovesný tvar vyjadřuje všechny slovesné kategorie nebo jen některé z nich, se slovesné tvary dělí na určité a neurčité. Určité slovesné tvary vyjadřují gramatickou shodu s podmětem v osobě a čísle, kdežto neurčité (infinitiv, gerundium, participium) osobu a číslo nerozlišují. Z ostatních slovesných kategorií se u neurčitých slovesných tvarů uplatňuje pouze systém rodový a zčásti systém temporální (v češtině též kategorie vidu).

clauses in addition to -ing participle (or present participle) clauses. In our classification thus the two examples of non-finite clauses introduced in the previous paragraph would be classified as a non-finite clause in the form of the gerund and a non-finite clause in a form of the present participle, respectively. To conclude this section, in our study the following non-finite verb forms will be distinguished: the infinitive, gerund, present participle and past participle and their respective forms: passive, progressive or perfect.

3 Methods and Procedures Applied

In order to meet the aims above, the study was conducted in several steps or stages. First, it was necessary to find suitable books to be used as sources of excerpts based on which a parallel corpus was compiled. Then the excerpted non-finite phrases were classified according to the predetermined functions, within each group the corresponding translations were collected, and the results were quantitatively and partly also qualitatively analysed.

3.1 Corpus Compilation

With regards to the developments both in English and Czech mentioned in the Introduction, it was crucial to use sources as contemporary and possible. Therefore, only books not older than 15 years were selected. To ensure the quality of translation, only translations which were awarded recognized translation prizes were included in the corpus, e.g. the Josef Jungmann Prize or Award for Creativity (Tvůrčí cena). The four selected books actually used are [14–21]. The second step was to compile a corpus of non-finite forms and their corresponding translations. For the purpose of quantitative comparison and comparison with regard to individual authors, 200 non-finite verb phrases were excerpted from each book. Each excerpt however always represented a whole sentence which included the respective non-finite phrase to allow for subsequent qualitative discussions. The excerpted non-finite forms were also tagged so that filtering according to particular criteria was then possible. The following pieces of information were marked: author/book, type of the non-finite forms (passive and perfect forms of individually distinguished types (see above) were marked separately), way of translation into Czech. The potential ways of translation were investigated in literature prior to the compilation of the corpus to enable these categories to be marked so that the corpus could be filtered according to the way of translation in the future. This preliminary theoretical classification was then adjusted based on the actual translations appearing in the corpus (however, really only slight adjustments were needed and only in the area of translations of present participle forms which are not further focused on in this paper).

3.2 Analysis of the Excerpts

The corpus used for the study contained 800 non-finite phrases and their corresponding translations. In terms of the infinitive, two basic forms were distinguished, present and perfect infinitive, both further marked for passive or progressive form, if they have appeared. The bare infinitive was not treated separately as its distinction from the regular/full form of the infinitive is purely grammatical, not influencing the function or the meaning of the form. Next the basic functions of the infinitive were established, the first five are based on Dušková [6, pp. 542–569] and the last one has been added inspired by Quirk [12] or Biber [1]. Although included in the overall quantitative analysis, the infinitive functioning as a direct object of a transitive verb has been excluded from further analysis as in terms of translation the two languages closely correspond and therefore this function does not represent any challenge or difficulty and Czech learners of English are confident in its use. This has also been confirmed by the study conducted by Hornová [8, p. 49], who has studied the use of non-finite verb forms in various functions by university students of English (a similar target group as ours)

and has discovered that “The statistical data about the object position of the infinitive in the corpus are closer to the LGSWE corpus findings and the total number of 414 is more or less evenly distributed among all the pairs of students”. In our study, therefore, the functions of the infinitive listed below have been distinguished and for better comprehension, each function is illustrated by an example taken from the corpus.

- 1) **Infinitive after a copula verb** (*And indeed, were he **to remember** it he might well be wary.* [18])
- 2) **Infinitive as a nominal sentence element** (*It was always my greatest ambition **to see** Shakespeare on stage, but there is no theatre between here and New York City, hopelessly my wish.* [20])
- 3) **Infinitive as a postmodifier of a noun** (*Why so certain there'll still be a Company **to pay** us in five years' time?* [18])
- 4) **Infinitive as a postmodifier of an adjective** (*Too wet **to work** in garden.* [16])
- 5) **Infinitive as an adverbial** (*... three minutes and more **to run** through its length.* [14])
- 6) **+ independent comment** (*Exceeding well worded, **to speak** plain.* [14])

Regarding the Czech translations, the following categories were distinguished:

- 1) Infinitive
- 2) Main clause
- 3) Subordinate clause
- 4) Different solution
- 5) Not translated – omitted

Originally one more category had been considered and it was translation by means of a noun, mainly deverbal noun. Such a way of translation is included and discussed for example in Dušková [6, pp. 555–556]: “*He forbade me to use his typewriter. Zakázal mi používání svého psacího stroje.* or *She forced herself to concentrate. Přinutila se k soustředění.*”

No such case, however, appeared in the corpus and therefore this category was not established and marked.

4 Discussion of the Results

Our discussion starts with the overall distribution of the non-finite verb forms found in the corpus. They are summarised in Table 1 where the first column presents the particular book and the following columns present the absolute quantities of each individual form found in each individual book.

Tab. 1: *Non-finite forms: quantitative summary*

Book	Infinitive	Gerund	Present participle	Past participle
[14] Enright	74/42	29	49	48
[16] Harding	77/41	21	53	49
[18] Barnes	69/37	36	57	38
[20] Mitchell	85/53	31	39	39

Source: Own

Participle forms, if treated together, represented the most frequently occurring form. If taken separately, then the highest frequency was reached by the infinitive, followed by the present and past participle with the gerund being generally the least frequent.

The most surprising information gained from this overall summary has been the fact that in the whole corpus not a single perfect form has been found. The first obvious source to consult this finding was Biber et al. and their Longman Grammar of Spoken and Written English [1], which is a grammar based on a corpus providing information on frequencies of various grammatical phenomena and forms. However, as it has been discussed earlier, non-finite forms as such have not been given any really systematic attention and as regards the perfect forms themselves, only their mere existence was mentioned, and although a number of examples of infinitive clauses and ing-clauses are provided, the perfect forms are not included. Therefore, also no information regarding their frequencies has been found. Other resources have been searched for to acquire some explanation but with only little success. Our findings can at least be considered as corresponding to the results of Bowie and Aarts [3], who in their article Change in the English infinitival perfect construction have come to a conclusion that the perfect infinitive is mainly used as a part of complex verb phrases (modal verb phrases, perfect tenses) and significantly less frequently as a condenser. Moreover, the overall frequency of this form seems to be decreasing, from 5.75% in the period of the 1950s-70s to 0.67% in the 1990s. The best source to check would naturally be a corpus. This will, however, be a subject-matter of future investigations.

The remaining part of the article will focus on the infinitive forms only. Tables 2–5 present the distribution of the established functions of the infinitive in the individual books (the left hand column) and the ways in which they were translated into Czech (the right hand column).

Tab. 2: *The infinitive in Enright [14–15]*

Function of infinitive	Number	Form of translation	Number
Part of the verb after copula	2	Infinitive	12
Noun phrase	0	Main clause	5
Postmodification of a Noun	10	Subordinate clause	23
Postmodification of Adjective	7	Different solution	2
Adverbial	23	Not translated – omitted	0
Comment	0		
Total number	42	Total number	42

Source: Own

Tab. 3: *The infinitive in Harding [16–17]*

Function of infinitive	Number	Form of translation	Number
Part of the verb after copula	4	Infinitive	11
Noun phrase	2	Main clause	7
Postmodification of a Noun	7	Subordinate clause	17
Postmodification of Adjective	11	Different solution	4
Adverbial	13	Not translated – omitted	2
Comment	4		
Total number	41	Total number	41

Source: Own

Tab. 4: *The infinitive in Barnes [18–19]*

Function of infinitive	Number	Form of translation	Number
Part of the verb after copula	5	Infinitive	11
Noun phrase	0	Main clause	4
Postmodification of a Noun	9	Subordinate clause	10
Postmodification of Adjective	6	Different solution	7
Adverbial	17	Not translated – omitted	5
Comment	0		
Total number	37	Total number	37

Source: Own

Tab. 5: *The infinitive in Mitchell [20–21]*

Function of infinitive	Number	Form of translation	Number
Part of the verb after copula	12	Infinitive	15
Noun phrase	5	Main clause	9
Postmodification of a Noun	14	Subordinate clause	14
Postmodification of Adjective	7	Different solution	9
Adverbial	15	Not translated – omitted	6
Comment	0		
Total number	53	Total number	53

Source: Own

The last summative Table 6 presents the comparison of the numbers in which the individual forms appeared in the individual books. For each book the functions are ordered according to their frequency.

Tab. 6: *The summary of the frequencies of the infinitive forms*

[14] Enright	42	[16] Harding	41	[18] Barnes	37	[20] Mitchell	53
Adverbial	23	Adverbial	13	Adverbial	17	Adverbial	15
P-m of N	10	P-m of Adj	11	P-m of N	9	P-m of N	14
P-m of Adj	7	P-m of N	7	P-m of Adj	6	V after C	12
V after C	2	Comment	4	V after C	5	P-m of Adj	7
Noun Phrase	0	V after C	4	Noun Phrase	0	Noun Phrase	5
Comment	0	Noun Phrase	2	Comment	0	Comment	0

P-m of N: Postmodification of a noun;

P-m of Adj: Postmodification of Adjective;

V after C: Part of the verb after copula

Source: Own

4.1 Infinitive as an Adverbial

In the following part of the analysis we will focus on Czech translations of the individual functions of the infinitive. As has been illustrated above, the most frequently occurring function of the infinitive has been as an adverbial, and altogether two kinds of adverbials have been found, namely of purpose and time. The corresponding ways of translation are summarised in Table 7.

Tab. 7: *The frequency of infinitive as an adverbial and the corresponding translations*

Adverbial – 68	Purpose	65	Time	3
	Subordinate clause	49	Subordinate clause	3
	Main clause	6		
	Infinitive	5		
	Different solution	3		
	Not translated	2		

Source: Own

The infinitive form used to express an adverbial of time was used only in Harding and in all the three cases in which it has occurred, it was translated by means of an adverbial clause of time.

*Blithe House is a great barn, a crusty stone mansion of many rooms, so immense **it takes** my little brother, Giles, who is as fast of limb as he is not of wit, **three minutes and more to run through its length**, a house uncomfortabled and shabbied by prudence, ... [16]*

*Blithe je veliká stodola, nevrlý kamenný zámek o mnoha pokojích, tak rozlehlý, že mému bratříčku Gilesovi, jenž má tak rychlé nohy, jako má pomalé vedení, **trvá přes tři minuty, než ho přeběhne naděl**, je to dům, jež ... [17]*

*The kitchen, where the stove is always burny hot, is jollied by fat Meg, our cook, smiley and elbowed in flour, often to be found flirted by John, the manservant, who seeks a kiss but is happy **to make do with a floury smack**. [16]*

*Kuchyň, v níž neustále plamenně planou kamna, zveseluje tlustá Meg, naše kuchařka, usměvavá a uloktěná v mouce které často nadbíhá sluha John a má mí z ní polibek, ale je rád, **když se dočká moučného mlasku**. [17]*

The infinitive of purpose was in 75% of cases translated by means of an adverbial clause of purpose. As it is a common way of translation, no examples are necessary. The second most frequently used option, which was however far less frequent (0.9%), was a main clause. The translation by a main clause has been used mainly when the purpose in fact meant a subsequent activity (the first two examples). The third example illustrates restructuring of the logical connection between the clauses: in English it is a relation of purpose + action while in Czech the same is expressed as the relation of intention + consequence.

*Orito **clasps the foetus's mucus-smear**ed wrist **to search for a pulse**. [20]*

*Pak **sevře hlenem obalené zápěstí** plodu **a snaží se nahmatat puls**. [21]*

*We **horse-and-trapped him to the station**, John and Mrs Grouse and I, **to put him on the train** to New York, where he was to be met by teachers from the school. [16]*

***Kočářili jsme s ním na nádraží**, já, John a paní Grouseová, **a tam jsme ho poslali na vlak** do New Yorku, kde si ho měli vyzvednout učitelé ze školy. [17]*

*I, **to assert my difference**, **announced** that I would therefore specialize in a category which I named, with what seemed like logic to me, **Rest of the World**. [18]*

***Chtěl jsem zdůraznit svou odlišnost, a tudíž jsem oznámil**, že se soustředím na oblast, kterou jsem, jak mi připadalo logické, **nazval Zbytek světa**. [19]*

The remaining ways of translation were by means of the infinitive, or the translation was omitted in Czech altogether.

*... unless we simply **left her body to rot in the back garden** ... [18]*

*...pokud nechceme jednoduše **nechat její tělo shnít v zahradě za domem** ... [19]*

She told me that when Grandpa died, Grandma had been ‘useless’ and **had left her to do everything**. [18]

Když prý umřel děda, babička byla úplně ‚nepoužitelná‘ a **všechno nechala na ní**. [19]

I said yes to the doll; **it was better to appear bought off**, but **her refusal to help me**, far from discouraging me, opposited, and merely stubborned my resolve. [14]

Napanenku jsem řekla ano. **Bylo to lepší tvářit se, že mě uplatila**, ale její odmítnutí mě ani zdaleka neodradilo a naopak zpláčtilo mé odhodlání. [15]

4.2 Infinitive as a Postmodification of a Noun

This was the second most frequent function of the infinitive in English and its Czech translation counterparts are summarised in Table 8.

Tab. 8: The frequency of infinitive as a postmodification of a noun and the corresponding translations

Translated as:	40
Infinitive	17
Subordinate relative clause	14
Different solution	5
Not translated	3
Subordinate appositive clause	1

Source: Own

The most frequently used ways of translation have been by means of the infinitive and a relative clause.

“The unpaid servant”, say the Spanish, “has **the right to pay himself**”, and for once, Damn Me, the Spanish are right. [20]

Jak říkají Španělé: “Sluha, jemuž **neplatí, má právo zaplatit se sám**”, a projednou mají ti zatracení Španěláci recht. [21]

Why so certain there’ll still be **a Company to pay us in five years’ time**? [20]

Jak můžete vědět, že za pět let ještě bude existovat nějaká **Společnost, která by nám vyplatila mzdu**? [21]

It was **one of those questions it’s best not to answer**, for if you keep quiet, grown-ups will always go on to something else; they lack the persistence of children. [16]

Byla to **jedna z těch otázek, na něž je lepší neodpovídat**, neboť když mlčíte, dospělí vždycky přejdou k něčemu jinému, jelikož jim chybí vytrvalost dětí. [17]

I don’t even know **what name to put on it**. [14]

Nevím ani, **jakým jménem ji označit**. [15]

The examples above clearly illustrate one feature of non-finite phrases functioning as condensers, and it is the generally loose connection between the finite and non-finite clause. In terms of their form, the two non-finite phrases above are the same: *the right to pay* and *a Company to pay*, the relations are however different as the Czech counterparts provided by the same translator show. The remaining ways of translation included different structures, e.g. the use of the infinitive form but of a verb which in English was expressed by means of a noun (*farewell* – *rozloučit*), omission of the infinitive in the cases where what was expressed by the infinitive could be inferred from the previous text, the use of the finite form of the same verb, and one example of an appositive clause.

Wanting to see her dead came more, I admit, from writerly curiosity that filial feeling; but **there was a bidding farewell to be done** ... [18]

So **I had no faith to lose**, only a resistance, which ... [16]

And in the quietness of their attention they each realised the strength of the other and the fact that **neither would be the first to walk away**. [14]

... to the next item, Mr de Zoet: '**Failure to have the factory's three senior officers sign the Octavia's Bills of Lading**'. [20]

Ano, připouštím: to, že jsem ji chtěl vidět mrtvou, způsobila spíš zvědavost spisovatele než synovský sentiment. Ale už kvůli té své dlouhodobé podrážděnosti, kterou jsem vůči ní cítil, **jsem se s ní prostě musel rozloučit** ... [19]

Žádnou víru jsem tedy neměl; pouze vzdor, jenž ... [17]

A právě v tomhle mlčenlivém zaujetí si oba uvědomili sílu svého protějšku a pochopili, že **ani jeden se nezvedne a neodejde jako první**. [15]

K dalšímu bodu, pane de Zoete: '**z nedodržení pravidla, že naložené listy Octavie měli podepsat tři nejvýše postavení úředníci faktorie**'. [21]

4.3 Infinitive as a Postmodification of an Adjective

Another function of the infinitive found in the corpus was as a postmodification of an adjective, see the summary in Table 9.

Tab. 9: The frequency of infinitive as a postmodification of an adjective and the corresponding translations

Translated as:	31
Infinitive	12
Subordinate clause of time/degree	7
Main clause	4
Different solution	4
Not translated	4

Source: Own

The first two ways of translation (by means of an infinitive form or a subordinate clause) have been predictable, so below we will just provide an example of each and we further focus only on the less predictable ones.

Dr Maeno and his midwife did their best, but **were powerless to alter** what Fate had decreed. [20]

We were side-by-siding on a stone bench beside the lake and I shifted myself to other-end from him, for I found his attentions annoying and **was about ready to get up and leave**, but then he let slip, no doubt at some mention of mine of Shakespeare, that he had seen Hamlet. [16]

Dr. Maeno a jeho porodní bába dělali, co bylo v jejich silách, ale **nedokázali změnit vůli Osudu**. [21]

Uvedlejšili jsme se na kamenné lavičce u jezera a já se posunula na protikonec, neboť mě jeho pozornosti otravovaly, a **užuž vypadalo, že vstanu a odejdu**, když mu uklouzlo, patrně při některé mé zmínce o Shakespearovi, že viděl Hamleta. [17]

The less predictable ways included the translations by means of a main clause, different expressions and omission. As for a main clause, it has again been applied in the cases where the action expressed by the infinitive was subsequent to the one in the previous clause. Among other solutions, also the previously mentioned ones have occurred, namely the

infinitive form of a different verb or a finite form of the verb corresponding to the infinitive form in English. The omission was caused, apart from the implication from the previous context which has already been discussed, also by the fact that the Czech verb used included in its meaning also the meaning expressed by the English infinitive form, e.g. Czech *působí* which includes the meaning of perception / knowledge which “she gets from others / impact she has on others”.

Be ready to wedge it between your mistress's teeth, otherwise she might bite off her tongue. [20]

Až vám řeknu, strčíte ho své paní mezi zuby, jinak by si mohla překousnout jazyk. [21]

She is *too exhausted*, Orito thinks, *even to fear dying tonight*. [20]

Je tak vyčerpaná, že v sobě ani nenajde sílu bát se, že dnes v noci zemře, pomyslí si Orito. [21]

There was nothing in his history to prepare him for Ada Merriman. But, *he was surprised to find*, he was ready for her all the same. [14]

Nic v jeho dosavadním životě ho nemohlo připravit na Adu Merrimanovou, nicméně, jak s údivem shledal, byl přesto hotov se s ní setkat. [15]

She got her mouth into a smile, *something it was always ready to do*. [16]

Narídila ústům, aby se usmála, a ta jako vždy uposlechla. [17]

There was nothing overpainted about her, and *she would have been pleased to know* that her hair was plausibly arranged ... [18]

Nehrála žádnými nepřirozenými barvami a určitě by ji potěšilo (vědět), že úprava jejích vlasů působí věrohodně ... [19]

4.4 Infinitive After a Copula Verb

As can be seen in Table 10, this function of the infinitive was translated as part of the verb, by means of the infinitive or a different solution.

Tab. 10: The frequency of infinitive after a copula verb and the corresponding translations

Translated as:	23
Part of the verb	11
Infinitive	5
Different solution	7

Source: Own

The following two examples below represent translations by means of a part of the verb and by means of an infinitive form.

And indeed, *were he to remember it*, he might well be wary. [20]

I kdyby si ji však pamatoval, stejně by se zřejmě měl na pozoru. [21]

“How else”, demands Daniel Snitker, “*is a man to earn* just reward for the daily humiliations we suffer from those slit-eyed leeches?” [20]

„Jak jinak“, táže se Daniel Snitker, „*si má člověk vydobýt* zaslouženou odměnu za to každodenní ponižování, které musíme snášet od těch šikmookých pijavic?“ [21]

The following translations are less predictable applying non-standard solutions. In all the cases, a finite verb in Czech has been used as a counterpart of the infinitive in English, which only underlines the “more verbal nature” of English discussed at the beginning of this article.

*She sorted through both very quickly, knowing exactly what she wanted and **what was to be left** for – or at least with – the hospital. [14]*

***I seem to recall** being mystified, an infantile anthropologist among the anthropophagi. [18]*

*Obojí jen zběžně prohrábla, protože věděla naprosto přesně, co si chce nechat a **co ponechá** nemocnici – nebo prostě v nemocnici. [15]*

***Matně si vybavuju**, že mě obloudili, byl jsem jako infantilní antropolog mezi antropofágy. [19]*

4.5 The Remaining Functions

The remaining two functions of the infinitive have been significantly less frequent than the previously discussed ones and, moreover, neither of them has been found in all the four books. The infinitive functioning as a subject has been found in two books (Harding [16] and Mitchel [20]) and the infinitive function as a comment has been found only in Harding [16] and only in one particular part of the book – all the four cases appearing on two subsequent pages.

*How like grown-ups **it is to see** danger where there is none; **to look for** it in a lake or a well, which offer no harm in themselves without the agency of human malevolence or neglect. [16]*

*Exceeding well worded, **to speak plain**. [16]*

*To jsou celí dospělí, **vidí** nebezpečí tam, kde žádné není, **hledají** ho ve studni či v jezeře, kde bez přičinění lidské zlovolnosti či nedbalosti nic nehrozí. [17]*

*Nadobýčej slovná, **mám-li hovořit upřímně**. [17]*

As for the comments, the translation by means of embedded clauses has been expected. The translation of the infinitive in the function of a subject by means of a finite verb corresponded to the “verbal nature” of Czech discussed above.

Conclusion

The aim of this article was to offer an insight into the distribution of the different functions of the infinitive in contemporary English fiction and their corresponding translations into Czech. The most frequently used non-finite form was the participle, if both the present and past forms were treated together. If taken separately, then it has been the infinitive which has occurred with the highest frequency, followed by the present and past participle and with the gerund being generally the least frequent. A really surprising finding has been the low frequency of more complex non-finite forms. In the whole corpus there were no cases of the perfect forms (this included not only the infinitive, but gerund and participle forms as well), no progressive infinitives and only four cases of the passive infinitive. As regards the functions which the infinitive forms fulfilled, the infinitive as an adverbial has been the most frequent (apart from the infinitive functioning as an object which has been left out from the further analysis). It has also been a function with the most predictable / the most closely corresponding way of translation. In 70% of cases it has been translated by means of a subordinate adverbial clause of purpose. The following most common way of translation has been by means of a main clause. This solution has been applied in the cases where the action in the original main clause and the purpose expressed by the infinitive in fact represented two subsequent actions. The second most frequent function has been a postmodification of a noun where the two most common ways of translation have been by the infinitive or a relative clause. However more than 36% of the translations represented alternative solutions, e.g. an appositive clause, the infinitive form of a different verb, or the infinitive form in the source text has not been translated into Czech at all. The other functions found in the corpus have been considerably

less frequent and their corresponding translations have generally been much less established, resulting in a wider range of different solutions.

The whole study has been performed with our students in mind. The corpus, or rather selected sentences are directly applicable in lessons as means of demonstrating the range of possible translations and mainly the fact that even for structures where there might seem to exist a clear solution, there might be more natural/suitable alternatives. When used in lessons, the authentic excerpts gathered can contribute to students' increased awareness of the different means at users' disposal caused by the differences between the languages. Further research into the frequency of more complex verb phrases by means of a corpus should reveal how frequent these forms (mainly perfect forms) actually are and subsequently how much students of English should focus on them as they often represent a real challenge.

Acknowledgements

This research has been supported by the Student Grant Competition of FP TUL, SGS 21169.

Literature

- [1] BIBER et al.: *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Longman, 1999. ISBN 0-582-23725-4.
- [2] BIBER, D.; GRAY, B.: Challenging Stereotypes about Academic Writing: Complexity, Elaboration, Explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*. 2010, Vol. 9, Issue 1, pp. 2–20. Orlando, Elsevier. DOI: [10.1016/j.jeap.2010.01.001](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.01.001)
- [3] BOWIE, J.; AARTS, B.: Change in the English infinitival perfect construction. In: Terttu Nevalainen and Elizabeth Closs Traugott (eds.), *The Oxford handbook of the history of English*. 2012, pp. 200–210. Oxford, New York, Oxford University Press, 2012. ISBN 978-0199922765. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199922765.013.0019](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199922765.013.0019)
- [4] BRINTON, L. J.; BRINTON, D. M.: *The Linguistic Structure of Modern English*. 2nd edition. John Benjamins Publishing Company, 2010. ISBN 978-9027211729.
- [5] CARTER, R.; MCCARTHY, M.: *Cambridge Grammar of English*. Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-58845-4 (Network CD ROM), 978-0-521-58846-1 (Paperback).
- [6] DUŠKOVÁ, L.: *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha, Academia, 1994. ISBN 80-200-0486-6.
- [7] DVOŘÁK, E.: Ke kodifikaci pravidel užívání přechodníků. *Naše řeč*. 1983, Vol. 66, Issue 4, pp. 180–192. ISSN 0027-8203.
- [8] HORNOVÁ, L.: Syntactic functions of non-finite verb forms in a learner corpus of Czech students in Communication across Genres and Discourses. In: *Proceedings of the Sixth Brno Conference on Linguistics Studies in English*. Masarykova univerzita v Brně 2015, pp. 45–58. ISBN 978-80-210-7922-9.
- [9] LEECH, G.; SVARTVIK, J.: *A Communicative Grammar of English*. 3rd edition. Routledge, 2003. ISBN 978-0582506336.
- [10] MALÁ, M.: Changing Clause Types in Written English. In: Tručník, Roman, Gregory Jason Bell and Katarina Němčoková (eds.), *From Theory to Practice 2013: Proceedings of the Fifth International Conference on Anglophone Studies*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. pp. 107–117. ISBN 978-80-7454-450-7.

- [11] MALÁ, M.: Notes on Norms and Usage of Finite/Non-Finite Predication in Written English. *Brno Studies in English*. 2013, Vol. 39, Issue 1, pp. 27–40. ISSN 0524-6881 (print), 1805-0867 (online). DOI: [10.5817/BSE2013-1-2](https://doi.org/10.5817/BSE2013-1-2)
- [12] QUIRK et al.: *A Comprehensive Grammar of the English language*. Longman, 1985. ISBN 0-582-51734-6
- [13] VACHEK, J.: On the interplay of external and internal factors in the development of language. In: Jan Chovanec (ed.), *Chapters from the history of Czech functional linguistics*. 2014, pp. 64–77. ISBN 978-80-210-7483-5. *Lingua*. 1962, Vol. 11, pp. 433–448. DOI: [10.1016/0024-3841\(62\)90053-0](https://doi.org/10.1016/0024-3841(62)90053-0)
- [14] ENRIGHT, A.: *The Gathering*. London, Jonathan Cape, 2007. ISBN 978-0-224-07873-3.
- [15] ENRIGHT, A.: *Shledání*. Translated by Dominika Křest'ánová. Praha, Odeon, 2009. ISBN 978-80-207-1298-1.
- [16] HARDING, J.: *Florence and Giles*. London, Blue Door, 2010. ISBN 9780007315031.
- [17] HARDING, J.: *Florence a Giles*. Translated by Čeněk Matocha. Praha, Plus, 2012. ISBN 978-80-259-0124-3.
- [18] BARNES, J.: *Nothing to be Frightened of*. London, Vintage Books, 2009. ISBN 978-0-09-952374-1.
- [19] BARNES, J.: *Žádný důvod k obavám*. Translated by Petr Fantys. Praha, Odeon, 2009. ISBN 978-80-207-1310-0.
- [20] MITCHELL, D.: *The Thousand Autumns of Jacob de Zoet*. London: Sceptre, 2011. ISBN 978-0-340-92158-6.
- [21] MITCHELL, D.: *Tisíc podzimů Jacoba de Zoeta*. Translated by Petra Diestlerová. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-2668-0.

INFINITIV V ANGLIČTINĚ A JEHO PŘEKLADY DO ČEŠTINY

Jeden ze zásadních rozdílů mezi angličtinou a češtinou spočívá v tom, že v anglické větě často dochází ke kondenzaci pomocí nominálních forem. Současné výzkumy navíc ukazují, že se jedná o jazykovou oblast, která v obou jazycích prochází vývojem, v jehož důsledku se zmíněné rozdíly ještě dále zvětšují. Článek představuje výsledky srovnávací studie neurčitých slovesných frází ve formě infinitivu v angličtině a jejich odpovídajících překladů v češtině. Nejfrekventovanějšími funkcemi infinitivu byly funkce gramatického předmětu a infinitivu účelu, které byly následovány postmodifikací podstatného nebo přídavného jména a infinitivem po sponovém slovese. Nejtěsněji korespondující překladová varianta se vázala k infinitivu účelu, který byl v 70 procentech výskytů přeložen pomocí vedlejší věty příslovečné účelové.

DER ENGLISCHE INFINITIV UND SEINE ÜBERSETZUNGEN INS TSCHECHISCHE

Einer der grundlegenden Unterschiede zwischen der englischen und der tschechischen Sprache liegt darin, dass englische Sätze häufig durch Nominalgruppen kondensiert werden. Die gegenwärtigen Untersuchungen zeigen überdies, dass es sich in beiden Sprachen um ein ständig entwickelndes Sprachgebiet handelt, in dessen Folge die erwähnten Unterschiede noch weiter zunehmen. Dieser Artikel stellt die Ergebnisse einer Vergleichsstudie über infinite Verbphrasen in der Form des Infinitivs im Englischen und deren entsprechenden Übersetzungen im Tschechischen dar. Als häufigste Infinitivfunktionen treten die Funktionen der grammatikalischen Ergänzung und des Zweckinfinitivs auf, gefolgt von Postmodifikation des Substantivs oder Adjektivs und dem Infinitiv nach dem Kopulaverb. Die am besten übereinstimmende Übersetzungsvariante war mit dem Zweckinfinitiv verbunden, der in 70 Prozent der Vorkommen mit einem untergeordneten Finalsatz übersetzt wird.

BEZOKOLICZNIK W JĘZYKU ANGIELSKIM I JEGO TŁUMACZENIA NA JĘZYK CZESKI

Jedna z zasadniczych różnic pomiędzy językiem angielskim i czeskim twi w tym, że w zdaniach angielskich często dochodzi do kondensacji z użyciem form nominalnych. Ponadto współczesne badania pokazują, iż w tym obszarze oba języki przechodzą ewolucję, w wyniku której wspomniane różnice pogłębiają się jeszcze bardziej. Artykuł przedstawia wyniki studium porównawczego bezosobowych fraz czasownikowych w formie bezokolicznika w języku angielskim i ich tłumaczeń w języku czeskim. Okazało się, że bezokolicznik najczęściej pełni funkcję dopełnienia oraz funkcję bezokolicznika celu, w następnej kolejności występuje postmodyfikacja rzeczownika lub przymiotnika i bezokolicznik po czasownikach łącznikowych. Najbardziej precyzyjny wariant tłumaczeniowy związany był z bezokolicznikiem celu, który w 70 procentach przypadków został przetłumaczony za pomocą zdania podrzędnego okolicznikowego celu.

PODNIKOVÁ SOCIÁLNÍ SÍŤ JAKO SOCIÁLNÍ PILÍŘ V PODNIKU

Jana Školudová

Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní,
Ústav podnikové ekonomiky a managementu,
Studentská 95, 532 10 Pardubice 2, Česká republika
e-mail: jana.skoludova@upce.cz

Abstrakt

V sociální oblasti se odpovědné chování podniků zaměřuje také na přístup k zaměstnancům. Psychologicko-sociální přístup v řízení lidských zdrojů vychází historicky ze školy lidských vztahů. Vymezují požadavky na osobnost řídících pracovníků, způsoby komunikace, řízení vztahů mezi zaměstnanci napříč organizační strukturou a způsoby zajištění sociálního pracovního prostředí k dosažení podnikových cílů. Příspěvek se zaměřuje na moderní informační technologii zvanou podniková sociální síť a na její možnost využití vedoucích pracovníků pro zajištění sociálního pilíře v podniku. Cílem příspěvku je zjistit kolik podniků v ČR využívá podnikovou sociální síť a zodpovědět stanovenou výzkumnou hypotézu týkající se dopadu podnikové sociální sítě na sociální aspekt pracovního prostředí. Metodologie příspěvku je na základě dotazníkového šetření, základní soubor zahrnoval podniky, využívající podnikové sociální sítě v ČR. Celková komparace získaných dat prezentuje současné trendy a doporučuje využívat moderní informační technologie.

Keywords

Social pillar; Enterprise social network; Human resource management; Businesses.

Úvod

Mezi základní pilíře sociální odpovědnosti firem patří ekonomický, ekologický a sociální pilíř. V současné době si podniky uvědomují také důležitost dodržování zmíněného sociálního pilíře a zaměstnance začínají vnímat jako nejcennější kapitál, který podnik může mít. Psychosociální přístup ovlivňuje v praxi celkové řízení podniku [4]. V období čtyřicátých a sedmdesátých let se rozvíjely různé směry, které mají počátky v klasickém managementu. Společným znakem je snaha o hledání úlohy člověka v podniku. Na rozdíl od taylorismu se však neřadí na člověka jako „ekonomicky se chovajícího“, ale jako na sociální bytost. Zdůrazňují význam lidského faktoru, významnou úlohu jednotlivců a ztotožnění jednotlivce s cíli organizace. Představitelé tohoto směru se zaměřují na osobní zájmy pracovníků, jejich ovlivňování a vlivy pracovního a sociálního prostředí [8], [12].

1 Sociálně psychologické přístupy v podniku

Psychologicko-sociální přístup spadá do managementu čtyřicátých až sedmdesátých let, kdy byly v teorii i praxi rozvíjeny různé názorové proudy [2]. Rychlé technologické změny na přelomu století, spolu s neovladatelnými pracovními podmínkami a odměňováním, vyvolávaly stále větší fluktuaci a pokles produktivity. Pozornost zaměstnavatele se začala soustřeďovat na pracovníka, jeho potřeby a pohnutky. [9], [12]

Jiný pohled na člověka, než u mechanického pojetí taylorismu, má Elton Mayo [18]. Zaměřuje se na manažerské funkce výběru a rozmístění pracovníků a zvláště pak na jejich vedení. Vedoucí pracovník může snáze pochopit a zároveň i získat doporučení, jakým

způsobem uvést do pohybu síly chování lidí, jejich motivace, stimulace či rozvoje iniciativy a aktivity [2]. Závěry tohoto přístupu dochází ke zjištění, že podstatnou úlohou v sociálních systémech přísluší člověku, který má na rozdíl od stroje určité pocity, zájmy, názory a předsudky, které ovlivňují chování daného jedince. Dalším podstatným prvkem jsou mezilidské vztahy, jelikož vliv skupiny na lidské chování je nezanedbatelný. [17] Tento podstatný prvek je důležitý v současné době, kdy s příchodem Generace Y na trh práce dochází ke střetu generací v podniku.

Sociálně psychologické přístupy se zaměřují na následující aspekty [6]:

- potřeby člověka a motivaci lidského jednání;
- styly řízení, vedení lidí;
- řízení s účastí pracujících;
- vlivy na chování řídících a řízených pracovníků;
- zájmy a potřeby sociálních skupin v organizaci;
- motivaci a stimulaci pracovníků, rozvoj iniciativy a aktivity lidí, způsoby odměňování;
- konflikty v organizaci;
- význam pracovní autonomie a pocit aktivní tvůrčí činnosti pracovníků;
- význam neformálních vazeb;
- komunikaci.

Mezi autory, kteří se zaměřili na psychologicko-sociální přístupy, byl především Elton Mayo (1880 – 1949), jehož závěry pro podniky jsou následující:

- lidé se nechovají jen individualisticky, ale jsou ovlivněni sociálními vztahy,
- na formování vztahu k práci má významný vliv spokojenost s prací,
- motivačním nástrojem může být vliv skupiny spolupracovníků, pocit sounáležitosti,
- objevem této doby byla neformální organizace (zaměstnanci se sdružují na základě společných zájmů, věku, sympatií atd.).

Jeho experimenty byly podnětem pro provádění dalších výzkumů a měly velký vliv na další práce. Mary Parkerová-Folletová se také zajímala o vztah mezi pracovní výkonností pracovníků a faktory, které na tuto výkonnost působí. Jedná se zejména o psychologické a sociologické faktory, kterým se věnoval i Elton Mayo. Následovníky Maya byli Abraham Maslow (tvůrce první motivační teorie) a Douglas McGregor.

Hugo Munsterberg se zabýval vědeckým výběrem pracovníků a tvorbou podmínek pro zvyšování výkonu. Vilfredo Pareto, italský profesor, který na základě prováděných rozlišovacích analýz množin společenskoekonomických přirozených jevů, procesů a problémů učinil závěr, že se tyto problémy (jevy, procesy) skládají z menšího počtu podstatných prvků a většího počtu prvků nepodstatných. Tento závěr zobecnil do zásady určování priority při řešení problému, tzv. Paterův princip. Frederick Herzberg (1923 – 2000), americký profesor psychologie, provedl výzkumy, které do jisté míry modifikují Maslowovu teorii potřeb. Pojetí Herzbergovy teorie dvou faktorů je popsána v knize „The Motivation to Work“ z roku 1959 a v publikaci „Work and the Nature of Man“ vydané v roce 1966. Herzberg došel k závěru, že faktory, které vedou k uspokojení z práce, jsou zcela odlišné od těch faktorů, které vedou k nespokojení z práce. Určil motivující faktory, které přispívají k uspokojení a tzv. udržovací (hygienické) faktory, které nemají žádný pozitivní vliv na motivaci a mohou v nepříznivém případě vést k nespokojenosti. [17] Je zajímavé, že mezi frustrátory patří i základní mzda pracovníka. Ta sice, pokud je zvýšena, působí jako motivátor, nicméně poté, co si na ni pracovník zvykne, začne působit jako frustrátor.

Modifikaci Maslowovy teorie podal C. P. Alderfer (1940 – dosud), který rozlišil tři skupiny potřeb. Na rozdíl od Maslowovy popsané teorie nejsou hierarchicky uspořádány. Jde o potřeby existence, vztahů a růstu. Autor připouští, že člověk může být ovlivňován potřebami různých kategorií současně. [14] Lze dodat, že Alderferova teorie potřeb je podobně jako teorie Maslowa považována za příliš zjednodušující, málo komplexní a bez velké predikční hodnoty.

Ve společensko-ekonomickém vývoji od sedmdesátých let do konce dvacátého století lze zaznamenat řadu rysů, které se promítli do managementu. Postupem času u celé řady zboží dochází nejen k vyrovnání nabídky s poptávkou, ale k trvající převaze nabídky nad poptávkou. Dalším současným rysem je zdůrazňování významu ochrany životního prostředí v souvislosti s rozvojem společnosti. Určujícím na trhu je zákazník a v podnicích se hledají nové přístupy jak zákazníka získat, udržet a budovat s ním dlouhodobé vztahy. S nástupem generace Y, která má odlišné požadavky na pracovní prostředí, si podniky uvědomují, že k úspěchu podnikání nestačí upokojuvat pouze požadavky zákazníků, ale činit zaměstnance spokojeným. Významnými faktory úspěchu nabývají znalosti, know-how, informační technologie, cloudová zařízení, big data, invence zaměstnanců, sdílená interní komunikace a atraktivní pracovní prostředí [15].

2 Podniková sociální síť

Podnikové sociální sítě prošly svým časovým i technickým vývojem [11]. Snahou definovat podnikové sociální sítě se pokusila již řada autorů, kteří definují tento pojem obdobně. Obecnou myšlenkou je zahrnutí použití služeb standardních online sociálních sítí pro generování „viditelnosti“ a spolupráce uvnitř podniku. Autorka příspěvku, podnikové sociální sítě definuje následovně:

„Podnikové sociální sítě, označované jako Enterprise Social Networking, využívající často podnikový sociální software, který nabízí přidaná sociální média a platformy pro firemní spolupráci, diskusi, sdílení know-how, znalostí a dokumentů, získávání zpětné vazby v reálném čase, za přispění budování vnitropodnikové kolektivní inteligence, prohloubení vztahů, soudržnosti a angažovanosti v celé organizaci.“

Poskytovatelů podnikové sociální sítě je v současné době celá řada, příkladem Jive, IBM Connection, Chatter Salesforce.

Zavedení sociální sítě uvnitř velkého podniku umožňuje nový způsob komunikace mezi zaměstnanci, povzbuzováním sdílet osobní a profesní informace uvnitř bezpečného firemního intranetu. Úspěšné podniky používají interní sociální sítě k budování silnějších vazeb se svými spolupracovníky a oslovují zaměstnance, které doposud neznají. Výhodou je možnost připojit se na osobní úroveň spolupracovníků, postup v kariéře spolu s postupem své společnosti, a poskytuje interní kampaň pro své firemní projekty. [3]

Byla provedena celoroční empirická studie interního zapojení sociálních médií na velké technologické společnosti [1]. Autoři analyzovali pozornost dopadu zpětné vazby na základě motivace manažerů na zaměstnance. Bylo zjištěno, že zpětná vazba ve formě přidaných komentářů je vysoce korelující s následnou účastí uživatele. Pracovníci IBM zkoumali detekci profesionální vs. osobní interakce v rámci podnikové sociální sítě [19]. Autoři analyzovali chování na firemní sociální síti a určili, které vzory interakce signalizují blízkost mezi kolegy. Regresní analýza naznačuje, že chování zaměstnanců na sociálních sítích odhalí informace o profesionální i osobní blízkosti. Tato analýza přispívá k pochopení toho, jakým způsobem podnikové sociální sítě odráží chování v rámci „multi-vztahů“ na pracovišti. Následující provedené výsledky výzkumu [5] se zabývaly otázkou výhod podnikových sociálních sítí a

názoru zaměstnanců na vliv jejich vnímání. Zaměstnanci díky zavedené podnikové sociální síti začali být více „viditelní“ v organizaci mezi zaměstnanci a vedením (28 %) a zvýšilo se i jejich povědomí a reputace (22 %). Případová studie [13] zkoumala rozvíjející znalosti pracovních postupů na platformě Yammer ESN v organizaci Deloitte v Austrálii. Autoři této případové studie provedli analýzu komunikačních dat. Z výsledků plyne, že podniková sociální síť Yammer, v případě společnosti Deloitte, mimo jiné poskytuje prostor pro inovativní nápady a konverzační médium pro budování vztahů. Společnost Microsoft zveřejnila průzkum ve spolupráci se společností Ipsos [10] na vzorku 4787 zaměstnanců napříč Evropou. Průzkum byl zaměřen na podnikové sociální sítě a jejich vnímání zaměstnanci. Zaměstnanci vnímají zavedenou sociální síť jako podporu iniciativ spojenou s prací a manažeři spatřují přidanou hodnotu poskytovanou ze sociálních nástrojů s cílem zlepšit spolupráci zaměstnanců.

3 Cíle výzkumu

Cílem příspěvku je zjistit kolik podniků v ČR využívá podnikovou sociální síť a následně zodpovědět stanovenou výzkumnou hypotézu týkající se dopadu podnikové sociální sítě na sociální aspekt pracovního prostředí.

4 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu byla na základě dotazníkového šetření. Pro výběr vzorku respondentů byla stanovena následující kritéria:

- právnická osoba;
- všechna odvětví podle CZ NACE;
- všechny lokality v ČR;
- aktivní podnikání.

Na základě výpočtu uvedeného vzorce (1) je minimální počet respondentů stanoven ve výši 272. Výpočet minimálního počtu respondentů je následující [7]:

$$n \geq (z^2 \cdot p \cdot q) / \Delta^2 \quad (1)$$

kde

n je minimální počet respondentů,

z je koeficient spolehlivosti 2 (95,4 % spolehlivost),

p, q jsou procentní počty respondentů znalých a neznalých problematiky a

Δ je stanovená maximální přípustná chyba (6 %).

$$n = (22 \cdot 0,43 \cdot 0,57) / 0,062 = 272.$$

5 Výsledky provedeného výzkumu

Návratnost dotazníků dosáhla v absolutním vyjádření 842, což je vzhledem k vypočítanému minimálnímu počtu respondentů dostačující.

Na první výzkumnou otázku „Využíváte ve své organizaci podnikovou sociální síť?“ graficky odpovídá obrázek 1 (Fig. 1). V absolutním vyjádření celkem 114 respondentů uvádí využívání ESN a 75 respondentů vyjádřilo zájem o její budoucí zavedení.



Zdroj: Vlastní zpracování

Fig. 1: Využívání podnikové sociální sítě

Následně bylo provedeno výzkumné šetření se 114 respondenty, kteří využívají ve své organizaci podnikovou sociální síť. Byla položena následující výzkumná hypotéza.

H_0 : Implementace podnikové sociální sítě nezmění sociální aspekty pracovního prostředí.

H_1 : Implementace podnikové sociální sítě změní sociální aspekty pracovního prostředí.

Pro statistické vyhodnocení byl použit program STATISTICA. Referenční konstanta byla stanovena 3 (nedošlo ke změně). Hladina významnosti testu byla stanovena $\alpha = 0,05$. Na základě vložené datové matice, zvoleného testu, nadefinování proměnných a referenční konstanty byly vypočítány výsledky jednovýběrového t -testu. Tabulka 1 souhrnně reprezentuje výsledky provedeného testu.

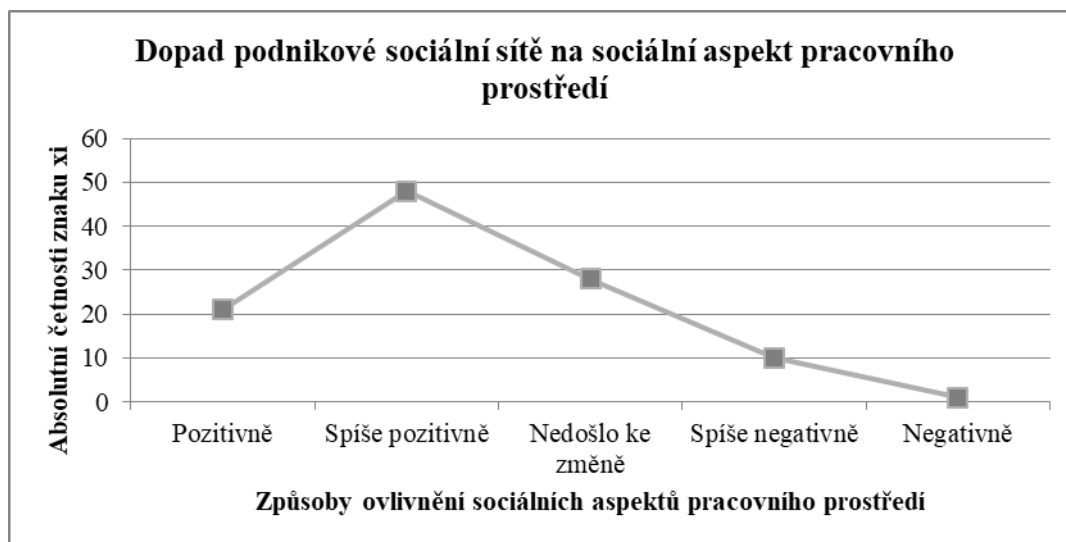
Tab. 1: Výsledek T -testu v programu STATISTICA

Proměnná	Test průměrů vůči referenční konstantě (hodnotě)						
	Průměr	Směrodatná odchylka	Směrodatná chyba	Referenční (konstanta)	T	SV	p
x_1	3,722	0,915	0,088	3,000	8,198	107	0,000

Zdroj: Vlastní zpracování

Z Tab. 1 vyplývá, že pro danou proměnnou x_1 byla p hodnota menší než hladina významnosti α a průměrná hodnota dané proměnné byla větší než referenční konstanta, připouštíme, že implementace podnikové sociální sítě pozitivně ovlivní sociální aspekty pracovního prostředí. Toto tvrzení dokládá také zobrazený polygon četností, viz obrázek 2 (Fig. 2).

Mezi sociální aspekty pracovního prostředí, které pozitivně ovlivňuje využívání podnikové sociální sítě v daných podnicích, respondenti uvádí vztahovou stránku, sociální adaptaci, týmovou spolupráci a sociální přátelské pracovní prostředí.



Zdroj: Vlastní zpracování

Fig. 2: Polygon četnosti

Závěr

Psychologicko-sociální přístup spadá do oboru mezilidských vztahů. Tento směr se zajímá o lidský aspekt v dílčím manažerském procesu. Navazuje na klasický management a personální pracovní problematiku. Dochází k hledání nového postavení a úlohy člověka v pracovním prostředí. Škola lidských vztahů významně ovlivnila teorii organizace a poukázala na vliv sociálních a sociálně-psychologických faktorů na pracovní prostředí a efektivitu organizace. Významné postavení mají psychologicko-sociální přístupy, které navazují na práce psychologů a sociologů analyzující lidské jednání, potřeby a motivaci. Výsledky značí, že jedinci vyhovuje určitá pracovní autonomie a aktivní tvůrčí činnost; naproti tomu odmítá formální disciplinovanou a byrokraticky tvrdou svázanost. Dále vyplývá značná pozornost na uplatnění zvýšené motivace manažerů směrem k zaměstnancům. Psychologické a sociální faktory v manažerském řízení mají zásadní vliv na fungování dané organizace. Je třeba také zkoumat vztahy v neformálních skupinách a hledat metody pro řešení skupinových a osobních problémových vztahů [16].

Podnikové sociální sítě mohou nabídnout řadu výhod pro moderní podnikové řízení. Výsledky výzkumné hypotézy a provedeného *T*-testu dokazují, že využíváním podnikové sociální sítě lze pozitivně ovlivnit sociální aspekty pracovního prostředí. Mezi které respondenti řadí vztahovou stránku, sociální adaptaci, týmovou spolupráci a sociální přátelské pracovní prostředí.

Vzhledem k nástupu generace Y na pracovní trh by se podniky měly zaměřit na odlišné požadavky zaměstnanců na pracovní prostředí. S tím souvisí i současný trend moderních informačních technologií, které tato generace požaduje využívat i v pracovním životě. Vzhledem k důležitosti bezpečnosti podnikových informací podniky volí interní sociální sítě, převážně pro sociální interní komunikaci se zaměstnanci napříč organizační a divizionální strukturou. Bude zajímavé sledovat vývoj tohoto trendu a monitorovat další informační technologie, které se stanou sociálním pilířem podniku.

Literatura

- [1] BRZOZOWSKI, M. J.; SANDHOLM, T.; HOGG, T.: Effects of Feedback and Peer Pressure on Contributions to Enterprise Social Media. In: *Proceedings of the ACM 2009 International Conference on Supporting Group Work*. New York, NY, USA, ACM, 2009, pp. 61–70. ISBN 978-1-60558-500-0. DOI: [10.1145/1531674.1531684](https://doi.org/10.1145/1531674.1531684)
- [2] CIMBÁLNÍKOVÁ, L.: *Základy managementu: Základní manažerské činnosti + 25 manažerských technik*. 3. přepracované vydání. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2352-4.
- [3] DiMICCO, J.; MILLEN, D. R.; GEYER, W.; DUGAN, C.; BROWNHOLTZ, B.; MULLER, M.: Motivations for Social Networking at Work. In: *Proceedings of the 2008 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. New York, NY, USA, ACM, 2008, pp. 711–720. ISBN 978-1-60558-007-4. DOI: [10.1145/1460563.1460674](https://doi.org/10.1145/1460563.1460674)
- [4] EHIGIE, B. O.; AKPAN, R. C.: Psycho-social factors influencing practice of total quality management in some Nigerian organizations. *Journal of Managerial Psychology*. 2005, Vol. 20, Issue 5, pp. 355–379. DOI: [10.1108/02683940510602932](https://doi.org/10.1108/02683940510602932)
- [5] CHRISTIDIS, K; MENTZAS, G.; APOSTOLOU, D.: Using latent topics to enhance search and recommendation in Enterprise Social Software. *Expert Systems with Applications*. 2012, Vol. 39, Issue 10, pp. 9297–9307. ISSN 0957-4174. DOI: [10.1016/j.eswa.2012.02.073](https://doi.org/10.1016/j.eswa.2012.02.073)
- [6] KOCIÁNOVÁ, R.: *Personální řízení: teoretická východiska a vývoj*. Praha, Eurolex Bohemia s. r. o., 2004. ISBN 80-86432-97-7.
- [7] Kozel, R.; Mynářová, L.; Svobodová, H.: *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. 2013. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3527-6.
- [8] KREITNER, R.; CASSIDY, Ch: *Management*. 12th edition. South-Western College Pub, 2012. ISBN: 978-1111221362.
- [9] LEBEDA, P.: *Základy modernímu managementu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003. ISBN 80-7082-727-0.
- [10] MICROSOFT: *Microsoft survey on enterprise social use and perceptions*. [online]. 2013. Available from WWW: <https://news.microsoft.com/download/presskits/enterprisesocial/docs/ESCResearchSumPPT.pdf>
- [11] MISKELL, J. R.; MISKELL, V.: *Pracovní motivace*. 1st edition. Praha, Grada Publishing, 1996, 78 pp. ISBN 80-716-9317-0.
- [12] MLÁDKOVÁ, L.; JEDINÁK, P.: *Management*. Plzeň, Aleš Čeněk, 2009, 273 pp. ISBN 978-807-3802-301.
- [13] RIEMER, K.; SCIFLEET, P.: Enterprise social networking in knowledge-intensive work practices: A case study in a professional service firm. In: *Proceedings of the 23rd Australasian Conference on Information Systems*. 2012, pp. 1-12. ACIS. [online]. Available from WWW: <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30049061>
- [14] ŠTIKAR, J.: *Základy psychologie práce a organizace*. 1st edition. Praha, Karolinum, 1996, 203 pp. ISBN 978-80-7184-091-6.
- [15] TURECKIOVÁ, M.: *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1st edition. Praha, Grada, 2004, ISBN 80-247-0405-6.

- [16] VÁGNER, I.: *Management z pohledu všeobecného a celostního*. 3. přepracované vydání. Brno, Masarykova univerzita, 2004, 607 s. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-3536-6.
- [17] VEBER, J. a kol.: *Management: Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. aktualizované vydání. Praha: Management Press, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.
- [18] VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O.: *Moderní management v teorii a praxi*. 3. rozšířené vydání. Praha: Management Press, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.
- [19] WU, A.; DiMICCO, J. M.; MILLEN, D. R.: Detecting Professional Versus Personal Closeness Using an Enterprise Social Network Site. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York, NY, USA, ACM, 2010, pp. 1955–1964. ISBN 978-1-60558-929-9. DOI: [10.1145/1753326.1753622](https://doi.org/10.1145/1753326.1753622)

ENTERPRISE SOCIAL NETWORK AS A SOCIAL PILLAR IN ENTERPRISE

In the social field, responsible corporate behavior also focuses on the approach to employees. The psychological and social approach of human resource management is historically based on human relations school defining requirements for the personality of managers, ways of communicating, managing employee relationships across the organizational structure, and ways to secure a social work environment to achieve corporate goals. The paper focuses on modern information technology, called the enterprise social network, and its ability to use executives to provide a social pillar in an enterprise. The aim of the paper is to find out how many enterprises in the Czech Republic use the enterprise social network and to respond to the established research hypothesis regarding the impact of the enterprise social network on the social aspect of the working environment. The methodology of the contribution is based on the questionnaire survey; the basic set included companies using enterprise social network in the Czech Republic. The overall comparison of the acquired data presents current trends and recommends using modern information technologies.

SOZIALES UNTERNEHMENSNETZWERK ALS SOZIALE PFEILER IM UNTERNEHMEN

Im sozialen Bereich konzentriert sich verantwortungsvolles unternehmerisches Handeln auch auf den Zugang zu Mitarbeitern. Der psychosoziale Ansatz zum Personalmanagement basiert auf der Geschichte der Schule der menschlichen Beziehungen. Sie definieren die Anforderungen an Führungskräfte, die Persönlichkeit, die Wege der Kommunikation, die Verwaltung von Mitarbeiterbeziehungen quer durch die organisatorischen Strukturen und Prozesse der Gewährleistung eines sozialen Arbeitsumfelds, um so die Geschäftsziele zu erreichen. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die moderne Informationstechnologie Corporate Social Networks und auf die Frage, wie die Nutzung dieser sozialen Säule im Unternehmen durch die leitenden Unternehmer gewährleistet ist. Dieses Papier zielt darauf ab, herauszufinden, wie viele Unternehmen in der Tschechischen Republik ein Corporate Social-Netzwerk verwenden, und eine Antwort auf die angegebene Forschungshypothese zu geben, welche die Auswirkungen der Corporate Social Networks im Hinblick auf die sozialen Aspekte der Arbeitsumwelt betrifft. Das Papier basiert auf einer Fragebogenerhebung und enthält Unternehmen mit sozialen Netzwerken im Land. Der Gesamtvergleich der gewonnenen Daten präsentiert die aktuellen Trends und empfiehlt den Einsatz moderner Informationstechnologie.

ZAKŁADOWA SIEĆ SPOŁECZNOŚCIOWA JAKO FILAR SPOŁECZNOŚCIOWY W PRZEDSIĘBIORSTWIE

W dziedzinie społecznej odpowiedzialne zachowanie przedsiębiorstw tkwi także w podejściu do pracowników. Psychologiczno-społeczne podejście do zarządzania zasobami ludzkimi opiera się historycznie na zasadach relacji międzyludzkich. Określają one wymagania dotyczące osobowości pracowników na stanowiskach kierowniczych, sposobów komunikacji, zarządzania relacjami pracowników w strukturze organizacyjnej oraz sposobów zapewnienia społecznego środowiska pracy w celu osiągnięcia celów firmy. Celem artykułu jest zbadanie, ile przedsiębiorstw w Czechach korzysta z zakładowej sieci społecznościowej a także znalezienie odpowiedzi na hipotezę badawczą dotyczącą wpływu zakładowej sieci społecznościowej na społeczny aspekt środowiska pracy. Metodologia artykułu opiera się na badaniach ankietowych, których podstawowy zestaw obejmował przedsiębiorstwa korzystające z zakładowych sieci społecznościowych w RCz. Ogólne porównanie uzyskanych danych przedstawia aktualne trendy i zaleca stosowanie nowoczesnych technologii informacyjnych.

**„WIE SOLL ICH SO WAS ÜBERSETZEN?“
WITZE AUS DER KONTRASTIVEN UND PRAGMALINGUISTISCHEN PERSPEKTIVE**

Michaela Voltrová

Westböhmisches Universität Pilsen, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für deutsche Sprache,
Chodské nám. 1, 301 00 Plzeň, Tschechische Republik
e-mail: mvoltrov@knj.zcu.cz

Abstrakt

Der vorliegende Text widmet sich den Witzen aus der pragmatischen und kontrastiven Perspektive. In den ersten Teilen werden die Forschungsmethoden und -ziele skizziert und der Witz definiert. Für die Autorin des Artikels waren bei der Forschung kleinere Wortspiele oder spontane Witze, die Bestandteile einer authentischen Interaktion sind, nicht relevant. Es wurde ausschließlich mit der Textsorte Witz gearbeitet. Im weiteren Teil wird anhand von drei theoretischen Grundrichtungen demonstriert, wie die Witze und deren Pointen ausgebaut sind. Das Hauptziel des Textes ist jedoch festzustellen, welche Elemente der Witze und welche Pointentypen für die Übertragung in eine andere Sprache problematisch sind oder sein können. Es werden konkrete Beispiele angeführt, die sich an die Übersetzung deutschsprachiger Witze ins Tschechische und umgekehrt orientieren.

Keywords

Jokes; Linguistics; Pragmatics; Contrastive linguistics; German language.

Einleitung

Sucht man, welche Sprichwörter oder Zitate sich dem Humor oder den Witzen widmen, findet man eine sehr große Liste und es wäre eitel zu denken, dass man wirklich alle gefunden hat. Humor und Witze sind ein fester Bestandteil unseres Lebens und unserer Kommunikation, ohne die man manche schwierigeren Situationen und manchmal sogar ganze Lebensstadien nur problematisch überstehen könnte. Jeder von uns hat schon einen peinlichen Moment erlebt, der dank eines Witzchens oder einer humorvollen Anmerkung der Beteiligten schnell gelöst wurde, oder es haben viele von uns lange Abende miterleben können, die ein geschickter Witzerzähler für alle humorbegierigen Zuhörer wunderbar arrangiert hat.

Humor und Witze können die Kommunikation jedoch auch komplizieren, wenn sie nicht angemessen dekodiert, interpretiert oder angenommen werden. Dass dies sehr oft die Übertragung des Witzigen, der Witzpointen oder ganzer Witze in eine oder aus einer Fremdsprache betrifft, liegt auf der Hand. Warum es so ist und was bei diesem interlingualen Übertragen so kompliziert sein kann, ist ein Thema häufiger Überlegungen von Dolmetschern, Übersetzern oder auch anderen Menschen, die ihre Kommunikation in der Fremdsprache mit einem Witz oder einer kurzen humorvollen Passage würzen möchten. Dieser Text widmet sich gerade den Ursachen solcher Schwierigkeiten, die auf dieser Ebene zwischen der deutschen und der tschechischen Sprache entstehen.

1 Forschungsziele

Das Thema des Humors und der Witze ist eins der Themen, die aus unterschiedlichsten Blickwinkeln betrachtet werden können. Als Beispiel können die Arbeitsweise mit dem

Humor in der Literaturwissenschaft¹, die schon aus der Antike stammende Auffassung des Humors dienen (s. unten) oder viele andere Aspekte.

Die vorliegende kleinere Studie widmet sich den Witzen aus der linguistischen, bzw. kontrastiven und pragmatischen Perspektive. Das Hauptziel ist, greifbare Gründe zu beschreiben, warum die Übersetzung mancher Witze in eine Fremdsprache oder aus einer Fremdsprache so schwierig ist, und diese Gründe anhand von Beispielen aus zwei Witzsammlungen zu demonstrieren. Dabei ist es jedoch nötig, auch unterschiedliche Grundtheorien vorzustellen, was in den ersten Teilen des Textes umgesetzt wird. Der Text widmet sich dabei der Übertragung der Witze aus dem Tschechischen ins Deutsche und umgekehrt.

2 Forschungsmethoden

Weil die neuesten und auch die älteren Forschungsarbeiten, die sich diesem Thema widmen, über interessante Ansätze verfügen, werden die Beispielwitze nicht nur aus einer einzigen Perspektive analysiert – also mit dem Ziel, die translatologischen Schwierigkeiten zu benennen, sondern diese dienen auch als Beispiele für konkrete Thesen, die die Witzforschung betreffen.

Es wurde mit zwei Publikationen (Witzsammlungen) gearbeitet, der inhaltliche Schwerpunkt wurde auf Witze aus dem schulischen Milieu gelegt. Das erste im Jahre 2012 herausgegebene Buch [1] beinhaltet Witze in der deutschen Sprache, die im Vergleich mit dem anderen viel älteren tschechischen Buch [2] aus dem Jahre 1970 inhaltlich aktueller sind. Diese untypische Kombination wurde absichtlich gewählt, weil das letztgenannte Buch zusätzlich noch Beispiele für Erscheinungen beinhaltet, die man in der neuen Sammlung deutschsprachiger Witze nur schwierig finden würde (s. unten – es geht bspw. um die Aspekte des präsupponierten Weltwissens). Weil der Vergleich beider oben erwähnten Witzsammlungen nicht zu den Zielen der Autorin gehört, sind der unterschiedliche Umfang der Bücher oder ein früheres Erscheinungsjahr einer der Publikationen für diese eher kleinere Untersuchung nicht von Bedeutung.

3 Witz als Textsorte?

Mit dem Begriff „Witz“ sind noch andere verwandte Termini (Witzigkeit, Humor, humorvolle Passage innerhalb einer Kommunikationssituation, Wortspiel u. a.) eng verbunden. Diese Elemente der Kommunikation gehören zu unserem Leben in der Gesellschaft und zu den zwischenmenschlichen Beziehungen, weshalb Humor auch aus soziologischer oder psychologischer Perspektive untersucht wird: „In seinen Witzen spielt der Mensch mit Sinninhalten. Diese werden verändert, auf den Kopf gestellt, umgedreht, und das alles wird aus verschiedenen Gründen getan. Oft wird mit dem Sinn gespielt, um ein bißchen Lachen zu ernten – harmlos und ohne ernsthafte Berechnung. Oft aber sind die Witze der Menschen weniger harmlos und stehen im Dienst unterschiedlicher psychologischer und sozialer Motive: Sie können Feindschaft ausdrücken, soziale und psychische Spannungen abreagieren oder individuellen und kollektiven Interessen dienen.“ [3] Diese soziologisch und psychologisch geprägte These ist mit den unten dargestellten Grundrichtungen der Humorforschung und mit den authentischen witzigen Kommunikationselementen in klare Beziehung zu setzen.

¹ S. z. B. Die Definition des Humors in Schweikle, G. (1990). *Metzler-Literatur-Lexikon: Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler, S. 211 f.

Für den vorliegenden Text ist jedoch nur der Witz als Textsorte und dessen linguistische Betrachtung relevant.² Es geht also um keine authentische humorvolle und oft auf dem Wortspiel basierende Äußerung, die Bestandteil eines konkreten Gesprächs ist. Die Definition von Ueda [4] kann also für die Zwecke dieses Artikels völlig akzeptiert werden:

„Der Witz ist eine kleine Geschichte mit einer Pointe. Damit ein Text als Witz verstanden werden kann, muss er eine Pointe enthalten. (...) Formal betrachtet besteht ein Witztext normalerweise aus drei Teilen, nämlich Einleitung, Entfaltung und der Pointe.“

Würden wir jedoch über die „Witzigkeit“ sprechen, müssten wir den üblichen Rahmen des Witzes als Textsorte überschreiten. Wie Kotthoff [5] schreibt, ist die Witzigkeit ein Bestandteil der Interaktion, wobei hier die Doppelrahmung oder Rahmenverschiebung eine starke Rolle spielt.

Auch wenn die Beschreibung einzelner Humorthorien nicht das Hauptziel dieses Textes ist, müssen konkrete theoretische und teilweise auch historische Zusammenhänge zusammengefasst werden, weil diese auch für die kontrastive Perspektive einen wichtigen Hintergrund darstellen. Falls die Aufmerksamkeit – wie in unserem Falle – auf die schriftliche Form der Witze gerichtet ist, werden natürlich die in der mündlichen Form der Sprache so wichtigen erzählstilistischen Strategien [5] ignoriert und die Forschungsschwerpunkte liegen besonders auf dem Niveau der Pointe. Diese ist auch dem kontrastiven Gesichtspunkt als Krux der Sache zu bezeichnen – d. h. die meisten Schwierigkeiten bei der Arbeit mit den Witzen in einer anderen Sprache entstehen gerade bei der Übersetzung oder Übertragung der Pointe.

4 Witz und Pointe

Wie Kotthoff [5] mit zahlreichen Beispielen belegt und Räwel [6] sehr übersichtlich zusammenfasst, können drei Grundrichtungen der Humorthorie beschrieben werden. Die im Weiteren skizzierten Auffassungen werden in den späteren Arbeiten eher weiterentwickelt oder kombiniert als widerlegt und durch ganz neue Ansätze ersetzt. Die aus der Antike stammenden *superiority-theories* arbeiten mit der Grundthese, dass das Lachen dem „spöttischen Gefühl der Überlegenheit entspringt, eine mit Ignoranz einhergehende Form der Selbstüberlegung ist“ [6]. Auch wenn diese später noch weiterentwickelt werden, sind sie in den letzten Jahrzehnten von den *tension management-theories* und *incongruity-theories* eher in den Hintergrund gedrängt worden. Die erstgenannten Ansätze arbeiten mit der Spannungsabfuhr [5] oder mit dem Gefühl der Befreiung [6], die mit dem Lachen (und dem Witzigen allgemein) meistens verbunden sind. Diese auch von Freud vertretene Humorauffassung bildet gemeinsam und in Kombinationen mit den *incongruity-theories* die gewöhnlichen modernen Auffassungen des Humors. Die letztgenannten Theorien behandeln das Lachen und vor allem die Gründe dafür im Zusammenhang mit dem Überraschungseffekt, mit der plötzlichen totalen Veränderung des Kommunikationsschemas oder mit der „Vernichtung“ der Erwartungen, die die Kommunikationspartner haben oder hatten [5]. Als Beispiel 1 (weiter B1) kann folgender Witz [1] dienen:

² Heiberts Ansatz [8] des Wortspiels ist für die Untersuchung der Witze als einer Textsorte dermaßen relevant, wenn man die Pointenhintergründe beschreiben möchte (s. weiter unten). Witz als Textsorte ist jedoch nicht mit dem Wortspiel gleichzusetzen.

B1:

Der Lehrer behandelt das Thema Dinosaurier im Unterricht.

Er nennt zahlreiche Arten und fragt dann Bernd:

„Na, kennst du auch ein Tier, das längst nicht mehr lebt?“

„Klar“, sagt Bernd, „unser Kanarienvogel. Den hat vor einer Woche die Katze gefressen.“

Wie im B1 demonstriert wurde, kann diese plötzliche Veränderung des Schemas oder Skripts eine Pointe auch in der Textsorte Witz darstellen und nicht nur als Quelle für das Witzige in der authentischen humorvollen Kommunikationssituation dienen. Der Hörer würde in diesem Fall erwarten, dass auch der Schüler (genauso wie der Lehrer) über Dinosaurier spricht, was aber nicht der Fall ist. Die Erwartung wurde nicht erfüllt, wodurch die überraschende und witzige Situation entsteht. Wie auch im B2 (s. unten) gezeigt wird, stellen diese Erscheinungen offensichtlich keine Gründe dafür dar, dass manche Witze oder deren Pointen schwer oder gar nicht in eine andere Sprache übertragbar sind.

Die drei oben kurz eingeleiteten theoretischen Grundansätze können jedoch vor allem bei der Analyse der Witzeanwendung in konkreten Kommunikationssituationen behilflich sein. Weil Witze als Bestandteil oder als konkrete Form des Witzigen in der Interaktion wahrgenommen werden, werden diese wie andere Bestandteile der Kommunikation zur Erfüllung konkreter Zwecke angewandt. Gerade für diese Analysen und Interpretationen sind die oben dargestellten theoretischen Zugänge sehr gut anwendbar. Für die kontrastive Arbeit mit den Witzen und für die Beschreibung der Schwierigkeiten bei der Übersetzung mancher Pointen sind diese jedoch weniger hilfreich. Trotzdem werden noch ein paar Zeilen der Rolle der Skripts in den Witzen gewidmet, weil diese Humorthorie – wie übrigens schon im B1 demonstriert wurde – das Witzige der Pointen von den meisten Witzen gerade mit diesem Ansatz sehr gut erklärt werden kann.

Skripts werden definiert als „eine Struktur, die geeignete Abläufe von Ereignissen in einem speziellen Zusammenhang beschreibt. Skripte behandeln alltägliche Situationen und bestehen aus vorherbestimmten, stereotypen Handlungen.“ [7] Als Beispiele können die alltäglichen Situationen wie ein Gespräch des Kunden und der Verkäuferin in einer Bäckerei dienen, wenn dieser Brötchen kaufen möchte. Es geht also um „ein Wissen über eine Reihe von Handlungsfolgen, das in einer Sprachgemeinschaft als Gemeinwissen das Verhalten der einzelnen Mitglieder reguliert.“ [4] In Witzen kommt es zur Überlappung oder Opposition konkreter Skripts [5], wodurch es zu Überraschungseffekten kommt, die im Hintergrund der Pointen stehen, wie im B2 [1] gezeigt wird:

B2:

Als Andi nach Hause kommt, wird er schon von seinem Vater erwartet.

Der ist ziemlich verärgert:

„Deine Lehrerin hat angerufen und sich schon wieder über dich beschwert!“

Da meint Andi:

„Das kann nicht sein. Heute bin ich doch gar nicht da gewesen!“

B2 beinhaltet zwei Grundkomponenten – zwei Skripts oder anders auch Verstehensrahmen oder Kommunikationsrahmen. Das erste Skript ist das Gespräch des verärgerten Vaters mit seinem Sohn, der in der Schule Probleme hat, weswegen sich die Lehrerin über den Sohn wiederholt beschwert. In diesem Zusammenhang erwartet der Rezipient sehr wahrscheinlich eine ganz andere Antwort (wahrscheinlich eine Erklärung, eine Entschuldigung oder vielleicht eine Ausrede) als diejenige, die kommt. Die Antwort des Sohnes ist ganz im Gegenteil zu den Erwartungen eine Bestätigung der Beschwerden der Lehrerin, weil es sich um eine Begründung handelt, die aber noch schlimmer ist oder sein kann als die Beschwerde der

Lehrerin, wodurch der Sohn sich selbst und seine eigene Position stark beschädigt. In diesem Fall können wir daher über eine Überlappung von Skripts sprechen.

Für Răwel [6] ist Humor ein Kommunikationsmedium, das der „Beobachtung zweiter Ordnung“ also einer Reflexion dient. Diese relativ neue Auffassung, die die humorvollen Komponenten der Kommunikation aus einer Gesamtperspektive betrachtet, scheint für unsere Ziele nicht so gut anwendbar wie die pragmatische Perspektive. Schon die Tatsache, dass die Witze prinzipiell einen impliziten Text beinhalten, weil das Witzige nicht explizit formuliert wird, bestätigt die wichtige Aufgabe des pragmatischen Ansatzes in der Humorforschung. Es sind jedoch nicht nur die als Beispiel angeführten Implikaturen, sondern auch präsupponierte Inhalte, die bei der Dekodierung der Witzpointe ausschlaggebend sein können. Wie dies z. B. anhand des kulturellen und historischen Weltwissens in Witzen realisiert werden kann, zeigen folgende zwei Beispiele (B3 und B4) [2]:

B3:

„*Pepíku, řekni, co víš o
Svatební košili?*“

„*Prosím nic, já jsem ještě
svobodnej.*“

„*Fritzchen, sag mal, was weißt du über das
Hochzeitshemd?*“

„*Nichts, weil ich noch ledig bin.*“

B4:

„*Chtěl bys do JZD?*“

„*Chtěl! Tam prý dostávají samé
jednotky.*“

„*Möchtest du in die JZD/LPG?*“

„*Ich will! Dort bekommt man angeblich
lauter Einsen.*“

Beiden Beispielen folgt eine mögliche deutsche Übersetzung in Klammern, die zwar der tschechischen Originalfassung des Witzes entspricht, aber für die meisten deutschen oder österreichischen Leser sehr wahrscheinlich nur schwierig interpretierbar ist. Für die angemessene Dekodierung der Pointe im B3 ist ein kulturelles Hintergrundwissen über tschechische Literatur (es geht um das Gedicht „Svatební košile“ – „Hochzeitshemd“ von K. J. Erben) unabdingbar. In diesem kurzen Text kommt es zur Überlappung der Skripts *Kommunikation im Schulunterricht* und *Kommunikation über persönliche Themen*. Eine ähnliche Situation kann im B4 beschrieben werden, in dem ein spezifisches Weltwissen aus dem Bereich der Ökonomie und Geschichte für die Dekodierung unentbehrlich ist und zu einer Überlappung dieses spezifischen Skripts mit dem Skript der Kommunikation im Schulunterricht kommt. Falls diese konkreten präsupponierten Inhalte dem Rezipienten nicht bekannt sind, kann er die Überlappung der Skripts nicht wahrnehmen, weshalb es zu keinem Überraschungseffekt kommt und nicht zum Lachen angeregt wird.

Auch wenn einige Gründe für die komplizierte Übersetzung mancher Witze in den letzten Absätzen angedeutet wurden, wurde auf die Hauptprobleme, die die Recherche in den angewandten Witzsammlungen gezeigt hat, noch nicht direkt eingegangen. Für die Darstellung dieser Thematik eignet sich (außer Anderen) die Klassifizierung der Witze von Ueda [4], die er vor allem für die Zwecke des Sprachlernens entworfen hat, wie schon der Titel seines Buches signalisiert. Für diese Gliederung der Witze ist der Pointentyp relevant. Die Pointe liegt nach dem zitierten Autor auf der phonetischen, morpho-phonetischen, morpho-syntaktischen, semantischen oder pragmatischen Ebene. Auch wenn diese sehr neue Typologie meines Erachtens noch weitere Erklärungen und Beispiele verdienen würde, ist es eine linguistisch geprägte und ins Detail gehende Möglichkeit, wie mit Pointen gearbeitet werden kann. Würde man den Beispielen in der oben zitierten Publikation folgen, würden die folgenden B5 und B6 [1] nach dieser Typologie wahrscheinlich der morpho-phonetischen Ebene zugeordnet:

B5:

Die Lehrerin sagt zur Klasse:

„Alles, was mit ‚un-‘ anfängt, ist unangenehm. Zum Beispiel: Unglück oder Ungeheuer.“

Da meldet sich Anna und sagt:

„Unterricht!“

B6:

Der Lehrer weiht seine Klasse in die Geheimnisse des Rechnens ein:

„Also, es gibt Millimeter, Dezimeter, Quadratmeter, Kubikmeter und...“

„...Elfmeter!“, brüllt Fred dazwischen.

Bei den Witzen, deren Pointen nach Uedas Typologie auf der morpho-phonetischen Ebene liegen, ist (wie auch B5 und B6) eine Übersetzung nur schwierig oder gar nicht möglich, falls man keine analoge und inhaltlich unterschiedliche Variante bilden will.

Eine große translatologische Herausforderung scheinen die Pointen zu sein, die mit verschiedenen Kombinationen der phonetischen und graphischen Ebene des Wortes oder der Wörter zusammenhängen – d. h. mit der Homonymie, Homophonie, Homographie oder mit der Paronymie [8] und mit der Polysemie. Als Beispiele können die meisten Witze angeführt werden, die während der Recherche als schwierig übersetzbar klassifiziert wurden – s. B7 [1], B8 und B9 [2].

B7:

Der kleine Patrick kommt mit seinem Zeugnis nach Hause. Der Vater erhebt sich voller Erwartung vom Stuhl. Da sagt Patrick:

„Oh Papa, du kannst ruhig sitzen bleiben, ich bin ja auch sitzen geblieben.“

B8:

„Náš dědeček je rytíř,“ chlubí se kluk.

„Nepovídej!“

„Fakt, má brnění v nohou!“

B9:

Tatínek byl se synem v zoo. Zastavili se u klece, kde byla puma s mlád'aty.

„Tati, tohle jsou malé bombičky, vid’?“

Alle drei Beispiele zeigen, dass die Übersetzung der Witze mit der Pointe auf der oben beschriebenen Ebene unmöglich sein kann. Dass es aber nicht immer der Fall sein muss, zeigt B10 [1], das in die tschechische Sprache ohne Probleme übersetzt werden kann, weil mit dem tschechischen Wort „třída“ analog gearbeitet wird:

B10:

Seit 2 Stunden wartet der Lehrer mit seiner dritten Klasse auf den Zug.

Schließlich reißt ihm der Geduldsfaden:

„In den nächsten Zug steigen wir ein, egal ob 1. oder 2. Klasse draufsteht!“

Schlussfolgerungen

Das Witzige oder das Humorvolle ist ein fester Bestandteil der Kommunikation und hat im Kommunikationsprozess unterschiedliche Funktionen. Es können drei traditionelle theoretische Ansätze beschrieben werden, die sich mit diesen Auffassungen und auch mit dem Hintergrund der Pointen beschäftigen. Für die Interpretation der Pointen der Witze (es wird hier mit dem Witz als mit einer spezifischen Textsorte gearbeitet), was mit dem Hauptziel dieses Artikels direkt zusammenhängt, scheinen die *incongruity theories* am günstigsten zu

sein. Die Überlappung oder Opposition der Skripts haben sich nämlich während der Analyse von zwei ausgewählten Witzsammlungen als eine sehr effektive Möglichkeit gezeigt, wie die Pointen erklärt werden können. Bei der kontrastiven Arbeit mit diesem Thema und bei der Behandlung der Schwierigkeiten, die bei der Übertragung der Witze in eine andere Sprache entstehen können, haben sich diese theoretischen Ansätze jedoch eher als irrelevant gezeigt. Wie der vorliegende Text demonstriert, sind Probleme überwiegend bei der Übersetzung derjenigen Witze zu beobachten, welche präsupponierte Komponenten des Weltwissens beinhalten, die für die Rezipienten aus dem anderen sprachlich-kulturellen Umfeld unbekannt sind oder sein können. Eine nächste große translatologische Herausforderung stellen solche Witze dar, deren Pointe eng mit den Kombinationen der phonetischen und graphischen Form verbunden ist (z. B. auf der Ebene der Homonymie liegt). Dass diese These jedoch nicht als allgemein gültig wahrgenommen werden sollte, zeigt z. B. das letzte Beispiel (B10).

Literatur

- [1] SAMMÜLLER, S.: *Schülerwitze. Für Lehrer und Eltern nicht geeignet*. Edition XXL, Fränkisch-Crumbach, 2012. ISBN 978-3-89736-518-6.
- [2] ŠTUCHAL, J.: *Anekdoty za školou. Vypráví Jiří Štuchal*. Lidové nakladatelství, Praha, 1970.
- [3] ZIJDERVELD, A. C.: *Humor und Gesellschaft: Eine Soziologie des Humors und des Lachens*. Verlag Styria, Graz, 1976.
- [4] UEDA, Y.: *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Lit Verlag, Berlin, 2013. ISBN 978-3643121721.
- [5] KOTTHOFF, H.: *Spaß verstehen: Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Niemeyer, De Gruyter, Tübingen, 1998. ISBN 978-3484311961.
- [6] RÄWEL, J.: *Humor als Kommunikationsmedium*. Herbert von Halem Verlag, Konstanz, 2005. ISBN 978-3744515696.
- [7] PFUHL, M.: *Case-Based Reasoning auf der Grundlage Relationaler Datenbanken: eine Anwendung zur strukturierten Suche in Wirtschaftsnachrichten*. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden, 2003. ISBN 978-3824421671.
- [8] HEIBERT, F.: *Das Wortspiel als Stilmittel und seine Übersetzung: Am Beispiel von sieben Übersetzungen des „Ulysses“ von James Joyce*. Narr Francke Attempto, Tübingen, 1993. ISBN 978-3823343110.

„JAK MÁM NĚCO TAKOVÉHO PŘELOŽIT?“

VTIPY Z KONTRASTIVNÍ A PRAGMALINGVISTICKÉ PERSPEKTIVY

Text se věnuje vtipům z pragmatické a kontrastivní perspektivy. V prvních částech jsou stručně načrtnuty použité metody a cíle, které si autorka textu pro tuto spíše menší studii stanovila. Rovněž je zde vtip definován. Pro autorku tohoto textu nejsou relevantní menší slovní hříčky nebo spontánní vtipy, které jsou součástí autentické interakce. Zohledněny byly výlučně vtipy jako konkrétní druh textu. V dalších částech statě je za pomoci tří základních teoretických směrů demonstrováno, jak jsou vtipy a jejich pointy vystavěny. Hlavním cílem článku je však zjistit, jaké elementy vtipů a jaké druhy point jsou nebo mohou být problematické při překládání do jiného jazyka. Jsou uvedeny konkrétní příklady, které se orientují na překlad německojazyčných vtipů do češtiny a opačně.

“IS IT ACTUALLY POSSIBLE TO TRANSLATE THIS?”

APPLYING PRAGMATIC AND CONTRASTIVE THEORIES IN JOKE ANALYSES

The text discusses jokes through the lenses of pragmatic and contrastive theories and examines jokes as a text. Specifically, it attempts to answer the question why some jokes are hard or almost impossible to be translated to a foreign language and what kinds of jokes are actually too complicated to be translated. The first part of the text describes the author's methods and goals of the analysis and defines the term 'joke'. The next part of the paper is dedicated to three central theories of humor. It shows the structure of jokes that works within these basic theories. The examples provided throughout the text come from the Czech and German languages.

„JAK MAM COŚ TAKIEGO PRZETŁUMACZYĆ?“

ŻARTY Z PERSPEKTYWY KONTRASTYWNEJ I PRAGMALINGWISTYCZNEJ

Artykuł poświęcony jest żartom z punktu widzenia pragmatycznego i kontrastywnego. W pierwszej części krótko przedstawiono zastosowane metody i cele, jakie autor opracowania przyjął do celów przedstawionych badań. Zdefiniowano również pojęcie żartu. Dla autora niniejszego opracowania nie są ważne mniejsze gry słów czy spontaniczne żarty będące elementem autentycznej interakcji. Uwzględniono wyłącznie żarty będące konkretnym rodzajem tekstu. W kolejnej części opracowania, przy pomocy trzech podstawowych kierunków teoretycznych, przedstawiono sposób budowy żartów i ich point. Głównym celem artykułu jest zbadanie, jakie elementy żartów i jakie rodzaje point są lub mogą być kłopotliwe przy tłumaczeniu na język obcy. Przytoczono konkretne przykłady obejmujące tłumaczenie niemieckojęzycznych żartów na język czeski i odwrotnie.

Miscellanea

TĚŠÍN OPTIKOU GEOGRAFICKÉHO VÝZKUMU ROZDĚLENÝCH MĚST**Artur Boháč**

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra geografie,
Komenského 314/2, 460 01 Liberec, Česká republika
e-mail: artur.bohac@tul.cz

Abstrakt

Studie čtenáři předkládá fenomén rozdělených měst, který je úzce propojen se středoevropským prostorem a jeho historicko-politickými reáliemi, vztažený na specifické prostředí města Těšína (Český Těšín/Cieszyn). V první kapitole se autor zaměřuje na teoretické vymezení fenoménu rozdělených měst, neboť jde o problematiku v evropském prostředí zkoumanou, ale vzhledem k množství termínů ne vždy přehlednou. V dalších částech studie nastiňuje geografii a složitou historii dvakrát rozděleného města, na niž se snaží aplikovat aspekty typologie rozdělených měst. Mimo to se autor, vzhledem ke svému odbornému zaměření, soustředí zejména na mezinárodně-politické, geopolitické a etnické souvislosti Těšína, resp. Těšínska. Pozornost je rovněž věnována fungování Těšína v rámci Evropské unie, jež se dlouhodobě snaží vliv státních hranic a pocity dějinných křivd mezi evropskými národy potlačovat.

Keywords

Divided cities; Těšín; Border; Conflict; Cooperation.

Úvod

Předložený text si klade za cíl postihnout těšínské historické a geopolitické reálie ve světle geografického výzkumu rozdělených měst. Metodika práce byla přizpůsobena především politické (a historické) geografii, jež při zkoumání dějinných událostí klade důraz na studium historických pramenů či starých map a následně na objasnění a klasifikaci jevů, případně hledání podobností v čase a prostoru.

Užívá-li autor pojmu Těšín bez přívlastku, má na mysli celé město, rozdělené v dnešní době státní hranicí na dva samostatné urbanistické celky, které se od rozpadu východního bloku ekonomicky a kulturně sbližují. Polský název Cieszyn je ekvivalentem českého názvu Těšín, avšak název Český Těšín deklaruje fakt, že levý břeh Olše je českým územím. Touhu některých obyvatel města přívlastek “český” jakožto nadbytečný či nacionalistický odstranit však českotěšínské zastupitelstvo v roce 2007 zamítlo. V českém diskursu se můžeme setkat s exonymem Polský Těšín pro Cieszyn, jehož účelem je odlišit nerozdělený Těšín před rokem 1920 od nynějšího samostatného města Cieszyn. Německou verzí českého názvu Těšín je Teschen.

Rozdělená města jsou předmětem bádání, ať už geografického, historického, ekonomického nebo v rámci moderní komplexní disciplíny zvané *border studies* (angl. *hraniční studia*). A to především v Německu, na jehož hranicích se nachází největší počet rozdělených měst v Evropě. Z německého akademického prostředí je nutno zmínit nedávno zesnulou historičku Helgu Schultz [12], geografa Christopa Waacka a v Německu působící polské autorky Dagmaru Jajeśniak-Quast či Katarzynu Stoklasu. V Polsku se problematikou a *border studies* obecně zabývá geograf Robert Pawlusiński [10] nebo politolog Radosław Zenderowski [19].

V českém prostředí není fenomén výrazněji zkoumán, částečně se ho dotýkají práce historiků [1], [9], [18], z nichž autor příspěvku čerpal. Z českých geografů se rozdělením Těšínska i Těšína zabývá Tadeusz Siwek ve své knize *Český Těšín polský? = Czeski Cieszyn polski?* [14]. Jde však o experimentální publikaci pracující často s historickou fikcí, vycházející ze Siwkovy empirické znalosti Těšínska a snahy zlepšit vztahy mezi Čechy a Poláky v regionu. Kromě odborných prací autor příspěvku čerpal informace z mediálních výstupů a, jakožto člověk pocházející z Karvinska, z návštěv Těšína.

Geografové se nezabývají pouze zkoumáním rozdělených sídel, ale jakožto poradci státníků mnohdy stáli u jejich geneze. Na Versailleské konferenci se geografové jako Halford Mackinder a Isaiah Bowman podíleli na konstituování střední Evropy po první světové válce. Při pohledu na její mapu je patrná snaha geografů využívat v ratzelovském duchu co nejvíce přírodních (orografických) hranic, tedy řek a horských hřebenů.

Fenomén rozdělených měst je se středoevropským prostorem, vzhledem k jeho komplikovaným dějinám a geopolitickým souvislostem 20. století, neodmyslitelně spjat. Především v etnicky nehomogenních regionech se státní hranice měnily kvůli válkám a z nich vyplývajícím úmluvám, ostatně ve střední Evropě vzniklo nejvíce rozdělených měst po Postupimské konferenci a souvisejících posunech hranic. Nově ustavené hranice vytlačily vzniklá rozdělená města z pohledu metropolitních oblastí na periferii států s obvykle horší ekonomickou situací či dopravní dostupností. Na hranicích Česka nalezneme několik rozdělených sídel např. Český Těšín/Cieszyn (Polsko), Hrčavu/Jaworzynku (Polsko), České Velenice/Gmünd (Rakousko) nebo Konečnou (Slovensko).

Nových dimenzí nabyl fenomén rozdělených sídel se vznikem euroregionů a zejména po vstupu středoevropských států do Evropské unie, která klade důraz na hospodářskou a sociální kohezi. V současné éře již rozdělená města nejsou spojována s nesvobodou a represemi, nýbrž díky bývalé jednotné historii a regionalizaci se zlepšováním sousedských vztahů v rámci evropského procesu snižování významu státních hranic. Eroze vestfálského systému dominance národních států je patrná především v tzv. Schengenském prostoru, v jež rámci padla většina ekonomických a psychologických hraničních bariér.

1 Definice rozdělených měst a jejich teoretické vymezení

Existuje mnoho definic rozdělených měst, které se opírají o propracovanou argumentaci. V textu bude autor pracovat s vymezením Helgy Schultz. Ta rozdělené město (angl. *divided city*, něm. *geteilte Stadt*) charakterizuje jako město, které v minulosti tvořilo jednu sídelní jednotku a v dnešní době je z politických důvodů rozděleno státní hranicí a tvoří dvě sídelní jednotky [12, s. 3-5]. Takováto města bývají mnohdy rozdělena řekou, proto se užívá označení *bridge towns* (angl. *mostní města*). Na obou stranách hranice často žijí početné menšiny národů, jež byly rozdělením sídla postiženy. Pro rozdělená města bývá příznačný název, který je ve srozumitelný a rozpoznatelný pro osoby na opačné straně hranice jako např. Český Těšín/Cieszyn, Komárno/Komárom (Slovensko/Maďarsko), Görlitz/Zgorzelec (Německo/Polsko), Gorizia/Nova Gorica (Itálie/Slovensko).

Za rozdělená sídla jsou některými vědci [10] považována též dvojměstí jako Brandýs nad Labem-Stará Boleslav či Minneapolis a St. Paul v USA. Jde o případy geograficky blízkých měst, která se v rámci svého růstu urbanisticky sloučila. Takovéto případy se mohou vyskytovat při řekách i státních hranicích [10, s. 22].

Nelze pominout další konotaci rozděleného města pro sídelní útvary, které nejsou odděleny státní hranicí. Jsou rozdělné etnicky či nábožensky a jednotlivé skupiny obyvatel polarizuje historicky podmíněná zášť. Příklady takovýchto rozdělených měst jsou Kosovska Mitrovica, rozdělená řekou Ibar na srbskou pravoslavnou část a albánskou sunnitsko-muslimskou část, či

Bejrút, v němž se nenachází výrazná fyzickou-geografická hranice, avšak město je tvořeno svébytnými čtvrtěmi křesťanských maronitů, Arménů, Palestinců, šíitů aj. Na cestě ke vzniku etnicky či nábožensky rozdělených měst jsou některá města západní Evropy, nezvládající integraci převážně muslimských imigrantů. Ve středoevropském prostoru se zmíněné typy rozdělených měst nenacházejí, tudíž nebudou v článku dále akcentovány.

Rozdělená města bývají občas laicky zaměňována za města partnerská (družební, angl. sister towns), která usilují o budování kulturních styků mezi svými organizacemi i jednotlivci. Ačkoli v mnoha případech včetně Českého Těšína a Cieszyna jsou partnerskými městy města rozdělená. Tato volba je vzhledem k vzájemné geografické blízkosti měst nasnadě.

Rozdělená města je možno klasifikovat podle různorodých faktorů [12, s. 3-10], [13, s. 7-8]:

- typ hranice – přírodní, nebo zbudovaná lidmi,
- důvod vzniku – válka, nebo politická smlouva,
- poloha – na hranicích států, nebo uvnitř státu (možná je rovněž poloha na hranicích nižších administrativních celků),
- časová hlediska – rozdělení dlouhodobé, nebo krátkodobé; počet proběhnuvších rozdělení města v historii,
- typ hraničního režimu – otevřená hranice, středně propustná, či nepropustná hranice.

S rozdělenými městy jsou dle autora příspěvku úzce spjaty tyto jevy:

- specifická dopravní situace, u měst rozdělných vodním tokem především mosty,
- rozdělení města na části, vyváženost rozdělení,
- pocity historické nespravedlnosti,
- menšiny a jejich aktivity,
- přeshraniční spolupráce a institucionalizace (v dnešní střední Evropě).

Státní hranice a jejich atributy jsou při zkoumání rozdělených sídel klíčové. Státní hranice může být tvořena: lidskou stavbou (obvykle plotem či zdí), nebo přírodním útvarem. Zbudování hraniční zděné zábrany, která rozděluje např. kyperskou Nikósii, obvykle provázají dramatičtější okolnosti nežli zavedení přírodní bariéry jako hranice. Hranice je komplexním geografickým fenoménem s politickou, ekonomickou i sociálně-mentální dimenzí. Stanovení státních hranic probíhá ve čtyřech fázích:

- alokace – politické rozhodnutí o příslušnosti určitého území, průběh nově stanovené hranice je vymezen významnými body přírodními (pohoří, vodní toky), společenskými (dopravní stavby, sídla) nebo historickými (reliktní hranice). Alokace hranice má obvykle podobu psané smlouvy. Při alokaci hranice nehrají roli historické precedenty či otázky spravedlnosti vytyčení hranice.
- delimitace – probíhá na základě práce s mapami velkých měřítek a časově náročného terénního šetření, které zahrnuje zkoumání majetko-právních vztahů či dopravní dostupnosti a obslužnosti. Na těchto činnostech se obvykle podílejí nestranní zahraniční odborníci pracující ve smíšených komisích.
- demarkace – vyznačení průběhu hranice pomocí hraničních znaků (nejčastěji hraniční kameny a tyče) v krajině tak, aby byl snadno identifikovatelný.
- administrace – pravidelná údržba a obnova hraničních znaků a pozorování přirozených změn hranice např. v případě vodního toku. Pokud hranici tvoří nesplavný vodní tok, je hranice vedena střednicí toku. Při přirozených změnách toku se mění průběh hranice. V některých případech může docházet k umělým regulacím vodního toku.

Současný akademický pohled na existenci rozdělených sídel v rámci EU nachází více kladů než záporů. Za klady jsou oproti běžnému pohraničnímu prostoru považovány např. rozvoj

ekonomiky a podnikání, lepší dopravní dostupnost a dostupnost služeb, důraz na přeshraniční cestovní ruch, možnost plného a každodenního využívání Schengenského prostoru, intenzivnější kontakty samospráv, přeshraniční volnočasové či vzdělávací aktivity mládeže, posilování kooperativního a tolerantního prostředí či rozšířený bilingvismus [5, s. 8]. Nikoli náhodou se v rámci rozdělených měst nejčastěji utvářejí přeshraniční projekty financované z evropských fondů.

2 Základní historicko-geografická charakteristika území Těšínska

Problematika Těšínska a jeho rozdělení je podstatná pro pochopení kontextu rozdělení samotného Těšína. Těšínsko (*Těšínské Slezsko*, pol. *Śląsk Cieszyński*, před rokem 1920 Těšínské knížectví) se nachází ve střední Evropě na pomezí Česka a Polska a má rozlohu 2282 km² [1, s. 108]. Na západě je vymezeno řekou Ostravicí (*Ostrawica*), jež tvoří moravsko-slezskou hranici, na severu částečně dolním tokem Olše (polsky a ve slezském nářečí *Olza*) a horním tokem Visly (*Wisła*), které oddělovaly Těšínsko od dalších slezských knížectví. Od roku 1956 leží na severní hranici Těšínského Slezska antropogenní Gočalkovické jezero (*Jezioro Goczałkowickie*). Na východě je Těšínské Slezsko odděleno řekou Bialkou a Slezskými Beskydy od historického území Haliče a na jihu Moravskoslezskými Beskydy od dnešního Slovenska, bývalých Horních Uher. Hranice Těšínska jsou zobrazeny v aktuální mapě regionu v Obrázku 1 (Fig. 1), která rovněž ukazuje významná sídla Těšínska (níže naleznete polské ekvivalenty českých názvů těchto měst). Hranice Těšínska nesloužily pouze jako hranice zemské, ale v některých obdobích též jako hranice státní mezi Rakouskem a Polskem či Rakouskem a Pruskem [16, s. 13-24]. Strategická hraniční lokalizace vedla k promíšení mnoha národů v regionu. Významnými městy Těšínska nad 20 000 obyvatel jsou na české straně Bohumín (*Bogumín*), Orlová (*Orłowa*), Karviná (*Karwina*), Třinec (*Trzyniec*), Jablunkov (*Jabłonków*), Havířov, Český Těšín a také části nynějších měst jako Slezská Ostrava (*Śląska Ostrawa*, před rokem 1919 Polská Ostrava) či Frýdek (*Frydek*). Na polské straně Cieszyń, Čechovice-Dědice (*Czechowice-Dziedzice*), Strumeň (*Strumień*), Skočov (*Skoczów*), a Ustroň (*Ustroń*), Visla (*Wisła*) a Bílsko, součást dnešního souměstí Bílsko-Bělá (*Bielsko-Biała*). Nejvýznamnějším tokem Těšínska z hlediska kulturního a správního je řeka Olše, pravostranný přítok Odry, pramenící ve Slezských Beskydech. Podél Olše se nachází spousta hradů (zřícenin) a zámků. Na 46. říčním kilometru řeky leží město Těšín, historická metropole Těšínska, v němž Olše dosahuje za normálního stavu šířky přibližně deseti metrů.

Těšínské knížectví náleželo polským Piastovcům, od 14. století pak Českým zemím a rodům v nich vládoucím. Ve druhé polovině 19. století došlo k industrializaci Těšínska. Jeho nížinatá severní část se zaměřila na těžbu černého uhlí (Karvinsko) či hutnictví železa (Bohumín, Třinec a Ustroň), zatímco jižní hornatá část si zachovala převážně rurální charakter. Těšín, zaměřený na administrativu a kulturu, nebyl průmyslem příliš zasažen. Moderní dějiny regionu s jeho etnicko-religiózními poměry po první světové válce jsou rozebrány ve třetí a čtvrté kapitole.



Zdroj: [17], upraveno autorem

Fig. 1: Aktuální mapa Těšínska rozděleného česko-polskou státní hranicí

3 Těšínské reálie v návaznosti na typologii rozdělených měst

V případě Českého Těšína a Cieszyna byla hranice definována přírodním útvarem, konkrétně řekou Olší. Níže jsou rozepsány podrobnosti o složitém dosahování konsensu v otázce finálního umístění hraniční linie. Hledány byly význačné prvky v krajině napomáhající vymezení hranice, v regionu centrálního Těšínska je jím právě Olše. Na Těšínsku delimitaci státní hranice řídila mezinárodní delimitační komise. Nedílnou součástí hraniční problematiky je administrace hranic, do níž spadá údržba hraničních znaků a pozorování přirozených změn hranice např. v případě vodního toku. V roce 2010 prošel Most Družby (pol. *Most Przyjaźni*), viz Obrázek 2 (Fig. 2), nejznámější těšínský most, generální opravou financovanou EU. Zajímavostí je, že na něm byla čarou s diodami vyznačena státní hranice vedoucí střednicí koryta řeky.



Zdroj: vlastní

Fig. 2: *Most Družby po revitalizaci*

Čím novější je hranice, tím bývá větší trauma obyvatel z rozdělení a sklon k všemožným střetům [12, s. 10]. Těšín a Těšínsko bylo rozděleno smluvně, ač roli tzv. sedmidenní války a dalších animozit na vzniku dohody nelze pominout. Po dezintegraci Rakouska-Uherska došlo mezi nástupnickými státy Polskem a Československem ke sporu o území. 5. 11. 1918 byla uzavřena smlouva o průběhu hranic s vytvořením prozatímní hranice nepříliš výhodné pro československou stranu, které připadlo pouze 22 procent Těšínska s městy Frýdek, Polská Ostrava či Orlová. Dohoda měla přinést uklidnění situace v regionu, přesto se však na obou stranách prozatímní hranice objevovaly stížnosti na diskriminaci menšin majoritní populací či tamními institucemi [9].

Když hodlalo Polsko v období po uzavření této smlouvy uspořádat na území Těšínska volby do ústavodárného shromáždění za přítomnosti svého vojska, zasáhla československá armáda pod vedením generála Josefa Šnejdárka. Během sedmidenní války vytlačila polské vojsko, zdecimované válkou s bolševickým Ruskem, až k řece Wisle. Na nátlak Dohody byla válka ukončena příměřím v lednu 1919 a byla vytvořena demarkační linie kopírující tok řeky Olše [1, s. 46-69]. Po skončení konfliktu byla na Těšínsko vyslána mezinárodní komise a také mezinárodní ozbrojené jednotky. Dohodová kontrolní komise se usídlila v Těšíně. Nejdříve mocnosti Dohody zvažovaly rozdělení území formou plebiscitu. Ta se však ukázala kvůli rostoucí propagandě, násilnostem v regionu a změnám postoje polské i československé strany jako nereálná. Poté mocnosti váhaly mezi historickou argumentací Československa, založenou na staletí trvajícím propojení Těšínska s českými zeměmi, a etnologickou argumentací Polska, opřenu o výsledky sčítání lidu za habsburské monarchie. Etnické hranice na Těšínsku však byly neostré se spoustou enkláv druhého etnika. Nakonec se díky diplomatickým schopnostem Edvarda Beneše a existenčním problémům Polska ve válce s Ruskem na velvyslanecké konferenci ve Spa 28. 8. 1920 velmoci přiklonily k principu hospodářskému, k významu košicko-bohumínské dráhy a karvinského uhelného revíru pro Československo [9, s. 8]. Byla ustavena hranice, kopírující z velké části tok řeky Olše, jež přetrvala do současnosti. Až na drobné úpravy, mezi něž patřilo přičlenění obce Hřčava k Československu v roce 1924. Na Obrázku 1 (Fig. 1) je viditelná současná podoba česko-polské hranice ve studované oblasti s přihlédnutím k historickým hranicím Těšínska. Hranice vedoucí tokem Olše je díky svému orografickému ukotvení méně sporná nežli umělé hranice prozatímní či navrhované před rozhodnutím ze Spa. Nicméně polská strana a zejména polské

obyvatelstvo na Těšínsku byly rozlícené a ve 30. letech se na české straně Těšínska začaly stupňovat nepokoje a diverzní aktivity etnických Poláků.

Těšín, známý díky své architektuře jako Malá Vídeň, byl od dob Piastovců a poté habsburské monarchie významným správním střediskem (metropole Těšínského kraje v rámci Rakouska-Uherska) z hlediska politického, soudního i berního. Rovněž byl centrem kulturním, dnešní terminologií multikulturním, neboť město obývali Němci, Poláci, Češi, Slezané, Židé a další národnosti. Vezmeme-li v potaz administrativní hledisko, Cieszyn je nyní okresním (powiatowym) městem se soudem a státním zastupitelstvím. Na československé straně byl po uklidnění politické situace v roce 1921 ustaven politický okres Český Těšín, jenž s výjimkou let 1938-1945 fungoval do roku 1960, kdy bylo jeho území rozděleno mezi okresy Karviná a Frýdek-Místek [7]. Od roku 2003 je Český Těšín tzv. obcí s rozšířenou působností.

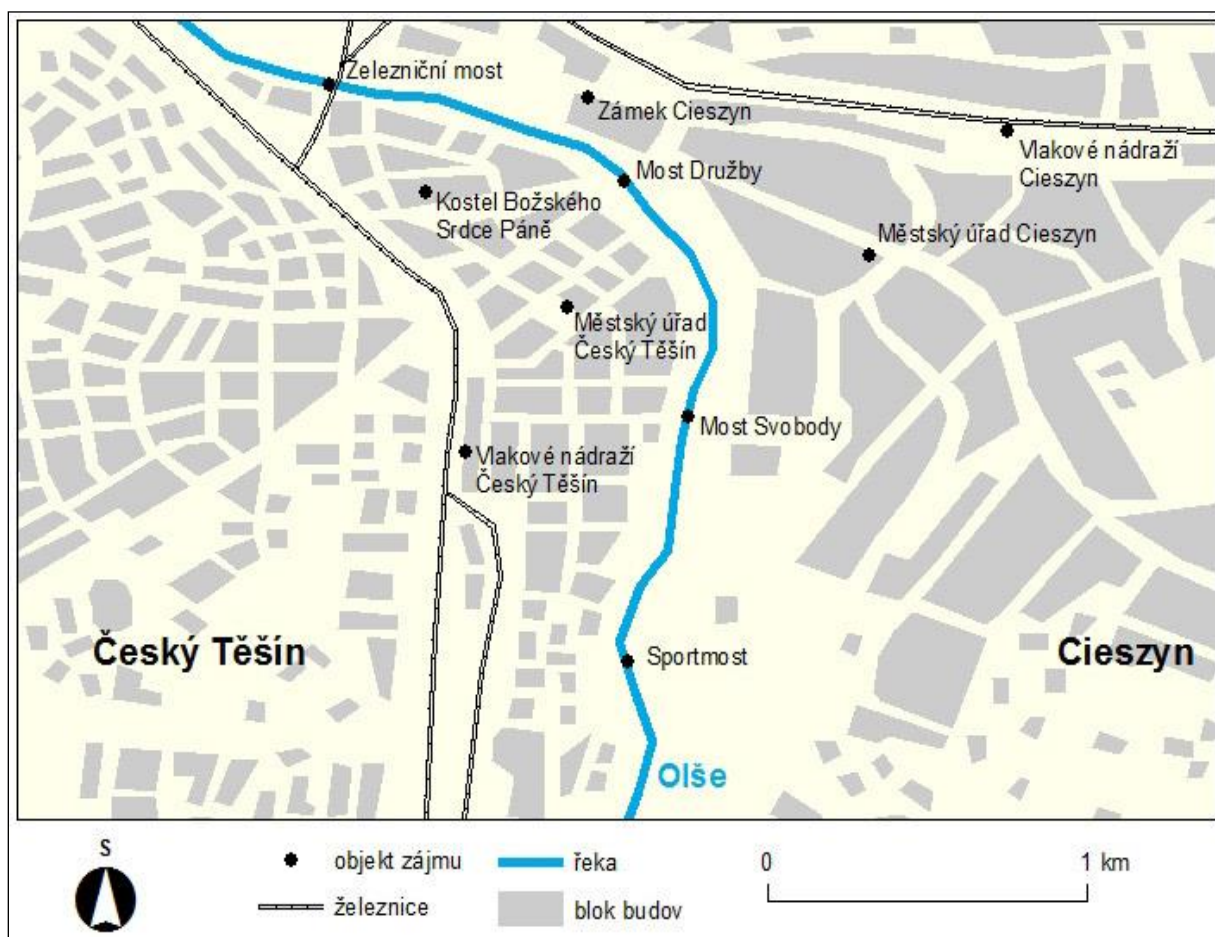
Těšín je rozdělen již od 28. 7. 1920 dlouhodobě, avšak 2. 10. 1938 byl započítán polské okupace československé části Těšínska spojen do jednoho města (Cieszyn, Teschen) v rámci Slezského vojvodství (*województwo*) a okresu (*powiat*) Cieszyn. Český Těšín byl přejmenován na městskou část Cieszyn Zachodni a českotěšínská radnice se stala sídlem Báňské a hutnické společnosti (*Spółka górnicza i hutnicza Karwina-Trzyniec, něm. Berg- und Hüttenwerksgesellschaft Karwin-Trzynietz, Aktiengesellschaft*), největšího průmyslového koncernu na Těšínsku, existujícího již od dob habsburské monarchie. V rámci Třetí říše spadl Těšín do rámce provincie (*gau*) Slezska, po roce 1941 do Horního Slezska [7]. Cieszyn Zachodni se transformoval na Teschen-West. Po 3. 5. 1945 byl obnoven předválečný *status quo* dlouhodobého rozdělení. Budova radnice se stala opět sídlem městské správy a té slouží dodnes [15]. Nicméně až smlouva československo-polská smlouva o konečném vytyčení státní hranice z roku 1958 dala tomuto stavu za drobných úprav průběhu státní hranice mezinárodně-právní závaznost a ukončila oficiální nároky polské strany na českou část Těšínska. Revizionistické nálady části polské veřejnosti však přetrvávaly, ačkoli byly utopeny dlouhými léty komunistického internacionalismu. Období totality znamenalo rovněž asimilační tlak na národnostní menšiny.

Složitě dějiny střední Evropy vedly k tomu, že některá sídla byla rozdělena vícekrát. Těšín, podobně jako Komárno na maďarsko-slovenské hranici, dvakrát. Rozdělení města proběhlo v krátkém časovém úseku a zpřetrhalo dlouhodobé vztahy politické, kulturní či ekonomické. Jako u jiných rozdělených měst došlo k periferizaci obou částí bývalého jednotného města, přičemž jejich primární funkcí se stala kontrola a ostraha státní hranice. Drtivě byly rozdělením postiženy rodiny se členy na obou stranách hranice.

Propustnost hranice vedoucí Těšínem se několikrát měnila. V meziválečných letech byla hranice poměrně průchodná vzhledem ke značnému pohybu obyvatel za rodinnými příslušníky, bohoslužbami atd. Od roku 1925 byl zaveden malý pohraniční styk se systémem propustek pro obyvatele žijící oboustranně v pásmu vzdáleném do 15 km od státní hranice. V období polské anexe Těšínska a nacistické okupace byla hranice zrušena. Po druhé světové válce byla obnovena a přísně střežena. Po československo-polské smlouvě z roku 1958 byl znovuzaveden malý pohraniční styk. Přechod hranice byl kromě pohraničního styku možný na mezinárodních hraničních přechodech, mezi které náležely Český Těšín a Cieszyn. Během potlačení pražského jara v roce 1968 či stanného práva v Polsku v 80. letech byl malý pohraniční styk kvůli obavám z šíření protisocialistických myšlenek přerušen. V roce 1991 byl styk obnoven a rovněž byla zrušena vízová povinnost mezi Československem a Polskem [18]. Poté situace pozvolna šla k intenzivnější přeshraniční kooperaci. Aktuální otevřenost hranice je patrná v institucionálním, společenském a hospodářském rozměru.

4 Další těšínské fenomény spjaté s rozděleními městy

V rozdělených městech fungují řeky jako bariéry. Důležitou roli tak hrají místa, která umožňují přechod řeky, tedy mosty či lávky. Ne nadarmo jsou mosty považovány za symboly spolupráce. V rozdělených městech ležících na hranici železné opony nebyly mosty po druhé světové válce obnoveny, např. mezi Görlitzem a Zgorzelcem. Těšínský Hlavní most, postavený v Těšíně na konci 19. století, byl v roce 1939 vyhozen do povětří ustupující polskou armádou. Němci ho obnovili, ale při ústupu v roce 1945 ho odstřelili. Českoslováky opravený most byl v roce 1947 stržen povodní a v roce 1953 byl v lokalitě dostavěn zcela nový most, Most Družby [4]. Název stavby je poněkud paradoxní, vzhledem k tomu, že česko-polská hranice byla přes proklamovaný komunistický internacionalismus nepříteliš propustná. Druhým silničním těšínským mostem je Most Svobody (*Most Wolności*) na Střelníční ulici, jenž navázal na starší mosty v lokalitě, které byly taktéž vystaveny odstřelům či rozmarům přírody. Zmíněné mosty sloužily ještě v roce 2007 jako hraniční přechody, Most Družby ve směru z Polska do Česka a Most Svobody ve směru opačném. Další spojnici je železniční most, který od konce 19. století umožňoval vlakovou dopravu mezi Těšínem a Bílskem. V roce 2012 byla v rámci přeshraničního projektu dokončena moderní lávka pro pěší a cyklisty, zvaná Sportmost. Polohu mostů v Těšíně zachycuje mapa v Obrázku 3 (Fig. 3).



Zdroj: vlastní

Fig. 3: Mapa Těšína se zaměřením na klíčové stavby

Rozdělení Těšína mělo za následek reorientaci dopravy. Český Těšín byl propojen zejména s ostravskou aglomerací, zatímco v Cieszyně byly budovány sítě navazující na střediska tehdejšího Slezského vojvodství. Výrazné vzájemné dopravní propojení měst a jejich zázemí

znamenal pád totalit ve střední Evropě. Liberalizace trhu a vzrůstající kamionová doprava v Těšíně vedla v 90. letech k vybudování hraničního přechodu v nedaleké Chotěbuzi (*Kocobędz*) a na něj napojeného obřího viaduktu vedoucího do Polska jako součásti evropské silnice E462. Tato trasa je v dnešní době nejvytíženějším česko-polským hraničním přechodem. Zajímavostí je existence těšínské tramvajové linky, jejíž dva kilometry dlouhá trasa spojovala přes Hlavní most oba břehy Olše. Její provoz byl ukončen v roce 1921 zejména kvůli časové náročnosti pasových a celních kontrol zavedených po rozdělení Těšína. Městská legenda praví, že kolejnice této trasy leží dodnes pod českotěšínskou Hlavní třídou.

Československu připadla na základě dohody ze Spa průmyslová část Těšínska (Poláci ji nazývají Zaolzie) o rozloze 1269 km² a počtu obyvatel 300 000, Polsku část zemědělská o rozloze 1013 km² a počtu obyvatel 140 000 [1, s. 108]. Česká část Těšína měla v roce 1920 rozlohu 2,66 km², v současnosti má rozlohu 33,81 km², poněvadž k Českému Těšínu byly připojeny obce Svibice, Dolní a Horní Žukov, Koňákov, Mistřovice, Mosty a Stanislavice. Cieszyn má rozlohu 28,61 km². V Těšíně žilo podle censu z roku 1910 2195 Poláků a 160 Čechů. Nicméně v Českém Těšíně v roce 1921 vlivem migrací žilo již 2427 Čechů a 526 Poláků [18, s. 161-247]. V důsledku holocaustu z města zmizela židovská menšina a po konci druhé světové války kvůli odsunu menšina německá. V rámci Československa se do Českého Těšína stěhovali za práci Slováci. Dle sčítání lidu z roku 2011 žije v Českém Těšíně 24 394 obyvatel, z toho 14 043 Čechů (57,2 %) a 3333 (13,3 %) Poláků [2]. V polské části Těšína zůstalo po roce 1920 minimum Čechů a jejich počty se dodnes nezvýšily. Cieszyn má podle sčítání lidu z roku 2011 35 685 obyvatel a etnicky je značně homogenní [3, s. 5]. Ze statistických údajů uvedených v tabulce Tab. 1 vyplývá, že počet obyvatel v Českém Těšíně od roku 1991 výrazně klesá, zatímco v Cieszyně je stav setrvalý. V Českém Těšíně lze sledovat též značné změny v počtu jednotlivých národností, jak absolutním, tak relativním.

Tab. 1: *Vývoj národnostního složení v Českém Těšíně*

	1921	1930	1950	1961	1970	1980	1991	2001	2011
Češi	2427	4420	9586	11942	11675	17070	19466	19176	14043
Poláci	526	1466	1424	3261	3626	5288	5014	4257	3333
Němci	3406	3269	0	0	0	0	165	69	23
Slováci	0	0	0	209	382	879	1711	1155	729
Moravané	0	0	0	0	0	0	895	219	364
Slezané	0	0	0	0	0	0	1150	390	390
Ostatní (a neuvedeno)	770	591	1683	124	142	152	336	1163	5512
Celkem	7129	9746	12693	15536	15825	23389	28737	26429	24394

Zdroj: [2], [18, s. 161-247], upraveno a doplněno autorem

Rozdělení sídel nebylo nikdy možno provést objektivně spravedlivě, co se týče rozlohy, počtu obyvatel a dalších kvantitativních i kvalitativních vlastností nově ustavených útvarů. Po rozdělení Těšína získalo Československo průmyslovou část města s vlakovým nádražím na strategické železnici, římskokatolickým kostelem Božského Srdce Páně a několika stavebními podniky, zatímco Polsko obytnou a historickou část se zámek, pozůstatky hradu a dalšími památkami. Česká strana musela budovat v podstatě nové město, zatímco pro polské instituce bylo převzetí moci v obytné části snadné. Na polské straně však bylo nutno postavit vlakové nádraží s dostatečnou kapacitou. V Českém Těšíně se jako v ostatních rozdělených městech vyskytly potíže s urbanismem. Především šlo o nedostatek bytových domů, výstavbu hraničních přechodů a stanovišť hraniční stráže. Po rozdělení bylo zapotřebí vybudovat nová městská zařízení, poněvadž se jejich valná část nacházela na polské straně. Byla započata stavba škol, vodárny, hřbitova a především městské radnice. Budova radnice byla dostavěna v roce 1929 [5]. Z bývalého průmyslového předměstí jednotného Těšína se stalo soběstačné

okresní město, svého času nejmladší v republice. Přes svou excentrickou polohu při hranici dokázalo sídlo těžit ze svého správního postavení a solidní dopravní dostupnosti. Městská centra Českého Těšíma a Cieszyna přiléhají k břehům Olše, což je zřejmé z Obrázku 3 (Fig. 3), který mimo jiné zobrazuje důležité stavby na obou stranách hranice.

S rozdělenými městy souvisí více či méně oprávněné pocity křivdy států, kterých se dělení dotklo. Tento pocit křivdy může být médii či v krajní situaci přímo státem přiživován. To se spolu s demonizací sousedního národa na Těšínsku dělo zejména v době meziválečné. Všudypřítomná propaganda v novinách a rozhlasu burcovala k nedůvěře, případně ozbrojenému odporu vůči příslušníkům druhého národa. V parlamentních volbách se projevovala silná etnická loajalita. Protičeský nacionalismus v tomto období pronikl i do polské římskokatolické církve.

K rozděleným městům patří menšiny, které mohou působit jako spojovací prvek, nebo naopak přispívat k eskalaci napětí. Integrace menšin bývá snazší, pokud obyvatelé rozdělených měst sdílejí shodný jazyk, jak je tomu např. v rozděleném městě Baarle-Hertog/Baarle-Nassau na belgicko-nizozemské hranici. V případě Těšína tomu tak není, ač jsou si čeština s polštinou dosti blízké. Na české straně hranice však žije početná polská minorita, jež v mnoha sídlech přesahuje podíl deseti procent, ačkoli v rámci celého Česka tvoří jedno procento. Na rozdíl od zbytku Česka je polská menšina na české straně Těšínska autochtonní. V dnešní době mají její příslušníci obvykle české občanství a nevyvíjejí žádnou protistátní činnost. Naopak napomáhají přeshraniční spolupráci a kulturním kontaktům. Česká část Těšínska je specifickým etnogeografickým regionem s vysokou religiozitou (vysoký podíl věřících římskokatolické církve, Slezské církve evangelické augsburského vyznání a Českobratrské církve evangelické) a zachovanými tradicemi. Český Těšín je na čtvrtém místě mezi českými městy s nejvyšším podílem věřících osob (56,2 %) [2]. V regionu se můžete setkat s těšínským slezským nářečím (*po naszymu/po naszymu*), které slouží jako jazyk každodenní komunikace a zahrnuje prvky češtiny, polštiny, němčiny i slovenštiny. Polská menšina zde má svébytné základní školství a také kulturní život. Český Těšín je sídlem většiny polských organizací v Česku včetně zastřešujícího Kongresu Poláků v České republice (*Kongres Polaków w Republice Czeskiej*), který koordinuje aktivity polské minority na českém území a zastupuje ji při jednáních s českou vládou. Polská menšina je dosti endogamní, v jejím rámci se nevyskytuje mnoho smíšených polsko-českých manželství, bereme-li v potaz etnicitu. Např. v roce 1999 bylo uzavřeno osm takovýchto manželství a v roce 2000 pět [12, s. 14]. Na polském břehu Olše tvoří Češi tisícinu populace, tudíž není na místě se jimi blíže zabírat. Během nacistické okupace byla zlikvidována těšínská židovská menšina, jež díky jazykovým a obchodním dovednostem spojovala Poláky a Čechy. Od pádu habsburské monarchie se rovněž zmenšoval vliv těšínských Němců, kteří do oblasti přišli v rámci německé středověké kolonizace. Před rokem 1920 byli nejpočetnější a privilegovanou národnostní skupinou, později jejich význam a počet klesal a po druhé světové válce museli město opustit.

Evropská integrace hrála od svého počátku významnou roli ve zlepšování postavení rozdělených měst a napjatých vztahů mezi národy v pohraničí. Dotýká se rovněž česko-polských vztahů v Těšíně a přispívá k difuznímu efektu hranice. Roku 1998 byl ustaven Euroregion Těšínské Slezsko (*Euroregion Śląsk Cieszyński*), sdružující 16 polských obcí a 46 českých obcí. Svou činností navázal na Sdružení obcí a měst Horního Slezska a Severní Moravy. Přírozenou osu euroregionu tvoří řeka Olše. Sídlo české strany euroregionu se nachází v bývalé budově Celní správy při těšínském Mostu Družby. Euroregion podporuje zájmy členských měst a obcí, přeshraniční aktivity, čerpání financí z evropských fondů (zejména z Operačního programu přeshraniční spolupráce Česká republika – Polsko) a připravil region Těšínska na vstup do Evropské unie, kam Česko a Polsko vstoupily v roce

2004 [10, s. 24-27]. Po roce 2004 se zintenzivnilo propojení rozděleného města, lidé začali zakládat firmy na opačné straně hranice a využívat školství za hranicí. To se týká polských dětí navštěvujících základní školu s polským vyučovacím jazykem v Českém Těšíně na Havlíčkově ulici nedaleko od hranice. Česko po vstupu do evropských struktur ratifikovalo Evropskou chartu regionálních a menšinových jazyků Rady Evropy. Ta nařizuje, aby v obcích s podílem národnostně menšinové populace vyšším než deset procent byly zřízeny speciální výbory pro menšiny. Rovněž nařizuje užívání dvojazyčných místopisných názvů v těchto obcích, mezi něž patří také Český Těšín [8, s. 6-7].

Dne 21. 12. 2007 Česko a Polsko vstoupily do Schengenského prostoru a na počest této události se na Mostu Družby konala velkolepá oslava. Definitivně byly zrušeny hraniční kontroly, tudíž přeshraničnímu turistickému ruchu a další kooperaci přestaly být kladeny překážky. V roce 2008 se v Cieszyně a Českém Těšíně setkali český prezident Václav Klaus, jeho polský protějšek Lech Kaczyński a také těšínská starostové. Politikové prokázali schopnost reflexe sporných historických událostí a konstatovali, že česko-polské vztahy nebyly nikdy v dějinách lepší. Jak na úrovni států, tak na úrovni krajů. Rovněž poukázali na sbližování rozděleného města, ke kterému by měly přispět finance z fondů Evropské unie [6]. Se vstupem do Schengenského prostoru došlo k posílení nadějí, že by se Těšín mohl stát multikulturním střediskem Těšínska, kterým kdysi byl. K formování společné těšínské identity přispívají četné kulturní akce, ať hudební (*Viva il canto*) či divadelní (*Bez hranic/Bez granic*). Za zmínku stojí společné římskokatolické pouti na památku sv. Melichara Grodeckého, těšínského mučedníka populárního především v Polsku. Společné bohoslužby se konají střídavě v Českém Těšíně a Cieszyně. Ke kooperaci dochází i ve sportovních odvětvích, známý je např. Těšínský Fortuna běh konaný na obou stranách hranice.

Podstatný je rovněž ekonomický rozměr sbližování. V dnešní době jsou na tom města hospodářsky a z hlediska infrastruktury podobně. Obě mají nemocnici, muzeum, kulturní dům, divadlo, kino, ale pouze v Cieszyně funguje vysoká škola. Jde o Fakultu etnologie a pedagogických věd Slezské university v Katovicích. V Českém Těšíně v minulosti fungovala detašovaná pracoviště olomoucké Univerzity Palackého či Ostravské univerzity. V obou městech dochází k útlumu průmyslu a rozvoji služeb a cestovního ruchu se snahou o společnou přeshraniční propagaci [10, s. 29]. Podobné jsou též ukazatele nezaměstnanosti. Pro rozdělená města s otevřenějším pohraničním režimem jsou typické přeshraniční nákupní výlety, přičemž cílovou destinací takovýchto cest bývá obvykle ekonomicky méně vyspělé sídlo. V obchodech Českého Těšína či Cieszyna je obvykle možno platit rovněž měnou sousedního státu a dostat informace v jazyce sousedního státu. Obstojná znalost jazyka sousední země je obvyklá u obchodníků na obou stranách hranice, nicméně snadnější je se dorozumět polsky na české straně, zřejmě díky přítomnosti početné polské menšiny. Doby masové přeshraniční nákupní turistiky z 90. let minulého století za cieszynskými městskými trhy jsou již pryč, neboť se disparity mezi Českem a Polskem v dnešní době téměř vyrovnaly. Pozůstatkem ruchu 90. let jsou stále fungující obchůdky vietnamských prodejců na obou stranách hranice. Nákupní turistika je v dnešní době znatelnější např. na německo-polské hranici. V rámci Těšína lidé spíše jezdí přes hranici za nákupy akčního zboží [3, s. 5-8].

Závěr

Zdá se, že přeshraniční nepřátelské pohledy jsou v Těšíně již minulostí, nebereme-li v potaz s generační obměnou se zmenšující skupinu Poláků vnímajících rozdělení Těšínska jakožto křivdu, výstavbu pomníků odkazujících na sedmidenní válku na obou stranách hranice nebo excesy jako zamalovávání polských názvů u místopisných označení na české straně hranice. Vyrůstá nová generace rozdělením města a vypjatým nacionalismem nezasažená, a tak se můžeme setkat spíše s tradičními stereotypy Poláků o Čechách a vice versa nesouvisejícími

s historickými peripetiemi Těšínska. Těšín je bez debat rozděleným městem dle veškerých definic tohoto fenoménu. Je na něj dobře aplikovatelná typologie rozdělených měst a jsou u něj pozorovatelné další jevy s rozdělenými sídly obvykle spojené. Jak bylo v textu naznačeno, v nynějším kontextu evropské integrace již pojem rozdělené město ztrácí pejorativní konotace. Naopak, rozdělené město s aktuální vysokou propustností hranice jako Těšín funguje jako laboratoř interkulturních vztahů v rámci EU.

Po shrnutí informací ze třetí kapitoly lze konstatovat, že Těšín patří mezi nejotevřenější z rozdělených měst ve středoevropském postkomunistickém prostoru, a to díky rodinným vazbám napříč hranicí, kulturní, jazykové blízkosti i podobnému ekonomickému statusu obyvatel. Dochází též k nacházení ztracené společné těšínské identity. Jednou z mála ne zcela optimistických stránek přeshraniční spolupráce v rámci Těšína je fakt, že jde mnohdy o kooperaci polsko-polskou, poněvadž se na české straně hojně zapojují etničtí Poláci. Bud'to nejsou Češi v procesu sbližování dostatečně aktivní, nebo si polská strana pro spolupráci vybírá Poláky žijící na české straně, které zná či je pojí příbuzenské vztahy. Integrace v rozdělených městech, která byla zasažena samotným rozdělením a také evropskou integrací dříve (např. na západních hranicích Německa), měla samozřejmě možnost pokročit ještě dále a zredukovat státní hranice na naprostou formalitu. Současná rozdělená města jsou určitým mementem doby vnitroeuropejských konfliktů. V posledních dvaceti letech v evropském prostoru žádné město rozdělené státní hranicí nepřibýlo a vznik takového sídla nelze v blízké budoucnosti očekávat. Rovněž nelze očekávat naprosté spojení rozdělených sídel dané zrušením či posunem státních hranic. Možné jsou však změny v propustnosti hranic. Vzhledem k současné migrační krizi a možnosti znovuzavedení přísného hraničního režimu s pasovými kontrolami v evropských státech, nelze považovat současnou otevřenost zkoumané těšínské hranice za samozřejmost.

Literatura

- [1] BÍLEK, V.: *Kyselá těšínská jablička, československo-polské konflikty o Těšínsko 1919, 1938, 1945*. EPOCH, Praha, 2011. ISBN 978-80-7425-097-2.
- [2] ČSÚ: *Sčítání lidu, domů a bytů 2011*. [online], 2011 [cit. 2016-02-22]. Dostupné na WWW: <https://www.czso.cz/csu/sldb/domov>
- [3] DOLZBŁASZ, S.: Symmetry or asymmetry? Cross-border openness of service providers in Polish-Czech and Polish-German border towns. *Moravian Geographical Reports*, 2015, roč. XXIII, č. 1, s. 2-12. ISSN 1210-8812.
- [4] GAMROT, Č.: Most přes Olzu mnohokrát změnil podobu [online]. *Lidové noviny* [cit. 2016-02-22]. Dostupné na WWW: <http://www.ihorizont.cz/historie/4795-most-pres-olzu-mnohokrat-zmenil-podobu>
- [5] JOANIEMI, P.; SERGUNIN, A.: *Laboratories of European Integration: City-twinning in Northern Europe*. Peipsi Center for Transboundary Cooperation, Tartu, 2012.
- [6] KRÁL, J.: Prezidenti spojovali Těšíny [online]. *Lidové noviny* [cit. 2016-03-30]. Dostupné na WWW: https://www.mesto-bohumin.cz/data/novinove_clanky/2008/011576_1.jpg
- [7] KUBEČKOVÁ, M.; OHNOUTKOVÁ, M.; ORAVOVÁ, M.; KUBÍČEK, J.; MATROSOVÁ, V.: *Bibliografie okresu Karviná*. Brno 2003. ISBN 978-80-7054-102-4.
- [8] KUČEROVÁ, L.: Cesky Tesin – A Reunited Town. *The Annual of Language, Politics and Identity*, 2010, roč. IV, č. 1, s. 91-100. ISSN 1803-1757.

- [9] MOROZOV, S.: *Polsko a Československo v evropských vztazích 1933-1939*. Praha 2009, s. 8. ISBN 978-80-7360-842-2.
- [10] PAWLUSIŃSKI, R.; KUBAL, M.: Border Twin Towns in V4 Countries – Partnerships Through Tourism as a Way of Exploiting the Potential of the Historical and Cultural Heritage of Towns. *Central European Regional Policy and Human Geography*, 2015, roč. V, č. 1, s. 21-39. ISSN 2062-8889.
- [11] RYKAŁA, A.; SOBCZYŃSKI, M.: Pomędzy Polską a Czechami. Transgraniczny region historyczny Śląska cieszyńskiego. In: Rykała, A.; Sobczyński, M. (eds.): *Guide to the Excursions of the Fifth 'Łódź' Conference of Political Geography on „Borderlands or Transborder Regions – Geographical, Social and Political Problems”*. Uniwersytet Łódzki, Łódź, 1996, s. 20-30.
- [12] SCHULTZ, H.: *Twin towns on the border as laboratories of European integration*. Frankfurter Institut Für Transformationstudien, Frankfurt, 2002.
- [13] SIMPSON, P.: *Divided Cities/Invisible Walls: Double Standards of Urban Life, Who Has the Better Deal?* International Association for the Study of Traditional Environments, Berkeley University, Berkeley, 2002.
- [14] SIWEK, T.: *Český Těšín polský? = Cieszki Cieszyn polski?* Olza, Český Těšín, 2002. ISBN 978-80-86082-19-9.
- [15] TROJAK, M.: Stavba městské radnice dovršila vznik Č. Těšína. *Právo*, č. 225, 25. 9. 2004, s. 19.
- [16] VALENTA, J. Arbitráž z roku 1920 po osmdesáti letech. *Těšínsko*, 2001, roč. XLIV, č. 2, s. 13-25. ISSN 0139-7605.
- [17] WIKIPEDIA: *Mapa Těšínska dnes* [online], 2009 [cit. 2016-03-24]. Dostupné na WWW:
https://cs.wikipedia.org/wiki/T%C4%9B%C5%A1%C3%ADnsko#/media/File:Slask_cieszynski-Mapa_T%C4%9B%C5%A1%C3%ADnska.png
- [18] ZAHRADNIK, S.: Národnostní struktura na Záoří podle výsledků sčítání lidu (1880 – 1991). In: Borák, M; Gawrecki, D. (ed.): *Nástin dějin Těšínska*. Advertis, Ostrava 1992, s. 161-247.
- [19] ZENDEROWSKI, R.: Stosunki między mieszkańcami miast podzielonych granicą państwową na przykładzie Cieszyna i Czeskiego Cieszyna (Český Těšín). Studium socjologiczne. *Studia regionalne i lokalne*, 2002, roč. III, č. 8, s. 49-78. ISSN 1509-4995.

GEOGRAPHICAL RESEARCH OF DIVIDED CITIES FOCUSED ON THE CITY OF TĚŠÍN

The submitted study presents the phenomenon of divided cities which is closely connected with the Central European space and its historical and political issues, related to the specific environment of the town of Těšín (Český Těšín/Cieszyn). In the first chapter, the author focuses on the theoretical framework of the phenomenon of divided cities. Although it is an examined issue, there are many terminological ambiguities. In its other parts the article outlines geography and the complex history of the two times divided city and attempts to connect them with specific typology of divided cities. Apart from that, the author, due to his professional orientation, focuses mainly on the international, political, geopolitical and ethnic connections of Těšín and Těšínsko region. Attention is also paid to the functioning of Těšín within the European Union, which has long been trying to suppress the influence of national borders and feelings of historical injustice among European nations.

TESCHEN IM LICHT EINER GEOGRAPHISCHEN UNTERSUCHUNG ZWEIER GETEILTER STÄDTE

Diese Studie zeigt dem Rezipienten das Phänomen zweier geteilter Städte, das mit dem mitteleuropäischen Raum und dessen historisch-politischen Realien eng verbunden ist, und zwar das ganz spezifische Milieu der Stadt Teschen (Český Těšín/Cieszyn). Im ersten Kapitel beschäftigt sich der Autor mit einer theoretischen Einschränkung des Phänomens der geteilten Städte, denn es handelt sich um eine Problematik, die zwar im europäischen Kontext untersucht wurde, die allerdings im Hinblick auf die Vielfalt von Terminen nicht immer als übersichtlich angesehen wird. In den weiteren Teilen macht der Autor die Rezipienten dieser Studie mit der Geographie und vor allem mit der ganz komplizierten Geschichte der zweimal geteilten Stadt bekannt und ist hierbei darum bemüht, Aspekte der Typologie geteilter Städten darauf zu applizieren. Im Hinblick auf seine Spezialisierung konzentriert sich der Autor dieser Studie vor allem auf die international-politischen, geopolitischen sowie ethnischen Aspekte und Zusammenhänge der Stadt und der Region Teschen. Die Aufmerksamkeit des Autors wird auch dem Fungieren der Region Teschen im Rahmen der Europäischen Union gewidmet, die sich aus langfristiger Sicht darum bemüht, den Einfluss der staatlichen Grenzen sowie Gefühle von historischem Leiden unter europäischen Nationen mit verschiedensten Mitteln zu schwächen.

CIESZYN W ŚWIETLE BADAŃ GEOGRAFICZNYCH PODZIELONYCH MIAST

Opracowanie przedstawia zjawisko podzielonych miast, które jest ściśle związane z obszarem środkowoeuropejskim i jego historyczno-politycznymi realiami. Zjawisko to zaprezentowano na przykładzie specyficznego miasta Cieszyn (Český Těšín/Cieszyn). W pierwszym rozdziale autor skupia się na teoretycznych ramach zjawiska podzielonych miast, gdyż wprawdzie jest to zagadnienie poddawane badaniom w środowisku europejskim, jednak ze względu na różnorodność terminologiczną nie zawsze klarowne. W kolejnych częściach opracowania przedstawiono geografię a przede wszystkim skomplikowaną historię dwukrotnie podzielonego miasta, próbując przedstawić aspekty typologii podzielonych miast. Oprócz tego autor skupia się w szczególności na aspektach międzynarodowo-politycznych, geopolitycznych i etnicznych Cieszyna i Ziemi Cieszyńskiej. Wskazano również funkcjonowanie Cieszyna w ramach Unii Europejskiej, która długofalowo stara się niwelować wpływ granic państwowych i poczucie historycznych krzywd wśród europejskich narodów.

ENGLISCHE FACHSPRACHLICHE KOMPOSITA UND IHRE BESONDEREN ANFORDERUNGEN AN REZEPTION UND TRANSLATION

Matthias Dopleb

Hochschule Zittau / Görlitz,

Fakultät Management- und Kulturwissenschaften Studiengang Wirtschaft und Sprachen,

Brückenstraße 1, 02827 Görlitz, Deutschland

e-mail: m.dopleb@hszg.de

Abstrakt

Komposita stellen besondere Anforderungen sowohl an den Prozess der Rezeption wie auch der Translation. Während die formale Struktur von deutschsprachigen Komposita relativ scharf umrissen ist, können englische Komposita erheblich in ihrer graphemischen Repräsentation wie auch in der Anordnung ihrer lexikalischen Konstituenten variieren. In diesem Artikel werden typische Beispiele von Komposita aus englisch-deutschen/deutsch-englischen Fachwörter-büchern aus den Bereichen Wirtschaft, Naturwissenschaft/Technik sowie Informatik gegenübergestellt, um offensichtliche Unterschiede in der Art ihrer terminologischen Benennung herauszuarbeiten. Basierend auf diesen kontrastiven Analysen schlagen wir einen geeigneten Ansatz vor, wie solche komplexen lexikalischen Einheiten vom Englischen ins Deutsche übersetzt werden können.

Keywords

Lexical compounds; Graphematic representation; Contrastive analysis; Lexical constituents; Terminological designation.

Einleitung

Wenn man sich einschlägige englisch-deutsche Fachwörterbücher näher anschaut, fällt auf, dass nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Lemmata Simplicia sind, während der weitaus größere Teil der Einträge komplexer Natur ist. Aufgrund der unterschiedlichen Wortbildungs-muster ist zudem nicht ohne Weiteres ersichtlich, wo es sich im Englischen um Komposita (also zusammengesetzte Wörter/Zusammensetzungen) im engeren Sinne handelt und wo um adjektivische Mehrwortbenennungen im weitesten Sinne. Vgl. hierzu [1]:

orbital angular momentum – Bahndrehimpuls

minimum detectable partial pressure – kleinstes nachweisbares Partialdruckverhältnis
ratio

heteronuclear two-dimensional relayed – heteronukleares zweidimensionales Relayed-
coherence transfer experiment Coherence-Transfer-Experiment

Überdies erscheint eine klare Abgrenzung auf graphematischer Ebene problematisch, da es keine einheitlichen Regeln gibt, wann ein englischsprachiges Kompositum tatsächlich zusammengeschrieben wird.

Komplexe Einwort-Benennungen wie etwa *Pseudopseudohypoparathyroidism* (*Pseudo-PHP*) aus dem Bereich der Medizin stellen dabei die absolute Ausnahme dar [2], während sich im Deutschen vergleichsweise viele derartige, zum Teil recht extreme Beispiele anführen lassen. Vgl. [3]: *Grundstücksverkehrsgenehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung*.

Auffällig ist, dass die graphematische Repräsentation englischer Komposita recht vielfältig ist, selbst bei vergleichsweise häufig verwendeten Komposita der Alltagssprache wie *bedroom*, *living-room* oder *leather jacket*. Hier finden sich Dubletten und sogar Tripletten mit Getrenntschreibung, Schreibung mit Bindestrich bzw. zum Teil Zusammenschreibung. Je komplexer die Komposita sind, desto größer werden die Anforderungen an ihre Rezeption und Semantisierung – nicht nur wegen der unterschiedlichen Schreibung, sondern vor allem aufgrund der vielfältigen potentiellen Kombinations- und Interpretationsmöglichkeiten, die sich unmittelbar aus dieser Komplexität ergeben. Hinzu kommt, dass sich Übersetzer nicht in jedem Fall bereits auf entsprechende zielsprachliche Äquivalente stützen können, da diese gelegentlich schlichtweg fehlen. In solchen Situationen gilt es, eigenständige Übersetzungsvorschläge zu unterbreiten, die dem Leser ein adäquates Verständnis ermöglichen.

1 Analyse ausgewählter englischer Komposita und ihrer deutschen Entsprechungen

Über einen längeren Zeitraum habe ich in einschlägigen englisch-deutschen Fachwörterbüchern hunderte mehrgliedriger englischer und deutscher Komposita kontrastiv unter der eben angeführten Problematik analysiert und möchte die aus meiner Sicht interessantesten Beispiele an dieser Stelle näher erörtern.

In einigen Fällen konnte erwartungsgemäß der Idealfall beobachtet werden: Abgesehen von Unterschieden in der Getrennt- bzw. Zusammenschreibung lag eine weitgehende 1:1-Entsprechung vor. Vgl. [4]:

<i>crystallization exchange current density</i>	–	<i>Kristallisationsaustauschstromdichte</i>
<i>magnesium oxide flue gas</i>	–	<i>Magnesiumoxid-</i>
<i>desulphurization process</i>		<i>Rauchgasentschwefelungsverfahren</i>

Hier gestalten sich Rezeptions- und Translationsprozess vergleichsweise einfach.

Gelegentlich wurden jedoch abweichende Schreibweisen für ein und dasselbe Ausgangssprachliche Kompositum festgestellt [5]:

<i>metal insulator semiconductor fieleffect transistor</i>	–	<i>Metall-Isolator-Halbleiter-Feldeffekttransistor</i>
<i>metal-insulator-semiconductor field-effect transistor</i>	–	<i>Metall-Isolator-Halbleiter-Feldeffekttransistor</i>

Es konnten überdies Beispiele gefunden werden, bei denen trotz veränderter Reihenfolge der Konstituenten und geringfügiger weiterer Abweichungen in der Ausgangssprache ein und dasselbe zielsprachliche Äquivalent angeführt wurde [6] (Unterstreichungen von mir – M.D.):

<i>maximum <u>non-repetitive</u> <u>peak on-state</u> surge current</i>	–	<i>höchstzulässiger nichtperiodischer Stoßstrom</i>
---	---	---

vs.

<i>maximum <u>peak forward</u> <u>non-repetitive</u> surge current</i>	–	<i>höchstzulässiger nichtperiodischer Stoßstrom</i>
--	---	---

Diese Fälle können unter Umständen zu Problemen bei der Recherche in Textdateien oder Online-Datenbanken führen. Ansonsten sind auch hier Rezeption und Translation relativ unproblematisch.

Viel häufiger lassen sich jedoch zum Teil recht deutliche Abweichungen in der Abfolge der Konstituenten feststellen.

2 Komposita des Musters ENGLISCH: A B C D ⇔ DEUTSCH: D – A B C und Varianten

Häufig finden sich Komposita, bei denen das Äquivalent für das englischsprachliche Determinatum in der Zielsprache Ausgangspunkt für ein Syntagma ist, weil eine 1:1-Übertragung dem Usus der deutschen Sprache widersprechen würde. Vgl.:

- complex instruction set computer* – Computer mit komplettem Befehlssatz
- reduced instruction set computer* – Computer mit verringertem Befehlsvorrat
- existing-quality television* – Fernsehen mit gegenwärtiger Bildqualität
- self-electro-optic device* – Bauelement mit elektrooptischem Effekt
- high electron mobility transistor* – Transistor mit hoher Elektronenbeweglichkeit
- force-feedback(-)joystick* – Joystick mit Kraft-Rückkopplung
- piezoelectric-acoustic-mode scattering* – Streuung im piezoelektrisch-akustischen Modus
- frequency distortion transmission impairment* – Minderung der Übertragungsgüte durch Frequenzbandbeschneidung
- fiber(-)distributed data interface* – Schnittstelle für über Lichtleiter verteilte Daten
- out of order completion* – Fertigstellung ohne Einhaltung der Ordnung
- least mean square error method* – Methode der kleinsten Fehlerquadrate
- after-arrival-of-goods draft* – Sichtwechsel zur Vorlage nach Ankunft der Ware
- speech predictive encoding communication* – Kommunikation mit Sprachprädiktionscodierung
- maximum likelihood sequence estimation* – Abschätzung der Folge mit der größten Wahrscheinlichkeit
- magazine-audience measurement technique* – Methode zur Messung von Zeitschriftenleserschaften
- running majority vote detection* – Erkennung durch laufende Mehrheitsentscheidung
- speech predictive encoding communication* – Kommunikation mit Sprachprädiktionscodierung
- denial of service attack* – Angriff, der Services blockiert (Syntagma mit Relativsatz)
- attention getting capacity (of an advertisement)* – Fähigkeit (eines Werbemittels) Aufmerksamkeit zu auf sich zu ziehen

Dieses Muster findet sich auch in Fällen, in denen das Determinatum um ein oder zwei vorausgehende Konstituenten erweitert wird:

- metal-edge-sealed glazing unit* – Verglasungseinheit mit Metallverbundrand
- magnetic field strength anisotropy factor* – Anisotropiefaktor der magnetischen Feldstärke

<u>lateral</u> integrated gate <u>bipolar</u> transistor	– lateraler Bipolartransistor <u>mit</u> integriertem Gitter
high-electron-velocity <u>camera</u> <u>tube</u>	– Kameraröhre <u>mit</u> Abtastung <u>durch</u> schnelle Elektronen
attached resource <u>computer</u> <u>network</u>	– Computernetz <u>mit</u> angeschlossenen Betriebsmitteln
digital data storage- <u>data</u> <u>compression</u>	– Datenkomprimierung <u>bei</u> der digitalen Datenspeicherung

3 Englische Komposita mit der Konstituente -type

In mehreren Fällen fanden sich im aussgangssprachlichem Kompositum Konstituenten mit dem Element -type, die sich in der Zielsprache in aller Regel nicht unmittelbar manifestierten:

single-crystal Auger(-) <u>type</u> gamma camera	– Einkristallgammakamera vom Auger- <u>Typ</u>
chopped- <u>type</u> direct-current amplifier	– Zerhackergleichspannungsverstärker
push- <u>type</u> dung channel cleaner	– Schleppschaufelentmistsanlage
batch- <u>type</u> concrete pug mill	– Chargenbetonzwangsmischer
register- <u>type</u> switching system	– Registersystem
hardboard- <u>type</u> particle board	– sehr harte Spanplatte
attraction- <u>type</u> linear levitation device	– lineare Schwebeanordnung
bevel-jaw- <u>type</u> safety clutch	– Federrastsicherheitskupplung
turbine- <u>type</u> fluid flow measurement device	– Turbinen-Durchflussmengenmesser
open- <u>type</u> spiral wire-heating element	– offener Drahtwendelheizkörper
pouring- <u>type</u> granular insulation material	– Schüttdämmstoff
cover- <u>type</u> gas-actuated relay	– Buchholz-Schutz (des Transformatorkessels)
cable-lug- <u>type</u> screw terminal	– Flachklemme für Kabelschuh
half-sheathed- <u>type</u> ring heater	– einseitig ummantelter (elektrischer) Ringheizkörper
double-line metal-dielectric- <u>type</u> interference filter	– Doppellinieninterferenz-Metallfilter
cast resin block- <u>type</u> current transformer	– Gießharz(block)stromwandler
distribution-class expulsion- <u>type</u> arrester	– Löschrohrableiter
rotary vacuum drum- <u>type</u> save-all	– Vakuumzellenfilter; Saugzellenfilter
electric conductive-sheet- <u>type</u> heating element	– elektrisches Flächenheizelement
continuous operation duty- <u>type</u> with related load/speed changes	– Durchlaufbetrieb mit veränderlicher Drehzahl

4 Deutliche Abweichungen in der Abfolge der Konstituenten und den Benennungsmustern

A B C D	⇔	A CBD
<i>convergent beam electron diffraction</i>	–	<i>konvergente Elektronenstrahlbeugung</i>
A B C D	⇔	A C BD
<i>cellular access digital network</i>	–	<i>zellulares digitales Zugriffsnetz</i>
A B C D	⇔	A D BC
<i>advanced run-length limited</i>	–	<i>erweiterte begrenzte Lauflänge</i>
A B C D E	⇔	A-DBC
<i>convection current density four vector</i>	–	<i>Konvektions-Viererstromdichte</i>
A B C D E	⇔	A E BC-D
<i>common object request broker architecture</i>	–	<i>gemeinsame Architektur für Objektanforderungs-Vermittler</i>
A-B C	⇔	BAC
<i>end-flashing signal</i>	–	<i>Flackerschlusszeichen</i>
A B C D	⇔	BA CD
<i>synchronous frequency encoding technique</i>	–	<i>frequenzsynchrones Codierverfahren</i>
A B C D	⇔	B A-CD
<i>standard generalized markup language</i>	–	<i>generalisierte Standard-Auszeichnungssprache</i>
A B C D	⇔	B A C/D
<i>air magnetic circuit breaker</i>	–	<i>Magnetblasschalter</i>
A B C D	⇔	B CD prep A
<i>network automatic call distribution</i>	–	<i>automatische Anrufverteilung im Netz</i>
A B C D E	⇔	C ABD(E)
<i>voice(-)over asynchronous transfer mode</i>	–	<i>asynchrone Sprachübertragung</i>
A-B C D E	⇔	CABD/E bzw. ABCD/E
<i>blended-light street lighting lantern</i>	–	<i>Straßenmischlichtleuchte bzw. Mischlichtstraßenleuchte</i>
A B C D E	⇔	CAB DE
<i>dose equivalent average neutron energy</i>	–	<i>äquivalentdosisgemittelte Neutronenenergie</i>
A-B C D E	⇔	D-A-B-C-E
<i>user-network interface only activation</i>	–	<i>Nur-Teilnehmer-Netz-Schnittstellen-Aktivierung</i>

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Benennungsmuster für Komposita im Englischen und Deutschen zum Teil erheblich voneinander abweichen können. Dies manifestiert sich nicht nur in einer unterschiedlichen Reihenfolge der Konstituenten, sondern auch in der

Verwendung unterschiedlicher Wortarten (z. B. Adjektiv statt Substantiv für einzelne Konstituenten) oder gar in ihrer vereinzelt Weglassung in der Zielsprache.

Es kann zudem der Fall eintreten, dass für ein sehr komplexes englischsprachiges Kompositum keinerlei Entsprechungen im Deutschen zu finden sind – weder in Fachwörterbüchern noch in Online-Datenbanken. Als Beispiel möchte ich hier folgendes englisches Kompositum aus einem Dokument des britischen *Department of Energy & Climate Change* von 2014 anführen.

Vgl. [7]:

Private Rented Sector Minimum Energy Efficiency Standard Regulations (Non-Domestic)

Hier ist es sinnvoll, die Struktur des Kompositums zunächst wie folgt analytisch aufzulösen und die Konstituenten mit der jeweils höchsten Affinität zu kennzeichnen:

regulations on minimum energy efficiency standards

.....

Durchaus hilfreich können hierbei Recherchen mit der Online-Ressource von Linguee (www.linguee.de) sein, die eine Kombination aus einem Online-Wörterbuch und einer Suchmaschine darstellt und auf eine Fülle von Paralleltexten verweist.

Für den Eintrag *minimum energy efficiency standard regulations* verweist das englisch-deutsche Wörterbuch von Linguee auf konstituierende Elemente wie *minimum energy* (minimale Energie), *energy efficiency* (Energieeffizienz), *energy efficiency standards* (Energieeffizienzstandards) und *standard regulations* (Standardvorschriften), die bei der Semantisierung und schließlich Findung einer äquivalenten deutschen Entsprechung helfen können.

Ebenso hilfreich sind (ungeprüfte) Recherchen durch Linguee von im Internet zugänglichen Ausgangs- und Zieltexten, in denen sich das Kompositum oder Teile davon finden lassen. Vgl.:

*We need stricter **minimum regulations** for **energy efficiency** in buildings, better **building standards** etc.* (<http://eur-lex.europa.eu>)

*Wir benötigen strengere **Mindestanforderungen** an die **Energieeffizienz** von Gebäuden, bessere **Gebäudestandards** usw.* (<http://eur-lex.europa.eu>)

*[...] that all 27 member states must now lay down a national **minimum standard** for the **energy efficiency** of buildings [...]* (<http://www.tuer-tor-report.com>)

*[...] dass alle 27 Mitgliedsstaaten nun einen nationalen **Mindeststandard** für die **Energieeffizienz** von Gebäuden festlegen müssen [...]* (<http://www.tuer-tor-report.com>)

Auf der Grundlage dieser Recherchen kann man folgende deutsche Entsprechung ableiten:

Verordnung zu Standards über die Mindestenergieeffizienz im Bereich der nicht zu Wohn-zwecken erfolgenden Privatvermietungen

Zusammenfassung

Aus der kontrastiven Analyse der ausgewählten englisch- und deutschsprachigen Komposita wurde deutlich, dass diese komplexen lexikalischen Einheiten erhebliche Anforderungen an

die Rezeption stellen. Dies ist unter anderem die Folge aus den vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Konstituenten bei Komposita mit vier oder mehr Einheiten, was sich auch in den nicht selten anzutreffenden Dubletten widerspiegelt, bei denen die Reihenfolge der Konstituenten teilweise vertauscht sein kann. Zudem können unterschiedliche graphematische Varianten eines Kompositums die Rezeption erschweren und dazu führen, dass bei Recherchen der entsprechende Eintrag nicht ohne weiteres gefunden wird.

Übersetzer können auch nach korrekter Semantisierung eines ausgangssprachlichen Kompositums in der Regel nicht unmittelbar auf die in der Zielsprache etablierten Benennung schließen, da die einzelsprachlichen Benennungsmuster zum Teil deutlich voneinander abweichen. Insbesondere bei Komposita mit sehr vielen Konstituenten ist damit zu rechnen, dass diese in den einschlägigen Fachwörterbüchern nicht enthalten sind, so dass eine aufwändige Recherche im Internet, insbesondere in terminologischen Datenbanken, angezeigt ist. Und selbst dann ist es durchaus möglich, dass keinerlei Einträge zu finden sind. In solchen Fällen kann der vorgeschlagene analytische Ansatz hilfreich sein, um für das ausgangssprachliche Kompositum eine zielsprachliche Variante vorzuschlagen, die einer möglicherweise bereits etablierten Entsprechung zumindest nahekommt. Es ist sogar vorstellbar, dass der Übersetzer gelegentlich überhaupt erstmals eine Benennung einführt, die dem Experten in der Zielsprache ein korrektes Verständnis in einem gegebenen Kontext ermöglicht.

Literatur

- [1] SUBE, R.: *Langenscheidts Fachwörterbuch Physik, Deutsch-Englisch*. Langenscheidt: Berlin u.a., 2001.
- [2] *Pseudopseudohypoparathyroidism*. In: Wikipedia. [encyclopedia online, accessed 2017-06-25]. Available from WWW: <https://en.wikipedia.org/wiki/Pseudopseudohypoparathyroidism>
- [3] *Grundstücksverkehrsgenehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung*. In: Wiktionary. [Ein Wiki-basiertes freies Wörterbuch, accessed 2017-06-25]. Available from WWW: <https://de.wiktionary.org/wiki/Grundstücksverkehrsgenehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung>
- [4] SCHULZE, H. H.: *Computer-Englisch. Ein englisch-deutsches und deutsch-englisches Fachwörterbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg, 2005, 5. Auflage, 2012.
- [5] WÍČAZ, R. u.a. [Hrsg. der TU Dresden]: *Langenscheidts Fachwörterbuch Werkstofftechnik und Werkstoffprüfung, Englisch-Deutsch / Deutsch-Englisch*. Langenscheidt: Berlin u.a., 1. Auflage, 1994.
- [6] BUDIG, P.-K.: *Langenscheidts Fachwörterbuch Elektrotechnik und Elektronik, Englisch-Deutsch*. Langenscheidt: Berlin u.a., 7. stark bearb. und erw. Auflage, 2001.
- [7] *Government response to 22 July 2014 Consultation on the non-domestic private rented sector energy efficiency*. Available from WWW: [accessed 2017-06-25]: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/401378/Non_Dom_PRS_Energy_Efficiency_Regulations_-_Gov_Response_FINAL_1_1_04_02_15_.pdf

KOMPOZITA V TECHNICKÉ ANGLIČTINĚ: JAK JIM POROZUMĚT A JAK JE PŘEKLÁDAT

Kompozita kladou zvláštní požadavky jak na proces recepce, tak i překlada. Zatímco formální struktura německých složených slov je relativně jasně vymezena, mohou být anglická kompozita ve své grafemické reprezentaci, ale i v přiřazování svých lexikálních konstituentů značně odlišná. V tomto příspěvku jsou konfrontovány typické příklady kompozit z anglicko-německých/německo-anglických odborných slovníků z oblasti hospodářství, přírodních věd/techniky, ale i informatiky s cílem odhalit zřejmé rozdíly ve způsobu terminologického pojmenování. Na základě těchto kontrastivních analýz jsou navrženy vhodné způsoby, jak by takové komplexní lexikální jednotky mohly být z angličtiny do němčiny přeloženy.

ENGLISH TECHNICAL COMPOUNDS AND THEIR SPECIAL REQUIREMENTS FOR PERCEPTION AND TRANSLATION

Lexical compounds may represent particular challenges to both the reception and the translation process. Whereas the formal structure of German compounds is relatively clear-cut, English compounds may considerably vary in their graphematic representation as well as in the arrangement of their lexical constituents. In this article, typical examples of lexical compounds selected from English-German/German-English specialist dictionaries in the fields of economics, science/engineering and computer science are contrasted in order to focus on obvious differences in the way of their terminological designation. Based on these contrastive analyses, we suggest a suitable approach to translating such complex lexical entities from English to German.

ZŁOŻENIA W TECHNICZNYM JĘZYKU ANGIELSKIM: JAK JE ROZUMIEĆ I JAK JE TŁUMACZYĆ

Złożenia stawiają szczególne wymagania zarówno wobec procesu recepcji jak i tłumaczenia. O ile formalna struktura niemieckojęzycznych złoża jest stosunkowo jasno określona, to angielskie złożenia mogą być znacznie zróżnicowane w ich grafemicznej postaci, jak również układzie leksykalnych konstituentów. W artykule porównano typowe przykłady złoża, które zostały zaczerpnięte ze specjalistycznych słowników angielsko-niemieckich i niemiecko-angielskich z zakresu gospodarki, nauk przyrodniczych/techniki oraz informatyki celem wykazania oczywistych różnic w sposobie nazewnictwa terminologicznego. W wyniku przeprowadzonej analizy kontrastywnej zaproponowano odpowiednie sposoby tłumaczenia takich kompleksowych jednostek leksykalnych z języka angielskiego na niemiecki.

INTERFERENZ

Ingo T. Herzig

Technische Universität Liberec, Ökonomische Fakultät, Lehrstuhl für Fremdsprachen,
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Tschechische Republik
e-mail: ingo.herzig@tul.cz

Abstrakt

Es ist ganz natürlich, dass einzelnen Sprachen sich voneinander unterscheiden. Eben die Unterschiede machen Sprachen zu unabhängigen Einzelsprachen. Zu Interferenz kommt es, wenn das System der Muttersprache und das System der fremden Sprache einander überlappen und somit Elemente der einen Sprache in das System der anderen dringen. Interferenz wird von einer ganzen Reihe von Faktoren begünstigt, z. B.: 1) mangelnde Beherrschung der Fremdsprache; 2) beträchtliche Ähnlichkeit zwischen Muttersprache und Fremdsprache; 3) mangelnde Konzentration des Sprechers. Dieser Beitrag beleuchtet gängige Mechanismen, welche die Grundlage für Interferenz bilden, und häufige Folgen.

Keywords

Overlapping; Adstrate, Substrate; Superstrate; Systems.

Einleitung

Bei der Aneignung einer fremden Sprache oder auch bei der Konversation in einer fremden Sprache wirkt die Muttersprache wie ein Korsett. Es fällt einem schwer, das System der eigenen Sprache loszulassen, um sich auf das System der neu zu lernenden Sprache einzulassen. Aber auch wenn wir bereits über gute bis sehr gute Kenntnisse einer oder mehrerer Fremdsprachen verfügen, fallen wir dennoch immer wieder in die Struktur der eigenen Sprache zurück. Der Schauspieler Horst Frank (1929 – 1999), der selbst in verschiedenen Ländern lebte und in verschiedenen Sprachen auftrat, sagte einmal in einer Talkshow: „Man kann eine Sprache noch so gut beherrschen. Es wird niemals die eigene.“

Dieser Beitrag kann nur einen knappen Überblick über die Thematik liefern; denn die Fülle an anschaulichen Beispielen bietet Stoff für ein eigenes Buch.

1 Interferenz

Unter Interferenz versteht man die Überlappung zweier Sprachnormen [1, S. 845–854, S. 663], wobei Elemente aus der einen Sprache in die andere übergehen. Dies spielt entweder nur im gegebenen Augenblick eine Rolle und wird hernach wieder vergessen oder aber die Interferenzerscheinungen können sich auch auf Dauer, wenn der Sprachkontakt länger anhält, als Superstrat in der zuvor vorhandenen Sprache manifestieren. Viele Sprachen haben gerade durch diesen Prozess ihre typische Prägung erhalten. Das bekannteste Beispiel ist das Englische. Diese kann sowohl im phonologischen System, in der Morphologie, der Syntax als auch im Wortschatz stattfinden [2, S. 15]. Die Übernahme fremder Einheiten in ein Sprachsystem wird auch Transferenz genannt [3, S. 845–854, S. 664]. Wenn wir aktiv mit fremden Sprachen zu tun haben, sei es privat oder im Beruf, stellen wir fest, dass Interferenz und Transferenz alltägliche Erscheinungen sind.

Für uns, die wir berufsmäßig mit Sprachen zu tun haben, sei es im Unterricht, sei es beim Übersetzen, sei es im Gespräch mit fremdsprachlichen Freunden und Kollegen, gehört die Interferenz in der Tat zum täglichen Brot. Einerseits erleben wir sie tagtäglich in der Arbeit mit den Studenten, die, je nach Motivation und Sprachbegabung, mal mehr und mal weniger auf das Muster der eigenen Sprache zurückgreifen, wodurch es nicht selten zu drolligen Mischungen kommt. Beispiele folgen später.

2 Substrat, Superstrat und Adstrat

Durch das Phänomen der Interferenz wurden ganze Sprachen beeinflusst oder gar neu geprägt. Der italienische Sprachwissenschaftler Carlo Tagliavini erklärt in seinem Werk *Le origini delle lingue neolatine* recht anschaulich die Ebenen, auf welchen Sprachkontakt zustande kommt. Diese Ebenen nennt man Substrat, Adstrat und Superstrat. Allerdings sind die Grenzen zwischen diesen drei Ebenen nicht immer eindeutig zu klären; denn anfangs besteht immer das Adstrat, d. h. die Berührung zweier gleich stark vertretenen Sprachen, und erst später zeigt sich, welche Sprache die Oberhand gewinnt [4, S. 267ff]. Es sind in der Regel stets die kulturell überlegenen Sprachen, welche ihre Spuren hinterlassen, und das vor allem im Wortschatz [4, S. 272]. Kulturell überlegen bedeutet zunächst einmal, dass die Superstratsprache, also die *gebende* Sprache, gewisse Begriffe liefert, welche in der Kultur der aufnehmenden Sprache zuvor nicht vorhanden waren [4, S. 273]. Dies erklärt z. B. den großen Einfluss, welchen die deutsche Sprache auf das Tschechische und die festlandskandinavischen Sprachen ausübte [5].

Das Thema des Substrates, des Superstrates und des Adstrates spielt auch bei der alltäglichen Beschäftigung mit Fremdsprachen eine wesentliche Rolle, wenn auch auf einer andern Ebene als bei den oben genannten Beispielen.

2.1 Substrat

Sprachen, die von einer anderen überlagert, oftmals sogar ganz verdrängt werden, in der Regel von der Sprache von Eroberern, hinterlassen gleichwohl ihre Spuren in der nun herrschen Sprache, dem Superstrat, (s. u.).

Ein recht anschauliches Beispiel für das *Substrat* ist das Englische in Irland [6, S. 379 f]: Die englische Sprache hat die ursprüngliche gälische Sprache an den Rand gedrängt, wenn auch nicht gänzlich getilgt. Die meisten Iren beherrschen heute besser das Englische als das Irische. Gleichwohl weist das irische Englisch Elemente auf, welche auf das Gälische zurückgehen, z. B.:

- Der th-Laut [p, ð] erscheint meist als [d].
- Im irischen Englisch werden häufig keltische Wörter wie *smur* ‚Nebel‘ oder *sonaghan* ‚eine bestimmte Forellensorte‘ verwendet.
- Das keltische Substrat zeigt sich auch in der Syntax: *I'm after seeing him.* ‚Ich habe ihn gesehen.‘ – *Isn't it ill you are?* ‚Bist du krank?‘¹

2.2 Superstrat

Unter Superstrat verstehen wir Sprachen, die sich in andere Gebiete ausbreiten und die dort bereits vorhandenen Sprachen mit eigenen Elementen beeinflussen, wobei die einheimischen Sprachen unter Umständen entweder ganz getilgt oder an den Rand gedrängt werden können, wie es in der Geschichte mehrfach belegt ist. Am deutlichsten veranschaulicht uns das Lateinische, welches durch die Expansionsbestrebungen der Römer sich über weite Teile

¹ Dieses Beispiel verdanke ich einem irischen Kommilitonen an der internationalen Sommerschule in Oslo 1989.

Europas ausbreitete und nicht wenige der ursprünglich in den eroberten Gebieten beheimateten Sprachen auslöschte. Aber es gibt auch weniger aggressive Beispiele, wie z. B. der Einfluss des Englischen auf andere Sprachen, namentlich auf das Deutsche, wo englisches Vokabular sogar Eingang in den Duden gefunden hat.

Aber nicht immer ist die Grenze zwischen Superstrat und Adstrat (s. u.) deutlich zu erkennen. Oftmals entscheidet sich erst im Laufe der Zeit, was für eine Position die neu hinzugekommene Sprache einnimmt. Bevor das Lateinische zur Superstratsprache wurde, war es Adstratsprache gegenüber den Sprachen der Ureinwohner, welche zunächst bilingual waren, bis sie schließlich ihre eigene Sprache aufgaben, wobei sie – eben durch Interferenz – als Substrat Elemente der ursprünglichen Sprache auf die Superstratsprache übertrugen.

Ein anschauliches Beispiel für den Grenzfall zwischen Adstrat und Superstrat ist der Kontakt zwischen dem Tschechischen und dem Slowakischen. Dadurch dass sich der tschechische Teil der im Jahre 1918 neu gegründeten Tschechoslowakei als wirtschaftlich und administrativ fortschrittlicher erwies als die slowakische Teilrepublik und daher – im Gegensatz zur slowakischen Sprache – über die für die Staatsverwaltung und Wirtschaft notwendige Redemittel verfügte, drang verstärkt Vokabular aus dem Tschechischen in das Slowakische ein und brachte dessen Kodifizierung ins Wanken [7, S. 124, S. 126ff]. Natürlich spielt hier auch die große Ähnlichkeit zwischen beiden Sprachen eine erhebliche Rolle. Oft trifft man noch heute in der Slowakei auf vereinzelte tschechische Wörter. Mir ist aufgefallen, dass eine slowakische Freundin *punčocha* („Strumpfhose“) sagte anstatt *pančucha*. Letzteres ist die eigentlich „richtige“ slowakische Form, Ersteres die tschechische. Auf einer öffentlich ausgehängten Mitteilung z. B. hatte jemand mit Kugelschreiber das Wort *razítko* ausgestrichen und durch die slowakische Entsprechung *pečiatka* ersetzt. Die slowakische Grammatik bezeichnet die Substantivierung mit Hilfe der Endungen *-ítko* und *-átko*, wie sie im Tschechischen gang und gäbe sind, ausdrücklich als falsch. Es heißt also nicht *tlačítko*, sondern *tlačidlo* („Druckknopf“); nicht *slúchatko*, sondern *slúchadlo* („Hörgerät“) usw. [8, S. 51] Dies deutet darauf hin, dass dieses tschechische Derivat im Slowakischen noch immer in Gebrauch ist.

2.3 Adstrat

Beim Adstrat kommt es zu keiner Verdrängung der einen Sprache durch eine andere, sondern zu einer Vermischung. Allerdings ist die Grenze zum Superstrat wie schon gesagt eher fließend, da man die Erscheinungen, die aus der anderen, neu hinzugekommenen Sprache hervorgehen, durch aus Superstrat einstufen kann.

Ein anschauliches Beispiel dafür sind die so genannten Pidgin- und Kreolsprachen. Pidginsprachen entstanden beim Kontakt zweier – meist nicht näher verwandter – Sprachen, die sich gegenseitig vermischten. Dieses Phänomen finden wir im Zusammenhang mit Kolonisation, wobei die Sprache der Kolonisatoren von den Ureinwohnern nur unzureichend übernommen wird und eine Sprachmischung entsteht. Sobald eine solche Pidginsprache zur Muttersprache der nächsten Generation wird, spricht man von einer Kreolsprache. Dies betraf im Wesentlichen die Sprachen der Länder, welche viele Kolonisationen durchgeführten, also das Englische, das Französische, das Spanische und das Portugiesische.

Ein anderes Beispiel für Adstrat ist, wie schon erwähnt, der Einfluss des Niederdeutschen auf die skandinavischen Sprachen zur Zeit der Hanse. Die skandinavischen Sprachen Dänisch, Schwedisch und Norwegisch übernahmen so viel Vokabular von den niederdeutschen Handwerken und Kaufleuten, dass das Niederdeutsche zeitweise drohte, zum völligen Superstrat zu werden, d. h. die einheimischen Sprachen ganz zu verdrängen. Das gleiche Phänomen liegt in Bezug auf den deutschen Einfluss auf das Tschechische vor, welcher

nahezu aus den gleichen Gründen und zur selben Zeit vonstattenging. Auch hier kam es zu keiner vollständigen Verdrängung des Tschechischen durch das Deutsche. Das Tschechische wurde lediglich in die Position der Umgangssprache der weniger gebildeten Leute gedrängt – ein nahezu analoger Vorgang, wie wir ihn auch im Skandinavien der Hansezeit beobachten können.

3 Beispiele für Interferenzen

3.1 Muttersprache → Fremdsprache

Im Großen und Ganzen unterscheidet man fünf Ebenen [9]:

- 1) die phonetisch-phonologische,
- 2) die morphologische,
- 3) die lexikalische,
- 4) die syntaktische Ebene und
- 5) die Textebene.

Interferenzen treten, wie eingangs erwähnt, auf allen Sprachebenen auf. Hierbei kommt es zu einer Opposition Substrat – Superstrat, wobei im Augenblick der Anwendung der Fremdsprache dieselbe zum Superstrat, die Muttersprache zum Substrat wird.

3.1.1 Auf der phonetisch-phonologischen Ebene

Interferenzen auf dieser Ebene fallen in der Regel sofort auf, und zwar dadurch, dass der Sprecher mit Akzent spricht, der ihn zumeist gleich als Angehörigen einer bestimmten Sprachgemeinschaft verrät.

- So manchem Franzosen fällt es schwer, sich bei Silben schließenden *n* und *m* von der für das Französische typischen nasalen Aussprache zu lösen.
- Englischsprachige werden – zumindest zunächst einmal – das retroflexe *r* beibehalten.
- Drollig klingt es, wenn Russen, die keinen Abstand zur eigenen, d. h. russischen Phonetik gefunden haben, z. B. Tschechisch sprechen. Sie neigen u. a. dazu, auch im Tschechischen unbetontes *o* als [a] auszusprechen und die Betonung frei springen zu lassen. Dies erklärt sich durch die genetische Verwandtschaft und die strukturelle Nähe beider Sprachen.
- Ein befreundeter Niederländer hat zwei Jahrzehnte oder noch länger in Neuseeland verbracht. Er sprach zwar fließend und fehlerfrei Englisch, aber mit niederländischem Akzent, wobei er z. B. das *r* als Zäpfchen-*r* realisierte und nicht als Retroflexlaut.
- Das Gleiche war bei meiner Tante der Fall, die selbst nach mehreren Jahrzehnten in den USA sich das retroflexe *r* nicht angeeignet hatte, obgleich sich dieser Laut recht einfach realisieren lässt, sondern das Zäpfchen-*r* beibehalten hatte.

Die Verständigung kann beträchtlich leiden, wenn der Sprecher allzu sehr der Phonetik der Muttersprache anhängt. Gleichwohl ist solchen phonetischen Interferenzen besonders schwer beizukommen, da es sehr schwer, wenn nicht gar unmöglich ist, sich voll und ganz von der Phonetik der eigenen Sprache zu lösen. In der Regel bedarf es eines mehrjährigen Aufenthaltes im Ausland, was aber auch nicht unbedingt eine akzentfreie Aussprache garantiert, zumal wenn man als Erwachsener in ein anderes Land übersiedelt – siehe die zuletzt genannten Beispiele.

3.1.2 Auf der morphologischen Ebene

- Auch wenn Tschechisch und Deutsch keine nahen Verwandten sind, verfügen sie doch über einige gemeinsame strukturelle Merkmale, so z. B. das Vorhandensein von Aktionsarten, welche durch die Verwendung von Präfixen bei den Verben gebildet werden. In den slawischen Sprachen dienen die Präfixe häufig auch zur Bildung der Aspekte. Dies führt oft dazu, dass die Sprecher einer slawischen Sprache – in unserem Fall des Tschechischen – bei der Verwendung des Deutschen auch dort Vorsilben einsetzen, wo im Deutschen keine vorgesehen sind: *Ich habe einen Kaffee **aus**getrunken.* – nach dem Muster: *Vypil jsem jednu kávu.* Ein anderes Beispiel: *Die Autobahn wurde **auf**gebaut.* statt einfach nur *gebaut.* Die Vorsilbe *vy-* bezeichnet hier lediglich den vollendeten Aspekt und keine Bedeutung verändernde Aktionsart.
- Eine solche Übernahme von Präfixen kann unter Umständen missverständlich sein, da die formale parallele Bildung in beiden Sprachen mit unterschiedlichen Bedeutungen behaftet sein kann. So bedeutet z. B. das deutsche Verb *ausnutzen* etwas Anderes als das parallel gebildete tschechische Kompositum *využívat*.² Dennoch sagen viele Tschechen *ausnutzen*, wenn sie eigentlich ‚nutzen, gebrauchen‘ meinen.
- Als weiteres Beispiel dient eine ehemalige Studentin, der ich nicht abgewöhnen kann zu sagen und zu schreiben: ***Begrüße** ihn von mir.* – in Analogie zum tschechischen *pozdravovat*. Im Deutschen muss es jedoch heißen: ***Grüß** ihn von mir.*
- Selbst denjenigen Tschechen und Slowaken, welche das Deutsche sehr gut beherrschen, unterlaufen mitunter derartige Fehler wie z. B. einem Kaschauer Deutschlehrerkollegen, der in einem Brief schrieb, dass er in der Bibliothek ein Buch ***aus**gesucht* habe (gemäß der Vorsilbe *vy-* im slowakischen Verb *vyhl'adat'* ‚heraussuchen‘). *Aussuchen* hat im Deutschen jedoch eine andere Bedeutung als *heraussuchen*, was er eigentlich gemeint hatte [10, S. 64], und auch im Slowakischen und Tschechischen gibt es für ‚aussuchen‘ ein anderes Verb, nämlich *vybrat* bzw. *vybrať*.
- Deutsch lernende Tschechen begreifen in der Regel schnell, dass die verbalisierende Endung *-ovat* in vielen Fällen der Endung *-ieren* entspricht, mit welcher im Deutschen Verben zumeist romanischer Herkunft versehen sind, und wenden sie ohne Rücksicht auf Verluste an, siehe Bildungen wie *relaxieren* ‚sich ausruhen‘, die es im Deutschen nicht gibt, aber von den Studenten sehr gerne und sehr häufig verwendet werden und sich nicht austreiben lassen.
- In Anlehnung an die tschechische Substantivierung von Verben mit Hilfe der Endung *-ní* an den Supinstamm benutzen die Tschechen das Derivat *-ung* mitunter auch dann, wenn es im Deutschen nicht passt. So hört man recht häufig *die Treffung* anstatt *das Treffen*.
- Ebenso anfällig für Interferenz sind die abweichenden Rektionen der Verben. Oftmals wird die Rektion der Muttersprache oder auch der zuerst gelernten Fremdsprache auf die Zielsprache übertragen. Im Tschechischen heißt es z. B.: *rozumět čemu* (Dativ). Im Deutschen muss hingegen der Akkusativ stehen: *jemanden / etwas verstehen*. So hört man von deutsch sprechenden Tschechen relativ häufig Sätze wie: „Ich habe *ihm* nicht verstanden.“
- Solches unterlief auch einer prominenten Deutschlehrerkollegin aus Prag in einem Konferenzbeitrag. Sie schrieb darin: „Präpositionalverben konkurrieren nicht nur den Genitiv-, sondern auch den Dativverben ...“ [11, S. 51]. Richtig sollte es heißen: „Präpositionalverben konkurrieren nicht nur *mit* den Genitiv-, sondern auch *mit* den Dativverben ...“ Im Tschechischen steht das Verb *konkurovat* mit dem Dativ und ohne Präposition.

² ‚ausnutzen‘ im Sinne von ‚missbrauchen‘ = zneužit(va)t

- Problematisch ist die Verwendung des Reflexivpronomens in den slawischen Sprachen, das für sämtliche grammatischen Personen gleich lautet (im Tschechischen und einigen anderen slawischen Sprachen *se*), dessen Gebrauch sich in anderen Sprachen jedoch nur auf die dritte Person beschränkt, wohingegen in den übrigen Personen die gewöhnlichen Personalpronomina Verwendung finden. Man ist daher beim Entdecken der slawischen Sprachen geneigt, nach dem Vorbild der Muttersprache das die entsprechende Person bezeichnende Pronomen zu verwenden, z. B. *Považuji mě za způsobilého pro to*. ‚Ich betrachte **mich** als dafür geeignet.‘, statt: *Považuji se* ... Diese Transferenz beobachten wir besonders bei den Possessiva. Ein Beispiel aus dem Tschechischen: *Odnesl jsem moje* (statt *svoje*) *boty k ševci*. ‚Ich habe **meine** Schuhe zum Schuster gebracht.‘³.

3.1.3 Auf der lexikalischen Ebene

Während die Interferenzen auf morphologischer und phonetischer Ebene vergleichsweise harmlos sind, da eine falsche Endung, eine nicht richtig verwendete Vorsilbe oder ein fremd ausgesprochener Laut nicht notwendigerweise das Verständnis beeinträchtigt, stellen lexikalische Interferenzen eine recht große Verwechslungs- und Missverständnisquelle dar.

- Je näher Zielsprache und Ausgangssprache einander ähneln, desto größer ist die „Bedrohung“ durch so genannte „falsche Freunde“ – *faux amis*. Das sind Wörter, die in der Regel etymologisch durchaus identisch sind, aber in den einzelnen Sprachen im Laufe der Zeit unterschiedliche Bedeutungen angenommen haben. Oftmals liegen die Bedeutungsunterschiede gar nicht so weit auseinander; aber halt doch weit genug, um für Verwirrung zu sorgen. Hier ein paar Beispiele:
 - tsch. *stůl* ≠ dt. *Stuhl* ≠ engl. *stool*;
 - tsch. *kontrolovat* und dt. *kontrollieren* ≠ angl. *to control*;
 - dt. *Meinung* ≠ engl. *meaning* (‚Bedeutung‘) ≠ schwed. *mening* (‚Satz‘);
 - dt. *Rekonstruktion* ≠ tsch. *rekonstrukce*.
- Besonders problematisch ist der Gebrauch der Partikel (z. B. *wohl, ja, denn*), die zwar – zumindest in diesem Kontext – keine eigene Bedeutung tragen, aber dem Satz eine gewisse Färbung gibt, welche unter Umständen für das richtige Verständnis entscheidend ist. Oftmals sind die Partikel nicht zu übersetzen, da jede Sprache über ihren eigenen Partikelvorrat verfügt, der nicht selten ganz anders angewandt wird. Im Deutschen tritt die Konjunktion *da* häufig als Partikel auf. Im Tschechischen wird – man kann sagen, in der gleichen Weise – das Pronomen *to* verwendet. Ich habe schon mehrmals von tschechischer Seite gehört: „*Das* hast du Recht“ statt: „*Da* hast du Recht“, da die Tschechen zunächst ihr *to* im Kopf haben und dieses wörtlich übersetzen.
- Hier sind wir bereits bei der nächsten Situation, in welcher Interferenzen fatal ausfallen können, nämlich bei der fehlenden äquivalenten Lexik.
 - tsch. *rohlik* = dt. Ø. Es wird gerne als „Hörnchen“ übersetzt; aber ein deutsches Hörnchen ist ein anderes Gebäck.
 - tsch. *asertivita* = dt. Ø. Im Deutschen sprechen die Psychologen von Aggression (im positiven Sinne, d. h. Durchsetzungsfähigkeit). Als Folge dieser Lücke im Deutschen ist man leicht geneigt, „Assertivität“ zu sagen, was durch den lateinischen Ursprung dieses Wortes begünstigt wird.
 - Das Gleiche gilt für das im Tschechischen und Slowakischen häufig gebrauchte Fremdwort *harmonogram* ‚Zeitplan‘, dessen griechische Bestandteile den

³ Dies beobachte ich gelegentlich auch bei Muttersprachlern.

Muttersprachlern des Deutschen so vertraut erscheinen, dass sie es nach längerer Zeit selbst in ihre deutsche Muttersprache übernehmen.

- Hochaktuell und hochbrisant sind die lexikalischen Übernahmen aus dem Englischen, die zumeist mit der entsprechenden Technik herübergekommen sind: *Computer, Display, Button* u. v. a. m. Das englische Sprachmaterial dient sogar als Materie für eigene Kreationen, die es im Englischen gar nicht gibt bzw. dort eine ganz andere Bedeutung besitzen, z. B. *Oldtimer, Handy* oder *Beamer*. Man hört selbst in den Medien die falsche Verwendung des Verbs *meinen*, dessen englisches Pendant *to mean* auch die Bedeutung ‚heißen‘ trägt, oder *to learn*, das im Englischen neben ‚lernen‘ auch ‚erfahren‘ bedeutet. Ein anderes Beispiel, dem man häufig begegnet, ist *realisieren*, das im Deutschen immer häufiger auch in der englischen Bedeutung ‚sich bewusst werden‘ verwendet wird.

3.1.4 Auf der syntaktischen Ebene

Schwierig ist auch der richtige Gebrauch der Präpositionen, der selbst bei sehr nahe verwandten Sprachen beträchtlich abweichen kann [12, S. 39]. Man ist dann geneigt, die in der eigenen Sprache übliche Präposition zu benutzen. Hier ein paar Beispiele:

- dt. **mit** der Hand = engl. *by hand* = fr. *à main* = schwed. *för hand* / no. *for hand*, tsch. *rukou*;
- dt. sich **für** etwas interessieren, engl. *to be interested in* s. th., fr. *s'intéresser à* qc., span. *intersarse por* algo, tsch. *zajímat se o* něco;
- tsch. *radost z dárku* ‚Freude **über** das Geschenk‘, *strach z následků* ‚Angst **vor** den Folgen‘ [13, S. 97].
- Die tschechische Präposition *na* wird oft in finalem Sinn verwendet: *nůžky na nehty* ‚Nagelschere‘, *kalendář na rok 2017* ‚Kalender **für** das Jahr 2017‘. Daher sagen viele Tschechen *auf* statt *für* [13, S. 96–98].

Dies gilt auf für die idiomatischen Wendungen. Auch diese verlangen eine besondere Aufmerksamkeit; denn sie laden dazu ein, sie wortwörtlich zu übersetzen, was nicht immer verstanden wird:

- dt. *herzliches Beileid* = engl. *with deepest sympathy*⁴ = švéd. *jag ber at få beklaga sorgen* = fr. *mes condoléances (sincères)*, tsch. *upřímnou soustrast*;
- sp. *dar la lata* (wörtlich: ‚Blech geben‘) ‚auf die Nerven gehen‘;
- no. *å bli med* (wörtlich: ‚mit jemandem bleiben/ werden‘) ‚mit jemandem mitgehen/ mitfahren‘.
- Die tschechische Entsprechung der im Deutschen etwas umständlichen Wendung ‚je nach dem, wer/ wo, mit wem ...‘ ist eher kurz und bündig: *jak* ‚wie‘ + Fragewort, z. B. tsch. *jak kdo / kde / s kým* ... Daher sagen die Studenten gern: ‚Wie wer‘.

In Bezug auf das Deutsche dient auch hier das Englische wieder als sehr anschauliches wie aktuelles Beispiel. Aus dem Englischen wurden auch syntaktische Wendungen übernommen, die ebenfalls mitunter in den Medien zu hören sind, so z. B. *in 2017* (anstatt *im Jahre 2017* oder nur: *2017*) oder: *Ich war für fünf Tage in Spanien*. (anstatt: *Ich war fünf Tage [lang] in Spanien*.).

3.2 Fremdsprache → Muttersprache

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, dass, wenn man längere Zeit in einer fremdsprachlichen Umgebung zubringt, die fremde Sprache auf die Muttersprache abfärbt. Hier einige Beispiele:

⁴ Man beachte hier den falschen Freund *sympathy*.

- Meine bereits erwähnte in den USA lebende Tante bediente sich, wenn sich Deutsch sprach, einiger typische englischer Redewendungen. So sagte sie stets *aufrufen* statt *anrufen* (< engl.: *to ring up*).
- Außerdem verwendete sie statt der deutschen Bekräftigungsformel *nicht wahr?* stets die wörtliche Übersetzung aus dem Englischen *ist es nicht?*
- Meine frühere Budweiser Chefin bediente sich dank der Tatsache, dass sie schon lange in Tschechien gelebt hatte, der dem Tschechischen nachempfundenen Redewendung *etwas schwimmen lassen*, obschon man im Deutschen eher sagt: *etwas sausen lassen*.
- Als Lehrer der Muttersprache im Ausland befindet man sich, wie ich es selbst tagtäglich erlebe, in einer ganz besonderen Situation. Man begegnet jeden Tag den nicht auszumerzenden Analogiebildungen der Studenten wie z. B. *relaxieren* und *Treffung* (s. o.), und dies kann dazu führen, dass man sie selbst übernimmt, wenn auch anfangs bewusst zum Spaß, um die Studenten zu persiflieren. Man muss jedoch aufpassen, dass solche Formen nicht Bestandteil des eigenen Wortschatzes werden, wenn man sich deren allzu oft bedient.
- Eine Kollegin, die lange in Spanien gelebt hat, war sich zeitweise nicht sicher, ob man das Wort *Immobilien* im Deutschen mit doppeltem *m* oder aber mit *nm* schreibt, also wie das spanischen Pendant *inmuebles* (Adjektiv: *inmobiliario*).
- Ein schönes, anschauliches Beispiel für eine Substrat-Situation hat zu meinen Studientagen in Mainz unser Portugiesischlektor Américo gebracht: Dieser hatte beobachtet, wie eine in Deutschland lebende portugiesische Familie untereinander ein mit deutschen Wörtern durchsetztes Portugiesisch sprach: *Vou anmeldear-me*. ‚Ich gehe mich anmelden.‘ (anstatt: *Vou registrar-me*).

3.3 Gegenseitige Interferenz mehrerer Fremdsprachen

Es ist nicht so, dass sich lediglich das Muster, d. h. das Substrat, der eigenen Muttersprache dasjenige in der neu zu lernenden Sprache auswirkt. Sehr häufig geschieht es, dass die erste Fremdsprache oder eine Fremdsprache, die man zuvor gelernt hat und gut beherrscht, in die neu zu lernende hineinfunkt.

- Ich erlebe es regelmäßig, dass meine Studenten, die in der Regel alle zuvor Englisch gelernt haben, dazu neigen, deutsche Wörter englisch auszusprechen und die englische Wortfolge zu verwenden, z. B.: *Dann ich kam ...*, wobei hier auch das Substrat der eigenen Sprache vorliegen kann.
- Ein – bereits verstorbener – Freund und Kollege von mir, ein Dozent für Slawistik, der zunächst Russisch und Polnisch gelernt hatte, neigte dazu, in das Tschechische, das erst als Letztes in den Kanon seiner slawischen Sprachen getreten war, in unbedachten Augenblicken russisch auszusprechen (z. B. *poděkovat* als [pa'deko'vat']) bzw. mit polnischen Wörtern zu durchsetzen. So schrieb er z. B. gelegentlich *sq* statt *jsou* ‚sind‘. Hier ist es auch der genetischen und typologischen Nähe dieser Sprachen geschuldet, dass es zu Verwischungen der Grenzen kam.
- Die Präposition *by* wird von Englischkundigen im Deutschen gern auch als Bezeichnung für den Agens beim Passiv verwendet: *Es wurde bei ihm gemacht*. (statt *von ihm*). Hier spielt auch die Ähnlichkeit der Präpositionen *bei* und *by* eine wesentliche Rolle. Derartige Überlappungen beobachte ich tagtäglich bei meinen Studenten, ebenso wie auch folgende.
- Wie oben schon angeführt, neigen die Studenten, welche Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, dazu, das Deutsche in unbedachten Augenblicken englisch auszusprechen. So wird aus der negierenden, auch im Englischen vorhandenen Vorsilbe *un-* gern ein [an], aus dem *und* ein [ænd], das *r* wird mitunter englisch, d. h. retroflex ausgesprochen usw.

- Aus all diesen Beispielen wird ersichtlich, dass die dominante, d. h. besser beherrschte Fremdsprache die sekundäre(n) Fremdsprache(n) wie ein Superstrat überlagert. Dies beobachte ich auch immer wieder an mir selbst. Derzeit ist das Tschechische meine primär genutzte Fremdsprache. Wenn ich zwischendurch beispielsweise auf das Spanische umschalte, dann bin ich in Augenblicken der verminderten Konzentrationsfähigkeit geneigt, im Spanischen die tschechische Wortfolge anzuwenden. Während in den romanischen Sprachen die unbetonten Objektpersonalpronomen stets unmittelbar beim Verb stehen müssen, steht es im Tschechischen in der Regel an der zweiten Stelle im Satz und kann vom Verb durch mehrere Satzglieder getrennt sein. Hier ein Beispiel für bohemisierte Wortstellung im Spanischen: *Ayer **me lo** Enrique **dijo***. ‚Gestern hat Enrique es mir gesagt.‘ Richtig muss es heißen: *Ayer Enrique **me lo** dijo*.
- Ein anderes aussagekräftiges Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Verwendung des Reflexivpronomens (s. o.), das in den meisten romanischen Sprachen genauso aussieht wie in vielen slawischen Sprachen, nämlich *se*. Dabei ist, wie oben bereits erwähnt, zu beachten, dass der romanische Gebrauch des *se* sich einzig und allein auf die dritte Person beschränkt, wohingegen es in den slawischen Sprachen für alle grammatischen Personen Verwendung findet. Beim Umschalten vom Tschechischen aufs Spanische entfuhr mir schon Ausrutscher wie: *no quiero quejarse* statt *no quiero quejarme* ‚ich will **mich** nicht beschweren‘.
- Man muss auch sehr darauf bedacht sein, die Verneinung an der richtigen Stelle zu belassen, d. h. im Romanischen stets vor dem unbetonten Objektpersonalpronomen, im Slawischen aber stets *dahinter*. *No **me** quiero quejar*.⁵ In den slawischen Sprachen steht die Verneinung stets unmittelbar vor dem Verb. Im Tschechischen und Slowakischen wird sie sogar als Präfix mit dem Verb verbunden. Im Tschechischen heißt es also: *Já **si** nechci stěžovat*.
- *Enrique **no me lo** dijo*. = *Jindřich **mi to** neřekl*. ‚Heinrich hat **es mir nicht** gesagt.‘

4 Gängige Ursachen für Interferenz

Bei der Beschäftigung mit Fremdsprachen bleiben Interferenzerscheinungen wie gesagt nicht aus. Da wir keine Maschinen sind, kommt es immer wieder zu der einen oder anderen Vermischung, und das aus ganz unterschiedlichen Gründen, die nicht selten in Kombination miteinander auftreten:

- Ein häufig auftretender Faktor ist Unkonzentriertheit. Man ist nicht recht bei der Sache, kann oder will aber keine Pause einlegen bzw. den Gesprächspartner nicht warten lassen. Die mündliche Konversation in der Fremdsprache ist bei weitem anspruchsvoller als das schriftliche Übersetzen, das uns Zeit zum Überlegen lässt. Mir ergeht es mitunter auch so, dass ich bei mangelnder Konzentration (Müdigkeit, Anstrengung u. Ä.) einen wahren Sprachcocktail anrichte – s. o.
- Ein weiterer Faktor sind Kenntnislücken, seien sie dauerhaft oder – auf Grund von Unkonzentriertheit – vorübergehend. Eine Fremdsprache wird auch bei der besten Beherrschung nie die eigene (s. o. – Horst Frank), und so stößt man immer wieder auf Unsicherheit, die einen dazu nötigen, das Wörterbuch oder die Grammatik zu befragen, seien sie gebunden oder im Internet zu finden. Doch auch in der Muttersprache gerät man immer wieder in Situationen, wo man den Duden oder ebenfalls eine Grammatik zurate ziehen muss, s. o. das Beispiel mit meiner vom Spanischen beeinflussten Kollegin. Wenn

⁵ In den meisten romanischen Sprachen kann das unbetonte Objektpronomen bei einem mehrteiligen Prädikat entweder, wie beim einfachen Prädikat, vor dem konjugierten Verb stehen oder unmittelbar an den Infinitiv angeschlossen werden.

man also beim Übersetzen oder beim Sprechen auf so eine Lücke stößt, dann greift man allein aus Not und oft unwillkürlich auf die eigene Sprache oder auf eine andere Fremdsprache zurück, da man ja im Text keine Lücke lassen bzw. die Konversation nicht unterbrechen will. Wenn man in eine Fremdsprache übersetzt, lässt man den Text ohnehin von einem Muttersprachler kontrollieren, da man wie gesagt nie muttersprachliche Kompetenz erreichen kann.

- Auch die Arbeit mit Wörterbüchern kann ein Problem sein. Oftmals fehlt es an praktischer Erfahrung in der Arbeit mit Wörterbüchern, aber auch an geeigneten Wörterbüchern selbst. Die vorhandenen Wörterbücher sind oft ungenau, was meist daran liegt, dass die angegebenen Lemmata unterschiedlich aufgefasst werden, so z. B. das Wort *rohlik*, das sich vom deutschen *Hörnchen* beträchtlich unterscheidet. Ein anderes anschauliches Beispiel ist die Übersetzung des deutschen Wortes *Amtsgericht*. Die Wörterbücher von Siebenschein [14] und Aleš [15] übersetzen es mit ‚obvodový soud‘, welches Wort sich allein auf militärische Gerichte beziehen [10, S. 65f]⁶. Noch unvollständiger und mit noch größerer Vorsicht zu genießen sind Internetwörterbücher.
- Eine weitere, recht häufige Interferenzursache kann in der Ähnlichkeit der Sprachsysteme bestehen (s. o.). Ich beobachte an mir selbst, wie ich beim Chatten auf Norwegisch vom Ursprung her identische Wörter oder Endungen in der deutschen Weise schreibe, also z. B. die Endung *-heit* statt *-het* oder den unbestimmten Artikel *ein* statt *en*. Überhaupt konnten die festlandskandinavischen Sprachen vom Niederdeutschen so leicht beeinflusst werden, weil sie sich sowohl strukturell als auch phonetisch recht nahestanden. Je mehr zwei in Kontakt tretende Sprachsysteme einander ähneln, desto größer ist deren gegenseitige Permeabilität [16, S. 18f].
- Dies lässt sich, wie oben anhand des englischen *by* schon erwähnt, besonders gut an den Präpositionen beobachten, vor allem dann, wenn sie in den Sprachen nahezu gleich aussehen (s. o.). So geschah es regelmäßig, dass meine Norwegischlehrerin die deutsche Präposition *um* wie das skandinavische Pendant *om* benutzte: *Om* besitzt im Skandinavischen nämlich auch die Bedeutung ‚neben‘. So pflegte sie, wenn sie uns etwas erklärte, zu sagen: „Das wird **um**einander gebraucht.“, statt *nebeneinander*. Ebenso schrieb sie *auf* die Tafel anstatt *an* dieselbe – gemäß dem norwegischen Muster: *på* tavlen.
- Gewissermaßen aus einer Mischung aus den Faktoren Sprachähnlichkeit und Unkonzentriertheit werden bei Übersetzungen *faux amis* unverändert übernommen. So ist man geneigt, die Wörter, welche in der Ausgangssprache gleich sind, in der gleichen Bedeutung zu übernehmen, wie z. B. ‚meinen‘ statt ‚heißen‘ nach engl. *to mean* oder ‚lernen‘ statt ‚erfahren‘ nach engl. *to learn* – siehe oben.

Zusammenfassung

Auf sprachlicher Ebene kann grundsätzlich alles von der Interferenz betroffen sein, d. h. sowohl die Phonetik, die Grammatik sowie die Idiomatik. Bei der Arbeit mit einer Fremdsprache, sei es beim Übersetzen, sei es bei einer Konversation mit einem fremdsprachlichen Gesprächspartner oder mehreren, kommt es zu einer Adstrat-Situation, d. h., zwei gleichberechtigte Sprachen treffen aufeinander. Kurzzeitig kommt es zu einer Superstrat-Situation; denn man stellt die Fremdsprache in den Vordergrund, sei es beim Lesen, beim Übersetzen oder bei einer Unterhaltung mit einem fremdsprachlichen Gesprächspartner. In solchen Situationen muss die Muttersprache zurückstecken, wobei sie zur Substrat-Sprache wird, weil sie sich gleichwohl auf die Fremdsprache auswirkt. Im Wesentlichen spielen dabei zwei Faktoren eine Rolle: 1) wie sattelfest man in der Fremdsprache ist, 2) in was für einer Verfassung man sich befindet. Bei der Konversation

⁶ Koblížek bezieht sich hier auf die Wörterbücher von Siebenschein und Aleš.

kann 3) auch das persönliche Verhältnis zum Gesprächspartner eine Rolle spielen, also die Frage, inwieweit die Chemie stimmt.

Das Thema Interferenz ist ein weites Feld und bietet eine geradezu unerschöpfliche Menge an Anschauungsmaterial.

Literatur

- [1] OKSAAR, E.: Terminologie und Gegenstand der Sprachkontaktforschung. In: Besch, Reichmann, Sonderegger (Hg.): *Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. (HSK) Berlin 1986.
- [2] WEINREICH, U.: *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München 1976.
- [3] OKSAAR, E.: Terminologie und Gegenstand der Sprachkontaktforschung. In: Besch, Reichmann, Sonderegger (Hg.): *Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. (HSK) Berlin 1986.
- [4] TAGLIAVINI, C.: *Le origini delle lingue neolatine. Intruduzione alle filologie romanza*. Pàtron Editore, Bologna, 1982. ISBN 978-88-555-0465-2.
- [5] HERZIG, I.: *Tschechisch und Norwegisch – entfernte Verwandte, gemeinsames Schicksal*. Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades PhDr., vorgelegt dem Institut für Germanistik, Nordistik und Niederlandistik der Philosophischen Fakultät der Masaryk-Universität Brunn 2007. http://is.muni.cz/th/251043/ff_r
- [6] HUTTERER, C.-J.: *Die germanischen Sprachen*. Budapest, 1975. ISBN 3-928127-57-8.
- [7] KAČALA, J.; KRAJČOVIČ, R.: *Prehľad dejín spisovnej slovenčiny*. Matica slovenská, Martin, 2011. ISBN 978-80-8128-006-1.
- [8] *Gramatika súčasnej slovenčiny*. Lingea, Bratislava, 2014. ISBN 978-80-8145-017-4.
- [9] VOREL, R.: Kontrastivní lingvistika a translatologie. In: Fenclová, M., Kolaříková, D. (Editors): *Překlad jako lingvistický problém*. Západočeská univerzita, Plzeň, 2014. ISBN 978-80-261-0404-9, S. 13
- [10] KOBLÍŽEK, M.: Was sollte ein beginnender Übersetzer wissen? In: *Lingua Germanica*. Plzeň, 2006, S. 60–68. ISBN 80-87025-06-7.
- [11] HÖPPNEROVÁ, V.: Neues in der deutschen Gegenwartssprache. In: *Lingua Germanica*. Plzeň, 2006, S. 49–59. ISBN 80-87025-06-7
- [12] HERZIG, I.: Překlad ve výuce cizího jazyka. In: *Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole II*. Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem 29. 8. 2007, S. 36–40. ISBN 987-80-7004-923-3.
- [13] SMOLÍKOVÁ, M.: Die Attribution im Tschechischen und Deutschen kontrastiv gesehen. In: *Lingua Germanica*. Plzeň, 2006, S. 94–100. ISBN 80-87025-06-7.
- [14] SIEBENSCHIN, H. (Hg.): *Tschechisch-deutsches Wörterbuch*. Prag 1998. ISBN 80-7335-072-6.
- [15] ALEŠ, M.: *Německo-český právníký slovník*. Praha, 2003. ISBN 9788072014422.

- [16] NEWERKLA, S. M.: *Sprachkontakte Deutsch - Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen.* Lang, Frankfurt am Main, 2004. ISBN 3-631-51753-X.

INTERFERENCE

Je přirozené, že se jednotlivé jazyky od sebe liší. Díky těmto rozdílům mluvíme o samostatných jazycích. Jazykovou interferencí rozumíme vzájemné přejímání některých jazykových prostředků z jednoho jazyka do druhého. Výskyt interference podmiňují různé faktory, např.: 1) nedostatečné ovládnutí cizího jazyka; 2) značná podobnost mezi cílovým a mateřským jazykem; 3) slabá koncentrace mluvčího. Tento příspěvek si klade za cíl zdůraznit mechanismy vedoucí k interferenci a její následky.

INTERFERENCE

It is natural that individual languages differ from one another. The differences make languages independent. Language interference occurs when the native language system and the foreign language system overlap, penetrating elements of one language into the other's system. The interference is conditioned by various factors, such as: 1) lack of mastery of the foreign language; 2) considerable similarity between mother tongue and a foreign language; 3) lack of concentration of the speaker. This article aims to highlight common mechanisms that form the basis for interference and its frequent consequences.

INTERFERENCJA

Poszczególne języki różnią się między sobą. W wyniku tych różnic rozmawiamy w odrębnych językach. Interferencją językową, czy też inaczej transferem, językowym rozumiemy wzajemne przejmowanie niektórych środków językowych z jednego języka do drugiego. Występowanie interferencji determinują różne czynniki, np. 1) niewystarczające władanie językiem obcym, 2) znaczne podobieństwo pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym, 3) słabe skupienie rozmówcy. Celem niniejszego opracowania jest wskazanie mechanizmów prowadzących do interferencji i jej skutków.

KONJUNKTURSCHWANKUNGEN IM SPIEGEL DER VERBEN

Věra Höppnerová

Wirtschaftsuniversität Prag, Fakultät für Internationale Beziehungen, Lehrstuhl für Deutsch,
W.-Churchill-Platz 4, 130 67 Prag 3, Tschechische Republik
e-mail: hopp@vse.cz

Abstrakt

Verben der Größenveränderung, die den ständigen Wandel der Wirtschaftsprozesse widerspiegeln, sind ein wichtiger Bestandteil der deutschen Wirtschaftssprache. Im vorliegenden Artikel wurden semantische Merkmale festgelegt, die die Kollokabilität einiger problematischer Verben der Größenveränderung steuern. Aus dem Vergleich deutscher bildhafter Verben und ihrer tschechischen Äquivalente geht hervor, dass nur die Hälfte der tschechischen Verben bildhaft ist. Anhand eines repräsentativen Musters wurden die häufigsten deutschen Verben festgestellt. Unter ihnen überwiegen stilistisch neutrale, die für den Unterrichtsprozess vor allem relevant sind.

Keywords

Verbs of economic growth and decline; Metaphorically used verbs; Business language.

Einführung

Jedem, der sich mit Wirtschaftsdeutsch beschäftigt, fallen die Verben der Größenveränderung sofort ins Auge:

<i>Die Produktion steigt.</i>	<i>Inflace roste.</i>
<i>Die Wirtschaft wächst.</i>	<i>Poptávka stoupá.</i>
<i>Die Nachfrage sinkt.</i>	<i>Stavebnictví se propadlo.</i>
<i>Die Gewinne schrumpfen.</i>	<i>Nezaměstnanost klesla už pod 5 procent.</i>
<i>Die Aktienkurse fallen.</i>	<i>Zdražilo vodné i stočné.</i>

Diese Verben erscheinen vor allem in den Berichten über die Entwicklung des BIP, der Inlandsnachfrage, der Inflation, der Arbeitslosigkeit usw. Die Wirtschaft ist ständig in Bewegung, wir sind Zeugen eines ununterbrochenen Auf und Ab. Das Wachstum einer Kennziffer (der Preise) hat den Rückgang einer anderen Kennziffer (der Nachfrage) zur Folge. Daher ihr häufiges paralleles Auftreten.

Was ist unter dem lexikalischen Feld der Verben der Größenveränderung zu verstehen? Der Begriff umfasst Verben, die das Steigen und Sinken (↑↓), aber auch das Vergrößern (←→) und Vermindern bezeichnen. Es handelt sich um Veränderungen im Hinblick auf Zahl, Menge, Größe, Ausmaß, Intensität usw. Dass diese Verben für die Lerner eine häufige Fehlerquelle sind, haben die Lehrbuchautoren längst erkannt und ihnen entsprechende Übungen gewidmet. Die vorliegende Untersuchung basiert auf einem Corpus von ca. 400 Belegen von über 50 Verben überwiegend aus der Wiener Zeitung (Wirtschaftsteil), der Prager Zeitung (Wirtschaftsteil), sowie aus PLUS, dem Magazin der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer.

Die untersuchten Verben werfen eine Reihe von Problemen auf, mit denen wir uns im Folgenden befassen werden. Sie betreffen:

1. Semantische Verknüpfbarkeit der Verben der Größenveränderung
2. Beziehungen innerhalb des lexikalischen Feldes
3. Bildhafte Verben der Größenveränderung und ihre tschechischen Äquivalente
4. Vorkommenshäufigkeit der Verben der Größenveränderung
5. Fazit

1 Semantische Verknüpfbarkeit der Verben der Größenveränderung

Die semantische Verknüpfbarkeit der untersuchten Verben ist für die Lerner besonders schwierig. Enthalten diese Verben semantische Merkmale, die ihre Verbindbarkeit steuern, erhöhen oder einschränken? Warum kann man z. B. die Produktion steigern nicht aber die Arbeitslosigkeit?

Um diese semantische Verknüpfbarkeit der untersuchten Verben festzustellen, wurden die verschiedenen Verbindungsmöglichkeiten der erfassten Verben mit vier Wörterbüchern (siehe Literaturverzeichnis) konfrontiert. Weiter wurden sieben Muttersprachler befragt, die die mögliche Verbindbarkeit angeben oder ausschließen sollten. Dies sollte uns darüber Aufschluss geben, ob den Muttersprachlern die Verbindungsmöglichkeiten bekannt sind und wie fest ihr Sprachbewusstsein in diesem Punkt ist. Obwohl die befragten Personen engen Bezug zum Wirtschaftsdeutsch hatten – es handelte sich um Hochschullehrer, die Wirtschaftsdeutsch unterrichteten, oder Mitarbeiter der Wirtschaftspresse, war diese zeitaufwändige Befragung wenig ergiebig. Sie zeigte vor allem große Unsicherheit und Uneinheitlichkeit in der Einschätzung der semantischen Verbindbarkeit der Verben, die sie auch offen zugegeben haben. Insgesamt stimmten sie nur in 23 % der Fälle überein. Viel sicherer waren sie in der Ablehnung der Verbindbarkeit als in ihrer Bestätigung und zwar im Verhältnis 3:1.

Bei der Suche nach Regeln für die semantische Verknüpfbarkeit ist es daher zuverlässiger, sich auf die in den untersuchten Texten vorgefundenen Kollokationen sowie die Angaben in den betreffenden Wörterbüchern zu stützen. Dies führte zu Ergebnissen, die hier kurz charakterisiert werden sollen. Auffallend ist zunächst die Vertretbarkeit der einzelnen Verben mit gleicher Bedeutung bei einigen Schlüsselwörtern der Wirtschaftssprache:

<i>die Produktion, die Arbeitslosigkeit, die Beschäftigung, der Umsatz, das BIP, die Spareinlagen</i>	} <i>erhöhen sich, steigen, wachsen</i>
<i>die Arbeitslosigkeit, die Produktion, der Umsatz</i>	} <i>nehmen ab, sinken, gehen zurück</i>
<i>die Preise, die Löhne, die Kosten, das Grundkapital</i>	} <i>werden herabgesetzt, gesenkt</i>

Ihre Vertretbarkeit kann stilistisch ausgenutzt werden:

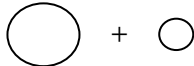
<i>Die Investitionsausgaben werden in diesem Jahr weiter steigen und die Zahl der Beschäftigten wachsen. Bei 80 Prozent der befragten Firmen werden sich die Gehälter um mehr als fünf Prozent erhöhen.</i>	} <i>Investiční výdaje v letošním roce dále vzrostou a zvýší se zaměstnanost. V 80 procentech dotázaných firem stoupnou platy o více než pět procent.</i>
---	---

Die Vertretbarkeit hat allerdings ihre Grenzen. So verbinden sich die Verben, die Steigen oder Sinken, d.h. Bewegung nach oben oder nach unten bezeichnen, mit anderen Substantiven als die Verben, die eine Ausdehnung oder Volumenvergrößerung ausdrücken:

<i>Aktien, Absatz, Beschäftigung, Löhne, Exporte, Fördermenge, Gewinn, Kosten, Preise, Umsatz, Handel</i>	} <i>steigen, erhöhen sich, sinken</i>
---	--

das Geschäft, das Sortiment, die Fläche } werden vergrößert, erweitert, verkleinert

Die Verben der zweiten Gruppe, die eine Ausdehnung oder Volumenvergrößerung ausdrücken, können sich aber durchaus mit den Bezeichnungen für Größen der ersten Gruppe verbinden, für die Anstieg oder Rückgang charakteristisch sind: *Beschäftigung ausweiten, Gewinne/ Fördermenge ausbauen, Umsatz/ Handel vergrößern, Kosten verringern.*

Preise, Gehälter, das Rentenalter 

Für Veränderungen um eine bestimmte Menge verwendet man die Verbe

anheben um ... auf/ bis zu *zvýšit, pozvednout z...na*

steigen um ... auf/ von...auf *vzrůst, stoupnout z...na* (meist in Verbindung mit einer Quantitätsangabe)

zunehmen *zvýšit se, vzrůst* (**abnehmen** *snížit se, klesnout*) verbinden sich meist mit messbaren Größen (Arbeitslosigkeit, Exporte, Produktion, Umsatz, Zahl der Startups) oder Abstrakta (Informationsqualität, Interesse für Kurorte, Lust auf Fleisch, Strukturprobleme der Wirtschaft)

aufstocken *navýšit* kommt bei einer begrenzten Zahl von Termini vor, die eine zweckgebundene Menge bezeichnen (Etat, Fonds, Grundkapital, Investitionen, Kontingent, Kredit)

verbilligen *zlevnit, snížit cenu* (**verteuern** *zdražit, podražit*) erscheinen im Zusammenhang mit Termini, die sich auf den finanziellen Aufwand (Preis) beziehen (Bau, Dienstleistungen, Kosten, Lebenshaltung)

steigern *zvýšit* bezieht sich auf ökonomische Größen, die eine Anstrengung erfordern oder Leistungsfähigkeit bezeugen (Effizienz, Erträge, Flexibilität, Förderung, Gewinn, Innovationskraft, Leistung, Marktanteil, Wettbewerbsfähigkeit). Diese Regel hilft uns, Fehler zu erklären, die die Studenten oft machen: „*Wir gehören zu den Ländern, deren BIP *steigert.*“ Oder: „*Ich habe meinen Chef gebeten, mein Gehalt zu *steigern.*“ Das BIP kann selbst keine Leistung erbringen, sondern kann bestenfalls nur steigen. Das Gehalt kann vom Chef höchstens erhöht werden, weil dazu keine Anstrengung notwendig ist. Diese Regel gilt jedoch nicht für Komposita, in denen Steigerung mit Erhöhung synonym ist (*Gehaltssteigerung, Lohnkostensteigerung, Preissteigerung*)

kürzen *krátit, snižovat* bedeutet von allem „reduzieren“ und bezieht sich auf Größen, deren Reduzierung für die betreffenden Personen unangenehm, schmerzhaft ist (Arbeitsplätze, Gehälter, Löhne, Renten, Sozialausgaben, Weihnachtsgeld, Zahlungen)

Spezifisch für die Börse sind **beflügeln, sich erholen, fallen, nachgeben, zulegen**. Sie verbinden sich mit Aktien, Börsenkursen, Wertpapieren, Indizes, Währungen.

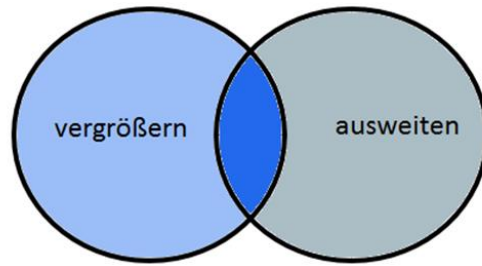
2 Beziehungen innerhalb des lexikalischen Feldes

Der Begriff lexikalisches Feld (semantisches Feld, Bedeutungsfeld oder Begriffsfeld) ist untrennbar verbunden mit Jost Trier [8]. Seine spätere Auffassung des Wortfeldes als einer Gruppe sinnverwandter Wörter, deren Bedeutungen sich überschneiden und überlagern, trifft auch für das lexikalische Feld der Verben der Größenveränderung zu. Sie sind in vielen Kontexten austauschbar und Überschneidungen sind die Regel. eine Überlappung der Bedeutungskomponenten zeigen z. B. die Verben vergrößern und ausweiten (Fig.1):

vergrößern

etwas größer
machen

die
Geschwindigkeit,
den Umsatz
vergrößern
(erhöhen)



ausweiten

1 etw., sich durch
längeren Gebrauch
ausdehnen

er hat seinen Pullover
ausgeweitet

2 sich, etw. vergrößern

die Kapazität Produktion,
den Export ausweiten u.a.

Quelle: [4]

Fig. 1: Überlappung der Bedeutungskomponenten zeigen z. B. die Verben *vergrößern* und *ausweiten*

Es handelt sich jedoch um kein geschlossenes Wortfeld wie etwa im Falle von Wochentagen, Monatsnamen, Noten oder Verwandtschaftsbeziehungen, wo sich die Bedeutung eines Wortes aus der Abgrenzung zum Feldnachbarn ergibt. Deshalb verwenden wir auch die Bezeichnung lexikalisches Feld.

Es sind sinnverwandte Wörter, Verben, die Veränderungen im Hinblick auf Menge, Zahl, Größe, Ausmaß usw. ausdrücken. Im Rahmen dieses Bedeutungsfeldes bestehen Relationen der **Synonymie** (*steigen* / *sich erhöhen* / *wachsen*; *fallen* / *sinken* / *zurückgehen*) und **Antonymie** (*steigen* – *sinken*, *zunehmen* – *abnehmen*, *vergrößern* – *verkleinern*, *verteuern* – *verbilligen*, *heraufsetzen* – *herabsetzen*, *erhöhen* – *senken*).

Was jedoch für die Charakteristik der Beziehungen zwischen den Verben wesentlich ist, ist nicht ihre gegenseitige inhaltliche Abhängigkeit [9: 16]. Wichtig ist – nicht nur vom Standpunkt des Sprachvergleichs – die **Kollokabilität**, d.h. die Verbindbarkeit mit bestimmten ökonomischen Begriffen (vgl. *das Grundkapital aufstocken*, *die Produktivität steigern*). Ein weiteres wichtiges Merkmal des untersuchten lexikalischen Feldes ist die **Bildhaftigkeit**. Innerhalb des Feldes gibt es sowohl stilistisch neutrale als auch bildhafte Verben (*die Wirtschaftsleistung nimmt ab* – *schrumpft*, *die Preise sanken stark* – *purzelten*, *der Konzern schränkte seine Produktion ein* / *drosselte seine Produktion*).

3 Bildhafte Verben der Größenveränderung und ihre tschechischen Äquivalente

Im Corpus der Verben der Größenveränderung kommen bildhafte Verben häufig vor. Zu den nicht bildhaften stehen sie hier im Verhältnis 26:25, was allerdings noch nichts über ihre Vorkommenshäufigkeit aussagt (vgl. dazu Punkt 4.).

Durch den Gebrauch verschiedener und vor allem bildhafter Verben wirkt die sachliche Berichterstattung nicht so monoton und der faktographische Text bekommt mehr Abwechslung und Anschaulichkeit. So werden in drei Zeitungsartikeln aus dem Wirtschaftsteil der Wiener Zeitung [14, 21. 10. 2016] folgende Verben abwechselnd verwendet: *Die Preise fallen* / *sinken* / *geben nach* / *werden gedrückt* / *gedämpft*.

Die Arbeitsstellen fallen weg / *gehen verloren* / *werden abgebaut* / *gestrichen* / *gekürzt*.

Die Mindestlöhne steigen um 3 Prozent / *die Mindestgehälter wurden um 1,8 Prozent erhöht* / *die Gehälter der Politiker wurden um 0,8 Prozent angehoben*.

3.1 Den Anstieg oder das Wachstum drücken von den bildhaften Verben vor allem anziehen, sich erhöhen, klettern und zulegen aus.

Während ursprünglich nur die Zügel angezogen, d.h. straffer gespannt wurden, können heute Aktien, Exporte, die Konjunktur, der Konsum, Preise **anziehen**, d.h. steigen. Anziehen wird auch transitiv verwendet: *Billige Preise ziehen die Nachfrage an.* (= *stoupat, zvyšovat/se/*)

Besonders in der Börsensprache wird das Verb **sich erholen** verwendet. Mit Wiedererlangung der Kraft hat es aber wenig zu tun. Wenn sich Aktien, Börsenkurse, Preise oder Wertpapiere erholen, steigen sie einfach. (= *zotavit se*) Ebenso im Tschechischen: *Burzy, trhy a ceny se zotavují z poklesu.*

Im übertragenen Sinne wird auch **klettern** verwendet. Wenn Indizes, Löhne, Mieten, Preise, Renditen oder Währungen klettern, dann steigen sie an. (= *šplhat, zotavit se: Ceny benzinu šplhají /nahoru, vzhůru/*)

Zu den häufigsten Verben (vgl. Punkt 4.) gehört das Verb **zulegen**. Neben den ursprünglichen Bedeutungen „etwas zusätzlich zu etwas legen“ und „sich etwas anschaffen“ führt DWDS u.a. auch „aufstocken“ an. Anbaufläche, Indices, Importe, Löhne, Preise, Umsätze und Währungen legen zu, d.h. steigen / erhöhen sich. (= *stoupnout, zvýšit se, rozšířit, posílit*)

3.2 Von den transitiven Verben, die eine Vergrößerung ausdrücken, verdienen zwei Verben aus der Baubranche Aufmerksamkeit: aufstocken und ausbauen.

Aufstocken bedeutet nicht nur „nachträglich um ein Stockwerk erhöhen“, sondern auch „ein Kapital durch einen Zuschuss vergrößern“ [4]. Aufgestockt werden Etats, Fonds, Kontingente, Kredite, Zahlungen. Wenn eine Gesellschaft aufstockt, erhöht sie ihr Kapital. (= *navýšit /kapitál/, zvýšit /investiční výdaje/*)

Ausbauen konnte man ursprünglich nur eine Wohnung, eine Straße, einen Hafen u.a., also Konkreta. In der Wirtschaftssprache wird alles Mögliche ausgebaut: *die Firma will ihre Marktstellung ausbauen, die Börse ihre Gewinne, ein Handelskonzern sein Biosortiment.* Ausbauen bekam zusätzlich die Bedeutung „erweitern“, „sich vergrößern“. (= *zvýšit / navýšit /kapitál/, rozšířit /sortiment, postavení na trhu/, zvýšit zisk*)

3.3 Die Verben des Sinkens und des Rückgangs bieten ein noch abwechslungsreicheres Bild.

Die intransitiven Verben kommen wiederum häufig in der Börsensprache vor. Die Verwendung des Verbs **absacken** ist heute nicht nur auf Verbindungen beschränkt wie „*der Boden sackt ab*“ *půda se sesouvá* oder „*das Schiff sackt ab*“ *lod' se potápí*. Auch Aktienkurse, Börsen, Exporte, Preise oder Währungen sacken ab, d.h. sinken stark. (= *poklesnout, propadnout se: burzy / ceny / kurzy klesají, propadají se*)

Nicht nur der Putz bröckelt ab, sondern auch Aktien, Börsenkurse, Preise oder Währungen, d.h. sie gehen runter / zurück. (= *propadnout se: ceny, EU, kurzy se drolí*)

Abstürzen – „aus größer Höhe herunterstürzen“ bezieht sich heute nicht nur auf das Flugzeug. Es stürzen auch Aktien, Preise oder Kurse ab, d.h. brechen stark ein. Das Absinken ist besonders steil und schnell: „*Die Preise fielen nicht, sie stürzten.*“ (= *zřít se: „Ceny se tak moc zřítily na zem, že nejnovější CD od Cohena je za 400 Kč.“ „Akcie důlní společnosti se zřítily s cenami uhlí.“*)

Einbrechen – bedeutete ursprünglich u.a. „durchbrechen und nach unten stürzen“: Die Eisdecke oder das Dach brach ein – *ledová kůra se probořila, střecha se zřítla*. Im Wirtschaftsdeutschen brechen Absatz, Aktienkurse, Exporte, Konjunktur oder Nachfrage ein.

(= *propadnout se*: „Odbyt aut v Rusku se propadl. Čínské akciové kurzy se prudce propadly. Český vývoz do Ruska se propadl o pětinu.“)

Weniger drastisch als abstürzen ist **fallen**. Neben der Temperatur, dem Hochwasser oder dem Barometer fallen auch Aktien, Indices, Exporte, Kurse, Preise, Währungen, sogar auch die Beschäftigung. Fallen ist das Gegenteil von steigen. (= *padat, klesat*: *padají akcie, indexy, vývozy, kurzy, ceny, měny, dokonce i (ne)zaměstnanost*)

Nachgeben – ursprünglich „einem Druck nicht standhalten“ erscheint vor allem in der Börsensprache in der Bedeutung von „im Wert geringer werden“: Die Aktien, Indices, Kurse, Preise, Währungen geben nach. Im Tschechischen können sich die Größen mit dem äquivalenten Verb nicht verbinden: *mrazy / nervy mu povolily*, aber *akcie, indexy, kurzy, ceny, poklesly*. (= *poklesnout, klesnout*)

Einen besonders starken, tiefen Fall drückt das Verb **purzeln** aus – „sich überschlagend hinfallen“. Im Wirtschaftsdeutschen purzeln wiederum Aktien, Börsenkurse, Preise, Tarife: „Während der Krise purzeln die Kurse ins Bodenlose.“ (= *padat, prudce klesnout*) Im Tschechischen ist das Verb „*dělat kotrmelec*“ in Verbindung mit Wirtschaftstermini nicht üblich, aber nicht ausgeschlossen. Vereinzelt erscheint: „*I cena může udělat ledasjaký kotrmelec*.“

Bei **schmelzen** denkt man an den Schnee, der sich bei Wärme auflöst und taut (*sníh taje, rozpouští se*). Aber im Wirtschaftsdeutschen können auch Eigentum, Vermögen, Vorräte, ja sogar Buttererzeugung schmelzen, d.h. „geringer werden, schwinden“. Im Tschechischen gibt es dafür kein bildhaftes Verb: *majetek, zásoby se tenčí, výroba klesá*. (= *tenčit se, klesat*)

Dass die Haut oder der Apfel schrumpfen, ist jedermann bekannt. Aber nicht die Bedeutung „sich zusammenziehen“, sondern „weniger werden, abnehmen“ wurde von der Wirtschaftssprache aufgegriffen. „**Schrumpfen**“ kann viele Kollokationen bilden: *Der Absatz / die Belegschaft, der Gewinn, Exporte, Vorräte, die Wirtschaftsleistung schrumpfen*. Auch in diesem Fall gibt es im Tschechischen kein bildhaftes Äquivalent. (= *klesnout, snížit se, ztenčit se*. Vereinzelt erscheint „*Výše majetku, uložená v podílových fondech, se scvrkává*.“)

3.4 Die letzte zu behandelnde Gruppe bilden transitive Verben, die eine Senkung, Verringerung oder Abschwächung ausdrücken.

Dazu gehören abbauen, dämpfen, drosseln, drücken, kürzen und zurückschrauben.

Während ursprünglich Gerüste und Baracken **abgebaut wurden**, werden in der Wirtschaftssprache Arbeitszeit, Arbeitslosigkeit, Arbeitsplätze, Bürokratie, Gehälter, Haushaltsdefizite, Preise, Schulden, Steuern, Subventionen u.v.a. abgebaut, d.h. verringert oder reduziert. Der Abbau kann bis zur völligen Beseitigung führen (Zollhindernisse, Steuervergünstigungen abbauen). Im Tschechischen wird in einigen Verbindungen das gleiche Bild verwendet. (*odbourat /cla, pracovní místa, daně, dluhy, sociální dávky, schodek/*. Aber: *snížit platy / ceny, zkrátit pracovní dobu*). (= *odbourat, snižovat*)

Dämpfen kann man mit Freude, Licht, Begeisterung verbinden, aber im Wirtschaftsdeutschen auch mit Inflation, Konjunktur, Kosten, Preisanstieg, Wirtschaftswachstum. Dämpfen bedeutet dann „senken“ (Inflation, Kosten) oder „abschwächen“ (Exporterwartungen, Kauflust). (= *tlumit: inflaci, konjunkturu, náklady, růst cen, hospodářský růst*; Produktion dämpfen = *utlumit výrobu*)

Die ursprüngliche Bedeutung von **drosseln** „j-m die Kehle zudrücken, würgen“ wird trotz des oder vielleicht gerade wegen des drastischen Bildes in der Wirtschaftssprache gern verwendet. Gedrosselt werden der Fremdenverkehr, der Handel, Investitionen, die

Kreditvergabe, die Produktion, Staatsausgaben, der Verbrauch oder das Wachstumstempo. „Drosseln“ bedeutet dann „herabsetzen, einschränken“. (= *přiškrtit, omezit: přiškrtit cestovní ruch, výdaje, úvěry, spotřebu, ekonomiku*. Aber: *Produktion, Investitionen drosseln heißt eher omezit výrobu, investice; das Wachstumstempo drosseln = zpomalit hospodářský růst.*)

Drücken kann man nicht nur einen Knopf oder eine Hupe. Wenn die Inflation, Löhne, Preise, Kurse oder Zinsen gedrückt werden, so werden sie gesenkt. In dem Bild ist die Anstrengung spürbar, die diese Senkung gekostet hat. Im Tschechischen wird ebenfalls das äquivalente bildhafte Verb verwendet. (= *stlačit: inflaci, mzdy, ceny, kurzy, úroky*)

Kürzen, d.h. kürzer machen kann man die Haare oder einen Ärmel. Im Wirtschaftsdeutschen bedeutet es „vermindern“ und bezieht sich meist auf unangenehme Verminderungen von Zahlungen: Arbeitslosengeld, Gehälter, Renten, Sozialhilfe, Weihnachtsgeld werden gekürzt. Das äquivalente bildhafte Verb wird auch im Tschechischen verwendet. (= *krátit: podporu v nezaměstnanosti, platy, důchodu, sociální dávky, přídavky na děti*)

Das Bild der anstrengenden Reduzierung begegnet uns auch bei dem Verb **zurückschrauben** – „reduzieren, verringern, kürzen“. Zurückgeschraubt werden Geschäftserwartungen, Gewinnprognosen, Investitionspläne. Im Tschechischen gibt es dafür kein bildhaftes Äquivalent (= *nesplnit: očekávání, prognózy, plány*)

Die restlichen bildhaften Verben (sacken, rutschen u.a.) werden hier nicht behandelt, weil sie nur vereinzelt vorkommen.

Vergleicht man das lexikalische Feld der untersuchten Verben im Deutschen und im Tschechischen, so sieht man eine weitgehende Übereinstimmung bei den Kollokationen und teilweise auch bei den bildhaften Verben. Dies überrascht nicht: Bereits Trier [9: 17] stellt fest, dass innerhalb Europas die Unterschiede der Gliederungen der Wortfelder nicht sehr groß sind, weil sich die europäischen Sprachen jahrhundertlang gegenseitig beeinflusst haben. Zugleich macht er aber darauf aufmerksam, dass man die dennoch vorhandenen Denkkunterschiede nicht außer Acht lassen darf.

Beim Vergleich der deutschen und tschechischen Texte im Magazin PLUS fällt in diesem Zusammenhang auf, dass im Tschechischen das „Repertoire“ der untersuchten Verben etwas kleiner ist:

In den letzten Jahren **hat** die Zustimmung für den Euro **abgenommen**.

V posledních letech podpora eura **klesla**.

Der Faktor „Berufsausbildung“ **fiel** vom zweiten (2012) auf den fünften Platz.

Faktor kvalifikace zaměstnanců **klesl** z druhého místa (2012) na páté.

Die saisonbereinigte Arbeitslosenquote **ging zurück**.

Po sezónním očištění míra nezaměstnanosti **klesla**.

Der Wert von CO₂-Zertifikaten **ist** deutlich **gesunken**.

Výrazně **poklesla** cena povolenek CO₂.

BIP **legte** um 2,2 Prozent **zu**, die Industrieproduktion **erhöhte sich** um 10 Prozent und die Ausfuhren steigen um fast 18 Prozent.

HDP meziročně **vzrostl** o 2,2 procenta, průmyslová výroba o 10 procent a export téměř o 18 procent.

Im Unterrichtsprozess bereitet die Vielfalt der deutschen Verben der Größenveränderung Schwierigkeiten. Man muss sich daran gewöhnen, dass es im Deutschen viele synonyme Verben der Größenveränderung gibt und dass Bemühungen um eine 1:1 Übersetzung nicht am Platze sind.

Aufgrund phonetischer Ähnlichkeit werden weiter ständig *steigen* und *steigern* (mit Anstrengung verbunden), *sinken* und das von ihm abgeleitete Kausativum und schwaches Verb *senken* verwechselt. Auf die Unterschiede in der Kollokabilität wurde bereits bei den einzelnen Verben hingewiesen.

Was die Verwendung bildhafter Verben betrifft, so ist Wirtschaftstschechisch im Vergleich zum Wirtschaftsdeutschen zurückhaltender: Nur bei der Hälfte der deutschen bildhaften Verben gibt es im Tschechischen bildhafte Entsprechungen (abbauen, abbröckeln, abstürzen, dämpfen, drosseln, drücken, sich erholen, fallen, klettern, kürzen), wobei bei „drosseln“ *příškrtit* oft nicht bildhafte Äquivalente *omezit*, *zpomalit* verwendet werden.

Der Sprung von der ursprünglichen zu der übertragenen Bedeutung wäre bei der Übersetzung anderssprachiger Quellen offenbar zu groß, deshalb wird ein stilistisch neutrales bzw. ein anderes bildhaftes Verb verwendet (absacken *sesouvat se*, *potopit se* → *poklesnout*, *propadnout se*; einbrechen *probořit se*, *prolomit se* → *propadnout se*; aufstocken *přistavět patro na dům* → *zvýšit*; ausbauen *vystavět*, *přestavět* → *zvýšit*, *rozšířit*; purzeln *dělat kotrmelce* → *prudce klesat*; schrumpfen *scvrknout se* → *klesnout*, *snížit se*, *tenčit se* u.a.).

Dass aber dieses Feld ständig in Bewegung ist, zeigen uns die Verben *schrumpfen* und *drosseln*, die offenbar unter dem Einfluss der Übersetzung auch im Tschechischen bildhaft verwendet werden.

Neben den einfachen bildhaften Verben der Größenveränderung, auf die wir uns konzentrieren, gibt es auch mehrgliedrige bildhafte Verben. Bezeichnenderweise kommen die meisten wiederum in der Börsensprache vor, wo die Bewegung der Aktien, Kurse, Fonds, Devisen, Indizes u.a. den Hauptinhalt der Berichterstattung darstellen und ihre Entwicklung gern dramatisiert wird:

Die Aktien **taten** noch am selben Tag **einen Sprung nach oben**.

Nach der Rücktrittsmeldung **schoss** der Euro im Wert gegenüber dem Dollar **nach oben**.

Der Dow Jones **schwingt sich** am Freitag **zu neuen Höhen auf**.

Nach den Terroranschlägen **gerieten** die Börsen **in freien Fall**.

Die Aktien **rasselten in den Keller**.

Die tschechische Börsensprache steht in der metaphernreichen Schilderung in nichts nach:

Akcie **udělaly skok**.

Ropa by mohla **vystřelit nahoru**.

Akcie **pokračovaly ve volném pádu**.

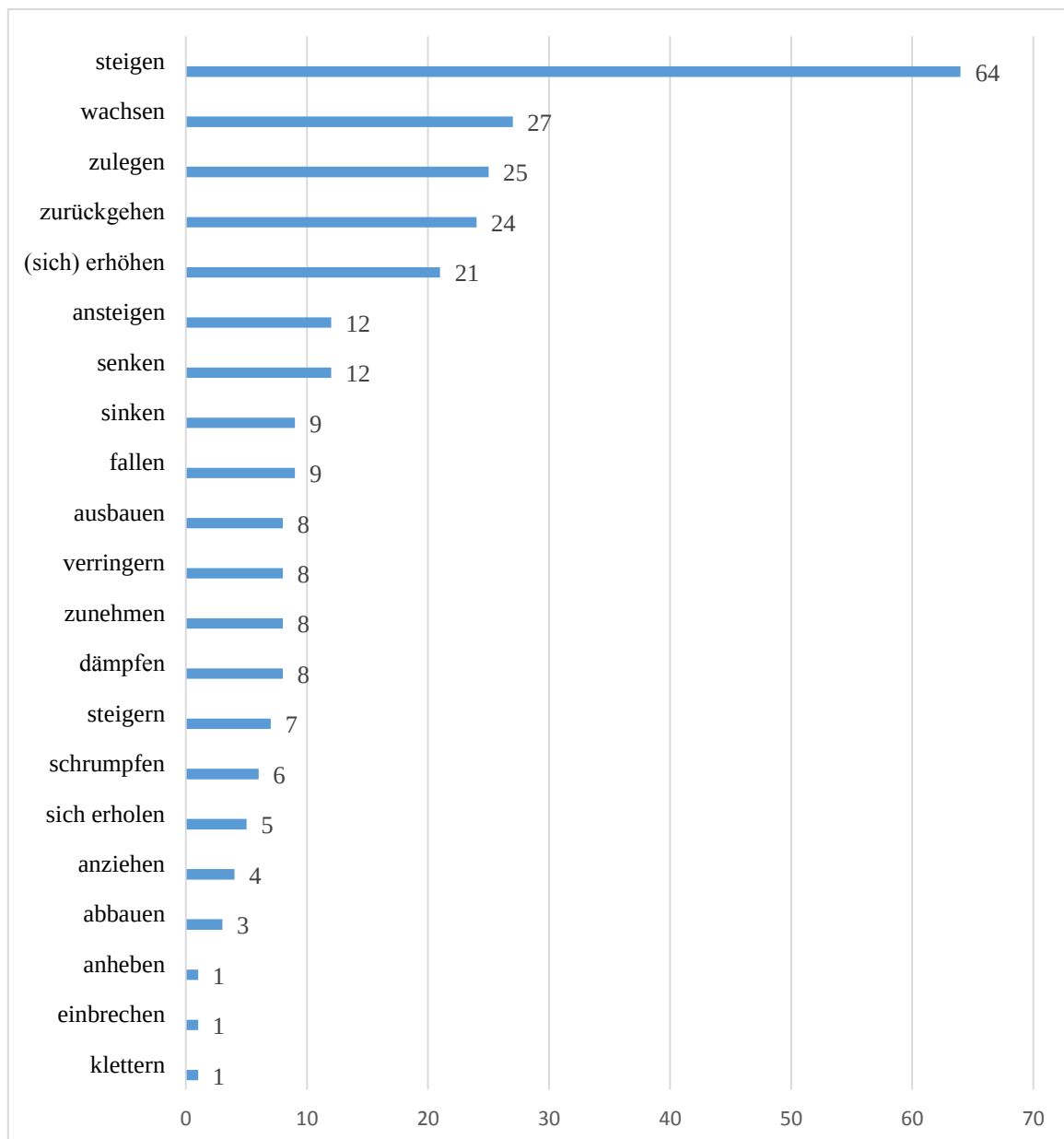
Zahučí akcie Applu **do propasti**?

4 Vorkommenshäufigkeit der Verben der Größenveränderung

Für den pädagogischen Prozess ist die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Verben der Größenveränderung wichtig. Um sich davon ein Bild zu machen, wurde ein repräsentatives Muster von 25 Artikeln aus der Wirtschaftspresse untersucht. Folgende einfache Verben kamen hier am häufigsten vor (Fig.2).

Die restlichen Verben kamen im repräsentativen Muster zweimal bis einmal vor.

Obwohl sich die stilistisch neutralen Verben mit den bildhaften zahlenmäßig die Waage halten (25:26), kommen die stilistisch neutralen häufiger vor (61 Prozent).



Quelle: Eigene Darstellung

Fig. 2: Vorkommenshäufigkeit der Verben der Größenveränderung

Fazit

Verben der Größenveränderung, die den ständigen Wandel der Wirtschaftsprozesse widerspiegeln, sind ein wichtiger Bestandteil der Wirtschaftssprache. Es wurden semantische Merkmale festgelegt, die die Kollokabilität einiger problematischer Verben steuern. Deutsche bildhafte Verben der Größenveränderung wurden mit ihren tschechischen Äquivalenten verglichen und nur bei der Hälfte bildhafte tschechische Äquivalente festgestellt. Unter den häufigsten Verben überwiegen allerdings stilistisch neutrale, die für den Unterrichtsprozess vor allem relevant sind.

Literatur

- [1] BÜRGER, Josef u. Koll.: *Německo-český hospodářský slovník*. Verlag Fraus, Pilsen 1997.

- [2] BUTZPHAL, Gerlinde; RIORDAN, Colin: *Studium Wirtschaftsdeutsch*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991, S. 27.
- [3] *Duden*, Deutsches Universalwörterbuch, Bibliographisches Institut, Mannheim, 2011.
- [4] DWDS, Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache – Wikipedia.
- [5] HÖPPNEROVÁ, Věra; KERNEROVÁ, Jaroslava: *Němčina v hospodářství (Deutsch in der Wirtschaft)*. Ekopress Prag, 2008.
- [6] JANKO, Josef; SIEBENSCHN, Hugo: *Příruční slovník německo-český (Deutsch-tschechisches Handwörterbuch)*. Státní pedagogické nakladatelství (Staatlicher pädagogischer Verlag), Prag 1936-1938.
- [7] NICOLAS, Gerd; SPRENGER, Margarete; WEERMANN, Wolfgang: *Wirtschaft auf Deutsch*. Verlag Klett Edition, München, 1991.
- [8] TRIER, Jost: *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Heidelberg, 1931.
- [9] TRIER, Jost: Altes und Neues vom sprachlichen Feld. In: *Duden- Beiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils*. Herausgegeben von der Duden-Redaktion unter Leitung von Dr. phil. habil. Paul Grebe. Heft 34, Dudenverlag des Bibliographischen Instituts - Mannheim/Zürich, 1968.
- [10] *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Akademie-Verlag, Berlin, 1980.
- [11] *Hospodářské noviny*. <http://archiv.ihned.cz/c1-11101998-financni-noviny/>
- [12] *PLUS Magazin der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer*. April 2015, Dezember 2015, April 2016, Dezember 2016.
- [13] *Prager Zeitung (Wirtschaftsteil)*. 22. 10. 2016, 21. 10. 2016, 1. 11. 2016, 2. 11. 2016, 4. 11. 2016.
- [14] *Wiener Zeitung (Wirtschaftsteil)*. 30. 10. 2016, 4.12. 2016, 21. 10. 2016.

KOLÍSÁNÍ KONJUNKTURY V ZRCADLE SLOVES

Slovesa změny velikosti, odrážející neustálou proměnu hospodářských procesů, jsou důležitou součástí německého hospodářského jazyka. V článku jsou zjištěny sémantické příznaky, řídící kolokabilitu některých problematických sloves. Ze srovnání německých metaforických sloves změny velikosti a jejich českých ekvivalentů vyplývá, že jen pouze polovina českých sloves je metaforická. Mezi nejčastějšími německými slovesy ovšem převažují slovesa stylisticky neutrální, která jsou pro pedagogický proces zejména relevantní.

ECONOMIC FLUCTUATION IN THE MIRROR OF VERBS

Verbs expressing change of size, reflecting the constant change in business processes, are an important part of the German business language. In the article, semantic features controlling the collocability of some problematic verbs are defined. The comparison of German metaphorical verbs expressing change of size and their Czech equivalents shows that only half of Czech verbs are metaphoric. Among the most common German verbs, however, verbs that are stylistically neutral predominate. Those are particularly relevant to the pedagogical process.

WAHANIA KONIUNKTURY W ODBICIU CZASOWNIKÓW

Czasowniki określające zmianę wielkości odzwierciedlają nieustanne zmiany procesów gospodarczych i stanowią ważny element niemieckiego języka gospodarczego. W artykule wskazano cechy semantyczne określające kolokacyjność niektórych problemowych czasowników. Z porównania niemieckich czasowników metaforycznych określających zmianę wielkości i ich czeskich odpowiedników wynika, że tylko połowa czeskich czasowników jest metaforyczna. Wśród najczęściej stosowanych niemieckich czasowników przeważają jednak czasowniki neutralne stylistycznie, które są szczególnie ważne w procesie dydaktycznym.

STŘET CIVILIZACÍ: TEST POPPEREM

Miroslav Jurásek

Vysoká škola finanční a správní,
Fakulta ekonomických studií, Katedra ekonomie a mezinárodních vztahů,
Estonská 500, 101 00 Praha, Česká republika
e-mail: miroslavjurasek@yahoo.co.uk

Abstrakt

Slavná kniha Samuela P. Huntingtona „*Střet civilizací*“ vzbuzovala hned od počátku plno kontroverzí. Mnozí autoři se k tomuto dílu vztahovali různě: někteří ji brali jako paradigma, někteří ji považovali za teorii, jiní (vč. samého Huntingtona) za hypotetický scénář možné budoucnosti. Je-li vědecká teorie známkou objektivního poznání, má otázka, zda se jedná o vědeckou teorii, metafyzické vyprávění bez průkazných důkazů v praxi, anebo pouhý shluk dojmů, názorů a postřehů autora, kardinální význam pro určení toho, jak s určitým produktem vědeckého myšlení zacházet. Cílem tohoto článku je zdůvodnění toho, že objektivnost ideje střetu civilizací nelze přeceňovat, protože se v tradici Popperovy metodologie vědy jedná o dobře napsané metafyzické vyprávění, které nicméně dokáže generovat nové, provokativní a smělé hypotézy s potenciálem stát se vědeckou teorií.

Keywords

Sir K. R. Popper; Popper's razor; Falsifiability; S. P. Huntington; The Clash of Civilizations; Methodology of science.

Úvod

Marek Loužek [20] si položil otázku, zda je popperovské východisko stále legitimní při zkoumání různých produktů lidského myšlení (nejenom v oblasti ekonomie). Podle Loužka je většina vědců epistemologicky tradiční a věří, že svět lze zkoumat objektivními metodami. Loužek přiznává [20], že i k vědě se často přistupuje ekonomicky (tj. vědec usiluje o maximalizaci svého užitku); to ale nerozhoduje o tom, která teorie je pravdivá a která nikoliv.

Dobрым příkladem kontroverze mezi ekonomickým přístupem k vědě a hledáním objektivní pravdy je slavná kniha amerického politologa Samuela P. Huntingtona „*Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*“ [14], která vzbudila celou řadu polemických reakcí a širokou diskuzi. Někteří autoři obviňovali Huntingtona z „nečistých“ úmyslů při psaní této knihy a mysleli si, že knihu psal na objednávku; jiní neváhali a označili Huntingtonovu práci za snůšku osobních názorů, postřehů a tvrdili, že píše dílo z „dojmologie“ nemající s vědou nic společného. Jiní však soudili, že střet civilizací v Huntingtonově podání je vědeckou (a tedy z pravdivostního hlediska objektivní) teorií, přesněji řečeno teorií velkého rozsahu [2]. Neorealisté (a konkrétně Kenneth Waltz) považovali ideu střetu civilizací za „pouhou“ preteoretickou fázi, která však nemohla poskytnout „uspokojivé vysvětlení, ani vést k vytvoření nové teorie“ [23].

Sám Huntington svou ideu střetu civilizací označil jako paradigma; ztotožňoval označení „paradigma“ s mapou světové politiky [14]. Huntingtonovu práci považoval za paradigma i T. Inoguchi [17], který využil jeho ideu k popisu možného globálního řádu kolem roku 2025.

Na druhé straně Huntington charakterizoval ideu střetu civilizací jako subjektivní (byť racionálně podloženou) interpretaci jednoho z možných krizových vývojů ve světě po skončení studené války bez nějaké širší obecné platnosti [16]. Podobně jako Huntington přistupovali k jeho práci i jiní autoři [10] a [24], protože se jedná o pečlivě promyšlený příběh podložený fakty o tom, jak může vypadat jedna z našich hypotetických budoucností; tento příběh chce pohnout čtenáře k akci.

Je patrné, že neexistuje jednoznačná shoda na objektivnost Huntingtonovy práce. Proto se zcela legitimně můžeme ptát, zda Huntington předložil objektivní vědeckou teorii či nikoliv. Je idea střetu civilizací skutečným (ve smyslu pravdivosti) odrazem reálného světa? Pokud tato idea není vědeckou teorií, čím tedy je? Jaká je její skutečná vypovídající hodnota? Jakou kognitivní informaci a poznání nám nabízí? Bez zodpovězení těchto a podobných otázek nebude zřejmé, jak s touto zajímavou a přitažlivou idejí pracovat, což může mít řadu negativních důsledků: např. se idea střetu civilizací může stát teoretickým (a eventuálně nesprávným) východiskem pro další analýzy nebo ideologickým nástrojem podporující rasově – kulturní nesnášenlivost; v neposlední řadě Huntingtonova práce může být využívána (či zneužívána) i v otázce, kterou dnes řeší Evropa v souvislosti s masovou migrací na kontinent: s oporou Huntingtona a jeho tvrzení se bude zdůrazňovat nemožnost společného soužití dvou kultur na jednom území. Huntington v tomto ohledu nemusí přispívat k „férové“ argumentaci.

Z důvodu možného neblahého ovlivňování veřejného mínění prostřednictvím myšlenek obsažených v knize „Střet civilizací“ [14], mající i dnes velmi výbušný potenciál, je třeba zkoumat Huntingtonem předložené teze ve smyslu jejich objektivnosti. K tomuto účelu dobře slouží metodologický přístup Karla R. Poppera odlišující jednotlivé fáze vědeckého myšlení.

S využitím tzv. Popperových břitev (tento metodologický nástroj je popsán v první kapitole) cílem tohoto článku je rozhodnout, zda Huntingtonova idea střetu civilizací je či není vědeckou teorií v popperovském smyslu. Jinými slovy pomocí výzkumné metody Popperových břitev je zkoumána míra teoretičnosti ideje střetu civilizací.

To má velký význam z toho důvodu, že jen vědecká teorie má zevšeobecňující charakter a širší nadčasové či prostorové využití (tím se poněkud zeslabuje výtky vedené vůči sociálním vědám z důvodu induktivní povahy řady jejich výzkumů). Jen skrze vědeckou teorii je možné odlišit osobní domněnky a subjektivní chápání světa od něčeho s vyšším stupněm platnosti. V případě Huntingtonovy práce je toto vyjasnění ještě o to naléhavější, protože se jedná o dílo s globálním dopadem a působením (a to často v negativním slova smyslu).

1 Metoda výzkumu – „Popperovy břitvy“

Popperova břitva je nástroj, který slouží k oddělení empirické vědy od metafyzického spekulování (to se naopak neopírá o empirii). Popperova břitva stanovuje určitá demarkační kritéria, která vedou k tomuto jasnému oddělovacímu vymezení. Epistemologie, která se nechce zakládat na logice indukce, musí nalézt tato demarkační kritéria.

Test Popperovou břitvou se hodí jak na obecné teorie, tak i teorie středního dosahu. Souvisí s falsifikátory a jeho podstata spočívá v hypotetické otázce, zda je možné si představit společenskou situaci, která by v případě, že by skutečně nastala, znamenala nutnost zavrhnout nebo výrazně přepracovat posuzovanou teorii. Nemusíme se pohybovat pouze v hypotetické, imaginární rovině. Naše pátrání po situaci, která by si vyžádala zavržení či výrazné přepracování určité teorie můžeme posunout do roviny fakticity a snažit se zjistit, zda nějaká taková situace již v praxi nastala. Toto jednoduché pravidlo umožňuje oddělit vědecké teorie od metafyzického vyprávění.

Popperova břitva umožňuje srovnávat „míru vědeckosti“ vědeckých teorií ze tří hledisek: 1) míra komplikací a překážek, že se daná situace stane, 2) jednoduchosti, resp. složitosti uvedené situace, 3) časového. V prvním případě platí: čím méně je pravděpodobnější uskutečnění určité situace, tím silnější je falsifikátor. Naopak situace, které jsou složené z více jevů, nebo se odehrají v daleké, resp. vzdálenější budoucnosti, představují slabší kvantifikátory. Zároveň platí, že určitá teorie je tím kvalitnější (vědecktější), čím falsifikátory jsou silnější či (vyjádřeno Popperem) lépe vyvratitelné (zpochybnitelné). Jinými slovy, teorie, která je přesnější (určitější) a tím pádem lépe testovatelná (ve smyslu nároků na proveditelnost empirických testů a získaných výsledků), stojí na solidnějším základě a je „silnější“ teorií.

Jako Popperova břitva druhého řádu (tzv. „dolní demarkační kritérium“) se označuje kritérium pro rozlišení metafyzického vyprávění od postřehů (názorů, pozorování atd.) autora. Má-li se jednat o metafyzické vyprávění, je možné identifikovat sadu relativně jednoznačných tvrzení, z nichž žádné není vnitřně rozporné a současně žádná dvojice těchto tvrzení není ve vzájemném rozporu; navíc každé další tvrzení je možné odvodit z těchto tvrzení. Také platí, že v případě různého stupně univerzality je možné vyvodit méně obecné tvrzení z obecnějšího, v důsledku čehož eventuální případné odmítnutí či vyvrácení méně obecného tvrzení povede k odmítnutí, resp. vyvrácení obecnějšího.

Pokud shrneme výše uvedené, Popperovy břitvy (ať prvního nebo druhého řádu) nabízí sadu jednoznačných a snadno aplikovatelných kritérií, které umožňují jednoznačné rozdělení veškerých výsledků vědecké práce do tří skupin:

- 1) **vědecká teorie** – zde platí, že (reálně, anebo imaginárně) existují fakta nebo situace, které zpochybňují platnost určitých tvrzení. Vědecké teorie se vyznačují existencí falsifikátorů a podle Poppera vědeckou teorií může být třeba i jediná věta (nikoli pouze složitá hypotéza). Jen vědecká teorie se vyznačuje znaky objektivnosti a vede k pravému poznání. Teorie je odrazem a vysvětlením empirického (a neustále se proměňujícího světa). Proto se také teorie stále vyvíjí. Jinými slovy neexistují žádná konečná tvrzení [36].
- 2) **metafyzické vyprávění** – zde platí, že obsahuje jasně a konzistentně formulované teze nebo myšlenky, které nicméně nemohou být vyvráceny žádným představitelným (nebo existujícím) faktem či událostí (tj. být falzifikována). Metafyzická tvrzení svým rozměrem překračují přírodovědecké (empirické) poznání, a proto nejsou objektivní a testovatelná. Metafyzická tvrzení se vyznačují vysokým stupněm univerzality a obecnosti. Metafyzika na rozdíl od vědy není svázána žádnými pravidly, nicméně tato fáze vědecké práce je důležitá pro formulování (nových) hypotéz, na nichž může stavět vědecká teorie.
- 3) **vyprávěcí návod** – zde se jedná o směs postřehů a pocitů, které slouží především jako návod, jak pohlížet na sociální nebo jinou skutečnost a kterých aspektů si všimnout [9].

Každá vědecká práce nebo skupina myšlenek může být vřazena do některé z výše uvedených kategorií. Jen ty výsledky vědeckého bádání jsou vědeckou teorií v popperovském smyslu, pokud vyhovují podmínkám obou Popperových břitev. Popperova břitva prvního řádu je založena na kritériu falsifikovatelnosti, Popperova břitva druhého řádu sleduje, zda jsou předložená tvrzení konzistentní.

2 Idea střetu civilizací – základní teze

Huntingtonova idea střetu civilizací si klade otázku, která leží v samém středu teorií mezinárodních vztahů: proč zde existuje konflikt a kde leží ohnisko tohoto konfliktu? Huntington dospěl k závěru, který mnohé teoretiky mezinárodních vztahů příliš nepřekvapil: ke konfliktu dochází z důvodu naší rozdílnosti a tyto rozdíly/konflikty vězí v různých

identitách. Pro Huntingtona identita představuje civilizaci a civilizační rozdílnost se nachází na zlomových liniích mezi civilizacemi, což je v jádru podobné jako premise Waltze (identita = státy; rozdílnost/konfliktnost = anarchie mezi státy), Fukuyamy (identita = ideologie; rozdílnost/konfliktnost = dialektický ideologický střet) nebo Hardta a Negriho (identita = ontologická jedinečnost „Impéria“ a „masy lidí“; rozdílnost/konfliktnost = střet mezi nimi). Huntington se také nerozcházal s implicitní logikou mýtu Kegleyho [27], že „existuje mezinárodní společnost“, kde se uznává, že rozdíly vedou ke konfliktu, a proto existují pokusy konstruovat svět v podobě jedné velké identity (=mezinárodní společnost).

Huntington využil ve své analýze typické charakteristiky zjednodušujícího binárního rozdělení „Já – Ty (Jiný)“, kdy při zkoumání kulturních rozdílů hrají ústřední roli národní a civilizační mýty [2]. V tomto ohledu sám Huntington napsal [14], že „zatímco naděje na sjednocení světa se objevuje vždy s koncem velkých válek, tendence myslet v pojmech dvou světů je v lidských dějinách přítomná neustále. Jsme v neustálém pokušení rozdělovat lidi na „my“ a „oni“, na skupinu kolem nás a na ty druhé, na naši civilizaci a tamty barbary“.

V sociálních vědách je poměrně rozšířený poznatek, ze kterého vychází i Huntington [14]: „rozdělení na „my“ (náležející ke stejné civilizaci) a „oni“ (náležející k jiné) je konstantou lidských dějin“. Identitu lze totiž definovat podle Huntingtona jen ve vztahu k „jinému“. Z toho pak plyne „všudypřítomnost konfliktu“, neboť „nenávidět je lidské“ [14]. Dichotomie „Já – Jiný“ se podle Huntingtona [14] jasně projevuje právě ve „válkách o identitu“, neboť „souběžně se stupňováním násilí obě strany nově definují body, kvůli kterým ke konfliktu došlo, vzniká struktura „oni“ proti „nám“ a stejně tak roste míra skupinové soudržnosti a oddanosti“.

Kromě toho „při válce na zlomových liniích má každá strana důvod zdůrazňovat nejenom vlastní identitu, ale také identitu soupeřící strany“. Později „se stupňováním války na zlomové linii začínají obě strany svého protivníka demonizovat, často jej zobrazují jako cosi nelidského, co je tudíž možné legitimně zabít“ [14].

Konflikt v postbipolární době má tedy jen jinou podobu: konflikty mezi skupinami z různých civilizací. Při definování této binární opozice se Huntington zaštitil [14] poznatky jiných vědních oborů jako sociální psychologie, sociologie, popř. také závěry teorie globalizace.

Huntington byl při stanovení svých základních tezí poměrně názorný a explicitní. Základní hypotéza je následující: „v době po konci studené války státy čím dál víc definují své zájmy se zřetelem na civilizační příslušnost“ [14]. O něco dále svůj civilizační přístup k definování velmocenských zájmům konkretizuje v následujících tvrzeních [14]:

- „integrační síly ve světě reálně existují a jsou právě výsledkem protichůdných sil kulturního prosazování a civilizačního vědomí“ (protichůdné síly kulturního prosazování a civilizačního vědomí byly analyzovány v knize Benjamina Barbera „Jihad vs. McWorld“, viz [18]);
- svět je v jistém smyslu rozdělen na dva, ale základní rozdíl je mezi dominantní civilizací Západu a všemi ostatními, které však mají jen velmi málo společného [...];
- národní státy jsou a budou nejdůležitějšími činiteli světového dění, ale jejich zájmy, spojenectví a konflikty čím dál více určují kulturní a civilizační faktory; hlavním civilizačním faktorem Huntington myslí náboženství. Právě na jeho základě lidé definují svou identitu v dobách náhlých převratných změn, kdy se rozpouštějí existující identity [14]. Odtud lze vidět, že Huntington koncipoval svou teorii jen pro okamžiky krize, konfliktu a napětí (v klidnějších dobách mohou hrát silnější roli jiné faktory a vysvětlení).

Je třeba uvést, že Huntington neměl v rámci svého zjednodušeného civilizačního modelu příliš prostoru, aby se vypořádal se všemi problémy, které si tyto komplexní otázky žádají. Nicméně s odvoláním se na celou řadu badatelů různého disciplinárního zaměření shrnul, v čem se tito výzkumníci víceméně shodují v diskuzích o podstatě, identitě a dynamice civilizací [14]. To je rámci civilizačního paradigmatu možné brát jako Huntingtonovy hypotézy či základní teze:

- 1) je rozlišováno mezi civilizací v singuláru a civilizacemi v plurálu, přičemž Huntington se zaměřuje ve své knize na civilizace v plurálu, z čehož vyplývá, že nevěří v dosažení jedné, univerzální společnosti jako např. F. Fukuyama;
- 2) civilizace je ztotožňována s kulturou, přičemž z identifikačních civilizačních znaků kultury (krev, jazyk, náboženství, způsob života) je nejdůležitější náboženství (civilizace se vyznačuje následujícími prvky: jazykem, dějinami, náboženstvím, zvyky, institucemi i subjektivním ztotožněním);
- 3) Huntington bere civilizace jako komplexní celky, domnívá se [14], že jim nelze porozumět jinak než jako celku;
- 4) civilizace pro Huntingtona představují nejdelší příběh s dlouhou dějinnou kontinuitou, příběh, jež má však svůj konec - v tomto ohledu Huntington opět zdůraznil [14], co mají přes zjevné rozdíly všechny civilizační teorie společné: „civilizace vnímají jako vývoj od doby potíží k univerzálnímu státu a poté úpadku a rozpadu“;
- 5) civilizace není politická entita, proto politické uspořádání každé civilizace je různé;
- 6) neexistuje shoda napříč odbornou veřejností v počtu hlavních civilizací; Huntington nakonec stanovil [21] následující civilizace: a) čínská, b) japonská, c) hinduistická, d) islámská, e) západní, f) ortodoxní ruská (nepanuje shoda na nezávislost této civilizace), g) latinskoamerická, h) africká (pravděpodobně).

Jako principiální zdroj civilizační kultury je označen určitý ústřední stát, tj. stát nejmocnější a kulturně ústřední. Vedle členských zemí, vytvářející určitý civilizační blok a mající ústřední stát, Huntington také definoval [14] osamocené země (jako např. Etiopie v Africe, Haiti v Latinské Americe, Japonsko v Asii), rozštěpené země (jako Súdán, Tanzanie, Keňa, Indie, Srí Lanka, Malajsie, Singapur, Indonésie a další) a rozpolcené země (jedna kultura, ale snaha politicky tuto její civilizační identitu změnit jako Rusko za vlády Petra I. Velikého, Turecko Mustafy Kemala).

3 Popperovou břitvou skrz Střet civilizací

Huntingtonova práce [21] byla podrobena obšírné kritice nejen ze strany levice, ale i pravice (tj. všemi nezávisle na ideologické příslušnosti); v obecné rovině Huntingtonovi byl vyčítán sklon k nepatřičnému zjednodušování, přehnané zevšeobecňování a aforistický styl psaní. Levicově orientovaní badatelé (jako např. Edward Said) Huntingtona ostrakizovali za krátkozraký kulturní šovinismus. Středopravicově zaměřeným kritikům zase vadilo vágní vymezení civilizací na úkor důležitosti materiálních zájmů a realpolitiky národních států.

Práce „*Střet civilizací*“ byla kritizována v teoreticko – metodologické perspektivě v několika směrech. Marks si všiml [21], že Huntington je značně ambivalentní v otázkách politické geografie. Podle Markse [21] se Huntington neosvědčil ani jako historik ve smyslu použité metodologie kvůli své dogmatickosti, nesystémovosti a velkému zobecňování. Fox [5], Wilson [29], Fukuyama [7] kritizovali Huntingtona kvůli jeho realistickému chápání lidské povahy, tj. že činí z realpolitiky řídicí sílu globální politiky.

Ze strany mnoha autorů [5, 1, 3] sklídl obsáhlou kritiku jeho až příliš zjednodušující přístup k civilizacím, konkrétně povrchnost v práci s civilizacemi, definování civilizací, problémy s určením civilizačního centra, nedůslednost, ambivalentnost, kusovité podání, svébytnost civilizací s otazníkem, libovolná záměra konceptů civilizace a kultura, ignorování existence domorodých civilizací, problémy s vymezením západní civilizace a vymezení pojmu „střet“.

Casanova [4] a Senghass [25] se zase zaměřili na esencialistickou ontologii ideje střetu civilizací a kritizovali v klíčových bodech deklarovanou neměnnost podstaty náboženských systémů, které víceméně vymezují civilizace, z čehož by logicky měla plynout dlouhodobá konstantnost (neproměnlivá podoba) civilizací. Pozornosti kritiků neušly ani etické důsledky argumentace Huntingtona. Herzog [13] kritizoval, že Huntington psal „na zakázku“, viděl v jeho doporučení jistá nebezpečí pro budoucnost; varoval, že tato práce se může stát sebenaplňujícím se proroctvím.

Mnozí také soudili [5], že Huntingtonovy ideje nedokáží obstát v kvantitativní analýze, neboť se v celé řadě případů rozchází s fakty: někdy je překrucují, jindy ignorují; Fox soudil [6], že Huntingtonovy důkazy jsou zcela nepodložené a neúplné, což vytváří prostor k předkládání opačných příkladů (to ostatně bylo činěno).

Konkrétně podle Foxe [6] od konce studené války nedošlo k vzestupu etnických konfliktů mezi skupinami patřících k různým civilizačním okruhům (civilizační konflikty představovaly menšinu etnických konfliktů); ani Henderson a Tucker [12] nepotvrdili Huntingtonovu hypotézu, že k rozpoutání konfliktů jsou náchylnější ty státy, které patří k rozdílným civilizacím. Ke stejnému závěru dospěli ve svých studiích Chiozza [16] a White a kol. [28].

V rozporu s Huntingtonovými tezemi je i zjištění Tusicisnyho [26] o neměnnosti trendu mezicivilizačních konfliktů ve srovnání 60. – 80. let minulého století a období po skončení studené války. Navíc civilizační faktory nehrály zásadnější roli v délce trvání konfliktů. Výsledky Tusicisnyho studie sice potvrdily, že do většiny mezicivilizačních konfliktů byly zapojeny muslimské skupiny, avšak pravděpodobnost, že tyto konflikty přerostou až do válečného střetu, byla mizivá.

Kromě toho Huntingtonova idea navzdory jeho tvrzení není aplikovatelná pouze pro období pro skončení studené války, ale je platná i pro období studené války, jak dokázal Henderson [11].

Empirické studie (např. [16]) nepotvrzovaly (spíše naopak) hypotézy, které byly předmětem Huntingtonovy teorie. Konflikt může velmi dobře propuknout mezi zeměmi, ať už patří ke stejnému civilizačnímu okruhu či nikoliv (nezáleží ani na typu režimu či geografickém sousedství, tj. společné hranici, zesilujících různé civilizační faktory jako náboženské, etnické a kulturní dědictví). Podle výsledků Chiozzovy analýzy [16] se civilizační rozdíly neměly stát dominantním faktorem, který by utvářel schéma přátelství nebo nepřátelství na mezinárodní scéně v budoucnosti. I jiné empirické testy Huntingtonových hypotéz (či tvrzení) se nepotvrdily (srov. např. [15]).

Popper by neměl problém s tím, že idea střetu civilizací neprošla celou řadou empirických testů, kterým byla podrobena, protože to je pro něho známkou vývoje určité ideje (a potažmo vědeckého poznání). Idea střetu civilizací předkládá celou řadu tvrzení, které se dají konfrontovat s realitou a na základě obdržených výsledků těchto testů dále precizovat a rozvíjet. Popper by ale nejspíš odmítl jako nevědeckou onu hybnou sílu historie, tj. dichotomické rozdělení „My – Oni“, protože tato fundamentální podstata střetu civilizací je otázkou víry a v podstatě se nedá falsifikovat.

V rozporu s Popperovým pojetím vědecké teorie je rovněž otevřenost a časová neohraňčenost, se kterou Huntington napsal svůj příběh. Má-li kdy dojít ke globálnímu střetu

civilizací, Huntington nikde neuvedl, kdy se tak stane. Na námitku, že k ničemu na způsob střetu civilizací dosud nedošlo, prakticky vždy existuje jedna univerzální odpověď: protože ještě k tomu nepřišel čas.

Huntington sice uvedl podoby, jaké může střet mezi civilizacemi nabývat, ale opět bez detailnější specifikace se jedná o nevyvratitelná (nezpochybnitelná) tvrzení. Pokud k tomu přičteme ještě zevšeobecnující charakter řady výroků, jejich mlhavost, vágnost, ambivalentnost a jistou dogmaticnost, je zřejmé, že bychom ideu střetu civilizací nespojili s vědeckou teorií v popperovském významu slova.

Protože se objektivitou poznání vyznačuje pouze vědecká teorie, střet civilizací je povahy spíše subjektivní. Není-li střet civilizací vědeckou teorií, otevírá se otázka dalšího zjišťování po její podstatě a vypovídajících možnostech. Je to metafyzické vyprávění, anebo jen Huntingtonovy názory na určité uspořádání světa po skončení studené války? Jelikož základní teze popsané v kap. 2 spolu jednoznačně souvisí, vzájemně se doplňují a nestojí proti v sobě v přímém rozporu, je možné tvrdit, že idea střetu civilizací je Huntingtonem podána konzistentně a nanejvýš srozumitelně. Bylo ukázáno, že tato idea generuje celou řadu užitečných a cenných hypotéz vhodných pro další testování.

Toto jsou důvody, proč v Huntingtonově práci nelze vidět pouze jeho subjektivní názory a vnímání reality. Idea střetu civilizací se vyznačuje znaky, které jsou typické pro metafyzické vyprávění: konzistentnost a předkládání hypotéz, majících potenciál stát se vědeckou teorií.

Závěr

V tomto článku jsou popsány základní východiska a teze slavné knihy „*Střet civilizací*“ od S. P. Huntingtona. Idea střetu civilizací amerického politologa nabízí obraz postbipolárního uspořádání, který je ale poměrně pesimistický a znepokojující. S využitím Popperova filozofického přístupu k vědě bylo ukázáno, že význam Huntingtonovy práce z hlediska objektivitu není třeba přeceňovat, protože se nejedná o vědeckou teorii, nýbrž o předstupu k „pravému“ (objektivnímu) poznání, metafyzické vyprávění.

Důvodem k tomuto závěru je nezpochybnitelnost (nevyvratitelnost) nadčasového abstraktního principu, mající u Huntingtona podobu „antagonismu Já-Jiný (či My-Oni)“. Předmětem Huntingtonovy víry a individuálního (čili neobjektivního) přesvědčení je, že se tento princip bude po skončení studené války prosazovat nejsilněji. To je však nanejvýš diskutabilní a může se lišit autor od autora. Existují i další důvody, proč nelze ideu střetu civilizací považovat za vědeckou teorii: díky (časové) neurčitosti, vysoké míře obecnosti, ambivalentnosti a dalším nedostatkům ideje střetu civilizací nelze verifikovat predikce, které z ní vycházejí.

Na druhé straně je rovněž nesprávné obviňovat Huntingtona z pouhé „dojmologie“, tedy předkládání vlastních názorů, postřehů a pozorování, které by byl chaotické a bez vzájemné provázanosti. Jeho práce je cenná v tom, že dokáže generovat užitečné hypotézy, z nichž se dalším vývojem mohou stát vědecké teorie.

V souladu s Popperovou metodologií vědy lze ideu střetu civilizací označit za metafyzické vyprávění a v tomto smyslu je nutné ji také chápat, tj. jako soubor konzistentních (nerozporných) tvrzení, které sice mohou odrážet výsek určité reality, nicméně nemají podobu zákonitostí, určitých schémat a vzorců. Stejně jako metafyzikům jde o postižení nejobecnějších a základních charakteristik vesmíru, podobné cíle si kladl i Huntington pro dobu po skončení studené války jenom s tím rozdílem, že zkoumal pouhý jeden výsek univerza, tj. globální řád, a jeho možné fungování.

Literatura

- [1] AYOOB, M.: Was Huntington Right? Revisiting the Clash of Civilizations. *Insight Turkey*, 2012, Vol. 14 (4), s. 1–11. ISSN 1302-177X.
- [2] BARENSCOTT, D.: Grand Theory/Grand Tour: Negotiating Samuel Huntington in the Grey Zone of Europe. *PMC*. [online]. 2002, 12(3). [navštíveno 2017-07-24]. Dostupné z WWW: <http://pmc.iath.virginia.edu/issue.502/12.3barencott.html>
- [3] BASSIN, M.: Civilisations and Their Discontents: Political Geography and Geopolitics in the Huntington Thesis, *Geopolitics*. 2007, 12(3), s. 351–374. ISSN 1557-3028. DOI: [10.1080/14650040701305609](https://doi.org/10.1080/14650040701305609)
- [4] CASANOVA, J.: Cosmopolitanism, the clash of civilizations and multiple modernities. *Current Sociology*. 2011, 59(2), s. 252–267. ISSN 1461-7064. DOI: [10.1177/0011392110391162](https://doi.org/10.1177/0011392110391162)
- [5] FOX, J.: Clash of civilizations or clash of religions. Which is a more important determinant of ethnic conflict? *Ethnicities*. 2001, 1(3), s. 295–320. ISSN 1468-7968. DOI: [10.1177/146879680100100302](https://doi.org/10.1177/146879680100100302)
- [6] FOX, J.: Ethnic Minorities and the Clash of Civilizations: A Quantitative Analysis of Huntington's Thesis. *British Journal of Political Science*. 2002, 32(3), s. 415–434. ISSN 1469-2112. DOI: [10.1017/S0007123402000170](https://doi.org/10.1017/S0007123402000170)
- [7] FUKUYAMA, F.: Modernization vs. Westernization. *NPQ*. 2009, 26(2), s. 84–89. ISSN 1540-5842. DOI: [10.1111/j.1540-5842.2009.01080.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5842.2009.01080.x)
- [8] GEORGE, A. L.: *Bridging the Gap. Theory and Practice in Foreign Policy*. First Edition. Washington, D.C, United States Institute of Peace Press. 1993. ISBN 978-1878379221.
- [9] GODFREY-SMITH, P.: *An Introduction to the Philosophy of Science. Theory and Practice*. Chicago, The University of Chicago Press. 2003. ISBN 0-226-30063-3.
- [10] HAMMOND, A.: *Which World. Scenarios for the 21st Century. Global Destinies, Regional Choices*. Washington, D. C., A Shearwater Book. 2000. ISBN 978-1559635769.
- [11] HENDERSON, E. A.: Mistaken Identity: Testing the Clash of Civilizations Thesis in Light of Democratic Peace Claims. *British Journal of Political Science*, 2004, 34(3), s. 539–554. ISSN 1469-2112. DOI: [10.1017/S0007123404210171](https://doi.org/10.1017/S0007123404210171)
- [12] HENDERSON, E. A.; TUCKER, R.: Clear and Present Strangers: The Clash of Civilizations and International Conflict. *International Studies Quarterly*. 2001, 45(2), s. 317–338. ISSN 1460-3578. DOI: [10.1111/0020-8833.00193](https://doi.org/10.1111/0020-8833.00193)
- [13] HERZOG, R. et al.: *Preventing the Clash of Civilizations. A Peace Strategy for the Twenty-First Century*. New York, St. Martin's Press. 1999. ISBN 978-1559635769.
- [14] HUNTINGTON, S. P.: *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Vydání první. Praha: Rybka Publishers. 2001. ISBN 80-86182-49-5.
- [15] HURD, E. S.: The Political Authority of Secularism in International Relations. *European Journal of International Relations*. 2004, Vol. 10(2), s. 235–262. ISSN 1354-0661. DOI: [10.1177/1354066104042936](https://doi.org/10.1177/1354066104042936)

- [16] CHIOZZA, G.: Is there a Clash of Civilizations? Evidence from Patterns of International Conflict Involvement, 1946-97. *Journal of Peace Research*. 2002, 39(6), s. 711–734. ISSN 1460-3578. DOI: [10.1177/0022343302039006004](https://doi.org/10.1177/0022343302039006004)
- [17] INOBUCHI, T.: Peering into the Future by Looking Back: The Westphalian, Philadelphian, and Anti-Utopian Paradigms. *International Studies Review*. 1999, 1(2), s. 173–191. ISSN 1521-9488. DOI: [10.1111/1521-9488.00159](https://doi.org/10.1111/1521-9488.00159)
- [18] JURÁSEK, M.: Podmanivá síla Huntingtonova konceptu střetu civilizací. *Mezinárodní vztahy*. 2014, XII (2), s. 125–149. ISSN 1336-1562.
- [19] LOUŽEK, M.: *Metodologie ekonomie*. Karolinum, Praha, 2003. ISBN 978-80-246-1309-3.
- [20] LOUŽEK, M.: Ekonomie vědy – naděje, nebo léčka? *Politická ekonomie*. 2012, 60(4), s. 536–550. ISSN 2336-8225. DOI: [10.18267/j.polek.861](https://doi.org/10.18267/j.polek.861)
- [21] MARKS, R.: The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order (book review). *Journal of World History*. 2000, 11(1), s. 101–104. ISSN 1527-8050. DOI: [10.1353/jwh.2000.0019](https://doi.org/10.1353/jwh.2000.0019)
- [22] POPPER, R. K.: *Logika vědeckého bádání*. OIKOYMENH, Praha, 1997. ISBN 80-86005-45-3.
- [23] QIN, Y.: Why is there no Chinese international relations theory? In: Acharia, A.; Buzan, B. (eds.). *Non-Western International Relations Theory. Perspectives on and beyond Asia*. 1st ed. Routledge, London a New York, 2010. ISBN 9780415474740. International Relations of the Asia-Pacific. 2007, 7(3), s. 313–340. DOI: [10.1093/irap/lcm013](https://doi.org/10.1093/irap/lcm013)
- [24] RINGLAND, G.: *Scenario Planning. Managing for the Future*. 2nd edition. John Wiley & Sons Ltd., London, 2006. ISBN 978-1909300545.
- [25] SENGHASS, D.: A Clash of Civilizations. An Idée Fixe? *Journal of Peace Research*. 1998, 35(1), s. 127–132. ISSN 1460-3578. DOI: [10.1177/0022343398035001010](https://doi.org/10.1177/0022343398035001010)
- [26] TUSICISNY, A.: Civilizational Conflicts: More Frequent, Longer, and Bloodier? *Journal of Peace Research*. 2004, 41(4), s. 485–498. ISSN 1460-3578. DOI: [10.1177/0022343304044478](https://doi.org/10.1177/0022343304044478)
- [27] WEBER, C.: *International Relations Theory: A Critical Introduction*. Second Edition. Routledge, New York a London, 2005. 978-0415713061.
- [28] WHITE, S.; OATES, S.; MILLER, B.: The ‘Clash of Civilizations’ and Postcommunist Europe. *Comparative European Politics*. 2003, 1(2), s. 111–127. ISSN 1740-388X. DOI: [10.1057/palgrave.cep.6110013](https://doi.org/10.1057/palgrave.cep.6110013)
- [29] WILSON, R. W.: The Many Voices of Political Culture: Assessing Different Approaches. *World Politics*. 2000, 52(2), s. 246–273. ISSN 1086-3338. DOI: [10.1017/S0043887100002616](https://doi.org/10.1017/S0043887100002616)

CLASH OF CIVILIZATIONS: THE POPPER TEST

Samuel P. Huntington's famous book, "The Clash of Civilizations", has evoked controversy since it was first published. Many authors have referred to this work in a different way: some have taken it as a paradigm, some regarded it as a theory, others (including Huntington himself) as a hypothetical scenario of a possible future. If scientific theory is a mark of objective knowledge, the question of whether scientific theory, a metaphysical narrative without conclusive evidence in practice, or a mere cluster of impressions, opinions, and perceptions of the author, is a cardinal meaning for determining how to handle a particular product of scientific thought. The aim of this article is to justify the fact that the objectivity of the idea of the clash of civilizations cannot be overestimated, because Popper's methodology of science is a well-written metaphysical narrative that nevertheless generates new provocative and bold hypotheses with the potential to become a scientific theory.

DER KAMPF DER KULTUREN: EINE PRÜFUNG DURCH POPPER

Das berühmte Buch von Samuel P. Huntington „Kampf der Kulturen“ erregte von Anfang an Kontroversen. Vielen Autoren haben auf dieses Buch auf unterschiedliche Weise Bezug genommen: Einige haben es als Paradigma angenommen, einige haben es für Theorie gehalten, andere (samt Huntington selbst) hingegen eher als ein hypothetisches Szenario für mögliche „Zukünfte“ angesehen. Sollte eine wissenschaftliche Theorie Basis für eine objektive Erkenntnis sein, ist für die Bestimmung der Herangehensweise an das bestimmte Produkt des wissenschaftlichen Denkens vom höchsten Belang, ob es sich um eine wissenschaftliche Theorie, eine metaphysische Erzählung ohne belegbare praxisbezogene Beweise oder bloß um eine lose Anhäufung von Ansichten, Eindrücken und Überlegungen des Autors handelt. Im vorliegenden Text wird daher das Ziel verfolgt, unter Anwendung von Poppers "Rasiermesser" eine Begründung für die These zu finden, dass die Objektiviertheit der Auffassung vom Clash der Zivilisationen nicht zu überschätzen sei, da es sich hier ganz in der Tradition Poppers Methodologie der Wissenschaft um eine wohlgeschriebene metaphysische Erzählung handele, die nichtdestotrotz neue provokante und kühne Hypothesen ins Leben zu rufen vermag, welche das Potenzial besitzen, sich zu einer wissenschaftlichen Theorie zu entwickeln.

ZDERZENIE CYWILIZACJI: TEST POPPERA

Słynna książka Samuela P. Huntingtona pt. „Zderzenie cywilizacji” wzbudzała wiele kontrowersji już w momencie jej wydania. Wielu autorów miało odmienne zdania na temat tego dzieła: niektórzy uznali je za paradygmat, inni jedynie za teorię, inni (w tym sam Huntington) uznali je za hipotetyczny scenariusz możliwej przyszłości. Jeżeli teoria naukowa odzwierciedla obiektywny stan wiedzy, pytanie, czy jest to teoria naukowa, metafizyczna narracja bez namacalnych praktycznych dowodów, czy tylko zespół wrażeń, opinii i obserwacji autora, ma kardynalne znaczenie dla wskazania sposobu traktowania swego rodzaju produktu myśli naukowej. Celem niniejszego artykułu jest udowodnienie, że obiektywizm idei zderzenia cywilizacji nie może być traktowany zbyt poważnie, ponieważ zgodnie z metodologią nauki Poppera, jest to dobrze napisana metafizyczna narracja, nasuwająca jednakże nowe, prowokacyjne i śmiałe hipotezy, które mogą potencjalnie przerodzić się w teorię naukową.

TSCHECHISCH-POLNISCHER WORKSHOP ALS MOTIVATION ZUM REGIONALEN UNTERNEHMERTUM. BERICHT ÜBER DIE PROJEKTUMSETZUNG.

Helena Neumannová

Technische Universität Liberec, Ökonomische Fakultät, Lehrstuhl für Fremdsprachen,
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Tschechische Republik
e-mail: helena.neumannova@tul.cz

Abstrakt

Der Beitrag informiert über die Durchführung eines tschechisch-polnischen Workshops für Studenten der Ökonomischen Fakultät der Technischen Universität Liberec (TUL) sowie für Studierende der Ökonomischen Universität in Wrocław (UE JG). Dieser Workshop wird im Rahmen des Programms Interreg abgehalten. Die Autorin betont die Wichtigkeit der internationalen Zusammenarbeit grenznaher Universitäten mit besonderer Rücksicht auf die Möglichkeit für die Studierenden, sich in der praktischen Arbeitswelt zur Geltung zu bringen, sowie auf die Motivation der Studierenden, nach dem Studienabschluss in der Region zu bleiben.

Keywords

Cross-border cooperation; Motivation for regional business; Cooperation of higher education institutions; Increasing of the qualifications of university students; Regional development.

Einleitung

Beide Partnerinstitutionen arbeiten praktisch bereits seit der Gründung der ökonomischen Fakultät der TUL im Jahre 1992 zusammen. Sie sind Bestandteile des Akademischen Koordinierungszentrums in der ERN (ACC), welches akademische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Mobilität der Studierenden und der Pädagogen sowie auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen in der ERN vermittelt. Im Laufe dieses Zeitraums wurde zwischen der TUL und der UE in Jelenia Góra eine ganze Reihe von Projekten im Rahmen des Kleinprojektfonds durchgeführt. Die Studierenden beider Hochschulen haben die Möglichkeit, an der virtuellen Neiße-Universität zu studieren.

Die gemeinsame Vorbereitung eines Workshops festigte die langjährigen guten Kontakte zwischen der ökonomischen Fakultät der Technischen Universität in Liberec und der Fakultät für Ökonomie, Management und Reiseverkehr in Jelenia Góra als Ableger der Wroclauer Universität (Katedra Zarządzania Jakością i Środowiskiem, Wydział Ekonomii, Zarządzania i Turystyki w Jeleniej Górze).

1 Ziel des Projektes, Zielgruppe

Das Ziel dieses Workshops besteht in der Stärkung der Chancen der Studierenden, sich in der Praxis zur Geltung zu bringen, und in der Stärkung der Motivation, ihre Kompetenzen möglichst in der Region zu praktischer Anwendung zu bringen. Die Zielgruppe besteht aus Studierenden ökonomischer Fachrichtungen der Technischen Universität Liberec und der UE in Jelenia Góra.

Das Projekt bietet den Studierenden beider Hochschulen die Möglichkeit, das Firmenambiente zu beiden Seiten der tschechisch-polnischen Grenzgebietes kennen zu lernen.

Es vermittelt ihnen Beispiele guter Praxis im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung der Region und hilft beim Erwerb von Stellen, an denen sie die ersten praktischen Erfahrungen sammeln können. Im Rahmen von Exkursionen in kleine landwirtschaftliche Betriebe haben die Studierenden die Möglichkeit, mit Fachleuten aus der Praxis zu diskutieren und die unternehmerischen Tätigkeiten von der praktischen Seite her kennenzulernen. Die bei der Durchführung des Projektes erworbenen Erkenntnisse können die Studierenden in ihren Bachelor- und Masterarbeiten verarbeiten und auf der im Mai 2018 in Jelenia Góra veranstalteten Konferenz präsentieren. Die Konferenz für Studierenden und Doktoranden der Hochschulen in der ERN wird alljährlich veranstaltet.

Beide Partneruniversitäten gehören zu den regionalen Hochschulen, woraus sich herleiten lässt, dass sich deren Studenten aus zu einem großen Teil aus der näheren Umgebung rekrutieren und mit der Region in mancherlei Hinsicht eng verbunden sind. Umso dringlicher ist die Ambition des Projektes, dazu beizutragen, dass wir dabei helfen, das Intelligenzpotenzial in der Region zu halten und den Studenten eine Perspektive zu bieten.

2 Forschungsmethoden und Inhalt der Projektaktivitäten

Im Rahmen der Vorbereitung der Projektaktivitäten wurde eine Recherche des gegenwärtigen Zustands auf dem Gebiet des regionalen Unternehmertums in der Landwirtschaft durchgeführt. Die Studierenden bearbeiteten entweder individuell oder in Gruppenarbeit (3–5 Studierende) unter Anleitung von Kolleginnen aus fachlichen Lehrstühlen Themen, welche mit dem tschechisch-polnischen Grenzgebiet zusammenhängen. Es wurde ein Experte von der Assoziation der privaten Landwirtschaft der Tschechischen Republik angesprochen, welcher den Studierenden und den Projektbearbeitern Fachkonsultationen gewährt und als Referent am Workshop teilnimmt.

Der zweitägige gemeinsame Workshop über Fachthemen aus dem Gebiet der nachhaltigen Entwicklung des Umweltschutzes, der Indikatoren der nachhaltigen Entwicklung, des nachhaltigen Marketings, der Problematik des Unternehmens usw. wird von beiden Projektpartnern organisiert. Jeder stellt immer einen Workshop in einem Dotationsgebiet sicher.

Bestandteil der Projektaktivitäten sind auch Exkursionen in ausgewählte landwirtschaftliche Betriebe, eine Fachkonferenz zu ausgewählten Projektthemen und eine abschließende Publikation.

Außer dem Projektpersonal beider Hochschulen beteiligen sich an der Umsetzung des Projektes auch Experten und Fachleute aus der Praxis aus beiden Teilen des Umsetzungsgebietes, welche als Referenten im Rahmen der Workshops und Exkursionen ihre auf die regionale Problematik ausgerichteten Fachkenntnisse vermitteln.

Zusammenfassung

Die Umsetzung des Projektes reflektiert die fachliche Ausrichtung der Studierenden und unter Berücksichtigung ihres Auftretens in der Arbeitswelt vermittelt ihnen fachliche und interkulturelle Kenntnisse.

Der Projektinhalt überschreitet den ursprünglichen Ausbildungsrahmen beider Partnerhochschulen. Durch das Projekt sollen viel mehr die ausgerichteten Ausbildungsinhalte hervorgehoben werden, welche auf die Kenntnis der Region, interkulturelle und sprachliche Kompetenzen in beiden Teilen der Region sowie auf die Fähigkeit der Studierenden ausgerichtet sind, diese durch das Projekt erworbenen Kompetenzen in deren künftiger Profession zur Anwendung zu bringen. Die fachliche

Ausrichtung beider Projektpartner garantiert eine erfolgreiche Erlangung der oben angeführten Projektziele.

Im Verlauf der Umsetzung beeinflusst das Projekt auf bedeutende Weise die Motivation der Studierenden zu einem vertieften Erkennen des Lebens zu beiden Seiten der Grenze. Die Studierenden werden sich gemeinsamer und unterschiedlicher Aspekte des Hochschulstudiums und der Spezifika beider regionalen Hochschulen bewusst. Die gemeinsame Realisierung des Projekts beinhaltet auch entferntere Gebiete des Umsetzungsgebietes mit all ihren Problemen und Spezifika.

Das Projekt bildet einen nachhaltigen Beitrag zu einer weiteren intensiven Ausbildung der Studierenden in beiden Teilen der Region und somit auch zu deren Beziehung zur Region. Im Rahmen der grenzüberschreitenden Aktivitäten werden die Studierenden aus Liberec und Jelenia Góra mit der einzigartigen Problematik der Region bekannt gemacht, z. B. mit dem Ökotourismus und der historisch ähnlichen industriellen Struktur (Textil, Keramik, Glas Landwirtschaft usw.) und darauf sensibilisiert. Bei den Studierenden beider Institutionen tragen die Projektaktivitäten zum Abbau sprachlicher und interkultureller Barrieren sowie zur Erweiterung ihrer Kenntnisse aus verschiedenen Lebensbereichen im jeweiligen Gebiet bei.

Danksagung

Dieser Text entstand im Rahmen des Projektes „Regionales Unternehmertum als Beispiel einer guten Praxis – gemeinsame Workshops für Studierende“ Reg. Nr. CZ.11.4.120/0.0/0.0/16_012/0001030, das am Lehrstuhl für Fremdsprachen der TU Liberec im Zeitraum 01. 07. 2017 – 31. 05. 2018 durchgeführt wird.

Literatur

- [1] EU: *Hallo Nachbar. Ahoj sousede*. Available from WWW: <http://www.sn-cz2020.eu/de/>
- [2] TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI; UNIWERSYTET EKONOMICZNY WE WROCŁAWIU: *Tschechisch-polnisches Projekt Regionale Unternehmungen als Beispiel für eine gute Praxis*. Available from WWW: <https://deps.fp.tul.cz/joomla3/regionalni-podnikani/cz/>

ČESKO-POLSKÝ WORKSHOP JAKO MOTIVACE K REGIONÁLNÍMU PODNIKÁNÍ. ZPRÁVA O REALIZACI PROJEKTU.

Příspěvek podává informaci o konání česko-polského workshopu pro studenty Ekonomické fakulty Technické univerzity v Liberci a studenty Ekonomické univerzity ve Vratislavi / Jelení Hoře uskutečněného v rámci programu Interreg. Autorka zdůrazňuje význam mezinárodní spolupráce příhraničních univerzit s ohledem na uplatnitelnost absolventů v praxi a na motivaci studentů k tomu, aby po absolvování studia zůstali v regionu.

CZECH-POLISH WORKSHOP AS A MOTIVATION FOR REGIONAL ENTREPRENEURSHIP. REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT.

The paper presents information about the Czech-Polish workshop for students of the Faculty of Economics of the Technical University of Liberec and students of the University of Economics in Wrocław / Jelenia Góra realized under the Interreg program. The author emphasizes the importance of international cooperation of border universities with regard to the applicability of graduates in practice and the motivation of students to stay in the region after graduation.

CZECH-POLSKIE WARSZTATY JAKO MOTYW DLA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI REGIONALNEJ. RAPORT Z REALIZACJI PROJEKTU.

W artykule przedstawiono informacje nt. polsko-czeskich warsztatów zorganizowanych dla studentów Wydziału Ekonomii Uniwersytetu Technicznego w Libercu i Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu / Jeleniej Górze przy dofinansowaniu z programu Interreg. Autor wskazuje na znaczenie współpracy międzynarodowej przygranicznych uniwersytetów pod kątem późniejszych możliwości podjęcia przez absolwentów pracy oraz motywacji studentów do pozostania w regionie po ukończeniu studiów.

WORTSPIELE UND IDIOMATISCHE WORTVERBINDUNGEN ALS HARTE NUSS FÜR ÜBERSETZER

Gabriela Rykalová

Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav cizích jazyků,
Masarykova třída 37, 746 01 Opava, Česká republika
e-mail: gabriela.rykalova@fpf.slu.cz

Abstrakt

Wortspiele, Anspielungen, idiomatische Wortverbindungen und Phraseologismen überhaupt gehören nicht selten zu den größten Herausforderungen für jeden Übersetzer. Vor allem in Sprachwitzen, Werbetexten, Schlagzeilen und nicht zuletzt in zahlreichen belletristischen Textsorten, die spielerisch aufgebaut sind, begegnet er einer ganzen Reihe von pragmatischen, kulturspezifischen und sprachenpaarspezifischen Problemen, die ihn vor eine schwierige Aufgabe stellen. Dieser Beitrag möchte auf interessante Fragen und Hindernisse aufmerksam machen, die der Übersetzer bei einer Übersetzung von Wortspielen und idiomatischen Wortverbindungen zu überwinden hat.

Keywords

Wordplay; Idiomatic phrase; Phraseologism; Translation; Contrastive comparison.

Einleitung

Wortspiele und idiomatische Wortverbindungen stellen für einen Übersetzer sehr oft „eine harte Nuss“, „překladatelský oříšek“, oder „a hard nut to crack“ dar, die zu knacken sehr oft gar nicht so einfach ist. Alle drei genannten Idiome basieren auf dem gleichen Bild – die harte Schale einer Nuss stellt ein Hindernis dar, ein Problem, das mit einer kleineren oder größeren Herausforderung verbunden ist.

1 Wortspiel vs. Sprachspiel

Der Terminus ‚Wortspiel‘ kann auf zweierlei Weise interpretiert werden: Auf der einen Seite synonym zum Begriff ‚Sprachspiel‘, auf der anderen Seite als eine besondere Art des Sprachspiels.¹ Mit dieser Auffassung arbeitet auch Janich, die drei Gruppen von Sprachspielen unterscheidet [1]: Wortspiele, Kontextspiele und Referenzspiele.

Wortspiele können auf morphologischer, syntaktischer oder graphischer Ebene kreiert werden. Sie entstehen dank eines spielerischen Umgangs mit der Orthographie, mit Einschüben Intarsia oder z. B. der Verschiebung von Wortgrenzen. Kontextspiele spielen mit Erwartungen der Rezipienten durch die Vermischung von Textmustern und/oder Verletzung von Textsorten-Konventionen. Schließlich entstehen Referenzspiele durch Anspielungen auf verschiedene Kontexte. [1]

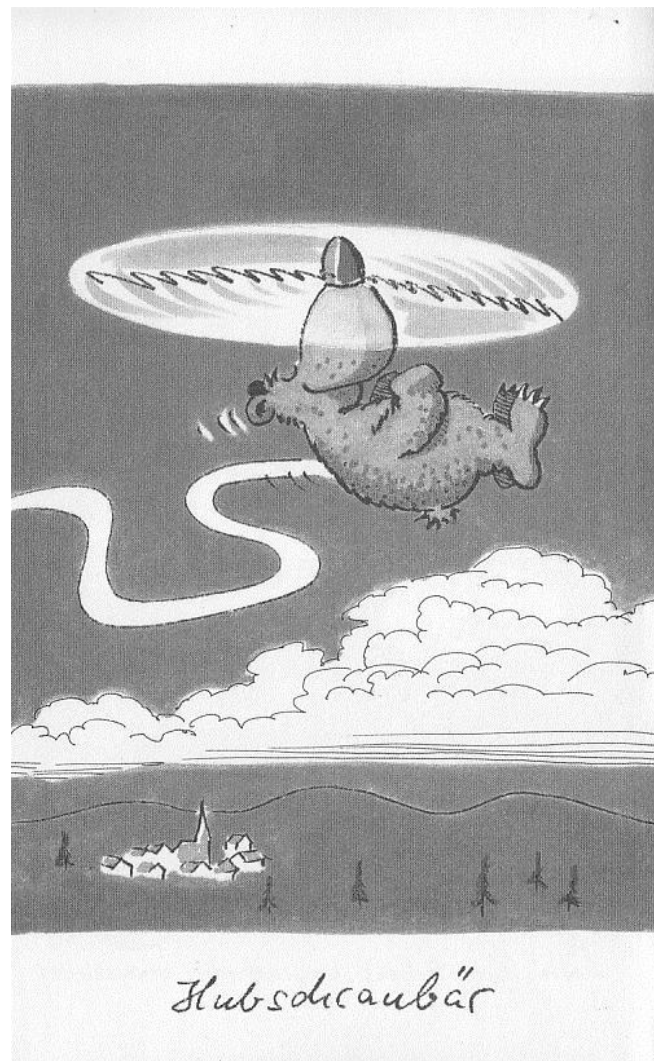
Das Metzler Lexikon Sprache [2] definiert „Wortspiel“ als „*Bezeichnung für witzigen, geistreichen, sarkast, aber auch kalauernden Umgang mit homophonen, homonymen, homographen Wörtern oder Ausdrücken...*“

¹ In diesem Beitrag gilt die Aufmerksamkeit sowohl Wort- als auch Sprachspielen.

Fragen wir nach den Funktionen der Wortspiele, fällt uns auf den ersten Blick die Funktion ein, witzig zu wirken, zum Lachen zu bringen. Wortspiele sind Ergebnisse eines kreativen Umgangs mit der Sprache. Pöllmann [3] charakterisiert die Funktion der Wortspiele wie folgt: „Wortspiele können einem Text Dynamik und Leichtigkeit verleihen. Sie lenken die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf sich, können amüsant oder komisch sein, sie können einen Aha-Effekt auslösen und regen oft zum weiteren Nachdenken an.“

2 Wortspiel als Normwidrigkeit

Obwohl der Begriff ‚Normwidrigkeit‘ in den meisten Fällen für Fehler gebraucht wird, sind Wort- und Sprachspiele nicht selten eben Produkte eines normwidrigen Sprachgebrauchs [4]. Im Unterschied zu einem Fehler erfolgt bei Wortspielen die Abweichung von dem zu Erwartenden absichtlich (Fig. 1):



Source: <https://timegarbge.wordpress.com/page/56/> [abgerufen am 2017-07-04]

Fig. 1: Wortspiel: Abweichung von dem zu Erwartenden

Den Kernbereich der Wortspiele bilden Wortspiele, die auf dem Prinzip Lautähnlichkeit oder Gleichklang aufgebaut sind (Fig. 2):



Source: https://de.toonpool.com/cartoons/Heisse%20W%C3%BCrstchen_73890 [abgerufen am 2017-07-04]

Fig. 2: Wortspiel: Lautähnlichkeit oder Gleichklang

Es liegt auf der Hand, dass das Spektrum der zur Rezeption durch Hören bestimmten Wortspiele sehr breit ist. Außer der schon erwähnten Homophonie gibt es noch drei andere Typen des spielerischen Umgangs mit einem Wort. Die als Homographie bezeichnete „ident. Schreibung zweier Wörter (oder Morpheme) bei unterschiedl. Bedeutung“ [2] und z. B. die Paronymie – „Phonet. Ähnlicher, bedeutungsgleicher Ausdruck verschiedener Spr. (z. B. dt. *Sommer*, engl. *Summer*).“ [2] Eine unerwartete Schreibweise kann dann das Auftreten eines Wortspiels im Text signalisieren.

Einige Sprachspiele entstehen dank ihrer Polysemie. Dadurch, dass ein Ausdruck doppeldeutig ist, ermöglicht er mehrere Interpretationsmöglichkeiten, die komisch wirken können. Die Übersetzung der Wortspiele ist aus dem Grund schwierig, dass „sie zwei (oder mehr) Ausdrücke in Opposition zueinander setzen, die unterschiedliche Bedeutungen, aber die gleiche oder eine ähnliche Form haben“ [5], wie das folgende Beispiel zeigt (Fig. 3):



Source: <http://debeste.de/2469/Ich-bin-ein-Stein> [abgerufen am 2017-07-04]

Fig. 3: Wortspiel: Polysemie

3 Textsorten

Das Vorkommen von Wort- und Sprachspielen in einzelnen Textsorten ist unterschiedlich und von der Funktion der Textsorten und dem Kommunikationsbereich abhängig. Häufig kommen Sprachspiele im Kommunikationsbereich alltäglicher Umgang (privater Umgang) vor, dessen Hauptmerkmale Ungezwungenheit, Lockerheit und Umgangssprachlichkeit sind; ferner im Kommunikationsbereich Massenmedien, wo Sprach- und Wortspiele vor allem zu originellen Ausdrucksweisen z. B. in Schlagzeilen und kommentierenden Textsorten genutzt werden, und im Kommunikationsbereich künstlerisch anspruchsvoller Literatur. Die Domänen von Wortspielen sind ohne Zweifel die Textsorten *Witze* und *Werbung*. Bestimmte Arten von Wort- und Sprachspielen sind als Produkte kreativen Umgangs mit der Sprache zu selbstständigen literarischen Textsorten geworden, verfügen über eine Reihe von mehr oder weniger verbindlichen Merkmalen und sind somit institutionalisiert. Zu solchen Texten gehören z. B. *Abc-Texte*, *Tautogramme*, *Aphorismen*; spielerisch aufgebaut sind auch einige Sprichwörter und natürlich auch beliebte *Sprichwörterweiterungen* und *Anspielungen*.

4 Übersetzung

„Die Übersetzung als Werk ist eine künstlerische Reproduktion, das Übersetzen als Vorgang ein originales Schaffen, die Übersetzung als Kunstgattung ein Grenzfall an der Scheide zwischen reproduzierender und original schöpfender Kunst.“ [6]

Vereinfacht gesagt, ist die Übersetzung ein Prozess, bei dem eine Mitteilung aus einer Ausgangssprache gezielt, d.h. mit einer Absicht, in eine Zielsprache übertragen wird. Dieser Prozess erfolgt nach Levý [7] in drei Schritten, die entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Übersetzung haben: 1) Textverständnis, 2) Textinterpretation und 3) eigene Übersetzung.

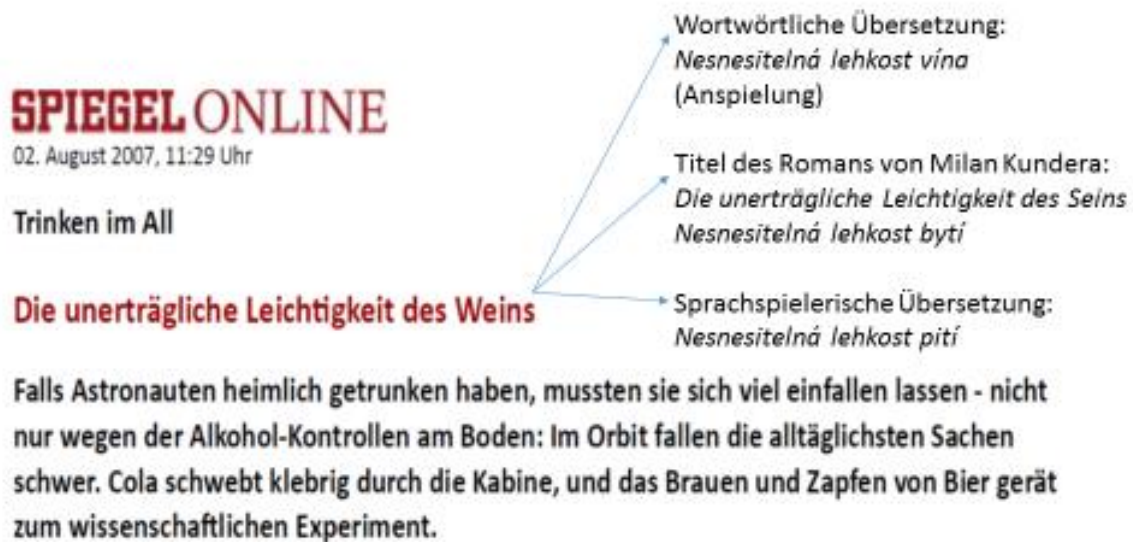
Für Nord ist das oberste Ziel der Übersetzung die Funktionsgerechtigkeit: „Translation ist die Produktion eines funktionsgerechten Zieltextes in einer je nach der angestrebten oder geforderten Funktion (Translatoscopos) unterschiedlich spezifizierten Anbindung an einen vorhandenen Ausgangstext.“ [8]

Bei der Übersetzung eines Textes, der auf einer Wechselwirkung zwischen Denotation (dem Bezug auf Dinge und Sachverhalte) und Konnotation (dem Bezug auf Assoziationen) mit der Sprache beruht [5], können eben kollektive, mit der Kultur verbundene, oder individuelle Assoziationen Probleme für den Übersetzer darstellen.

5 Probleme bei der Übersetzung

5.1 Kulturelle Ebene – das Wortspiel und die Anspielung erkennen

Die ersten Hindernisse, die die Übersetzung schwierig machen, sind kulturelle Hintergrundinformationen. Anspielungen sind assoziationszentriert [9]. Sie können vom Übersetzer nur dann erkannt und vom Leser nur dann verstanden werden, wenn sie auf einem gemeinsamen Vorwissen basieren und wenn dieses Vorwissen erfolgreich aktiviert werden kann und die Zusammenhänge mit dem schon Vorhandenen erkannt werden (Fig. 4).



Source: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/weltall/trinken-im-all-die-unertraegliche-leichtigkeit-des-weins-a-497694.html> [abgerufen am 2017-06-27]

Fig. 4: Anspielung

Die Anspielungen besitzen einen hohen Originalitätsgrad. „Da sie unvermutet auftreten, anders ausgedrückt, da sie nicht im Erwartungshorizont des Lesers liegen [...] können sie einen großen Überraschungs- oder Überraschungseffekt auslösen.“ [9]

Das im Titel eines Spiegel-Online-Artikels vorliegende Wortspiel beruht auf einer Anspielung auf den Titel des Romans des tschechischen Autors Milan Kundera ‚Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins‘, der im Exil in Frankreich unter dem Titel *L’Insoutenable Légèreté de l’être* zum ersten Mal erschien. Im Titel wurde das Wort *Seins* durch *Weins* ersetzt. In unserem Beispiel hilft das gleiche klangliche Muster (*Seins* – *Weins*), die Anspielung zu erkennen.

5.2 Strukturelle Ebene – ein ähnliches Muster finden

Probleme bei einer Übersetzung können auch mit Möglichkeiten des Sprachsystems und ihren Grenzen zusammenhängen. Strukturell verwandte Sprachen bieten mehr Spielraum und größere Chancen auf eine getreue Übersetzung. So ist es auch im Interesse des Übersetzers, das gleiche oder ein ähnliches Muster zu schaffen, um die gleichen Effekte zu erzeugen. In der deutschen Schlagzeile bleiben das syntaktische und das klangliche Muster erhalten. Die tschechische Sprache ermöglicht es, ein ähnliches Wortpaar zu bilden (*bytí* – *pítí*), und die Übersetzung der Anspielung kann getreu erfolgen:

Die unerträgliche Leichtigkeit des Weins – Nesnesitelná lehkost pítí

5.3 Linguistische Ebene – ein Bedeutungsäquivalent finden

In der oben vorgeschlagenen Übersetzung der Zeitungsschlagzeile wurde nicht nur ein ähnliches sprachliches Muster, sondern auch ein in der Bedeutung ähnliches Äquivalent gefunden.

Ein Problem kann in diesem Sinne unter anderem die Übersetzung von idiomatischen Wortverbindungen darstellen. Dies soll anhand der Übersetzung von Sprichwörtern und ihrer spielerischen Abwandlung gezeigt werden. Bei Sprichwörtern handelt es sich um eine lexikalisierte Ausdrucksweise. Bei der Übersetzung wählt der Übersetzer eine bedeutungsäquivalente lexikalisierte Einheit (falls vorhanden). Falls das Sprachsystem das nicht ermöglicht, wird er vor die Aufgabe gestellt, eine alternative Lösung zu finden. Für die gewählten Beispiele gibt es im Tschechischen bedeutungsäquivalente Sprichwörter:

Lügen haben kurze Beine. – Lež má krátké nohy.
Alte Liebe rostet nicht. – Stará láska nerezaví.

Eine Herausforderung stellt für den Übersetzer erst ein spielerischer Umgang eines Aphoristikers mit diesem Sprichwort dar, weil er nach einer passenden, ein bekanntes Sprichwort parodierenden Sprichworterweiterung in der Zielsprache erfolgreich (a) oder weniger erfolgreich (b) suchen muss:

Lügen haben kurze Beine und weiche Knie. (Lügen haben kurze Beine.)
– Lež má krátké nohy, ale pravda je má tak často chromé.
Alte Liebe rostet, wenn sie neue kostet. (Alte Liebe rostet nicht.)
– [...]

Wenn aus der Ausgangssprache ein Muster übertragen werden soll, das sich vom Muster der Zielsprache unterscheidet, muss dieses Muster „verändert werden, damit die Idiomatizität des Satzes erhalten bleibt.“ Dabei ist „ein gewisses Maß an Kreativität [...] erforderlich“. [10]

Viele Versuche, ein Wortspiel zu übersetzen, stoßen an die Grenzen des Sprachsystems der Zielsprache; ein treffendes Beispiel stellen Buchstabenspiele dar:

Abc-Texte sind Texte, die „die Buchstaben eines Alphabets bzw. ihre Namen, in der Regel in alphabetischer Reihenfolge, in einem Kontext eingebaut vorführen.“ [11]

Das Urgroßvater-Abc
J. Krüss
Alle Tage nett und munter,
Bübisch und verschmitzt mitunter,
Chef und Hauptmann der Familie,
Dornenlos wie eine Lilie,
Edelmütig, klug und weise,
Fröhlich über Trank und Speise,
Groß im Drechseln wie im Dichten,
Hingerissen von Geschichten,
[...]

Der Übersetzer steht in diesem Falle vor keiner einfachen Aufgabe.

- a) Entweder übersetzt er die ersten Wörter in jedem einzelnen Vers wortwörtlich und bedeutungstreu, wodurch die nach dem Abc geordnete Wortreihe verloren geht,
- b) oder er kreiert einen neuen Abc-Text mit einem völlig neuen Inhalt, wodurch keine Übersetzung mehr, sondern ein neuer Text entsteht.

Fazit

Beziehen wir uns auf diejenige Definition der Wortspiele, wonach sie als Ergebnisse eines kreativen Umgangs mit der Sprache zu verstehen sind, bei der sich der Übersetzer auf einer ständigen Suche nach einer passenden Formulierung befindet, dann ist diese Kreativität auch in der Übersetzung zu erwarten. „Fast immer sehen wir uns gezwungen, etwas gegenüber dem Ausgangstext zu verändern, sei es aus Gründen des Sprachsystems, der Sprachnormen, des Reim- und Metrikzwangs oder bestimmter pragmatischer Gegebenheiten.“ [10] Das ist auch der Grund, warum Wortspiele als unübersetzbar bezeichnet werden und immer eine Herausforderung für den Übersetzer darstellen.

Es hängt von der Art des Wortspiels und den Möglichkeiten der Zielsprache ab, ob ein Teil eines Wortspiels oder sogar das ganze Wortspiel geopfert werden muss, oder ob es dem Übersetzer gelingt, das Wortspiel mit den gleichen oder ähnlichen Effekten in die Zielsprache zu übertragen.

Dedikation

Dieser Beitrag entstand mit der Unterstützung des Projekts der Schlesischen Universität in Opava SGS/12/2016 ‚Modern Approaches to Text Analysis and Interpretation‘ / ‚Moderní přístupy k analýze a interpretaci textu‘.

Literatur

- [1] JANICH, N.: *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Stauffenburg 2013. ISBN 978-3823368184.
- [2] GLÜCK, H. (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 4. Aufl. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler 2010. ISBN 978-3476023353.
- [3] PÖLLMANN, M.: Wortspiel im Allgemeinen und in der Filmübersetzung im Besonderen. In: Zybatow, N., Lew (Hg.): *Translation: Neue Entwicklungen in Theorie und Praxis. SummerTrans–Lektionen zur Translationswissenschaft IATI–Beiträge I. Forum Translationswissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2009. S. 228–234. ISBN 978-3631572894.
- [4] TECZA, Z.: *Das Wortspiel in der Übersetzung*. Tübingen: Max Niemeyer 1997. ISBN 3-484-30367-0.
- [5] SNELL-HORNBY, M.; HÖNIG, H. G.; KUSSMAUL, P.; SCHMITT, P. A. (Hrsg): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg 2006. ISBN 978-3860579923.
- [6] LEVÝ, J.: *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung*. Frankfurt am Main, Bonn: Athenäum-Verlag 1969.
- [7] LEVÝ, J.: *Umění překladu*. Praha: Odeon, 1983.
- [8] NORD, C.: *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübingen: Julius Groos Verlag Brigitte Narr 2009. ISBN 978-3872768681.
- [9] WILSS, W.: *Anspielungen. Zur Manifestation von Kreativität und Routine in der Sprachverwendung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1989. ISBN 978-3484106482.
- [10] KUSSMAUL, P.: *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg 2000. ISBN 978-3860572498.

- [11] ULRICH, M.: *Die Sprache als Sache. Primärsprache, Metasprache, Übersetzung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag 1997. ISBN 978-3823347897.

SLOVNÍ HŘÍČKY A IDIOMATICKÁ SLOVNÍ SPOJENÍ JAKO PŘEKLADATELSKÝ ORÍŠEK

Slovní hříčky, idiomatická slovní spojení a frazeologismy vůbec patří nezřídka k největším výzvám pro každého překladatele. Především ve vtipcích, reklamních textech a v neposlední řadě v beletristických textech, které jsou napsány hravou formou, se setkává s celou řadou pragmatických, kulturně specifických a jiných problémů, které ho staví před obtížný úkol. Příspěvek poukazuje na zajímavé otázky a překážky, které musí překladatel při překladu idiomatických slovních spojení překonávat.

WORDPLAYS AND IDIOMATIC EXPRESSIONS AS A HARD NUT TO CRACK

Wordplays, idiomatic expressions, and phraseologisms in general often pose a challenge for every translator. It is mostly in jokes, advertisements, and fictional literary texts written in a playful style that they encounter a number of pragmatic, culturally specific, and other problems that present a difficult task. This paper draws attention to some interesting questions and obstacles that the translator must deal with when translating idiomatic expressions.

GRA SŁÓW I ZWIĄZKI IDIOMATYCZNE JAKO TRUDNY ELEMENT DO TŁUMACZENIA

Gra słów, związki idiomatyczne i frazeologizmy często stanowią największe wyzwanie dla każdego tłumacza. Przede wszystkim w kawałach, tekstach reklamowych a także w tekstach beletrystycznych, napisanych w zabawnej formie, można spotkać wiele problemów pragmatycznych, specyficznych dla danej kultury, jak i innych, będących trudnym zadaniem do wykonania. W niniejszym artykule wskazano na ciekawe kwestie i bariery, jakie tłumacz musi pokonywać tłumacząc związki idiomatyczne.

LEXIKALISIERUNG UND NEUTRALISIERUNG VON DIMINUTIVFORMEN IM POLNISCHEN UND TSCHECHISCHEN, VERGlichen MIT DEM DEUTSCHEN. EIN TRANSLATORISCHES PROBLEM?

Danuta Rytel-Schwarz

Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Institut für Slavistik,
Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, Deutschland
e-mail: rytelkuc@uni-leipzig.de

Abstrakt

Die Diminuierung ist sowohl im polnischen wie auch im tschechischen und deutschen Sprachsystem eine äußerst produktive Wortbildungskategorie. Allerdings machen das Polnische und Tschechische von diesen Mitteln viel mehr Gebrauch gemacht als das Deutsche. Die zahlreichen Unterschiede zwischen den drei benachbarten Sprachen – hier: charakteristische Züge der Verwendung von Diminutivformen im Polnischen, Tschechischen und Deutschen – sind nicht nur durch Prozesse der Lexikalisierung und Neutralisierung entstanden. In vielen Fällen handelt sich um sogenannte ‘äquivalentlose Lexik’ (Realien). In der kontrastiven Linguistik lassen sich Diminutive aus unterschiedlichen Sichtweisen untersuchen. Die Analyse zeigt auf, dass typologische, semantische, pragmatische und lexikographische Vorgehensweisen gleichermaßen beachtet werden sollen. Es ist ein dringendes Forschungsdesiderat, Diminutivlexeme in weitaus größerem Umfang in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern zu berücksichtigen.

Keywords

Contrastive linguistics; Diminutive; Lexicalisation; Neutralisation; Realia.

Einführung

In der angewandten kontrastiven Linguistik gilt als Faktum, dass die Diminuierung zwar sowohl im polnischen als auch im tschechischen und deutschen Sprachsystem eine äußerst produktive Wortbildungskategorie darstellt, allerdings machen das Polnische und Tschechische von diesen Möglichkeiten viel mehr Gebrauch als das Deutsche, und dies nicht nur in der Alltagssprache. Diminuierung ist ein Sprachphänomen, bei dem viele Facetten der Kommunikationsproblematik zu berücksichtigen sind. Termini wie die Doppelbenennung ‘Diminutivum/Deminutivum’ – ‘Verkleinerungsform’ im Deutschen, ‘deminutivum’ – ‘zdrobnienie/wyraz zdrobniały’ im Polnischen und ‘deminutivum’ – ‘zdrobnělina/slovo zdrobnělé’ im Tschechischen suggerieren (wenn wir uns auf Nomina beschränken), dass es sich vor allem um “abgeleitete Substantive” handelt, “die die Bedeutung des Stammes in der Regel als ‘Verkleinerung’ modifizieren, aber auch emotionale Einstellungen des Sprechers signalisieren können” [1, S. 167]. Aus funktional-pragmatischer Perspektive lässt sich feststellen, dass Diminutive semantisch weiter zu fassen sind als bloße ‘Verkleinerungsformen’. Durch Prozesse der Lexikalisierung und Neutralisierung sind zahlreiche neue Verwendungsbereiche entstanden. Nach Zofia Klimaszewska sei Diminuierung als sprachliche Kategorie nicht einfach erfassbar und dürfe nicht entweder als grammatische, semantische oder Wortbildungskategorie hingestellt werden. [2, S. 1]. Diese Kategorie muss vielmehr als komplexes sprachliches Phänomen betrachtet werden und ist ein gutes Beispiel für die ‘sprachliche Kreativität’.

1 Repertoire der diminutiven Suffixe

Mein Beitrag beschränkt sich auf die synthetische (morphologische) substantivische Diminution (affixale Bildung). Zuerst gibt er einen Überblick zur Diminutivbildung durch Diminutivsuffixe im Rahmen vom Wortbildungsverfahren ‘Modifikation’. Hypokoristika als spezielle Klasse der Diminutive bleiben hier außer Acht. Schon ein kurzer Blick auf den Bestand der Diminutivsuffixe, die im Polnischen, Tschechischen und Deutschen zur Verfügung stehen, erlaubt es, die vielfältigen Wortbildungsmöglichkeiten zu erkennen und gleichzeitig die in dieser Hinsicht enge Verwandtschaft zwischen dem Polnischen und Tschechischen festzustellen. Stellt man dem das Deutsche gegenüber, sieht es dort mit der Diminutivbildung erheblich einfacher aus. Da die Forschung auf diesem Gebiet schon einen hohen Wissensstand erreicht hat, möchte ich vorab die Untersuchungsergebnisse kurz zusammenfassen. Ich stütze mich vor allem auf vier kontrastive Arbeiten von Zofia Klimaszweska [2], Marek Nekula [3] [4] und Alexandr Rosen, Elżbieta Kaczmarska, Svatava Škodová [5]. Eine der ersten Erkenntnisse aus diesem Vergleich ist die allgemein bekannte Tatsache, dass das Repertoire der diminutiven Suffixe im Polnischen und Tschechischen sehr ausgebaut, im Deutschen dagegen relativ stark begrenzt ist. Nekula [4, S. 48] verweist in diesem Zusammenhang auf die Opposition zweier komplementärer Begriffe: “Überangebot und Defizit” – eine Opposition, die in der Wortbildung einen festen Platz hat. Diese Begriffe verwendete bereits Regine Würstle [6] als sie die Diminutionsbildung im Deutschen, Französischen und Englischen miteinander verglich.

Da es in diesem Beitrag nicht um eine systematische Beschreibung der gesamten Wortbildungsverfahren der Diminutivbildung geht, sondern vielmehr um eine Erörterung zu ausgewählten Beispielen von Diminutivlexemen, welche Probleme bei der Übersetzung bereiten können, beschränke ich mich in der folgenden Tabelle 1 nur auf solche produktive Suffixe, die in den Standardsprachen verwendet werden und in den Grammatiken des Polnischen, Tschechischen und Deutschen als Diminutivsuffixe gelten. Berücksichtigt sind vor allem Standardwerke für das Polnische [7], Tschechische [8] und Deutsche [9].

Die Tabelle 1 lässt sich leicht interpretieren:

- Alle drei Sprachsysteme verfügen über synthetische Wortbildungsmittel (Suffixe), die Diminutivformen bilden können.
- Im Polnischen und Tschechischen gibt es mehrere Suffixe, die als Diminutiv-Mittel fungieren; in der deutschen Schriftsprache sind es dagegen nur zwei.
- Die deutschen diminutivbildenden Suffixe *-chen* und *-lein* bilden Nomina mit dem Genus ‘Neutrum’. Sie werden unabhängig davon angewendet, zu welcher Genusklasse das Basiswort gehört; z. B. (m.) *der Löffel* – (n.) *das Löffelchen*; (f.) *die Gabel* – (n.) *das Gäbelchen*; (n.) *das Messer* – (n.) *das Messerchen*.
- Im Polnischen und Tschechischen verändert sich das Genus bei der Diminutivbildung nicht. Das Genus des Basiswortes muss im Derivationsprozess erhalten bleiben und die Diminutivsuffixe sind entsprechend durch die Flexionsendungen differenziert, z. B. *-ek(ø)* für Maskulina, *-k(a)* für Feminina, *-k(o)* für Neutra. Welches Suffix verwendet wird, hängt von der Genusklasse des Basiswortes ab; z. B. (m.) *nóż / nůž* – (m.) *nożyk / nožík*; (f.) *łyżka / lžíce* – *łyżeczka / lžička*; (n.) *okno / okno* – *okienko / okénko*. Im Grunde genommen handelt sich bei diminutiven Suffixen wie *-ek(ø)*, *-k(a)*, *-k(o)* um ein Suffix mit drei Genusvarianten.
- Ein gravierender Unterschied ist, dass es im Polnischen und Tschechischen eine zweistufige (einfache und sekundäre) Diminuierung gibt, die im Deutschen fehlt; z. B.:

okno – okienko – okieneczko
okno – okénko – okénečko
Fenster – Fensterchen / Fensterlein (volkssprachlich)

- Auffallend ist ferner die aus der Tabelle ersichtliche Tatsache, dass die polnischen und tschechischen Diminutivsuffixe im Grunde genommen übereinstimmen (mit kleinen Ausnahmen). Diese Übereinstimmung hat allerdings einen tückischen Haken: Die Distribution der Suffixe in beiden Sprachen ist nicht gleich; z. B. können dem polnischen Suffix *-eczek* mit derselben Basis im Tschechischen auch andere Suffixe entsprechen:

dom / dům – dom-eczek / dom-eček
las / les – las-eczek / les-íček
syn / syn – syn-eczek / syn-áček

Tab. 1: Übersicht zu produktiven Diminutivsuffixen im Polnischen, Tschechischen und Deutschen

	Polnisch	Tschechisch	Deutsch
einfache/primäre Suffixe (1. Stufe)	Maskulinum		Neutrum
	<i>-ek, -ik (-yk)</i>	<i>-ek, -ík</i>	<i>-chen</i>
	Femininum		<i>-lein</i>
	<i>-ka</i>	<i>-ka</i>	
	Neutrum		
	<i>-ko</i>	<i>-ko</i>	
sekundäre/reduplizierte Suffixe (2. Stufe)	Maskulinum		
	<i>-eczek</i>	<i>-eček, -íček</i>	
	<i>-iczek (-yczek)</i>	<i>-áček, -ánek</i>	
	<i>-uszek</i>	<i>-ínek</i>	
	<i>-iszek</i>	<i>-oušek</i>	
	<i>-aszek</i>		
	Femininum		
	<i>-eczka,</i> <i>-iczka (-yczka)</i>	<i>-ečka, -ička,</i> <i>-ínka, -enka</i>	
	<i>-unia</i>	<i>-unka, -uška</i>	
	<i>-uszka</i>		
	Neutrum		
	<i>-eczko</i>	<i>-ečko, -íčko</i>	
	<i>-uszko</i>	<i>-ínko</i>	

Quelle: zusammengestellt nach [7], [8], [9]

2 Frequenz

Aus kontrastiver und translatorischer Sicht stellt sich eine weitere wichtige Forschungsfrage – die Frage nach der Frequenz: inwieweit nämlich von den in allen drei Sprachsystemen vorhandenen synthetischen Diminutivmöglichkeiten Gebrauch gemacht wird. Zum einen handelt es sich darum, wie oft und in welchen Bereichen diminutive Lexeme verwendet werden, zum anderen, von welchen Substantiven sie überhaupt gebildet werden können. Nekula [4, S. 48] schreibt:

“Den translatologisch orientierten Arbeiten nach werden dabei ‘Defizite’ im Repertoire der synthetischen Diminutivsuffixe in der Praxis durch analytische Diminution kompensiert – im Deutschen durch eine Nominalphrase mit dem

Attribut *klein*; als analytisch werden in diesem Kontext auch die Komposition mit *Klein-* oder *Mini-* verstanden.”

Dennoch ist zu bedenken, ob diese Kompensation in allen Kontexten den pragmatisch-kommunikativen Konventionen entsprechen würde. Eine adäquate Übersetzung muss kulturspezifische Sichtweisen berücksichtigen. Zudem können Diminutive auch weitere semantisch-stilistische Funktionen haben – neben Verkleinerung auch Expressivität. Klimaszewska [2, S. 114] zählt zur Expressivität: “Liebkosung, Verniedlichung, Verstärkung, Unterstatement (Untertreibung) – Euphemismus, Mitleid, Geringschätzung, Ironie”. Die Autoren der “Grammatik des Polnischen” [10, S. 159] sind der Meinung, dass Diminutiva vor allem eine emotionale Bewertung ausdrücken und in der Grammatik dementsprechend der Wortbildungskategorie “Nomina Expressiva” zugeordnet werden.

Es ist eine unbestrittene Tatsache, dass die Diminutivformen im Tschechischen und Polnischen eine deutlich höhere Frequenz haben als im Deutschen. Für das Sprachenpaar Tschechisch-Deutsch liegen zum Teil korpusbasierte Ergebnisse vor. Nekula [4, S. 52] hat stichprobenweise die Differenz in der Verwendungsfrequenz der tschechischen und deutschen Diminutive im Parallelkorpus des Tschechischen Nationalkorpus “InterCorp” untersucht. Nur 22,9 % der tschechischen Diminutive mit dem Suffix *-eček* haben deutsche diminutive Äquivalente, wobei die meisten durch analytische Formen ausgedrückt werden. Nur in “17,3 % werden synthetische Diminutive mit den Formanten *-chen* / *-lein* benutzt”.

3 Lexikalisierung und Neutralisierung diminutiver Formen

Konfrontiert man polnische mit tschechischen Diminutiven, muss man damit rechnen, dass sich hinter den scheinbaren Äquivalenzen zuweilen ‘falsche Freunde’ verstecken [11, S. 114]. Gründe dafür gibt es viele, u. a. die Lexikalisierung und Neutralisierung diminutiver Formen. Ich nenne hier nur zwei Beispiele (Tabelle 2):

Tab. 2: Scheinbare Äquivalenzen polnischer und tschechischer Diminutivformen

Polnisch	Tschechisch
‘Aschenbecher’	
<i>popielnica</i> (Augmentativum) <i>popielniczka</i>	<i>popelník</i> <i>popelníček</i> (Diminutivum)
‘Igel’	
<i>ježysko</i> (Augmentativum) <i>jež</i> <i>jeżyk</i> (Diminutivum, Stufe 1) <i>jeżyczek</i> (Diminutivum, Stufe 2)	? <i>ježisko</i> (Augmentativum; äußerst selten) <i>ježek</i> (dialekt. auch <i>jež</i>) <i>ježeček</i> (Diminutivum)

Quelle: eigene Erhebung

Die verbreitete Meinung, dass im Tschechischen mehr Diminutive verwendet werden als im Polnischen, bestätigt eine Untersuchung [5] des Parallelkorpus “InterCorp”: Diminutive kommen in tschechischen belletristischen Texten doppelt so oft vor wie in polnischen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung liefern jedoch keine Information dazu, ob in der gesprochenen Sprache diese Verhältnisse gleich sind.

Nekula [4, S. 56] stellt die “Diminution im Deutschen und Tschechischen aus typologischer Sicht” dar und meint dabei vor etwas warnen zu müssen:

“Die Kulturalisierung der Resultate einer systemorientierten kontrastiven Analyse im Kontext der Interkulturellen Kommunikation läuft Gefahr, Stereotypen und

damit auch die Kommunikationsbarrieren zu zementieren, deren Überwindung eigentlich zum Selbstverständnis dieses Faches gehören müsste.”

Diese Feststellung soll aus meiner Sicht etwas relativiert und ergänzt werden. Die Typologie ist ein wichtiger Wegweiser, um die Diminutivierung als sprachliches Phänomen zu verstehen. Wenn es sich um konkrete Resultate des Diminutivierungsprozesses handelt, ist die lexikographische Beschreibung unentbehrlich. Bis jetzt sind Diminutive (aber auch Augmentative) in Wörterbüchern unterrepräsentiert.

4 Translatorische Probleme

Die translatorischen Probleme möchte ich nur an einem Beispiel präsentieren. Die Diminutivformen pol. *książeczka*, tsch. *knižka* / *knížečka* und dt. *Büchlein* kann man als ‘Buch’ + ‘klein’ erklären, aber nicht nur. Diese Lexeme funktionieren in allen drei Sprachen nicht isoliert, sondern in einem System, das auch von kulturspezifischen Faktoren beeinflusst ist. Im Endeffekt können die Diminutivformen in der jeweiligen Gegenwartsprache zum Teil andere pragmatisch-kommunikative Funktionen haben.

Für die Opposition *augmentativ* – *neutral* – *diminutiv* stehen in allen drei Sprachen unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. (Vgl. Tabelle 3)

Tab. 3: Opposition *augmentativ* – *neutral* – *diminutiv*

Polnisch	Tschechisch	Deutsch
<i>księga</i> (Augmentativum)	<i>velká kniha</i> (<i>bichle</i> / <i>bichla</i>)	großes Buch
<i>książka</i>	<i>kniha</i>	Buch
<i>książeczka</i> (Diminutivum, Stufe 1)	<i>knížka</i> (Diminutivum, Stufe 1)	Büchlein (Büchelchen)
	<i>knížečka</i> (Diminutivum, Stufe 2)	
<i>książusia</i> (äußerst selten) (Diminutivum, Stufe 3)	<i>knížtička</i> (selten) (Diminutivum, Stufe 3)	

Quelle: eigene Erhebung

Das polnische Lexem *księga* (bis zum 16. Jh. nur im Plural *księgi*), das ursprünglich ein neutrales Wort war, hat sich zum Augmentativum entwickelt und das diminutive Derivat *książka* wurde (ebenfalls im 16. Jh.) neutralisiert. (Vgl. [12, S. 330–331]) Die diminutive Funktion übernahm das neue Diminutivum *książeczka*. Im Tschechischen kam es nicht zu diesen Verschiebungen. Das Wort *kniha* ist neutral, *knížka* ‘*menší kniha*’, *knížečka* eine Verkleinerungsform zweiten Grades und *knížtička* eine Verkleinerungsform dritten Grades, die sehr selten vorkommt.

Im Tschechischen wird vom Wort *kniha* kein synthetisches Augmentativum gebildet. Die Augmentation kann entweder analytisch ausgedrückt werden: *velká*, *velikánská*, *obrovská*... *kniha* oder umgangssprachlich durch eine Entlehnung aus dem Deutschen: *bichle* / *bichla* ‘(dickes) Buch’. Das Wort steht in keinem der beiden größten tschechischen Wörterbücher *Slovník spisovné češtiny* und *Slovník spisovného jazyka českého*. Im Tschechischen Nationalkorpus [13] ist es jedoch belegt; z. B.:

*Nechtější se mi tahat tlusté **bichle**, kvůli kterým mi nejde dopnout kabelka.*
(syn2015)

*Mám na mysli třeba intelektuálsky žvanivé texty, šestisetstránkové **bichle** ...*
(syn2015)

Auf der diminutiven Ebene gibt es in der oben aufgeführten Tabelle direkte Entsprechungen: *książeczka* – *knížka* – *Büchlein*. Aber nur im Deutschen handelt es sich ausschließlich um eine reine Verkleinerungsform zur Grundform Buch. Beim Stichwort *Büchlein* ist im Duden-Universalwörterbuch nur ein entsprechender Verweis auf das Stichwort Buch vorhanden.

Zwischen der Verwendung von *książeczka* im Polnischen und *knížka* im Tschechischen gibt es offensichtliche Unterschiede: Die diminutive Bedeutung ‘*kleines Buch*’ ist im Polnischen erhalten. Zu den häufigen Kollokatoren von *książeczka* gehören solche Adjektive wie *nieduża*, *maleńka*, *cienka*, *podręczna*, *niepozorna*, *miniaturowa*, *skromna* oder expressive Adjektive *słodka*, *piękna*, *śliczna* usw. (Vgl. Polnisches Nationalkorpus [14])

Oft wird die Kleinheit des Buches noch mit zusätzlichen Mitteln ausgedrückt bzw. präzisiert; z. B.:

Niewielka, 130-stronicowa książeczka mówi autentycznym doświadczeniem jednego (nie jednego z wielu) życia o epoce przełomu współczesności ... (PWN_0102000000001, 1996)

Otóż książeczka jest nieduża, zawiera niewiele ponad sto stroniczek maszynopisu. (PWN_1102000000015, 1998)

Mała książeczka, wielkości dłoni, wydana legalnie, niby powiastka jaka, a jest w niej wszystko, co mówił towarzysz Prosty. (PWN_2002000000093, 1952)

In der tschechischen Gegenwartssprache wird die Diminutivbedeutung des Wortes *knížka* in den meisten Kontexten neutralisiert. Das bestätigen folgende Beispiele aus dem Parallelkorpus [15]:

Ty knížky sehrály v mém životě zvláštní roli ... (Milan Kundera)
Diese Bücher hatten in meinem Leben eine besondere Rolle gespielt ...
Te książki odegrały w moim życiu szczególną rolę ...

Proboha nečum do knížek a dělej! (Bohumil Hrabal)
Himmelherrgott, gaff nicht dauernd in die Bücher und mach was!
Hańtio, gdzie jesteś? Na Boga, nie wgapiaj się w książki, tylko zasuway!

Um im Tschechischen eine Diminuierung zu erreichen, muss man das Diminutivum zweiten Grades *knížečka* verwenden. Zu den häufigen Kollokatoren von *knížečka* gehören solche Adjektive wie *tenká*, *malá*, *nevelká*, *maličká*, *miniaturní*, *drobná*, *desetistránková*, *útlá*, *útlounká* und – expressiv gefärbt – *půvabná*, *krásná*, *pěkná* usw. (vgl. Tschechisches Nationalkorpus [13]); z. B.:

Tenoučká knížečka se prodává za neuvěřitelných 200,- korun.
Ještě než vyšlo první číslo, Sadurski vydal malou knížečku s vlastními vtipy:
Speedway na wesolo...
Jde o útlou knížečku [o] rozsahu 164 stran.

Die Diminutivformen pol. *książeczka* und tsch. *knížka* sind zum Teil lexikalisiert worden. In diesem Fall haben sie keine Verkleinerungsfunktion, sondern eine terminologische Funktion. In beiden Sprachen werden die Lexeme als Bezeichnung eines Dokuments verwendet, das die Form eines kleinen Heftes hat; z. B.:

książeczka oszczędnościowa – *vkładní / spořitelní knížka* – *Sparbuch*
(*Sparbüchlein* – als Diminutivum)

książeczka czekowa – *šeková knížka* – *Scheckbuch / Scheckheft*

książeczka wojskowa – vojenská knížka – Wehrpass (in der DDR Wehrdienstausweis, in der Schweiz Dienstbüchlein)

książeczka walutowa – valutová knížka (Darin wurden fremde Währungen registriert, die man offiziell für Auslandsreisen gekauft hat. Der Begriff gehört zu den Realien des Sozialismus und ist schwer übersetzbar)

książeczka pracy – pracovní knížka (Protektorat Böhmen und Mähren: 1941-47) – *pracovní průkaz* (in der Tschechoslowakei 1947, nur kurz; danach abgeschafft und im Ausweis eingetragen) – *Arbeitsbuch* (Nationalsozialismus)

Weitere derartige Begriffe stimmen in beiden Sprachen überein; z. B.:

książeczka do nabożeństwa – modlitební knížka – Gebetbuch / Gebetbüchlein (in diesem Fall ist auch die Verkeilnerungsform im Deutschen möglich)

książeczka dla dzieci – dětská knížka – Kinderbuch

Ihre lexikalischen Äquivalente im Deutschen haben die Form von Komposita, meist mit dem Grundwort Buch.

Das polnische Diminutivum *książeczka* hat eine besondere Karriere gemacht. Zu den tschechischen Entsprechungen gehören *průkaz*, *legitimace*. Im Deutschen beinhalten entsprechende Komposita neben dem Grundwort Buch auch die Lexeme *Ausweis*, *Pass*, *Zeugnis*; z. B.:

książeczka partyjna – stranická legitimace – Parteibuch

książeczka szczepień – očkovací průkaz – Impfpass / Impfausweis

książeczka sanepidu / sanepidowska – zdravotní průkaz – Gesundheitszeugnis / Gesundheitspass

Große Anforderungen beim Übersetzen stellen solche Begriffe, die mit konkreten Realien im jeweiligen Land verbunden sind und als unübersetzbar gelten. Nicht immer können sie durch neue Entsprechungen im Kulturkontext der Zielsprache ersetzt werden. Auch hier kann man mehrere Beispiele mit dem polnischen Diminutivum *książeczka* finden. Ich beschränke mich nur auf zwei Beispiele:

książeczka mieszkaniowa ist im deutsch-polnischen Wörterbuch von PWN [16] als *Bausparvertrag* nicht richtig übersetzt. Angesichts der Wohnungsnot konnte man in der Volksrepublik Polen eine Anzahlung für eine zukünftige Wohnung leisten und musste danach 5, 10, 20 Jahre warten, bevor man die Wohnung vom Staat ‘erhalten’ hat. Mit dem heutigen Begriff *Bausparvertrag* hat das wenig zu tun.

Ähnlicherweise konnte man eine *książeczka samochodowa* (etwa: ‘Autobuch’) anlegen. Auf den Fiat 126p musste man dann mehrere Jahre warten.

Auch weitere polnische Begriffe wie *książeczka G. (górnicza)*, *książeczka autostopu / autostopowicza*, *książeczka SKO* usw. gehören der Vergangenheit an.

In der Tschechoslowakei und in der Tschechischen Republik bedeutete der Begriff *modrá knížka* ‘Wehrdienstuntauglichkeitsbescheinigung’.

Dem tschechischen Ausdruck *žákovská knížka* entspricht im Polnischen *dzienniczek ucznia* ‘ein kleines Heft, in das Lehrer Noten und Informationen für die Eltern schreiben können’. – Eine deutsche Entsprechung *Mitteilungsheft* / ugs. *Muttiheft* gehörte zum DDR-Wortschatz [17].

Die zahlreichen Unterschiede zwischen den untersuchten Sprachen sind nicht nur durch Prozesse der Lexikalisierung und Neutralisierung entstanden, sondern in vielen Fällen handelt es sich um sogenannte ‘äquivalentlose Lexik’ (Realien). Wie asymmetrisch Diminutive im Vergleich der drei untersuchten Sprachen vorkommen können, ist aus der folgenden Gegenüberstellung (Tabelle 4) ersichtlich:

Tab. 4: Asymmetrie der Diminutivformen im Polnischen, Tschechischen und Deutschen

Polnisch	Tschechisch	Deutsch
wiek – Ø	století – stoletíčko	Jahrhundert – Ø
rok – rokcek lata – latka	rok – roček, růček léto – Ø	Jahr – Jährchen
dzień – dzionek	den – Ø	Tag – Ø
godzina – godzinka – godzineczka	hodina – hodinka – hodinečka	Stunde – Stündchen / Stündlein (veraltet)
rano / ranek – Ø	ráno – ráno – raničko	Morgen – Ø
minuta – minutka – minuteczka	minuta – minutka – minutečka	Minute – Minütchen
sekunda – sekundka – sekundeczka	vteřina – vteřinka – vteřinečka sekunda – Ø – sekundečka	Sekunde – Sekündchen

Quelle: eigene Erhebung

Fazit

Es ging es mir vor allem darum, zu signalisieren, dass Diminutive sich in der kontrastiven Linguistik aus unterschiedlichen Sichtweisen untersuchen lassen. Typologische, semantische, pragmatische und lexikographische Vorgehensweisen sollten gleichermaßen angewandt werden. Als kreative und evolutive Kategorie lässt sich die Diminuierung nicht in einen strengen systemgrammatischen Rahmen zwängen. Daher ist es ein dringendes Desiderat, Diminutivlexeme in weit größerem Umfang als bisher in der ein- und zweisprachigen Lexikographie zu berücksichtigen.

Literatur

- [1] BUSSMANN, H.: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag Stuttgart, 2002. ISBN 3-520-45203-0.
- [2] KLIMASZEWSKA, Z.: *Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, 1983. ISBN 83-04-01460-2.
- [3] NEKULA, M.: System und Funktion der Diminutive. Kontrastiver Vergleich des Deutschen und Tschechischen. In: Höhne, S.; Nekula, M.; Birtsch, N. (eds.), *Brücken: Germanistisches Jahrbuch Tschechien-Slowakei*. Neue Folge, Nakladatelství Lidové noviny 11, Praha, 2003, pp. 145–188. ISBN 80-7106-669-9. [2017-02-11]. Available from WWW: <http://www.bohemicum.de/fileadmin/Downloads/nekula/diminutive.pdf>
- [4] NEKULA, M.: Diminution im Deutschen und Tschechischen aus typologischer Sicht. In: Nekula, M.; Šichová, K.; Valdrová J. (eds.), *Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch – Tschechisch*. Stauffenburg/Julius Groos, Tübingen, 2013, pp. 47–69. ISBN 978-3-87276-893-3.

- [5] ROSEN, A.; KACZMARSKA, E.; ŠKODOVÁ, S.: Zdrobnienia jako element kultury i pułapka glottodydaktyczna – czeskie i polskie deminutiva w ujęciu konfrontatywnym na podstawie badań korpusowych. In: *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*. Warszawa, 2014. DOI: [10.13140/2.1.2926.3681](https://doi.org/10.13140/2.1.2926.3681)
- [6] WÜRSTLE, R.: *Überangebot und Defizit in der Wortbildung im Deutschen, Französischen und Englischen*. Peter Lang, Frankfurt am Main 1992. ISBN 978-3-631-45058-1.
- [7] GRZEGORCZYKOWA, R.; LASKOWSKI, R.; WRÓBEL, H. (eds.): *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1998. ISBN 83-01-12386-9.
- [8] ČECHOVÁ, M. a kolektiv autorů: *Čeština – řeč a jazyk*. ISV nakladatelství, Praha, 2000. ISBN 80-85866-57-9.
- [9] FLEISCHER, W.; BARZ, I.: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Max Niemeyer, Tübingen, 1995. ISBN 3-484-10682-4.
- [10] BARTNICKA, B.; HANSEN, B.; KLEMM, W.; LEHMANN, V.; SATKIEWICZ, H.: *Grammatik des Polnischen*. Sagner, München, 2004. ISBN 3-87690-845-0.
- [11] ORŁOŚ, T. (eds.): *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2004. ISBN 83-233-1823-9.
- [12] DŁUGOSZ-KURBACZOWA, K.: *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008. ISBN 978-83-01-15258-1.
- [13] KŘEN, M.; CVRČEK, V.; ČAPKA, T.; ČERMÁKOVÁ, A.; HNÁTKOVÁ, M.; CHLUMSKÁ, L.; JELÍNEK, T.; KOVÁŘÍKOVÁ, D.; PETKEVIČ, V.; PROCHÁZKA, P.; SKOUMALOVÁ, H.; ŠKRABAL, M.; TRUNEČEK, P.; VONDRÍČKA, P.; ZASINA, A.: *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. [2017-03-14]. Available from WWW: <http://www.korpus.cz>
- [14] *NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego 2018-2012*. [2017-03-14]. Available from WWW: <http://nkjp.pl>
- [15] ROSEN, A.; VAVŘÍN, M.: *Korpus InterCorp, verze 8 z 4. 6. 2015*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. [2017-03-14]. Available from WWW: <http://ucnk.korpus.cz/intercorp/>
- [16] *Wielki słownik polsko-niemiecki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2008. ISBN 978-83-01-15408-0.
- [17] Mitteilungsheft. In: *Wikipedia*. [encyclopedia online]. Wikimedia Foundation Inc., updated 7. Juni 2016, at 10:37. [accessed 2017-03-14]. Available from WWW: <https://de.wikipedia.org/wiki/Mitteilungsheft>

LEXIKALIZACE A NEUTRALIZACE DEMINUTIVNÍCH FOREM V POLŠTINĚ A ČEŠTINĚ VE SROVNÁNÍ S NĚMČINOU. PŘEKLADATELSKÝ PROBLÉM?

Deminutivizace je stejně jako v polském tak i v českém a německém jazykovém systému velmi produktivní kategorie slovo tvorby. V polštině a v češtině se tohoto prostředku užívá ovšem více než v němčině. Početné rozdíly mezi těmito třemi jazyky sousedních zemí – zde: charakteristické rysy užívání deminutivních forem v polštině, češtině a němčině – nevznikly pouze procesy lexikalizace a neutralizace. V řadě případů se jedná o takzvaný ‘nulový ekvivalent’ (realie). V kontrastivní lingvistice lze zkoumat deminutiva pomocí různých hledisek. Analýza ukazuje, že by se měly typologické, sémantické, pragmatické a lexikografické přístupy zohledňovat rovnocenným způsobem. Prioritní úkol budoucího výzkumu je přihlédnout v daleko větším rozsahu k deminutivním lexémům v jednojazyčné a dvoujazyčné lexikografii.

LEXICALISATION AND NEUTRALISATION OF DIMINUTIVE FORMS IN POLISH AND CZECH COMPARED TO GERMAN. A PROBLEM FOR TRANSLATION?

In Polish language, as well as in Czech and German, diminutives are a highly productive category of wordbuilding. Polish and Czech, however, make much more use of these means than German. The numerous differences between the three neighbored languages – in this case: features that are characteristic for the application of diminutive forms in Polish, Czech and German – have aroused not only through processes of lexicalization and neutralization. In many cases we have to deal with so-called ‘lexis without an equivalent’ (realia). In Contrastive Linguistics, diminutives can be analyzed from various aspects. The shown analysis leads to the conclusion that typological, semantic, pragmatic and lexicographic approaches should be equally regarded. It is an urgent desideratum of research to take into account to a far greater extent diminutive lexemes than has been the case up to now.

LEKSYKALIZACJA I NEUTRALIZACJA FORM DEMINUTYWNYCH W JĘZYKU POLSKIM I CZESKIM W PORÓWNANIU Z JĘZYKIEM NIEMIECKIM. PROBLEM TRANSLATOLOGICZNY?

Deminutywizacja jest zarówno w systemie języka polskiego i czeskiego, jak również niemieckiego wyjątkowo produktywną kategorią słowotwórczą. Jednakże w języku polskim i czeskim korzysta się z tego środka słowotwórczego w znacznie większym stopniu aniżeli w języku niemieckim. Wyraźne różnice istniejące między tymi językami sąsiadującymi z sobą krajów – w tym wypadku charakterystyczne cechy użycia form deminutywnych w języku polskim, czeskim i niemieckim – są nie tylko wynikiem procesów leksykalizacji i neutralizacji. W wielu przypadkach mamy do czynienia z tzw. ‘zerowymi ekwiwalentami leksykalnymi’ (realia). W lingwistyce kontrastywnej deminutywy można badać z różnego punktu widzenia. Analiza wskazuje na to, że w równym stopniu należy stosować podejście typologiczne, semantyczne, pragmatyczne i leksykograficzne. Ważnym zadaniem badawczym jest uwzględnienie w znacznie większym stopniu niż dotychczas leksemów deminutywnych w leksykografii jedno- i dwujęzycznej.

DER KULTURELLE HINTERGRUND DER FACHÜBERSETZUNG

Dušan Tellinger

Freischaffender Wissenschaftler,
Košice, Slowakische Republik
e-mail: telling.dusan@gmail.com

Abstrakt

Der Einfluss der Kultur manifestiert sich in unterschiedlichen Fachtextsorten. Nicht nur bei literarischen Übersetzungen ist das Übersetzen ein interlinguales und zugleich interkulturelles Sprachhandeln. In fast allen Fachtextsorten kommen kulturspezifische Realien zur Sprache. Noch im Studium kann man dem Übersetzer und dem Dolmetscher vermitteln, wie man die Realien übertragen sollte – von der Übernahme der fremdsprachigen Bezeichnung bis hin zum Setzen eines Erklärungsäquivalents. In didaktischer Hinsicht kann man in Seminaren die fremde Kultur (das Fremde), d. h. kulturell markiertes Faktenwissen in unterschiedlichen Textsorten (von Fachartikeln bis zu Werbetexten) ebenso wie in den Medien Zeitung und Fernsehen vermitteln.

Keywords

Realia; Verbal communication; Nonverbal communication; Translator education; Interpreter education; Intercultural professional communication; Competence profile; Types of professional texts.

Einleitung

In diesem Beitrag gehen wir die Bedeutung der Kultur bei Fachübersetzungen an. Bei der Fachübersetzung muss man die lexikalische und kulturelle Übersetzbarkeit berücksichtigen. Beide Seiten des Übersetzungsprozesses hängen von der sprachlichen und kulturellen Entfernung zwischen dem Ausgangs- und Zieltext ab. Beim Aspekt der kulturellen Einbettung des Ausgangstextes ins Empfangsmilieu ist eine spezifische Ausbildung des Übersetzers in der Ausgangskultur (ökonomische, politische, historische, soziologische, geografische, technische evtl. auch künstlerische) erforderlich, zu der selbstverständlich die perfekte Kenntnis der Terminologie des gewählten Faches und dazu noch eine entsprechende stilistische Gabe gehören (fachsprachliche sowie stilistische Kompetenz). Zum Kompetenzprofil gehören auch solche Fähigkeiten (*skills*), die z. B. ein zukünftiger Dolmetscher im Rahmen seiner Ausbildung erlernen kann:

„Elements of non-verbal communication: eye-contact, mimics, gestures, body language and posture constitute a crucial part of an intercultural communication course.“ [3, S. 59]

Das heißt, translatorische Kompetenz umfasst mehrere Komponenten als Ergebnis einer allgemeinen Bildungskompetenz. Auch bei der Fachübersetzung (nicht nur bei der literarischen Übersetzung) geht es um das rechte soziale Verständnis für den Hintergrund eines zu übersetzenden Originaltextes. Es geht also um die Umstände, die nur der Autor kennt, und im Kommunikationsprozess auch sein Mediator

„Dies ermöglicht ihm, den Empfänger des Translats über Sinn und Wirkung des Ausgangssprachentextes zu informieren und dem Zielsprachentext-Rezipienten gegebenenfalls eine Hyperinformation zu geben.“ [9, S. 69]

Hier sind die Umstände der Entstehung des Textes, ebenso die außersprachlichen Faktoren im Übersetzungsprozess – die Konnotationen, Normen, Erwartungen und alles, was mit der Ausgangs- und Zielkultur zusammenhängt, zu nennen.

Die Fach- und kulturgebundene Lexik ist bei der Fachübersetzung in gleichem Maße wichtig. Es handelt sich um den exakten Inhalt des Fachtextes und um mannigfaltige Elemente des Textes, die ihm den Anhauch einer bestimmten Kultur verleihen. Diese Aspekte der Fachkommunikation wurden bisher weitgehend vernachlässigt, wie es Hans-R. Fluck [2, S. 75] betont:

„Schließlich hat sich einhergehend mit dem allgemeinen und neubelebten wissenschaftlichen Interesse am Verhältnis von Sprache und Kultur eine verstärkte Beschäftigung mit kulturgebundenen Spezifika in der Fachkommunikation ergeben, etwa im kulturkontrastiven Vergleich von Textsorten und Sprachhandlungs- bzw. Interaktionsmustern, insbesondere auch im mündlichen Bereich.“

Was die Kulturgebundenheit der Fachtextsorten angeht, unterscheidet Werner Koller drei Gruppen. In der ersten Gruppe der Texte (deren Wortschatz durch internationale Sprachnormung mehrsprachig terminologisiert ist und ganz oder teilweise aus Internationalismen besteht, die auf griechisch-lateinischen Wortstämmen basieren; z. B. naturwissenschaftliche Texte) und in der zweiten Gruppe der Texte (deren Wortschatz nicht oder nur teilweise mehrsprachig terminologisiert ist) ist die Kulturgebundenheit nicht am vorderen Plan und bei diesen Texten stellt sich das Problem der übersetzungsbezogenen Terminologiearbeit. Die dritte Gruppe bilden

“Fachtexte, deren Wortschatz sich auf landesspezifische Sachverhalte bezieht, d.h. Fachtexte im juristischen, soziologischen, ökonomischen Bereich, die gebunden sind an institutionelle Verhältnisse in einem bestimmten Land. Bei diesen Texten stellt sich insbesondere das Problem der Wiedergabe landeskonventioneller Elemente.“ [5, S. 275]

Diese Feststellung unterstützt die Meinung von Peter A. Schmitt [7, S. 252]:

„Ein gewisses Maß an Äquivalenzproblemen gesteht man allenfalls den Fachübersetzungen auf den Gebieten Recht, Wirtschaft und Sozialwissenschaft zu; von Spezialisten auf diesen Gebieten ist zu hören, dass es aufgrund kulturspezifisch unterschiedlicher Systeme häufig sehr schwierig sei, Äquivalente in verschiedenen Sprachen zu finden.“

Der Fachübersetzer muss also genügend textspezifisch relevantes Fachwissen mitbringen und über praktische Informationen verfügen, damit er den Ausgangstext inhaltlich so weit versteht, dass er auf dieser Informationsgrundlage einen zweckgerechten Zieltext erstellen kann.

1 Kulturelle Äquivalenz

Neben der lexikalischen Äquivalenz (die absolute Äquivalenz der Termini) ist in der Fachübersetzung auch die kulturelle Äquivalenz (vor allem die annähernde Äquivalenz der Realien) am vorderen Plan. Probleme entstehen also meistens bei der Suche nach lexikalischen Äquivalenten, aber die kulturelle Seite des Translats ist auch immer dabei wie

eine Folie im Hintergrund. Mit der Kulturspezifität der Fachtexte ist das Problem des Funktionalstils gebunden. In einzelnen Sprachen sind die Konventionen, die die stilistischen Merkmale bestimmen, entscheidend. Dies gilt aber auch im Rahmen der geografisch modifizierten deutschen Sprache. Es ist wichtig aus kultureller Sicht, z. B. zwischen mehreren deutschen Rechtssprachen zu unterscheiden (Schweiz – Luxemburg – Österreich versus Deutschland). Diese juristische Unterscheidung kommt bei der Übersetzung englischsprachiger Rechtstexte Großbritanniens, Kanadas, Australiens, Neuseelands, Irlands und der USA in Deutschland, Österreich und der Schweiz auch zu Wort. Damit sind schwere Probleme bei der Übersetzung ins aber auch aus dem Deutschen verbunden. Dabei ist der sprachliche Umgang mit Kulturunterschieden von großer Bedeutung. Wie im Allgemeinen Kulturunterschiede zum Tragen kommen, dazu ist die folgende Meinung in der Übersetzungstheorie von Radegundis Stolze [8, S. 244] zu finden:

„Übersetzen ist nicht Kulturvergleich, sondern es ist ein Überbrücken vergleichend festgestellter Unterschiede. Es können besonders drei Arten interkultureller Unterschiede genannt werden: Da gibt es reale Inkongruenzen durch unbekannte Kulturspezifika, formale Inkongruenzen durch kulturspezifische Textbaupläne, semantische Inkongruenzen durch kulturspezifische Assoziationen bestimmter Wörter.“

Kulturelle Spezifika stellen in den Fachtexten trotz der Internationalisierung der wissenschaftlichen und technischen Forschung und Entwicklung ein großes translatorisches Problem dar. Man kann sie nicht unterschätzen, da der Trend, der zum Rückgang der Kulturspezifität im Prozess der Globalisierung führt und massive Kulturunterschiede verwischt, in ständigem Wandel ist: Einerseits steht der Rückgang dessen, was kulturspezifisch ist, andererseits beobachtet man einen gegenläufigen Trend zur Bewahrung regionaler und ethnischer Besonderheiten auch im fachlichen Bereich. Ein Übersetzer, der sich nicht nur als Sprach- sondern als Kulturmittler versteht, sollte für solche Kulturspezifika sensibilisiert sein.

Die Übersetzer, die wenig kultursensibel sind, verstoßen oft gegen die Prinzipien der Übersetzung als Transferhandlung. Translatorische Laien sind oft rein sprachlich orientiert und in der Regel auf lexikalische Äquivalenzsuche fixiert, was durch ihren ungenügenden schulischen Fremdspracherwerb geprägt wird. Sie verstoßen so gegen die Fremdheit der Ausgangskultur sehr oft in ihren Übersetzungen. Von einem professionellen Übersetzer verlangt man schon eine potentiell bewusste Kulturkompetenz, die man im Laufe eines universitären Studiums erwirbt und ein gesamtes Leben über mit neuen Kenntnissen ergänzt. Eine besonders wichtige Frage stellen in der Kulturkompetenz eben die Realien dar, die als Spiegel des Niveaus der übersetzerischen Tätigkeit dienen können. Wie schwer ist es, die Grenzen des Begriffes Realie auszumachen, darüber zeugt auch eine reiche synonyme Reihe des Terminus Sprachrealie: Kulturrealie, Kulturwort, nichtübersetzbares Element, äquivalentsloses Lexem, kulturspezifisches Wort, Kulturem, Linguokulturem oder Ethnokulturem. Die Realien stehen zwischen zwei Grenzpolen der Lexik – zwischen gemeinsprachlichen Wörtern und Termini. Während ein Terminus mit Hilfe der Definition eindeutig fixiert und abgegrenzt wird, erhält ein gemeinsprachliches Wort seine scharfe Konkretisierung erst durch den Kontext. Der Kontext spielt auch bei Realien eine wichtige Rolle, trotzdem tragen Realien einige Merkmale von Termini und sind auch ohne den Kontext ausreichend verständlich.

2 Kompetenzbereiche von Fachübersetzern

In diesem Beitrag gehen wir vor allem die Bedeutung der Kulturkompetenz bei Fachübersetzungen an. In der translationalen Fachliteratur widmet man den

Kompetenzbereichen viel Aufmerksamkeit. Der neuartige Übersetzertyp der Fachliteratur hat ein klares Kompetenzprofil, wie es Thorsten Roelcke [6, S. 153] unterstreicht. In seinem Buch findet man das Kompetenzprofil des Fachübersetzers, der von einer Fremd- als Ausgangssprache in seine Mutter- als Zielsprache übersetzen sollte; das Kompetenzprofil wird aus folgenden Grundkompetenzen gebildet: 1. die allgemeinsprachliche Kompetenz der Ausgangssprache; 2. die allgemeinsprachliche Kompetenz der Zielsprache; 3. die fachsprachliche Kompetenz der Ausgangssprache; 4. die fachsprachliche Kompetenz der Zielsprache; 5. eine entsprechende Fachkompetenz (im Sinne eines persönlichen Wissens-Managements). Die obengenannten Kompetenzen ermöglichen dem Übersetzer ein kulturspezifisches Herangehen an Fachtexte auf Grund einer spezifischen fachsprachlichen Wissensbasis.

Ein klares Kompetenzprofil ist verbunden mit einer individuellen Gesamtkompetenz, die eng mit dem sog. Weltwissen zusammenhängt. Eine der wichtigsten Komponenten des Weltwissens/Fremdkulturwissens eines Übersetzers als Kulturvermittler ist das breite Feld von Realien, die ebenso wie auch die Linguokultureme („Kultureme“) einen umfangreichen Teil der Kultur im weitesten Sinne bilden. Die sog. „Kultureme“ [6, S. 152] bereiten erhebliche Schwierigkeiten in der internationalen Fachkommunikation vor. Sie sind als Ausdruck der makro- wie mikrostrukturellen Unterschiede fachspezifischer Textsorten zu verstehen, da verschiedene Einzelsprachen in der Fachkommunikation durch kulturelle Faktoren beeinflusst werden, letzten Endes auch in stilistischer Gestaltung der Fachtexte (und im Layout ebenso). Der kulturelle Hintergrund der Kommunikation kommt in verschiedensten Formen zum Vorschein, was dann die Überbrückung kultureller Unterschiede vonseiten der Übersetzer erfordert. Das Problem der oft vorkommenden kulturellen Nichtübersetzbarkeit ist nicht nur für die literarische Übersetzung typisch, da die Kultur auch die Rückseite der Fachkommunikation bedeutet. Die Unterschiede der Kulturen, d.h. der Ausgangs- und Zielkultur sind im Allgemeinen die Hauptbarrieren im Übersetzungsprozess (in gemeinsprachlichen Texten sowie auch Fachtexten). Die Überwindung der Kulturbarrieren steht in engem Zusammenhang mit der Überwindung der Sprachbarrieren: Kultur- und Sprachbarrieren sind Vorder- und Rückseite derselben Münze. Jede Textsorte ist unter bestimmtem Einfluss der Ausgangskultur, wobei die herrschende Weltsicht des Ausgangsmilieus tonangebend ist:

„Weitaus grundsätzlichere Probleme entstehen schließlich aus der kulturell unterschiedlich geprägten Weltsicht verschiedener menschlicher Gemeinschaften, die sich jeweils auch in deren allgemeinem wie fachlichem Sprachgebrauch niederschlagen.“ [6, S. 152]

Die Wissenschaft kann also unterschiedliche Wege beschreiten und unterschiedliche Welten widerspiegeln.

3 Soziokulturelle Kompetenz

Soziokulturelle sowie pragmatische Kompetenz jedes Übersetzers bezieht sich auf Sprache und Kommunikation. Bei der Ausbildung jedes Mediators der Sprache und Kultur kommt die Notwendigkeit zur Beschäftigung mit kulturspezifischen Verhaltensschemata und kulturspezifischen Versprachlichungsstrategien zu Wort. Wichtig ist seine Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten jeder Sprachgemeinschaft zu kennen und bei der Gestaltung eines Translats zu akzeptieren. In den Vordergrund kommt die Rolle der soziokulturellen Gegebenheiten, kulturspezifischer Realien oder Gepflogenheiten. Sehr lange sah man die Besonderheit der Übersetzung von Fachtexten nur im Wortschatz und Terminologie. Die kulturelle Seite, die vorwiegend durch Realien geprägt wird, stand am

Rande des Interesses der Übersetzer sowie Übersetzungswissenschaftler. In den letzten drei Jahrzehnten kamen neue Impulse in der Forschung der Kulturspezifik der Fachtexte, was vor allem durch den Drang der wirtschaftlichen Globalisierung hervorgerufen wurde. Die weltweite, vor allem wirtschaftliche, aber auch wissenschaftliche Vernetzung führt zu einem verstärkten Austausch zwischen Kulturen und Märkten, damit auch zu starken Änderungen in der Übersetzungstätigkeit, wie es Wolfram Wilss [10, S. 146] unterstreicht:

„Infolge des riesigen internationalen Informationsaustausches leben die einzelnen Sprachen heute mehr denn je vom gegenseitigen Nehmen und Geben. Wir bewegen uns in der Fachkommunikation vornehmlich auf der Basis lateinisch-griechischer Wortstämme auf eine internationale Verkehrssprache zu, die man als ‚Technik-Esperanto‘ bezeichnen könnte. Verstärkt wird diese Entwicklung durch die Bemühungen um die Schaffung einer weltweit standardisierten Sprache für domainübergreifenden Dokumentationsaustausch, eine Entwicklung, die die fachtextbezogene Übersetzungspraxis nachhaltig beeinflussen wird und damit auch ausbildungsspezifische Implikationen hat.“

Es kam zu einer weltweiten Anglizierung der Fachkommunikation, was auch die gegenwärtige Übersetzungspraxis nachhaltig beeinflusst. In unserer Zeit der elektronischen Vernetzung der Welt wurde das Englische zur globalen Lingua franca, d. h. zur wichtigsten Mittlersprache der Welt. Trotzdem spielt die nationale Kulturspezifik der Fachtexte weitgehend eine wichtige Rolle, da es zu keiner vollen Anglizierung der internationalen Fachkommunikation in der Zukunft kommt. Die Einzelsprachen der Weltökonomik, Wissenschaft und Technik (vor allem das Chinesische, Französische, Deutsche, Russische, Spanische) verlieren in keinem Fall ihre Rolle als nationale wie auch als internationale Einzelsprachen fachlicher Kommunikation. Jeder Fachtext hat seine Kulturspezifik, seine regionale und ethnische Identität, so spricht man z. B. von einem *sachsonischen* (in England und in den USA existierenden), einem *teutonischen* (an die klassischen deutschen Universitäten gebundenen, auch in Osteuropa gepflegten), einem *gallischen* (in den romanischen Ländern dominierenden) und einem *nipponischen* (für Japan, aber sicher auch andere ostasiatische Länder typischen) intellektuellen Stil. Als Beispiel kann auf die Existenz einer *östlich-chinesischen* und einer *westlich-europäischen* Medizin verwiesen werden. Aus der kulturell unterschiedlich geprägten Weltsicht verschiedener menschlicher Gemeinschaften entstehen Übersetzerische Probleme, die eine gewisse kulturell-fachliche Überbrückung vonseiten der Übersetzer verlangen:

„Die Überbrückung solcher sog. ‚Kultureme‘ stellt die internationale Fachkommunikation mitunter vor erhebliche Schwierigkeiten, etwa wenn es darum geht, einen politologischen Kommentar zur amerikanischen Verfassung in das Chinesische zu übertragen oder eine chinesische Fachabhandlung über Naturheilverfahren in die amerikanische Wissenschaftssprache der Medizin zu übersetzen.“ [6, S. 152]

4 Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen

Es hängt von der Fachlichkeit der Texte ab, wie die kulturspezifischen Vertextungskonventionen zur Geltung kommen. In der Publizistik, wo die Fachlichkeit gering ist, sieht es anders aus, wie bei der Übersetzung von Patentschriften oder von Arbeitszeugnissen, wo eine Textumgestaltung bezüglich der kulturellen Unterschiede erforderlich ist. Bei Laienlesern der Gebrauchstexte fehlt es oft an Informationen, so soll man sie den Zielsprachlichen formalen Konventionen informativ und kulturell anpassen. Eine solche kulturelle Umgestaltung ist wegen Konventionen des Empfängers wichtig. Im Bereich der Medizin spielen eine entscheidende Rolle international geltende Konventionen, wenn es

um Bedienungsanleitungen geht. Ganz anders ist es mit den völkerrechtlichen Verträgen. Eine Hyperinformation vonseiten der Übersetzer enthalten Zeitungsmeldungen, die nicht selten eine Anpassung in der Zielsprache brauchen. Es fehlt hierbei oft an kulturellen Informationen, so muss man bei Lesern die Informationslücke überwinden. Bei der fachinternen Kommunikation geht man aus der Funktion aus. Hier muss man vor allem die Sprachbarrieren überwinden. Die Überwindung der Kulturbarrrieren tritt in den Vordergrund, wenn man Texte der fachexternen Kommunikation übersetzt. Wichtig ist also laut geltenden Regeln der heute so hoch geschätzten Skopostheorie, ob man Fachtexte fachintern oder fachextern verwendet. Den Fachlichkeitsgrad der Texte muss man immer in Kauf nehmen.

Bei der fachinternen Kommunikation geht es also vorwiegend um die Überwindung der Sprachbarrieren. So z. B. einen medizinischen Text übersetzen heißt, die Funktion und den Inhalt des Ausgangssprachtextes zu bewahren. Anders ist es bei einem Werbetext, wo man den Inhalt und auch die Funktion verändern kann. Dies ist ein typisches Beispiel für die Funktion verändernde Übersetzung. Die Funktion bewahrende Übersetzung medizinischer Texte verlangt vom Übersetzer wegen hoher Qualität mehr Denkanstrengungen: Ein solcher engspezialisierter Text setzt einen kompetenten Übersetzer voraus. Der Weg zum Erwerb solcher Fachkompetenz mag schwierig sein, aber er ist vorgezeichnet. Von den fachsprachlichen Kompetenzen her gehen Hans G. Hönig und Paul Kußmaul [4, S. 149] diese Frage an:

„Einem Übersetzer, der sich auf Fachtexte (etwa medizinische) spezialisiert hat, können wir gezielte Hinweise geben, wie er seine übersetzerische Kompetenz verbessern kann. Wir empfehlen ihm z. B., sein medizinisches Fachwissen zu vergrößern, die Fachterminologie zu lernen und sich eine Kartei konventionalisierter Standardformulierungen anzulegen. Wenn der Übersetzer diesen Ratschlag befolgt, wird er mit Sicherheit bessere Übersetzungen hervorbringen können.“

Alle fachsprachlichen Kompetenzen sind bei bestimmter Begabung erlernbar. Die Gesamtkompetenz ermöglicht dem Übersetzer, sich die nötige Übersicht in seinem Fach (Medizin, Wirtschaft, Recht, Technik usw.) zu verschaffen. Die Gesamtkompetenz des Übersetzers ist als Ergebnis einer allgemeinen Bildungskompetenz zu begreifen.

5 Flexibilität der Sprach- und Kulturmediatoren

Fachübersetzer sind heute zunehmend gezwungen, Ansprüchen gerecht zu werden, die weit über ihre traditionellen sprachbezogenen Aufgaben hinausgehen. Zur Umkodierung eines ausgangssprachlichen Fachtextes ist heute eine perfekte Sprachkompetenz nicht genügend. Ohne eine entsprechende kommunikative Übersetzungskompetenz kann der Übersetzungsprozess nicht erfolgreich sein. In der Fachliteratur [1, S. 459] finden wir die Betonung dieser übersetzerischen Fähigkeit:

„Unter einer ‚kommunikativen Übersetzungskompetenz‘ wollen wir die Fähigkeit des jeweiligen Übersetzers verstehen, ausgangssprachliche Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ, kognitiv und funktional bestimmte, sachlogisch strukturierte, semantisch-syntaktisch gegliederte sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten in die jeweilige Zielsprache zu übermitteln.“

Oft erscheinen zahlreiche Übersetzungsprobleme, die nicht nur sprachlich bedingt sind, wie etwa Kulturspezifik fachlicher Botschaften oder die Kulturraumabhängigkeit fachlicher Texte. Die Überbrückung solcher Unterschiede verläuft im Übersetzungsprozess, da geschulte Sprach- und Kulturmediatoren über die Kompetenz-zwischen-Kulturen verfügen. Die Kompetenz-zwischen-Kulturen bezieht sich also auf das Wissen des Übersetzers über Selbst-,

Fremd- und reflexive Selbstbilder der betreffenden Arbeitskulturen im gegenseitigen Bezug aufeinander und auf die potentiellen Auswirkungen solcher Bilder auf die interkulturelle Situation. Erst das Erkennen der Selbstreflexion der Arbeitskulturen und des Einflusses dieser Selbstreflexion auf die interkulturelle Kommunikation ermöglicht es dem Übersetzer, die kulturelle Seite des Translats zu bewahren, zu kompensieren bzw. zu korrigieren.

Jeder Fachtext hat seine Kulturspezifität, seine regionale und ethnische Identität, die sich z. B. auch im schriftlichen und mündlichen Kontakt der Wissenschaftler manifestiert (Unterschiede in Anredeformeln und Titeln in Europa, in den USA und in Asien – Japan, China, Korea). So ist z. B. die Verwendung von Anredeformeln und Titeln von Kultur zu Kultur – in Deutschland und in den slawischen Ländern – so sehr unterschiedlich, dass sie zu Missverständnissen führen kann (z. B. als Ausdruck des Hochmuts). Was die kulturellen Probleme angeht, muss z. B. auch die Verwendung des weiteren, nicht fachlichen Wortschatzes ins Auge gefasst werden (wie z. B. zahlreiche wichtige Begriffe, Bilder, Metaphern und Redewendungen der Alltagssprache eines konkreten Volkes, die ihre Wurzel in der gegebenen Kultur haben). Diese außertextuellen Faktoren des Übersetzens, die sehr oft mit psychologischen Aspekten eng verbunden sind, bleiben nicht selten von manchen Übersetzern unbeachtet. Dies kann zu den Problemen der semantischen Unklarheit führen. Die Übersetzer werden durch diese Probleme oft verwirrt. Nicht selten leistet ihnen nur der Kontext eine entscheidende Hilfestellung.

Schlussfolgerungen

Das Übersetzen von Fachtexten hat immer seine kulturellen Hindernisse. Jede Ausdrucksform der interkulturellen Fachkommunikation hat seine Kulturspezifität, deshalb müssen diese Aspekte bei der Ausbildung professioneller Übersetzer und Dolmetscher betrachtet werden. Es ist hierfür das sprachliche Wissen nicht genügend, so muss das kulturelle Wissen in der Ausbildung vermittelt werden. Zum Thema Fachsprachen gibt es schon einen Regalmeter Fachliteratur, trotzdem nicht genug maßgeblich wissenschaftliche Arbeiten zum Thema Kulturspezifität in der Fachübersetzung. Es geht dabei auch um die Entwicklung einer allgemeinen Theorie der Fachübersetzung mit Blick auf Deutsch, Englisch, und hier in unserem Kulturraum insbesondere auf alle Nachbarsprachen (nicht nur Polnisch, Slowakisch und Tschechisch, sondern auch Ungarisch, Ukrainisch, Russisch und Rumänisch). Es hilft dabei eine sprachpaarbezogene Auseinandersetzung mit Übersetzungsproblemen, die kulturspezifisch bedingt sind.

Literatur

- [1] BAUMANN, K.-D.: Die Fachlichkeit von Texten als Übersetzungsproblem. In: Fleischmann, E.; Kutz, W.; Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997, S. 457–463. ISBN 3-8233-4630-X.
- [2] FLUCK, H.-R.: Fachsprachenforschung. In: Snell-Hornby, M.; Hönl, H. G.; Kußmaul, P.; Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Handbuch Translation*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1998, S. 72–77. ISBN 3-86057-991-6.
- [3] HAJDU, Z.: Developing Intercultural Competencies in Foreign Language Education. In: Besznyák, R.; Bocz, Zs. (Hrsg.), *Porta Lingua – 2016*. SZOKOE, Budapest, 2016, S. 53–63, ISSN 1785-2420.
- [4] HÖNL, H. G.; KUßMAUL, P.: *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., unveränderte Auflage. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1996. ISBN 3-87808-586-9.

- [5] KOLLER, W.: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden, Quelle & Meyer, 1997. ISBN 3-8252-0819-2.
- [6] ROELCKE, Th.: *Fachsprachen*. 3., neu bearbeitete Aufl. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2010. ISBN 978-3-503-12221-9.
- [7] SCHMITT, P. A.: Die ‚Eindeutigkeit‘ von Fachtexten: Bemerkungen zu einer Fiktion. In: Snell-Hornby, M. (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, 1994, S. 252–282. ISBN 3-8252-1415-X.
- [8] STOLZE, R.: *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen, Gunter Narr Verlag 1997. ISBN 3-8233-4956-2.
- [9] TELLINGER, D.: *Der kulturelle Hintergrund des Translats – Kultur als Substanz der Kommunikation*. Košice, Typopress, 2012. ISBN 978-80-89496-06-8.
- [10] WILSS, W.: *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1996. ISBN 3-8233-4958-9.

KULTÚRNE POZADIE ODBORNÉHO PREKLADU

Vplyv kultúry sa prejavuje v rôznych typoch odborných textov. Nielen iba pri umeleckom preklade ide o medzijazykový a súčasne aj medzikultúrny proces, no vzťahuje sa to aj na odborný preklad. Takmer pri všetkých typoch odborného prekladu sa manifestujú kultúrne špecifické reálie. Ešte počas štúdia možno vštepiť prekladateľom a tlmočníkom znalosti, ako majú prekladať reálie: počnúc prevzatím cudzích pomenovaní až po ich náhradu vysvetľujúcim ekvivalentom. Z didaktického hľadiska možno na takýchto seminároch sprostredkovať cudziu kultúru prácou s rôznymi typmi odborných textov (počnúc odbornými článkami, končiac reklamami), no aj s textami z masmédií.

THE CULTURAL BACKGROUND OF PROFESSIONAL TRANSLATION

The influence of national cultures is of great importance in all kinds of scientific translation. It seems that not only literary translations, but also scientific translations, are interlingual and intercultural processes. Both literary and non-literary texts may include so-called realia. Translators and interpreters as ideal cultural brokers may gain experience with a flexible bridging role which incorporates language and cultural mediation of scientific discourse. It should be perceived as a unique opportunity for the development of cultural and language competence in lifelong praxis. Only full language and cultural awareness can guarantee that all modifications of a source text to the target culture are included in a broad spectrum, be it scientific articles, commercials or mass media texts.

TŁO KULTUROWE TŁUMACZENIA SPECJALISTYCZNEGO

Wpływ kultury przejawia się w różnych typach tekstów specjalistycznych. Z procesem międzyjęzykowym a zarazem międzykulturowym mamy do czynienia nie tylko przy tłumaczeniach artystycznych, dotyczy to także tłumaczeń specjalistycznych. Niemal we wszystkich typach tłumaczenia specjalistycznego pojawiają się specyficzne realia kulturowe. Już na etapie studiów można w tłumaczach pisemnych i ustnych zaszcześcić sposób tłumaczenia rzeczywistości: począwszy od przyjmowania obcego nazewnictwa po ich zastępowanie odpowiednikami wyjaśniającymi. Z dydaktycznego punktu widzenia na takich zajęciach obcą kulturę można przyswajać pracując z różnymi typami tekstów specjalistycznych (począwszy od fachowych artykułów, kończąc na reklamach) oraz z tekstami ze środków przekazu.

**PROFIT IM BERUF – EIN GEMEINSAMES PROJEKT DER TECHNISCHEN
UNIVERSITÄT LIBEREC UND DER WESTSÄCHSISCHEN HOCHSCHULE ZWICKAU
FÜR DIE ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZEN
IM DEUTSCHUNTERRICHT**

Irena Vlčková

Technische Universität Liberec, Ökonomische Fakultät, Lehrstuhl für Fremdsprachen,
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Tschechische Republik
e-mail: irena.vlckova@tul.cz

Abstrakt

Die ökonomische Fakultät der TUL und die Westsächsische Hochschule Zwickau haben sich das gemeinsame Ziel gesetzt, ihre Absolventen vermittels eines gemeinsamen Projektes nicht nur mit flexiblen Fachkenntnissen auszustatten, sondern auch mit Sprachkompetenzen mit interkultureller und kommunikativer Ausrichtung auf die Praxis im böhmisch-sächsischen Grenzgebiet. Das Ziel dieses dreijährigen Projektes „ProFit im Beruf – sprachliche und fachliche Sensibilisierung während des Studiums“, das durch den europäischen Fonds für regionale Entwicklung gefördert wird, besteht in der Verbesserung der Chancen der Hochschulabsolventen für einen erfolgreichen Einstieg in den regionalen, grenznahen Arbeitsmarkt. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Analyse des gegenwärtigen Zustands des Unterrichts der deutschen Fachsprache und begründet die Eingliederung neuer Komponenten in den Unterricht. Der Beitrag beschreibt zugleich die Aktivitäten, welche die bestehende grenznahe Zusammenarbeit zwischen beiden Hochschulen unterstützen und bei den Studenten das Interesse an einem intensiven Studium der Sprache des Nachbarlandes fördern.

Keywords

Cross-border cooperation; Education for regional business; Cooperation of higher education institutions; Increasing of the qualifications of university students; Regional development.

Einleitung

Am Projekt ProFit, welches aus europäischen Fonds Unterstützung findet, beteiligen sich die Sprachabteilungen zweier Hochschulinstitute: der Fremdsprachenlehrstuhl der Ökonomischen Fakultät der Technischen Universität in Liberec (TUL) als Leadpartner und die Fakultät für angewandte Sprachwissenschaft und interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ)/ BRD als Projektpartner für die deutsche Seite.

Beide Projektpartner bilden Studenten in den Wirtschaftswissenschaften und in Sprachen aus und können durch das Projekt ihre Synergien in der Ausbildung für den regionalen Markt bündeln. Um den Absolventen angesichts des demografischen Wandels auch Arbeitsperspektiven in der Region zu bieten, ist es das Ziel, die Absolventen mit flexibel einsetzbaren Fachkenntnissen, aber auch Sprach- und interkultureller Kompetenz durch ein Partnerprogramm auszurüsten. So wird es möglich, hochqualifizierte und motivierte junge Leute in der Grenzregion zu halten.

Durch die Projektaktivitäten, die über dem Rahmen der originären Hauptaufgaben beider Hochschulen liegen, werden die sprachlichen, interkulturellen sowie die Kommunikationskompetenzen der Absolventen erheblich erweitert.

1 Zielsetzung und Festlegung der Zielgruppe

Vor der Festlegung der Ziele und Inhalte des Projektes wurde eine gründliche Analyse der bestehenden Syllabi und des zugänglichen Lehrmaterials durchgeführt. Dies betraf sowohl Lehrbücher als auch Online-Materialien zum Unterricht deutscher Fachsprache. Die Ergebnisse dieser Analysen bestätigten die Voraussetzungen des Projektteams. Die zugänglichen Lehrmaterialien vermitteln den Studenten meist überhaupt keine Kenntnisse über das Leben oder das politische, kulturelle und ökonomische Leben im Bundesland Sachsen. Das Gleiche gilt umgekehrt für die Studenten in Sachsen, welche ökonomische Fächer studieren und zukünftig mit tschechischen Partnern Handel treiben oder auf andere Weise kommunizieren. Auch diese Studenten erwerben im Laufe ihres Studiums sehr wenige Informationen über die Liberec / Reichenberger Region.

Die Hauptziele des Projektes bestehen in folgenden Punkten:

- Verbesserung der Chancen der Hochschulabsolventen für einen erfolgreichen Einstieg in den regionalen, länderübergreifenden Arbeitsmarkt durch intensive fach- und berufsbezogene Fremdsprachenausbildung,
- Vermittlung interkultureller Projektmanagementkompetenz,
- Minderung des Abgangs hochqualifizierter junger Menschen aus der Region durch Überwindung der sprachlichen Barrieren und Sensibilisierung für traditionelle Branchen und neuen Bedarf,
- Entwicklung von Praxisnetzwerken bereits im Studium,
- Stärkung der regionalen Wirtschaft und der Kommunen durch Projektaktivitäten und Stärkung der Kooperationsbeziehungen zwischen der TUL und der WHZ (als Wissenschaftsstandorte) und Praxispartner (Unternehmen).

Die Zielgruppe besteht an beiden Hochschulen aus Studierenden von Bachelor- und GIF-Studiengängen und auch von Masterprogrammen mit wirtschaftlicher und/oder sprachlicher Ausrichtung.

Die Realisierung des Projektes orientiert sich an ihrer fachlichen Spezialisierung und unter Berücksichtigung ihrer praktischen Orientierung wird ihnen eine fachsprachliche und interkulturelle Ausbildung vermittelt. Auf Grundlage der gewonnenen Kompetenzen stärken sie ihre Chancen auf einen Einstieg in die Praxis. Dies wird sie dazu motivieren, ihre Kompetenzen in der Region zur Geltung zu bringen.

Beide Partnerhochschulen sind regionale Hochschulen, was darauf hindeutet, dass sich ihre Studierenden im Großteil aus den naheliegenden Gebieten rekrutieren und mit der Region in vielen Aspekten eng verbunden sind. Umso mehr ist das Anliegen des Projektes, dieses Intelligenzpotenzial in der Region zu halten und ihm eine Perspektive zu bieten.

Die Studierenden erfahren im Rahmen der Umsetzung des Projektes eine non-formale Ausbildung und lernen dabei die Region und deren Eigenheiten kennen. Gleichzeitig werden sie aktiv auf Anregungen reagieren, die im Rahmen der Diskussionen und Workshops aufkommen, und werden sich des menschlichen Kapitals bewusst, das an den Hochschulen im Grenzgebiet zur Verfügung steht.

Durch konkrete Kontakte zu den Firmen sowohl im tschechischen als auch im sächsischen Grenzgebiet bzw. durch das mittels des Projektes absolvierte Praktikum bekommen die Studierenden einen objektiven und realen Einblick in die Infrastruktur und in die Firmenkultur auf beiden Seiten der Grenze. Fast identische Industriebranchen in beiden Zielgebieten (z. B. Autoherstellung, Textilindustrie) bilden eine gute Ausgangsbasis für die Entwicklung der grenzüberschreitenden Kontakte.

2 Forschungsmethoden und Projektrealisierung

Das Projektteam hat sich zur Erreichung der Projektziele vier Meilensteine gesetzt, für welche drei Jahre veranschlagt werden.

1. Meilenstein (Oktober 2017 – Dezember 2017)

In der Eingangsphase konzentrierte sich das Projektteam auf die bereits erwähnte Analyse. Außerdem wurde eine Statistik über das Interesse der Studenten der TUL am Unterricht deutscher Fachsprache während der vergangenen zehn Jahre ausgearbeitet. Die statistischen Daten bestätigen den Rückgang der Anzahl der Studenten der TUL seit dem Jahr 2010, worin eine Folge der demografischen Entwicklung der letzten Jahre zu sehen ist [1]. Sie bestätigen gleichzeitig auch ein zurückgehendes Interesse daran, an den Grund- und Mittelschulen Deutsch zu lernen. Das Ziel dieses Projekts liegt also darin, in den Studenten neues Interesse an dieser Sprache zu wecken und gleichzeitig das Interesse an unserem unmittelbaren Nachbarn, dem Bundesland Sachsen als wichtigem Handelspartner unserer Grenzregion, zu fördern.

Zur Zusammenarbeit wurden für diese Aufgabe auch die Handelskammern in beiden grenznahen Regionen gewonnen, mit Hilfe derer Firmen und kleinere Betriebe angesprochen werden, welche an künftigen Hochschulabsolventen Interesse haben.

2. Meilenstein (Januar 2018 – Dezember 2018)

Die Hauptaufgabe dieses Zeitabschnitts besteht in der Erstellung neuer Lehrmaterialien, der Definition von Lehrzielen und – Szenarien. Zugleich werden die erste Sommerschule an der Westsächsischen Hochschule Zwickau sowie ein studentischer Workshop an der TUL veranstaltet. An beiden Aktionen nehmen tschechische und deutsche Studenten teil. Außer dem Sprachkurs besuchen die Studenten zu beiden Seiten der Grenze tschechische und deutsche Firmen.

3. Meilenstein (Januar 2019 – Dezember 2019)

Im Sommer- und Wintersemester 2019 werden die neu erstellten Lehrmaterialien zu den regionsbezogenen Fachthemen mit den Studenten durchgenommen. Das Projektteam einigte sich auf zehn interkulturelle Themen, welche in die Lehrpläne eingefügt werden. Die neuen Lehrmaterialien werden mit Hilfe einer Fragebogenaktion ausgewertet. An der Evaluation sollen Studenten beider Hochschulen mitwirken. Im Sommer 2019 wird abermals eine Sommerschule abgehalten, diesmal in Liberec und im Herbst gibt es einen Workshop in Zwickau. Bestandteil beider Aktionen sind wie im Jahr zuvor Sprachkurse und Exkursionen in regionale Firmen.

4. Meilenstein (Januar 2020 – September 2020)

Die neuen Lehrmaterialien werden nach letzten Korrekturen praktisch in den Unterricht beider Hochschulen eingefügt. Aus den erstellten Materialien werden Online-Übungsmodule als Ergänzung zum Lehrangebot beider Hochschulen zusammengestellt. Die Studenten teilen mittels Frägbögen ihre Meinung mit und evaluieren die neu erstellten Studienmaterialien. Die Ergebnisse werden in der Abschluss Publikation des Projekts veröffentlicht.

3 Vorgesehene Projektergebnisse

Das Projekt ermöglicht den Studierenden der Partnerhochschulen, ihre professionelle, sprachliche und interkulturelle Kompetenz zu steigern. Den Studierenden werden Fachthemen mit regionalen, interkulturellen und binationalen Inhalten präsentiert, wodurch sie für die spezifischen Bedürfnisse der Region sensibilisiert werden. Das Projekt dient so den Studierenden beider Institutionen als Starthilfe für die Erlangung praktischer Erfahrungen im jeweiligen Nachbarland.

Bei tschechischen Studierenden kommt es zur Förderung der deutschen Sprache als Firmensprache. Die deutschen Studierenden vertiefen im Rahmen der Sommerschulen ihre Tschechischkenntnisse (Crash-Kurse) und beide Gruppen vertiefen ihr Wissen um die Realien des Nachbarlandes und sie lernen dabei die Besonderheiten des sächsischen und tschechischen Grenzgebietes kennen. Die gemeinsamen Aktivitäten stärken die Motivation der Studierenden zur Fachsprachenprüfung auf dem Niveau B1-C2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen [2], welche die Chance der Studierenden auf eine praktische Anwendung erhöhen kann.

Alle Projektteilnehmer erhalten ein Zertifikat, das von beiden Institutionen als eine Form von Zusatzqualifikation über die standardisierte Hochschulausbildung anerkannt wird.

Konkrete Ziele des Projekts

- **Aktuelle Online-Trainingsmodule:** Während der Projektumsetzung entstehen auch moderne Bildungs- und Prüfungsmaterialien mit Schwerpunkt auf der fremdsprachigen Kommunikation und Interkulturelles, Regionalbezogenes Projektmanagement. Das erstellte Online-Material wird den Studierenden beider Hochschulen zur Verfügung gestellt.
- **Kleines CZ-DE- und DE-CZ-Vokabular für Unternehmer (Webseite der IHKs):** Durch die vernetzte Zusammenarbeit der Studierenden beider Hochschulen entsteht in Workshops ein kleines Wörterbuch mit Fachbegriffen zu projektrelevanten Themen. Dieses wird auf der Webseite der IHKs veröffentlicht und auch den Unternehmern zur Verfügung gestellt.
- **Praxisnetzwerke und regionale Verbindungen:** In gemeinsamen Workshops werden Praxisnetzwerke und regionale Verbindungen erstellt, welche den Studierenden Perspektiven für ihre weitere persönliche und berufliche Entwicklung aufzeigen. Durch ihre fachliche Expertise und das Partnernetzwerk können ihre Gründungsideen von Unternehmen verfolgt werden, was beiden Regionen einen Innovationsschub geben kann.
- **Abschlusspublikation:** Diese Publikation ist als Stütze für Deutschlehrende im Fach Fachsprache bzw. Firmensprache bestimmt. Zum einen vermittelt sie die im Projekt entstandenen didaktisierten Online-Materialien, zum anderen werden hier all die Aktivitäten zusammengefasst, die in der Projektumsetzung stattgefunden haben.

Zusammenfassung

Die regionalbezogenen Themen mit interkulturellen Aspekten sind als nachhaltige Materialienquelle für die Fachsprachenlehrenden auch nach dem Projektabschluss einsetzbar und dienen somit zur nachhaltigen Förderung der fachbezogenen Fachsprachenkenntnisse der Studierenden.

Durch die erreichten fachsprachlichen Kompetenzen werden die Absolventen für den euroregionalen Arbeitsmarkt motiviert und flexibel einsetzbar sein.

Danksagung

Dieser Text entstand im Rahmen des Projektes „ProFit im Beruf – sprachliche und fachliche Sensibilisierung während des Studiums“, Reg. Nr. 100315788, das am Lehrstuhl für Fremdsprachen der TU Liberec im Zeitraum 01. 10. 2017 – 30. 09. 2020 durchgeführt wird.

Literatur

- [1] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD: Veřejná databáze. Vysokoškolské vzdělávání – studenti celkem. [online]. 2014. Available from WWW: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD11&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&str=v70,%202016>
- [2] EUROPARAT: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. Goethe-Institut Deutschland, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, München. Europarat Straßburg, Langenscheidt, 2001, ISBN 3-468-49469-6. [online]. Available from WWW: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>

PROFIT V PROFESI – SPOLEČNÝ PROJEKT TECHNICKÉ UNIVERZITY V LIBERCI
A WESTSÄCHSISCHE HOCHSCHULE ZWICKAU PRO ROZVOJ INTERKULTURNÍCH
KOMPETENCÍ VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA

Ekonomická fakulta TUL a Westsächsische Hochschule Zwickau (SRN) si daly za společný cíl vybavit své absolventy prostřednictvím společného projektu nejen flexibilními odbornými znalostmi, ale i jazykovými kompetencemi s interkulturním a komunikativním zaměřením na praxi v Česko-Saském příhraničí. Cílem tříletého projektu „ProFit v profesi – jazykovou a odbornou senzibilizací během studia“ podpořeného Evropským fondem pro regionální rozvoj je zlepšení šancí vysokoškolských absolventů pro úspěšný vstup na regionální, příhraniční trh pracovních příležitostí. Příspěvek se zabývá analýzou současného stavu výuky německého odborného jazyka a zdůvodňuje zařazení nových komponent do výuky. Příspěvek rovněž popisuje aktivity, které podpoří stávající příhraniční spolupráci mezi oběma vysokými školami a u studentů podpoří zájem o intenzivní studium jazyka sousední země.

PROFIT IN PROFESSION – THE JOINT PROJECT OF THE TECHNICAL UNIVERSITY
OF LIBEREC AND WESTSÄCHSISCHE HOCHSCHULE ZWICKAU
FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCES IN TEACHING
GERMAN LANGUAGE

The Faculty of Economics of the Technical University of Liberec and the University of West Saxony in Zwickau (Westsächsische Hochschule Zwickau in Germany) have set a common goal: to equip their graduates through a joint project not only with flexible expertise but also language competencies with an intercultural and communicative focus on practice in the Czech-Saxon border region. The aim of the three-year project “ProFit in Profession – Language and Professional Sensitization During Studies” supported by the European Regional Development Fund is to improve the chances of university graduates to successfully enter the regional and boarder job market. The paper deals with the analysis of the current state of teaching German for Specific Purposes and justifies the inclusion of new components in teaching. The paper also describes activities that will support the already existing cross-border cooperation between the two universities and encourage students to intensively study the language of the neighbouring country.

PROFIT W ZAWODZIE – WSPÓLNY PROJEKT UNIWERSYTETU TECHNICZNEGO
W LIBERCU I WESTSÄCHSISCHE HOCHSCHULE ZWICKAU DO ROZWOJU KOMPETENCJI
INTERKULTURALNYCH W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Wydział Ekonomii Uniwersytetu Technicznego w Libercu i Westsächsische Hochschule Zwickau (Niemcy) jako wspólny cel w ramach wspólnego projektu przyjęły wyposażenie swoich absolwentów w wiedzę specjalistyczną i kompetencje językowe, skupiając się na interkulturowym i komunikatywnym podejściu do praktyki na czesko-saksońskim pograniczu. Celem trzyletniego projektu „Profit w zawodzie – poprzez uwrażliwienie językowe i specjalistyczne w trakcie studiów” dofinansowanego z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego jest zwiększenie szans absolwentów uczelni wyższych w zakresie wejścia na regionalny, przygraniczny rynek pracy. W opracowaniu przedstawiono analizę obecnej sytuacji w zakresie nauczania specjalistycznego języka niemieckiego oraz uzasadniono wprowadzenie nowych elementów do procesu dydaktycznego. Ponadto opisano działania wspierające obecną współpracę przygraniczną obu uczelni oraz zainteresowanie studentów intensywną nauką języka sąsiedniego kraju.

GRAF ALBERT JOSEPH HODITZ (1706-1778) ALS DEUTSCHSPRACHIGER AUTOR**Iveta Zlá**

Universität Ostrava, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik,
Reální 5, 701 03 Ostrava, Tschechische Republik
e-mail: iveta.zla@osu.cz

Abstrakt

Das Ziel des Artikels besteht darin, den Grafen Albert Joseph Hoditz als deutschsprachigen Autor vorzustellen. Obwohl sein literarisches Schaffen nur einen Torso darstellt, bietet es einen Einblick in das literarische Werk dieses Autors an der Schwelle des Barocks und der Aufklärung. Sein überliefertes literarisches Schaffen wurde durch die Einflüsse beider künstlerischen Epochen gekennzeichnet und spiegelt seine Lebenseinstellungen wider. Das literarische Werk des Grafen Hoditz ist als Teil seiner künstlerischen Aktivitäten zu verstehen, die z. T. auf die Gründung des Rosswalder Schlossgartens ausgerichtet waren. Dieser Ort wurde von künstlerischer Atmosphäre und künstlerischen Artefakten erfüllt, die in der zweiten Hälfte des 18. Jh viele bedeutende Gäste nach Rosswald gelockt haben. Das künstlerische Klima des Rosswalder Schlossgartens wurde nicht zuletzt durch die Theater-, Ballett- und Opernaufführungen geprägt, die zum Teil vom Grafen Hoditz verfasst wurden.

Keywords

Count Albert Joseph Hoditz; Literary work; Rosswald Castle; Cultural contribution of Count Albert Joseph Hoditz.

Einführung

Die Biographie des Grafen Albert Joseph Hoditz weckt seit dem letzten Viertel des 18. Jh. das Interesse vieler Forscher. Dennoch bleiben die Untersuchungen über diesen an der Schwelle zwischen Barock und Aufklärung lebenden Adligen vorwiegend mit historischen Intentionen verbunden. Im literaturgeschichtlichen Fokus wurde dem Grafen Albert Joseph Hoditz jedoch bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl er in einigen Werken der europäischen Literatur gestaltet wurde und als deutschsprachiger Autor zwischen Barock und Aufklärung zu betrachten ist. Das Ziel dieses Beitrags besteht in der Erhellung von ausgewählten Schwerpunkten seines literarischen Schaffens und stützt sich auf die hermeneutischen Forschungsprinzipien. Obwohl einige seiner Werke nur fragmentarisch überliefert wurden bzw. verschollen sind, wird in der vorliegenden Studie auch dieses literarische Schaffen im Abriss vorgestellt.

Einen Einblick in das literarische Werk dieses Adligen liefert sein in der Handschriftensammlung der Nationalbibliothek Wien befindlicher literarischer Nachlass „Fortsetzung der Albert Gräflin Hoditzischen Poesien“ [1], der aus 32 nicht nummerierten Seiten besteht. Aus dem einleitenden lyrisch-epischen Gedicht „Lebenslauf des Herrn Grafen von Hoditz“ ergibt sich, dass dieses Manuskript erst nach dem Tode der Markgräfin Sophie von Sachsen-Weißenfels im Mai 1752 niedergeschrieben wurde.

Das Manuskript schließt außer dem lateinisch geschriebenen Epitaphium deutsche Gedichte ein. Sie sind vorwiegend unbetitelt und ihre Strophen werden nummeriert. Unter dem Aspekt der Gattungsbestimmung beinhaltet die Handschrift lyrisch-epische Gedichte, die auf die Hervorhebung der natürlichen Anmut und gleichsam auf die Kritik der großstädtischen

Lebensweise ausgerichtet sind. Darüber hinaus sind in die Handschrift Aphorismen, panegyrisch und bukolisch geprägte Gedichte sowie die Reden und Aufschriften eingegangen, die als Funeralien zu betrachten sind.

Inhaltlich hebt das überlieferte literarische Schaffen des Grafen Hoditz vorwiegend die pazifistische Einstellung dieses Adligen sowie den Lob der inspirativen Ruhe hervor. In die „Fortsetzung der Albert Gräflich Hodizischen Poesien“ sind lyrisch-epische Gedichte eingegangen, in denen der Graf Hoditz einige biographische Momente verewigt hat. Dies trifft nicht nur für das als „Lebenslauf des Herrn Grafen von Hoditz“ betitelte Gedicht zu, sondern auch seine Beziehung zur verstorbenen Ehefrau Sophie von Sachsen-Weißenfels wird wiederholt thematisiert. Darüber hinaus verdeutlichen diese handschriftlich überlieferten Gedichte die Verbundenheit des Grafen Hoditz mit seinem Rosswalder Dominium. Das untersuchte literarische Werk des Grafen Albert Joseph Hoditz steht sowohl im Dienste der moralischen Belehrung, als auch ist es als Kritik der menschlichen Laster zu verstehen. Mit diesen Reflexionen des Grafen Hoditz im dichterischen Gewande korrespondiert die tiefe Religiosität, die in den befindlichen Archivalien Niederschlag gefunden hat. Die Akzentuierung der Annäherung an die Natur hängt zweifelsohne mit der religiösen Einstellung dieses Adligen zusammen, der das Geschöpfte als Werk Gottes betrachtet hat.

1 Das literarische Schaffen des Grafen Albert Joseph Hoditz. Ein Abriss

Das literarische Schaffen des Grafen Hoditz deutet sowohl seine künstlerische Begabung an, als auch zeichnet es Konturen der kulturellen Atmosphäre im Rosswalder Schloss nach.

Für die Rosswalder Theaterbühne war zweifelsohne die Posse „Doktor und Apotheker“ gedacht, die jedoch verloren gegangen ist. Sie durfte nach dem Vorbild der französischen, aus vier Akten bestehenden Komödie *L'Apothicaire de Murcie* eines anonymen Autors verfasst werden, nach deren Vorlage ebenfalls die aus zwei Akten bestehende komische Oper Karl Ditters von Dittersdorfs mit dem Libretto von Johann Gottlieb Stephanie dem Jüngeren entstand. Die komische Oper Karl Ditters von Dittersdorfs wurde jedoch erst 1786 im Nationaltheater Wien uraufgeführt. Als Posse wurde ebenfalls das Bühnenstück „Der teure Ziegenbock“ aufgefasst, das auch verschollen ist. [2]

Am 15. Mai 1748 fand im Rosswalder Schlosstheater die Erstaufführung der Oper „Die vergötterte Sophie“ statt, deren nicht überliefertes Libretto Albert Joseph Hoditz für seine Ehefrau schrieb. Die Oper wurde vier Jahre vor dem Tod der Markgräfin Wilhelmine Friederike Sophie von Sachsen-Weißenfels aufgeführt und deutet die liebevolle Beziehung an, die zwischen dem Grafen Albert Joseph Hoditz und seiner Ehefrau bestand.

Dem Nachlass Eduard Richters [3] sowie der „Chronik der Mark Rosswald“ [2] Max Stillers sind die Informationen zu entnehmen, denen gemäß der Graf Albert Joseph Hoditz „120 Poesien“ schrieb, die jedoch nur zum Teil überliefert wurden.

Vor dem historischen Hintergrund ist die im literarischen Schaffen des Grafen Hoditz thematisierte Beziehung dieses Adligen zum preußischen und habsburgischen Hof zu betrachten. Das gespannte historisch-politische Klima des Siebenjährigen Krieges zwischen 1756 und 1763 hat auch in das geographisch-historische Bild des Rosswalder Dominiums eingegriffen. Trotz der Kriegsereignisse kulminierte die kulturelle Entwicklung des Rosswalder Schlosses, die neben dem künstlerischen Enthusiasmus des Grafen Hoditz mit dem kulturellen Engagement Johann Heinrich Friedrich Müllers und Johann Christoph Gottliebs verbunden war [4]. Das Schloss Rosswald geriet in die Grenzlage zwischen Österreich und Preußen, was das Loyalitätsproblem in den Vordergrund rückte. Die Thematik der Inklinaton des Grafen Hoditz zum preußischen bzw. habsburgischen Hof fand auch in sein literarisches Schaffen Eingang, in dem sowohl die Gedichte für den König Friedrich II.,

als auch für die Kaiserin Maria Theresia vorkommen. Das Verhältnis des Grafen Hoditz zu beiden Herrschern war durch gute Beziehungen gekennzeichnet. Die von Albert Joseph Hoditz verfassten Enkomien auf Friedrich II. und Maria Theresia bringen seine Bewunderung dieser Monarchen näher. Die für Maria Theresia verfassten Lobreden beruhen teilweise auf den Kontakten, die der Graf Hoditz am Wiener Hof zwischen 1736-1741 aufgenommen hat. Die freundschaftliche, im literarischen Schaffen beider Autoren erfasste Beziehung dauerte bis zum Tode des Grafen Hoditz 1778 fort und war mit Aufenthalten des preußischen Königs in Rosswald sowie des Grafen Hoditz in Potsdam verbunden.

Die thematische Vielfalt des literarischen Werks von Hoditz ist mit einer ganzen Reihe von literarischen Gattungen verknüpft. Den barocken dichterischen Ambitionen bleiben die Sonette des Grafen Hoditz treu.

2 Literarisches Schaffen des Grafen Albert Joseph Hoditz im Blickpunkt seiner thematischen Schwerpunkte

In das literarische Werk des Grafen Albert Joseph Hoditz haben seine Lebensgrundsätze Eingang gefunden. Sie lassen sich nicht von der christlichen Überzeugung dieses Grafen trennen, was auch die folgende Sentenz andeutet:

*„Der ist nicht unglücklich, den Gott nicht reich gemacht.
Der aber wohl, der stets nach Gut und Reichtum tracht.“ [5]*

Die gereimte Sentenz von Hoditz verdeutlicht die Wesensart dieses Adligen, die in der Forschungsliteratur nicht selten mit der verschwenderischen Lebensweise verbunden wird. [3] Dennoch ließ dieser in einigen Studien negativ bewertete Charakterzug des Grafen sein kulturelles Engagement auffallen, das er in seinem Rosswalder Dominium verwirklichte.

Die mit den Zielen der Aufklärung korrespondierenden Reflexionen tauchen auch im unbetitelten und undatierten Gedicht des Grafen Hoditz auf, das den Geiz in die Opposition zur Menschenliebe stellt.

*„Der niederträchtige Geiz, der schlechteste der Triebe,
Der abgesagte Feind von edler Menschenliebe,
Führt Not und Dürftigkeit in reiche Häuser ein
Und macht das Menschenherz so hart wie Erz und Stein,
Ihn bricht kein Unglück nicht [sic!], ihn rühret kein Erbarmen,
Er wühlt, er sucht Geld sogar im Blut der Armen.
Selbst er lebt unvegnügt in Kummer, Not und Zwang,
Verzweifelt endlich gar – und stirbt durch einen Strang.“ [5]*

In diesem durch den Paarreim und die alternierende Kadenz gekennzeichneten Gedicht taucht in der ersten Verszeile die superlativische Adjektivform auf, die die Aversion des Grafen gegen den Mangel an Großmut unterstreicht. Die Niedrigkeit des Geizes wird dadurch gesteigert, dass ihn der Autor als Trieb bezeichnet, der der Vernunft unterlegen ist. Die Opposition zwischen der Menschenliebe und dem Geiz hebt seine Thematisierung als „abgesagte[r] Feind“ [5] der Menschenliebe hervor, die die Endgültigkeit dieser Charakteristik verstärkt. Dagegen wird die Menschenliebe als edel thematisiert und hiermit ihre hohe Einschätzung in den Vordergrund gerückt. Der Geiz wird auch in der dritten Verszeile mit Not und Dürftigkeit konfrontiert, die als Folgen dieser Eigenschaft im Gedicht betrachtet werden. Darüber hinaus werden seine, Armut und Mangel assoziierenden Auswirkungen, in Verbindung mit Reichtum gebracht. Der Geiz bringt die „reichen Häuser“ in Armut und negiert somit ihr gutes Renommee. Die aus dem Geiz resultierenden Folgen gehen jedoch nicht nur auf das Materielle ein, sondern sie beeinflussen auch den

menschlichen Charakter und menschliche Verhaltensweisen. Das Herz wird im Gedicht als Symbol der Gefühle markiert, das durch die Verknüpfung mit Geiz seine positiven Emotionen verliert. Der Autor steigert die mit dem Geiz verbundene Negativität durch die Vergleiche der angeführten Symbolik mit Erz und Stein.

Die Unerbittlichkeit vom Geiz wird in der fünften Verszeile durch die Verbmethapher „ihn bricht kein Unglück“ [5] sowie durch zwei Negationen akzentuiert. Diese Kritik deutet metaphorisch die mit der thematisierten Eigenschaft verknüpfte Skrupellosigkeit an, die durch die Selbstsucht untermauert wird und „Geld sogar im Blut der Armen“ [5] sucht. In den zwei letzten Verszeilen werden die Folgen des Geizes thematisiert, die durch Inversion eingeleitet sind, auf die eine Akkumulation folgt: „Selbst er lebt unvergnügt in Kummer, Not und Zwang [...]“ [5]

In der achten Verszeile des zitierten Gedichts wird das Urteil über den Geiz gefällt. Das mit ihm zusammenhängende Unglück wird permanent durch ein sich näherndes Ende begleitet, das auf die Verzweiflung folgt.

Das Gedicht ist durch einen inhaltlich klar gegliederten Aufbau gekennzeichnet. Der Geiz wird im Spiegel seiner Schattenseiten vorgestellt, um aufgrund dieser negativen Charakteristik die aus ihm hervorgehenden Folgen für die Menschen anzudeuten. Darüber hinaus geht der Autor in den letzten Gedichtzeilen auf die Konsequenzen ein, die der Geiz für sich selbst bringt.

Im literarischen Schaffen des Grafen Albert Joseph Hoditz tauchen jedoch auch zahlreiche religiöse Motive auf. Die in den Gedichten des Grafen Hoditz thematisierte Religiosität weist auf die mystischen Nuancen des Glaubens hin, die das Göttliche auch im folgenden Gedicht des Grafen Hoditz mit dem Unerkennbaren verbinden:

*„Ich bete beband an den Gott, den ich zwar hier
Mir auf das Herrlichste in die Begriffe bringe,
Doch wenn ich weiter geh und tiefer zu ihm dringe,
So find ich leider nichts, als Finsternis vor mir,
In der die Demut mich am sichersten kann führen,
Und der grösste Witz am Ende muss verlieren.“ [5]*

Das vom lyrischen Ich eingeleitete Gedicht ist durch die innere Dynamik gekennzeichnet, die die irdischen und endlichen, doch in einem Gebet intensivierten Vorstellungen von Gott mit seinem Unerkennbarsein kontrastieren. Der Glaube des lyrischen Ichs an den allmächtigen Gott wird durch einige Superlative akzentuiert und mit Demut verknüpft, die den Weg zu ihm öffnet. Dennoch werden im Gedicht die Endlichkeit und Vergänglichkeit des Irdischen angedeutet, die, angelehnt an das Modalverb müssen, durch die Notwendigkeit und Unausweichlichkeit geprägt sind. Die mit dem umarmenden Reim und Paarreim sowie mit der weiblichen und männlichen Kadenz verbundene Dichtung hebt die tiefe Religiosität des Grafen Hoditz hervor, die sich in einem Gebet abspielt und die die irdischen Reflexionen und Vorstellungen anzweifelt.

Obwohl das Vanitas-Motiv in einem scharfen Kontrast zum genussüchtigen Leben des Grafen Hoditz steht, ist dieses dominante Thema seines literarischen Schaffens unter einigen Aspekten zu betrachten. Die Lebenseinstellungen des Grafen Hoditz wurden durch den christlichen Glauben geprägt, dessen religiöse Grundlagen auf die irdische Vergänglichkeit hinweisen, die in die Opposition zum Transzendentalen gestellt wird.

Da die untersuchten Sentenzen und Gedichte viele Berührungspunkte mit der Biographie des Grafen Hoditz aufweisen, ist darauf zu schließen, dass sie erst nach dem Tode der Ehefrau von Hoditz, Wilhelmine Friederike Sophie von Sachsen-Weißenfels, im Jahre 1752 verfasst

wurden. Die Konfrontation mit dem Tod seiner im Opernlibretto „Vergötterte Sophie“ verewigten Frau riefen zweifelsohne die Gedanken des Grafen über die Vergänglichkeit des menschlichen Lebens unausweichlich hervor. Diese Reflexionen werden nicht nur allgemein formuliert, sondern sie werden auch mit dem Tod der Ehefrau von Hoditz sowie mit seinem eigenen Lebensende verknüpft.

Nach dem Tode der Gräfin Wilhelmine Friederike Sophie von Sachsen-Weißenfels verfasste Hoditz einige Gedichte und Sentenzen, die nicht nur ihren Tod, sondern auch die Eitelkeit des Irdischen und die tiefe Frömmigkeit dieses gräflichen Paares thematisierten. Mit dem lateinischen Titel „In te domine speravi“ ist das folgende der verstorbenen Gräfin gewidmete Gedicht verknüpft:

*„O edle Tugend! Deine Früchte
Geniess ich jetzt erst nach dem Tod.
Sie dienen mir bei dem Gerichte
Und retten mich aus aller Not.
Es war mein Herz und mein Gesicht
Im Leben stets auf Dich gericht,
Drum fehlt mir jetzt der Himmel nicht.“ [2]*

Bereits die lateinische Überschrift dieses einstrophigen Gedichts deutet seine religiöse Verankerung an. Der Graf verleiht seiner verstorbenen Ehefrau die Worte, mit denen sie einleitend metaphorisch und durch ein Exclamatio das tugendhafte Leben als eine Voraussetzung des christlichen Erlösungsaktes akzentuiert. Im Gedicht werden das Leben und der Tod als Gegensätze und zugleich als aufeinander folgende Stufen eines divinatorischen Aktes aufgefasst. Ihre Beziehung ist durch die Reziprozität bestimmt, die das irdische Leben mit dem Tode konfrontiert, obwohl der Tod in den, auch von Hoditz vertretenen, religiösen Einstellungen als Fortsetzung des Lebens „in aeternum“ zu betrachten ist. In diesem Zusammenhang variieren die in der Dichtung vorkommenden Tempora, die zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart schwanken. Das mit dem Geschehen nach dem Tode verbundene Präsens ist jedoch der Relativität der göttlichen Ewigkeit ausgeliefert. Die Beziehung der Gräfin zu Gott wird durch das Symbol des Herzens akzentuiert, das ihre liebevolle Ergebenheit Gottes unterstreicht. Das Gesicht, das im Gedicht als partielle Synekdoche stilisiert wird, trägt zur Akzentuierung der Religiosität sowie der Hingabe und Opferbereitschaft der Gräfin gegenüber dem Göttlichen bei. Dennoch suggeriert die benutzte präteritale Tempusform die Abgeschlossenheit der Handlung, die in dieser Dichtung mit dem Lebensende sowie mit der Vergänglichkeit von allem Körperlichen und Irdischen korrespondiert. Die letzte Verszeile ist als Rechtfertigung und Ergebnis des tugendhaften Handelns zu verstehen, in der der Himmel das ewige Leben symbolisiert. Die siebenzeilige Strophe des Gedichts wird durch einen zweifachen Kreuzreim und einen dreifachen Haufenreim mit der alternierenden Kadenz markiert. Das Vanitas-Motiv beruht in diesem Gedicht dominant auf seinem religiösen Habitus, das die Frömmigkeit des Grafen Hoditz und dessen Ehefrau dichterisch thematisiert.

Im Rosswalder Dominium demonstrierte sich das Lob der Einsamkeit und die Kritik des gesellschaftlichen Lebens in Großstädten und in europäischen kaiserlichen und königlichen Schlossresidenzen. In seinem unbetitelten fünfstrophigen Gedicht spiegelt sich die Ansicht dieses Autors über die Lebensweise der Hofleute, nach der „man in allem Mühen [...] dem Cameleon [gleicht].“ [6] Seine Abneigung gegen die Verstellung und den mit dem Hofdienst verbundenen Zwang fällt im folgenden Abschnitt aus einem unbetitelten sechsstrophigen Gedicht auf:

„Wie gemessen, wie verstelltet
ist bei Hof denn jeder Tritt:
Wenn des Königs Hündchen bellet,
bellet auch der Hofmann mit.

Anders sein und anders scheinen,
lachend, wenn man möchte weinen,
ist die bitt're Frucht des Zwangs
wegen eines kahlen Rangs.“ [6]

Der Gedichtabschnitt wird in der ersten Strophe durch den Kreuz- und in der zweiten Strophe durch den Paarreim geprägt. Die in den ersten Verszeilen beider Strophen vorkommende Anapher trägt zur Akzentuierung der Verstellung und der völligen Anpassung der Hofleute bei, deren Handels- und Denkfreiheit an den vom König vorgeschriebenen Regeln gehindert wird. Die zwischen der dritten und vierten Verszeile der ersten Gedichtstrophe auftauchende Anadiplose hebt die mit dem Verhalten der Hofleute verbundene Sinnlosigkeit hervor, die im Dienste eines scheinbaren gesellschaftlichen Aufstiegs auf Kosten des Freiheitsverlustes steht. Der Widerspruch zwischen der Spontaneität und Unterordnung nähert sich in der zweiten Gedichtstrophe einem Oxymoron. Die Kritik dieser durch den Zwang geprägten „Ergebenheit“ wird metaphorisch gesteigert und als nicht adäquat dem „kahlen Rang“ [6] gegenüber gestellt.

Schlussfolgerungen

Der literarische Nachlass des Grafen Albert Joseph Hoditz bietet einen Einblick in seine Inventionen und Lebenseinstellungen, die zwischen den barocken Anregungen und dem Einfluss der Aufklärung schwanken. Die Konturen der Barock-Epoche stehen nicht nur mit der Religiosität des Grafen Albert Joseph Hoditz, seiner Demut sowie seinen Vanitas-Gedanken im Einklang, sondern sie räsonieren auch mit ihrem durch „Carpe diem“ ausgedrückten Kontrapunkt. Durch diese Polarität werden die Lebenscredos des Grafen Hoditz zu einem kompakten Mosaik verbunden, in dem der christliche Glaube, die von ihm untrennbare Naturbewunderung und die pazifistische Überzeugung dieses Grafen dominieren. Das literarische Werk des Grafen Hoditz wird durch die Kritik der moralischen Laster und Anregungen zur moralischen Vervollkommenheit sowie durch das monierende Verhältnis dieses Adligen zum Leben an großstädtischen Höfen umrahmt.

Wie die ausgewählten Texte aus dem literarischen Schaffen des Grafen Hoditz belegen, wurde das Werk dieses Autors durch die prägenden Impulse des Barocks sowie der Aufklärung gekennzeichnet. Obwohl der literarische Nachlass dieses Adligen einen Torso darstellt, zeugt er von seinem enormen literarischen und kulturellen Engagement.

Literatur

- [1] *Fortsetzung der Albert Gräflich Hoditzischen Poesien*. Österreichische Nationalbibliothek Wien, Handschriftensammlung, Co. Serie Nr.: 24176.
- [2] STILLER, Max: *Chronik der Markt Rosswald*. Zemský archiv v Opavě (Landesarchiv Troppau), fond Velkostatek Slezské Rudoltice (Fond Velkostatek Slezské Rudoltice), Inventarnr.: 10452, Sig.: A 26.
- [3] *Pozůstalost Eduarda Richtera (Nachlass Eduard Richters)*. Zemský archiv v Opavě (Landesarchiv Troppau), Inventarnr.: 6.
- [4] MYŠKA, Milan: *Hrabě Hodic a jeho svět. Zámecká kultura ve Slezsku mezi barokem a osvícenstvím*. Ostrava 2011. ISBN 9788073689520.

- [5] ZAO, PR, Inventarnr.: 6; ZAO, FVH. Inventarnr.: 163, Kartonnr.: 93.
- [6] Igáli-Igálffy, Ludwig: Des Albert Grafen von Hoditz Gedichte über Maria Theresia. In: *Jahresbericht der Theresianischen Akademie in Wien 1979/80*. Wien 1980, S. 84–89.

HRABĚ ALBERT JOSEPH HODIC (1706-1778) JAKO NĚMECKÝ PÍŠÍCÍ AUTOR

Cílem článku je představit hraběte Alberta Josepha Hodice jako německy píšícího autora. I když byla jeho literární tvorba dochována pouze v torzální podobě, nabízí vhled do díla tohoto autora na rozhraní baroka a osvícenství. Dochované Hodicovy básně jsou protkány vlivy obou uměleckých epoch a odráží se v nich rovněž Hodicovy životní postoje. Hodicovo literární dílo je možné chápat jako součást jeho kulturních aktivit zaměřených na vytvoření zámecké zahrady plné uměleckých děl a zároveň atmosféry, jež do Slezských Rudoltic přilákala mnoho významných hostů druhé poloviny 18. st. Umělecké klima bylo v neposlední řadě dotvářeno divadelními, baletními a operními představeními pocházejícími zčásti z pera samotného Hodice.

COUNT ALBERT JOSEPH HODIC (1706-1778) AS A GERMAN AUTHOR

The aim of the article is to introduce Count Albert Joseph Hodic as an author writing in German. Although his literary work has been preserved only in a torso form, it offers insight into the work of this author at the turn of baroque and enlightenment. The preserved Hodic's poems are intertwined by the influences of both artistic epochs and reflect Hodic's views of life. Hodic's literary work can be seen as part of his cultural activities aimed at creating a castle garden full of works of art and at the same time the atmosphere that attracted many distinguished guests to Silesian Rudoltice in the second half of the 18th century. Last but not least, the artistic climate was completed with theatrical, ballet and opera performances partly written by Hodic himself.

HRABIA ALBERT JOSEPH HODIC (1706-1778) JAKO AUTOR PISZĄCY PO NIEMIECKI

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie Hrabiego Alberta Josepha Hodica jako niemieckojęzycznego pisarza. Artykuł umożliwia wgląd w dorobek autora z przełomu baroku i oświecenia, pomimo tego, iż jego dorobek literacki zachował się jedynie w szczątkowej formie. Zachowane wiersze Hodica prześiknięte są wpływami obu epok artystycznych i odzwierciedlają również jego życiowe postawy. Dorobek literacki Hodica może być rozumiany jako element jego działań kulturalnych mających na celu stworzenie ogrodu pałacowego pełnego dzieł sztuki, a także atmosfery, która przyciągnęła do Śląskich Rudoltic wiele znaczących postaci drugiej połowy XVIII wieku. Artystyczna atmosfera tworzona była również poprzez teatralne, baletowe i operowe przedstawienia będące częściowo dziełem samego Hodica.

LIST OF AUTHORS

Name	E-Mail and Page Number of Contribution
Šárka Hastrdlová	sarka.hastrdlova@tul.cz 7
Małgorzata Jokiel	mjokiel@uni.opole.pl 15
Marie Krappmann	marie.krappmann@upol.cz 24
Veronika Prágerová	veronika.pragerova@upol.cz 24
Jana Kusová	kusova@pf.jcu.cz 39
Zuzana Palounková	zuzana.palounkova@tul.cz 59
Hana Joklíková	hana.joklikova@tul.cz 59
Anna Kaiserová	anna.kaiserova@tul.cz 59
Markéta Košťáková	marketa.kostakova@tul.cz 59
Kateřina Lindová	katerina.lindova@tul.cz 59
Jana Točíková	jana.tocikova@tul.cz 59
Stanislava Pavlíková	stanislava.pavlikova@tul.cz 70
Helena Picková	helena.pickova@tul.cz 79
Milan Pišl	milan.pisl@osu.cz 89
Eva Polášková	eva.polaskova@osu.cz 101
Kateřina Smejkalová	katerina.smejkalova@ujep.cz 118
Josef Smejkal	josef-smejkal@centrum.cz 118
Kateřina Juráčková	katka.jurackova@gmail.com 118
Renata Šimůnková	renata.simunkova@tul.cz 134
Jana Školudová	jana.skoludova@upce.cz 149
Michaela Voltrová	mvoltrov@knj.zcu.cz 158
Artur Boháč	artur.bohac@tul.cz 167
Matthias Dopleb	m.dopleb@hszg.de 181
Ingo T. Herzig	ingo.herzig@tul.cz 189
Věra Höppnerová	hopp@vse.cz 202
Miroslav Jurásek	miroslavjurasek@yahoo.co.uk 213
Helena Neumannová	helena.neumannova@tul.cz 223
Gabriela Rykalová	gabriela.rykalova@fpf.slu.cz 227
Danuta Rytel-Schwarz	rytelkuc@uni-leipzig.de 236
Dušan Telling	telling.dusan@gmail.com 246
Irena Vlčková	irena.vlckova@tul.cz 255
Iveta Zlá	iveta.zla@osu.cz 261

LIST OF REVIEWERS OF ACC JOURNAL

Name	Work Location
Aneja Ritu, Prof.	Geogia State University
Andrášová Hana, doc., PaedDr., Ph.D.	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Anchor John R., Dr.	University of Huddersfield
Antlová Klára, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Antoch Jaromír, Prof., RNDr., CSc.	Matematicko-fyzikální fakulta UK v Praze
Bachmann Pavel, Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Baraniecka Anna, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Barči Tomáš, PhDr., Ing., Ph.D.	EGAP, a.s., Praha
Barták Miroslav, PhDr., Ph.D.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Behera B. K., Prof., M.Tech, Ph.D.	Indian Institute of Technology in Delhi
Bejrová Martina, Ing., Ph.D.	ŠKODA AUTO, a.s.
Berki Jan, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Betáková Lucie, doc., PhDr., MA, Ph.D.	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Blin Jutta, Prof. Dr. phil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Brauweiler Jana, Dr. rer. pol.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Brestovičová Alexandra, PhDr.	Technická univerzita v Košicích
Budaj Pavol, Ing., Ph.D.	Katolícka univerzita v Ružomberku
Bureš Vladimír, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Busch-Lauer Ines Andrea, Prof., Dr.	Fachhochschule Zwickau
Claus Thorsten, Prof. Dr. rer. pol. habil.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Čech Jaroslav, Prof., Ing., CSc.	Vysoké učení technické v Brně
Daněk Ladislav, doc., Ing., CSc.	Vysoké učení technické v Brně
Delakowitz Bernd, Prof., Dr. rer. nat	Hochschule Zittau/Görlitz
Dipayan Das, Prof., Ph.D.	IIT Delhi
Doucek Petr, Prof., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Dvořák Václav, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Dynybyl Vojtěch, Prof., Ing., CSc.	ČVUT Praha
Eger Ludvík, doc., PaedDr., CSc.	Západočeská univerzita v Plzni
Felixová Kateřina, Ing., Ph.D.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Fielko Eva, Ing., Ph.D.	Metropolitní univerzita Praha
Fliegel Vítězslav, doc., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci

Name	Work Location
Gerstlberger Wolfgang, Univ.-Prof., Dr. rer. pol. habil.	University of Southern Denmark
Griebel Bernd, Prof., Dr. phil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Hájek Ladislav, Prof., Ing., CSc.	Univerzita Hradec Králové
Harland Peter E., Prof., Dr.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Herzig Ingo, M.A., PhDr.	Technická univerzita v Liberci
Hes Aleš, doc., Ing., CSc.	Česká zemědělská univerzita v Praze
Heßberg Silke, Prof., Dr.-Ing.	Westsächsische Hochschule Zwickau
Hinke Jana, Ing., Ph.D.	Západočeská univerzita v Plzni
Hlavatý Ivo, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita Ostrava
Hogenová Anna, Prof. PhDr., CSc.	Univerzita Karlova v Praze
Hokr Milan, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Holá Jana, Ing., Ph.D.	Univerzita Pardubice
Honců Jan, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Hortel Milan, Ing., DrSc.	Akademie věd ČR, Praha
Hyžík Jaroslav, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Chocholoušková Hana, Mgr.	Státní archiv Liberec
Ircingová Jarmila, Ing., Ph.D.	Západočeská univerzita v Plzni
Jáčová Helena, PhDr., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Jakubíková Dagmar, doc., Ing., Ph.D.	Vysoká škola hotelová v Praze
Jihlavec Jan, Mgr., DiS.	Technická univerzita v Liberci
Jílková Jiřina, Prof. Ing., CSc.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Jirčíková Eva, Ing., Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Jirman Pavel, Ing.	Technická univerzita v Liberci
Kala Tomáš, Ing., DrSc., DBA.	Univerzita Hradec Králové
Kasper Tomáš, doc., PhDr., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Kellner Jan, Ing., Ph.D.	KPMG Česká republika, s.r.o.
Klápšťová Květoslava, Mgr., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Klíma Radek, Ing.	Cadence Innovation s.r.o., Liberec
Knápková Adriana, Ing., Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Kocourek Aleš, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Kolářková Ludmila, Mgr.	Univerzita obrany Brno
Kopecký Miroslav, doc., PaedDr., Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci

Name	Work Location
Koráb Vojtěch, Prof., Ing., Dr., MBA	Vysoké učení technické v Brně
Kovárník Jaroslav, Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Kožená Marcela, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita Pardubice
Kretschmar Gerlinde, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Krzywinski Sybille, Prof. Dr.-Ing. habil.	Technische Universität Dresden
Kurek Robert, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Laboutková Šárka, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Ładysz Jerzy, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Lachout Martin, PhDr., Ph.D.	Metropolitní univerzita Praha
Landorová Anděla, Prof., Ing., CSc.	Vysoká škola obchodní v Praze
Lässig, Jörg, Prof., Dr.	Hochschule Zittau/Görlitz
Lizák Pavol, doc., Ing., Ph.D.	Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka
Lorenzová Jitka, PhDr., Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze
Lori Willfried, Prof., Dr.-Ing.	Westsächsische Hochschule Zwickau
Lungová Miroslava, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Mahrová Andrea, PhDr., Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze
Maroušková Marie, Prof., PhDr., CSc.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Maršíková Kateřina, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Mejzlík Petr, Ing.	Honeywell International, s r.o.
Militký Jiří, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Modrlák Osvald, doc., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Mohelská Hana, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Mráz Jan, Ing., Ph.D.	EGAP, a.s., Praha
Müller Hardy, Prof., Dr.	Westsächsische Hochschule Zwickau
Müller Miloš, Ing., Ph.D.	LENAM s.r.o., Liberec
Muschner Annette, Prof., Dr. phil., PhDr.	Hochschule Zittau/Görlitz
Mužáková Karina, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Nehls Uwe, Prof., Dr.-Ing.	FH Oldenburg
Neuhoff Antje, M.A.	Technische Universität Dresden
Norková, Alena, Mgr.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Nouza Jan, Prof. Ing. CSc.	Technická univerzita v Liberci
Nováková Kateřina, Ing.	Česká školní inspekce Liberec
Opa Miroslav, Ing., Ph.D.	Demoautoplast, s.r.o., Čelákovice

Name	Work Location
Paseková Marie, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Pavelka Tomáš, Ing., Ph.D.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Pawłowski Maciej, Dr., Inż.	Politechnika Wrocławska
Pełczyńska Marzena, M.D., Ph.D.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Pełka Marcin, Mgr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Pešková Radka, Ing., Ph.D.	VŠEM Praha
Pfeifer Václav, Ing.	Honeywell International, s r.o.
Picek Jan, doc. RNDr., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Piotrowski Przemysław, Mgr.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Procházka Martin, Ing.	Okresní hospodářská komora Liberec
Radzik Tadeusz, Prof., Dr.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Rahmanová Šárka, Ing., MBA, Ph.D.	Aareal Capital Corporation
Richter Ernst, Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Rozkovec Jiří, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Růčková Petra, doc. Ing., Ph.D.	Slezská univerzita
Seidler Christine, Dr.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Schmidt Fritz Jochen, Prof., Dr.-Ing. habil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Schöne Karin, M.A.	Technische Universität Dresden
Schönherr Jürgen, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Skála Marek, Mgr. Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Skrbek Jan, doc. Dr., Ing.	Technická univerzita v Liberci
Sovová Ilona, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Stöbel Bernd, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Strahl Danuta, Prof., Dr. hab.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Svoboda Milan, PhDr., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Svobodová Marie, Ing., Ph.D.	UJP Praha, a.s.
Szargot Maciej, Prof., Dr. hab.	Uniwersytet Humanistyczno przyrodniczy, Piotrków Trybunalski
Šámalová Terezie, Mgr., Ph.D.	Ústav informatiky AV ČR
Šembera Jan, doc. Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Ševčík Ladislav, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci

Name	Work Location
Štěpánek Libor, PhDr., Mgr., Ph.D.	Masarykova univerzita v Brně
Štrach Pavel, doc., Ing., Ph.D. et Ph.D.	ŠKODA AUTO Vysoká škola o.p.s.
Tesárková Klára Kouřil	Bodycote HT s.r.o., Liberec
Tettenborn Oliver, M.A.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Theilig Holger, Prof., Dr.-Ing. habil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Trešl Jiří, doc., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Trögl Josef, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Turnerová Lenka, doc., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Tvrdoň Michal, Mgr., Ing., Ph.D.	Slezská univerzita
Ungerman Otakar, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Urbánek Václav, doc., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Vacek Jiří, doc., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Vaněk Přemysl, RNDr., CSc.	Fyzikální ústav AV ČR
Vašutová Jaroslava, doc., PaedDr., Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze
Veselý Jiří, RNDr.	Matematicko-fyzikální fakulta UK v Praze
Vítek Leoš, doc., Ing., Ph.D.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Vlčková Kateřina, Mgr. et Mgr., Ph.D.	Masarykova univerzita Brno
Vogt Matthias-Theodor, Prof., Dr.	Hochschule Zittau/Görlitz
Vomáčková Helena, doc., Ing., CSc.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Walter Johann Heinrich, Prof., Dr.-Ing., Dipl.-Math.	HS für Technik und Wirtschaft Dresden
Wierick Dieter, Prof. (em.), Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Will Markus, Dipl.-Ing. (FH)	Hochschule Zittau/Görlitz
Winnicki Tomasz, Prof. zw. Dr. hab. Inż.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Winzeler Marius, Dr. Des., lic. phil.	Städtische Museen Zittau
Woldt Claudia, Dr.	Technische Universität Dresden
Worlitz Frank, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Zaremba – Warnke Sabina, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Zelenka Jaroslav, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Zemánek Petr, Mgr., Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci
Žambochová Marta, RNDr., Ph.D.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Žďánská Vladimíra, MUDr.	Privátní lékař, Liberec
Žižka Miroslav, Prof., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Guidelines for contributors are written in the form of a template which is available as a Word document at http://acc-ern.tul.cz/images/journal/ACC_Journal_Template.docx.

EDITORIAL BOARD

<i>Editor in Chief</i> Doc. PhDr. Soňa Jandová, Ph.D.	Technical University of Liberec sona.jandova@tul.cz
<i>Assistant of the Editor in Chief</i> Prof. Ing. Miroslav Žížka, Ph.D.	Technical University of Liberec miroslav.zizka@tul.cz
<i>Executive Editor</i> PaedDr. Helena Neumannová, Ph.D.	Technical University of Liberec helen.neumannova@tul.cz phone: +420 485 352 318

Other Members of the Editorial Board

Dr. Franciszek Adamczuk	Uniwrsytet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki franciszek.adamczuk@ue.wroc.pl
Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.	University of South Bohemia in České Budějovice andras@pf.jcu.cz
Dr. Eckhard Burkatzki	Internationales Hochschulinstitut Zittau burkatzki@ihi-zittau.de
Prof. Dr.-Ing. Frank Hentschel	Hochschule Zittau/Görlitz f.hentschel@hszg.de
Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.	Technical University of Liberec tomas.kasper@tul.cz
Prof. Ing. Jiří Militký, CSc.	Technical University of Liberec jiri.militky@tul.cz
Prof. Dr. phil. Annette Muschner	Hochschule Zittau/Görlitz a.muschner@hszg.de
Doc. Ing. Iva Petříková, Ph.D.	Technical University of Liberec iva.petrikova@tul.cz
Doc. Dr. Ing. Miroslav Plevný	University of West Bohemia in Pilsen plevny@fek.zcu.cz
Prof. Elżbieta Sobczak	Uniwrsytet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki elzbieta.sobczak@ue.wroc.pl
Ing. Petr Šidlof, Ph.D.	Technical University of Liberec petr.sidlof@tul.cz
Dr Grażyna Węgrzyn	Uniwrsytet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki grazyna.wegrzyn@ue.wroc.pl

Assistant of the editorial office:

Ing. Dana Nejedlová, Ph.D., Technical University of Liberec, Department of Informatics,
phone: +420 485 352 323, e-mail: dana.nejedlova@tul.cz

Název časopisu (<i>Journal Title</i>)	ACC JOURNAL
Rok/Ročník/Číslo (<i>Year/Volume/Issue</i>)	2017/23/3 (2017/XXIII/Issue C)
Autor (<i>Author</i>)	kolektiv autorů (<i>composite author</i>)
Vydavatel (<i>Published by</i>)	Technická univerzita v Liberci Studentská 2, Liberec 1, 461 17 IČO 46747885, DIČ CZ 46 747 885
Schváleno rektorem TU v Liberci dne	6. 11. 2017, č. j. RE 51/17
Vyšlo (<i>Published on</i>)	31. 12. 2017
Počet stran (<i>Number of pages</i>)	276
Vydání (<i>Edition</i>)	první (<i>first</i>)
Číslo publikace (<i>Number of publication</i>)	55-051-17
Evidenční číslo periodického tisku (<i>Registry reference number of periodical print</i>)	MK ČR E 18815
Počet výtisků (<i>Number of copies</i>)	80 ks (<i>pieces</i>)
Adresa redakce (<i>Address of the editorial office</i>)	Technická univerzita v Liberci Akademické koordinační středisko v Euroregionu Nisa (ACC) Studentská 2, Liberec 1 461 17, Česká republika Tel. +420 485 352 318, Fax +420 485 352 229 e-mail: acc-journal@tul.cz http://acc-ern.tul.cz
Tiskne (<i>Print</i>)	Vysokoškolský podnik Liberec, spol. s r.o. Studentská 1402/2, Liberec 1 460 01, Česká republika

Upozornění pro čtenáře

Příspěvky v časopise jsou recenzovány a prošly jazykovou redakcí.

Readers' notice

Contributions in the journal have been reviewed and edited.

Předplatné

Objednávky předplatného přijímá redakce. Cena předplatného za rok je 900,- Kč mimo balné a poštovné. Starší čísla lze objednat do vyčerpání zásob (cena 200,- Kč za kus).

Subscription

Subscription orders must be sent to the editorial office. The price is 40 € a year excluding postage and packaging. It is possible to order older issues only until present supplies are exhausted (8 € an issue).

Časopis ACC JOURNAL vychází třikrát ročně (červen, září, prosinec).

Three issues of ACC JOURNAL are published every year (June, September, December).

Liberec – Zittau/Görlitz – Wrocław/Jelenia Góra

© Technická univerzita v Liberci – 2017

ISSN 1803-9782 (Print)

ISSN 1803-9790 (Online)