



FORUM OF FOREIGN LANGUAGES, POLITOLOGY, AND INTERNATIONAL RELATIONS

CONTENT:

- HÖREN UND ZUHÖREN - NEUE IMPULSE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT
- KULTURELLE UNTERSCHIEDE - QUELLE MÖGLICHER INTERKULTURELLER MISSVERSTÄNDNISSE UND PROBLEME BEI KOMMUNIKATION IN INTERNATIONALEN GESCHÄFTSVERHANDLUNGEN
- SINNVOLLES LERNEN IM KONTEXT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS
- AUFGABEN UND ZIELE DES LANDESKUNDEUNTERRICHTS
- DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM UMGANG MIT TEXT DES MÄDCHENBUCHES DER KINDER UND JUGENDLITERATUR
- THE LANGUAGE OF EXTREMISM AND RACISM
- CROSS-CULTURAL TRAINING
- SPRACHPOLITIK ALS BEGRIFF
- CONCEPT OF PROXEMICS IN NONVERBAL COMMUNICATION
- TEACHER-BASED LANGUAGE TEACHING STRATEGIES AND THEIR INDIRECT/DIRECT INFLUENCE ON EFL LEARNERS' MOTIVATION
- NEOLOGISMS IN DER DEUTSCHEN SPRACHE
- RAUM FÜR FORSCHENDES LERNEN
- AUDIOBLOGS AND PODCASTS IN LANGUAGE TEACHING
- ENVIRONMENTAL ISSUES OF ONGOING SYRIAN CONFLICT
- URBAN REGENERATION POLICY - CASE STUDIES FROM BELGRADE
- SHARING ECONOMY ACCOMMODATION SECTOR - CONSUMER, REGULATION, IMPACTS: COMPARISON OF SELECTED EUROPEAN CITIES
- ACCESSIBLE TOURISM IN THE CZECH REPUBLIC AND THE EUROPEAN UNION

1/2018

Volume 10

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ISSN 2454-0145

Danubius University

**Medzinárodný
elektronický časopis
zameraný na cudzie jazyky,
politológiu a medzinárodné vzťahy**

Vydáva:
Vysoká škola Danubius
Vychádza polročne, 2017, ročník IX.

Poštová adresa redakcie:
Richterova 1171
925 21 Sládkovičovo
Slovenská Republika

E-mailová adresa redakcie:
alica.harajova@vsdanubius.sk

Fórum cudzích jazykov, politológie a medzinárodných vzťahov je recenzovaný vedecký časopis vydávaný na CD nosičoch Vysokou školou Danubius. Bol založený v roku 2009 ako Fórum cudzích jazykov ako recenzované neimpaktované periodikum. Od roku 2017 je rozšírený o novú sekciu politológie a medzinárodných vzťahov.

Časopis si kladie za cieľ byť otvorenou platformou pre uverejňovanie inovatívnych výsledkov z teoretického, aplikovaného a empirického výskumu zo širokej oblasti lingvistiky, politológie a medzinárodných vzťahov, výmeny názorov, skúseností a získaných nových poznatkov a tvorivej práce prispievateľov zo SR a zo zahraničia. Je určený predovšetkým akademickým pracovníkom univerzitných i neuniverzitných vysokých škôl a vedeckých ústavov.

Časopis vychádza dvakrát ročne a vydáva štúdie, odborné príspevky, diskusné príspevky a recenzie, pričom je rozdelený do dvoch sekcií a to na lingvistiku a oblasť politológie a medzinárodných vzťahov. Prispievatelia sekcií lingvistiky môžu svoje publikácie písať v anglickom i v inom svetovom jazyku a prispievatelia v sekcií politológia a medzinárodné vzťahy v anglickom jazyku.

Časopis vychádza dvakrát ročne, uzávierky čísel sú k 31. máju a k 30. novembru.

**International
electronic journal
focused on foreign languages,
politology and international relations**

Issued by:
Vysoká škola Danubius
Issued twice per year, 2017, Volume IX.

Editorial Office Postal Address:
Richterova 1171
925 21 Sládkovičovo
Slovak Republic

Editorial Office E-mail Address:
alica.harajova@vsdanubius.sk

Forum of Foreign Languages, Politology and International Relations is peer to peer reviewed scholarly journal published on CD-ROM by Danubius University. It was established in 2009 under the title Forum of Foreign Languages as non-impact journal. In 2017 new section of politology and international relations was added.

The journal aims to be open platform for publishing the innovative results based on theoretical, applied and empirical research in the fields of linguistics, politology and international relations. Sharing the research results and experience of Slovak and foreign contributors are in the focus of the journal editors. The scope of target spreads to academics active in tertiary education and research institutes.

The journal is published twice a year and it published studies, academic articles and polemical articles, and reviews. It is divided into two sections: Linguistics and the field of politology and international relations. Language of the publication is English or other for linguistics and English for politology and international relations.

Journal is published twice a year, deadlines for submissions are 31st May and 30th November.



ITMS kód projektu:26210120047

**Modernizácia a budovanie technickej infraštruktúry
na podporu a rozvoj vedecko- výskumného potenciálu
Vysokej školy Danubius.**

**„Podporujeme výskumné aktivity na Slovensku
/ Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ“**

Hlavný redaktor:

Doc. PaedDr. Alica Harajová, PhD.

Zástupca hlavného redaktora:

PhDr. Andrea Čajková, PhD.

Redakčná rada:

Prof. JUDr. Stanislav Mráz, Csc.

Prof. Galina Rokina, PhD. (Marijská Republika, Ruská Federácia)

Dr.h.c. prof. Ing. Ľudmila Lipková, Csc. (EU Bratislava)

Prof. PhDr. Ján Lidák, Csc. (ARC Kutná Hora, Česká republika)

Doc. Olga Sutyryna, PhD.(Marijská Republika, Ruská Federácia)

Dr. hab. Jolanta Góral-Pótroła prof. nadzw. StSW (Kielce, Poľsko)

Doc. PhDr. et Mgr. Peter Ondria, PhD.

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD. (EU Bratislava)

PaedDr. Zuzana Horváthová, PhD. (Česká republika)

Ing. Jiří Dušek, PhD. (Česká Republika)

Mgr. Jarmila Brezinová, PhD.)

PhDr. Natália Kováčová, PhD.

Medzinárodné zloženie redakčnej rady je zárukou vedeckého charakteru, rozmanitosti a zaručuje štandardy časopisu.

Činnosť redakčnej rady:

Redakčná rada rozhoduje, či príspevky spĺňajú požadované kritériá pre zaradenie a spolupracujú s recenzentmi.

Redakčná rada prijíma alebo odmieta príspevky na základe odporúčania recenzentov a kritérií založených na originalite, dôležitosti a kvality výskumu.

Redakčná rada dohliada nad transparentnosťou a anonymitou recenzovania.

Fórum cudzích jazykov, politológie a medzinárodných vzťahov rešpektuje duševné vlastníctvo. Rukopisy, ktoré porušujú etické pravidlá nebudú prijaté na publikovanie.

Editor in chief:

Doc. PaedDr. Alica Harajová, PhD.

Associate and managing editor:

PhDr. Andrea Čajková, PhD.

Editorial board:

Prof. JUDr. Stanislav Mráz, Csc.

Prof. Galina Rokina, PhD. (Mari El Republic, Russian Federation)

Dr.h.c. prof. Ing. Ľudmila Lipková, Csc. (EU Bratislava)

Prof. PhDr. Ján Lidák, Csc. (ARC Kutná Hora, Czech Republic)

Doc. Olga Sutyryna, PhD.(Mari El Republic, Russian Federation)

Dr. hab. Jolanta Góral-Pótroła prof. nadzw. StSW (Kielce, Poland)

Doc. PhDr. et Mgr. Peter Ondria, PhD.

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD. (EU Bratislava)

PaedDr. Zuzana Horváthová, PhD (Czech republic)

Ing. Jiří Dušek, PhD. (Czech Republic)

Mgr. Jarmila Brezinová, PhD.)

PhDr. Natália Kováčová, PhD.

International editorial board maintains the academic quality and diversity and guarantees the standards of the journal.

Activities of editorial board:

Editorial board decides whether the contributions meet benchmark standards for the inclusion and cooperates with peer to peer reviewers.

Editorial board accepts or rejects the contribution according to the recommendation of peer to peer reviewers and criteria based on originality, importance and quality of research.

Editorial board oversees the transparent and anonymous process of reviewing.

Forum of foreign languages, politology and International Relations respects intellectual property. The contributions which disrespect the rules of publishing ethics will not be included for publication.

Editoriál

Vážení čitatelia,

po ôsmych rokoch existencie časopisu **Fórum cudzích jazykov** (vznikol v roku 2009) nastal čas na zmenu. Nový ročník otvárame nie len zmenou názvu časopisu, ale aj rozšírením o novú sekciu.

Dovoľte mi, aby som Vás niekoľkými slovami oboznámila s novým zameraním časopisu VŠD pod názvom **Fórum cudzích jazykov, politológie a medzinárodných vzťahov**. Publikuje štúdie, odborné príspevky, diskusné príspevky a recenzie. Ide o vedecký recenzovaný časopis, ktorý je zaradený do zoznamu publikácií ERIH Plus. (**European Reference Index for the Humanities**)

Prvá sekcia - **lingvistika** - bude tak ako aj doposiaľ venovaná potrebám a výsledkom výskumu v oblasti jazykovedy, didaktiky, svetovej literatúry a jazykového vzdelávania. Naším prvotným cieľom je, aby časopis dosiahol vysokú odbornú a metodickú úroveň a zároveň sa stal i užitočným pomocníkom pre všetkých tých, ktorí sa podieľajú na výučbe cudzieho jazyka.

Druhá sekcia - **politológia a medzinárodné vzťahy** - sa bude zameriavať na vedecké a odborné príspevky, štúdie, recenzie a informácie o dianí v politologickej obci. Tematicky zahŕňa oblasti politickej filozofie a teórie, komparatívnu politológiu, politickú sociológiu, analýzy policy, európskych štúdií, medzinárodných vzťahov, či bezpečnostných štúdií

Verím, že Vás zameranie nášho časopisu osloví, že Vás nami predkladané výsledky poznania a výsledky výskumu zaujmú a že postupne sa rozšíri okruh čitateľov a aj prispievateľov.

doc. PaedDr. Alica Harajová, PhD.
šéfredaktorka časopisu

Editorial

Dear colleagues and readers,

The time for change has come after the eight years the Forum of Foreign Languages exists (the journal was established in 2009). New volume will introduce the journal with a new title and new section.

Let me introduce the new title of the journal **Forum of Foreign Languages, Politology and International Relations**. The journal publishes research, scholarly articles, discussions and reviews. The platform is based on peer to peer reviews. The journal is included into the list of publications ERIH Plus (**European Reference Index for the Humanities**).

The first section - **linguistics** - will continue to publish the research in the fields of linguistics, world, literature and language education. It aims to be both research platform and offer the support for those who are active in language education.

The second section - **politology and international relations** - will focus on research, discussions, reviews, and information in the field of politology. It aims to publish the papers on political philosophy and theory, comparative politology, political sociology, policy analysis, European studies, international relations, and security studies.

I believe the new focus of the journal will be interesting to the scholarly public and we can together improve the knowledge on the mentioned topics.

Doc. PaedDr. Alica Harajová, PhD.
Editor in chief

Obsah Contents

Obsah

Obsah Contents	5
I. LINGUISTIC SECTION	6
HÖREN UND ZUHÖREN – NEUE IMPULSE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	
LÍVIA ADAMCOVÁ	7
KULTURELLE UNTERSCHIEDE – QUELLE MÖGLICHER INTERKULTURELLER MISSVERSTÄNDNISSE UND PROBLEME BEI KOMMUNIKATION IN INTERNATIONALEN GESCHÄFTSVERHANDLUNGEN	
MILENA HELMOVÁ	13
SINNVOLLES LERNEN IM KONTEXT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	
JANA KUCHAROVÁ	18
AUFGABEN UND ZIELE DES LANDESKUNDEUNTERRICHTS	
INGRID KUNOVSKÁ	24
DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM UMGANG MIT TEXT DES MÄDCHENBUCHES DER KINDER UND JUGENDLITERATUR	
VIERA LAGEROVÁ	27
THE LANGUAGE OF EXTREMISM AND RACISM	
ALEXANDRA MANDÁKOVÁ	34
CROSS-CULTURAL TRAINING	
ILDIKÓ NÉMETHOVÁ	37
SPRACHPOLITIK ALS BEGRIFF	
TERÉZIA ONDRUŠOVÁ	45
CONCEPT OF PROXEMICS IN NONVERBAL COMMUNICATION	
ŽANETA PAVLÍKOVÁ	49
TEACHER-BASED LANGUAGE TEACHING STRATEGIES AND THEIR INDIRECT/DIRECT INFLUENCE ON EFL LEARNERS' MOTIVATION	
KRZYSZTOF POŁOK - JUSTYNA MALARZ	52
NEOLOGISMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE	
KATARÍNA SERESOVÁ	59
RAUM FÜR FORSCHENDES LERNEN	
ĽUDMILA SOLENSKÁ	63
AUDIOBLOGS AND PODCASTS IN LANGUAGE TEACHING (KEGA 005EU-4/2018)	
EVA STRADIOTOVÁ	67
II. POLITOLOGY AND INTERNATIONAL RELATIONS SECTION	72
ENVIRONMENTAL ISSUES OF ONGOING SYRIAN CONFLICT	
PETER ČAJKA - TOMÁŠ SWIATLOWSKI	73
URBAN REGENERATION POLICY - CASE STUDIES FROM BELGRADE	
SNEŽANA S. ĐORĐEVIĆ	78
SHARING ECONOMY ACCOMMODATION SECTOR - CONSUMER, REGULATION, IMPACTS: COMPARISON OF SELECTED EUROPEAN CITIES	
KAROLÍNA ZDENKOVÁ, ANDREA ČAJKOVÁ	86
ACCESSIBLE TOURISM IN THE CZECH REPUBLIC AND THE EUROPEAN UNION	
JANA SIROTKOVÁ, MICHAL PRAGER, JOSEF ABRHÁM	92

I. LINGUISTIC SECTION

HÖREN UND ZUHÖREN – NEUE IMPULSE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstrakt

Hörverstehen als Prozess und als Fertigkeit stehen seit langem im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts Deutsch. In zahlreichen Prozessen wird beim Hören und Verstehen das Sprach- und Weltwissen der Lernenden aktiviert. Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Faktoren die Vermittlung und Aneignung von Hörverstehenskompetenz und damit auch den Erwerb der deutschen Sprache beeinflussen, erleichtern bzw. ermöglichen.

Schlüsselwörter

Hörverstehen, zielgruppenbezogener Fremdsprachenunterricht, Lernstrategien, externe und interne Faktoren des Hörprozesses, Text und Übungsauswahl

Abstract

Listening as a process and a skill has long been at the center of German language teaching. Listening and comprehension activates the learners' language and world knowledge. The article tries to answer the question of which factors influence the mediation and appropriation of the listening competence with the acquisition of the German language.

Key words

Listening comprehension, target group related language teaching, strategies, external and internal factors, text and exercise selection

1 Problemstellung

Als Grundziel des Fremdsprachenunterrichts Deutsch gelten weiterhin die Erlangung der kommunikativen Kompetenz und die Einbettung der unterschiedlichen sprachpraktischen Übungen in den Lernprozess, die dieses Ziel unterstützen. Die genannten Ziele ermöglichen einen kreativen Sprachgebrauch der Lernenden. Eine der zentralen Fertigkeiten bildet das Hörverstehen, das nicht nur mit Sprech- oder Schreibübungen kombiniert, sondern direkt als Sprech- bzw. Sprachhandlungsanlass eingesetzt werden sollte. So lässt sich das Hörverstehen als Fertigkeit sowie die Motivation der Lernenden weiterentwickeln. Bei der Bewusstmachung von bestimmten Lernstrategien wird auch der metakognitive Bereich stimuliert (vgl. dazu Niewalda et al. 2016: 640).

Im vorliegenden Aufsatz wird der Hörverstehensprozess als Grundfertigkeit im Prozess der Sprachaneignung diskutiert. Abschließend werden Empfehlungen gegeben, in welchen Bereichen der Einsatz spezifischer Methoden im Fremdsprachenunterricht Deutsch Erfolge garantieren. Der Aufsatz liefert damit einen Beitrag zum Thema moderne aufgabenbasierte Gestaltung des Deutschunterrichts.

2 Ausgangspunkt der Untersuchung

Hören, Lesen und Sprechen sind die Basiskomponente der fremdsprachlichen Kommunikation. Die Sprachwissenschaft, Phonetik und Didaktik schenken diesen Fertigkeiten, aber vor allem dem Hören, Zuhören und der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit, immer mehr Beachtung: Es werden die physiologischen und physikalischen Prozesse des Hörens beschrieben, die Verstehensprozesse und ihre Barrieren analysiert, eine Typologie des Zuhörens erstellt, empirische Untersuchungen in Richtung Akzeptanz verschiedener Aussprachemodifikationen von Zuhörern durchgeführt, die Funktionen und didaktische Implikationen des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht untersucht (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2010; Dieling 2005; Reinke 2015; Solmecke 1996).

Im Wahrnehmungsprozess muss zwischen dem Hören und Zuhören unterschieden werden: Beide Phänomene sind Prozesse, aber gleichzeitig auch Aktivitäten, die große Unterschiede aufweisen: Es handelt sich beim Hören um einen unbewussten Prozess, der geringe oder gar keine Aufmerksamkeit erfordert. Demgegenüber ist Zuhören ein interaktiver Prozess, eine Aktivität, die anstrengend sein kann, weil sie bei der Selektion des Inputs unsere Aufmerk-

samkeit erfordert. „Zuhören ist eine aktive kognitive Anstrengung und Leistung“ (Spiegel 2006:161). Dabei wird die Aufmerksamkeit wesentlich auf das Verbale konzentriert, aber auch das Nonverbale und Paralinguistische spielt eine wichtige Rolle.

Hören, Hörverstehen und Zuhören sind Kompetenzen, die systematisch und aufbauend geschult werden können. Sie sind Teil der Gesprächs- und Dialogprozesse, die in unserem Alltag (in den Schulen, Universitäten, verschiedenen Institutionen im Beruf) eine immer wesentlichere Rolle spielen. Daher gilt es - aktives Zuhören, Verstehen, Wiedergabe, Reaktion, Gesprächsfähigkeit als komplexe Lernziele einzusetzen und zu trainieren. „Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ist das Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts. Diese Kompetenz etabliert sich im Lernprozess durch die Förderung der vier wichtigsten Fähigkeiten beim Lernenden: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen. Jede dieser Teilkompetenzen stellt einen komplexen kommunikativen Prozess zwischen dem Lernenden und dem Gegenstand des Lernens dar. Dabei verläuft der Lernprozess von der perzeptiven hin zur produktiven Sprachkompetenz, die auditive Wahrnehmungsfähigkeit spielt somit eine Schlüsselrolle für einen erfolgreichen Fremdspracherwerb“ (Travkina 2007:2).

3. Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht

Beim Hörverstehen laufen unterschiedliche Operationen parallel ab. Es werden lexikalische, morpho-syntaktische und phonologisch-prosodische Signale in einer Fremdsprache verarbeitet. Außerdem wird die allgemeine Sprachkompetenz, Welterfahrung und Weltwissen der Lernenden aktiviert und erweitert. Hörverstehen ist somit ein aktiver und konstruktiver Prozess der Bedeutungskonstitution, bei dem Text und Hörer interagieren. Einige Linguisten wie z. B. Grimm und Gutenberg (2013:122) betonen beim Hörverstehen auch den Interpretationsprozess. Wesentlich ist dabei die Tatsache, dass der Prozess von der auditiven Perzeption des Sprechschalls zu einem subjektiven Verarbeitungsprozess führt. Es geht nicht um eine vollständige auditive Perzeption, sondern auch um das Wahrnehmen, Dekodieren (Verstehen) und Reagieren auf den Sprechschall. Der Prozess des Hörverstehens wird im Deutschen durch interne und externe Faktoren beeinflusst (vgl. Stahl 2010:119). Interne Faktoren beziehen sich auf den Hörenden: dazu gehören Gedächtnis, der Einsatz von Strategien, Vorwissen, nonverbale Faktoren, die sowohl positiv als auch negativ auf das Hörverstehen einwirken. Zu den externen Faktoren werden Merk-

male des Sprechenden, des Textes und der Hörumgebung gezählt. Hörverstehen gehört in dem Bereich des Sprachverstehens als komplexe mentale Verarbeitung von auditiven Signalen. Es hat daher enge Beziehungen zur Phonetik, aber auch zu zahlreichen anderen Fachrichtungen: Neurolinguistik, Psycholinguistik, kognitive Linguistik, kontrastive und interkulturelle Linguistik und andere. Ein wichtiges Ergebnis der Erforschung von gesprochener Sprache und ihrer phonologischen Strukturen ist das Verstehen von Segmenten des Sprechkontinuums. Hirschfeld (2015) hält bezogen auf die Sprachproduktion der deutschen Sprache folgende Punkte beim Sprechen und Hören als besonders wichtig: Quantität und Rundung der Vokale, Reduktion, Elision, Assimilation, Wortakzent und Intonation. Diese Phänomene bilden im Deutschen eine starke und somit typische rhythmische Tonbewegung, die auch bedeutungsdifferenzierend sein kann (z. B. das *e* wie in *Weg* und in *weg*). Dasselbe betrifft auch den Wortakzent, der ebenso bedeutungsunterscheidend sein kann (*wiederholen* vs. *wieder'holen*). Diese genannten Faktoren (und viele andere ebenfalls) bedeuten für Deutschlernende mit anderen Muttersprachen eine große Herausforderung. Aus den oben erwähnten Schilderungen kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass die didaktische Umsetzung von Hörverstehen in den Unterricht den Deutschlehrern manchmal große Probleme bereitet. „Sie sollten die Herkunftssprachen und Kulturen der Lernenden kennen, um typische sprachliche Interferenzen vorhersehen und darauf gezielt reagieren zu können“ (Grimm/Gutenberg 2013:125). Aufgrund des mangelnden Sprechens sind Hörübungen für die Lernenden in der Praxis manchmal mit Stress verbunden. Auch deshalb sollten Höraufgaben begleiten, vorbereiten und Hilfe geben, um Bedeutung und Verstehen aufbauen zu können. Somit wird verhindert, dass Lernende enttäuscht aufgeben, wenn sie das Gehörte nicht vollständig verstehen, oder wenn sie den Sinn nicht begreifen (vgl. Niewalda 2016:626).

Nur ein geringer Teil der Eingangsinformation wird für die tatsächliche Wahrnehmung verwertet. Dabei erfolgt eine zunehmende Abstraktion des Wesentlichen, wodurch die Informationsmenge nochmals stark reduziert wird. Demnach hören wir zu einem großen Teil nur das, was wir hören wollen oder - und das ist wichtig beim Erwerb einer Fremdsprache - was wir gewöhnt sind zu hören; daher spricht man auch von „selektiver Aufmerksamkeit“. Keiner kann gezwungen werden zuzuhören. Die menschlichen Sinne funktionieren wie Antennen, die uns be-

wusst gesteuert sehen und horchen lassen. „Der wesentliche Inhalt der Sprachperzeption besteht nicht darin, möglichst alle Einzelheiten des lautsprachlichen Zeichens zu erfassen, sondern im Gegenteil darin, alle unwesentlichen Bestandteile zu eliminieren. Daher besteht die Aufgabe der Perzeption darin, den außerordentlich großen und reichhaltigen Informationsstrom zu reduzieren und aus ihm diejenigen Informationen zu entnehmen, die für die Sinnentnahme wesentlich sind und alles andere unberücksichtigt lassen“ (Wendler / Seidner 1987:86).

Die Sprechwissenschaft und Phonetik schenken dem Zuhören immer mehr Beachtung. Laut Spiegel (2006) ist Zuhören eindeutig ein interaktiver Prozess, der einen unabdingbaren Teil des Sprechens ausmacht: Die Sprechenden sind auf die Hörsignale (nonverbale Steuerungssignale) angewiesen. Zuhören kann auch anstrengend sein: Die Psychologen bestätigen, dass unsere Aufmerksamkeitskurve spätestens nach 20-30 Minuten fällt. Dieser Prozess findet nicht nur akustisch, sondern auch visuell statt, da Gestik, Mimik und Proxemik die Bedeutung des Sprachlichen wesentlich prägen. Kognitiv betrachtet ist Zuhören ein Prozess, der aus mehreren Schritten besteht: Wir hören etwas, nehmen das Gehörte in den Aufmerksamkeitsfokus und versuchen einen Sinn zu konstruieren, den wir mit dem bereits Gehörten (Erinnern) in Verbindung bringen.

Arten des Hörens und Zuhörens (nach Spiegel 2006):

- Hören als einfaches Wahrnehmen bei geringer Aufmerksamkeit (jemand spricht, aber ich konzentriere mich nicht auf das Gesagte);
- Wahrnehmen, Zuhören, aber kaum verstehen;
- Zuhören, aber mangelnde Sinnkonstruktion (die Akustik erschwert das Hören);
- Zwischen den Wörtern hören (die Aufmerksamkeit richtet sich verstärkt auf die nonverbale Ausdrucksweise);
- die gängige Form des Zuhörens;
- Dual task (z. B. beim Simultandolmetschen - die Aufmerksamkeit ist auf das Hören und Übersetzen gerichtet).

Imhof behauptet (2009), dass der Zuhörer für die gelungene Kommunikation mindestens die Hälfte der Verantwortung trägt. Sie unterscheidet drei Arten des Zuhörens:

a) *Das diskriminative Zuhören* - spielt im Spracherwerbsprozess eine wichtige Rolle, daher untersucht es auch die Phonetik. Bei dieser Art des Zuhörens steht im Vordergrund, dass die akustischen Reize zunächst identifiziert und abgegrenzt werden. Der Zuhörer achtet auf markante Merkmale, wobei

auf dieser Ebene verschiedene Fertigkeiten gefragt werden, etwa die Fertigkeit zur Lautidentifizierung, aber auch, unterschiedlich realisierte Laute als Repräsentation derselben Bedeutung zu erkennen, wie sie etwa in dialektalen Varianten verschiedener Sprecher auftreten.

b) *Verstehendes Zuhören* findet statt, wenn sich der Zuhörer entschließt, die Botschaft zu behalten, wiederzugeben, in der Zukunft zu nutzen. Hier kommen wichtige psychologische Funktionen zu Wort - Konzentration, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Sprachverständnis - sie bilden kognitive Prozesse auf höherer Ebene (wichtig im Fremdsprachenunterricht).

c) *Zuhören zur Befriedigung ästhetischer Bedürfnisse* entsteht als ästhetisches Vergnügen; man wählt den Zuhörstoff gezielt aus. Der Zuhörprozess besteht weiter aus einigen Teilschritten:

- die Bildung der Zuhörabsicht;
- die Auswahl von Reizen;
- Wahrnehmung nichtsprachlicher Signale;
- Verarbeitung akustischer Reize;
- die Aufnahme der Inhalte und ihre Integration ins Gedächtnis;
- Bewertung der Information;
- Feedback an den Sprecher (vgl. Imhof 2009).

Die gesprochene Sprache als Medium ist in der Entwicklung des Menschen primär dem Schreiben und Lesen vorgeordnet. Die Zuhörfertigkeiten sind Voraussetzungen für den Wissenserwerb und Ziel im Fremdsprachenunterricht; sie spielen für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen eine wichtige Rolle. „Die Fähigkeit zur phonologischen Differenzierung, z.B. in Form von Silbensegmentierung, Lauterkennung und Lautunterscheidung wird als wesentliche Vorläuferfertigkeit und Voraussetzung der Leseentwicklung und des Erwerbs der Rechtschreibung angesehen“ (Imhof 2009:19).

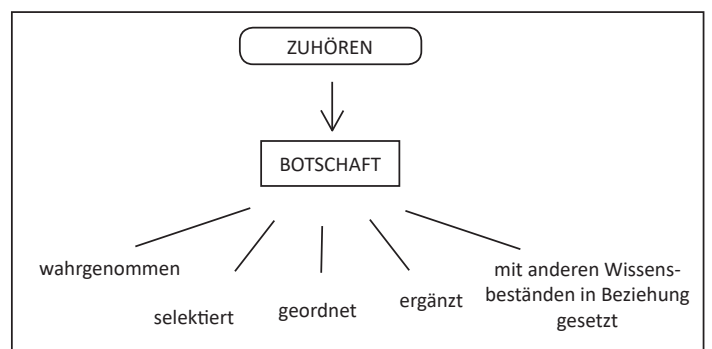


Abb. 1: Der Zuhörprozess (Imhof 2009:19)

Was die Gehörschulung angeht, beschreibt Portmann (1993) einige Dimensionen, die für die Didaktik

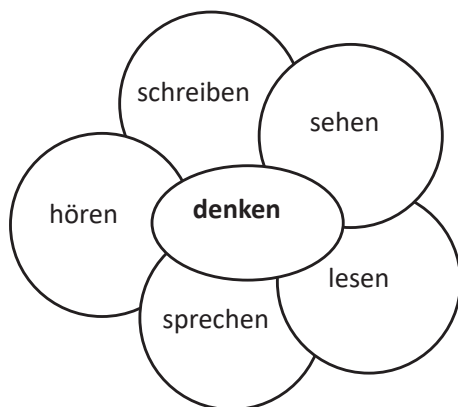
der Perzeption und Rezeption ausschlaggebend sind:

- Definierte Verstehensziele initiieren und eine lernintensive Arbeit unterstützen. Sie fördern die Steuerung der Verstehensprozesse durch die Lernenden selbst und ermöglichen die Wahrnehmung von Schwierigkeiten.

- Die Kontrolle des Verständnisses braucht nicht notwendig durch den Lehrer zu erfolgen. Lernende können ihr Verständnis gegenseitig testen. Solch lernerzentriertes Vorgehen hat den Vorteil, dass einzelne Textinformationen bewusst aufgesucht und weiterverarbeitet werden müssen.

„Zuhören stellt eine zentrale Dimension der Sprachfertigkeit dar. Es wird ontologisch vor allen anderen sprachlichen Teilfertigkeiten erworben. Sprechen, Lesen und Schreiben als weitere Bereiche der Sprachbeherrschung werden im Laufe der Entwicklung erst später gelernt. Stellt man eine Rangreihe der genannten Bereiche der Sprachfertigkeit bezüglich ihrer Berücksichtigung im Rahmen von schulischer Instruktion auf, so kehrt sich die Reihenfolge um: Der größte Anteil der Instruktionszeit wird dem Schreiben gewidmet, dann folgt Lesen, Sprechen und Zuhören“ (Imhof 2009: 9).

Abb. 2: Sprachliche Leistungen (Imhof 2009)



Trotz zahlreicher Untersuchungen kann man konstatieren, dass es in der didaktisch- psychologischen Forschung zur auditiven Informationsverarbeitung Lücken gibt. Lernen durch Zuhören wird fast immer als gegeben vorausgesetzt, was auch bedeutet, dass der Aspekt des Zuhörens kaum thematisiert wird. Zuhören und der ganze Zuhörprozess ist dabei enorm kompliziert. Es ist sehr wichtig, den Begriff genau umzugrenzen und zu definieren, da er für unser Leben praktische Konsequenzen hat und zu den relevantesten „Schlüsselqualifikationen“ gehört. Im Zuhörprozess werden Informationen aus verschiedenen Quellen verarbeitet - meist akustische und visuelle Reize. Im Falle der gesprochenen Sprache muss der Zuhörer daher mehrere Leistungen erbringen: Konzentration auf die Informationsaufnahme, Wahrnehmung des Inhalts - des Sprechers - der

Situation. Generell gibt es zwei Arten der Informationsverarbeitung:

- akustische
- auditive.

Bei der akustischen Verarbeitung von Lauten geht es um Registrierung und Dekodierung gehörter Signale, z. B. der Sprache. Der auditive Prozess umfasst eine akustisch vermittelte Botschaft samt kognitiver (metasprachlicher) Verarbeitung (es geht um Verknüpfung der neuen Information mit Inhalten aus dem Gedächtnis, die früher gespeichert wurden). Es ist also stets eine zusammengesetzte kognitive Tätigkeit des Menschen, die durch individuelle Teilfertigkeiten determiniert und präzisiert wird, wie z. B. Performanz, Kompetenz, Denken, Wahrnehmung, Diskriminierung, Komparation, Deduktion usw. (Imhof 2009:15).

Die natürliche Voraussetzung des Sprechens ist eigentlich das „Hörenkönnen“. Sprechen und Hören stehen in der sinnvollen Kommunikation in einer reziproken Wechselwirkung - das eine ist nicht ohne das andere möglich. Biologisch wird das Sprechlernen erst durchs Hören möglich. Schon vorgeburtlich bilden sich aber bestimmte auditive Strukturmuster aus, die dazu führen, dass das Kind die Stimme seiner Mutter erkennt oder dass es etwa sechs Monate nach seiner Geburt die Muttersprache von Fremdsprache unterscheiden kann (vgl. Heudecker 2006).

4. Hörfertigkeit vs. Aussprachenorm

Um eine effektive Entwicklung der Hör- und Aussprachefertigkeiten Deutschlernender zu gewährleisten, muss man der Fragestellung der Anwendung und Einhaltung der Norm und dem Einfluss von Varianten auf ihre Sprechkompetenz nachgehen. Es ist ein lange diskutiertes Thema unter Phonetikern und Fremdsprachenlehrern, welche Aussprache für den DaF-Unterricht nützlich und empfehlenswert ist. Krech (1999) empfiehlt für diese Zwecke die Standardaussprache als gesprochene Form der deutschen Standardvarietät in der BRD, weil sie überregional, übergruppal und kommunikationsgünstig ist; in weiten Bereichen des öffentlichen Lebens genutzt, akzeptiert und erwartet wird. Sie besitzt somit die weiteste Geltung. Auch die Phonetiker vertreten unter den Lehrern im Bereich DaF die Auffassung, dass sich die Lernenden an der Standardaussprache orientieren sollen. Sie wird im gesamten Gebiet der BRD verstanden und deren Gebrauch wird darüber hinaus in bestimmten Situationen auch erwartet.

Bei der Vermittlung von Fremdsprachenkom-

petenzen wie z.B. Hören müssen also zwei wichtige Momente berücksichtigt werden: die Frage nach der Aussprachenorm generell und die Frage nach der Angemessenheit der Aussprache der Sprechenden (z. B. im Tonmaterial wie Hörbuch, Fernsehen, Rundfunk u.a.). Dies kann zum Problem werden: Die Deutschlernenden im Ausland sind größtenteils auf die Norm angewiesen, die sie von Tonmaterialien hören. *„Wenn formuliert wird, dass sich Lehrende und Lernende im DaF-Unterricht an der Standardaussprache orientieren sollten, dann bedeutet das nicht eine totale Ausgrenzung anderer Varietäten wie der Dialekte oder der Umgangssprachen. [...] Eine grundsätzliche und systematische Berücksichtigung von Nonstandardvarietäten bei der Ausspracheschulung, also für den produktiven Bereich, ist aus vielerlei Gründen jedoch allein schon deswegen nicht möglich, weil es keine Kodifikationen (Lehrmaterialien) dieser Varietäten gibt. Solche Kodifikationen zu erarbeiten wäre auch wenig sinnvoll, da sich ein umgangssprachlicher oder dialektaler Sprechgebrauch zwar beschreiben, aber nicht auch vorschreiben lässt“* (Krech 1999:137). Das knüpft auf die Frage nach einer allgemeingültigen Aussprachenorm an, die bekanntlich im deutschen Sprachraum eine problematische Stellung einnimmt (vgl. Hirschfeld 2015). Im DaF-Unterricht wird man mit der Problematik „Aussprachenorm vs. real gesprochenes Deutsch (Nonstandard), Regiolekt, Varietät“ ständig konfrontiert. Auch die Frage: Wo sind die Grenzen zwischen dem Standard und seinen Varianten und inwieweit die Varianten im Fremdsprachenunterricht eingesetzt/erlernt werden sollen - ist noch nicht genügend gelöst. Es gibt auf diese Frage keine allumfassende Antwort (Lösung des Problems): Strebt man bei Deutschlernenden die Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten an, so ist es sinnvoll, mehrere Varianten im Unterricht vorzustellen und einzusetzen. Die meisten Fremdsprachenlehrer und Didaktiker sind sich auch darüber einig, dass im sprachproduktiven Bereich möglichst die Standardaussprache vermittelt werden soll (vgl. Travkina 2007).

Grundlegend für das Entwickeln aller sprachlichen Fertigkeiten, für die Aneignung und die Verwendung der Fremdsprache, ist die Arbeit am Hören und Aussprechen. In den Anfängergruppen eignet sich das Hören insbesondere zur Sensibilisierung der Deutschlernenden für den Klang, für prosodische Besonderheiten der deutschen Sprache. Es geht dabei in dieser Phase nicht um das Verstehen inhaltlicher Zusammenhänge. *„Da die meisten Aussprachefehler auf Interferenzen mit der Muttersprache zurückgehen, dient die Förderung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit des Deutschlernenden z.B. mit einem*

stark auffallenden muttersprachlichen Akzent zur Verbesserung seiner Aussprache und zur besseren Überwindung seiner Ausspracheprobleme. Denn der muttersprachliche Akzent liegt nicht allein und nicht vor allem an der Artikulationsfähigkeit, viel mehr hängt er stark mit sprachenspezifischen auditiven Wahrnehmungsmustern zusammen, die vom Phoneminventar der Muttersprache schon im ersten Jahr nach der Geburt geprägt worden sind. Diese Hörmuster entstehen, wie bekannt, durch Höreindrücke, die sich auf bereits existierende Hörmuster beziehen und neue Hörmuster entstehen lassen“ (Travkina 2007:5).

5. Schlussfolgerungen

Die Lernenden werden im Prozess des Hörverstehens immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt. Die Lehrerpraxis zeigt, dass kommunikative Aufgaben, die unterschiedliche Aktivitäten anbieten, maßgebend zum Aufbau der Hörverstehenskompetenz beitragen. Zum komplexen Hörverstehen gehören also auditive, semantische, syntaktische, pragmatische und kognitive Aspekte (Aufgaben). Folglich sollten Übungen angeboten werden, die sämtliche Aspekte fördern (Reinke 2015).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Hörtraining für ausländische Deutschlernende besonders wichtig ist. Entscheidend ist dabei, ob dieses Training differenziert an das Lernniveau angepasst wird, damit die Interpretation des Gehörten gelingt. Um diese Situation zu bewältigen, muss eine Auswahl an Methoden für das Hörtraining sinnvoll sein, wie z. B. Niewalda (2016) in ihrem Beitrag vorschlägt. Die vorgeschlagenen Strategien gelten u.a. auch für slowakische Deutschlernende, die gemeinsam mit ihren Deutschlehrern den oben geschilderten Aufgaben und Problemen große Aufmerksamkeit schenken.

LITERATUR

ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Sylwia et al.(2010): Hören und Hörverstehen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 79-83.

AMMON, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin/New York: de Gruyter.

DIELING, Helga; bearbeitet und aktualisiert von Ursula Hirschfeld (2005): Deutsch. In: Phonetik Inter-

national: Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Online: <http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/> (26.3.2013)

FISCHER, Andreas (2007): Deutsch lernen mit Rhythmus: Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert.

GRIMM, Thomas - GUTENBERG, Norbert (2013): C2 Hörverstehen. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, 121-129 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 10).

HEUDECKER, Sylvia (2006): Hörbücher - Annäherung an ein Medium und seine Didaktik. In: Wagner, R.-W. et al. (Hrsg.). Hören-Lesen-Sprechen. München/Basel: Ernst Reinhardt, 81-91.

HIRSCHFELD, Ursula (2015): Welche Aussprache lehren wir? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd.23. München: iudicium, 175-188.

HIRSCHFELD, Ursula - ULBRICH, Christiane (2002): Untersuchungen zu prosodischen Merkmalen der Standardaussprachen der Bundesrepublik Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: Barry, W. (Hg.): Festschrift für Max Mangold. Saarbrücken, 47-73.

IMHOF, Margarete (2009): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.

KRECH, Eva - Maria (1999): Standardaussprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation. In: DaF 3, 135-140.

KÜHN, Peter (1996): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.

NIEBUHR, Oliver (2007): Perzeption und kognitive Verarbeitung der Sprachmelodie: Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Berlin: De Gruyter.

NIEWALDA, Katrin et al. (2016): Ergänzungsvorschläge für Hörverstehensübungen in deutschen Lehrwerken im universitären DaF-Unterricht in Japan. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.) Rösler/Schart, 43. Jahrgang, Nr. 1-6.

PORTMANN, Paul R. (1993): Rezeptive und produktive Fertigkeiten. In: DaF 2, 96-99.

REINKE, Kerstin (2015): Gesprächs- und Aussprachekompetenz im DaF Unterricht: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. In: Niikura, Mayako; Hayashi, Ryoko; Rude, Markus; Schmidt, Maria Gabriela (Hrsg.): Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Phonetik, Gespräch und Rhetorik. München: iudicium, 37-64.

SOLMECKE, Gert (2006): Authentische Texte – authentisches Hören? In: Kühn, Peter (Hrsg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, 79-92.

SPIEGEL, Carmen. (2006): Heißt Kommunizieren etwa auch Zuhören? In: Wagner, R.-W. et al. (Hrsg.). Hören-Lesen-Sprechen. München/Basel: Ernst Reinhardt, 153-162.

STAHL, Thomas (2010): Hörverstehen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto, 119-120.

TRAVKINA, Elena (2007): Zur Arbeit mit dem Hörbuch im Phonetik-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12,1-16.

WAGNER, Roland W. et al. (2006): Hören-Lesen-Sprechen. München/Basel: Ernst Reinhardt.

WENDLER, Jürgen/Seidner, Wolfram (1987): Lehrbuch der Phoniatrie. Leipzig: Thieme.

KONTAKT

Mgr. Silvia Adamcová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská Republika

silvia.adamcova@euba.sk

KULTURELLE UNTERSCHIEDE – QUELLE MÖGLICHER INTERKULTURELLER MISSVERSTÄNDNISSE UND PROBLEME BEI KOMMUNIKATION IN INTERNATIONALEN GESCHÄFTSVERHANDLUNGEN

MILENA HELMOVÁ

Abstrakt

In diesem Beitrag wird interkulturelle Kommunikation aus Perspektive von Verhandlungen im internationalen Kontext betrachtet. Es wird der Frage nachgegangen, wie in internationalen Verhandlungen Kommunikation zwischen fremdkulturellen Partnern den Verlauf und die Erreichung des Verhandlungszieles beeinflusst. Von den Verhandlungspartnern werden nicht nur Fach-, Sozial- und Sprachfertigkeiten gefordert, sondern es wird erhöhte Aufmerksamkeit der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz gewidmet. Allein der Wille, in den interkulturellen Dialog zu treten, bedeutet noch keineswegs, dass dieser erfolgreich sein wird. Erst dann, wenn die Interaktionspartner eine Kommunikationsfähigkeit mitbringen, wird eine für beide Seiten zufriedenstellende interkulturelle Kommunikation ermöglicht.

Schlüsselwörter

Kultur, interkulturelle Kompetenz, interkultureller Dialog, internationale Geschäftsverhandlung

Einleitung

Die internationalen Geschäftsverhandlungen kommen in der heutigen sich schnell globalisierenden Welt immer häufiger vor. Einen Verhandlungspartner auf dem ausländischen Markt zu gewinnen, erweitert die Horizonte von Unternehmen. Bei den Begegnungen mit den aus unterschiedlichen Kulturen stammenden Menschen entsteht das Risiko, dass die Kommunikationspartner missverstanden werden können. Kein Unternehmen im internationalen Geschäft kann daher nicht nur auf die Kunst des Verhandeln verzichten, sondern eine professionelle Verhandlungsführung muss durch kulturelle Besonderheiten des jeweiligen Gegenübers ergänzt werden.

Zu jeder wirtschaftlichen Kommunikation und Interaktion gehört Bereitschaft, Kompromisse zu schließen, um das Ziel zu erreichen. Im internationalen Kontext wird außer basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Verhandlungsführers, wie etwa der Fach-, Sozial-, Sprach- oder Methodenkompetenz auch noch der interkulturellen Kompetenz eine immense Bedeutung zugeschrieben. Die Verhandlungspartner müssen sich auf eine Menge kultureller Aspekte vorbereiten. Jedoch gelten dabei immer die gleichen Grundfertigkeiten der Verhandelnden, nämlich Vorbereitung auf die Verhandlung, Zielsetzung, Wahl von richtigen Strategien und Taktiken,

klare Kommunikation, Geschäftsabschluss und nicht zuletzt persönliche Reflexion über den Verhandlungsverlauf. Ein Unterschied besteht in spezieller Vorbereitung auf eine interkulturelle Verhandlung, die nötig ist, wenn man mit einem ausländischen Partner zu tun haben wird. Sie besteht darin, sich mit dem kulturellen Hintergrund des Gegenübers vertraut zu machen und einen genaueren Blick auf die Bedeutung der Kultur des Partners zu werfen. In einer internationalen (interkulturellen) Verhandlung müssen beide Partner ihr eigenes vertrautes Kultursystem, d.h. Werte- und Normensystem, Traditionen, Glaubensauslegungen, Kommunikationsformen etc., das ihr Denken, Wahrnehmen und Handeln beeinflusst, verlassen und kulturelle Unterschiede gegenseitig verstehen und respektieren.

Es wird im Weiteren der Problematik näher eingegangen, indem kurz auf Kultur, interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz und deren Einfluss auf den interkulturellen Verständigungsprozess fokussiert wird.

Interkultureller Dialog als Herausforderung für Geschäftspartner

Kultur spiegelt sich im ganzen Verhalten ihrer Repräsentanten wider. Jeder Mensch identifiziert sich mit einer Gruppe von Menschen, die gewisse Lebensformen, Menschengrundrechte, Religion usw.

repräsentiert. In diesem Zusammenhang gibt es keine Gemeinschaft, die als kulturlos betrachtet werden kann. Menschen aller Nationen sind imstande, die Frage ihrer Herkunft zu beantworten. Durch diese Fragestellung wird das Gefühl der Zugehörigkeit und Mitgliedschaft entwickelt. Thomas versteht Kultur als (...) *ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. (...) Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder, (...) strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft somit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.* (Thomas, 1993, S. 380)

Aus dieser Definition geht hervor, dass das Bedürfnis aller Menschen, sich in ihrer Umgebung zurechtfinden zu können, befriedigt werden muss. Es gibt gemeinsame kulturelle Charakteristika, die Menschen miteinander verbinden, so dass die Erklärung kultureller Zusammenhänge nicht erforderlich ist. Der Mensch ist ein naturhaftes und dennoch kulturstiftendes Wesen. Er bleibt Zeit seines Lebens mehr oder weniger unter dem Einfluss des Kulturraumes, dem er sich zugehörig fühlt, behauptet Yousefi (2014). Bolten erfasst Kultur als (...) *Lebenswelten, die sich Menschen durch ihr Handeln geschaffen haben und ständig neu schaffen. (...) Sie basieren nicht auf einer Auswahl des Schönen, Guten und Wahren, sondern umfassen alle Lebensäußerungen derjenigen, die ihrer Existenz mitgewirkt haben und mitwirken.*“ (2007, S. 24) Im Prozess der Kommunikation geht es bekanntlich um die Übertragung der Botschaft. Zusammen mit der Information werden auch Emotionen, Ansichten und verschiedene Apelle vermittelt. Die Auskunft wird vom Sender verschlüsselt, durch den Kanal übertragen und nachfolgend werden die Wörter und andere begleitende Signale von dem Empfänger entschlüsselt. Schulz von Thun (2011) verfasste ein Vier-Seiten-Modell der Kommunikation, nach dem die Nachricht einen Sachaspekt enthält, unter dem die übermittelte Information verstanden wird und einen Beziehungsaspekt, der die Stellung der Kommunikationspartner zueinander ausdrückt. Der Sachinhalt ist mit einer Selbstdarstellung verbunden, indem der Sender über sich selbst etwas mitteilt, so dass der Empfänger die Persönlichkeit des Senders abschätzen kann. Yousefi schreibt, dass interkulturelle Kommunikation eine komplementäre Form der Dialogführung ist. Er setzt fort, dass in ihr die Selbstwahrnehmung des Eigenen und des Anderen die Rahmenbedingungen der Verständigung beeinflussen. (2014a, 14) Bei der Kommunikation

zwischen Kulturen müssen die Kulturspezifika berücksichtigt werden, wie darüber Broszinsky-Schwabe schreibt. *„Interkulturelle Kommunikation bezeichnet die Verständigung zwischen zwei oder mehreren Personen, die unterschiedlichen Kulturen angehören, woraus sich eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen ergeben.“* (2016, S. 319)

Es ist also nachvollziehbar, dass die interkulturelle Kommunikation nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Nachricht richtig verstanden wird. Es entsteht nämlich in der internationalen Umgebung das Risiko, dass wegen mangelnden Sprachkenntnissen es zu Missverständnissen kommen kann. Daraus könnte sich ableiten lassen, dass die Kommunikation in einsprachigem Kontext problemlos abläuft. Jedoch muss es aber nicht immer der Fall sein, wenn man z.B. an nationale Varietäten einer Sprache, wie Deutsch, denkt.

In jeder Kultur liegt der Wirklichkeitsschilderung die Sprache zugrunde. Es muss im Kommunikationsprozess auch darauf geachtet werden, ob Kommunikatoren die Sprache explizit oder eher implizit verwenden. Explizitheit stellt Deutlichkeit, Ausdrücklichkeit, Direktheit in der Äußerung dar. An der anderen Seite ist die implizierte Äußerung indirekt und muss logisch kontextgebunden erschlossen werden. In interkulturellen Interaktionen sind auch die nonverbalen Signale nicht zu unterschätzen. Viele Kommunikationsschwierigkeiten werden oft durch kulturelle Unterschiede in ihrer Verwendung verursacht.

Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden und mögliche vorzubeugen, sollen die Interaktionspartner über interkulturelle Kompetenz verfügen. Was die interkulturelle Kompetenz bedeutet, lässt sich ausführlich durch das folgende Zitat erläutern:

„Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.“ (Thomas, Kinast, Schroll-Machl, 2005, S. 143) Daraus lässt sich ableiten, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz den Individuen ermöglicht, bei dem Umgang mit ausländischen Partnern professionell und effizient zu kommunizieren.

Kulturelle Vielfalt ist ein Faktum. Höhere Mobilität sowie der kulturelle Austausch führen zu mehr Wechselwirkungen zwischen den Kulturen. Damit diese

vielfältigen Beziehungen zu Annäherung kommen, muss ein bewusster Dialog gefördert werden. Von interkulturellem Dialog spricht man in unterschiedlichen Zusammenhängen, z.B. beim Spracherwerb, bei den grenzüberschreitenden Kooperationen oder bei den internationalen Wirtschaftskooperationen. Im Zusammenhang mit der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz steht auch der Begriff *interkultureller Dialog*. Laut Thomas „(...) *interkultureller Dialog ist zweifellos eine unverzichtbare Notwendigkeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts, auch wenn es gegenwärtig in vielen Weltgegenden nicht danach aussieht, dass er zustande kommt.*“ (2008) Es besteht keine definitorische Einheit über diesen Begriff, ähnlich wie bei Kultur. Die im Folgenden zitierte Auffassung nach ERICarts stellt nur eine von vielen Herangehensweisen zum Begriff dar. Wir sind der Ansicht, dass sie klarstellt, was Wesen und Ziel des interkulturellen Dialogs ist:

„Interkultureller Dialog ist ein Prozess, der von einem offenen und respektvollen Austausch zwischen Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen getragen wird. Ziel des interkulturellen Dialogs sind u.a. ein tieferes Verständnis für vielfältige Weltanschauungen und Praktiken zu entwickeln, Partizipation zu erhöhen, Gleichheit zu fördern und kreative Prozesse zu verbessern.“ (2007, S.12) Wichtig erscheint in dieser Auffassung die Betonung der Prozesshaftigkeit. Der interkulturelle Dialog ist somit ein (Lern-) Prozess, der in vieler Hinsicht produktiv sein kann. In der Diskussion um den interkulturellen Dialog möchten wir noch eine andere Meinung präsentieren. Gürses (2007) meint, dass eine wichtige Voraussetzung für interkulturellen Dialog ein Verständnis der eigenen Weltanschauung, Bereitschaft zur Reflexivität und Selbstkritik darstellt, die in einer kritischen Beschäftigung mit eigener Kultur stattfinden. Auf den ersten Blick unterscheidet sich eine interkulturelle Interaktionssituation von einer monokulturellen Interaktion nur in der Anzahl von beteiligten Kulturen. Jedoch gibt es Prozesse, laut Kramer et al, die nur in interkulturellen Kontaktsituationen vorkommen, wie z.B. eine kulturbezogene Personenbevorzugung, in der die Personen, die der eigenen Kultur angehören, mit Eigenschaften wie kooperativ, ehrlich und vertrauenswürdig assoziiert und im Gegensatz dazu fremdkulturelle Personen als weniger ehrlich, zuverlässig und vertrauenswürdig beurteilt werden. (1996) Diese Stellungnahme kann auch auf den Verhandlungsprozess übertragen werden, weil da nicht nur Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation erforderlich ist, sondern die Reflexivität der Verhandlungspartner kann dazu beitragen, zu-

künftige Missverständnisse und Probleme vorzubeugen.

Der interkulturelle Dialog ist ein voraussetzungsreicher Prozess. Die ihn leitende Philosophie ist das Prinzip der Gegenseitigkeit. Das setzt die Fähigkeit voraus, sich in den Partner hineinzusetzen und -fühlen. Es wird von den Akteuren Aufgeschlossenheit gegenüber den Lebensweisen und Erfahrungen des Anderen erfordert. Dabei geht es nicht nur um den Abbau von Vorurteilen auf beiden Seiten. Gefordert wird überdies Bereitschaft, selbstkritisch die eigene Weltsicht, die Muster des eigenen Denkens und Handelns in Frage zu stellen und sich auf einen gegenseitigen Lernprozess einzulassen, der eigene Perspektive überschreitet.

Die globale Weltgesellschaft befindet sich heute am Scheideweg, an dem Vorstellungen von Identität und Zugehörigkeit von vielen Seiten angezweifelt, neu definiert und verteidigt werden. Es ist angesichts dieser Tatsache erforderlich, den interkulturellen Dialog zu stärken und zu fördern, um an eine zuversichtliche Zukunft hoffen zu können, auch aus dem Grund, dass Menschen immer mehr mit ihren Ängsten vor Gewalttaten, Diskriminierung und Terrorismus konfrontiert werden. Es sollte im interkulturellen Dialog anerkannt werden, dass die fremdkulturellen Partner Fähigkeiten, Wissen, Ideen, neue Konzepte, unternehmerische Initiativen und kulturelle Praktiken mitbringen, die interkulturelle Begegnungen beiderseits bereichern.

Anforderungen an interkulturelle Verhandlungsführung

In Anlehnung an obige Ausführungen zu interkultureller Kommunikation und interkultureller Kompetenz wird im Weiteren näher internationale Verhandlung, besser interkulturelle Geschäftsverhandlung, und das Kompetenzprofil eines interkulturell tätigen Verhandlungsführers unter die Lupe genommen.

Verhandlung stellt eine spezifische Art der Kommunikation dar. Sie unterliegt zwar den gleichen Regeln wie Kommunikation selbst, jedoch wird von den Verhandlungspartnern im internationalen Kontext erweitertes Wissen und Können erfordert. Es wird an einer Seite neben dem Sprach-, Sozial-, Wirtschafts- und Kommunikationswissen auch Sachwissen im Geschäftsbereich erwartet. An der anderen Seite sind es die kulturellen Faktoren des jeweiligen Partners, die zu berücksichtigen sind. *„Kommunikation der aus unterschiedlichen Kulturen stammenden Verhandler (...) ist schwieriger im Vergleich zu intra-*

kulturellen Verhandlungen, weil die Partner sie auf eine für ihre Kultur typische Weise führen.“ (Schroll-Machl, 2008, S. 186) Die Tatsache, dass sich das Gegenüber anders verhalten wird, kann zu Schwierigkeiten führen. Daraus kann abgeleitet werden, dass in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation aufgrund der kulturspezifischen Unterschiede auch mit Missverstehen und sogar Nichtverstehen gerechnet werden muss. Laut Thomas (2008, S. 28-33) lassen sich einige Ratschläge für Verhandlungspartner bemerken, damit interkulturelle Verständigung zu einem zufriedenstellenden Ergebnis verläuft. Er empfiehlt, bei aufgetretenen kulturellen Divergenzen das automatische Beurteilungssystem zu vermeiden, eigene Erwartungen an den Partner zu thematisieren, eigene Kulturstandards zu reflektieren oder zu relativieren. Aus diesem Grund sind wir überzeugt, dass für Verhandelnde, hinsichtlich der Erreichung ihrer Geschäftsziele, eine Notwendigkeit besteht, sich mit den kulturellen Verhaltens- und Handlungsstandards des fremdkulturellen Partners vertraut zu machen. Es gibt eine Reihe von auf den Verhandlungsablauf in der interkulturellen Umgebung einflussnehmenden Faktoren, die nicht außer Acht gelassen werden können, sei es die Wahl der Verhandlungssprache, Wahrnehmung der Zeit und Raumerleben, ihre Kommunikationsstile, ihre Körpersprache, Sprechspezifika, ihr Konfliktbewältigungspotential und die sog. heißen Stellen, wie Begrüßung, Handschlag, Visitenkartenübergabe, Bekleidung, Geschenke, Essgewohnheiten usw. Dazu gehört z.B., wie eine Begrüßung abläuft, welchen Rhythmus ein Gespräch hat, welche Bedeutung eine Einladung zum Essen hat oder was bestimmte Gesten bedeuten. Das Ziel, das verfolgt werden soll, ist, sich der kulturell bedingten Denk- und Handlungsweise des Partners anpassen zu wollen und ein gegenseitiges harmonisches Verhältnis anzustreben. Es ist darauf hinzuweisen, dass die interkulturelle (Handlungs-)Kompetenz vor allem in der nonverbalen Kommunikation und in den Interaktionsritualen zum Tragen kommt. Zu den Formen der nonverbalen Kommunikation, die Unterschiede zwischen Kulturen aufweisen, gehören Gesten, Territorialismus, Augenkontakt, Gesichtsausdrücke, Zeitnutzung, Berührungen, Bekleidung, Farben und andere. Gesten sind die größten Besonderheiten der nonverbalen Kommunikation und können leicht missdeutet werden, weil die ähnlichen Gesten oder Bewegungen oft eine völlig unterschiedliche Bedeutung in verschiedenen Kulturen haben. Im Folgenden werden einige aus der Umfrage resultierende Belege mangelhaften Kulturwissens angeführt, die zu Schwierigkeiten zwischen slowakischen und deut-

schen Verhandlungsführern geführt haben.

Es wurde eine Umfrage von der Autorin des Textes zum Kulturwissen der deutschen Verhandlungsführer über die Slowaken und umgekehrt durchgeführt. (Helmová, 2011) Hundert deutsche und slowakische Manager wurden befragt. Die Umfrage belief sich auf jeweilige kulturelle Orientierungsmerkmale der deutschen und slowakischen Kultur nach Thomas. (2005, 2007) Sehr deutlich ergab sich ein Mangel an Kulturwissen bei den deutschen Managern im Bereich der Zeitwahrnehmung von Slowaken. Es wurde festgestellt, dass es seitens der deutschen Verhandlungsführer im Kulturstandard der Slowaken *Flexibler Umgang mit Zeit* zu Schwierigkeiten kam, indem die Deutschen dieses Verhalten als *schlechtes Management* beurteilt haben, was, obwohl dieses Verhalten kulturspezifisch ist, bei ihnen einen Unwillen hervorrief. Sie meinten, Slowaken können Termine nicht einhalten, kommen spät zu Meetings und infolge dessen kommt es oft zu Diskrepanzen und Unannehmlichkeiten. An dieser Stelle muss aber darauf hingedeutet werden, dass dieses Verhalten der Slowaken aus der sozialistischen Periode der slowakischen Geschichte resultiert, wo es beinahe an Allem mangelte und sie flexibel sein mussten. Infolge dessen suchten die Slowaken nach pragmatischen Lösungswegen. Die Slowaken nehmen an, dass es nicht auf die Zeit ankommt, wann eine Aufgabe erfüllt wird, sondern darauf, dass sie erledigt wird. Da muss zugleich ergänzt werden, dass nicht alle Slowaken sich so verhalten. Es gibt auch regionale Unterschiede. Wenn man diese kulturspezifische Verhaltensweise nicht kennt, kann oft zu Irritationen kommen, wie in diesem Fall.

Seitens der slowakischen Verhandlungspartner wurde die standardisierte Verhaltens- und Handlungsweise im Bereich der Kommunikationsart kritisch betrachtet. Die Slowaken meinten, dass die Kommunikation mit Deutschen problematisch verlief, weil sie direkt, beinahe undiplomatisch, die Aufgaben und Probleme ansprechen und den Fokus mehr auf Problemanalyse als an Problemlösung legen, wodurch ein Maß an Formalismus sich bemerkbar machte.

Es stellt sich hier die Frage: Wie können denn interkulturelle Missverständnisse oder Barrieren vermieden werden? Wir sind der Meinung, dass Eliminierung von kulturellen Barrieren und Schaffung einer globalisierten Kultur zum kulturellen und nationalen Verlust führen können. Es wäre für die menschliche Gesellschaft, unseres Erachtens nach, eine unnatürliche Entwicklung. Besser und wichtiger ist es, was wir auch schon vorhin betrachtet haben, den kultu-

rellen Hintergrund zu respektieren und die geistige Bereicherung aus den gegenseitigen Interaktionen zu schätzen. Es ist notwendig, nicht nur die Kenntnis von bestimmten Gewohnheiten zu haben, sondern auch zu wissen, warum sie entstehen, ob sie von allen oder nur von bestimmten Gruppen eingehalten werden, und ob sie den Geschäftspartner betreffen.

Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Erwerb der interkulturellen Kompetenz die Kommunikation zwischen den fremdkulturellen Geschäftspartnern wesentlich erleichtern kann, wenn interkulturell kompetente Verhandlungspartner auch Kommunikationsfähigkeit und – Bereitschaft aufweisen. Und gerade dadurch mündet die interkulturelle Kommunikation in einen Lernprozess, in dem miteinander und voneinander gelernt wird. Es soll unterstrichen werden, dass kulturelle Unterschiede sehr sensibel betrachtet werden sollen. Es sollte auch zur Kenntnis genommen werden, dass keine Kultur besser oder schlechter ist, sie ist nur anders. Und nicht zuletzt: Kulturen entwickeln sich, Kulturen ändern sich im Laufe der Zeit. Das bedeutet, dass was heute von Menschen für ein Kriterium oder eine Regel gehalten wird, muss in der nächsten Generation nicht mehr so wahrgenommen werden. Nötig ist das ständige bewusste Bemühen, sich dem Unbekannten, Andersartigen, Unverständlichen zu öffnen und es zu verstehen im Sinne der gegenseitigen Zufriedenheit und des beiderseitigen Nutzens, denn interkulturelle Begegnungen bedeuten nicht nur Fremdes wahrzunehmen, es kennen zu lernen und zu tolerieren. Es geht dabei um viel mehr, um Zusammenarbeit und Partnerschaft, um Erreichen gemeinsamer Ziele, die als Folge des Respekts und der Toleranz gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen zustande kommen. Heute bedarf es in größerem Maß der Wertschätzung und der Dialogbereitschaft, um die kulturellen Unterschiede auszubalancieren, denn je.

Bibliographie

- [1] BOLTEN, J. 2007. Interkulturelle Kompetenz. Thüringen: Landeszentrale für politische Bildung.
- [2] BROZSINSKY-SCHWABE, E. 2016. Interkulturelle Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- [3] ERICarts. 2007. www.bmb.gv.at, abgerufen am 25. Mai 2018.

[4] GÜRSES, H. 2007. EDUCULT. Institut für Vermittlung von Kunst und Wissenschaft. www.bmb.gv.at, abgerufen am 25. Mai 2018.

[5] HELMOVÁ, M. 2011. Stratégie a taktiky obchodných rokování v procese globalizácie. Bratislava: ftp://ipeu:193@193.87.31.84/0136597/2011FMVHELMOVA_M.pdf.

[6] KRAMER, R. M. - BREWER, M. B. - HANNA, B. A. 1996. Collective trust and collective action. In: KRAMER, R. M. – TYLER, T. R.: Trust in organization: Frontiers of theory and research. Thousand Oaks: Sage, S. 357 – 389.

[7] SCHROLL/MACHL, S. 2007. Die Deutschen – Wir Deutsche – Selbstwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. Göttingen, Hubert & Co

[8] SCHULZ von THUN, F. – KUMBIER, D. 2011. Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbeck bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag.

[9] STEPLINGER, M. - HAASE, S. - THOMAS, A. 2005. Beruflich in der Slowakei – Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Regensburg: Vandenhoeck & Ruprecht.

[10] THOMAS, A. 1993. Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag.

[11] THOMAS, A. 1996. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe.

[12] THOMAS, A. 2008. Bedingungen zum interkulturellen Dialog. In: Psychologie des interkulturellen Dialogs. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

[13] YOUSEFI, H. R. 2014. Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation. Stuttgart: UTB GmbH.

Kontaktadresse

PhDr. Milena Helmová, PhD.

Lehrstuhl für interkulturelle Kommunikation
Fakultät für angewandte Sprachen
Wirtschaftsuniversität Bratislava
Dolnozemska cesta 1/a, Bratislava,
Slowakische Republik
Milena.Helmova@euba.sk

SINNVOLLES LERNEN IM KONTEXT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

JANA KUCHAROVÁ

Abstract:

In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Hineinversetzung des sinnvollen Lernens in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Obwohl bei der Aneignung einer oder mehrerer Fremdsprachen die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden im Zentrum der Aufmerksamkeit ist, halten wir es, besonders heutzutage, wenn man mit einer riesigen Menge von Informationen und Anregungen konfrontiert ist, für wichtig, den Lernprozess absichtlich zu regulieren, also sinnvoll zu lernen. Unser Beitrag besteht aus zwei Grundteilen: aus der Vorstellung der Theorie des sinnvollen Lernens und aus ihrer Eingliederung in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts. In diesem Zusammenhang definieren wir die Lernstrategien und Lerntechniken, die bei den Lernenden das sinnvolle Lernen fördern können.

Schlüsselwörter:

Kommunikative Kompetenz, sinnvolles Lernen, Wissensnetz, Fremdsprachenunterricht, Lernstrategien

Einführung

Das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts nach der kommunikativen Didaktik ist der Erwerb der kommunikativen Kompetenz (also die Entwicklung von kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten des Hörverstehens, Leseverstehens, Schreibens und Sprechens) und die Entwicklung der Persönlichkeit des Lerners. Das bedeutet, dass die einzelnen Lehrwerkektionen darauf gerichtet sind, dass bei den Lernern sowohl die Verstehensleistungen als auch die Mitteilungsfähigkeit entwickelt werden, was schließlich zur Entfaltung freier Äußerung beiträgt. Kunovská und Mrázová bezeichnen diese Tendenz im Unterricht als Humanisierung und in diesem Kontext betonen sie die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der allgemeinen Ausbildung: *„Einen wichtigen Bestandteil der allgemeinen Ausbildung bildet der Fremdsprachenunterricht. Weil das Fremdsprachenlernen als ein kognitiver und vor allem kommunikativer Prozess verstanden wird, ist es von großer Bedeutung wie, also mit welcher Form, Methode die Fremdsprache unterrichtet wird. Im Mittelpunkt der methodischen Überlegungen sollten der ganze Mensch (Schüler), die Humanisierung des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichtsatmosphäre, Empathie und Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt stehen“* (Kunovská, Mrázová, 2016, S. 199). Diese lernerorientierte Unterrichtsbetrachtung umfasst aber viele andere Aspekte, die bei der Erfüllung von Lernzielen eine wichtige Rolle spielen. Von großer Bedeutung ist heutzutage vor allem die Interkulturalität, denn die Aneignung einer fremden Sprache auch damit verbunden ist, dass man die Kultur des Ziellandes erk-

ennt und mit der eigenen vergleicht. In diesem Beitrag lenken wir aber unsere Aufmerksamkeit auf keinen konkreten Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Es geht uns nämlich nicht um das, was man lernt, sondern, wie man es lernt. Uns interessiert also das Strategische am Lernprozess. Auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts werden zurzeit sowohl die Lerner als auch die Lehrer mit vielen neuen Fakten, Kenntnissen, Informationen oder anderen Anregungen aus der Umgebung konfrontiert. Man muss sie oft sehr schnell absorbieren und verarbeiten, aber gleich auch nach bestimmten Kriterien sortieren, weil es nur schwer, sogar nicht möglich ist, sie alle im Gedächtnis behalten zu können. Es ist also wichtig, nicht mechanisch, sondern sinnvoll zu lernen. Diese Veränderung des Lernstils (vom mechanischen zum sinnvollen Lernen) muss bei den Lernern mit Hilfe der Lehrer bewusst vorgenommen werden. Deshalb haben wir uns entschieden, das sinnvolle Lernen in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts hineinzusetzen und zu betonen.

Sinnvolles Lernen

Das Ziel des sinnvollen Lernens ist, den Lernstoff verstanden zu haben, er darf nicht nur auswendig gelernt werden. Nach der Assimilationstheorie von D. P. Ausubel (1968) wird das Wissen als ein vernetztes System eng miteinander zusammenhängender Begriffe gesehen. Sinnvolles Lernen führt zu einer größeren Differenzierung der bestehenden kognitiven Struktur des Lernenden. Auswendiggelerntes kann man jedoch niemals in ein Wissensnetz einbauen. Die Assimilationstheorie von D. P. Ausubel (1968) analysiert sehr ausführlich sowohl auf der psychologischen

als auch auf der didaktischen Ebene das Postulat, dass der Lernfortschritt des Lernenden vor allem von den Ausgangsstrukturen seines Wissens abhängig ist, d.h. davon, was und in wie weit es schon im Wissen des Lernenden bei seiner Kommunikation mit neuen Lerninhalten anwesend ist. Der Lernfortschritt und die Wissensentwicklung werden dann verstanden als ein Prozess der Interaktion zwischen den in der kognitiven Ausstattung des Lernenden anwesenden Inhalten mit den neuen, in der gut organisierten, stimulierenden Lernumwelt kommenden Anlässen. Neue Anlässe werden zum „kognitiven Eigentum“ des Lernenden nur dann, wenn sie aktiv in die anwesenden Erkenntnis-schemen eingeordnet werden. Ihre Entwicklung bedeutet also die Veränderung des Wissensausgangszustandes zusammen mit der subjektiven Anpassung des neuen Anlasses. Nach D. P. Ausubel (1968) ist der wichtigste das Lernen beeinflussende Faktor das, was sich der Lernende schon angeeignet hat, was er schon weiß. Deshalb ist sein Lernen immer dann am meisten effektiv, wenn er bewusst und klar neue Kenntnisse an die Begriffe anschließt, die er schon beherrscht (Pupala, Osuská, 1997, S. 110). Man muss aber gleich betonen, dass der einfache Anschluss der neuen Kenntnisse an die schon erworbenen noch kein sinnvolles Lernen ist. Im Gegenteil, es wird vorausgesetzt, dass die neuen Kenntnisse in der Interaktion mit den in einem konkreten Inhaltsbereich schon existierenden Begriffen sind. Sie assimilieren sich in diese Begriffe, wobei es zur gleichzeitigen Veränderung der beiden kommt – sowohl der älteren – schon vorher angeeigneten, als auch der neuerworbenen Begriffe. Was bedeutet das? Falls die neuen Begriffe und die Hauptbeziehungen wichtig sind, sollte der Lernende seine eigene Kenntnisstruktur rekonstruieren. Falls die gerade angeeigneten Kenntnisse und Beziehungen grundsätzlich neu, oder sogar umwälzend sind, sollte er seine Lernorientierung verändern, oder sogar die ganze bisher erreichte Kenntnisstruktur und seine Weltentdeckung umorientieren. Erst solche Einordnung von angeeigneten Informationen in die Gedächtnisstrukturen, über die der Einzelne schon verfügt, wird in der Psychologie als sinnvolles Lernen bezeichnet (Veselský, 2004, S. 150). Bei solchem Lernen – Lernen mit Verstehen – entstehen durch die Modifikation der existierenden Begriffe und durch die Bildung von neuen Verbindungen zwischen den Begriffen viele Veränderungen im Rahmen der ganzen Wissensstruktur. Deshalb ist das sinnvolle Lernen effektiv und dauerhaft, während die mechanisch erworbenen Kenntnisse leicht vergessen werden und sich nicht in neuen Situationen bei der Lösung neuer Probleme applizieren lassen.

Sinnvolles Lernen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts

Das Studium der Fremdsprachen wird in der heutigen Zeit der Internationalisierung und Globalisierung der europäischen Beziehungen zur Notwendigkeit. In der Gesellschaft wird immer größerer Wert auf die Erhöhung der Qualität des menschlichen Potenzials gestellt, die auf der Fähigkeit jedes Einzelnen basiert, über ein breites Spektrum der angeeigneten Schlüsselkompetenzen zu verfügen. Und zu den Schlüsselkompetenzen können ohne Zweifel auch die Fremdsprachenkenntnisse zugeordnet werden. Das Beherrschen einer oder mehrerer Fremdsprachen spielt oft die entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Durchsetzung in der professionellen Konkurrenz in vielen Berufen. Das Maß des Erwerbs von der Sprachkompetenz bei jedem Einzelnen in der Zeit seiner professionellen Entwicklung wird durch den Fremdsprachenunterricht an der Hochschule oder Universität besonders stark beeinflusst. Gerade in dieser Zeit der unmittelbaren Vorbereitung auf ihre professionelle Karriere lernen die Studenten eine oder mehrere Fremdsprachen und orientieren sich dabei vor allem auf ihre ausgewählte Fachrichtung. Deshalb ist es sehr wichtig, gerade den Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen und Universitäten den Forderungen der heutigen Gesellschaft in dem Sinne anzupassen, dass die Lernenden nicht nur mechanisch lernen, sondern, dass sie sich auch bestimmte Techniken aneignen, die ihnen dabei helfen, mit vielen neuen Informationen (Wörtern, Grammatikregeln, Texten usw.) effektiv umzugehen und ihren Fremdsprachenlernprozess zu regulieren und zu kontrollieren. Wenn die Hochschulstudenten mit Hilfe ihrer Pädagogen zu solcher Selbständigkeit geführt werden, wird auch die Vorbereitung auf ihren zukünftigen Beruf sinnvoller und effektiver. Durch das sinnvolle Fremdsprachenlernen werden die Lernenden auch beim Lernen von anderen Fächern unterstützt, denn die Theorie des sinnvollen Lernens ist fächerübergreifend. Wichtig ist aber, dass die zum sinnvollen Lernen führenden Techniken, die die Lernenden zusammen mit dem Lernstoff in der Schule lernen, dann auch später in ihrem Berufsleben (und nicht nur im Bereich der Fremdsprachen, sondern auch im Arbeitsbereich oder sogar auch im privaten Bereich) angewendet werden können. So trägt der Fremdsprachenunterricht (und vor allem das sinnvolle Lernen) zur Ganzheitsentwicklung der Persönlichkeit der Lernenden bei, was auch das oberste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Zum sinnvollen Fremdsprachenlernen gehört, un-

serer Meinung nach, vor allem die Aneignung der Art und Weise, wie man mit dem Lernstoff umgehen soll, also die Aneignung von verschiedenen Lernstrategien und Lerntechniken. In der Fachliteratur gibt es viele Definitionen und Klassifizierungen von Lernstrategien und -techniken. In unserer Arbeit gehen wir von der Definition und Klassifizierung der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht nach Bimmel und Rampillon (2000) aus. Den Begriff Lernstrategie erklären sie als einen Plan der Lernenden, der, da ein Plan in der Regel bewusst ist, sie zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können. Es handelt sich um den Plan von mentalen Handlungen, die die Lernenden ausführen müssen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie betonen aber, dass es nötig ist, dass sich die Lernenden ihr eigenes Lernziel formulieren, um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen (Bimmel, Rampillon, 2000, S. 53). In der auf die Problematik der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht orientierten Fachliteratur findet man unterschiedliche Begriffe – Lernstrategien, Lerntechniken, Lerntaktiken, Arbeitstechniken,

Kommunikationsstrategien, Interaktionsstrategien, usw. Wie schon oben angeführt wurde, haben wir uns entschieden, den Begriff Lernstrategien zu benutzen. Was aber für uns wichtig ist, das ist die Erklärung des Begriffs Lerntechniken. Denn wir sind davon überzeugt, dass dieser Begriff kein Synonym zum Begriff Lernstrategien darstellt. Die Lernstrategien stellen nämlich für uns die hierarchisch höheren Prozesse als die Lerntechniken. Unter Lerntechniken verstehen wir die Fertigkeiten, die die Lernenden benutzen können, um etwas zu lernen. Sie können also als „Teilverfahren“ charakterisiert werden, die die Lernenden gemäß der gegebenen Situation und Aufgabe in die Lernstrategie integrieren, so dass das formulierte Lernziel erfolgreich erreicht wird. Um den Unterschied zwischen den Lernstrategien und Lerntechniken noch besser zu verdeutlichen, führen wir in den folgenden Tabellen die Klassifizierung von Lernstrategien nach Bimmel und Rampillon (2000, S. 64 – 140) zusammen mit Beispielen der entsprechenden Techniken, die die Verwendung der einzelnen Lernstrategien fördern können.

1. Direkte (kognitive) Lernstrategien:

Gedächtnisstrategien	Beispiele der Lerntechniken, mit deren Hilfe die einzelnen Lernstrategien entwickelt werden können
Mentale Bezüge herstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Wortgruppen bilden, • Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen, • Kontexte erfinden, • kombinieren • ...
Bilder und Laute verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder verwenden, • Wortigel herstellen, • Zwischenwörter verwenden, • Lautverwandschaften nutzen, • ...
Regelmäßig und geplant wiederholen	<ul style="list-style-type: none"> • Vokabelkartei verwenden, • ...
Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen, • ...

Tabelle 1 Gedächtnisstrategien

Sprachverarbeitungsstrategien	Beispiele der Lerntechniken, mit deren Hilfe die einzelnen Lernstrategien entwickelt werden können
Strukturieren	<ul style="list-style-type: none"> • markieren, • sich Notizen machen, • Gliederungen machen, • Zusammenfassen, • ...

Analysieren und Regel anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter und Ausdrücke analysieren, • Sprachen miteinander vergleichen, • Kenntnisse der Muttersprache nutzen, • Regelmäßigkeiten entdecken, • Regeln anwenden, • ...
Üben	<ul style="list-style-type: none"> • formelhafte Wendungen erkennen und verwenden, • Satzmuster erkennen und verwenden, • die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen, • ...
Hilfsmittel anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbuch verwenden, • in einer Grammatik nachschlagen, • ...

Tabelle 2 Sprachverarbeitungsstrategien

2. Indirekte Lernstrategien:

Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens	Beispiele der Lerntechniken, mit deren Hilfe die einzelnen Lernstrategien entwickelt werden können
Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	<ul style="list-style-type: none"> • sich orientieren, • Störfaktoren ausschalten, • ...
Das eigene Lernen einrichten und planen	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Lernziele bestimmen, • eigene Intentionen klären, • ermitteln, wie gelernt werden kann, • organisieren, • ...
Das eigene Lernen überwachen und auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • den Lernprozess überwachen, • das Erreichen der Lernziele kontrollieren, • Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen, • ...

Tabelle 3 Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens

Affektive Lernstrategien	Beispiele der Lerntechniken, mit deren Hilfe die einzelnen Lernstrategien entwickelt werden können
Gefühle registrieren und äußern	<ul style="list-style-type: none"> • körperliche Signale registrieren, • eine Checkliste benutzen, • ein Lerntagebuch führen, • Gefühle besprechen, • ...
Stress reduzieren	<ul style="list-style-type: none"> • sich entspannen, • Musik hören, • lachen, • ...
Sich Mut machen	<ul style="list-style-type: none"> • sich Mut einreden, • vertretbare Risiken eingehen, • sich belohnen, • ...

Tabelle 4 Affektive Lernstrategien

Soziale Lernstrategien	Beispiele der Lerntechniken, mit deren Hilfe die einzelnen Lernstrategien entwickelt werden können
Fragen stellen	<ul style="list-style-type: none"> • um Erklärungen bitten, • fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind, • um Korrektur bitten, • ...
Zusammenarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • mit MitschülerInnen zusammen lernen, • bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen, • ...
Sich in andere hineinversetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für die fremde Kultur entwickeln, • sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen, • ...

Tabelle 5 Soziale Lernstrategien

3. Sprachgebrauchsstrategien

Sprachgebrauchsstrategien	Beispiele der Lerntechniken, mit deren Hilfe die einzelnen Lernstrategien entwickelt werden können
Vorwissen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen bilden und überprüfen, • Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten, • Bedeutungen aus dem Kontext ableiten, • ...
„Mit allen Mitteln wuchern“	<ul style="list-style-type: none"> • zur Muttersprache wechseln, • um Hilfe bitten, • Mimik und Gestik einsetzen, • Gesprächsthemen vermeiden, • Das Thema wechseln, • annähernd sagen, was man meint, • Wörter erfinden, • „leere“ Wörter (<i>Dingsda</i>) einsetzen, • Umschreibungen und Synonyme, • ...

Tabelle 6 Sprachgebrauchsstrategien

Bimmel und Rampillon (2000) betrachten die rechten Spalten der einzelnen Tabellen nicht als Lerntechniken, die dabei helfen, sich die einzelnen Lernstrategien anzueignen und sie zu entwickeln, sondern auch als konkrete Beispiele der jeweils links genannten Lernstrategien. Wir, im Gegensatz, betrachten sie als partikuläre Lerntechniken, die hierarchisch eine Stufe niedriger als Lernstrategien stehen, und die dazu beitragen, dass man sich durch konkrete Tätigkeiten die einzelnen Lernstrategien aneignet, also, dass auch das Lernen von einer oder mehreren Fremdsprachen zum sinnvollen Lernen wird.

Wie wir es auch in den oben angeführten Tabelle sehen können, gibt es im Bereich des Fremdsprachenunterrichts im Prinzip zwei Hauptgruppen von Lernstrategien: direkte und indirekte Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien. Die erstgenannte Gruppe von Lernstrategien orientiert sich auf den

komplexen Lernprozess, d.h. auf die Aneignung vom Lernstoff, Planung und Regulierung des Lernprozesses, auf seinen emotionalen (affektiven) und sozialen Bereich. Im Rahmen dieser Strategien gibt es direkte Strategien, die direkt mit dem konkreten Lernstoff zusammenhängen, und indirekte Strategien, die sich nicht direkt auf den Lernstoff beziehen, sondern eher auf den Lernprozess orientiert sind. Bei den Sprachgebrauchsstrategien handelt es sich um eine Gruppe von Strategien, die mehr beim Gebrauch und Verständnis einer Fremdsprache als bei ihrer Aneignung verwendet werden.

Fazit

Obwohl der Fremdsprachenunterricht vor allem kommunikativ orientiert sein soll, wollten wir in diesem Beitrag das Strategische auch in diesem

Kontext betonen. Die Lernenden interessiert es oft nicht, was und wie gelernt werden soll und warum es gelernt werden soll. Sie lernen oft, weil sie müssen. Dann entsteht die Gefahr, dass ihr Lernen zum mechanischen Lernen wird. Die Lernenden können oft das Gefühl haben, dass ihr Lernen sinnlos und damit auch wertlos ist. Deshalb verlieren sie oft das Interesse am Lernen und die Motivation zum Lernen. Sie konzentrieren sich nicht und lernen nicht mit Freude. Unserer Meinung nach kann das sinnvolle Lernen ein Weg dazu sein, den Lernenden zu zeigen,

dass man seinen Lernprozess logisch gestalten und bewusst regulieren kann. Wenn man dann sieht, dass das Lernen ein anspruchsvoller aber trotzdem sinnvoller Prozess ist, weckt das vielleicht auch das Interesse am Lernen und die Motivation zum Lernen. Man spürt dann nämlich, dass es sich lohnt, sinnvoll und logisch zu lernen, denn dann können die formulierten Lernziele früher erfüllt und der Lernstoff dauerhafter im Gedächtnis behalten werden. Und bestimmt wird dann auch der Fremdsprachenunterricht wieder attraktiver und effektiver.

Literatúrverzeichnis

- AUSUBEL D. P. (1968): Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt.
- ČÁP J., MAREŠ J. (2007): Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- KUNOVSKÁ, I., MRÁZOVÁ, M. (2016): Fremdsprachenunterricht im Kontext der Humanisierung. In: KVAPIL, R. (ed.): Cudzie jazyky v premenách času 6. Bratislava: Ekonóm, S. 199 – 201.
- NOVAK J. D., GOWIN D. B. (1984) : Learning How to Learn. New York and Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- PUPALA B., OSUSKÁ Ľ. (1997): Stimulácia učenia detí pomocou pojmového mapovania. In: Pedagogická revue, Vol. 20, No. 5–6, S. 210 – 218.
- VESELSKÝ, M. (2004): Pedagogická psychológia I. Teória a prax. Bratislava: Univerzita Komenského.

Kontaktangaben:

Mgr. Jana Kucharová, PhD.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

jana.kucharova@euba.sk

AUFGABEN UND ZIELE DES LANDESKUNDEUNTERRICHTS

INGRID KUNOVSKÁ

Abstrakt:

Der Fremdsprachenunterricht gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen des erfolgreichen Daseins des europäischen Raumes, der durch die Sprachenvielfalt geprägt ist. Da jeder Bürger der Europäischen Union mindestens zwei Fremdsprachen in Wort und Schrift beherrschen sollte, findet Humanisierungsprozess der Erziehung und Bildung auch im Fremdsprachenunterricht seine Begründung. Sich eine Fremdsprache anzueignen, bedeutet nicht nur das grammatische System der Sprache zu erlernen, sondern auch das Land, in dem diese Sprache gesprochen wird, seine Einwohner, ihre Werte und Traditionen kennen zu lernen.

Schlüsselwörter:

Landeskundeunterricht, Sprache, Fremdsprache, Kultur, kommunikative Fähigkeit, sprachliche Kompetenz

Zu den allgemeinen Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts, der die humanistischen Prinzipien berücksichtigt, gehören: Aktivierung der Lernenden, der Lehrer als Helfer, offene und flexible Gestaltung des Lernmaterials, Aufgabenstellungen, die Kooperation und neue Kompetenzen, wie Empathie und Toleranz der fremden Kulturen, zu verlangen. (Mrázová, Kunovská, 2010) Die Sprache ist ein Weg zur Selbsterkennung und zum Kennenlernen der Welt um uns. Sie ist zugleich ein Instrument des Handelns. Mittels der Aneignung einer Fremdsprache kann der Mensch/Student seine persönlichen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen weiterentwickeln. Er lernt die Welt kennen und versucht sie zu verstehen. Das primäre Ziel dabei ist sowohl die Aneignung neuer Kenntnisse, als auch das Kennenlernen und Weitergeben der traditionellen Volks- und Kulturwerte, andere Völker und Kulturen, und zugleich auch von ihnen die Kultur ihres Landes aufzunehmen. Das führt zum besseren Verständnis zwischen den Kommunikationspartnern. Sie lernen, über das Eigene und das Fremde, über die Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten in den Kulturen, über die Möglichkeiten sich mit Anderen zu verständigen, über die Überwindung der Feindlichkeit nachzudenken.

Die Arbeit mit Kulturercheinungen anderer Kulturen kann in dem Mutter- und Fremdsprachenunterricht der Weg sein, sich positive Erfahrungen anzueignen, was auch das Selbstbewusstsein hauptsächlich schwächerer Studenten/Schüler stärken könnte. Das Fremdsprachenlernen enthält immer auch landeskundliche Komponente, die den Zugang zu einer anderen, fremden Kultur ermöglichen. Das bedeutet, dass der Unterricht einer Fremdsprache immer interkulturell sein muss. (Kunovská, 2014) Ohne Landeskunde wäre jeder Sprachunterricht nur

formell und weniger interessant. Sie lässt sich von der Vermittlung der Fremdsprache nicht trennen. Der Landeskundeunterricht entwickelt das landeskundliche Wissen, fördert die Entwicklung der kultur-kontrastiven Beziehungen und verbindet die sprachliche Tätigkeit mit kulturellen und interkulturellen Informationen. Damit beeinflusst dieses Fach die positive Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und erhöht das Niveau der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen der Studierenden. Marnette (1989), ein Landeskundler, beschrieb die Aufgabe von Landeskunde im folgenden Sinne: „Aufgabe von Landeskunde ist es – gestützt auf die Vorleistungen entsprechender Wissenschaftsdisziplinen, - Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie in ihrer Dialektik von Nationalem und Internationalem wissenschaftlich fundiert und systematisch darzustellen“.

Unserer Meinung nach sollte die Landeskunde vor allem das Allgemeinwissen der Studierenden erweitern, zur menschlichen Verständigung beitragen und zum Lernen einer Fremdsprache motivieren. Die landeskundlichen Kenntnisse erleichtern das Verhalten und das Leben in alltäglichen Situationen in einem fremden Land und helfen bei der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten. Die kommunikative Kompetenz ist in der Zielsprache ohne Wissen über die Kultur der Zielsprache unmöglich. Was man unter Landeskunde und ihren Aufgaben verstehen sollte, hängt von den Rahmenbedingungen des Faches und von den didaktischen Konzepten ab. Ihre Aufgabe sollte es sein, Fremde mit Geschichte, politischen Institutionen, Systemen, kulturellen und sozialen Verhältnissen des fremden Landes, seiner Kunst, Literatur und auch mit der Lebensweise der

fremden Bevölkerung vertraut zu machen.

1993 wurden in Berlin Ziele mit dem Titel „Fortbilder für Fortbilder“, für die interkulturelle Landeskunde diskutiert und beschrieben. Die Lernenden sollen: Einsicht in die Bedingungen der Wahrnehmung gewinnen – jede Wahrnehmung ist subjektiv und selektiv, durch die Persönlichkeit, Vorerfahrungen und Kultur beeinflusst; eine Vergleichskompetenz erwerben – dazu gehört die Fähigkeit, den eigenen perspektivischen Standpunkt zu erkennen, die Fähigkeit sich vom Eigenen distanzieren zu können, die Entwicklung von Empathiefähigkeit, d.h. der Fähigkeit, sich in andere Sicht- und Denkweisen hineinversetzen zu können und die Fähigkeit zum reflektierenden Vergleichen. Die Lernenden sollen auch Formen und Methoden des Umgangs mit dem Fremden kennenlernen - Strategien und Methoden, sich Fremdes zu erschließen, die Relativierung des Eigenen durch die Erfahrung, dass meine Welt von anderen anders gesehen wird, die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz bzw. Toleranz gegenüber dem Fremden. Sehr wichtig ist auch die Metakommunikationsfähigkeit zu erwerben, um interkulturelle Situationen sowohl bewältigen als auch analysieren zu können. Sie müssen lernen in der Fremdsprache Missverständnisse zu erkennen und sprachlich zu erklären. Sie sollten auch lernen über ihre Erfahrungen in interkulturellen Gesprächssituationen zu reden und noch zu fragen, warum es zu Missverständnissen kam.

Unserer Meinung nach sollte das Ziel des Landeskundeunterrichts polyfunktionell sein, weil dieses Fach einen Faktenkomplex zu bestimmten Ländern vermittelt und über das Geschehen im konkreten Fremdsprachengebiet in Vergangenheit und auch in Gegenwart informiert. Das Fach Landeskunde trägt dazu bei die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Studierenden im Kontakt mit fremden Kulturen zu entwickeln, zu erweitern, oder zu verbessern. Es ist wichtig auch nicht zu vergessen, dass der Landeskundeunterricht auch das Niveau der Fremdsprachebeherrschung erhöht, womit die fremdsprachliche Kompetenz und die Fähigkeit zur Kooperation der Studierenden mit den Repräsentanten anderer Kulturen weiterentwickelt wird.

Das wichtigste Ziel des interkulturell orientierten Landeskundeunterrichts ist die transnationale Kommunikationsfähigkeit bzw. die interkulturelle Kompetenz. Damit man dieses Ziel erreichen könnte, ist es wichtig, dass der Landeskundeunterricht kontrastiv ist. Er soll an Spuren der Fremdkultur im eigenen Land anknüpfen und muss Erlebnissen und subjektiven Meinungen Raum geben. An diesem

Geschehen sollten sich im Unterrichtsprozess die Studierenden gemeinsam mit dem Lehrer aktiv beteiligen, wobei sie sich besonders an Toleranz und interkulturellen Dialog orientieren sollten. Erst ausreichendes landeskundliches und kulturelles Wissen ermöglichen eine positive Kommunikation.

Das landeskundliche und interkulturelle Lernziel formulierte Bischof (1999): „Es geht darum, mehr über die Zielsprachenkultur zu erfahren und dadurch zu einem besseren Verständnis bzw. zu einem tieferen Verstehen zu gelangen, um am Ende dieses Prozesses auch sich selbst etwas besser zu begreifen.“

Das Fach Landeskunde sollte auch die Defizite eines traditionellen Fremdsprachenunterrichts minimalisieren. Charakteristisch ist für ihn eine ritualisierte Unterrichtsform, in der der Lehrer die Funktion des omnipotenten Wissensvermittlers übernimmt. Er beansprucht einen Großteil der Redezeit, vermittelt vorgegebene Lehrziele und – inhalte. Die Aneignung grammatischer Strukturen steht dabei im Vordergrund, statt einer ausgeglichenen Einbeziehung diverser fremdsprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten. Huneke und Steinig (2005) fassen die wichtigsten Merkmale eines traditionellen Fremdsprachenunterrichts wie folgt zusammen.

- Gleich bleibender Lernort mit einer bestimmten Einrichtung
- Knapp bemessene Unterrichtszeit
- Geringe Sprechzeit der Schüler (80% Lehreräußerungen vs. 20% Schüleräußerungen)
- Ritualisierte Frage-Antwort-Muster
- Ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell (kein Muttersprachler)
- Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts
- Didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert
- Erfolgsdruck durch Notengebung

Es müssen also auch im Landeskundeunterricht Unterrichtssituationen geschaffen werden, in denen die Studenten die Möglichkeit haben authentische Gespräche zu führen, authentische Sprechhandlungen umzusetzen, die sie auf Situationen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts vorbereiten.

Aus den aufgeführten Kritikpunkten lässt sich eine Reihe von Forderungen für zukünftige Unterrichtskonzepte ableiten:

- Mehr Sprechzeit sowie situationsbezogener Unterricht
- Ergänzung des Frontalunterrichts durch lerner-

zentrierte Arbeitsformen

- Authentizität mit authentischen Sprechhandlungen
 - Neue Formen der Evaluierung/Bewertung
 - Entwicklung fremdsprachlicher Handlungskompetenz
 - Binnendifferenzierung
 - Berücksichtigung persönlicher Erfahrungen und Interessen
 - Vermittlung von Lernstrategien und -methoden
- Auch Kucharová (2011) ist der Meinung, dass es besonders wichtig ist, die landeskundlichen Kenntnisse als einen integralen Bestandteil des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts mit Hinblick auf die Interkulturalität zu präsentieren. Die interkulturelle Kompetenz ermöglicht das Fremde schneller und besser zu verstehen und mit dem Eigenen zu vergleichen.

Fazit

Der Fremdsprachenunterricht bildet einen wichtigen Bestandteil der allgemeinen Ausbildung. Weil das Fremdsprachenlernen als ein kognitiver und vor allem kommunikativer Prozess verstanden wird, ist es von großer Bedeutung wie, also mit welcher Form, Methode die Fremdsprache unterrichtet wird. Im Mittelpunkt der methodischen Überlegungen sollten der ganze Mensch (Schüler/Student), die Humanisierung des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichtsatmosphäre, Empathie und Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt stehen. Zu der primären Aufgabe der Landeskunde, die den Fremdsprachenunterricht mit anderen Fächern vernetzt, gehört auch die Sensibilisierung und die Entwicklung der Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Kontakt mit den fremden Kulturen. Die Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen versteht man als Prozess der Konfrontation mit der fremden Kultur. Der Landeskundeunterricht ermöglicht Einblicke in geschichtliche, politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge und auch in das Denken, Handeln und Wahrnehmen von Menschen der Zielkultur. Im Fremdsprachenunterricht ist es empfehlenswert immer landeskundliche Themen zu integrieren. Neben dem Ziel fremdsprachlich-kommunikative Kompetenz zu fördern, ist es im Fremdsprachenunterricht auch wichtig, Kulturverständnis und Fremdverständnis zu unterstützen. Weil gerade die Inhalte der Landeskunde, die mehr als nur die Vermittlung von Faktenwissen umfasst, eine bestimmte fremde Zielkultur repräsentieren.

Literatur:

BISCHOF, M., KESSLING, V., KRECHEL, R. 1999. Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. Kasse, München, Tübingen. Langenscheidt.

HUNEKE, H, STEINIG, W. 2005: Deutsch als Fremdsprache : Eine Einführung, 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin : Erich Schmidt Verlag.

KUCHAROVÁ, J. 2011: Námety na sprostredkovanie a osvojovanie krajinovedných poznatkov v rámci výučby nemeckého jazyka s ohľadom na interkultúrny aspekt. In: Zborník plenárnych prednášok z medzinárodnej vedeckej konferencie "Cezhraničná spolupráca štátov V4 a prizvaných hostí": Trnava - Komárno, 19.-21. októbra 2011. - [Sládkovičovo]: Vysoká škola Visegrádu, 2011. ISBN 978-80-89267-74-3, s. 332-353.

KUNOVSKÁ, I. 2014. Realie áno alebo nie? Analýza názorov študentov na postavenie predmetu Realie vo výučbe cudzích jazykov. In: Fórum cudzích jazykov [elektronický zdroj] : časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov / Sládkovičovo : Vysoká škola Danubius, 2014. - ISSN 1337-9321. - Roč. 6, č. 2.

MRÁZOVÁ, Mária - KUNOVSKÁ, Ingrid. Humanizácia vo vyučovaní cudzích jazykov. In Humanizácia v cudzojazyčnom vzdelávaní 1 : zborník vedeckých prác [elektronický zdroj]. - Bratislava : Z-F LINGUA, 2010. ISBN 978-80-89328-40-6, s. 50-56.

MARNETTE, H. 1987. Zur gesellschaftlichen Funktion der Landeskunde. – In: Deutsch als Fremdsprache - Leipzig, Heft 3/1987.

Kontakt:

Ingrid Kunovská, Mgr., PhD.
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
ingrid.kunovska@euba.sk

DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM UMGANG MIT TEXT DES MÄDCHENBUCHES DER KINDER UND JUGENDLITERATUR

VIERA LAGEROVÁ

Abstrakt

Mädchenbuch als Gattung spielt eine besondere Rolle im Einsatz der deutschen Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine generelle Entscheidung für oder gegen Mädchenbuch ist wenig sinnvoll, der Lehrer wird die Argumente dafür und dagegen bei jedem Werk und in jeder Situation neu bedenken müssen.

Schlüsselwörter

Sozialisation, Motivation, Fixierung, Einteilung, didaktische Relevanz, Lernziel

Charakteristische Themen der modernen Kinder und Jugendliteratur

Familie – in der traditionellen Kinderliteratur wurde immer eine "heile" oder zumindest wiederhergestellte Familie dargestellt. Im modernen Kinderbuch kommt selten eine "heile" Familie vor. Die heutige Familie wird oft nicht von der Institution Ehe, der christlichen Tradition entsprechend, sondern von der Eltern-Kind-Beziehung getragen Wohngemeinschaften. Infolgedessen entstehen verschiedene Familienkonstellationen, wie z.B. Stieffamilien, Wochenendfamilien und Wohngemeinschaften usw.

In den letzten Jahren ist das Bemühen, die Wirklichkeit der Kinder zu beschreiben. Alle Probleme des Familienlebens, Scheidung, Arbeitslosigkeit, Adoption, Krankheit, Tod, Beziehungen zu Großeltern finden eine literarische Verarbeitung. Einige Autoren wie Christine Nöstlinger und Peter Härtling betrachten die Familie als sozialen Kern des Zusammenlebens von verschiedenen Generationen und machen sie zum Hauptthema ihres Schreibens. Nöstlinger stellt vor allem die Generationskonflikte, der heranwachsenden Mädchen in verzwickten Familienverhältnissen dar. Später wurden Konflikte, düstere Kindheiten innerhalb der Familien gezeigt. Die Jugendliche lebte in der Familie mit einer unzufriedenen Mutter, die nur Hausfrau war. Die Kinder rebellierten gegen die patriarchalischen Verhältnisse. Den Jugendlichen blieb oft nur die Flucht aus der Familie, wie wird um "Ilse Janda 14" von Nöstlinger.

Sehr oft wird das Zusammenleben von drei Generationen thematisiert, z. B. im Buch "Alter John" von Härtling. Auch das schwierige Thema Scheidung der Eltern wurde in einer den Kindern adäquaten Weise bearbeitet, z. B. im Buch "Papa wohnt jetzt in der Heinrichstraße" von Nele Maar. Die Hauptfigur des Bil-

derbuches ist Bernd, seine Eltern haben sich getrennt. Das Buch stellt dar, wie der kleine Junge mit dieser für ihn schrecklichen Situation fertig wird.

Das Moderne Kinder und Jugendbuch hat auch an Komik und Ironie gewonnen. Die neuen Mütter versuchen, Familienleben und Berufstätigkeit zu vereinbaren, sind selbstbewusst und selbstständig. Sie legen Wert auf ihr Äußeres. Für die ästhetische Erziehung der Heranwachsenden spielt die äußere Erscheinung der Eltern eine wichtige Rolle. In zahlreichen Kinderbüchern wird die Solidarität der Kinder und Erwachsenen, die fröhliche Gemeinschaft in der Familie dargestellt.

Anderssein, Behinderung, Ausländerfeindlichkeit mit diesen Themen sind eine ganze Reihe von aktuellen Problemen verbunden, die im Laufe die Kinder und Jugendliteratur eroberten: Vorurteile, Gastarbeiterpolitik, soziale Benachteiligung usw.

Ziel und Bedeutung

Als Buchgattung zeichnet sich das Mädchenbuch durch die Darstellung einer geschlossenen, die Akzente eindeutig setzenden Wertewelt aus. Im traditionellen Mädchenbuch, das in der Tradition des Backfischbuches steht, spielt so das Mädchen eine Rolle, die von der des Mannes klar abgegrenzt ist. Im Mädchenbuch mit kritisch emanzipatorischem Anspruch wird demgegenüber die geschlechtsspezifische Sozialisation hinterfragt und aufgebrochen, so dass sich durchaus Gegensätzliches im Genre Mädchenliteratur darbietet.

Die Schüler(innen) sollen Eigenart und Charakteristik des Mädchenbuches kennen lernen, um später in der sozialpädagogischen Arbeit Mädchen zu angemessenem Umfang und selektivem Gebrauch des Unterhaltungsmittels Mädchenbuch zu befähigen. Häufig ist es so, dass Bücher, die im Unterricht gelesen werden, von der Schule an die Schüler ausgeliehen

werden. Die Schüler müssen die Bücher dann zurückgeben, wenn man mit der Arbeit im Unterricht fertig ist. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler viel größer ist, wenn sie wissen, dass sie das Buch behalten werden. Am Ende sind sie stolz, ihr erstes Buch auf Deutsch ganz gelesen zu haben, auch wenn Übungen und sogar Klassenarbeiten damit verbunden waren. Ein Buch, das gekauft werden soll, muss also preislich erschwinglich sein. Das Buch soll nicht zu lang sein. Maximal 100 Seiten.

Die einzelnen Kapitel des Buches sollen auch nicht zu lang sein (zwei bis drei Seiten), damit die einzelnen Etappen in relativ kurzer Zeit bewältigt werden können und schwächere Schüler nicht entmutigt werden.

Das Thema muss altersgemäß sein. Die Schüler müssen sich mit den Hauptpersonen des Buches identifizieren können, was eine kritische Haltung nicht ausschließt. Die Geschichte sollte möglichst realistisch sein. Die Geschichte sollte handlungsreich, unterhaltsam und spannend sein.

Das Thema und die Hauptpersonen sollten die Schüler dazu anregen, Stellung zu nehmen. Die Sprache soll authentisch, aber nicht zu schwierig sein, sie muss konkret und anschaulich sein.

Das Buch

Ilse Janda, 14 oder: "Die Ilse ist Weg"

Als Beispiel aus der Unterrichtspraxis: "Die Ilse ist weg" von Christine Nöstlinger:



Bild 1

Das Buch

Es handelt sich um die Bearbeitung des Jugendromans "Ilse Janda, 14", das 1974 im Oettinger Verlag erschienen ist. Das Buch wurde um 70 Seiten gekürzt und die 21 Kapitel bekamen Überschriften, die den Inhalt zusammenfassen. Einige Illustrationen veranschaulichen die Handlung und verdeutlichen die

Situation. In der Bearbeitung sind die beiden Hauptfiguren des Romans ein Jahr älter.

Der Roman ist eines der zahlreichen Bücher, die das Thema "Abhauen" aufgreifen. Hier aber wird die Geschichte aus der Perspektive von Erika, der jüngeren Schwester, die zu Hause geblieben ist, geschrieben. Auch sie leidet unter der familiären Situation. Die Schülerinnen und Schüler können sich nicht nur mit den Gefühlen und Fluchtmotiven des älteren Mädchens identifizieren, sondern auch mit den Gefühlen der Schwester, die die Angst der Eltern teilt und obwohl sie sich betrogen fühlt ihre Schwester nicht verraten will. Eine spannende Suche hält die Leser in Atem.

Die Zielgruppe

Das Buch wurde mit Schülern und Schülerinnen gelesen, die Deutsch lernten, aber sehr unterschiedliche Niveaus hatten. Die Schüler waren zwischen 13 und 15 Jahre alt. Je nach Klasse und Niveau hat die Arbeit mit "Die Ilse ist weg" verschiedene gedauert. Die Lesehilfen und begleitenden Aufgaben umfassen viele Arbeitsblätter mit Übungen, Grammatiktabellen, Vokabelhilfen und Klassenarbeiten.

Beispiele aus der Aufgabensammlung

Die Arbeit mit Jugendbüchern in einem kommunikativen Literaturunterricht erfordert einige ganz spezifische Aufgabenformen.



Bild 2

Erklären, Beruhigen, Mut machen, Loben.

Mehr als bei der Arbeit mit anderen Lehrmaterialien besteht die Gefahr, dass schwächere Schüler "abschalten", wenn sie ein Buch in die Hände bekommen, das mehr als 40 Seiten umfasst und mit dem sie relativ lange arbeiten werden. Deshalb ist es sehr wichtig, den Schülern gleich in der ersten Stunde zu erklären, was man von ihnen erwartet und wie man mit dem Buch arbeiten wird.

Wenn die Schüler noch nicht an die Arbeit

mit längeren Texten gewöhnt sind, sollten sie gleich zu Beginn merken, dass sie auch ohne Hilfe des Lehrers oder der Mitschüler in der Lage sind, genug zu verstehen, um ohne Schwierigkeit weiterlesen zu können. Jeder Lehrer kennt das, kaum hat die Klasse mit der Lektüre angefangen, wenden sich ein paar "schwache" Schüler zu ihrem Nachbarn und flüstern diesem meist so laut, dass alle es hören zu, dass sie überhaupt nichts verstehen. In diesem Augenblick sollte der Lehrer gleich eingreifen und die Schüler auffordern, bis zum Ende des Abschnitts oder des Kapitels zu lesen. Dann fragt er sie in der Muttersprache, was sie verstanden haben. Und immer stellt sich dabei heraus, dass sie schon beim ersten Lesen eine ganze Menge verstanden haben. Andere Schüler, die stets frustriert sind, wenn sie nicht jedes Wort verstehen, machen ebenfalls ohne Protest mit, wenn sie von Anfang an wissen, dass sie anschließend ein Arbeitsblatt mit Vokabelhilfen bekommen werden. Nach der Lektüre der ersten Kapitel sollte man die Schüler lobend darauf aufmerksam machen, dass sie "schon" 20, 30 oder gar 40 Seiten ganz alleine gelesen haben, mehr als sie üblicherweise in einem ganzen Schuljahr lesen. Die Erfahrung zeigt, dass sich solche regelmäßigen Ermunterungen bei den Schülern sehr positiv auswirken.

In jeder Klasse gibt es aber auch "schnelle" Schülerinnen und Schüler, die zu Hause weiterlesen und das nächste Kapitel schon gelesen haben, wenn sie in die Klasse kommen. Um auch diesen Schülern gerecht zu werden und zugleich Abwechslung in den Unterricht zu bringen, kann man am Anfang der Stunde zwei dieser Schüler, von denen der Lehrer weiß, dass sie das Kapitel schon gelesen haben, nach vorne rufen. Die "Schwächeren" stellen ihnen dann Fragen zum Inhalt und notieren die Antworten. Danach können sie das entsprechende Kapitel dann meist ohne Schwierigkeit auch schneller lesen.

Verwendung von Illustrationen

Illustrationen, die die Handlung verdeutlichen, können dazu genutzt werden, neue Vokabeln einzuführen, Vermutungen anzustellen oder eine "Erwartungshaltung" zu schaffen. Das Arbeitsblatt zeigt eine der Illustrationen aus dem Buch. Die Schüler stellen so viele Fragen wie möglich und notieren diese in einem Raster. Im Klassengespräch werden die Fragen von einzelnen Schülern gestellt und beantwortet, Vermutungen werden angestellt. Dann können die Schüler das Kapitel lesen und die fehlenden Antworten aufschreiben.

Detektiv spielen

Die Geschichte wird spannend, als Erika begreift,

dass ihre Schwester sie angelogen hat. Daraufhin beschließt sie, herauszufinden, wo Ilse ist, ohne ihren Eltern Bescheid zu sagen. Es macht dann den Schülern meist großen Spaß, sich in die Rolle des "Detektivs" zu versetzen. Man kann sie fragen, was sie an Erikas Stelle machen würden, welche Fragen sie bei ihren Recherchen den verschiedenen Personen stellen würden. Sie können dann das Gelesene mit ihren eigenen Vermutungen vergleichen und die Informationen notieren.

Notizen machen

Neben den zahlreichen Übungen, die den Schülern helfen, die wichtigsten Informationen herauszufinden, sind Raster, in denen sich die Schüler beim Lesen Notizen machen, eine nützliche Hilfe bei der Spracharbeit mit Jugendlichen. Ab und zu ist es auch notwendig, nach einigen Kapiteln ein Arbeitsblatt anzufertigen, auf dem die Schüler alle Informationen sammeln, die sie bisher bekommen haben. Im Verlauf der Arbeit können sich die Schüler auch Personenkarten anlegen, die sie nach und nach ergänzen.

Differenzieren

Bei jedem Arbeitsschritt bietet sich die Möglichkeit, in der Aufgabenstellung zu differenzieren. Das Arbeitsblatt zeigt eine Aufgabe mit deutlicher Strukturierung. Hier finden schwächere Schüler eine Hilfe, da die Zahl der Antworten vorgegeben ist, während die besseren Schüler die Fragen ohne dieses Arbeitsblatt beantworten können und sollen. Auch wenn es darum geht, die wichtigsten Informationen aus einem Kapitel zusammenzufassen, kann man differenzieren, indem man den Schülern je nach Niveau Arbeitsblätter mit oder ohne Hilfen gibt. Solche Aufgaben werden oft als Hausaufgaben gegeben. Wenn die schwächeren Schüler wissen, dass sie in ihrer Aufgabenstellung entsprechende Hilfen finden, ist die Versuchung, von anderen abzuschreiben, nicht so groß.



Bild 3

Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz

Was Grammatik und Wortschatz betrifft, so besteht der größte Vorteil einer längeren gemeinsamen Lektüre darin, dass die Schüler immer wieder mit den gleichen Strukturen, Wörtern und Wendungen konfrontiert werden, so dass sich diese beinahe von selbst einprägen. In der Geschichte "Die Ilse ist weg", zum Beispiel erinnert sich die jüngere Schwester immer wieder an vergangene Szenen, um zu verstehen, warum Ilse von zu Hause weggegangen ist. Bei diesen Erinnerungen treffen die Schüler ab dem zweiten Kapitel nach und nach auf alle möglichen Konjunktiv I-Formen, die dann wiederholt vorkommen. Auf diese Weise erübrigt es sich, oft langweilige Strukturübungen aus dem Lehrbuch zu machen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass der Lehrer Grammatikübungen im Zusammenhang mit der Geschichte anbieten kann. Die Schüler lernen dabei, Redemittel und Strukturen immer inhaltsbezogen und situationsgemessen anzuwenden. Gleichzeitig werden die Inhalte der Geschichte noch einmal reflektiert.

Sich selber Einbringen

Viele Übungen führen von der Reproduktion/ Nacherzählung zur freien Äußerung. Bei einer Geschichte wie "Die Ilse ist weg", die den Schülerinnen und Schülern Personen anbietet, mit denen sie sich identifizieren können, liegt ein Vergleich mit der eigenen Lebenssituation nahe. Die Schüler können sich überlegen, wie sie selbst in dieser oder einer ähnlichen Situation reagiert hätten und sie können zum Verhalten der verschiedenen Personen Jugendliche und Erwachsene kritisch Stellung nehmen. Was dabei herauskommen kann, zeigt der Kasten. Er enthält geäußerten Schülermeinungen (nach einer Diskussion in Kleingruppen) zum letzten Satz des Romans.

Erika sagt: "Ich habe Angst. Nicht nur um die Ilse. Ich habe um uns alle Angst."



Bild 4

Ilse ist weg

Kapitel 17 bis Seite 83

Schau dir das Bild an und stell so viele Fragen wie möglich! Notiere in der linken Spalte die Fragen, die du nicht beantworten kannst! Lies dann den Anfang des Kapitels (bis Seite 83 unten) und schreibe die fehlenden Antworten in die rechte Spalte!

Der Lieferwagen
Die Ansichtskarte
der Bierkasten
Fragen
das Monogramm
der Kugelschreiber Antworten

Die Ilse ist weg

Kapitel 1 bis 7

Ilse lügt ihre Mutter an. Sie lügt aber auch Erik Wann?

Wie aber sieht die Wahrheit aus?

Diese Redemittel können dir helfen:

Während sie sagt, dass

/Sie sagt, dass, aber in Wirklichkeit/ Sie sagt....nicht, denn

/Sie sagt, aber das kann nicht wahr sein, denn

/Sie sagt. sich nur schwer vorstellen, dass

/Sie sagt, aber es ist schwer anzunehmen, aber es stimmt ... aber man kann

Die Ilse ist weg

Kapitel 5

Lesehilfe (Übersetzung in die Muttersprache):

gießen (o, o) =

das Tuch("er) =

das Geschirr =

sich beherrschen =

1. Wie ist die Stimmung am nächsten Morgen?

Wo ist Kurt?

2. Woran kann man sehen, dass die Mutter schlecht gelaunt ist?

Sie hat, sie meckert, weil...

3. Wie will die Mutter Ilse bestrafen?

a)

b)

c)

d)

4. Wie verhält sich die Mutter Ilse gegenüber?

Ergänze die Sätze!

1. Kurt wirft seiner Frau vor, dass

2. Die Mama wirft Kurt vor, dass

(zu streng)

mit Hilfen zum Wortschatz

(keine Autorität)

3. Ilse droht Erika, sich umzubringen, wenn (nicht helfen)
4. Erika bringt den Kindern ihre Legosteine, damit (in Ruhe lassen)
5. Erika bittet ihre Mutter, ihr bei den Matheaufgaben zu helfen, Ilse Koffer packen)
6. Ilse droht Erika, sich umzubringen, wenn
7. Erika bringt den Kindern ihre Legosteine, damit
8. Erika bittet ihre Mutter, ihr bei den Matheaufgaben zu helfen,
9. Die Mutter wird misstrauisch, weil Erika
10. Ilse hat Erika erzählt, dass
Die Oma weiß, warum die Ilse immer gelogen hat.
Sie sagt:
"Sie hat eben erzählt, wie sie es gernhätte!"
Wie hätte es Ilse gerngehabt? Was hätte sie sich gewünscht? Warum?
(weil/um zu/damit)
Das Haus: Sie hätte gern
Der Vater: Sie hätte gern
Die Lehrerin:
Der Schulfreund:
"Ich habe Angst. Nicht nur um die Ilse. Ich habe um uns die Angst." Meinungen der Schülerinnen und Schüler zum letzten Satz des Romans, Erika hat Angst, weil sie weiß, dass es immer noch Probleme gibt. Ilse ist zurückgekommen, aber die Mutter ist immer noch so streng. Erika hat Angst, dass Ilse in ein Internat geschickt wird. Ilse versteht sich nicht mit ihrer Mutter. Sie ist schon einmal weggegangen. Sie kann das noch einmal machen. Die Mutter und Kurt haben auch Probleme. Sie verstehen sich nicht sehr gut. Kurts Mutter ist immer noch da. Die Oma denkt, dass Lotte keine gute Mutter ist. Sie denkt, dass sie zu streng ist. Und der Vater sagt nichts. Er ist immer einverstanden mit der Mutter. Das kann nicht

gut sein. (Carole)

Erika denkt vielleicht an ihre Mutter und an die ganze Familie. Wenn die Mutter wusste, dass Erika ihrer Schwester geholfen hat abzuhaufen, wäre sie sehr wütend. Vielleicht würde sie Ilse in ein Internat schicken. Die ganze Familie wäre gegen sie. Und ich denke, dass ein Kind, das erst 8 Jahre alt ist, viel Liebe von der Familie braucht. (Karine)

Erika hat Angst, dass Ilse noch einmal weggeht. (David)

Das Ende des Romans ist komisch, weil man nicht weiß, was passieren wird. Man kann glauben, dass Ilse und Erika jetzt mehr Freiheit haben werden. Das Ende ist moralisch, weil man versteht, dass die Erwachsenen nicht immer ein Vorbild sind. Das Ende hat mir gut gefallen. (Olivier)

Einerseits ist das Ende gut, weil Ilse zurück ist, aber andererseits ist es blöd, weil sie immer noch lügt. Sie ist weggegangen, weil sie sich mit ihrer Mutter stritt, und sie wird sich mit ihr immer noch streiten. (Anne)
Ich finde das Ende seltsam. Ilse kommt zurück, aber sie lügt immer noch. Wenn ich der Autor gewesen wäre, wäre Ilse mit ihrem Freund geblieben, und sie hätte ihre Schwester eingeladen. Vielleicht ist mein Ende ein bisschen kompliziert, aber ich finde, dass es besser und lustiger ist. (Stephanie)

Das Ende ist sehr traurig, weil Ilse sich immer noch allein fühlt. Erika kann nicht mit ihrer Schwester sprechen, und die Probleme sind genauso wie früher. (Paul)

Ich finde, dass das Ende nicht sehr schön ist, weil es kein "happy end" gibt. Man kann denken, dass Ilse wieder weggehen wird und dass Ilse's Mutter sie immer noch nicht verstanden hat. Ich dachte, dass das Ende schöner wäre, aber es ist nicht so, und ich finde es schade. (Frederique)



Bild 5

Diskussionsvorschläge

1. Befähigung des Menschen zum rollenflexiblem Verhalten
2. Begriff Sozialisation
3. Sozialisation des Mädchens zum Mädchen
4. Argumente für und gegen das Mädchenbuch
5. Praktische Möglichkeiten (Gespräche, Übungen) zur Befähigung des Mädchens zu kritischem Umgang mit dem traditionellen Mädchenbuch
6. Verbreitung der Mädchenbücher mit kritisch-emanzipatorischem Anspruch

LITERATURVERZEICHNIS

AUER, M.: Der blaue Junge. Weinheim, Basel: Jungbrunnen, 1991

BARTH, S.: Töchterleben seit über 100 Jahren Emmy von Rhodens „Trotzkopf“. In Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Fischer Taschenbuch, 1995, S.592 (S. 270 – 282) ISBN 978-3596126682

BEISBART, O.: Leseförderung und Lesererziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Frankfurt a. M. ,1993

Caspari, Daniela. Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort und -Weiterbildung und Schulentwicklung, 1995.

CLEMENS, A. Jugendliteratur im Unterricht, Unterrichtsvorbereitungen, Weinheim: Beltz, 1972

DAHRENDORF, M., KNOBLOCH, J.: Kinder- und Jugendliteratur in ihrem Verhältnis zu Pädagogik und Didaktik. In: Malte Dahrendorf/Jorg Knobloch: Kinder- und Jugendliteratur im Offenen Unterricht. Freiarbeit, Wochenplan, Projekte. Weinheim, 1992

DAHRENDORF, M.: Vom Umgang mit...Kinder-und Jugendliteratur. Berlin.,1996

DIERKS, M.: Kinderwelten. Kinder und Kindheit in der neueren Literatur. Festschrift für Klaus Doderer. Weinheim/Basel, 1985

EWERS, H., LYPP, M.: Zwischen Kinderliteratur und literarischer Moderne. In: Hans-Heino Ewers/Maria Lypp. (Hg.): Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen der Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Weinheim/München: Juventa, 1990

EWERS, H., LIPP, M. NASSEN, U.: Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen der Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Weinheim/München: Juventa, 1990

GANSEL, C.: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg, Adoleszenz Roman. In. Kinder- und Jugendliteratur. 3. Erg. Lfg., 1999

GEHRT, H.: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung, 1997

GRENZ, D.: Zur Analyse und Kritik von Kinder- und Jugendbüchern aus literaturwissenschaftlicher Sicht. In: Informationen Jugendliteratur und Medien. Weinheim, 1990

HURRELMANN, B., HAMMER, M., NIELI, F.: Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1993

Javorčíková, J. - Šipošová, M.2017: Thinking About Literature: Language, Pedagogical Contexts and Cultural Identity: Coursebook. - 1. vyd. - Bratislava: Z-F LINGUA, 2017. - 110 s. ISBN 978-80-8177-034-0

JENKINS, E.: Christine Nöstlinger im Gespräch. In: Fremdsprache deutsch 11, 1994

KARST, T.: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Bd. 2: Sekundarstufen. Bad Heilbrunn: Klinghardt, 1979

KÄST, B.: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin usw.: Langenscheidt, 1985

KOPPEN, S.: Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien, 2001

MAREN, B. D.: Probleme der Text Verständlichkeit. In: Ortwin Beiz Bart u. a. (Hg.): Leseförderung und Lesererziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser.

Jugendliteratur in einer veränderten Welt. Bad Heilbrunn: Klinghardt., 1993

Buch-Befragung. Von der Schwierigkeit, Kinder- und Jugendbücher zu bewerten. In: Informationen Jugendliteratur und Medien (Weinheim) 42 (Neue

Folge), H. 4, S. 146-151. 1990.

Jugendliteratur und Medien (Weinheim) 42 (Neue Folge), H. 4, S. 146-151. 1990.

SCHROEDEL, M., DAHRENDORF, M.: Das Mädchenbuch und seine Leserin. Weinheim Basel: Beltz, 1970.

O'SULLIVAN, E.: Kinderliterarische Komparatistik. Heidelberg: Universitätsverlag C., 2000

O'SULLIVAN, E., RÖSLER, D.: Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13, 2002

SOWINSKI, B.: Jugendliteratur im Unterricht. In: Fachdidaktik Deutsch. Köln/Wien, 1993

TILLMANN, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek. Hamburg: Rowohlt, 1989

WILKENING, G.: Kinder- und Jugendbuch, Bamberg: Bucher, 1997

Zeitschriften

Beiträge Jugendliteratur und Medien. Hg. Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien in der GEW. Weinheim: Juventa. Erscheinen: viermal jährlich, plus Beiheft Weinheim. Bulletin Jugend und Literatur. Hamburg: Reinold, Erscheinen: monatlich. Hallerplatz 5, Hamburg.

Eselsohr. Mainz: Erscheinen: monatlich. Gabriela Wenke, Rheinallee 9, Mainz.

Funde Vogel, Frankfurt a. M.: Erscheinen: zehnmal jährlich. Nassauer Str. 1-3,

Frankfurt a. M. Informationen. Zeitschrift für Mitglieder des Arbeitskreises für Jugendliteratur. Erscheinen: viermal jährlich.

Fremde Welten. Kinder- und Jugendbücher zum Thema Dritte Welt und ethnische Minderheiten. Erscheinen: regelmäßige Neuauflagen. Erklärung von Bern, Büro Basel.

Blaubuch. Adressen und Register für die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Hg. Franz Meyer, Arbeitskreis für Jugendliteratur. München 1991 (Neuaufgabe 1994).

Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur (Volkach a. M.).

Deutsches Jugendschriftenwerk (DJW). Mainz.

Gemeinschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendliteratur. Weinmeisterstr. 5, Berlin. Institut für Jugendbuchforschung. Frankfurt.

Internationale Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur (IRSL = International Research Society for Children's Literature (wechselnde Adressen) Internationale Jugendbibliothek (IJB). München.

Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Wien. Kinderbuchfonds Dritte Welt/Erklärung von Bern, Basel.

Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur (Gemeinschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendliteratur) Schweizerischer Bund für Jugendliteratur, Schweizerisches

Kontakt

PaedDr. Viera Lagerová, PhD.

Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava
vlagerov@gmail.com

THE LANGUAGE OF EXTREMISM AND RACISM

ALEXANDRA MANDÁKOVÁ

Abstract

In this paper we are dealing with the latest movements on the global extremist and racist scene, the features of extremist mindset, the linguistic research of extremist ideology in various texts performed by the Lancaster University and we try to offer an overview of this issue from the linguistic as well as from the psychological and sociological point of view.

Key words

extremism, racism, terrorism, automated corpus-linguistic techniques,

Introduction

We can generally state, that the fundamentalist view of life divides the world into two factions: that of evil and that of “true” believers. The current situation in the Middle East, but not only there, but also in Europe and in other continents, requires us to be vigilant and to join our efforts in order to stop this chaos and handle this urgent crisis. It is an unprecedented crisis, which could be called “viral” or “contagious,” given the ease with which it is transmitted from one place to another.

According to Ben Debney (2015) “the extraordinary brutality and reactionary nihilism of fundamentalist groups like Islamic State is beyond doubt“. In the face of the heinous acts of such groups, the mainstream counter terrorist movement being beyond doubt as well. The mainstream counter terrorist narratives arising from the Terror Scare present deradicalisation as an imperative part of addressing the problem, lead us to the question „Are radicalism and extremism the same thing?“

According to Hassan Mohamed Wageih Hassan, (2017), the Professor of Linguistics at Al-Azhar University in Cairo, we must focus on prevention rather than crisis management when it is already too late.

We can characterize the **extremist mindset**, which we should urgently deal with through educational, social and media interventions, by these features:

1. An Authoritarian Speech

When the extremists speak, they put themselves in a dominant position, using a negative, threatening, uninformed and approximate language, built on aggressive and arrogant arguments, and on fallacious reasoning. Extremists think of themselves as the only representatives of authority on earth and claim to guide the people who follow them from darkness to light. Those who do not accept their demands are excommunicated.

2. Recruitment Strategies

Extremists resort to discursive strategies that aim to recruit militants, especially among people who struggle. They combine financial incentives to forms of brainwashing. Knowing who finances them remains a central issue.

3. A Manichean Language

The extremists’ speech generally divides the world into two factions: that of evil and that of “true” believers. The main issue here is always the struggle of good and evil.

4. Slogans and Symbols

The extremists’ language is packed with glittering slogans and emotionally charged symbols such as “Freeing the Islamic lands from the colonizers,” “Fighting injustice and the corrupt and tyrannical political systems,” etc.

Differences between the two factions, that of evil and that of “true” believers, couldn’t be clearer. For the archconservatives of organisations like e.g. the Islamic State, the status quo is unsatisfactory because it doesn’t go far enough in undermining individual autonomy in the name of rendering its victims – slaves to a fascist theocracy. (Debney 2015)

To radicals on the other hand, the status quo is unsatisfactory because it doesn’t go far enough in promoting such autonomy so that we might enjoy control over the conditions of our own work and lives. Not only could the two outlooks not be more different; they are literally at opposite poles of the political compass (see politicalcompass.org).

We should hardly need to insult anyone’s intelligence by spelling out what the political establishment might have to gain by associating radical rebellion with violent extremism.

According to Sheryl Prentice, Paul Rayson, & Paul Taylor from the Lancaster University, they have

discussed how the examination of language can provide further insights into our understanding of the terrorist mindset, as well as how it might support the formulation of evidence based counter-terrorism strategies.

Previous research into extremist ideology has been qualitative in nature and therefore of limited scale. In addition, only a few studies have focussed on the language of extremists themselves. The paper considers how automated corpus-linguistic techniques may be used to facilitate the process of identifying the ideology expressed in extremist material.

The used techniques for research (Prentice, Rayson, and Taylor 2012) identify patterns in the usage of words and word collocations that are unique to the corpus under examination. Interpreting these patterns affords insights into an author's ideology by showing what ideas, beliefs and motivations he or she expresses, and, on further examination of examples, what attempts he or she makes to justify or enforce these ideas, beliefs and motivations.

There is a large body of work examining how public authorities construct terrorism and extremism in their publications. For example, Lazar and Lazar (2007) show how America uses the language of law to justify violence in the post-Cold War era, while Becker (2007) suggests that pronouns, questioning strategies, and foregrounding allowed German politician Schroder to construct an 'us-them' dichotomy to forge support for the Iraq war. Common to these analyses is a demonstration of how linguistic presentation can provide insights into Western understanding of extremism.

Another limited area of work on extremist discourse is the study of how online hate groups use the Internet to communicate their ideology. Brindle (2009) used corpus techniques to study the language of a white supremacist forum and found that 'homophobia, racism and sexism are inseparably interlinked' in their rhetoric.

Similarly, Duffy (2003) studied four different hate group websites (white Nationalists, Neo-Nazis, the Ku Klux Klan, and black separatists) and identified two prominent themes: The Plea for Fairness and Justice theme in which authors use ideas of fairness, justices and morality to justify claims and beliefs, with the intent to restore The Natural Order in a new world in which things are restored to their "original order".

Prentice, Rayson, and Taylor examined a corpus of 250 extremist texts downloaded from open-source websites available in the UK. We focused our analysis on online material because of the significant qualitative differences that are known to exist in lit-

erature taken from different media (Gregory and Carroll 1978). Such differences would render conclusions about the corpus difficult because there is no way of determining whether the observed trends are the result of differences in media. The Internet also plays an important role in the continued functioning of extremist groups, as Chen et al. (2004) have argued:

"Terrorists across different jurisdictions heavily utilize modern transportation and communication systems for relocation, propaganda, recruitment, and communication purposes. Thus, addressing issues such as how to trace the dynamic evolution, communication, and movement of terrorist groups across different jurisdictions and how to analyze and predict terrorists' activities, associations, and threats becomes an urgent and challenging issue." (Chen et al. 2004:333).

To be included in the corpus, a text had to conform to three criteria:

First, a text had to be written in the English language. The corpus software used in the analysis is not currently capable of processing Arabic language data. Although this is a limitation of the analytical techniques, it is also a conceptually useful criteria, since these texts have presumably been considered important enough to be either translated or written in English in order to reach a wider audience.

Second, the text had to explicitly advocate the use of violence. We use this criterion to avoid confounding results with texts from authors who seek only to advocate a strict version of their beliefs.

Third, the text had to be written in the first person, therefore avoiding possible third-hand re-counting of narratives.

The final corpus of 250 texts contained a total of 453,496 words (a mean of 1,814.0 words per text, Range = 107 – 19,450 words). The texts were written between 1996 and 2009.

The authors of the research (Prentice, Rayson, and Taylor, 2012) included texts over this time span to provide a firm basis on which to track 10 changes over time. The authors of the texts range from well-known groups and organizations (e.g., Al-Qa'ida, Hamas, and Hezbollah) to individual authors who appear to have no particular group affiliation. There are 15 groups featured in the data set and 90 unaffiliated authors. There were no significant differences in text length across the groups (A Fisher's Analysis of Variance test with group as the fixed factor and text length as the Dependent Variable was not significant, $F(15,249) = 1.09, ns$).

The analysis presented by (Prentice, Rayson,

and Taylor, 2012) highlights the value gained from combining quantitative techniques with more qualitative approaches, such as the examination of concordance examples.

The combination of frequency counts, key word and concept analyses and collocation techniques has allowed the authors to take a varied approach to the data, and provided them with some consistent observations, with the corpus analysis confirming the presence of all the influence tactics identified in previous manual thematic studies of extremist literature. This opens the possibility of a scalable technique which can be applied to a much larger dataset without losing the advantages of qualitative analysis.

The techniques demonstrated in the report (Prentice, Rayson, and Taylor, 2012) show only a fraction of how corpus linguistic analyses could reveal something of the beliefs and motivations behind authors of extremist texts. Other methods, such as range and dispersion (used to view the extent to which features are distributed across texts), stylistic analysis (investigating the extent to which authors' writing styles differ), and text re-use (examining the repeated use of text fragments) could also prove useful in the evaluation of extremist material and would be interesting to trial in future work.

In addition, if a sufficient amount of data were available, it should be possible to extend the key word and concept analyses by performing cross-group comparisons, which may allow more refined conclusions.

One other significant point to draw from the results was the observation of a 'rhetoric-of-antithesis' in the texts, with authors presenting a somewhat polarised account to encourage the use of violence. Such findings may inform future analyses of extremist material.

Conclusion

In this paper, we have offered an overview of possible approaches to the linguistic research of extremist and racist discourses using the modern computerized technologies e.g. corpus-linguistic techniques combined with sociological and psychological methods. This field of research is still open enough to further surveys and academic discourses.

References

BECKER, A. 2007. "Between "us" and "them": Two interviews with German chancellor Gerhard Schroder in the run-up to the Iraq war". In A. Hodges & C. Nilep (Eds.), *Discourse, War and Terrorism*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 161-184.

BRINDLE, A. 2009. "Just keep your pants on and in the closet and you'll be fine." The corpus analysis of a white supremacist web forum". Presentation given at the Corpus Research Seminar, Lancaster University. Available at <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crg/archive.html>.

CHEN, H., WANG, F-Y. & ZENG, D. 2004. "Intelligence and Security Informatics for Homeland Security: Information, Communication, and Transportation". In: *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*, 5 (4), 329-341.

DEBNEY, B. 2015 *The Language of Moral Panic: "Radicalization" vs. "Extremism"*. Available at <https://www.counterpunch.org/2015/12/14/the-language-of-moral-panic-radicalization-vs-extremism/>

DUFFY, M. E. 2003. "Web of Hate: a Fantasy Theme Analysis of Rhetorical Vision of Hate Groups Online". In: *Journal of Communication Inquiry*, 27 (3), 291-312.

GREGORY, M. & CARROLL, S. 1978. *Language and situation: Language varieties and their social contexts*. London: Routledge.

HASAN, M. W. H. 2017. Extracts from the speech delivered at the symposium of the Joint Committee for Dialogue of the Pontifical Council for Interreligious Dialogue and al-Azhar. Available at <https://www.oasis-center.eu/en/language-extremism>

LAZAR, A. & LAZAR, M. M. 2007. "Enforcing justice, justifying force: America's justification of violence in the New World Order". In: A. Hodges & C. Nilep (Eds.), *Discourse, War and Terrorism*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 45-66.

PRENTICE, S. RAYSON, P. and TAYLOR, P. J. 2012 *The language of Islamic extremism Towards an automated identification of beliefs, motivations and justifications*. In: *International Journal of Corpus Linguistics*

Contact:

PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of English Language
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovak Republic
alexandra.mandakova@euba.sk

CROSS-CULTURAL TRAINING

ILDIKÓ NÉMETHOVÁ

Abstract

This paper focuses on the emergence and development of cross-cultural training. It also analyses different approaches to cross-cultural training. Moreover, it claims that cross-cultural training helps individuals develop the cognitive, behavioural, and affective levels of cross-cultural interactions.

Keywords

awareness, culture, communication, cross-cultural, cognition.

Introduction

Cross-cultural contact is not a new phenomenon, but as the world becomes more perplexing, opportunities for relationships among individuals, organisations, and nations increase. As these opportunities increase, the consequences of fruitless interactions become more dangerous. The field of cross-cultural communication, as a coherent area of education, research, and, ultimately, training, has developed in reaction to the specific needs that occurred as the flow of people, who were going abroad to study, work, and live, increased.

The focus of cross-cultural training has expanded in the 21st century. It is now constructed to approach cognitive, emotional, and behavioural changes. Many training methods have been developed, ranging from lectures to simulations and from emotional experiences to web-based training on cross-cultural case studies. Culture-general training that promotes adjustment to any culture has been complemented with culture-specific training to simplify adjustment to a target culture. A plethora of training programmes focus on self-insight, language learning, and sensitivity to interactions with different individuals from diverse cultures. Field trips, exposure to many different cultures, and other procedures have also been initiated.

Cross-cultural training is one application within the domain of cross-cultural relations. This field represents an interdisciplinary focus of cultural anthropology, cross-cultural psychology, sociolinguistics, multicultural education, cross-cultural communication, and international business management. Anthropologists, such as Edward T. Hall (1959), provided the field with the fundamental definitions of culture and cultural values and with the orientation of cultural relativism. Cross-cultural psychologists, such as Harry C. Triandis (1995), have established models of cultural contrasts and utilised the

laborious methodology of social science to testing them. Sociolinguists, such as Benjamin Lee Whorf (1956), and the cognitive linguist George P. Lakoff (1987), have demonstrated how language can be applied as a window on cultural processes, not just as a tool of communication. Cross-cultural communication scholars such as William Gudykunst (2003), and Stella Ting-Toomey (1999) have launched theory and research about interpersonal interactions across cultures.

The story of cross-cultural training began at the Foreign Service Institute. In the 1940s American diplomats were not thoroughly efficient abroad, since they often did not speak the language and usually knew little of the host culture. In 1946 Congress accepted the Foreign Service Act, which acknowledged the Foreign Service, and established a Foreign Service Institute to provide both introductory training and in-service training throughout the careers of Foreign Service Officers and other staff members. The Foreign Service Institute recruited a team of anthropologists, psychologists, and linguists to develop methods and materials for training government officials in cross-cultural communication, thus making the field a genuinely American invention.

Edward T. Hall created, with Raymond Birdwhistell and George L. Trager training programmes for foreign service officers that involved the concept of implicit culture and focused on the intersection of culture and communication. Recognising that learning the language of the target country would be insufficient, they attempted to direct attention to the impact of culture on communication. The requirements of the Foreign Service Institute (FSI) trainees also formatted their interdisciplinary approach to teaching, "the students in the FSI classes had no interest in generalisations or specific examples that applied to countries other than the ones to which they were assigned; they wanted concrete, immediately useful, details provided to them before they left the

US (Leeds-Hurwitz 1990: 263)."

Language and culture-specific materials were developed to help individuals learn how to communicate effectively in the target culture both in their professional and daily lives. Obsessed with cross-cultural training, E. T. Hall was not concerned with founding a new academic discipline, thus early work in cross-cultural communication in the United States emerged from experience and was built on practical application.

In the early 1950s, Hall and Trager wrote a training manual entitled the *Analysis of Culture*, in which they outlined the relationship between culture and communication. They argued that "culture is communication and communication is culture (Hall 1992: 191), and "no communication by humans can be divorced from culture (Hall 1992: 212)." Hall and Trager expanded the Sapir-Whorf hypothesis to involve non-verbal communication. They claimed that culture affects languages, and culture is also construed by non-verbal forms of communication.

In 1959, Hall published the book *Silent Language*, in which he introduced the term cross-cultural communication. His interdisciplinary work was affected by cultural anthropology, linguistics, ethnology, and Sigmund Freud's psychoanalytic theory, which drew attention to the dynamics of personality development. Hall focused on what he termed microcultural analysis, i.e. the analysis of nonverbal behaviours that emerge during communication that do not include verbal language, and involve facial expressions, nonverbal vocal cues, gestures, body posture, interpersonal distance, touching, and gaze.

Central to Hall's approach to cross-cultural communication is the presumption that all cultures have an identity of their own, which assured that people pertain to a common set of values and beliefs. They represent the material of the covert culture. Unlike the overt culture, components of the covert culture are not part of individual awareness and reflection. It was Hall's innermost conviction that cultures shield more that they expose, "each culture has a hidden code of behaviour that can rarely be understood without a code breaker. Even though culture is experienced individually, it is nonetheless a shared system. Members of a common culture not only share information, they share methods of coding, storing, and retrieving that information (Ikas, Wagner 2009: 29)." The risk that different world-views contribute to misunderstandings intensifies in cross-cultural situations, and no matter how hard an individual tries it is impossible for him to divest himself of his own culture, for it has penetrated to the

essence of his nervous system and regulates how he conceives the world (Hall 1966).

In 1960, President John F. Kennedy inaugurated the Peace Corps, a volunteer programme run by the US government to patronise world peace and friendship. By the late 1960s and early 1970s trainings in cross-cultural communication started to be launched at the University of Pittsburgh, the University of Minnesota, and at Portland State University in Oregon. Cross-cultural training programmes were designed to help individuals make isomorphic attributions, resolve disconfirmed expectancies, learn how to learn, and find success in cultural encounters. Materials were accumulated, processes tested, and in 1970 the first cross-cultural training manual, *Guidelines for Peace Corps Cross-Cultural Training*, was developed by Albert Wight, Mary Anne Hammons, and William Wight. Several other prominent books by Hall followed, including the *Hidden Dimension* (1966), in which he invented the term proxemics, and uniquely addressed the variations in proxemics among the national cultures of England, Germany, France, Japan, and some Arab nations.

Another influential cross-cultural communication concept developed by Hall was the contrast of high-context and low-context cultures. He introduced the high-low context concept in his 1976 book *Beyond Culture*. In a high-context message "most of the information is either in the physical context or is internalised in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message (p. 91)." In a low-context message "the mass information is vested in the explicit code (p. 91)."

Hall first defined the concept of monochronic versus polychronic cultures in the *Silent Language* but later developed it in *Beyond Culture* and then in the *Dance of Life* in 1983. The monochronic-polychronic concept is a nonverbal contrast that belongs to the fields of chronemics. In the late 1980s, he cowrote books on cultural differences in international business, such as *Hidden Differences: Doing Business with the Japanese* (1987), *Understanding Cultural Differences: German, French, and Americans* (1990).

Hall's emphasis on applied and situational learning, his application of experiential teaching methods, the value he placed on the self as an instrument and focus of analysis as well as the dominant move from studying cultures in isolation to studying communication interactions among cultures all provided the groundwork for cross-cultural training.

Cross-cultural training began to gain footing and momentum in the 1980s in Europe, the US and Japan. Geert Hofstede established the Institute for

Research on Intercultural Cooperation in the Netherlands. Based on his pioneering research at IBM, Hofstede's (1980, 1991) dimensions of culture and diagnostic tools have found expansive appeal in multinational corporate settings around the world to indicate cultural differences and enhance cross-cultural skills. In the late 1980s, Fons Trompenaars, founder of the Centre for Intercultural Business Studies in the Netherlands, developed an approach to cross-cultural training utilising seven dimensions of culture. In 1993, Charles Hampden-Turner and Fons Trompenaars elaborated on these concepts in the *Seven Cultures of Capitalism*, and Trompenaars continued this discussion in *Riding the Waves of Culture* (1997).

In Japan, cross-cultural communication began to achieve intellectual attention in 1966 and remained exclusively in the academic domain for many years. Initially accelerated by the publication of the *Silent Language in Japanese* in 1966, it continued to spread when Barnlund (1975) wrote *Public and Private Self in Japan and the United States*, and Condon and Saito (1976) published volumes that emerged from conferences and workshops organised in Japan.

In 1986, the developmental model of intercultural sensitivity was developed by Milton Bennett. This model began to determine how trainers were able to analyse the preparedness of individuals for certain kinds of training and how they could select and arrange training strategies for full-scale development effect. Mitchell Hammer and Milton Bennett (1998) developed the *Intercultural Development Inventory*, which varies from other instruments in that it captures the trainee's experience of cultural differences rather than measuring behaviours, attitudes, or attributes. Developmental instruments, such as the *Intercultural Development Inventory*, are practical for creating training needs analyses, profiles of individuals and groups, and statistically accurate program assessments.

Goals of Cross-cultural Training

Diverse cultural values, communication styles, norms, and behaviours are intensely felt in the international field of human interaction. These difficulties and interpersonal conflicts that emerge from the interaction of individuals with cultural differences occupy the central concern of cross-cultural training efforts. Adler (1977) proposes eight goals of cross-cultural training which involve the provision of information on other cultures; the provision of occupational skills to the individual in terms of the culture

in which he or she will work; the development of tolerance of different attitudes, values, and beliefs; the development of language skills; the provision of individuals with culturally appropriate behavioural responses; the support for individuals to deal effectively with culture shock; the development of cultural self-awareness; and the development of an orientation that will enable the individual to experience a new culture in a positive way.

Landis and Brislin (1983) identify six basic approaches to cross-cultural training, which include (1) information or fact-oriented training that presents trainees with diversified facts about the country in which they are about to live through lectures, group discussions, videos, and reading materials. The information shared includes facts about a given country's economy, climate, quality of life, such as housing, exchange rates, schooling for children, medical facilities, opportunities for employment, differences in everyday life behaviours, and decision-making styles.

(2) Attribution training provides explanations of behaviour from the hosts' point of view. The most frequently used attribution approach is the culture assimilator. The general acceptance of culture assimilators as training tools is reflected in the development of manifold culture-specific assimilators (Triandis 1995), a culture-general assimilator (Cushner, Brislin 1996), and a culture-theory-based assimilator utilising the dimensions of individualism and collectivism (Bhawuk 1998). Culture-specific assimilators are applied to prepare individuals from one culture (e.g., Britain) to work in another culture (e.g., China). The culture-general assimilator is used to sensitise individuals to cross-cultural differences regardless of the roles they will play and the country they will live in. The culture-theory-based assimilator is devised to prepare individuals from a large geographic region (e.g., Western Europe) to work in different countries. The initial culture assimilators were construed with a pair of cultures in mind, usually to prepare Americans to live in another culture (Triandis 1995). These assimilators involved critical incidents that highlighted interesting, bewildering, or amusing differences between the pairs of cultures.

(3) Cultural awareness training involves analysing behaviour and values that are common in one's own country. The objective of training is to introduce knowledge about culture by asking trainees to examine their own country, and to prepare for life in the other countries by demonstrating the nature of cultural differences. Cultural awareness is a training technique which utilises culture general ap-

proaches since individuals are not prepared for life in any particular part of the world.

(4) Cognitive-behaviour modification training applies pragmatic principles of learning that are used to the unique aspects of adjustment to other cultures. Trainees are requested to list what they find satisfying and punishing in their own country, and then scrutinise the host country to declare how satisfaction can be acquired and how punishment can be prevented.

(5) Experiential learning aims to approximate the nature of life in another culture by vigorously experiencing that culture or a functional simulation of it. Experiential learning types involve cultural immersion, field trips, and role playing.

(6) The interaction approach training supports the interaction of individuals with host nationals during the training programme. The proposition is that if individuals can learn to become comfortable with hosts during training, and if they can learn from them, then they will be able to begin effective work much earlier during the definite overseas obligation.

Cross-Cultural Competence Training

The emphasis on cultural diversity in education has highlighted the importance of cross-cultural trainings. Cross-cultural competence trainings aim to function as comprehensive, practical programmes that enable trainers to help individuals develop the capability to function exceptionally in cross cultural environments and global organisations. Cross-cultural training programmes create a learning environment that nourishes cultural awareness, develops trust, and induces cross-cultural experience.

Such programmes help trainees develop awareness of the dimensions, implications, and applications of cross-cultural interactions; develop practical skills for working, communicating, and cooperating efficiently with individuals from diverse cultural backgrounds; establish a corporate culture that values differences while celebrating global mindset and cross-cultural competence required to successfully collaborate in today's interdependent world; and acknowledge the significance of value congruence across cultures.

Villegas and Lucas (2007) highlight the importance of six qualities that greatly influence the development of culturally responsive training programmes. A culturally responsive trainer is characterised by sociocultural consciousness; agreeable attitudes towards trainees of culturally diverse backgrounds; commitment and skills to act as agent of

change; constructive views of learning; cognitive understanding; and culturally responsive teaching practices. By construing a vision of teaching and learning based on these six themes, trainers can support the integration of cross-cultural issues throughout the curriculum. Ladson-Billings (2014) refers to this approach as culturally sustainable pedagogy, providing trainers and their leadership with opportunities to obtain plurilingual, pluricultural and cross-cultural competencies.

Cross-cultural training programmes are meant to enhance awareness and promote change. Developing cultural awareness is one of the main building blocks of cultural competence. Sue (1998: 140) defines cultural competence as "the belief that people should not only appreciate and recognise other cultural groups but also be able to effectively work with them." This definition acknowledges that cultural competence pertains not only to knowledge and awareness, but also to skills and application.

Cultural competence or proficiency is a developmental process or a continuum rather than a dichotomous professional skill or personal quality. The cultural competence continuum and the three domains of multicultural competence are the most useful tools designed to help understand and evaluate cultural competence or proficiency. The six points of the cultural competence continuum demonstrate the different ways in which individuals react to those that are culturally different from them.

It is useful to connect macro- and microaggressions with the first four points (destructiveness, incapacity, blindness, and precompetence) of the cultural competence continuum. Macroaggressions include offensive behaviours or policies. Whereas, microaggressions are often regarded as isolated, unconscious incidents that are repeated over time. The cultural competence continuum is an effective way to instruct trainees to think of their current context and to write on awkward behaviours, policies, and practices they have known to occur in the past two years at their school or job office.

The extreme form of macroaggression is cultural destructiveness. It is any policy, practice, or behaviour that aims to eliminate another culture. Individuals in this position advocate racism and believe that a dominant race and culture is superior and seek to subdue or eliminate other lesser cultures. It may be displayed through an organisation's policies and practices or through an individual's values and behaviours. Extreme examples include cultural genocide, such as the US system of enslaving African peoples. Additional examples include the ethnic

cleansing and holocaust in Europe and Africa.

Cultural incapacity, another form of macroaggression, is the belief in the superiority of one's own culture and behaviour that disempowers other cultures. This point of the continuum describes organisational practices or individual behaviours that show extreme bias, belief in the superiority of a dominant group, or belief in the inferiority of a subordinate group. Organisations or individuals demonstrating cultural incapacity are often characterised by ignorance, dislike or an unrealistic fear of people who differ from the dominant group. Historical examples include the Oriental Exclusion Acts, which were restrictive immigration laws targeting Asians and Pacific Islanders, and the Jim Crow laws that denied African Americans fundamental human rights. Other examples involve discriminatory hiring practices, generally lower expectations of performance for dominated groups, and subtle messages to people who are not members of the dominant group conveying that they are not valued or recognised.

Cultural blindness is the least detectable form of macroaggression by those who execute such behaviours. Cultural blindness is any policy, practice, or behaviour that neglects existing cultural differences or that considers such differences as negligible. Cultural blindness is the belief that colour, and culture make no difference and that all people are the same. For many trainers, that is the goal of a diversity programme. The values and behaviours of the dominant culture are assumed to be universally suitable and constructive.

Cultural precompetence is awareness of the limitations of one's skills when interacting with other cultural groups. Cultural precompetence is reflected in individuals who try to use appropriate behaviours and practices while recognising that they still have much to learn. Cultural precompetence is an awareness of limitations in one's cross-cultural interactions and is characterised by two recognisable phases of development. In the early phase of cultural precompetence, individuals may engage proactively and effectively with cultures other than their own, but they are aware that they do not know enough and are the victims of their own cultural faux pas. Thus, cultural precompetence often leads to forms of microaggression that, though not intended by the individual, are nevertheless experienced by those who are the receivers of the behaviours. The second phase of cultural precompetence is characterised by individuals who engage proactively with cultures other than their own with the awareness that unleashing old, ingrained assumptions about other cultural groups

takes time and is achieved best by working with individuals who provide meaningful feedback.

Cultural competence is any policy, practice, or behaviour that consistently applies elements of cultural proficiency as the standards for interaction. At the point of cultural competence, individuals accept and respect differences; carefully attend to the dynamics of difference; continually assess their own cultural knowledge and beliefs; continuously expand their cultural knowledge and resources; and variously adapt their own belief system, policies, and practices.

Cultural proficiency is the esteeming of culture. A culturally proficient individual knows how to learn about culture and seeks to add to the knowledge base of culturally proficient practices by conducting research, developing new culturally appropriate approaches, and taking opportunities to increase his or her awareness and knowledge of others.

The three domains of cross-cultural competence include awareness, knowledge, and skills. These three domains can be conceptualised as developmental levels that are operationalised into specific goals and objectives for a cross-cultural training curriculum. The first domain is awareness, which is also called the beliefs and attitudes dimension. Trainees develop awareness of their own cultural heritage and values, as well as their negative emotional reactions, preconceived notions, biases, and stereotypes about other cultural groups. They also learn to respect the beliefs, values, and culturally based practices of culturally diverse individuals. The focus tends to be on their own attitudes, values, and beliefs that may impact their own relationship with diverse individuals, rather than on the knowledge of other cultures and practices. One useful activity for the development of awareness is to ask trainees examine themselves via the cultural competence continuum.

The second dimension is knowledge. Trainees acquire specific knowledge of their own cultures, as well as the cultures and life experiences of culturally diverse individuals, including community issues concerning specific ethnic minority groups. They develop knowledge about cross-cultural communication.

The third dimension is skills. At the skills level, reflective thinking is a crucial component of the training experience. This is a process that requires intentional and focused attention on thoughts, words, and behaviours as well as their effects in the culturally-bound environment. Several activities are used to help trainees develop reflective thinking skills. These include journal writing, group discussions, and case

studies. Trainees with reflective skills are more likely to develop cognitive complexity to gain knowledge through investigating different assumptions stemming from different cultural experiences. Skills are best learned when there is a balance of real life experience and solid theoretical background from training instructions.

Orientations, behaviour, perception, and communication are the key of cross-cultural training. The first most important aspect of cross-cultural training includes the development of knowledge and awareness and leads to heightened cross-cultural sensitivity and adaptability. This training enables trainees to identify, understand, and cope with the communication dynamics of cultural differences and adjustments. The second aspect of cross-cultural training includes the development of communication skills and provides trainees with concrete and ready-to-use techniques needed for the exchange of vital information and for effective interaction in culturally diverse situations. Building effective cross-cultural communication skills requires an extensive training effort.

The third dimension of cross-cultural training is emotion sharing and aims to equip trainees with skills that facilitate the management of negative emotions that are frequently encountered in culturally diverse situations. Trainees who experience emotional stress, unable to accept to dominant cultural values in the new environment, or unable to stand up for their own cultural values, need affective cross-cultural training first. Cognitive training is helpful only when trainees gain emotional balance. Once they have acquired the necessary cognitive framework to deal with cultural differences, behavioural training will become beneficial. For trainees who are ready to change and willing to attain new behaviours, behavioural training serves as a gratifying starting point. Once new behaviours start to develop, cognitive training allows for the appreciation of cultural differences and affective training serves as a preventive measure for dealing with emotional issues in case they arise.

D'Andrea et al. (1991: 144) claim that a helpful first step in knowledge and awareness building is to expose the trainees' "own stereotypes, prejudices, misconceptions, or a combination of those, about members of cultural groups that are different from their own." Trainees can also discuss personal experiences, participate in role-plays and role reversals, and explain enacted cross-cultural interactions from the perspective of learning to value, respect, and become comfortable with cultural differences. Knowl-

edge and awareness building includes the mastery of cultural competence continuum, sociocultural map construction, opening and revising culturally specific communication data files, and cultural adjustment action planning.

The second part of cross-cultural communication training programme focuses on developing behavioural skills in eight key areas: nonverbal communication, written and verbal expressions, information gathering and sharing, multicultural organisation communication, interaction with individuals of diverse cultures, reaching agreement in cross-cultural contexts, cross-cultural conflict management, emotional management, and harnessing transnational synergy. The instructional approach would include a structured learning mix of informative presentations about each skill; skill clarification through case study preparation and analysis.

Levy (1995) notes that cross-cultural training helps individuals develop cultural self-awareness, culturally appropriate behavioural responses and a positive orientation towards other cultures. In developing cross-cultural competence, it is not sufficient to assess the interpersonal dynamics at the cognitive and behavioural levels. One also needs to address the affective level of cross-cultural interactions. Cross-cultural interactions prompt emotional responses as well as a cognitive appraisal of events happening in any society. Chen and Starosta (1996) consider affective competence as an important skill to effective individuals. They define it as the ability to "project and receive positive emotional responses before, during, and after cross-cultural interactions (1996: 362)." Thus, it is important to recognise emotions in oneself and others, understand their causes and effects, and manage them effectively. Most activities related to affective cross-cultural training build on findings from emotional intelligence. It was originally developed by Salovey and Mayer (1990) and further expanded on by Goleman (1995). Mayer (1999) focuses on abilities specifically related to emotions, such as the ability to identify emotions in the self and others as well as to express them accurately; the ability to understand how emotions influence information seeking and induce behavioural responses; the ability to analyse emotions and give meaning to them; and the ability to regulate and manage one's own and others' emotions. The emotional competency inventory described in Goleman et al. (2002) takes a broader stance towards emotional intelligence by including personality traits. They organised competencies reflecting emotional intelligence into four clusters. The first cluster, self-

awareness, encompasses emotional self-awareness, accurate self-assessment and self-confidence. The second cluster termed self-management includes measures of emotional self-control, trustworthiness, conscientiousness, adaptability, optimism, achievement orientation and initiative. The third cluster includes group empathy, organisational awareness and service orientation. The fourth cluster is made up of developing others, inspirational leadership, influence, communication, acting as a change catalyst, conflict management, building bonds, and teamwork and collaboration, all of them measuring relationship management. The purpose of the activities designed for emotion management is to explore the role of emotions in multicultural teams. Trainees can reflect on their positive and negative emotions they bring to multicultural settings and the resulting behaviour. Empathy is increased as individuals learn to sense others' emotions. In comparing their own emotional responses and affective behaviours to those individuals from other cultures in similar situations, they can identify culturally learned patterns of emotion regulation and become aware of the cultural differences that exist with regard to emotion expression. They can also discuss alternative ways of responding to emotionally charged situations.

Conclusion

Cross-cultural training contributes to changes in individuals' thinking or cognitions. For example, it decreases the application of negative stereotypes in thinking about culturally diverse individuals; develops complex thinking about another culture as well as increases knowledge about other cultures; and strengthens the general attitude called world-mindedness as well as knowledge about one's own culture. Cross-cultural training leads to changes in individuals' affective reactions or emotions. For example, it fosters greater gratification among individuals that collaborate with culturally diverse others; and promotes the development of satisfying working relations. Cross-cultural training results in changes in individuals' behaviour. For example, it leads to better interpersonal relationships in work groups consisting of individuals from different cultural backgrounds; and encourages better adjustment to the everyday stress of life in another culture and improved job performance.

Literature

- ADLER, P. S. (1977): *Beyond Cultural Identity: Reflections upon Cultural and Multicultural Man*. In: Brislin, R. W. (Ed.), *Topics in Culture Learning: Concepts, Applications, and Research*. Honolulu: University of Hawaii Press, pp. 24-41.
- BENNETT, J. M.; SALONEN, R. (2007): *Intercultural Communication and the New American Campus*. *Change*, 39(2), pp. 46-50.
- BHAWUK, D. P. (1998): *The Role of Culture Theory in Cross-cultural Training: A Multi-Method Study of Culture-Specific, Culture-General, and Culture-Theory Based Assimilators*. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(5), pp. 630-655.
- CHEN, G. M.; STAROSTA, W. J. (1996): *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*. In: BURLESON, B. (Ed.): *Communication Yearbook*, 19. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 353-383.
- CUSHNER, K.; BRISLIN, R. W. (1996): *Intercultural Interactions: A Practical Guide (2nd ed.)*. In: *Cross-cultural Research and Methodology Series*, Vol. 9. US: Sage Publications.
- D'ANDREA, M.; DANIELS, J.; HECK, R. (1991): *Evaluating the Impact of Multicultural Counselling Training*. In: *Journal of Counselling and Development*, 70, pp. 143-48.
- DEWEY, J. (1938): *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- EARLEY, P. C; ANG, S. (2003): *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- FRONTZAK, N. T (1998): *Development of Experiential Learning Activities in Marketing Education*. In: *Marketing Education Review*, 8, pp. 25-33.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. (2002): *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- GUDYKUNST, W. B. (2003): *Cross-Cultural and Inter-*

- cultural Communication. London: Sage Publications.
- HALL, E.T. (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- HALL, E.T. (1966): *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- HALL, E.T. (1976): *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- HALL, E. T. (1983): *The Dance of Life*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- HALL, E. T.; HALL, M. R. (1987): *Hidden Differences: Doing Business with the Japanese*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- HALL, E. T.; HALL, M. R. (1990): *Understanding Cultural Differences: Germans, French, and Americans*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- HALL, E. T. (1992): *An Anthropology of Everyday Life*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- IKAS, K.; WAGNER, G. (2009): *Communicating in the Third Space*. In: *Routledge Research in Cultural and Media Studies*, 18. New York: Routledge, pp. 169-192.
- KOLB, D. A. (1981): *Learning Styles and Disciplinary Differences*. *The Modern American College*, pp. 232-255.
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LADSON-BILLINGS, G. (2014): *Culturally Relevant Pedagogy 2.0 a.k.a. The Remix*. In: *Harvard Educational Review*, 84, pp. 74–84.
- LAKOFF, G. P. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANDIS, D.; BRISLIN, R. (1983): *Handbook of Intercultural Training*. New York: Pergamon Press.
- LEEDS-HURWITZ, W. L. (1990): *Notes in the History of Intercultural Communication: The Foreign Service Institute and the Mandate for Intercultural Training*. In: *Quarterly Journal of Speech*, 76, pp. 262-281.
- LEVY, J. (1995): *Intercultural Training Design*. In: FOWLER, S. M.; MUMFORD, M. G. *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods*. Yarmouth: Intercultural Press.
- MAYER, J. D. (1999): *Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology?* In: *APA Monitor*, 30, 50.
- OSLAND, J. S.; ODDOU, G.; BIRD, A.; OSLAND, A. (2013): *Exceptional Global Leadership as Cognitive Expertise in the Domain of Global Change*. In: *European Journal of International Management*, 7, pp. 517-534.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. (1990): *Emotional Intelligence*. In: *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- SUE, S. (1998): *In Search of Cultural Competence in Psychotherapy and Counselling*. In: *American Psychology*, 53, pp. 440–448.
- TING-TOOMEY, S. (1999): *Communicating across Cultures*. New York: The Guilford Press.
- TRIANDIS, H. C. (1995): *Individualism and Collectivism*. Boulder, Co: Westview Press.
- TROMPENAARS, F.; TURNER, C. H. (1997): *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. USA: McGraw-Hill.
- TURNER, C. H.; TROMPENAARS, A. (1993): *The Seven Cultures of Capitalism: Value Systems for Creating Wealth in the United States, Japan, Germany, France, Britain, Sweden, and the Netherlands*. New York: Doubleday Business.
- VILLEGAS, A. M.; LUKAS, T. (2007): *The Culturally Responsive Teacher*. In: *Educational Leadership*, pp. 28-33.
- WHORF, B. L. (1956): *Language, Thought, and Reality*. Boston: MIT Press.

Contact:

PhDr. Ildiko Némethova, PhD.

Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Dolnozemska cesta 1/B, 852 35 Bratislava
ildiko.nemethova@euba.sk

SPRACHPOLITIK ALS BEGRIFF

TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

Abstract

Sprachpolitik ist eine interdisziplinäre Wissenschaft. Die Sprachpolitik wird ein Teil der politischen Agenda, wenn die Politiker überzeugt sind, dass etwas Wichtiges, was die Stellung und Nutzung der Sprachen in ihrer Gesellschaft betrifft, bedroht ist, und dass der Eingriff des Staates notwendig ist. Die Grundlage aller Konflikte in der Sprachpolitik bilden dabei die Fragen der Identität-Politik. Sprachpolitik ist auch Ausdruck bestimmter Entscheidungen, die die Gesellschaft gemacht hat. Die Sprachpolitik ist ein breiterer Begriff, der die Beziehung zwischen der Sprache und dem Leben der Gesellschaft als Ganzem eingliedert und besonders die Beziehung der Sprache und des Staates, bzw. der Nation. Unter Sprachplanung versteht man Forschung und Implementierung der Mittel, die zur Anwendung der Sprachpolitik dienen.

Schlüsselwörter

Sprache, Sprachpolitik, Sprachplanung, politische Theorie

Einleitung

Die Sprachpolitik war im Rahmen der politischen Theorie seit vielen Jahren verkannt. Im Hinblick auf ihre Aktualität widmen ihr viele Autoren wieder Aufmerksamkeit. Das Ziel der Sprachpolitik ist, die Autorität des Staates zur Beeinflussung verschiedener Aspekte zu benutzen, die die Stellung und Benutzung der Sprachen von diejenigen Menschen betreffen, die dem Rechtssystem eines Staates unterliegen. Die Sprachpolitik kann einen Staat, aber auch eine kleinere, auf seinem Gebiet lebende Kommune betreffen. Ihre Wirkung kann auch die Staatsgrenzen überschreiten. Es gibt z. B. sowohl die Sprachpolitik der Minderheiten, als auch die Sprachpolitik der Esperanto-Kommune, oder die Sprachpolitik der übernationalen Gemeinschaften.

Definitionen der Sprachpolitik

Die Sprachpolitik wird ein Teil der politischen Agenda, wenn die Politiker überzeugt sind, dass etwas Wichtiges, was die Stellung und Nutzung der Sprachen in ihrer Gesellschaft betrifft, bedroht ist, und dass der Eingriff des Staates notwendig ist. Die Grundlage aller Konflikte in der Sprachpolitik bilden dabei die Fragen der Identität-Politik. Identität des Einzelnen wird dabei durch solche Merkmale wie Geschlecht, Stellung in der Familie, Beruf, geografisches Gebiet, Religion Rasse, Nation, Klasse und Sprache gekennzeichnet. Unterschiede zwischen den Individuen und ihre gemeinsame Abhängigkeit führen zu Konflikten und aus diesem Grund ist die Politik notwendig (Schmidt, 2006).

Sprachpolitik ist auch Ausdruck bestimmter

Entscheidungen, die die Gesellschaft gemacht hat. In ihrer Grundlage bleibt die Sprachpolitik auf diese Weise eine politische Angelegenheit (Grin, 2006). Die Sprachpolitik ist auch der direkte und absichtliche Eingriff der Einzelnen und Organe mit politischer Macht in das Gebiet der Sprachen (Calvet, 1998).

Die Sprachpolitik ist eine interdisziplinäre Wissenschaft (Ricento, 2006). Sie ist in den fünfziger und sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts entstanden. Die Sprachwissenschaftler der entwickelten Welt wurden damals gerufen, um die Grammatik, Schrift und Wörterbücher für die lokalen Sprachen der ehemaligen Kolonien in Afrika, Südamerika und Asien zu bilden. Die Forschung, die die Sprachwissenschaftler in diesen Staaten durchgeführt haben, hat dazu beigetragen, die Methoden der Sprachforschung zu schaffen.

In dieser Zeitperiode herrschte positivistischer Zugang, auf dessen Grundlage die Veränderungen auf der Sprachlandkarte eine natürliche Entwicklung war. Die Sprachpolitik stellte auf Basis dieser Theorie ein Instrument der Problemlösung im Rahmen der Kommunikation in der mehrsprachigen Gesellschaft dar und gleichzeitig sollte sie helfen, die Sprachchancen der Minderheiten zu verbessern (Tollefson, 2006). Diese Theorie wurde ursprünglich für die Entwicklungsländer entwickelt, weil auf ihrem Gebiet Menschen verschiedener Nationalitäten lebten und viele Sprachen wurden dort gesprochen. Später wurde sie auch in industriell entwickelten Ländern benutzt, in denen es notwendig war, die Mitglieder von mehreren sprachlichen Minderheiten zu integrieren. Die Sprachpolitik führte oft auch zur Verstärkung der sozialen Ungleichheit und wurde zur Verstärkung der Stellung von dominanten Sozialgruppen.

Die Sprachpolitik war in dieser Zeit für eine apolitische, pragmatische Wissenschaft gehalten, die auf keiner Ideologie gegründet war. Sie weist darauf hin, dass das Konzept der Sprachkomplementarität im Rahmen der Diglossie nicht realisierbar war und gesetzgebend zur kontinuierlichen Durchsetzung der stärkeren Sprache führte (May, 2006). Der Begriff Sprachplanung wurde das erste Mal vom amerikanischen Linguisten Haugen im Jahr 1959 benutzt (Haugen, 1959). Den Begriff Sprachpolitik führte Fishman im Jahr 1970 ein (Fishman, 1970). Haugen gliederte die Sprachplanung in die angewandte Linguistik und Fishman in die Soziolinguistik ein.

Die Bemühung, die Sprachpolitik zu steuern, ist ein Teil der Sprachpolitik und aus dieser Sicht ist die Sprachpolitik viel älter, ihre Wurzeln reichen bis zum Verfall des Turms von Babylon. Die Sprachpolitik hat wie jede andere Politik drei Stufen:

1. Definierung und Analyse des gegebenen Sprachproblems
2. Entscheidung treffen
3. Implementierung der Entscheidungen

Was den Unterschied zwischen den Begriffen Sprachpolitik und Sprachplanung betrifft, ist die Sprachpolitik ein breiterer Begriff, der die Beziehung zwischen der Sprache und dem Leben der Gesellschaft als Ganzem eingliedert und besonders die Beziehung der Sprache und des Staates, bzw. der Nation. Unter Sprachplanung versteht man Forschung und Implementierung der Mittel, die zur Anwendung der Sprachpolitik dienen. Die Sprachplanung kann nicht ohne Sprachpolitik existieren, umgekehrt gilt es aber nicht. Das heißt, die Sprachpolitik existiert oft nur auf dem praktischen Niveau und ihre Implementierung wird wegen der mangelnden politischen Macht nicht durchgeführt. Nicht jede Sprachpolitik hat immer dieselbe Funktion und deshalb lässt es sich nicht sagen, dass die nicht implementierte Sprachpolitik keinen Einfluss hat. Es ist nötig, zwischen der praktischen und symbolischen Funktion der Sprachpolitik zu unterscheiden. Wenn die lokale Sprache eines Staates zum Beispiel zu der Nationalsprache wird, bleibt ihre Funktion nur symbolisch, wenn diese Sprache nicht zur Unterrichtssprache und zur Sprache in der Administrative wird (Fishman, 1970). Im Fall einer praktischen Lösung wird die Sprachpolitik die Form von Gesetzen haben. Die Gesetze können die Form und Standardisierung einer Nationalsprache betreffen, aber sie können auch Beziehungen unter mehreren Sprachen regulieren, wenn es nötig ist, eine Nationalsprache im Fall der Mehrsprachigkeit auszuwählen, bzw. wenn es nötig ist, über die Unterrichtssprache oder die Sprache in Medien zu entscheiden.

Wenn die Sprache vom Staat kontrolliert und reguliert sein soll wie zum Beispiel die Wirtschaft, die Frage ist, zu welchem Maß ist es überhaupt möglich, die Sprache zu planen (Calvet, 1998). Die Entwicklung von Sprachen hängt nämlich von den geplanten Eingriffen nicht ab. Obwohl die Sprache als solche ein Teil der Kultur ist, kann sie gewechselt und einem theoretischen Namen oder politischen Anforderungen nicht angepasst werden. Weil die Sprache für jeden Menschen etwas Anderes darstellt, sind die politischen Einordnungen oft unrichtig oder nicht eindeutig definiert und so unverständlich (Schiffman, 2006).

Das gilt auch für die Beurteilung von einzelnen Sprachen. Verwandte Sprachen, zwischen denen es nur geringe Unterschiede gibt, wie zum Beispiel Slowakisch und Tschechisch oder Serbisch und Kroatisch, sind von den ausländischen Wissenschaftlern oft als Varianten einer Sprache wahrgenommen. Die Sprache ist dennoch immer mit einer Gruppe von Menschen verbunden, deren Kultur und Geschichte unterschiedlich von der Kultur und Geschichte einer anderen Nation ist. Wenn der Wissenschaftler diese Unterschiede nicht kennt, kann er die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen den Sprachen für die gegebenen Nationen nicht verstehen.

Über die Sprachpolitik kann man nicht objektiv schreiben und jeder Autor hat zu diesem Thema seine eigene Meinung. Als Antwort auf die Frage, was die Sprachpolitik ist, führt Spolsky das Beispiel von Montreal in Kanada ein, wo Englisch im öffentlichen Leben in den Sechzigern benutzt wurde, obwohl 80% der Bevölkerung französisch gesprochen hat. Heute ist die Situation anders. Englisch wurde auch im Öffentlichkeitsverkehr durch Französisch ersetzt. Dieser Stand ist das Ergebnis von zielgerichteten Änderungen in der Sprachpolitik, die in den Gesetzen verankert und von Regierungsinstitutionen in die Praxis eingeführt wurden (Spolsky, 2004).

Sprachpolitik und kritische Theorie

Kritische Theorie kennt zwei Zugänge zur Forschung der Sprachpolitik. Man bevorzugt den geschichtlich-strukturalistischen Zugang, der den Einfluss von sozialen und geschichtlichen Faktoren auf die Sprachpolitik und Sprachverwendung betont. Dieser Zugang setzt voraus, dass die Forschung der Sprachpolitik immer politisch ist - er hängt mit solchen Phänomenen wie Migration, Staatsgestaltung und politischen Konflikten zusammen (Tollefson, 2006).

Manche Autoren stellen die Frage, wie man die Ansicht gründlicher erklären kann, dass die Sprachverwendung mit der zielgerichteten Wirkung

von wirtschaftlichen, politischen und sozialen Kräften zusammenhängt. Diese Ansicht wurde lange von dem Hauptzweig der Linguistik abgelehnt. Abgelehnt wurde auch die Sapir - Whorf Hypothese, die den strukturalistischen Zugang zur Sprache darstellte - Whorf hat die Sprache als eine Struktur wahrgenommen, er hat die Verwendung der Sprache nicht geforscht (Pennycook, 1994). Die Begrenzung der angewandten Linguistik auf Psycho- und Soziolinguistik wird auch kritisiert. Die Soziolinguistik als solche setzt voraus, dass die Sprache nur passiv die gesellschaftlichen Beziehungen widerspiegelt, wobei sich die Sprache umgekehrt aktiv benimmt. Außer dieser strukturalistischen Sicht wird dennoch auch der rein materialistische Zugang abgelehnt, nach welchem die Sprache völlig vom Kontext und der Weltorientierung abhängig ist (Pennycook, 1994).

Bei der traditionellen Wahrnehmung der Welt ging man von der aufklärerischen Meinungsopposition von Hobbes und Rousseau heraus - nach Hobbes ist der Mensch natürlich aggressiv und die Kriege sind nur eine natürliche Folge dieser Aggressivität. Nach Rousseau ist der Mensch im Gegenteil natürlich friedlich und er wird erst von der Gesellschaft verdorben - die Kriege sind so das Ergebnis von schlechten gesellschaftlichen Beziehungen. Auf dieser Basis war der Optimismus des 18. und 19. Jahrhunderts gegründet, der voraussetzte, dass diplomatische Beziehungen die Kriegskonflikte verhindern können.

Aufgrund dieser Weltansicht sollte sich sowohl der Mensch als Individuum als auch ganze Nationen entwickeln, modernisieren, so dass sich die ehemaligen Kolonien - die neuentstandenen unabhängigen Staaten von den unentwickelten landwirtschaftlichen Ländern zu modernen Industrieländern umwandeln konnten. Zu diesem Zweck sollten die ehemaligen Kolonien von den industriell entwickelten Staaten Hilfe bekommen, wobei ihr Hauptbestandteil verschiedene Bildungsprogramme darstellen sollten. Ihr Ziel war, die einheimische Bevölkerung mittels verschiedener Einrichtungen zu bilden, um die Arbeitskraft im gegebenen Land zu schaffen. Der Fortschritt und Modernisierung waren mit der Bildung verbunden, durch welche neue Gedanken und Kultur verbreitet wurden. Im ganzen Prozess der Modernisierung spielte Kommunikation und Massenmedien eine große Rolle. Auf diese Weise war der Informationszufluss aus der Dritten Welt gesichert.

Fazit

Die Sprachpolitik wurde von den Staaten während ihrer Existenz oft missbraucht, um ihre Ziele zu erreichen. Es ist um die Machtverteilung in der Welt gegangen. Auf diese Tatsache hat ein großer

Teil der Theoretiker mit Kritik reagiert, die zu einem neuen Zugang zur Sprachpolitik führte. Die Sprachpolitik stellt wirklich eine komplexe Problematik dar und ihre Wirkung lässt sich nicht auf das Sprachgebiet einschränken. Die Praxis beweist, dass sie ein breites Lebensspektrum der Gesellschaft deckt und deshalb ist sie der Forschungsgegenstand der sozialen und politischen Wissenschaften.

Literatur

CALVET, L.J. (1998): *Language Wars and Linguistic Politics*. Oxford: Oxford University Press, 212 s.

FISHMAN, J. (1970): *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, s. 116

GRIN, F. (2006): *Economic Considerations in Language Policy*. In: Ricento, T.: *An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, 371 s.

HAUGEN, E. (1959): *Planning for a standard language in modern Norway*. In: *Anthropological Linguistics*, s. 8-21

MAY, S. (2006): *Language Policy and Minority Rights*. In: Ricento, T.: *An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, 371 s.

PENNYCOOK, A. (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, UK: Longman Group Limited, s. 365

RICENTO, T. (2006): *Language Policy: Theory and Practice – An Introduction*. In: Ricento, T.: *An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, 371 s.

SCHIFFMAN, H. (2006): *Language Policy and Linguistic Culture*. In: Ricento, T.: *An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, 371 s.

SCHMIDT, R. (2006): *Political Theory and Language Policy*. In: Ricento, T.: *An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, 371 s.

SPOLSKY, B. (2004): *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 250 s.

TOLLEFSON, J.W. . (2004): Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO,T.: An Introduction to Language Policy Theory and Method. Malden MA USA: Blackwell Publishing

Kontakt:

Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

terezia.ondrusova@gmail.com

CONCEPT OF PROXEMICS IN NONVERBAL COMMUNICATION

ŽANETA PAVLÍKOVÁ

Abstract

The article provides an overview of the notion of space in nonverbal communication. Its main aim is to clarify human distances from horizontal and vertical perspective as well as to explain what personal space means. It also concentrates on the space in terms of humans' perception of their surroundings.

Key words

nonverbal communication, space, territory, proxemics, culture

Abstrakt

Článok ponúka celkový náhľad na pojem priestor v neverbálnej komunikácii. Jeho hlavným cieľom je poukázať na vzdialenosť z pohľadu vertikálneho ako aj horizontálneho a taktiež definovať pojem osobný priestor. Zameriava sa tiež na priestor z hľadiska vnímania okolia človekom.

Klíčové slová

neverbálna komunikácia, priestor, teritórium, proxemika, kultúra

Introduction

All the people are aware of their own personal space. We naturally tend to protect our so called „personal bubble“ while interacting with other people. Each human has his own personal bubble or territory which he carries around with him. Its size is dependent on the density of the population in the place where the person grew up. Personal space is therefore culturally determined. In some cultures people are accustomed to crowding, others prefer more open spaces and like to keep certain distance.

Human distances

Edward T. Hall (1969) defined proxemics as “the interrelated observations and theories of humans use of space as a specialized elaboration of culture”. In his foundational work on proxemics, *The Hidden Dimension*, (1969) Hall emphasized the impact of proxemic behaviour (the use of space) on interpersonal communication. According to Hall (1969), the study of proxemics is valuable in evaluating not only the way people interact with others in daily life, but also when organizing space in houses and buildings, and ultimately the layout of towns and cities. Proxemics remains a hidden component of interpersonal communication that is uncovered through observation and strongly influenced by culture. Hall (1969) described the interpersonal distances of humans (the relative distances between people) in four distinct zones:

1. intimate space
2. personal space
3. social space
4. public space.

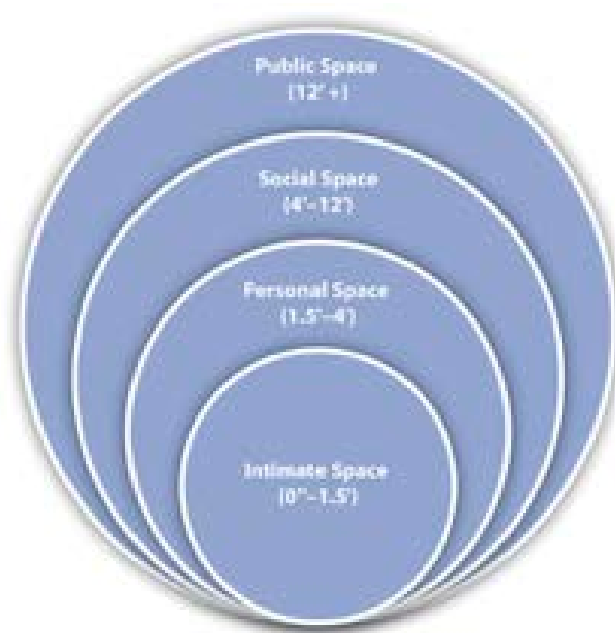


Image 1: Proxemic Zones of Personal Space

1. Intimate distance for embracing, touching or whispering
 - a. Close phase – less than 1 to 2 cm
 - b. Far phase – 15 to 46 cm.

Of all the zone distances, this is by far the most important, as it is this zone that a person guards as if it were his own property. Only those who are emotion-

ally close to us are permitted to enter. These include lovers, parents, spouse, children, close friends, relatives and pets. There is a sub-zone that extends up to 15 cm from the body that can be entered only during physical contact. This is the so called „close intimate zone“.

2. Personal distance for interactions among good friends or family

- a. *Close phase* – 46 to 76 cm
- b. *Far phase* – 76 to 122 cm

This is the distance that we stand from others at parties, office parties, social functions and friendly gatherings.

3. Social distance for interactions among acquaintances

- a. *Close phase* – 1.2 to 2.1 m
- b. *Far phase* – 2.1 to 3.7 m

We stand at this distance from strangers, carpenter doing repairs around our home, the postman or the new employee at work and people whom we don't know very well.

4. Public distance used for public speaking

- a. *Close phase* – 3.7 to 7.6 m
- b. *Far phase* – 7.6 m or more.

Whenever we address a large group of people, this is the comfortable distance at which we choose to stand. (Pease, 2004)

The distances mentioned above are horizontal distances. There is also vertical distance that communicates something between people. In this case, however, vertical distance is often understood to convey the degree of dominance or sub-ordinance in a relationship. Looking up at or down on another person can be taken literally in many cases, with the higher person asserting greater status.

Teachers, and especially those who work with small children, should realize that students will interact more comfortably with a teacher when they are in same vertical plane. Used in this way, an understanding of vertical distance can become a tool for improved teacher-student communication. On the other hand, a disciplinarian might put this information to use in order to gain psychological advantage over an unruly student.

Robert Sommer (1969) extended Edward Hall's ideas regarding personal space. In his book *Personal Space: the Behavioral Basis of design* (1969), Sommer explains what personal space is and how people protect their personal space.

In describing personal space, Sommer points out that it is a sphere around the human body and

doesn't have visible boundaries. It also doesn't have a universal shape. Its shape depends on such characteristics as culture, density, and dominance level. Under certain circumstances, personal space can reduce itself almost to nothing. For example, if an area is crowded, personal space becomes very small. Each individual feels his/her personal space around his body wherever he/she goes; therefore, it is also called "portable territory." Sommer (1969) discusses the "invasion" of personal space in terms of two criteria:

1. ways of approaching an individual – ways of approaching someone and describes how he/she is affected. As one approaches a subject, his/her reaction in order to defend his/her personal space is not the same in all directions or sides. For instance, if an individual is approached from the side, he will not be affected or react the same way when he/she is approached from behind or directly at the front

2. perceptual spaces (visual, auditory and olfactory aspects of space as discussed by Edward Hall) – personal space invasion involves visual, auditory and olfactory aspects. If someone is stared at, his personal space is invaded because he doesn't feel relaxed. Similarly, auditory space invades people's personal space when they hear what they don't want to listen to (for example, when passenger's personal space is invaded by strangers' talking). Likewise, personal space is invaded by olfaction. In different cultures, individuals use a variety of olfactory substances so that smells often surround them. For some individuals, these smells are sometimes unpleasant. This olfactory zone around an individual can invade other individual's personal space. Each individual, in almost all circumstances, tries to protect his/her personal space whether he is invaded physically or through perceptual stimuli.

The biometric concept of space

Hall (1969) introduces different spaces that humans experience and that vary in different cultures. In terms of humans' perception of their surroundings he identifies thermal space, tactile space, olfactory space, auditory space and visual space. He describes thermal space as the way humans regulate their body temperature and react to higher and lower temperatures. For example, people usually sit close together when it is cold, and they prefer to sit apart when it is warmer or hot. There is also tactile space, which separates us from the objects around us: "In spite of all that is known about skin as an in-

formation-gathering device, designers and engineers have failed to grasp the deep significance of touch, particularly active touch.” (Hall, 1969, p. 60) In regard to olfactory space, Hall discusses difference between different cultures. Some cultures stand very close to each other while talking they can even smell one another’s breath and body clearly. On the other hand, some cultures give less attention to olfaction. Hall also discusses auditory space which is also experienced differently from culture to culture. Some cultures depend on thick wall in order to screen sounds, but in other cultures, spaces are open to sounds. People are used to these diverse situations because they have adjusted to them culturally from childhood. Vision is the principal means by which people gather information. Vision is the most important sense, according to Hall, because it performs a variety of functions—“a look can punish, encourage and establish dominance” (Hall, 1969, p. 65). Vision is a great source of learning for humans.

Space in territories

While personal space describes the immediate space surrounding a person, territory refers to the area which a person may „lay claim to“ and defend against others. There are four forms of human territory in proxemic theory. They are:

- public territory – a place where one may freely enter. This type of territory is rarely in the constant control of just one person. However, people might come to temporarily own areas of public territory.
- interactional territory – a place where people congregate informally
- home territory – a place where people continuously have control over their individual territory
- body territory – the space immediately surrounding us

These different levels of territory, in addition to factors involving personal space, suggest ways for us to communicate and produce expectations of appropriate behaviour.

In addition to spatial territories, the interpersonal territories between people can be determined by „socio-petal socio-fugal axis“, or the „angle formed by the axis of the people’s shoulders“. Hall (1969) has also studied combinations of postures between dyads (two people) including lying prone, sitting or standing.

Conclusion

A person’s personal space is carried with them everywhere they go. It is the most inviolate form of territory. Body spacing and posture are unintentional reactions to sensory fluctuations or shifts, such as subtle changes in the sound and pitch of a person’s voice. Social distance between people is reliably correlated with physical distance, as are intimate and personal distance. These measurements are not supposed to be strict guidelines that translate precisely to human behavior, but rather a system for gauging the effect of distance on communication and how the effect varies between cultures and other environmental factors.

List of cited literature

HALL, E. T. : The Hidden Dimension, New York: Anchor Books Editions, 1969

LEWIS, D. R.: When Cultures Collide: Leading Across Cultures, London: Nicholas Brealey Publishing, 1996

PEASE A., PEASE B.: The Definitive Book of Body Language, London: Orion Publishing Grop Ltd, 2004

Proxemics - Noting Your Distance
http://creducation.net/resources/nonverbal_communication/proxemics.html

SOMMER, R.: Personal Space: The Behavioral Basis of Design. New Jersey: PrenticeHall, 1969

Contact
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
 University of Economics
 Faculty of Applied Languages
 English language department
 Dolnozemská cesta 1
 852 35 Bratislava
 Slovakia
 pavlikova@euba.sk

TEACHER-BASED LANGUAGE TEACHING STRATEGIES AND THEIR INDIRECT/DIRECT INFLUENCE ON EFL LEARNERS' MOTIVATION

KRZYSZTOF POLOK - JUSTYNA MALARZ

Abstract

The present research investigates the influence of teacher-based language teaching strategies on English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation as well as students' perceptions of their level of motivation to learn English. The results proved that the investigated students on average have a moderate level of motivation to learn English. Furthermore, there was found a link between both types of language teaching strategies and learners' motivation; however, innovative strategies are more powerful in terms of raising the investigated students' motivation. Teacher's behaviour, positive classroom climate and good relations that a teacher develops with his or her students have a positive impact on the participants' motivation as they indicated being frequently motivated by such strategies used by a teacher. Therefore, the results of the study demonstrate that a teacher's practice and the strategies applied by him/her in class have a significant effect on students' motivation and willingness to learn a foreign language.

Keywords:

motivation, teacher-student syndrome, EFL learner, FL teacher lesson strategies

1. Introduction

Many studies aimed at investigating the influence of language teaching strategies on students' motivation were conducted. Let us mention some of them, especially the ones that, in a way, co-occur with the research described in this paper. One of such researches, a study by D. Madrid (2002) investigated the effect of eighteen selected strategies on students' motivation as well as the participating students' global motivation. The results indicated that learners can be generally found to feel motivated in very many different situations. Furthermore, the investigated students indicated being most frequently motivated by such strategies as using new technologies and audiovisual aids, working in groups, participation in class, fulfilling their needs and interests, getting good marks or rewards and praises. As far as the strategies with the weakest motivational effect are taken into account, they included lack of participation in class, individual work of students, as well as the use of a second language during a lesson.

Another study, done by Bernaus & R. Gardner (2008), was aimed at examining the impact of traditional and innovative language teaching strategies on students' motivation and achievement, as well as the frequency of use of these strategies. The study found that the investigated teachers and learners perceived the use of some (mostly classroom centred) strategies, but not all of them. Moreover, the authors found that there was a correlation between both traditional and innovative strategies and the researched students' motivation; however, the students who declared that their teachers

use traditional strategies more often, had a higher motivation.

One more interesting study was the one done by Dörnyei & Csizér (1998) in Hungary. In this research only the teachers' perceptions on different motivational strategies were investigated. The participating teachers had to indicate which of fifty-one (listed down) motivational strategies they use and which ones they consider as the most important. The answers were analysed and used to create a set of ten most important motivational strategies for teachers to use. Among these strategies were, for example, such as: being prepared for lessons, giving a good example, creating a positive atmosphere in class, taking care of having good relations with the students, organising the lesson in an interesting way or promoting the learners' autonomy.

Finally, one more study should be mentioned. It was done by three Dutch researchers, den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbels (2005) and aimed at investigating the effect of the teacher's interpersonal behaviour on EFL learners' motivation in relation to the teacher proximity; in their study, the researchers took two teacher proximity aspects into account: cooperation and teacher's influence (dominance). The students' questionnaire was used to collect the data and it was found that both the issue of proximity and the one of influence had an impact on students' motivation. In other words, when the learners perceived the teacher's behaviour as dominant or cooperative, they were more motivated. The notion of teacher's cooperation, however, had a greater effect on students' motivation.

2. Discussing motivation

Motivation plays a vital role in being a successful foreign language learner (Harmer, 2007a). It is crucial that a person is motivated and determined to act if he or she wants to achieve success. Following Deci & Ryan (2000), a person who lacks motivation is not able to achieve his or her objectives, as he or she feels no impetus and eagerness to act. Consequently, as Harmer (2007a) points out, motivation can be defined as an inner stimulus which directs a person's behaviour, increasing his or her eagerness to act and to achieve set objectives. Being self-determined and thus able to invest time and effort in order to succeed is necessary in the process of foreign language learning. Therefore, it is crucial that teachers remember about the significance of motivation and thereby try to enhance their learners' degree of motivation. It is worth noticing that people differ in terms of type as well as level of motivation (Deci & Ryan, 2000). In the self-determination theory, Deci & Ryan (1985) differentiated between intrinsic and extrinsic motivation. The former type of motivation derives from a person's inner desire to act and to complete a task in order to satisfy his or her curiosity or interest, to develop his or her knowledge, as well as to experience enjoyment or fulfilment. This type of motivation is reported to be of a great significance for foreign language students; when they are intrinsically motivated, they derive pleasure from learning and thus they are eager to act with no need for external incentives. Extrinsic motivation, on the other hand, is based on a person's desire to act and to accomplish certain goals because of external stimuli. Such stimuli may include, for instance, rewards, good marks, praise, a wish to please parents (or a teacher), or a desire to get a better job. Some people's extrinsic motivation may result from the fact that they want to avoid certain unpleasant consequences, such as a punishment or a reprimand. As pointed out by R. Gardner (1985), FL-centred motivation consists of several constituents, such as a desire, effort as well as positive attitudes towards a foreign language. Furthermore, these components have to be combined; a motivated person should express a positive attitude towards a foreign language, feel a desire to learn and be willing to put effort into learning. Additionally, Gardner (1985) made a distinction between instrumental and integrative orientations. This division was based on his (and Lambert's) research (conducted in 1959) aimed at investigating learners' instrumental and integrative orientations. Instrumentally orientated students were found to be determined to learn a foreign language because of practical motives, for instance, obtaining a better-paid job, passing tests or exams, or gaining other people's re-

spect and admiration. On the other hand, learners with integrative orientation were reported to learn a second language because of their wish to integrate and interact with second language speakers. Therefore, it can be concluded that people learn a foreign language because of different reasons and motives.

2.1 Teacher's behaviour

Dörnyei (2001) states that a teacher's behaviour in class has a significant impact on his or her students, as it can either raise or weaken their level of motivation. Furthermore, as pointed out by Harmer (2007a), being an effective teacher depends on many different factors, among which are, for example, a teacher's character, enthusiasm and dedication that he or she expresses towards teaching, as well as his or her knowledge and foreign language skills. It is also worth noticing that a teacher should be willing to dedicate time and attention to learners, helping them to become more competent speakers of a foreign language. According to Komorowska (2005), teenagers attach particular importance to a teacher's personality; they appreciate when a teacher is loyal, fair and when he or she is able to listen to them and help them whenever it is necessary. In addition, Dörnyei (2001) maintains that it is vital that a teacher shows his or her students that he or she cares about them and their achievements as well. Such an attitude on the part of the teacher contributes positively to students' motivation, as they feel that they can rely on him or her in every situation.

2.2. Classroom atmosphere

Dörnyei (2001) maintains that developing a supportive, positive teaching/learning environment is crucial for enhancing students' motivation as it helps them feel more relaxed and thus less stressed during foreign language classes. In order to develop a friendly classroom environment, a teacher should bear in mind some important elements. First of all, it is crucial that a teacher does not criticise or mock learners; there should be a sense of mutual respect, trust and tolerance among the learners and a teacher as well. Another important factor that contributes to a positive classroom climate is the so-called norm of tolerance (Dörnyei, 2001); it means that a teacher should accept the learners' mistakes, in this way emphasising the fact that they are not to be avoided when learning a foreign language. Such an approach on the part of the teacher enables students to feel more relaxed and more confident in class as they know that in case they make a mistake, their teacher will not criticise or ridicule them. Furthermore, as pointed out by Dörnyei (2001), educators should make use of humour and laughter in order to create an enjoyable

and pleasant atmosphere in class. In addition, it is worth noticing that while creating a positive atmosphere during lessons, it is necessary to establish the rules which students are supposed to follow. Such norms have to be obeyed by both a teacher and his or her learners in order to remain mutually respected and educationally effective. A teacher may introduce, for instance, the rules which observe mutual respect and thus not only reject embarrassing or mocking each other's mistakes and ideas but also require helping and listening to one another. Establishing and following such rules contributes positively to a classroom atmosphere making it more supportive and friendly.

Following Young (1999), Dörnyei (2001; 2007) & McIntyre (2002), negative feelings, such as anxiety and stress, diminish students' motivation to learn a foreign language. Therefore, it is so important to help learners overcome these emotions by taking care of a pleasant classroom environment which will enable them to learn in encouraging, motivating and propitious conditions.

2.3 Relations with the learners

According to Dörnyei (2001) & Sullo (2009), developing a good, friendly relationship with the students is one of the most important aspects of a teacher's practice enhancing students' motivation to learn a foreign language. This strategy helps learners realise that a teacher cares not only about their achievements, but also about them as human beings. Students' motivation and positive attitudes towards a foreign language increase when they know that their teacher is willing to dedicate his or her time and attention to them, listen to them and offer them assistance and advice. The issue of a good rapport among a teacher and his or her learners has attracted interest of many researchers, and thus studies investigating the effect of such positive teacher-student relations were carried out. For example, research by Yunus, Osman & Ishak (2011) proved that the participating pre-service ESL teachers considered friendly rapport between a teacher and his or her students as beneficial for learners' motivation and achievement. Furthermore, Bouras & Keskes (2014) conducted a study aimed at examining both teachers' and learners' perceptions on the issue of the impact of positive relationships between a teacher and students on learners' motivation. The surveyed students indicated that establishing a positive rapport and close contact with their teacher have the least impact on their motivation. Moreover, they declared that they feel motivated when their teacher addresses them using their names and when he or she is a respectful teacher. The participating teachers, however, stated that creating a positive atmosphere in class as well as addressing learners' by

their names are the most important strategies in terms of raising learners' motivation.

2.4 Language teaching strategies used by a teacher and their influence on students' motivation

The studies conducted independently by Kikuchi (2009) as well as Sakai & Kikuchi (2009) examined the influence of teacher's work on learners' motivation; they proved that such factors as conducting tests, using the grammar-translation method, speaking quietly or incorrect pronunciation of English vocabulary tend to weaken learners' motivation. Furthermore, a study by Gilloteaux & Dörnyei (2008) showed that applying motivational strategies have a positive effect on students' motivation and learning process. Hence, it appears important that teachers attach attention to teaching strategies which they apply in class.

Following Dörnyei (2001), motivational strategy is the one which has a positive, enduring effect on students' motivation and which raises learners' willingness to accomplish some goals. In Harmer's (2007b) opinion, being properly prepared for lessons remains an inherent attribute of an effective teacher. This element of a teacher's practice is important in terms of raising students' motivation for a variety of reasons. First of all, when learners see that lessons prepared by their teacher are well-planned, they have a sense that a teacher is professional and thus possesses an adequate amount of linguistic knowledge which he or she is able to transfer. Moreover, when lessons are well-prepared, students are more willing to participate and to learn. Lack of preparation on the part of a teacher may lead to learners' demotivation as they assume that their teacher lacks adequate knowledge and foreign language skills. Following the claims raised by a number of researchers (Dörnyei (2001); Covington & Teel (2004); and a few others), preparing tasks and activities which are entertaining and interesting for learners is essential to raise their motivation towards a foreign language. Teachers should try to constantly enrich their lessons; thus, instead of using a textbook only, it is vital that they prepare many different pro-motivational activities. In this moment it is worth to observe Ur's (1994) research conclusion indicating that these lessons which are based on a course-book predominantly are more likely to discourage and demotivate learners. This conclusion co-exists with the one pointed out by Dörnyei (2001), where it was indicated that tasks aimed at making students engaged in a lesson have to be challenging, surprising, intriguing, creative and associated with learners' interests. Students also like rivalry, thus organising different language games or quizzes is highly recommended. Thus, following Dörnyei (2001), organising cooperative tasks in which learners

have the opportunity to work in pairs or groups may also have a positive effect on students' motivation and raise their self-reliance as well.

Learning a foreign language can sometimes discourage students, for example, when they are supposed to write a test or do homework assigned by their teacher. Brophy (2004) states that in order to make tests less stressful and unpleasant for students, a teacher should give them some advice on how to learn for the forthcoming test, as well as tell them what part of material will be included in such a test. As far as homework is concerned, Paulu (1998) claims that it should have a clear purpose, be interesting for students as well as diversified. Furthermore, as Brewster & Fager (2000) point out, it is vital that a teacher always checks or collects homework assignments to give students feedback on their work. Otherwise, learners are likely to be demotivated as their effort is neglected by a teacher.

Al Kaboody (2013) asserts that a teacher plays a crucial role in enhancing as well as diminishing students' motivation. He or she decides about such relevant aspects as teaching strategies, activities and materials used during a foreign language lesson. In addition, *as pointed out by Dörnyei (2001)*, the way he or she behaves in a classroom, the atmosphere which he or she creates, as well as his or her rapport with students also have a high impact on learners' motivation and attitudes towards learning a foreign language.

3. Study description

3.1 Research questions and hypotheses

The present study aims to investigate three research questions and hypotheses:

1. *What is the learners' perception on their level of motivation towards learning English as a foreign language?* It is expected that learners may perceive their motivation as moderate.

2. *Is there a link between traditional and innovative language teaching strategies and students' motivation?* It is expected that both types of language teaching strategies may be related to learners' motivation.

3. *How frequently do the strategies that are related to a teacher, climate and rapport motivate learners?* It is expected that such strategies may often motivate students.

3.2 Participants

The sample in the present study consisted of 75 secondary school learners. The participants differed in terms of their age, gender, English language proficiency as well as time they had been studying English. 59% of the respondents were female whilst 41% were male. As

far as the participants' age is concerned, it varied from 16 to 19 years; more specifically, 40% of the group were 18 years old, 32% were 17 years old, 19% were 19 years old and only 9% were 16 years old. Taking English proficiency level into account, almost a half of the respondents (48%) indicated having B1 level, 37% declared having B2 level of proficiency whilst 15% rated their English proficiency level as A2. The participating students differed in terms of years they spent on learning English; the majority of the respondents, namely 83%, indicated that they have been studying English for 10 to 15 years, 16% stated that they spent less than 10 years on studying English whilst only 1% of the sample reported learning the English language for a period of time longer than 15 years.

3.3 Students' questionnaire

The students' questionnaire comprised two parts; the first one was devoted to personal background information, such as students' age, gender, language proficiency and a number of years spent on studying English as a foreign language. In the second part the participants had to rate their level of motivation using a 5-point Likert-based scale ranging from very low (1) to very high (5). Moreover, they were asked how often the strategies presented in the questionnaire motivate them to learn English; the scale was also a 5-point one but the answers ranged from 1- never motivates to 5- often motivates. The prepared questionnaire included 32 language teaching strategies presented in the form of statements, 25 out of which were traditional and innovative strategies earlier specified by Bernaus & Gardner (2008) in their study whilst the remaining 7 strategies along with their categories, namely 'teacher', 'climate' and 'rapport' were borrowed from earlier Dörnyei & Csizér's research (1998).

4. Data analysis

In the present study statistical analysis was used to investigate three research questions and hypotheses; frequencies, means and correlations were computed. Table 1 illustrates the participating students' level of motivation. As can be seen, the respondents mainly perceived their motivation as moderate (44%) or high (37%). Table 2 presents also mean and standard deviation of the surveyed learners' motivation; mean is 3,63, thus it can be assumed that the students who participated in the present research generally assess their motivation as moderate.

	Level of motivation	
	N=75	frequency
very low	0	0%
low	3	4%
moderate	33	44%
high	28	37%
very high	11	15%

Table 1. Students' level of motivation – frequencies.

Pearson's linear correlations for traditional and innovative language teaching strategies were also calculated (Table 3); as it can be seen, both types of strategies are significantly related to the investigated students' motivation. Furthermore, innovative strategies have a larger impact on learners' motivation; students who

declared that innovative strategies motivate them more frequently also assessed their levels of motivation as higher.

M = Mean SD = Standard deviation	M	SD
Level of motivation	3,36	0,78

Table 2. Students' level of motivation- mean and standard deviation.

Traditional strategies	Innovative strategies
0,36	0,61

Table 3. Correlations between motivation and traditional and innovative strategies.

Scale	M = Mean SD = Standard deviation	M	SD
Teacher	26. My teacher is prepared for the lessons.	3,91	1,02
	27. My teacher sets a good example because he/she is dedicated and motivated.	3,45	1,28
	28. My teacher is being himself/herself and tries to behave naturally during a lesson.	3,60	1,05
	29. My teacher is sensitive and accepting.	3,84	1,02
Climate	30. My teacher develops a nice atmosphere during a lesson.	4,13	0,98
	31. My teacher introduces elements of humour, laugh and smile.	4,11	0,99
Rapport	32. My teacher develops a positive relationship with me and other students.	4,15	1,08

The last table (Table 4) shows means and standard deviations of students' ratings of the strategies that refer to a teacher, climate and rapport. It can be seen that the participants are generally frequently motivated by these strategies; they feel most often motivated when their teacher develops a positive rapport with them (M= 4,15), when he or she creates a friendly classroom atmosphere (M= 4,13) as well as when a teacher brings in the elements of humour in class (M=4,11). The students in this study also value when their teacher is well-prepared for the classes (M= 3,91) and when he or she shows sensitive and accepting behaviour during a lesson (M= 3,84). Natural behaviour that a teacher exhibits in class obtained 3,60 mean score whilst the strategy that is associated with setting a good example by a teacher obtained the lowest mean score (M= 3,45) from all the strategies concerned with a teacher, classroom climate and rapport between a teacher and learners.

5. Discussion

The first hypothesis of the present study was confirmed as the participants generally assumed that their level of motivation is moderate (M= 3,63). Madrid (2002) obtained similar results; in his research, secondary students' mean of global motivation was 3,77 at the first stage of secondary education and 3,61 at the second stage of secondary education. Therefore, it can be assumed that students who attend secondary schools have moderate levels of motivation. In the study carried out by den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbels (2005) the participating secondary school students had somewhat higher levels of motivation. It may result from the fact that each individual has a different kind and amount of motivation (Ryan & Deci, 2000).

The second hypothesis that both innovative and traditional strategies may be related to students' motivation was also confirmed; Pearson's correlation coefficient showed that there is a significant connection between the participating learners' motivation and

the strategies classified as innovative and traditional. Bernaus & Gardner's (2008) research also indicated the same results, that is both types of strategies were significantly correlated with students' motivation.

The third hypothesis of this research stated that the strategies that refer to a teacher, climate and rapport may frequently motivate students. The data obtained from the students' questionnaire proved that the participants feel often motivated by such strategies. Research by Dörnyei & Csizér (1998) investigated the teachers' perceptions of these strategies; they were asked how often they use them and how important they are in their opinion for students' motivation. In the present study, however, the students' opinions about the same strategies were examined in order to find out whether they similarly or differently perceive them. The reason behind this is that we consider this issue as interesting and useful for foreign language teachers who want to effectively raise their students' motivation. The study by Dörnyei & Csizér (1998) used a 7-point scale where 1 meant 'not important' and 5 meant 'very important' whilst our questionnaire used a 5-point scale (1= never motivates, 5= always motivates). The teachers who participated in Dörnyei & Csizér's (1998) research generally considered the strategies related to a teacher, classroom atmosphere and teacher-student rapport as important or very important in terms of raising learners' motivation. Furthermore, they assessed the strategy related to a teacher's preparation for classes as the most important for learners' motivation ($M=6,70$). The learners who participated in our research, however, indicated that a positive teacher-student rapport motivates them most often ($M=4,15$).

6. Concluding remarks

The present study highlights the importance of motivation in foreign language learning as well as language teaching strategies that are used by an EFL teacher during a lesson. According to Harmer (2007a), motivation plays a crucial role in the process of foreign language learning as it acts as a stimulus for learners to initiate and sustain the process of learning, to achieve goals and to succeed. Therefore, teachers should try to generate, enhance and sustain their learners' motivation towards a foreign language. Furthermore, educators should take care of positive relations with their students, as our research proved that this strategy is effective in terms of raising learners' motivation. Creating a friendly classroom climate is also beneficial for students' motivation; it helps them relax, be at ease and thus learn in more positive conditions. A teacher should also express natural behaviour during a lesson not only

trying to be himself/herself but also being sensitive and accepting as much as possible. The results also indicated that students prefer various innovative strategies to the traditional ones and that they are more often motivated by them. The strategies that obtained the highest mean scores include: using English in class; using additional materials to supplement a textbook; organising new and surprising activities and tasks; letting students use the Internet and other resources to find information they need; and putting more emphasis on students' communicative competence as opposed to their discourse competence. The teachers should realise the significance of their behaviour in class and the strategies which they use during a lesson for the purposes of learners' motivation. Such knowledge appears to be crucial to be able to effectively motivate students to learn.

As far as limitations of the present research are taken into account, one of them should be specified: we managed to obtain valid data from 75 participants only, due to the fact that not all the learners were present at school while our study was conducted.

References

1. Al-Kaboody, M. (2013). Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners' Motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 3 (4), pp. 52.
2. Bernaus, M., Gardner, R.C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92, pp. 387-401
3. Bouras, H., Keskes, S. (2014). Teacher-Learner Rapport Impact on EFL Learners' Motivation. Istanbul, Turkey: International Conference on Social Sciences 8 – 10 Retrieved Dec 16th, 2016, from: http://www.ocerint.org/Socioint14_ebook/papers/201.pdf
4. Brewster, C., Fager, J. (2000). Increasing Student Engagement and Motivation: From Time-on-Task to Homework. Portland, Oregon: Northwest Region Educational Laboratory, Retrieved Feb, 10th, 2015, from: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/byrequest.pdf>
5. Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. (2nd ed.) London: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Covington, M. V., Teel, K. M. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

7. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
8. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
9. den Brok, P. den, Levy, J., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2005). The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students' Subject-Specific Motivation. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 40, No. 2, pp. 20-33.
10. Dörnyei, Z., Csizér K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2,3, pp. 203-209. Retrieved Mar 19th, 2016, from: <https://www.zoltandornyei.co.uk/journal-articles>
11. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
12. Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, & C. Davidson (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, 2, pp. 219-231, New York, NY: Springer.
13. Gardner, R.C., Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, pp.266-272.
14. Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology of Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
15. Guilloteaux, M.J., Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42,1.
16. Harmer, J. (2007a). *The practice of English Language Teaching*. (4th ed.) Essex: Longman.
17. Harmer, J. (2007b). *How to Teach English*. Essex: Longman.
18. Kikuchi, K. (2009). Listening to out learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13, 453-471.
19. Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna
20. MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In: P. Robinson, (Ed.). *Individual differences and instructed language learning*, 45-68. Amsterdam; Joohn Benjamins.
21. Madrid, D. (2002). The power of the FL teacher's motivational strategies. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, pp. 369-422.
22. Paulu, N. (1998). *Helping Your Students With Homework: A Guide for Teachers*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research. Retrieved May 4th, 2017, from: <https://eric.ed.gov/?id=ED416037>
23. Sakai, H., Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.
24. Sullo, B. (2009). *The Motivated Student. Unlocking the Enthusiasm for Learning*. United States: ASCD.
25. Ur, P. (1994). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, MA: McGraw-Hill.
27. Yunus, M. M., Osman, W. S. W., Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 2637-2641. Retrieved December 16th, 2016, from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811007075?via%3Dihub>;

Contact:
doc. Mgr. Krzysztof Polok, PhD.

University of Zilina
Slovakia

Justyna Malarz
University of Bielsko-Biala
Poland

NEOLOGISMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

KATARÍNA SERESOVÁ

Abstract

In vorliegendem Artikel wendet sich das Hauptinteresse der Problematik der Wortschatzbereicherung, Die Betonung wird vor allem auf die Art und Weise, wie die Neologismen in die deutsche Sprache kommen und zugleich auf die Begriffe wie Geber- und Nehmersprache zwecks einer besseren Verständigung der Herkunft eines Wortes gelegt.

Schlüsselwörter

Wortschatzbereicherung, Neologismus, Wortübernahme, Entlehnung, Gebersprache, Nehmersprache

Einleitung

Das Ziel dieses Beitrags ist es, einige Sprachformen zu erklären und einen Vergleich der Begriffe zwecks einer besseren Verständigung der Sprachbereicherung durchzuführen. Bei der Beschäftigung mit der Wortübernahme ist es grundlegend, die Neologismen zu definieren und demnächst auf die Wortbildung in diesem Kontext hinzudeuten. Des Weiteren soll eine Definitionsdarstellung von Entlehnungen festgelegt werden, die zugleich eine wichtige Ausgangsbasis bei der Forschung des deutschen Wortschatzes schafft. Genauso wichtig ist es, die Termini wie Geber- und Nehmersprache zu erläutern, um besser die Herkunft der Wörter zu verstehen.

Neologismen

Neologismen gehören zu der häufigen Art und Weise der Wortschatzbereicherung. Eisenberg stützt sich an die Ansichten von Steffen und Herberg, in dem er auf Definition von Neologismen eingeht: „Als Neologismus kann ein neues Wort (Form und Bedeutung) oder eine neue Bedeutung bei vorhandener Form angesehen werden“ (Eisenberg 2011: 150). Der Autor unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines Neologismuswörterbuches. Solche Wörterbücher sollen folgende Form der Wörter beinhalten: „...*Neuprägungen eines bestimmten Zeitraums nahe vor dem Datum der Veröffentlichung. Ziel ist es die Erfassung des lexikalischen Wandels, d.h. sie möchten Wörter vor ihrer Aufnahme in allgemeine Wörterbücher sichtbar machen*“ (Eisenberg, 2011).

Ein Neologismus wird anhand Dudenonline nachstehend charakterisiert:

1. „(Sprachwissenschaft) in den allgemeinen Gebrauch übergegangene sprachliche Neuprägung

(2) (Neuwort oder Neubedeutung)

2. <ohne Plural> Neuerungssucht (besonders auf religiösem oder sprachlichem Gebiet) „ (Duden online, 2018).

Davon ausgehend ist zu konstatieren, dass ein Neologismus ein Wort, das im sozialen, gesellschaftlichen Kontext als neu betrachtet wird, oder in neuem Zusammenhang mit einer anderen als üblicher Bedeutung verwendet wird und unterliegt damit einer weiteren Sprachforschung und Beobachtung. Bevor es offiziell in einer kodifizierten Form erscheint, wird es von den Linguisten untersucht und später in der Form eines Neologismuswörterbuches veröffentlicht (ebd).

Elsen verweist auf die Tatsache, dass es sich bei den Neologismen grundsätzlich um eine Wortbildung handelt; konkret wird der Prozess in diesem Sinn erklärt: „...*Begriff Neologismus auf neue Fremdwörter, Schöpfung und auf Wortbildungen und Wortgruppenlexeme, die in Form oder Bedeutung oder beidem neu sind, das heißt, sie sind noch nicht in den aktuellen Wörterbüchern der Standardsprache verzeichnet*“ (Elsen 2011: 22). Dementsprechend lässt sich vermuten, dass es sich meistens um die gesprochene Form der Sprache handelt, deren Merkmale berücksichtigt sein sollen. Es wird betont, dass es bei einer Wortschöpfung oft Faktoren wie Ausspracheerleichterung oder Verstehbarkeit eine große Auswirkung haben (Elsen 2011: 12).

Es macht Sinn in diesem Kontext kurz auf die Wortbildungsarten zuzugehen: „Um den Wortschatz einer Sprache zu erweitern, stehen den Sprechern prinzipiell drei Möglichkeiten zur Verfügung:

- die Bildung neuer Wurzeln aus dem vorhandenen Lautmaterial (**Wortschöpfung/Kunstwortbildung**)
- die Übernahme aus anderen Sprachen (**Fremdwortübernahme**)
- die Bildung neuer Wörter ...aus bereits existieren-

den Wurzeln (**Wortbildung**)" (Elsen 2011: 23).

Des Weiteren wird es auf die Varianten bei der Wortbildung bezüglich Charakteristika der umfangreichen Sprachen hingewiesen. Als Beispiel wurde die deutsche Sprache vorgelegt, in dem Sinne, dass es für diese Sprache ganz typisch ist, neue Wörter durch die Komposition zu schaffen (Elsen 2011).

In der linguistischen Literatur sind fünf Hauptwortbildungsarten zu erkennen, die ihre eigenen charakteristischen Merkmale aufweisen.

Anhand vieler Kennzeichen ist festzustellen, dass es in der deutschen Sprache die Zusammensetzung oder sogenannte Komposition wie schon auch Elsen (2011) angedeutete überwiegt. Zu dem produktivsten Wortbildungstyp im Deutschen gehört die Komposition, die den Wortschatz der Gegenwartssprache am meisten erweitert und verändert.

Bezüglich der 27. Duden Auflage lässt sich diese Bemerkung beobachten, indem dass es sich anhand der Kunkel-Razum bei der Wötereintragung meistens um die zusammengesetzte Substantive aus dem Zeitgeschehen der vergangenen Jahre handelt (dpa Artikel, 2017). Bei dem Prozess einer Komposition soll bevorzugt werden, dass eine Komposition besteht aus mindestens zwei Morphemen, die sonst als selbstständige Wörter existieren können, z.B. *Nussbaum, Bahnhof, Bärlauch* usw.

Als ein interessantes Beispiel kann diese zusammengesetzte Form des Wortes gelten: *Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitänsmützenstoff* <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/aus-tausch/forum/read.php?4,2443,2444,quote=1>.

Die *Ableitung* ist durch präsenste Wortbildungsmorphemen charakteristisch, die neuen Wörter werden mithilfe von Affixen (Suffixe oder Präfixe) geschöpft. Als Beispiele lassen sich folgende Wörter dokumentieren: *schulen - Schulung, Rot - rötlich, halb - halbieren, gleich - gleichen*.

Die *Kürzung* ist besonders für die heutige Sprache wichtig. Zuzolge des Internetanstiegs sind viele Abkürzungen entstanden und deswegen sind sie in der gegenwärtigen deutschen Sprache hoch präsent. Es gibt auch variable Abkürzungsarten, zum Beispiel wenn man nur Anfangsbuchstaben verwendet wie: *ASEAN, EU, NATO*; ein anderes Art im Vergleich dazu wäre, wenn man die Anfangsilben anstatt des ganzen Wortes benutzt wie *Schoko* - Schokolade, *Kripo* - Kriminalpolizei und noch sogenannte Stummelwörter wie *Lok(omotive), Labor(atorium), Disco(theke)*, die meistens aus der Jugendsprache oder Fachjargons in die Alltagssprache fließen (Seresová: 2017).

Entlehnung und Herkunft des Wortes

In dem vorliegenden Unterkapitel soll der

Unterschied zwischen Kern- und Fremdwort erklärt werden und hat zum Ziel eine Geber- und Nehmersprache zu definieren. Es wird der Prozess der Entlehnung bezüglich der Herkunft eines Wortes thematisiert.

Es soll zwischen zwei Begriffen unterschieden werden und zwar zwischen Kernwort und Fremdwort. Wenn man über Kernwörter spricht, handelt es sich um die sogenannten Nichtfremdwörter, die als Gegenteil zu den Fremdwörtern wahrgenommen werden, dies Zitat erklärt den Vorgang deutlicher: „...sind unterschiedliche Bezeichnungen gebräuchlich, man nennt sie heimische oder muttersprachliche Wörter, Erbwörter, Kernwörter, indige oder native Wörter" (Eisenberg 2011: 16). Abgeleitet von den Bezeichnungen, hängt diese Problematik eng mit der originellen Herkunft eines Wortes zusammen, in dem es an die Muttersprache verwiesen wird, wird ein Kontrast zur Fremdsprache sowie zum Fremdwort dargestellt.

Folgende Wörter lassen sich nach Eisenberg (2011) als Beispiele des Kernwortschatzes als sogenannte einfache Substantive anführen:

- a. Baum, Mensch, Strich, Hand, Frist, Buch, Kind
- b. Mask: Hase, Falke, Anker, Krater, Hobel, Igel, Graben, Faden
- c. Fem: Farbe, Hose, Elster, Kelter, Amsel, Sichel
- d. Neut: Auge, Erbe, Leder, Wasser, Kabel, Rudel, Becken, Wappen

Zwei Hauptformen sind zu unterscheiden und zwar:

- a. stellt die Einsilber dar und im Teil
- b. werden Beispiele von zweisilberner Form des Wortes vorgelegt.

Eisenberg geht der Tatsache der Zweisilber näher und erklärt: „Die Zweisilber bestehen aus einer Silbe mit Vollvokal gefolgt von einer Silbe mit dem Reduktionsvokal Schwa (auch Murrelvokal), nach dem internationalen phonetischen Alphabet IPA, das wir generell für die Lautschrift verwenden, das [ə] " (Eisenberg, 2011: 18). Demnächst kann beobachtet werden, dass die Zweisilber anhand des Genusses in die Maskulina, Feminina und Neutra unterteilt werden.

An der anderen Seite sollen die Fremdwörter definiert werden, wie schon angedeutet wurde, diese repräsentieren ein Gegenteil von den Kernwörtern. Konkreter wird es folgendermaßen von Eisenberg erläutert: „...wenn ein Wort fremde Eigenschaften hat, die der Normalsprecher einer fremden Sprache zuschreibt" (Eisenberg 2011: 29). In diesem Hinblick werden typisch fremde Präfixe und Suffixe

als ein Merkmal der Fremdheit genannt, es geht um solche wie: *ex-*, *-age*, *-iere*, *-iv* (Eisenberg 2011).

In diesem Prozess ist es grundlegend, auf Termini wie Gebersprache und Nehmersprache hinzuweisen. Die Absicht ist es Herkunft und Verwandtschaft der Sprachen zu erkennen. Laut Eisenberg (2011) wird der Begriff Gebersprache diskutiert und oft kritisiert. Dementsprechend werden variable Alternativen wie Kontaktsprache oder Vermittlersprache vorgeschlagen. Trotzdem wurde Termin Gebersprache in dem Diskurs meist verwendet, der folgendermaßen zu erklären ist: „...solche Sprachen, aus denen die Nehmersprache zumindest auch direkt entlehnt. Den damit verbundenen komplexen Vorgang kann man gut als Entlehnung bezeichnen... „ (Eisenberg 2011: 37).

Anhand des Textes (Eisenberg 2011) ist es bekannt, dass die größte Anzahl der Wörter von den Nachbarländern Tschechien und Polen an Entlehnungsprozessen über direkten Kontakt übernommen wurden. Es werden die Gemeinsamkeiten der Sprachen erörtert wie zum Beispiel Verwandtschaft der Sprachen mittels des lateinischen Alphabets. Als sogenannte Bohemismen werden folgende Wörter angezeigt: *Pistole*, *Roboter*, *Trabant* an der anderen Seite als Polonismen diese *Kalesche*, *Penunze*, *Stieglitz* kennzeichnet (Eisenberg 2011: 40).

Zur Veranschaulichung wird die russische Sprache als nächstes Beispiel vorgelegt, laut Eisenberg ist die sprachliche Begegnung vor allem den Handelsbeziehungen dieser Länder zuzuschreiben. Es lassen sich einige konkrete Beispiele anführen: „Als Russizismen (manchmal wird auch von Russismen gesprochen) haben wir Wörter wie *Burka*, *Mammut*, *Pogrom*, *Samowar*, *Sputnik*, *Taiga*, *Troika*, *Tundra* „ (Eisenberg 2011). Demnächst deutet er daraufhin, dass es diese Sprachentwicklung und Einfluss beiderseitig wirkt.

Deutsch kann auch als eine Gebersprache auftreten. Es wird vor allem der Einfluss der deutschen Sprache in Hinblick auf die sogenannte Blütezeit der Hanse unterstrichen, in dem Sinne, dass da Deutsch eine große Auswirkung auf die skandinavischen und baltischen Länder hatte. Die Aspekte wie lange Nachbarschaft von Deutschen und Polen spielten auch eine bedeutende Rolle in diesem Kontext (Eisenberg 2011). Konkret lässt sich Einfluss der deutschen Sprache im globalen Kontext nachstehend vermitteln: „Deutsche Auswanderer haben Spuren unter anderem in Russland, in Südosteuropa, Südafrika, Nord- und Südamerika sowie Australien hinterlassen“ (Eisenberg 2011: 43). Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich die Sprachen gegenseitig beeinflussen und auf ihre eigenen nationalen Sprachen wirken; es kommt immer wieder zu einem Kontakt

zwischen den Ländern und Kulturen, der die Sprachen beiderseitig prägt.

Bei der Darstellung der Begriffe ist noch die Transferenz zu beschreiben, es wird als ein Übergang sprachlicher Einheiten von einer Geber- in eine Nehmersprache charakterisiert (Eisenberg 2011: 90). Deutsch als eine Nehmersprache kann an einem Beispiel von sogenannter Computersprache dargestellt werden.

- (5) Computerwortschatz, Wörter und Wortbestandteile
 - a. Besonders häufig kommen vor *Computer*, *Cyber*, *digital*, *Hardware*, *Internet*, *Info/Information*, *Makro*, *Mikro*, *Modem*, *Multi*, *online*, *Software*
 - b. Morphologisch einfache Einsilber *Bit*, *Byte*, *Board*, *Box*, *Chat*, *Chip*, *Clone*, *Code*, *Hit*, *Klick*, *Link*, *Mail*, *Net*, *Pad*, *Start*, *Tool*, *Web*, *Word*
 - c. Substantive auf *er* *Browser*, *Computer*, *Cyber*, *Dropper*, *Hacker*, *Killer*, *Laser*, *Mailer*, *Power*, *Provider*, *Scanner*, *Server*, *Surfer*, *User*
 - d. Abkürzungen aus Großbuchstaben *AOL*, *ATM*, *CD*, *DOS*, *DRAM*, *DVD*, *GB*, *ID*, *ISDN*, *KB*, *KIT*, *LAN*, *MB*, *MPEG*, *NCC*, *NTSC*, *PC*, *PDA*, *RAM*, *ROM*, *RSA*, *SIMM*, *SNI*, *WWW*

Schlusswort

Schließlich lässt sich bemerken, dass es sich immer um zwei Seiten handelt. An einer Seite wird die sogenannte Gebersprache präsentiert und an der anderen steht ihr Gegenteil – die in der Terminologie als eine Nehmersprache definiert wird. Es handelt sich um Aspekt der Sprachbegegnung und der gegenseitigen Wirkung der Sprachen, wo ein Verhältnis der Verwandtschaft entsteht. Des Weiteren soll noch auf die Tatsache verwiesen werden, dass es nicht immer einfach die Herkunft eines Wortes zu erkennen ist.

Anhand des oben angeführten kann zusammenfassend konstatiert werden, dass bei der Schöpfung neuer Wörter die Begegnung variabler Kulturen ein wichtiger Bestandteil der Formierung neuer Wörter bildet. Die Kulturen variabler Länder stoßen aufeinander und beeinflussen sich gegenseitig. In Bezug auf den Hintergrund der Wörter wurde festgestellt, dass sich die Herkunft des Wortes nicht leicht identifizieren lässt, aus diesem Grund ist auch die geschichtliche und kulturelle Perspektive der Begegnungen variabler Kulturen bei der Berücksichtigung der Wörter entscheidend. Es wurden Begriffe wie Geber- und Nehmersprache zwecks einer besseren Verständigung der Herkunft eines Wortes thematisiert.

Literatur

EISENBERG, P. 2011. Das Fremdwort im Deutschen. Göttingen: Hubert und Co. GmbH und Co. KG. 2011. 440 S. ISBN 9783110235647.

ELSEN, H. 2011. Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 2011. 202 S. ISBN 9783823366461.

Seresová, K. 2017. Verschiedene Wege zur Schaffung neuer Benennungen - englische Wörter in der deutschsprachigen Umwelt. In: Sprache und interkulturelle Kommunikation. Interdisziplinäre Perspektiven in der Sprachforschung / Katarína Seresová et al. ; Brno : Tribun EU, 2017. ISBN 978-80-263-1354-0. - S. 61-76.

Internetquellen

DPA, DW. 2017. Der Duden bekommt 5000 neue Wörter. Im Internet erhältlich: [online]. [zit.15.11.2017] <<http://www.dw.com/de/der-duden-bekommt-5000-neue-wörter/a-39990695>>.

DUDEN ONLINE. 2018. Neologismus. Im Internet erhältlich: [online]. [zit.2.1.2018] <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Neologismus>>.

FORUM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Das längste Wort.Im Internet erhältlich: [online]. [zit.12.3.2018]<<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/austausch/forum/read.php?4,2443,2444,quote=1>>.

Kontakt:

doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Lehrstuhl für Linguistik und Translatologie
Fakultät für angewandte Sprachen
Wirtschaftsuniversität in Bratislava
katarina.seresova@euba.sk

RAUM FÜR FORSCHENDES LERNEN

ĽUDMILA SOLENSKÁ

Abstrakt

Die universitäre Lehre ist in der letzten Zeit unter dem starken Druck, sich einerseits berufsorientiert zu profilieren, andererseits den genügenden Raum für die Wissenschaft und Forschung anzubieten. Man beobachtet eine zunehmende Nachfrage der Studierenden nach solchen Lehrveranstaltungen, die man als Ort forschenden Lernens erleben könnte. Das bedeutet aber, dass die Lernorientierung im Vordergrund steht und die Lehrenden vor der großen Herausforderung stehen, eine solche Lernumgebung zu schaffen, die forschungsorientiert ist und die Studierenden darin unterstützt, allein oder in der Gruppe selbstständig ein Forschungsprojekt durchzuführen. In meinem Aufsatz thematisiere ich den Begriff „Forschendes Lernen“ in allen seinen Auswirkungen auf die Vorgehensweise der Studenten sowie Verlagerung der Rolle von Lehrenden auf Lernhelfer.

Schlüsselworte

Forschung, Wissenschaft, Lerngewinn, Lernhelfer, Lernorientierung, divergentes Denken, situierte Problemsituation, virtuelle Labors, kompetenzorientiert, eigenständig, selbstständig

Erläuterung des Begriffs „Forschendes Lernen“

Mit dem Begriff „Forschendes Lernen“ verbindet man mehrere Aspekte, unter denen wir drei hervorheben können und zwar: das Lernen von Forschung, das Lernen auf aktuelle Forschungsergebnisse orientiert und das Lernen im „Format der Forschung“ (Wildt 2009, Schneider, Wildt 2009), dem man die größte Bedeutung zuschreiben kann, weil es als Unterrichtsform und curriculares Prinzip auch die beiden übrigen Aspekte umfasst. Sehr treffend definieren forschendes Lernen Reiber und Treppe, die folgende Aussagen bringen: „Forschendes Lernen meint die Einführung in die Wissenschaft im Medium wissenschaftlicher Reflexion und Arbeitsformen. Gelernt wird Forschungshandwerk ebenso wie disziplinäres Wissen. Eingeebnet wird eine Haltung, welche wissenschaftliches Tun auszeichnet: etwas wissen wollen, mit kritischer Distanz einen Sachverhalt und eigene Anschauungen infrage stellen. Forschendes Lernen lässt sich dadurch charakterisieren, dass das akademische Fach nicht als fertiges und festes Lehrgebäude behandelt, nicht als statischer Besitz bestimmter Kenntnisse präsentiert, sondern durch Fragen erarbeitet wird, auf die die Forschung Antworten sucht“ (Reiber, Treppe, 2007, S.3). Im persönlichen Bereich werden neue disziplinäre Wissensbestände, Fertigkeiten und Praxis generiert, die zum individuellen Lerngewinn führen. Beim forschungsorientierten Lernen werden mehrere Kompetenzen benötigt und gefördert und zwar auf kognitiver, emotionaler Ebene und der Handlungsebene. Im kognitiven Bereich muss man über kognitive Techniken und Fertigkeiten verfügen, um Probleme zu erken-

nen und Ideen zu finden. Ebenso wichtig sind auch die Grundkenntnisse des jeweiligen Stoffgebiets sowie die grundlegenden wissenschaftlichen Vorgehensweisen. Beim Erlernen der kognitiven Techniken und Fertigkeiten werden das divergente und konvergente Denken betrachtet. Bei konvergentem Denken geht man davon aus, dass es immer nur eine richtige Antwort gibt, das divergente Denken lässt verschiedenste individuelle Denkrichtungen zu, die ausgesprochen weder falsch noch richtig sind. Unter emotionaler Ebene versteht man die Berücksichtigung von solchen Faktoren, bei denen die Einstellung und Motivation der Lernenden im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Und selbstverständlich, wenn man konkrete Handlungsabläufe erlernen soll, muss man die praktische Anwendung in situierten Problemsituationen anbieten. Nach Mandl und Reimann-Rothmeier (1998) sind situierte Problemsituationen von großer Bedeutung, indem die folgenden drei Punkte berücksichtigt werden:

- authentische Problemsituationen, die auf Grund ihres Realitätsgehalts und ihrer Relevanz dazu motivieren, neues Wissen oder neue Fertigkeiten zu erwerben,
- multiple Perspektiven, wobei berücksichtigt wird, dass man einzelne Lerninhalte und Problemstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln sehen und unter verschiedenen Aspekten beleuchten kann,
- die Einbindung in den sozialen (multimedialen) Kontext, d.h. gemeinsames Lernen und Arbeiten von Lernenden und Experten im Rahmen situierter Problemstellungen sind Bestandteil des Lernprozesses.

„Das forschende Lernen lebt vom aktiven Erproben

realer Handlungsabläufe unter Bezugnahme auf persönliche Erfahrung und wissenschaftliche Theorien (Euler, 2005)“

Kompetenzen im forschenden Lernen

Seinem Wesen nach ist forschendes Lernen kompetenzorientiert. Die Aneignung von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen im Prozess von Forschung verläuft schrittweise je nach der Stufe der Einarbeitung in den Prozess der Produktion, Darstellung und Verbreitung von Wissen und Praxis. Das bedeutet, dass man die Forschung zuerst erfahren und erlernen muss und erst dann leben soll. Dabei wird der große Wert auf Selbstständigkeit, wissenschaftlichen Anspruch, Offenheit und Freiheit, Gemeinschaftlichkeit, Miteinander und Gemeinsinn und Öffentlichkeit gelegt. In einem Curriculum verläuft forschendes Lernen stufenweise, die Lernenden verschaffen sich Forschungskompetenzen auf immer höherem Niveau. Es ist selbstverständlich, dass das Hauptziel dieser Strebungen die Aneignung von je nach jeweiliger Disziplin spezifisch strukturierten Fachkompetenzen ist. Nicht zu unterschätzen sind aber auch überfachliche oder Schlüsselkompetenzen, unter denen Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz zu unterscheiden sind. Nach Orth (1999) umfasst die Methodenkompetenz Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. Auch der sichere Umgang mit dem Computer und die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache ausdrücken zu können, sollte hier den Platz finden. Sozialkompetenzen beziehen sich nach ihm auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu u.a. auch Konfliktfähigkeit und das Einfühlungsvermögen. Selbstkompetenz spezifiziert Orth (1999) als Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt. Dieser Kompetenzbereich wird oft mit dem heute eher negativ belegten Begriff der „Arbeitstugenden“ identifiziert. Dazu gehören Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Engagement ebenso wie das Finden der zum jeweiligen Lebensabschnitt gehörenden Identität oder Einstellungen und Werte.

Beim Lernen, indem man selbst forscht, wird die Hochschulausbildung aufgewertet, indem die berufsqualifizierenden und forschungsqualifizierenden

Kompetenzen gefördert werden. Einerseits erfordert der Berufsalltag immer mehr den kompetenten Umgang mit Resultaten von Forschung, z.B. mit Statistiken oder Untersuchungsberichten und die Universitäten sind gefordert, anschlussfähig zu bleiben, andererseits muss auch der eigene universitäre Forschungsnachwuchs gefördert werden. Forschendes Lernen sollte als Standard der Ausbildung der Akademiker werden.

Stufen und Formen des forschenden Lernens

„Forschendes Lernen zeichnet sich von anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2009, S.11). Nach Reiber und Tresp korrelieren die Stufen des forschenden Lernens mit Formen des forschenden Lernens, weil alle beide von der eigenständigen Recherche von Forschungsbefunden zu einer Frage und ihrer strukturierten Aufarbeitung für bestimmte Zwecke bis zur Reflexion, kritischen Analyse und Bewertung des eigenen Forschungshandelns und anderer Personen vorgehen. (Reiber, Tresp, 2007, S.11). Praktisch bedeutet es, dass:

- man schon vorhandene erreichbare Informationen recherchiert, strukturiert, diskutiert und in Anschluss darauf Hypothesen bildet,
- man in Laboraufgaben nach mehreren möglichen richtigen Lösungen sucht,
- Untersuchung einzelner konkreter Problemfälle realisiert wird,
- Methoden im kleinen an noch nicht untersuchten Problemen erprobt werden,
- man mit schon in voraus vorbereiteten Beobachtungsaufgaben Forschungs- und Konstruktionslabors besucht und hospitiert,
- man Simulationsspiele und Projektstudien durchführt,
- eigene Untersuchungen eine Selbstverständlichkeit werden.

Vor der Einbindung einer solchen Lehrveranstaltung in das Gesamtcurriculum müssen von dem Lehrenden folgende Tatsachen erläutert werden:

- a. Stand der Startkompetenzen von Studierenden in der Veranstaltung,
- b. die als Bestandteil der Kompetenzen erreichten

- Lernziele,
- c. ideale Zahl der Teilnehmer und Typ der Veranstaltung (Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahl-),
 - d. der Mindestzeitaufwand für Lernende sowie Lehrende,
 - e. Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden,
 - f. Auswahl geeigneten Prüfungsformen.

Es wird empfohlen, Lernziele und Zielkompetenzen schriftlich zu fixieren, das Niveau der Zielkompetenzen behutsam festzulegen und die anvisierten Kompetenzen konkret auf Handeln und dessen Bedeutung für Dritte formulieren.

Evaluation der Ergebnisse

Die Prüfungen sind nur ein Teil eines Ausbildungsabschnitts. Einige klassische Formate, wie z.B. Klausuren sind im Format des forschenden Lernens weniger geeignet, sie können aber sinnvoll als zusätzliche Prüfungsform bei Prüfung von Lernzielen eingesetzt werden. Im Zentrum der Aufmerksamkeit ist das Messen von Kompetenzen, die durch forschendes Lernen erlangt wurden, aus komplexen Handlungsabläufen bestehen und in einem klassischen Arbeitsergebnis allein nicht sichtbar sind. Wie Brinker und Schumacher anführen, werden da begleitende Dokumentationen von Arbeitsverläufen (wie z.B. Portfolios), Forschungsprodukte mit Kommentaren der Autoren und die Simulationen komplexer Situationen (etwa von Präsentationen mit anschließender Diskussion) angesehen. (Brinker, Schumacher, 2008, S.182). Die Wahl der Prüfungsformate hängt von den anvisierten Kompetenzen und Kompetenzstufen ab. Jeder Lehrende soll auf die bewährten und passenden Leistungsnachweise zurückgreifen und zugleich auch die verschiedenen Einzelleistungen koordiniert berücksichtigen. Außerdem muss man die Frage stellen, welche Rolle summative und formative Aspekte bei der Prüfung spielen sollen. Falls Referate, also mündliche Präsentationen, schriftliche Arbeiten, Posterpräsentationen, Gruppenpuzzle und wissenschaftspraktische Tätigkeiten zu zweit oder in der Gruppe durchgeführt werden, zeigen sich diese als die geeignetsten für die Evaluation der Fach- sowie überfachlichen Kompetenzen. Bei Portfolios und Forumbeiträgen fällt die Sozialkompetenz aus, bei Protokollen, Parcours, mündlichen und schriftlichen Prüfungen sind nur die Fachkompetenz und Methodenkompetenz messbar.

Bei der Bewertung und Korrektur der Prüfungsleistungen wird es empfohlen, frühzeitig an eventuelle Schwierigkeiten zu denken. Jeder

Prüfende sollte darüber nachdenken, ob es Beurteilungsschemata gibt, die ihm bei der Bewertung helfen können und welche Funktion die Prüfungen zu erfüllen haben. Dazu muss man die eigenen Erfahrungen mit der jeweiligen Prüfungsform reflektieren und zuletzt gut überlegen, in welcher Form die Bewertung und die Korrektur den Studierenden mitgeteilt werden soll.

Aufgaben der Lehrenden und Studierenden

Bei technischen Disziplinen bemüht man sich darum, parallel mit der Vermittlung wissenschaftlicher Hintergründe, die Studenten auch auf praktische Seite ihres zukünftigen Berufs vorzubereiten. Planung und Durchführung von Experimenten im Labor, die Auswertung mit wissenschaftlichen Schlussfolgerungen sind das richtige Umfeld für forschendes Lernen. Dort werden die ersten praktischen Erfahrungen an wissenschaftlichen Versuchsanlagen und wissenschaftliche Vorgehensweisen vermittelt. An den deutschen technischen Fachhochschulen und Universitäten haben sich Fachlabore bewährt, wo virtuelle, aber realitätsgetreue Versuche durchgeführt werden. Auf die Durchführung des Versuchs an den virtuellen Versuchsanlagen bereiten sich die Studenten mittels Versuchsskripts vor. Dadurch können die jungen Forscher eine systematische Versuchsdurchführung eigenständig planen. Die Entwicklung des virtuellen Versuchs muss von fachkundigen Lehrkräften zumindest betreut werden. Im Skript werden von den Lehrenden die zu beobachtenden Phänomene sowie vorzukommenden Fehler und Diskrepanzen angekündigt. Die Anweisungen und Aufgabenstellungen müssen eindeutig und verständlich formuliert sein, damit die Studierenden die anschließende Auswertung eigenständig – ohne Betreuer machen können. Die erbrachte Leistung in der virtuellen Umgebung schließt eine Nachbearbeitung des abgearbeiteten Versuchsumfanges. Gemeint wird darunter die Dokumentation der Vorgehensweise in der Phase der Vorbereitung und Durchführung der Versuche. Zum vollständigen Umfang der Lernerfahrung gehört eine angemessene Präsentation des Versuchsablaufs, der Ergebnisse und der Bewertung auch in schriftlicher Form – z.B. Protokoll. Aus dem gesagten ergibt sich, dass im Vergleich zu den älteren Ausbildungskonzepten verändert sich beim forschenden Lernen die Rolle des Lehrenden. Der Lehrer wird zu Lernbegleiter. Er muss anders mit den Fehlern umgehen, weil die Freiheiten der Studenten größer und die Vorgaben kleiner sind. Dazu sollte er seine Studenten ermutigen, neue Ideen und Herangehen-

sweisen auszuprobieren und genügend Raum für divergentes Denken öffnen. Nur der flexible, vielseitige und an neuen Ideen interessierte Lehrer ist gegenüber originellen und ungewöhnlichen Einfällen aufgeschlossen und eventuelles Scheitern bedeutet für ihn nicht Versagen. Regelmäßige Rückmeldungen und Anerkennung für neue Ansätze öffnen seinen Studenten neue Horizonte bei der Suche nach neuen Lösungen.

Zusammenfassung

Die slowakischen Hochschulen und Universitäten sind auf der Suche nach solchen Modellen, die nicht nur praxisorientiert sind, sondern auch eine Bildung durch Wissenschaft anbieten. Diesen Vorstellungen entspricht in besonderer Weise Konzept des forschenden Lernens. Die Lernenden setzen sich mit Wissenschaft und Forschung auseinander und gleichzeitig bemühen sich um deren praktische Anwendung. Das wichtigste dabei ist ihr Eigenengagement bei der Umsetzung der Elemente des forschenden Lernens an eigenen Universitäten und Hochschulen. Dadurch verbessern sie das Studiererleben, stärken die Selbsteinschätzung und erhöhen den Studiertrag. Die Lehrkräfte sollen bei der Förderung solcher Vorgehensweisen von Studierenden darauf achten, dass ihre Studenten den gesamten Forschungsprozess selbständig erfahren und reflektieren und zwar von der Problemstellung über die Durchführung bis zu den Ergebnissen. Im Zentrum aller Strebungen steht die Entwicklung der forschungsrelevanten Kompetenzen, die sich einerseits auf die Methoden der Erkenntnisgewinnung beziehen und andererseits zur Umsetzung von Projekten benötigt werden. Der Kampf um Studenten ist groß und nur die Anbieter der neuesten und perspektivvollen Lehr- und Lernmethoden können konkurrenzfähig sein.

Literaturverzeichnis

BRINKER,T., SCHUMACHER,E.-M.(2008): Fachhochschullehrende coachen und beraten. In: B.Berendt, H.-P.Voss, Wildt,J.: Neues Handbuch Hochschullehre, Bereich J.,1.10. Berlin:Raabe

EULER,D.(2005): Forschendes Lernen. In: Spoun,S., Wunderlich,W.(Hrg) (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt, New York: Campus, S.253-271

HUBER,L.(2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L.Huber, J.Helmer, F.Schneider (Hrg): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Webler. S.9-35

ORTH,H.(1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.

REIBER,K., TREMP,P.: Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. In: Behrendt,B., Voss,H.P., Wildt,J.(Hrg.): Neues Handbuch Hochschullehre 30, Ergänzungslieferung A, 3.6.Berlin 2007, S.1-14

REINMANN-ROTHMEIER,G., MANDL,H.(2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A.Krapp, B. Weidenmann (Hrg.): Pädagogische Psychologie (4.Aufl., S.601-645). München: Urban&Schwarzenberg

SCHNEIDER,R., WILDT,J.(2009a): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters,B., Schneider,R., Koch-Priewe, B., Thiele,J., Wildt,J.(Hrg.): Forschendes Lernen im Lehramtstudium. Hochschuldidaktik-Professionalisierung- Kompetenzentwicklung. Bad Heibrunn.

Kontakt:

Mgr. Ľudmila Solenská, PhD.

FEI STU Bratislava

Ilkovičova 3

812 19 Bratislava

ludmila.solenska@stuba.sk

AUDIOBLOGS AND PODCASTS IN LANGUAGE TEACHING (KEGA 005EU-4/2018)

EVA STRADIOTOVÁ

Abstract

Creators of audioblogs and podcasts (audiobloggers and podcasters) feel that they do their job, they feel fulfilment and self-realisation after uploading the audio files. This is one of the reasons why we should use them as a support for traditional teaching - to motivate students to work harder and to improve their language skills. In the article we focused on audioblogs and podcasts because we want to show the differences between them, their advantages and disadvantages.

1. Introduction

Computer-mediated communication (CMC) dates back to the 20th century. The 20th century can be called the century of great changes that emerged not only from the development of technology, but also from the economic crisis and World War II. These changes reflected in the attitudes of countries to the education because they found that for using technologies they needed educated people.

Technologies are around us, they are still evolving, and we are still trying to keep up with them. What can we actually consider to be the technology used in the learning process? For example, the black board that was for our ancestors what is today for us, for example, an interactive white board. Other technologies used in education and certainly less surprising are: audio recorders, video recorders, data projectors. These technologies are gradually being replaced by the new ones, for example, audio recorders are replaced by CD players that allow listening to recordings at a diametrically different level and quality, and video recorders are gradually being replaced by DVD players or DVD recorders.

The implementation of technology into education began in the USA during the World War II. when they realized that they needed the army whose soldiers would be able to control new, technically complex weapons. They addressed this situation by paying great attention to teachers, providing them with didactic guides and strengthening the role of a didactic specialist who prepared educational programs, manuals, didactic aids, and textbooks.

In the 60s of last century, they began using computers in education, but if we imagined that the computers were installed in the classrooms, we would be very surprised, because these computers were so huge (they had the size of the cabinet) that they were installed in trailers

which were dragged by trucks.

Computer Assisted Language Learning (CALL) was adopted in the 1950s and was put into practice in 60 years. It has been used since the 1960s and 1970s, but it still lacks a clear research methods. It has become an ideal means of mediating materials for a number of reasons:

1. is never weary and boring by providing the same materials
2. gives the learner the opportunity to repeat what he needs
3. allows a learner to progress at learning at the appropriate pace and the time that suits him
4. provides feedback

CALL development can be divided into three phases (Moras, 2001):

1) Behaviourist phase, which was implemented in the 1960's and 70's. It provided students with drills and practice. The Behavioural Phase came to end at the beginning of the 80's. There were two major factors which contributed to its end:

a) behavioural approaches to learning were rejected,
b) technological development - the development of a microcomputer that provided new possibilities.

2) The Behavioural Phase was replaced by the Communicative phase, which was based on communicative learning approaches. One of the main advocates of the Communicative CALL was John Underwood, who in 1984 proposed the basics of the communicative CALL. According to J. Underwood, the communicative CALL:

- 1) focused more on using the form than on the form itself,
- 2) enabled and encouraged learners to create their own expression,

3) used only the target language and created the environment in which the target language was natural,
 4) would not do what a book could do.

Created programs were targeted, for example, to practice skills, but not in a drilled form as it was in the previous phase. The role of the computer was to know the right answer, but unlike the programs targeted at drills, these programs required a learning interaction, control and choice. The computer might not only be used as a tutor, but also as a driving force or as a tool. If the computer served as a driving force, then it would serve as a stimulus for a learner, and the role of presented activities was to incite discussion, writing or critical thinking or decision-making.

3) At the end of the 1980s, the Communicative phase of the CALL was replaced by the Integrative phase. The emergence of the third phase of CALL was made possible by the development of technologies that brought multimedia computers and the Internet. As an example of multimedia technology we can mention a CD-ROM that allows: text, graphics, sound, animation and video. Multimedia also includes hypermedia, which provides learners with advantages such as:
 1) a more authentic learning environment,
 2) reading skills - writing - speaking - listening are merged in the exercise,
 3) learners have greater control over learning because they choose not only the tempo that suits them, but also their own way of studying,
 4) makes it easier to focus on the content without neglecting the language form.

At the end of the 20th century CALL was overshadowed by Technology Enhanced Language Learning (TELL), which is actually an alternative to CALL and a response to IT development, particularly the development of the Internet and communication technologies. TELL is a process of learning with the support of technology, i.e. the use of computer technology (including software and hardware), electronic dictionaries and the Internet to improve teaching and learning of foreign languages.

The other examples of using technologies are: mobiles, iPods (pocket audio players combined with hard drives) (A.Vitovsky, 2006: 259), MP3 players that serve as a support for mutual interaction between students and the world around them. Information technologies are radically different from technology used 10 years ago. Learning technologies are influenced not only by the development of technologies themselves, but also by the understanding of the learning process that is also evolving. And we currently have not only

microcomputers with huge memory options, but also Web, wiki pages, and blogs.

2. Audioblog and podcast

2.1 Audioblog

Audioblogging, as the name implies, is a combination of blog and audio. Even the name of the audioblogging is created by combining the two words audio + blog, i.e. audio recordings and internet log. According to The Guardian (2004) „Audioblogging is an extension of blogging, where bloggers substitute the bulk of the text posts with voice recordings.“

Based on this definition, we can agree that audioblogging not only extends the potential of the blog, but its key features match the key features of a weblog. We can see the comparison of weblogs and audioblogs in the Table 1.

features	audioblog	weblog
ease of publishing new content	✓	✓
dating and organizing information in a chronological order	✓	✓
automatic archiving and organizing of old mail	✓	✓
content syndication via RSS feeds	✓	✓
allow the audioblogger to add his or her audioblog with text, pictures, graphics, video clips,	✓	✓
can use the "Trackback" service, which is also used by blogs	✓	✓
The communication between the audioblogger and the audience is two-sided	✓	✓
are personal and made to individuals	✓	✓

In audioblogs bloggers express their opinions, attitudes through the spoken word, i.e. audiobloggers communicate with their audiences through the spoken word and the accompanying text.

Audioblog can be used as a support of teaching, focused on improving the skills of oral communication in a foreign language.

It allows students:

- publish their creative work,
- social interaction,
- affording online interactions through blogs and students' ownership of the blogs and its content (Tan, Teo, Aw and Lim, 2005),
- fostering engagement in collaborative learning and higher order thinking (Chong, 2006).

It allows teachers:

- to promote the teaching of oral skills in a new way,
- to publish additional materials,
- to provide better guide and lead for individual students what traditional classroom instruction does not allow to that extent. (Tan, Y. H., Mong, K. T., 2006)

Audioblog, like a weblog, is public, and anyone can open it on the Internet and listen to the uploaded content. This motivates students to improve their performance. The reason for this is the awareness of the fact that the recordings they uploaded are accessible to the audience on the Internet and this cognizance pushes them to make episodes as good as possible. The advantage of the audioblog is that students themselves can control their improvements through archived episodes which create a student's portfolio. This portfolio maps their progress in learning and can also be evaluated by teachers.

2.3 Podcasting

Podcasting, as reported by Tan Yuh Huann and Mong Kok Thong (2006), is a web service that belongs as a blog to Web 2.0. The word podcasting is derived from the combination of „iPod“ and „broadcasting“. This is about downloading audio programs in digital form so that the user can listen to them (Rose, B., Rosin, L. 2006). It is also a way of distributing multimedia files such as audio programs or music clips on the Internet via RSS (Wikipedia, 2006). The podcast is automatically downloaded to a digital recording device, e.g. MP3 player. The most common file format is MP3 (audio compression format), because of its compact file size, but it can also be created in other formats like „wave“ (audio format from Microsoft), „real-audio“ format (streaming audio format). Podcasting is especially popular among the younger generation who have experience with using MP3 players.

Podcast makers, unlike audio-bloggers, are actually „disk jockeys“ who mix music for their listeners on their site. We can say that podcasting is actually a new radio show. Podcasts can be made up of several podcasters. Podcast is, as well as audioblog, based on a human voice. There may be texts, but they are usually focused only on a podcast. We can also find visual accessories

here. For example, we can insert a presentation in the podcast, which is accompanied by an audio file. The trackback service we have on blogs cannot be used in podcasts. Even interaction with the audience is limited here. Usually this is a one-sided communication where the participant, the person who signed up for the podcast, writes his / her opinion on his / her page. Podcaster usually does not react to audience responses. This does not mean, however, that the podcaster does not take into account what the audience writes about the show, because he would lose it. His / her response is incorporated into the next episode in order to increase or maintain the interest of the audience.

Podcasting has some features in common with the audioblog. They are:

- the content of podcasts and audioblogs are voice recordings that can be downloaded,
- RSS feeds through which listeners of audioblogs or podcasts get acquainted with a new post or episode,
- podcasters and audiobloggers are trying to get an internet audience by regularly updating content, (Tan, Y. H., Mong, K. T., 2006)
- podcasting is fairly simple, and it is similar to making audioblogs, i.e. we can make it in a few steps (see Figure 1). The possibilities of podcast depend to a large extent on whether we want a podcast that is free but with fewer services or we pay for it and get access to various services.

Figure 1: Making audioblogs



Figure 2 shows the differences between Basic (Basic Free Podcast) and Basic Plus (Paid Podcast). For example, bandwidth is 5 GB per month and Basic Plus has 100 GB per month, disk storage is for Basic 100 MB and Basic Plus has 2 GB, Basic has professional tools limited and Basic Plus offers them. Only Basic Plus provides faster data transfer.

Figure 2: The differences between Basic (Basic Free Podcast) and Basic Plus (Paid Podcast)



2.3.1 Podcasting in the learning process

Podcasting, despite its growing popularity, is not yet widely used in language teaching. Let's look at the possibilities that podcasting offers:

- dissemination of information,
- mediating authentic language,
- mediation of lessons, teaching material,
- audio books,
- allows students to work with off-line materials, i.e. without a network connection, (Tan Yuh Huann, Mong Kok Thong, 2006)
- learning and improving skills valuable in the working world, i.e. when students are involved in producing a podcast, they could also learn skills such as communication, time management, and problem solving. (Borja, 2005)

Tan Yuh Huann and Mong Kok Thong (2006) report that podcasting in terms of the teaching process can be divided into three phases:

- 1) Content – creation phase
- 2) Publishing phase
- 3) Subscription phase.

Each phase provides opportunities that the teacher can use for classroom needs.

In the first phase, „Content - creation“, the content can be made by an individual, a group, or even a whole class. It depends on the objectives a teacher wants to be achieved. This phase is creative and helps to devel-

op communication skills. In addition to communication skills, students learn to solve problems and organize time. They are motivated to improve their own performance.

In the second phase, „Publishing“, student's activity or more precisely performance is influenced by the awareness that the podcast is public. This provides the intrinsic push for them to reflect on their initial audio recordings and improve on their oral performance during the content creation phase. (Tan Yuh Huann, Mong Kok Thong, 2006) Published episodes are archived.

The third, „Subscription“, phase is the most used phase for learning purposes. Materials can be downloaded to portable MP3 players, allowing students to listen to lectures podcasted by their teachers as many times as they want, where they want and when it suits them, without being connected to the Internet.

Meeder (2008) quotes an example of using the podcast of teacher Eric Langhort (2007), who created the Virtual Book Club to create an atmosphere of belonging among his members. He uploaded audio files to this podcast, which he called „StudyCats“. These audio files were 15-20 minutes long. Students should write their opinion after hearing them. It has created two-way interactive communication between students and students and teachers. In case the students did not have access to the Internet at home, they could burn CDs at school, i.e. they recorded audio files on a CD carrier. This way all students had access to audio files that had been uploaded. Students used pseudonyms in their comments to preserve their anonymity. Langhorst created this blog so that students could not post their comments without his consent. The reason for this was to avoid submitting inappropriate comments.

Table 2 shows the comparison of audioblogging and podcasting. The biggest difference between them is in communication. In audioblogging, communication between the audience and the audioblogger is two-sided, but when podcasting, communication between the audience and the podcaster is unilateral.

AUDIOBLOGGING	PODCASTING
<ul style="list-style-type: none"> - voice diary (voice recording) - created by an individual who wants to use the voice for self-expression - communication between the audience and the audioblogger is two-sided - appeal for the vast Internet audience - text - archiving - RSS feed - "trackback" service 	<ul style="list-style-type: none"> - radio show (voice recording) - created by an individual, a group, a class - communication between the audience and podcaster is usually one-sided - appeal for the vast Internet audience - text to describe the podcast - archiving - RSS feed - does not have a "trackback" service

Conclusion

Information technology (IT) has recently witnessed a huge boom in its development, which is reflected in all social spheres. The Internet is becoming more and more accessible nowadays, unlike some other technologies, i.e. more and more students have access to the Internet not only in computers, but also in mobile phones or tablets.

Nowadays, the blogging differs from other web applications. It can be used as a personal journal where a blogger presents his/her political views and comments, posts poetry, travelogues or photos. The blog represents a platform for presenting personal experiences and opinions about the selected social reality. (Štefančík, 2012)

Using weblogs, audioblogs or podcasts in learning helps students to improve their skills. Most young people are positive in relation to information technology and that kind of support of learning can motivate them to work harder.

Literature

BORJA, R. R. (2005). Podcasting craze comes to K-12 schools. *Education Week*, 25, 14. Retrieved June 09, 2006, from Academic Search Premier database

CHONG, K.M.E. (2006). Blogging in music teaching: Engaged learning beyond classroom and disciplinary boundaries. *Proceedings of the ERAS Conference 2006*, Singapore, May 29-31.

MEEDER, R. (2008). Videoblogging in Education: The new wave of interactive educational television. <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2008/meeder2008.pdf>

MORAS, S. (2001). Computer-Assisted Language Learning (Call) and The Internet. In *Karen's Linguistic. Issues*, 2001. (<http://www3.telus.net/linguisticsissues/CALL.html>, accessed 25th January 2003)

ROSE, B., ROSIN, L. (2006). The infinite dial: Radio's Digital Platforms. Retrieved April 18, 2006, from http://www.arbitron.com/downloads/digital_radio_study.pdf

ŠTEFANČÍK, R. (2012): (We)Blogovanie ako prostriedok politickej komunikácie. In: Žúborová, V. a kol.: 20 rokov transformácie: postavenie politickej komunikácie v Českej republike a na Slovensku. Trnava: UCM, s. 121-140, ISBN 978-80-8105-330-6.

TAN, Y.H., OW, E.G.J., Ho, P.Y.J. (2005). Weblogs in education. Retrieved January 31, 2006, from http://www.moe.gov.sg/edumall/rd/litreview/weblogs_in_education.pdf

TAN, Y. H., MONG, K. T. 2006. Audioblogging and Podcasting in Education. http://www3.moe.edu.sg/edumall/rd/litreview/audioblogg_podcast.pdf

The Guardian. (2004, December 2). Personal soundtracks. Retrieved November 4, 2005 from <http://technology.guardian.co.uk/online/story/0,3605,1363637,00.html>

THOMAS, Kim (2006). The power of the podcast. Retrieved June 14, 2006 from <http://www.futurelab.org.uk/viewpoint/art70.htm>

THORNE, S. L., PAYNE, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. In *CALICO Journal*, 22(3), 371-397.

UNDERWOOD, J. (1984) *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*, Rowley, MA: Newbury House

VITKOVSKÝ, A. (2006). *Moderní slovník softwaru výkladový anglicko-český česko-anglický*. Praha: Antonín Vitkovský – AV Software, 2006. 588 s. ISBN 80-901428-8-5

WARSCHAUER, M. (1996). *Computer Assisted Language Learning: an Introduction*. In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20. <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm#barson>

Contact

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.

Department of English Language
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Dolnozemská cesta 1/b, 852 35 Bratislava
Slovakia
eva.stradiotova@euba.sk

**II. POLITOLOGY
AND
INTERNATIONAL RELATIONS
SECTION**

ENVIRONMENTAL ISSUES OF ONGOING SYRIAN CONFLICT

PETER ČAJKA - TOMÁŠ SWIATLOWSKI

Abstract

In connection with current problems in the world, associated with the escalation of armed conflicts, environmental aspects are very often lost. Often, environmental problems are the cause of escalation, respectively, such conflicts. However, it is not possible to say that these problems are themselves the cause of the conflict, but they are rarely one of the key factors that, in connection with others, have created suitable conditions for the rise of riots and the escalation of tension. Syria is currently suffering from serious environmental problems and the impact of these on the population is devastating along with the consequences of the devastating war. The causes of these problems can be identified by looking at physical-geographical, demographic, economic as well as historical assumptions that have created acceptable conditions for their occurrence in recent years. Long-term neglect and years of unsolved questions about the future environmental and food security of the country have significantly contributed to the current critical situation. The key issue in this regard was the agricultural policy of the Syrian regime, which seriously affected the long-term negative consequences.

Key words

water resources, drinking water, agricultural, environment, conflict, food security

1. INTRODUCTION

For more than seven years, Syria has been embroiled in a bloody civil war, the end of which is still unpredictable. As with every armed conflict, even in this case, there were many factors of an internal and external nature preceding it, which, in synergy, created the conditions for the emergence and escalation of the tension leading to the civil war. It is very difficult to identify the specific causes of its outbreak, as they are mutually intertwined in a wide range of geopolitical, economic, power, social, and other factors, which may serve as a prism to observe this conflict through. However, in this entwinement, the environmental aspects are often of low importance and lost in the discourse, which leads to this approach being marginalized although it seeks to uncover the causes of this war in environmental problems. This is due to being a relatively non-traditional viewpoint of the widely discussed topic of the violent power struggle in Syria.

2. RESEARCH ANALYSES

The aim of this paper is therefore to point out that the escalation of tension is also the cause of the environmental problems that are plaguing the country. However, it cannot be said that these problems are the cause of the conflict themselves, even very courageously arguing that they are the main cause of conflict. However, in the paper, we will try to prove

that they are one of the key factors that, in blending with others, has created suitable conditions for rising riots and escalating tensions.

Syria is currently suffering from serious environmental problems and the impact of these on the population is devastating along with the consequences of the devastating war. The causes of these problems can be identified by looking at physical-geographical, demographic, economic as well as historical assumptions that have created acceptable conditions for their occurrence in recent years.

The physical-geographic characteristics of the region clearly predestine that natural resources, especially drinking water and fertile soil, are scarce in this country. A large part of Syria is an inhospitable desert¹, in which living conditions are only acceptable in a few oases, with the capital Damask itself spreading to one of these oases. The most fertile soil is located in the northeast of the countryside, between the Euphrates and the Tigris². The Euphrates River, which flows from the north and crosses it in the southeast direction, is a living artery for Syria, thanks to which developed civilization developed in this area (Kor, 1997). Despite the fact that the region is one of the driest places in the world, with less than 250 mm of precipitation annually, the river managed to provide sufficient volume for

1 So-called "Syrian desert", which occupies about 2/3 of the country's area.

2 This area is part of a larger territorial unit, which is historically referred to as the Fertile Crescent.

agricultural efforts over thousands of years (Gleick, 2013). From the climatic point of view, the landscape is also characteristic of the alternation of droughts and rains, which had to adapt to agricultural techniques to ensure a livelihood for the population throughout the year.

The above is also reflected in the spatial distribution of the population, which is centred mainly on three areas: the Mediterranean coast, the southwest near the oasis, and finally the northeast between the Euphrates and the Tigris. However, in the context of environmental deficiencies, it is highly alarming that the population of Syria is growing at a high rate. Over the last 30 years, the population has more than doubled³. Such a demographic trend presents exacerbating pressures on already scarce natural resources, which, of course, increases the risk of escalation of tension and the outbreak of violence.

This is particularly true in the case of a region suffering from a chronic shortage of drinking water and where there is historical experience of wars about this valuable resource. In the past, people have often resorted to fight for water, with the history of such armed conflicts of water and control over it dating back to 4500 years in the past⁴. If historically one of the primary ways to resolve disputes in this region is war, then there is a premise that such a pattern of behaviour will be followed by people today (Famiglietti, 2013).

Factors that have greatly deepened environmental problems over the past decades include mistakes by the Syrian government and insufficient efforts to address these issues and find solutions to them. Long-term neglect and years of unsolved questions about the future environmental and food security of the country have significantly contributed to the current critical situation. The key issue in this regard was the agricultural policy of the Syrian regime, which seriously affected the long-term negative consequences. In order to ensure food self-sufficiency and increase agricultural profits⁵, the government has for many years encouraged crops that are very water-intensive (such as cotton or grain). Government policy also subsidized agricultural large-scale production,

3 While Syria had about 9 million inhabitants in 1980, in 2010 their number exceeded 21 million. UN DESA. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision*.

4 The first documented war for water in the world took place between the cities of Lagash and Umma around 2500 BC. I. (Hammer, 2013).

5 Agriculture is still an important source of income for Syria. Its share of GDP in the country has fallen in recent years, but is still relatively high - around 16.5%. CIA. 2013. *The World Factbook 2013-14*.

while ignoring the environmental risks of such orientation that might occur in future. Obsolete and inefficient irrigation infrastructure and underdeveloped agricultural techniques have led to huge wastewater, contamination of these resources, and progressive desertification of the country (Plumer, 2013). One of the erroneous steps of the Syrian regime was also the sale of most of its grain supplies at a time when its price on the global market was high, with the country having suffered a devastating period of drought and grain was required to be imported under unfavourable conditions (Shank, Wirzba, 2013).

Given the chronic lack of water, the Middle East region is very sensitive to any weather fluctuations that are increasingly common in the face of the climate change. This is mainly due to the fact that the climate change is primarily manifested through water and its cycle problems⁶ (Light, 2013). In this context, Syria is particularly threatened by its shortage and the associated drought. The rotation of droughts and rains is typical of the country's climate but, in the context of ongoing climate change, droughts are prolonging and intensifying (Arnold, 2013). This disturbs the common agricultural practices and reduces the area of fertile land. Together with the rapid population growth, there is a considerable imbalance when demand exceeds supply. The process of climate change therefore poses a clear threat not only to Syria but to the entire Southwest Asia region, with its negative effects already beginning to manifest.

The real natural disaster took place in 2006 – 2011, when Syria suffered the worst drought in history so far (Hammer, 2013). During the 20th century, the country experienced six more significant droughts, but none of them with its length and intensity did not fit the latter⁷. Although drought affected the entire region of Southwest Asia, Syria suffered most. According to many experts, this was the worst long-term period of drought and the greatest malnutrition since the beginning of the agricultural activity in the area of fertile crescent (Romm, 2013). Available data show that in the northeast of the country (i.e. between the Euphrates and Tigris rivers), 75% of farmers have lost their entire crop and 85% of cattle have died. This devastating drought hit about 1.3 million people directly, and almost 3 million indirectly. In addition to

6 Climate change is most often associated with fears of rising ocean levels, melting glaciers, floods, droughts, and so on.

7 While the first five took only one season, the sixth took two seasons and the drought in 2006-2011 lasted for six seasons. This was an unprecedented phenomenon attributed to the impact of climate change (Gleick, 2013).

the devastating impact on agriculture itself, this natural disaster had had a number of negative social and economic consequences for the country's population.

Approximately 1 million farmers had to leave their homes because of the loss of their livelihood, followed by a mass exodus into larger cities or their suburbs, where a large community of poor rural migrants began to form. Most of these displaced people settled in the cities of Aleppo, Hama, Homs, Damascus and Dara'a (Gleick, 2013). The huge influx of poor and unemployed farmers severely undermined the social and economic stability of these cities, which was felt not only by immigrants but also by indigenous peoples, as these urban areas had to cope with the influx of refugees from Iraq and Palestine (Plumer, 2013). The pressure on resources has therefore increased disproportionately, resulting in huge masses of unemployed and frustrated people⁸. As a result, social tensions have begun to add to the economic difficulties in these cities, but these have been underestimated and the regime itself has not taken any appropriate measures to address the situation. The government has tried to prevent the dissemination of information about the situation, with migrants often guarded by the army and journalists banned from entering these problematic areas⁹. "But under the surface of what appeared to be a stable landscape, a major environmental and human disaster was taking place" (Light, 2013, s. 1).

The negative impact of this long drought on the environment in the country has been fully demonstrated in the results of a recent GRACE experiment¹⁰. Based on satellite observations, it was found that in the Euphrates and Tigris basins, between 2003 and 2009, the world's second largest underground water loss in northern India was recorded. Over the course of these six years, the amount of water loss

8 *Farmers who suffered a devastating drought continued to believe that the regime turned their backs on the rural population, and all the resources were given only to cities and large-scale production (Arnold, 2013). As a result, fears of survival began to spread, which subsequently encouraged mass migration to cities.*

9 *Eventually, the information was leaked and several international and, above all, non-governmental organizations were alert to the situation. The Wikileaks portal also published a 2008 report in which the US Embassy in Damascus warns against the consequences of a devastating drought, saying: „Resettlement of population can multiply social and economic pressures and thus significantly undermine stability in the country“ (Gleick, 2013, s. 1).*

10 *Gravity Recovery and Climate Experiment - This is a joint project of the US Navy and NASA and the German Aeronautics and Astronautics Center (DLR), which maps satellites to the Earth's gravitational anomaly to obtain valuable information on oceans, soil, glaciers and climate (NASA, 2003).*

was almost equal to the amount of the whole Dead Sea (Hammer, 2013). The reasons of this situation can be attributed to the process of climate change, which this region is particularly vulnerable to. This was also reflected in the recent drought, but human activity and bad water management in the country are also a major contributor to this. As a result of drought, many farmers were forced to seek water deep underground, and for this purpose a large number of illegal wells was drilled. Initially, these efforts were successful because Syria had a relatively rich supply of groundwater drinking water¹¹. However, with the increasing number of such wells¹² and without any government control, an underwater aquifer has been disproportionately drained and currently only around 40% is left in comparison with the pre-2003 period (Arnold, 2013). Hydrologists fear that this aquifer has been exhausted so much that it will no longer be able to recover in the future¹³, which will have catastrophic consequences for the Syrian population.

Apart from the above difficulties, Syria is also facing a serious problem of its most important water resources being shared with the surrounding states, especially with Turkey, on whose territory the Euphrates and Tigris spring. Turkey is a key player in terms of water in this region, because it is a state upstream, which gives rise to certain indisputable benefits. It has a very powerful tool in its hands, allowing it to exert pressure on Syria and Iraq, which are downstream. Due to the dependence on the inflow of water resources from Turkey, the manoeuvring space of these two countries is very narrow (Šmíd, 2010).

The disputes between these countries have been stretching for more than half a century, and several times they came close to mutual armed struggle¹⁴. The tension in the area increased especially since Turkey declared in the 1960s that it plans to start building a huge system of dams and tanks in the upper

11 *Below the surface there is a reservoir of underground drinking water, which is called the aquifer or hydrological collector.*

12 *Nobody knows exactly how many such wells have arisen, but it's about the number that is close to one million (Famiglietti, 2013).*

13 *According to Jay Famiglietti, who runs the GRACE project, there will be a phenomenon of climate change that „dry areas of the world will become even more dry“ (Arnold, 2013). It is therefore quite likely that the basins of Euphrates and Tigris and the underground water supply, which was able to sustain civilization in this area, will not be able to provide subsistence for the next generations of Syria's population.*

14 *For example, in 1975, when Syria launched its Tabqa dam on the Euphrates, Iraq was preparing for a military attack. Finally, the dispute was resolved peacefully through Saudi-Arab mediation (Haftendorn, 2000).*

Euphrates and Tigris to produce electricity and irrigate large dry areas in the south-eastern part of the country¹⁵ (Fabiánová, 2011). This project, according to Turkish plans, would provide work to hundreds of thousands of people and secure a large part of the energy needs of the country. One of the stated objectives was also to address the Kurdish issue through increased employment within this group and the transfer of a large number of workers, which, according to Turkish aspirations, would have a positive impact on the suppression of separatist efforts and the assimilation of this ethnic group (Lorenz, 2008). Turkey, therefore, saw this instrument as a tool for stabilizing the region, which should have also been reflected in the reduction of tension between countries. On the contrary, for Syria and Iraq, this project was a threat because of concerns of a significant reduction in the flow of two key rivers¹⁶, which would have increased the pressure on already poor water resources.

Escalation of tensions has taken place in recent years, especially when Turkey started building or impounding another dam. On the contrary, in a situation where the construction of this financially demanding project was suspended, at least when Turkey in its plans showed a certain willingness to negotiate a compromise, there was a reduction in tension and an attempt to cooperate. At present, this dispute is frozen¹⁷, especially due to the fact that Syria is currently embroiled in its own civil war. However, it is possible to assume that in the future, the conflict will escalate again, no matter what outcome the war will end.

All the aforementioned problems joined in 2010 with the so-called "Arab Spring". For some time, it might have seemed that Syria was a relatively stable country that would escape riots spreading across the Arab world. However, in the end, Syria fared worse than any other country in terms of the suffering of the civilian population and the number of victims. Unlike other revolts, riots in Syria have not begun on the squares of large cities, but in the relatively small

15 *This is the so-called „ South eastern Anatolia Project (Güneydoğu Anadolu Projesi - GAP). Of the planned 22 dams, 9 are currently in operation and the project is completed at around 70% overall. A key building is the so-called Atatürk Dam, which was put into operation in 1992. It is officially scheduled to complete the project in 2017, although this is likely to be the case after 2020 (Wilson, 2012).*

16 *Both countries are already experiencing a reduced flow that they attribute to the Turkish GAP project. According to some data, since 1975 the flow of Euphrates in Syria has decreased by 40% and the Tigris flow in Iraq by up to 80% (Hammer, 2013).*

17 *Similarly, there is another frozen conflict in the region regarding water resources - a dispute over the Golan Heights between Syria and Israel.*

provincial town of Dara'a in the southwest of the country. In March 2011, the police arrested a group of teenagers who sprayed the facade of the local school with anti-government slogans (Sterling, 2012). After the authorities refused to release them, the protests in the city sprang up and gradually spread to the whole country.

It is not a coincidence that everything started in this city. The whole province was very badly affected by the consequences of the drought, which caused the mass influx of the rural population to the centre of the province – the city of Dara'a. These immigrants multiplied the pressure on already limited local resources. This created the appropriate prerequisites for an increase in dissatisfaction and frustration on the part of the indigenous people as well as on migrants, which subsequently, in connection with other political, economic and other motives, pushed them to the streets to publicly and massively articulate their demands.

3. CONCLUSION

As a final note, we must add that, in the wake of the outbreak of civil war in Syria, we can not only look for the causes mentioned in this contribution. Environmental factors, particularly chronic water scarcity, catastrophic impacts of climate change, and deficits in environmental security issues, have contributed to the growing economic and political uncertainty and created a room for destabilizing the regime of President Bashar al-Assad. In this context, our findings confirm the ever more frequent opinion that climate change has as a so-called "Threat multiplier" effect with range of significant security implications.

REFERENCES

- Arnold, D. Drought, dams, and survival: linking water to conflict and cooperation in Syria's civil war. In *Journal International Affairs Forum*, Volume 5, 2014 - Issue 1
- CIA. *The World Factbook 2013-14* [online]. Washington, DC : Central Intelligence Agency, 2013 [cit. 26.02.2018]. Available at: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>
- Fabiánová, A. Nedostatok vodných zdrojov ako nová bezpečnostná hrozba v 21. storočí. In *Politické vedy*, roč. 14, 2011, číslo 1. ISSN 1335-2741, s. 74-94.
- Famiglietti, J. Water and the Roots of Violent Conflict in Syria [online]. *The Huffington Post*, [huffingtonpost.com](http://www.huffingtonpost.com), 2017. [cit. 23.04.2018]. Available at: http://www.huffingtonpost.com/jay-famiglietti/water-and-the-roots-of-vi_b_3884175.html
- Gleick, P. Syria, Water, Climate Change, and Violent

Conflict [online]. Science blogs, Significant Figures by Peter Gleick, scienceblogs.com, 2013. [cit. 22.11.2015]. Available at: <<http://scienceblogs.com/significantfigures/index.php/2013/06/10/syria-water-climate-change-and-violent-conflict/>>

Haftendorn, H. Water and international conflict. In *Third World Quarterly*, Vol. 21, 2000, no. 1. ISSN 0143-6597, s. 51-68.

Hammer, J. 2013. Is a Lack of Water to Blame for the Conflict in Syria? [online]. *Smithsonian magazine*, smithsonian.com. [cit. 27.04.2018]. Available at: <<http://www.smithsonianmag.com/science-nature/Is-a-Lack-of-Water-to-Blame-for-the-Conflict-in-Syria-208345431.html>>

Kor, T. Tigris-Euphrates River Dispute [online]. *The Inventory of Conflict & Environment Case Studies*. 1997. [cit. 20.11.2017]. Available at: <<http://www1.american.edu/ted/ice/tigris.htm>>

Light, J. Drought Helped Spark Syria's Civil War – Is it One of Many Climate Wars to Come? [online]. *Moyers & company*. 2013. [cit. 21.12.2017]. Dostupné na internete: <<http://billmoyers.com/2013/09/06/drought-helped-spark-syrias-civil-war-is-it-the-first-of-many-climate-wars-to-come/>>

Lorenz, F. Strategic Water for Iraq : The Need for Planning and Action. In *American University International Law Review*, Vol. 24, 2008, no. 2. ISSN 0003-1453, s. 275-299.

NASA. Studying the Earth's Gravity from Space: The Gravity Recovery and Climate Experiment (GRACE) [online]. *Greenbelt, Maryland : Goddard Space Flight Center*, 2003 [cit. 27.02.2018]. Available at: http://grace.jpl.nasa.gov/files/GRACE_Fact_Sheet.pdf

Plumer, B. Drought helped cause Syria's war. Will climate change bring more like it? [online]. *The Washington Post*, washingtonpost.com, 2013. [cit. 16.2.2018]. Available at: <<http://www.washingtonpost.com/blogs/wonkblog/wp/2013/09/10/drought-helped-caused-syrias-war-will-climate-change-bring-more-like-it/>>

Romm, J. Arab Summer: Warming-Fueled Drought Helped Spark Syria's Civil War [online]. *Climate Progress*, thinkprogress.org, 2013. [cit. 26.11.2017]. Available at: <<http://thinkprogress.org/climate/2013/09/08/2586811/arab-summer-drought/>>

Shank, M., Wirzba, E. Why water is key to Syria con-

flict [online]. *Global Public Square*, cnn.com, 2013. [cit. 7.3.2018]. Available at: <<http://globalpublicsquare.blogs.cnn.com/2013/09/17/why-water-is-key-to-syria-conflict/>>

Šmíd, T. et al. *Vybrané konflikty o zdroje a suroviny*. Brno : Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2010. 216 s. ISBN 978-80-210-5351-9.

Sterling, J. Dara'a: The spark that lit the Syrian flame [online]. *CNN*, cnn.com, 2012. [cit. 30.01.2018]. Available at: <http://edition.cnn.com/2012/03/01/world/meast/syria-crisis-beginnings/>

UN DESA. *World Population Prospects: The 2015 Revision. Volume I: Comprehensive Tables* [online]. *Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations*. [cit. 01.02.2018]. Available at: http://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2015_Volume-I_Comprehensive-Tables.pdf

Wilson, R. Water-Shortage Crisis Escalating in the Tigris-Euphrates Basin [online]. *Future Directions International Pty Ltd.*, 2012. [cit. 04.12.2017]. Available at: [http://www.futuredirections.org.au/files/FDI_Strategic_Analysis_Paper_-_28_August_2012\(1\).pdf](http://www.futuredirections.org.au/files/FDI_Strategic_Analysis_Paper_-_28_August_2012(1).pdf)

Contact

Peter Čajka

assoc. prof.,

Department of International Relations and Diplomacy
Faculty of Political Sciences and
International Relations
Matej Bel University
Kuzmányho 1
974 01 Banská Bystrica
Slovak Republic
peter.cajka@umb.sk

Swiatlowski, Tomáš,

former internal PhD. student

Department of International Relations and Diplomacy
Faculty of Political Sciences
and International Relations
Matej Bel University, Kuzmányho 1
974 01 Banská Bystrica
Slovak Republic
tom.swiatlowski@gmail.com

URBAN REGENERATION POLICY - CASE STUDIES FROM BELGRADE

Snežana S. ĐORĐEVIĆ

Abstract

This article deals with urban regeneration process in Belgrade, as a way of creation of urban and spatial policy. Political and legal ambient characterizes insufficient normative regulation, weak institutions, small transparency in decision making process, insufficient professional influence on projects, corruption and ad hoc arrangements which seriously favour private and group interests (income, profit) over public interests etc.

The main research methods used in this paper are in depth analysis and case studies. Text contain two case studies which both deal with the problem of urban regeneration. Belgrade Port is an example for misuse of privatization procedure for getting valuable cities' lots and building land cheaply. Private owners of the port decided to regenerate this part of city in luxury residential area with marina and new business centre, but project has never been implemented. Belgrade Waterfront (regeneration of Sava amphitheatre) is the second case. This ambitious project has been created as arrangement between top Serbian leadership and one foreign company, without including public, and domestic experts and their associations in this project. this project has been implemented in spite of public discontent.

The main conclusions are: this policy field is burdened by corruption, insufficient professional standards and democratic procedures, causing huge troubles and costs for citizens.

Key words

urban planning, spatial planning, zoning, land purpose conversion, urban regeneration, corruption.

1. INTRODUCTION

Redevelopment of each city, including Belgrade should have been created by city institutions and officials, who ought to work in transparent way, respecting democratic principles and professional standards.

In both presented cases the project of urban regeneration has been led by private enterprise (Port and Eagle Hills) and representatives of state (in case of Port less visible). In both cases projects have been primarily motivated by profit, mostly ignoring the voice of public and even of experts (especially in Belgrade Waterfront project).

Public interest and professionalism are strongly jeopardized.

Both cases, each in specific way, show that city, who has to be in charge of this kind of job, is subordinated to the state, pointed out that local government has not enough autonomy and it is in a dependant position. Additionally, these cases are excellent indicators of poor quality of legal state, poor quality of land property regulations which opens space for creation of various interest arrangements between business and political officials. One can also identify misuses, unclear rules of game, irresponsible governments which instead of protecting public interest give priority to personal and group

gains from public resources etc.

In these processes public has been suppressed, poorly informed and unable to influence redevelopment and re-shaping of their city. The waves of public riots in spring 2016, provoked by illegal demolition of buildings in Hercegovacka street, are isolated form of the civil society and citizens' resistance to this kind of practice.

Ironically, in such ambience citizens are always losers: when investors get valuable land for free, when excellent project of regeneration of neglected part of city has been cancelled and when not well prepared project with the protection of government has been implemented without clear vision of the possible public costs in future.

Regarding quality of project (policy) creation, these cases are good indicators that state and local governments and its institutions often don't use scientific data and evidence as main indicators in creation and implementation of policy, which caused huge troubles and costs for citizens. In Port case they ignored property regulation, in Belgrade Waterfront they ignored Urban plan, urbanistic and building procedures and standards, property rights, numerous technical and financial aspects of the project (insufficient financial analysis and undeveloped financial documents) etc.

The upgrade of the professional and demo-

cratic procedures and of the quality of projects in this policy area, would be excellent indicator of democratization and development of Serbia in general.

1.1 BELGRADE IN TRANSITION

Belgrade, capital of Serbia (1.7 million inhabitants) is the most developed part of country and participates with over 40% in GDP; it is located on corridors 10 and 8, and has excellent connections with neighboring countries¹. Based on its economic potentials, Belgrade attracts population (and has permanent population increase)² while at the same time, eastern and southern parts of Serbia lost population.

Serbia is transitional country. Its political system has problems with legal state, rule of law, partially implemented decentralization. Legal ambient is in transformation; a number of good laws has been adopted, but there is still an absence of a numerous of sublegal acts (procedures are often weakly regulated).

The system has limited capacity of civil society, influential but corrupted political parties which stimulate system of political preys and gains over professionalism and merit system. In the process of public policy creation, often political influence is more important than professional standards and criteria.

The field of spatial, urban planning and building has been poorly arranged,³ and is burdened by inefficient and corrupted administration and institutions⁴, weak quality of management and bribery.

1.2 POLITICAL STATUS OF BELGRADE

Belgrade has a status of a. city, b. metropolitan region (Law on local government, Law on City of Belgrade) and c. the statistical region (Law on regional development). It has a model of „weak mayor“ elected from city assembly.⁵

In *the sense of political organization* Bel-

1 On the list of 10 municipalities with the highest level of average income in Serbia, 8 of them are Belgrade and its 7 municipalities (Novi Beograd, Lazarevac, Surčin...)

2 For example, between 1998 - 2002 Belgrade population increased by 4,8%.

3 Law on Urban Planning and Building has been adopted in 2014.

4 Out of 189 countries, Serbia is at 139. place, regarding the duration of procedure necessary for issuing building permit. See: *Doing business*, <http://www.doingbusiness.org/~media/GIAWB/Doing%20Business/Documents/Annual-Reports/English/DB16-Full-Report.pdf>, visited on 28/06/2016.

5 In 2002 the Law on Local Government introduced model of directly elected mayor and, in 2007 the Law returned to model of weak mayor (assembly - mayor model).

grade is too centralized.⁶ Charter has diminished competencies of municipalities which have great developmental potentials and long tradition of successful managing (great competencies and budgets). Today, they are put in a position of passive executives of decisions made by the city.

1.3 URBAN REGENERATION POLICY

Urban regeneration policy⁷ is a permanent process of gentrification of neglected parts of town, which should be based on:

- a. a. clear image of the city and a vision on city development,
- b. b. good spatial planning and zoning, and
- c. c. sensibility to citizens needs and social quality of life.

Belgrade still doesn't have, in urban sense, balanced relationship between its parts and the entirety. It is considered that poli-centric organization could procure better harmony between various parts of Belgrade and more effective use of territorial capital, in order to diminish regional disproportions.

Ability for strategic thinking and planning and to implement adopted plans is important indicator of city's development capacities. It turns out that Belgrade lacks strategic documents,⁸ adequate spatial and action plans,⁹ as well as political elites de-

6 Law on Belgrade in 2007 stipulated some general questions, letting City of Belgrade to arrange its organization by Charter. Constitution formally allows cities to have directly elected mayor and lets legal regulations to develop it as a kind of amenities for greater units. But, none of the cities, including Belgrade, use this possibility because such solution conflicts with the interest of party leaders to control „their“ mayors. This possibility was used to strengthen city with huge competencies and financial power, leaving 17 city municipalities with small scope of competencies and in complete financial and fiscal dependency. Belgrade became very centralized city. This solution is highly odd having in mind that all Belgrade municipalities are densely populated, that they have good and experienced administration with capacities and long tradition in procuring various scope of public services. Such solution provoked a numerous of functional problems in the city, jeopardizing the quality and efficiency of public services and leaving citizens often dissatisfied.

7 See: *Researching the City*, Ed. Kevin Ward, Sage Publications, 2014, Edward Soja, *Seeking Spatial Justice*, University of Minnesota Press, 2010, *Urban Planning in the 21st Century*, Ed. Daniel Graber, Kenneth Birmingham, Nova Scientia Publishers, Inc, New York. 2009.

8 Belgrade made in good, participative way its Developmental Strategy, but never adopted it by Assembly!

9 Belgrade City possess all planning documents but general plan stipulates urban planning in too many details, limiting possibilities for municipalities to influence and better arrange

voted to their implementation. Belgrade also lacks adequate political organization (decentralized system, and good system for coordination) and good management necessary for effective and efficient implementation of decisions.

Unsolved problem of public property creates a lot of functional problems to Belgrade as well.¹⁰ Belgrade and its municipalities, up to now only made inventory of their potential property and only a small part of property has been returned.¹¹

Belgrade government has a vision of this city as „city of culture, sport and entertainment“. They stress that „its spiritual, cultural and intellectual potentials has a power to attract business, investors, tourists, and creative sector.“¹²

Developmental Strategy of Belgrade defines that Belgrade should:

- a. to use rich historical heritage for **city branding**,
- b. to use excellent **geostrategic position** on two European corridors in order to connect and collaborate with other cities and regions in Europe,
- c. to develop **sustainable economy** by supporting high accumulative service sector and activities (culture, sport, entertainment, knowledge),
- d. to rebuild existing **urban structure**, upgrade its compactness, strengthen its identity, made better connection of river banks,
- e. to develop **democratic decision making processes**, strengthen participation and include community in identification of priorities, in creation and implementation of important projects, as well as development of horizontal and vertical coordination of all subjects etc.

land use and building.

10 In 1995 the property was taken by government, but even after 2000, new political elite wanted to keep property as instrument of influence on local government, leaving it in position of dependency. Law on Public Property was finally stipulated in 2011 with help of European Union. However, the first (pretty good) version of the law was changed in order to make the process of returning property as slow as possible.

Problems in the democratization process and important aspects of struggle for better position of cities See: Snežana Đorđević: „Modeli regionalizacije za Srbiju“ u radu: Nove regionalne politike i evropska iskustva, (M. Damjanović, Megatrend, Beograd, pages 301-321, Snežana Đorđević: Renesansa lokalne vlasti, Čigoja, Beograd, 2012, pages 399, 400 and Snežana Đorđević: Savremene urbane studije - preduzetnički, kreativni, demokratski gradovi, Čigoja, Beograd, 2012, pages 99, 100, 170-172.

11 Law on Public Property allows the Agency to be in charge for returning property to all cities and municipalities in Serbia which exceptionally slowed the whole process.

12 Draft of Developmental Strategy of Belgrade City, page 17. See: http://www.beograd.rs/download.php/documents/nacr_strategije_razvoja.pdf, visited on 25/05/2015.

The rating agencies evaluated Belgrade with rather low rating.¹³ Serbia as a state, was ranked as BB-, which represents a rating for speculative, risk investments, and consequently Belgrade as individual destination in the state can't get better rating. There are different ranking methods, and some of them put Belgrade on list.¹⁴

2. BELGRADE PORT

The Belgrade Port study demonstrates the challenges of regeneration of city port. They include: problematic privatization, serious jeopardizing of public interest, acquiring public building lots for small sum of money (problem of corruption), conflict between various power centers, interest plots and conflicts on the relations between state -city, poor institutions (city, state) and long term conflict about change of purpose of land in this part of the City.

This case study starts with privatization of Belgrade Port, then presents ambitious project Belgrade on Waters, financed by owners of the privatized Port, and finishes with the conflict between Belgrade authority and owners of the Port about property of the land on which Port is situated.

Belgrade Port is located on Dorćol, attractive part of city on the board of Danube, in the bottom of old part of city: it is part of industrial zone. Number of factories are located here together with, following storages and selling objects, custom zone etc. Port part of Belgrade settlement, as it used to be the case in a number of other European cities,¹⁵ is a pretty

13 So, for example, The Anholt GfK Roper City Brands Index-a or European Cities Monitor didn't include Belgrade at all in their analytical maps, because it didn't fulfill the basic requirements for their analysis. These agencies research and evaluate cities' success in attracting investments and making friendly ambiance for business, local community, youth population, tourists etc. See:

http://www.gfkamerica.com/practice_areas/roper_pam/placebranding/cbi/index.en.html, visited on: 25/05/2015.

14 Loughborough University established Globalization and World Cities Research Group that conducted empirical study and made classification of cities regarding level of development and upgrading quality of services. Therefore, cities are classified in 5 categories: alfa world cities as the best one, beta cities, gama cities, cities of high sufficiency and sustainable cities. Belgrade is ranked in the group of cities of high sufficiency (4th group).

15 Urban Politics, Ed. by Mark Davidson & Deborah Martin, Sage Publications, 2014, Cities and Crisis, Ed. Kuniko Fujita, Sage Publications, 2014, Cities and Sovereignty, Identity Politics in Urban Spaces. Ed. Davis D, Nora Libertun de Duren, Indiana University Press, 2011, Alan Harding & Talja Blockland, Urban Theory, Sage Publications, 2014, M.Gottdiener & L. Budd Urban

neglected part of town¹⁶ near the centre, which has extraordinary developmental potentials. General Urban Plan of Belgrade defines that this part of the city can be used for economic activities, including port.¹⁷

In some strategic documents of Belgrade development appears option that Port should be moved from this part of town because of lack of land available and necessary for normal activities of modern port: limited space, as well as insufficiently developed traffic infrastructure and capacities (traffic jams)¹⁸. It would be logical and normal that state together with city, makes changes of General Urban Plan, and move Belgrade Port on location appropriate for this activity,¹⁹ and then they could sell it to the investor interested for port activities.

Then, Port brown-field space in city could be re-zoning, and converted from industrial to some other purpose like: housing, business, shopping zones, places for public meetings, cultural, sport recreational zones, etc. The lots could be publicly sold for much higher prices, procuring Belgrade budget with substantial sum of money. Rules of the game would be clear and there would not exist space for misuse, frauds, and dissatisfaction of all subjects. Neither state, nor city have made an order in these processes, which allowed various misuses. So, in 2009 the journalist of TV serial „Official misuse“²⁰ identified that **city building land**, as important and valuable resource, has been given for nothing to buyers of old factories. Buyers would dissolve enterprise, fire workers, and build on these lots some commercially lucrative objects. It happened sometimes that investors built on agricultural land and afterwards state adopted detailed urban plan, and converts these lots in building land.²¹

Studies, Sage Publications, 2005.

16 *Negligence of this part of city is highly increase by decades of war and sanctions, between 1990 do 2000, when investments almost completely vanished.*

17 *It is a space from Marina Dorćol, over Port until to Pančevo bridge. General Urban Plan of Belgrade 2021, Official Gazette RS, number 27/2003, 25/2005, 34/ 2007 i 69/ 2009.*

18 *General Urban Plan of Belgrade 2021, include option that, port should be moved from that part of the city.*

19 *One of the appropriate locations is on the left bank of Danube (near Pančevo) where exists a great space necessary for modern port.*

20 *Research journalist serial „Official misuse“ on TV chanel B92 , See: http://www.b92.net/video/video.php?nav_category=906&nav_id=355656, visited on 12/05/ 2015.*

21 *In this moment (2009) it is identified that almost around 300 ha of building land in Belgrade didn't go, on this base, to public auction, by which citizens, city and state are literary robbed from these actors (buyers and representatives of government).*

The selling Belgrade Port was the same sample, but it become a problem because it united questionable privatization with open and ambitious project of Port's owners to regenerate a hole district and make luxury housing zone with marina, attractive business, shopping and cultural centre. It was clear to the public that the main motive for buying of Port was city land and enormous potential income and profit made by realization of project Belgrade on Water.

2.1 PRIVATIZATION OF THE BELGRADE PORT

Belgrade Port has been privatized in 1998 (the first cycle) with following share: 60% of shares possess small share-holders, Action Fund possessed 31% shares and Republic Retirement Fund 10%.²² In that time, in 1998 (time of economic crises, isolation and sanctions) the Port's share value has been pretty low (494 dinars). After 2000 Serbia redeveloped, and in 2005 leadership of Belgrade Port engaged Institute of Economic Sciences to make new assessment of the Port's capital value.

Managing Board of the Port, on Annual Assembly of shareholders inform them about the process but left them in believe that the value of shares is still 494 dinars. At the same day, Securities Commission approved the offer of Investment Fund „Worldfin“ from Luxemburg (it later turned out that the owners are two domestic businessmen: Miroslav Mišković and Milan Beko) to buy Belgrade Port, which offered 800 dinars per share. Managing Board of Port suggested to shareholders to wait for other possible offers that could appear by final date and then to decide would they sell their shares or not. Since there was no other offers, state (PIO fund, 10% of shares) and then Action Fund sold their shares to Worldfin, and their example has been followed by small shareholders believing that the offer is quite profitable for them. In this way Worldfin became the owner of 93% of Port shares. Not long after that, Institute for Economic Sciences informed that the value of one Belgrade Port's share is 1.774 dinars (over double higher).²³ In a such a way small shareholders have been fooled by new Belgrade Port owners and government representatives.²⁴

22 See: <http://www.lukabeograd.com/press/iz-nasegugla/155/QA+Luka+Beograd.html>, visited on 15/05/2015

23 *In 2010 small shareholders submitted criminal charge on the base of doubts that they are fooled in the process of selling shares in 2005. By their calculations multimillions damage has been made to them, as well as for society.*

24 *Privatization of Belgrade Port is one of 24 problematic privatizations criticized both by EU, and the Anti-Corruption Council. It was clear that Security Commission and representatives of state PIO fund were coordinated, by selling their shares*

State alone approved the sale of Belgrade Port knowing that Port will be moved from this location and that the main motive of these investors was very valuable land.

2.2 RIGHT FOR USING THE PORT LAND

In 2004 City of Belgrade managed²⁵ to become the owner of the land of Belgrade Port and new owners of the Port could only *use* this land. At that time they were convinced that they have a right to build on the lot of Belgrade Port, of common practice of getting lots by buying objects on it and their close relationship with state officials. Therefore they financed ambitious project, 'Belgrade on Water' in order to build completely new part of city and make big profit from it. They engaged top Netherlander team with famous architect and planner, who made excellent project, skillfully combining tradition and nature of the city, specifics of the lots, using traditional and modern architectural forms, and with smart inclusion of all important aspects for life and development of modern city.²⁶



under very preferable conditions for buyers.

25 ... although in that moment legal base for it was inadequate: in that moment new Constitution was not stipulated (2006), nor Law on Spatial Planning and Building (2009)!

26 See: <http://www.lukabeograd.com/GradNaVodi/Masterplan.html>. Visited on 28/05/ 2015.

Their desire was that this part of city can be seen in completely different light, as new and exciting place full of life, activities and initiatives. Project was inspired by practice of experience economy²⁷ by which this part of town ought to be transformed and to offer interesting and stimulating experiences and contents, strengthening brand of city centre with cultural, artistic contents, squares, places for meeting, etc.

2.3 CONFLICTS BETWEEN BELGRADE PORT AND CITY OF BELGRADE

Unexpectedly, the owners of Belgrade Port were faced with new political situation. DSS (Democratic party of Serbia) which was a kind of protector of interests of Port's owners lost on state elections in 2008. The winner on this elections was DS (Democratic party), who also held power in city of Belgrade. In this new political ambience, the owners of the Belgrade Port were clearly told that buying Port didn't mean buying land. Owners of the Port felt fooled because other investors used the same matrix taking land by buying old factories and building with later conversion of land purpose (even when this possibility was not predicted by plans). In the case of Port existed the plan that Port would be moved on other bank of the Danube, with proposition that in this part of city, the land purpose ought to be changed, corresponding to the contents of their project.

Belgrade and state officials, offered to Port owners to buy this land for regular price for it, but they refused this offer.²⁸

This lead to long-term conflict, unthinkable in legal state with clear norms and rules. In August 2013 Belgrade Port reported bankruptcy, which lead to conclusion of this conflict.

3. BELGRADE WATERFRONT

In media appearance Prime Minister suddenly announced implementation of the **Belgrade Waterfront** project, as gigantic business and housing complex in Sava amphitheatre - in the foothill of the old part of town, at the right bank of river Sava. This project was presented as already finished in a cooperation with private partner from Arabic Emirates "**Eagle Hills**". In preparation phase

27 Snežana Đorđević: *Savremene urbane studije*, ibid, pages 189-192.

28 *The Law on Urban Planning and Building (2009)*, referring to the Constitutional article, opened possibility for buying lots.

hasn't been included Belgrade City authorities, urban - planning institutions, Belgrade planners, urbanists, architects, professional associations, civil society, NGO, citizens.



Plan was presented through *model*²⁹ and the picture of huge complex of tall housing and business buildings, shopping malls (not remarkable or interesting by architectural design) in which dominates huge tower.³⁰

For this project *hasn't been done study on justification and identification of needs for the project, value for money analysis, cost benefit analysis, as well as financial cost construction.*

Project is a kind of public private partnership and therefore this kind of arrangement is in a legal frame.³¹ But, all the same, this project is in conflict with EU standards in this field, breaking principles of contracting and opening space for direct bargain and corruption on the highest level.³²

Project can hardly be included in the realistic space for which it is designed. It simply ignored

29 *The Academy of Serbian Architecture (ASA) points out that it is humiliating that instead of urban plan, this new model, for which neither the author, nor the origin are known, became instrument of regeneration for the most valuable part of the city.*

30 *At the area of 177 hectares, it is planned to achieve more than a million m² of housing (6130 apartments, with average size of 170m²), 750,000 m² of office and commercial space, more than 62,000 m² of public facilities such as kindergartens, schools, cultural institutions, social and health care and about 242,000 m² of new green spaces. These capacities, will procure jobs and living space for more than 13,000 employees and more than 17,000 residents. Main dilemma is if Belgrade needs such housing and business space. For example Belgrade already has higher housing supply than demand.*

31 *Law on Public Private Partnership and Concessions, Official Gazette of RS, number 88/2011, art. 3.*

32 *See also: Vladimir Vasiljev: Javno privatna partnerstva, Phd thesis, Faculty for Political Sciences, Belgrade, 2015, page 192.*

existing urban plan and numerous studies as a part of long-term concept of descending city and citizens on riverbanks. At least, these alternatives could be very useful for correction and improvement of the project³³.

On the first sight, it is clear that the main interest of this project is *business and profit*. This overbuilt complex with high buildings actually prevents and disables approach to Sava riverbanks, and separates it from other parts of the city.³⁴ Great problem of the project is impossibility to procure *traffic accessibility* to this space, and adequate infrastructure support for kind of settlement. It is predicted by project to build underground garage on the soil with high level of underground water, what is huge overlook.

Project has been criticized regarding its *identity*, because huge buildings haven't *symbolism* important and relevant for Belgrade. It is also unacceptable that this project avoids *public competition* for conceptual design for objects, which seriously damage to public interest.

3.1 ALTERNATIVE

The majority of Serbian experts have alternative proposition stressing that the vision for this part of the city, included in urban plan, requires building *smaller number of lower objects*, with domination of contents and activities connected to *recreation (green area)*, meeting people (squares and meeting places), entertainment, culture, sport. Therefore this areas and objects on it should nicely be arranged in balanced entity descending to waterline, connecting both benches of river with *light pedestrian bridge*, and making possible for city to develop, and to „breathe“. In symbolic sense, instead of gigantic tower as a symbol of money and power, experts consider that the *replica of Tesla* tower as identification sign of Belgrade and Serbia, much better fit in this space. It is stated that this whole project have to use *public competition* for ideas, suggestions, designs in order to procure the best possible solutions.

Despite public discontent, state was persistent to implement project according to original model, without any serious corrections. Political

33 *...although numerous subject considers that best solution for this project is to be completely changed. See: <http://aas.org.rs/wp-content/uploads/2015/03/Deklaracija-AAS-o-Beogradu-na-vodi> visited on: 05/03/2015*

34 *Therefore, experts suggest that it is to reduce the number of tall buildings and move them upstream, towards the Fair (to the south).*

majority in Serbian Assembly turned out to be sufficient instrument for project's implementation.

3.2 AMBIENCE FOR CREATION OF POLICY AND DECISION MAKING

The main problem in the creation of this project is the atmosphere of **secrecy and information withholding** which led to additional doubts.

Belgrade Agency for Urbanism made a **Plan of detailed regulation** based on this project's needs but rejected to publish it.³⁵ State Agency for Planning and Building made Report from the public debate on Draft of Spatial plan for special purpose area, and also reject to publish results.³⁶ City architect destroyed voice recording (!) from **seven closed sessions**. Mayor's Cabinet announced that new information will go in public only when the first object would be opened".³⁷

3.3 LEGAL INSTRUMENTS, EXPROPRIATION AND FINANCIAL ANALYSIS

There are problems in a way of using legal instruments like spatial plan and inappropriate measure of expropriation. The state authority created Spatial plan for special purpose area in order to implement project (**Urban plan** represented barrier) although its aim is to protect strategic interests of Serbia (housing and business as main activities in this project, are not). In our legal system general urban plan and plan of detailed regulations are instruments for land regulation; not plan for spatial purpose area.

Because of mixed ownership structure (majority of the land and lots belong to the state, a smaller part belongs to the city and at the end private entities have the smallest share of it), Lex specialist allows **expropriation of land**³⁸ in order to use whole area for project needs.³⁹ The expropriation

35 See more at: file:///C:/Gradski%20arhitekt%20oduzeo%20snimke%20sednice%20o%20%E2%80%9CBeogradu%20na%20vodi%E2%80%9D%20_%20Istinomer.htm#sthash.FX28qocD.dpuf, visited on 15/05/2015.

36 The remarks were, among others, given by Association of Serbian Architects, Association of Belgrade Architects and the Serbian Academy of Sciences and Arts.

37 See: <http://www.nspm.rs/politicki-zivot/beograd-na-vodi-kolosalna-obmana-sa-nesagledivim-posledicama.html?alphabet=l>, visited on 15/05/2015.

38 Lex specialis regulates that the expropriated property should be paid at its market value, or exchange for some other adequate property.

39 In this area exists urban disorder, characteristic to all parts of the country: there are a numerous illegally constructed buildings, as well as numerous requests for property restitution by previous owners, which will certainly cause additional chal-

lenges in this project. This raises a number of problems, it creates insecurity of private property, which certainly doesn't encourage future investments. In this context could be seen illegal demolishing of objects in Hercegovačka street in election night (April 24th) which provoked a wave of public riots in city.

Finally, for the project was only prepared rough and approximate **financial plan**. Financial sources are not identified (like: the budget, the public-private -partnership or some other source), which creates uncertainty regarding the possible future costs for the citizens in this project. The Contract obliges the state and city to prepare the land and gave it to the private developer at disposal (this cost represents **double the sum** of the funds necessary for the construction). In all aspects the private partner got privileged position (it is not predicted that private investors would financially compensated the preparatory work such as expropriation, demolition, decontamination, development of primary infrastructure).

CONCLUSION

Urban regeneration policy in Belgrade is not evidence based policy making, but rather ad hoc decision making, that partially leans on plans.

Belgrade hasn't adopted Developmental strategy and this problem is partially alleviated only with existence of Strategy for tourism.

Spatial and urban plans, created far from the public eye, often do not apply (so, plan to relocate the Port is not being implemented, or easily giving up of planned concept of the land purpose and the vision of Sava amphitheatre).

Experts participate and debate about major projects, but if their propositions are in conflict with political officials' interest, they simply ignore them (like in case of changing metro building concept, Sava Amphitheatre looks and land purpose etc). The public remains silent observer of these processes or dissatisfied witness of city reconstruction projects.

There is evident lack of: rule of law, clear rules, transparent decision-making processes as well as often lack of political officials' accountability for the quality of public projects and services.

The party arrangements often decisively influence policy instead of an institution in charge. Both case studies are good indicator for this.

enges in this project.

This policy field is extraordinary suitable for corruption, and public interest and goods are often sacrificed at that point. Political parties and government representatives at all levels are main participants of these processes and that is the main obstacle for change such practice which represent a great loss of public values and money (misuse of privatization procedure for getting valuable cities` lots and building land cheaply; Belgrade Waterfront project which has been implemented out of standards stipulated for PPP projects, and even so by breaking laws and international conventions, and standards).

ACKNOWLEDGEMENT

This article was part of the study presented at IPPA (International Association for Public Policy) in Milano, July 20015, on Panel: T18P34 - Urban Regeneration Policies in Europe: Theory and Practice.

REFERENCES

DAVIDSON, M. and MARTIN, D. 2014. Urban Politics, Sage Publications.

DAVIS, E. Diane and Nora Libertun de DUREN. 2011. Cities and Sovereignty, Identity Politics in Urban Spaces. Indiana University Press.

ĐORĐEVIĆ, S.2012. Modeli regionalizacije za Srbiju“ u radu: Nove regionale politike i evropska iskustva, Megatrend, Beograd.

ĐORĐEVIĆ, S.2012. Renesansa lokalne vlasti. Čigoja, Beograd.

ĐORĐEVIĆ, S.2012. Savremene urbane studije. Čigoja, Beograd.

FUJITA, K. 2013. Cities and Crisis: New Critical Urban Theory, Sage Publications.

GOTTDIENER, M. and BUDD, L. 2004. Urban Studies, Sage Publications.

GRABER, D. S. and BIRMINGHAM, K. A. 2009. Urban Planning in the 21st Century, Nova Scienca Publishers, Inc, New York.

HARDING, A. and BLOCKLAND, T. 2014. Urban Theory, Sage Publications.

SOJA, E. W.2010. Seeking Spatial Justice, University of Minnesota Press.

VASILJEV V. 2016. Javno privatna partnerstva, Phd thesis, Faculty of Political Sciences, Belgrade University.

WARD, K. 2014. Researching the City, Sage Publications.

Internet

<http://www.doingbusiness.org/~media/GIAWB/Doing%20Business/Documents/Annual-Reports/English/DB16-Full-Report.pdf>, visited on 28/06/2016.
http://www.beograd.rs/download.php/documents/nacrt_strategije_razvoja.pdf

http://www.gfkamerica.com/practice_areas/roper_pam/placebranding/cbi/index.en.html

http://www.b92.net/video/video.php?nav_category=906&nav_id=355656

<http://www.lukabeograd.com/press/iz-naseg-ugla/155/QA+Luka+Beograd.html>

file:///C:/Gradski%20arhitekta%20oduzeo%20snimke%20sednice%20o%20E2%80%9CBeogradu%20na%20vodi%E2%80%9D%20_%20Istinomer.htm#sthash.FX28qocD.dpuf

<http://www.nspm.rs/politicki-zivot/beograd-na-vodi-kolosalna-obmana-sa-nesagledivim-posledicama.html?alphabet=l>

Correspondence address

Prof. Snežana Đorđević

Faculty of Political Sciences

University of Belgrade

Jove Ilića 165

11000 Belgrade

SERBIA

snezana.djordjevic@fpn.bg.ac.rs

SHARING ECONOMY ACCOMMODATION SECTOR - CONSUMER, REGULATION, IMPACTS: COMPARISON OF SELECTED EUROPEAN CITIES

KAROLÍNA ZDENKOVÁ, ANDREA ČAJKOVÁ

JEL Classification: D16, P48, O38

Abstract

The Shared Economy helps to maximize the wealth of their property. Although Uber or Airbnb are among the best known services, this trend is not stopping for cars and real estate. The term “shared economy” began to appear at the beginning of the 21st century when some experts pointed to limited resources, growing demand and modern information technologies that are able to link demand and supply in real time. Therefore, the shared economy is often referred to as a product of Internet time, like crowdfunding. However, a new type of service and application also raises a number of critical responses. Shared economy is part of a business that deals with lending, renting, exchanging or sharing property. This helps owners use the full potential of their property and consume more than just how much they need. The emergence of a shared economy has enabled new technologies, which, through applications, can combine demand with supply quickly and at low transaction costs. In the tourism sector, Airbnb is the major pioneer of the Airbnb shared economy, which has been renting accommodation in tens of thousands of cities.

The present article deals with the concept of a shared economy as it concerns finances that have an impact on the overall economy, and so much that it cannot be included in another economy.

Keywords

Sharing Economy, Consumer in Sharing Economy, Regulation, Airbnb

Introduction

The world's largest transport company does not own any cars. The world's largest seller does not own any warehouse. The world's most popular media company does not create any content. The world's largest accommodation provider does not own any real estate. The company providing the most extensive information does not own any book. What do Uber, Alibaba, Facebook, Airbnb and Wikipedia have in common? The word we are looking for is SHARING.

Sharing Economy

The idea of a sharing economy is not new; it has its origins among neighbours as so-called „neighbourhood schemes“. Nowadays, however, it was further changed, thanks to the Internet, it is not necessary to borrow the goods from a neighbour, but it is possible to do so from a person who we do not know and is many kilometres away. People, especially millennials, no longer need to own, but they can borrow or have granted access. Almost half of respondents of the American study by PwC (2015) believe that ownership is more of a burden and 81% of respondents believe it is cheaper to share goods or services than to own them.

The first one to use the term sharing economy in modern times was Lawrence Lessig in his book *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. The term soon expanded and now the closest definition of sharing economy has the Merriam-Webster dictionary: “An economic activity that includes buyers and sellers usually temporary access to goods or services, particularly through an internet company or organization.” (Merriam-Webster, 2017) The definition of a sharing economy is complicated nowadays as this term is often confused with concepts such as “custom economics”, “peer-to-peer economy” or “collaborative-consumer” economy. Often, it is used to name projects that directly link supply with demand, but in fact there is no shared or collective action. (Botsman, 2010)

The concept of sharing appears among a wide range of industries. Sharing economy is emerging in the hospitality market where the most well-known are Airbnb, Homestay, Couchsurfing; in transport (Uber, BlaBlacar, Rekola), catering (LeftoverSwap, Přebytky ze zahrádky), and in many other areas outside of tourism such as finance (Zonky), leisure activities (Spotify, KnihoToč, VotočVohoz, OdKomunity, also Airbnb) and the office space (The Hub Prague). Sharing can also be used by traditional

business entities: sharing employees, premises or corporate assets (cars). Sharing does not occur only on specialized websites but also on social networks. According to PwC (2015) 19% of the adult US population is participating in the sharing economy. The entertainment and media industry (Spotify) is among the most popular with 9% of users in the population. The following are areas of transport (Uber), accommodation and catering services (Airbnb, CouchSurfing, LeftoverSwap) and goods (NeighborGoods). In the European Union, 17% of respondents use the sharing economy platforms. (European Union, 2016)

The sharing economy is mainly used by people between the ages of 18 and 35, the Y generation and the millennials. It is a group that is the significant part of productive society, so the opinion and preference of this group are very important to the entire economy of the state, and thus to the world economy. The motivation of this group is not just saving money - except for the Czech Republic, where it is important for 53% of people (European Union, 2016), but emphasis is placed on excessive consumption, urbanization, human relations and sustainable development. Especially for tourism, sustainable development is a crucial factor. However, the question remains whether the use of these internet platforms promotes sustainable tourism or does the opposite. Platforms based on the principle of sharing economy entail many problems. Most of countries and traditional business models see sharing economy as questionable and problematic. Most of these internet platforms are an extreme form of philosophy of economic libertarianism. (Hill, 2016) Some local government units seek a regulation or completely ban certain activities of the sharing economy, for example, short-term rentals were banned in Berlin. (The Guardian, 2016) Uber has been forced to require from its drivers business licenses in the Czech Republic.

Accommodation services in sharing economy

One area of the sharing economy is accommodation services or short-term rental services provided by a private person. The true platform offering shared accommodation is CouchSurfing. CouchSurfing offers as other platforms peer-to-peer connection, but it is assumed that this service is offered free of charge, for a voluntary gift or a minimum amount of money to cover the increased costs of providing accommodation. The original idea of Airbnb of linking individuals - travellers and residents with excess space, the so-called hosts that was closer to CouchSurfing has changed over time, and

today Airbnb has a closer appearance to other holiday rental portals. (Lamb, 2011; Guttentag, 2016). These portals include: HomeAway, HouseTrip, Vacation Rentals, TripAdvisor, Wimdu, and countless other small, mostly local, portals. The Czech small portals offering the same services include TravelCook or E-chalupy.

Consumer behaviour

Scientific literature deals particularly with consumer motivation for selecting a sharing economy service. The most common reason for choosing such a service is, according to Buda and Lehota (2016), the economic aspect, sustainability and sharing enthusiasm. Shared service users are divided into 4 categories: enthusiasts and open people, cost-sensitive users, environmentally aware people and casual users. Similar conclusions have been reached by the authors Hamari and Sjöklint (2015), who mention the sustainability, the joy of non-traditional service and the economic benefits as a motivation to participate in sharing economy.

Users who use sharing economy services want to gain temporary access to goods or services and gain experience, knowledge or practice from their short-term use. They prefer this form over ownership and shopping. (Bardhi, et al., 2012) Ownership is no longer, as it used to be, the final expression of the consumer's desire. (Belk, 2010)

The motivations of consumers using sharing economy platforms to purchase an access to accommodation are similar. Guttentag (2016) divides consumers into five groups, namely consumers who: want to save; want a feeling of home; believe in a shared economy; and for those who are looking for something new.

He came to the same conclusions as the previous authors. Low price is a decisive factor for all groups, even though consumer motivation has not been influenced by the affluence of an individual. Casarani and Nechita (2017) state that the key features of the consumer in this area include credulity and knowledge of digital technology.

Quinby and Gasdia (2014) have found three reasons that lead consumers to find accommodation on holiday rental platforms. These reasons are: home environment and equipment, more space and a better quality / price ratio.

Finance company Morgan Stanley (Nowak, et al., 2015), in investigating the impact of Airbnb on hotels and on-line travel agencies, identified the most frequent reasons for choosing Airbnb accom-

modation: price, location, authentic experience, own kitchen, uniqueness accommodation, platform simplicity and accommodation space.

Every night, more than 2 million people stay at the Airbnb accommodation, on New Year's Eve on 31 December 2017, it was 3 million travellers, most in the history of Airbnb. (Airbnb, 2018a)

Consumer protection, regulation in the accommodation sector of sharing economy

The Czech Republic does not stay behind with the regulation of sharing economy, in November last year the General Finance Directorate clarified the interpretation of the law on short-term accommodation. The owner or the accommodation operator can no longer offer his apartment as a short-term lease, but only as an accommodation service. (Petlachová, 2017) This methodical guideline has an impact on the obligations of all hosts, especially in the tax area. Thus, the host must have a business license, pay VAT, income tax, social and health insurance, and local fees and rainfall sewing fee, report foreigners to foreign police office, and have electronic register of sales. This also implies that accommodation must meet standards for accommodation or hygiene regulations, thus meeting consumer protection laws. This issue is also addressed by Airbnb and similar platforms by self-regulation. Self-regulation is a relatively successful tool of choice between quality and poor-quality offer. Hosts' and guests' disputes are addressed through Resolution Center. Airbnb actively engages in disputes if the host and the guest cannot find a joint solution.

The Ministry of Finance prepares a regulation of sharing economy accommodation sector and is inspired abroad. The regulation of shared accommodation is controlled by individual cities themselves, in most cases in cooperation with Airbnb.

London with 55,900 listings is the city with the highest number of Airbnb listings in Europe. The average price per night in April 2018 was 143 EUR and occupancy rate was 70%. (Airdna, 2018a) London limited the number of nights the host can offer to 90 days in early 2017. Each listing on Airbnb has automatic counter, once the host's listing reaches 90 booked nights the rest of the calendar is blocked. The owner of the housing unit may ask the local authority to reassess the category of his flat to the category in which he can offer his property unlimitedly. The fine of short-term rentals for more than 90 nights is fined up to £20,000. (Booth, et al., 2016) There are still more hosts with more listings than those with

only one. (Airdna, 2018a) In comparison with other cities that have limitations of booked nights and small number of professional hosts, the city does not have an overview of listings, it is likely that one host has one unit being advertised as a few listings, thus prolonging his booked nights limit.

Another city with the highest number of listings is Paris with 36,650 offers. The average price per night in April 2018 was 93 EUR, occupancy rate was 84%. (Airdna, 2018b). Hosts in Paris must have their property registered. Paris forces - by an action - Airbnb to withdraw the listings without registration. Each listing that has a registration can then be rented for a maximum of 120 days. (Coffey, 2017) Paris is more successful in limiting its professional host, with 74% of all hosts having only one listing of accommodation. (Airdna, 2018b). Hosts cannot have more listings of the same unit due to registration.

In Rome, there is currently over 25,300 listings, making it the third destination in Europe with the highest number of short-term rental offers on Airbnb. The average price per night was higher than in Paris in April 2018, it was EUR 103. Occupancy, on the other hand, was lower, 80%. (Airdna, 2018c) In June 2017, Italy has passed a new law regulating the sharing economy and hence Airbnb. Italy imposes liability on Airbnb and similar portals. Intermediaries are required to report of made deals to tax authorities, to collect a value added tax of 21% and city tax. The hosts are then required to report visitors to the alien police office. (Airbnb, 2018b) This approach does not directly restrict hosts in offering their space. The intention of this law is not to reduce the number of listings but to collect taxes. There is only 35% of hosts with only one listing.

One of the strictest conditions for short-term rentals was imposed by Barcelona. There are 18,866 listings in Barcelona. In April 2018, the average price per night was 134 EUR, which is also one of the highest prices, and occupancy rate was 74%. (Airdna, 2018d) All short-term rentals must have a tourist license and license number indicated in the advertisement. Since mid-2015 no new tourist licenses have been issued (also applies to other accommodation facilities). The tourist license is property-bound and has a limited time validity. Barcelona does not expect the renewal of the licenses once expired. In the case of illegal renting, the owner is liable for a fine of EUR 60,000. Barcelona has set up a phone line where residents can report suspicions of illegal short-term rentals. The number of inspectors searching for illegal rentals doubled from 20 to 40 in 2017 and more than 100 inspectors are expected in 2018, with only

a small percentage of inspected units being fined or cancelled. Despite all the efforts of Barcelona professional hosts make more than 60%. (Burgen, 2017; Stucklin, 2016; Airdna, 2018d)

Berlin is the fifth city with the largest number of listings in Europe with 16,900 listings by Airdna (2018e) analysing Airbnb. The average price per night in April 2018 was 73 EUR and occupancy rate was 79%. Until April 2018, a full ban on short-term leases of entire units was in force, sharing less than 50% of the unit area was and still is unlimited. From May 1, 2018, Berlin allowed all units to be rented and set detailed terms of condition for the rental of whole units. The short-term rental offers are regulated into the original spirit of the Airbnb idea. The owner can rent his residential unit for a brief period if he asks for a special permit. Such permission should be issued without delay and the registration number must be included on the Airbnb listing. Any other unit can be rented out by the owner for a maximum of 90 days per year, also with permission. Failure to comply with these rules is subjected to a fine of up to € 500,000. The previous Berlin strategy was successful and 74% of the hosts have only one listing. (Airdna, 2018e; Berlin, 2018)

Other European cities follow suit. Some cities such as Copenhagen and Valencia only press Airbnb to collect taxes or to give away information about

hosts. Some such as Madrid, Palma or Vienna want to introduce much stricter policy. New regulation in Madrid will prohibit units from being rented out more than 90 days, will prevent entire buildings being made into Airbnb units unless having a licence same as a hotel and no licences will be granted at least for a year, will rule out most of the units being rented out as requirement of a separate entrance to the street from permanent residents. (Govan, 2018; Carlström, 2017)

After analysing those European cities and their number of hosts with multiply listings it is clear that some regulation works but some need more different approaches to get desired effect as can be seen in table 1 below. Regulation also depends on city wanted effect of regulation. Some cities such as Rome just want the taxes that are not always being paid by a host but do not want to restrict number of units being rented out. Some cities do want to restrict the number of short-term rentals however miss crucial measure for their regulation to be successful as can be seen in London. The most successful scenario to get Airbnb units to work by its original idea is to restrict days a full unit can be rented out along with making an obligatory registration with that registration to be shown on one's listing advertisement. Having taxes collected by Airbnb is just a bonus step to be sure all taxes are properly collected.

City	Listings	Average daily rate	Occupancy rate	Regulation	Penalty	Hosts with single listing
London	55 893	143 €	70%	maximum 90 days; more with exception	20 000 GDP	47%
Paris	36 649	93 €	84%	registration; max 120 days in some areas	10 000 EUR	74%
Rome	25 371	103 €	80%	registration; taxes collected by Airbnb	-----	35%
Barcelona	18 735	134 €	74%	license (no new issued after 2015)	60 000 EUR	39%
Berlin	16 900	73 €	79%	registration; max 90 days for secondary homes	500 000 EUR	74%

Table 1: Selected European cities and their approach for regulation

Source: Own processing

Conclusions

The most common forms of property sharing in our country is repeated rental of real estate in times when we do not need it. For example, if you have a cottage where you drive only once a year,

you can rent it for the rest of the year to potential buyers. Similarly, it can work with, for example, a car that you only need on certain days. You are renting the others. In fact, a shared economy is nothing new. Similarly functioned DVD rental or today's car rental. But there is a difference. Rentals have a busi-

ness model. They buy cars and sell them. They do not use them. In a shared economy, the rental company would have been a cooperative, for example, and the members would use cars, but the unused cars could be booked by anyone via the Facebook app. Important is just that sharing of resources.

The Shared Economy has revolutionized the provision of services. It has helped revitalize unused capital and, through reputational mechanisms, puts pressure on improving the quality of services and creating new opportunities for preparation.

By 2025, this industry is expected to increase world revenue to \$ 335 billion. The European Commission states that 651 platforms operated in one of the countries of the Union functioned in 2016. It is, therefore, an area for which interested public actors are so far searching for a way to regulate the Internet platforms of the shared economy. It is difficult to estimate how effective the regulatory measures are and what impact the existing new rules will have in the long run. Given that this is a relatively new sector, the EC does not want it to be negatively affected by regulation, and it is difficult to regulate a fast growing segment. It will therefore be interesting to see how this segment, providing the one hand, the development of employment and the opportunity to earn extra, and on the other side representing the monopolies with absolute control over virtualized market environment, which, in fact, parasite the alleged "micro-entrepreneurs" will develop further.

Reference

Airbnb. 2018a. Airbnb Fast Facts. Airbnb Newsroom. [Online] 2018. [Cited: duben 28, 2018.] Dostupné z: <<https://press.atairbnb.com/fast-facts/>>.

Airbnb. 2018b. Business Licensing in Rome. Airbnb. [Online] 2018. [Cited: duben 24, 2018.] Dostupné z: <<https://www.airbnb.com/help/article/1686/business-licensing-in-rome>>.

Airdna. 2018a. MarketMinder. Airdna.co. [Online] 2018. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.airdna.co/market-data/app/de/london/london/overview>>.

Airdna. 2018b. MarketMinder. Airdna.co. [Online] 2018. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.airdna.co/market-data/app/de/paris/paris/overview>>.

Airdna. 2018c. MarketMinder. Airdna.co. [Online] 2018. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.airdna.co/market-data/app/de/rome/rome/overview>>.

<www.airdna.co/market-data/app/de/rome/rome/overview>.

Airdna. 2018d. MarketMinder. Airdna.co. [Online] 2018. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.airdna.co/market-data/app/de/barcelona/barcelona/overview>>.

Airdna. 2018e. MarketMinder. Airdna.co. [Online] 2018. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.airdna.co/market-data/app/de/berlin/berlin/overview>>.

Bardhi, Fleura and Eckhardt, Giana M. 2012. Access-Based Consumption: The Case of Car Sharing. *Journal of Consumer Research*. 2012, Vol. 39, 4.

Belk, Russell. 2010. Sharing. *Journal of Consumer Research*. 2010, Vol. 36, 5, pp. 715–734.

Berlin. 2018. Ferienwohnungsvermietung – Genehmigung einer zeitweisen Vermietung der Berliner Hauptwohnung oder Nebenwohnung. Berlin.de. [Online] březen 2018. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://service.berlin.de/dienstleistung/328146/>>.

Blackwell, R., Miniard, P. and Engels, J. 2001. *Consumer Behavior*. 9th Edition. Mason : Soouth-Western, 2001. p. 951. ISBN 978-0030211089.

Booth, Robert and Newling, Dan. 2016. Airbnb introduces 90-day annual limit for London hosts. *The Guardian*. [Online] prosinec 1, 2016. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.theguardian.com/technology/2016/dec/01/airbnb-introduces-90-day-a-year-limit-for-london-hosts>>. ISSN 0261-3077.

Buda, Gabriela and Lehota, József. 2016. The spreading of sharing economy and its impact on customer behaviour. *Acra Carolus Robertus*. 2016, Vol. 6, 2, pp. 44-59.

Burgen, Stephen. 2017. Barcelona cracks down on Airbnb rentals with illegal apartment squads. *The Guardian*. [Online] červen 2, 2017. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.theguardian.com/technology/2017/jun/02/airbnb-faces-crackdown-on-illegal-apartment-rentals-in-barcelona>>. ISSN 0261-3077.

Casarani, Maurizio and Nechita, Florin. 2017. Tourism and the Sharing Economy. An Evidence from Airbnb Usage in Italy and Romania. *Symphonya*. 2017, pp. 32-47.

Coffey, Helen. 2017. Strict new rules imposed on Airbnb rentals in Paris. Independent. [Online] listopad 14, 2017. [Cited: duben 20, 2018.] Dostupné z: <<https://www.independent.co.uk/travel/news-and-advice/airbnb-paris-rules-new-rental-limit-bookings-stay-nights-latest-a8054771.html>>. ISSN 0951-9467.

Decrop, Alain. 2006. Vacation Decision Making. Wallingford : CABI Publishing, 2006. p. 226. ISBN 978-1-84593-040-0.

Govan, Fiona. 2018. Madrid prepares to ban almost all Airbnb-style rentals. The Local [online] 2018. [Cited: May 20, 2018.] Available from: <<https://www.thelocal.es/20180511/madrid-prepares-to-ban-almost-all-airbnb-style-rentals>>

Guttentag, Daniel. 2016. Airbnb: Why Tourists Choose It. [Online] 2016. [Cited: 4 28, 2018.] Dostupné z: <<http://www.dg-research.com/airbnb-study.html>>.

Hamari, Juho, Sjöklint, Mimmi and Ukkonen, Antti. 2015. The sharing economy: Why people participate in collaborative consumption. 2015, Vol. 67, 9, pp. 2047-2059.

Horner, R. and Swarbrooke, J. 1996. Marketing Tourism, Hospitality and Leisure in Europe. London : Thomson Business Press, 1996. p. 702. ISBN 9780412621703.

Horner, S. and Swarbrooke, J. 2016. Consumer behaviour in tourism. 3rd Edition. London : Routledge, 2016. p. 446. ISBN 978-1-138-01338-4.

Lamb, Zachary. 2011. Rethinking Authenticity In Tourist Experience. Chicago : The University of Chicago, 2011.

Niemczyk, Agata. 2014. The Application of Path Modelling in the Analysis of Consumer Behaviour in the Cultural Tourism Market. Economics & Sociology. 2014, Vol. VII, 4, pp. 204-2016.

Nowak, B., et al. 2015. Global insight: Who will Airbnb hurt more - hotels or OTAs? Morgan Stanley Research. [Online] listopad 15, 2015. [Cited: 4 20, 2018.] Dostupné z: <http://linkback.morganstanley.com/web/sendlink/webapp/f/9lf3j168-3pcc-g01h-b8bf-005056013100?store=0&d=UwBSZXNIYXJjaF9NUwBiNjVjYzAyNi04NGQ2LTExZTUyYjFIMi03YzhmYTAzZWU4ZjQ%3D&user=bdvpwh9kcvqs-49&__gda__=1573813969_cf5a3761794d8651f8618fc7a544>.

Petlachová, Petra. 2017. Finanční správa vydala informaci o daňových povinnostech subjektů poskytujících ubytování prostřednictvím internetových platform (například Airbnb). Finanční správa. [Online] říjen 11, 2017. [Cited: 4 20, 2018.] Dostupné z: <<http://www.financnisprava.cz/cs/financni-sprava/pro-media/tiskove-zpravy/2017/FS-vydala-informaci-o-povinnostech-subjektu-poskytujicich-ubytovani-pres-internet-8799>>.

Quinby, D. and Gasdia, M. 2014. Share this! Private accommodation & the rise of the new gen renter. PhocusWright. [Online] 2014. [Cited: duben 20, 2018.] Dostupné z: <<https://www.phocuswright.com/Travel-Research/Research-Updates/2014/Share-This-Private-Accommodation-the-Rise-of-the-New-Gen-Renter>>.

Ryan, Chris. 1997. The Tourist Experience : a new introduction. London : Cassell, 1997. p. 235. ISBN 9780304338061.

Solomon, Michael R. 2015. Consumer behavior : buying, having, and being. 11th Edition. Boston : Pearson, 2015. p. 604. ISBN 978-1-292-01741-9.

Stucklin, Mark. 2016. Barcelona threatens Airbnb and others with fines up to €600,000. Spanish Property Insight. [Online] červenec 2016. [Cited: duben 25, 2018.] Dostupné z: <<https://www.spanishpropertyinsight.com/2016/07/07/barcelona-threatens-airbnb-others-fines-e600000/>>.

Kontakt

Ing. Karolína Zdenková

Katedra cestovního ruchu
Fakulta mezinárodních vztahů
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 - Žižkov
T: +420 605 917 462
E: xzdek01@vse.cz

PhDr. Andrea Čajková, PhD.

Janko Jesenský Faculty of Law
Danubius University
Richterova 1171
925 21 Sládkovičovo
Slovak Republic
andrea.cajkova@vsdanubius.sk

ACCESSIBLE TOURISM IN THE CZECH REPUBLIC AND THE EUROPEAN UNION

JANA SIROTKOVÁ, MICHAL PRAGER, JOSEF ABRHÁM

Abstract

The purpose of accessible tourism is to create conditions in which current tourism is accessible for people with specific needs and constraints. The intention is not to create a specific form of tourism, but to remove fundamental barriers and obstacles to the involvement of all participants in current tourism. The aim of this study is to assess the current conditions of the infrastructure and services of accessible tourism in the European Union and to point out the fundamental importance of comprehensive support for the development of the sector.

Keywords

accessibility, tourism, barrier-free, accommodation, Bezbatour

Introduction

The aim of this study is to assess the current conditions of the infrastructure and services of accessible tourism in the European Union and to point out the fundamental importance of comprehensive support for the development of the sector. Methodological procedure is based on the combination of qualitative and quantitative research methods. The theoretical anchoring of the study is to define the terms and definitions of accessible, barrier-free tourism and social tourism. The analytical section is based on an analysis of expert sources, existing research and the authors' own mapping study of the capacity of accessible tourism in the Czech Republic as part of the Bezbatour accessible travel agency. As the main data base were used the resources of the European Commission, the Czech Statistical Office and Pantou.

1 Accessibility as part of tourism

Tourism is at present a steadily growing and promising sector of the world economy. International tourism in recent years has been characterised by a relatively dynamic increase in tourist arrivals and revenues. The tourism share in the global gross domestic product is around three percent. Total employment in tourism reaches more than a hundred million jobs. In indirect terms (in the aggregate with related sectors, which are developing due to tourism) exceeded in 2017, the value of 270 million jobs (World Travel and Tourism Council, 2018). For a number of countries and regions tourism is an option for solving problems with unemployment. The

positive impact of tourism on employment can be also expected in the context of deepening globalization and the processes of digitization and automation of the economy. Globalization contributes not only to growth but also to changes in the nature and structure of domestic and international tourism. The geographical distribution of international tourism is experiencing significant changes, which cause a diminution of the share of developed economies compared to emerging markets. In the supply, consumption and distribution of tourism new information and communication technologies are increasingly used. The structure of available tourism services reflect the preferences and shifts in the consumer behaviour of the participants, such as the increasing requirements for quality, faster transport, ecological impact, experiences, health etc.

One of the areas where the perception of the participants in the last two decades has significantly shifted, is accessible tourism. Accessibility is no longer considered a premium service, but the right of passengers. The Czech Republic is no exception in this respect. The tourism environment is gradually changing to more accessible (barrier-free). Accessible tourism in recent years has been the content of a series of strategic and technical documents of the United Nations (UN), the World Tourism Organization (UNWTO) and the European Union (EU). The removal of barriers in the tourism and transport infrastructure in the Czech Republic is supported through the national subsidy titles of the Ministry for Regional Development and structural funds of the European Union. Business entities also play a significant role in the whole process and they are starting to realize the importance of customers with disabilities, an ag-

ing population, families with small children etc.

In various professional resources, strategic and legislative documents a variety of names and definitions for accessible tourism can be found. The widespread definition in the Czech Republic is barrier-free tourism. Whereas in the documents of the European Union the definition of accessible tourism is more widely used. In older documents of the European Union or the World Tourism Organization tourism of people with disabilities was featured as part of the so-called tourism for all or social tourism. The content and definition of these terms are not identical, therefore the following text is dedicated to their mapping and explanation.

The term of tourism for all was first used in Great Britain in 1989, when a comprehensive report with this definition in the title appeared. Its aim was to reach out to the entities on the supply side of tourism services and positively affect the direction of their activities so as to reflect more clearly the needs of persons with special needs (Indrová, 2008). The concept of tourism for all is based on the law of participation in tourism. This right should be in an equal degree available to all (residents). Tourism for all has been defined in a number of documents of the European Union and some of its member countries. The definition is very broad. In principle, it includes both the accessible as well as social tourism. Tourism for all aims to enable travel and a significant increase in services for youth, families with low income, persons with disabilities, seniors, pregnant women etc. (Indrová, 2008). Social tourism is aimed at all persons with special needs (including persons with disabilities). Special emphasis is however placed on initiatives for persons with low incomes.

Accessible tourism, which is currently the most commonly used term in the terminology of the European Union, deals with accessible tourism for persons with a limited/reduced ability to move, perceive, hear, see etc. In particular, persons with disabilities, accompanying persons, persons with growth disorder, people with chronic diseases, the elderly, small children, pregnant women, persons with intellectual disabilities, visually and hearing impaired persons, participants/travelers with excessive luggage. The aim of the accessible tourism is to create such conditions so persons with the aforementioned conditions/restrictions could be engaged in/participate regular/common tourism. The intention is not to create a specific form of tourism, but to remove barriers and obstacles that may discourage some persons from engaging in domestic or foreign

tourism. Obstacles may exist in the transport, access to tourism infrastructure, cultural and natural attractions, in the inability of personal communication, lack of information etc.

Accessible tourism can be defined as a complex of products, processes and services that are designed, promoted, distributed and delivered to meet the specific needs and requirements of visitors regardless of their age or ability (Kazuist, 2018b: 4).

2 Accessible tourism in the European Union

Europe has long been the dominant destination in world tourism. Europe receives more than half of all the world's tourist routes and income. International tourist arrivals in Europe reached 671 million in 2017, which makes 50.8% of the world tourism, and revenue of 377 billion USD, which amounts to 51.3% of world tourism. Year-on-year increase in tourist arrivals (2017/2016) in Europe was 8.4% (global increase was 6.7%). Despite the positive growth in the last year, the share of Europe on the global scale is gradually declining. The year-on-year growth rate of tourism in Europe in the last decades has been lower than for emerging regions (UNWTO, 2018).

A detailed look at persons with specific needs (a segment of accessible tourism) shows that this is not a negligible market segment. In addition, it is a growing market, which will in future generate new customers. According to the statistical data and the estimates of the European Commission there are more than 150 million persons with specific needs living in Europe. The number of elderly is increasing every year and in 2025 should reach 35% of the population. The potential expenditure on accessible tourism is estimated at more than 80 billion EUR per year (European Commission, 2014). A different study carried out for the European Commission by Pantou estimates that the services of accessible tourism form 9% of the total supply of tourism services in Europe (Pantou, 2015). While the potential of accessible tourism is estimated at more than a third of the total demand of the tourism industry. Therefore, there is a gap on the market, which represents a significant opportunity for the expansion of existing and creation of new businesses in the area. In addition, the total demand in the following decades should increase in line with population and social development in the European Union. Accessible tourism can therefore be rated as promising for the future.

Table 1: Registered providers and accessible tourism offerings in the countries of the European Union

Country	Total Number of Suppliers	Sum of Services
Lithuania	83	155
Estonia	123	198
Romania	179	310
Latvia	193	284
Bulgaria	234	463
Luxembourg	255	471
Slovakia	301	585
Malta	373	690
Slovenia	424	783
Finland	482	942
Hungary	974	1 790
Croatia	1 018	1 590
Denmark	1 059	1 656
Cyprus	1 137	1 991
Czech Republic	1 670	2 829
Ireland	1 972	3 689
Belgium	2 256	3 774
Austria	2 394	4 176
Sweden	2 508	4 492
Poland	2 564	4 360
Greece	3 220	4 774
Netherlands	4 137	6 830
Portugal	4 259	7 026
Germany	5 038	8 439
United Kingdom	8 654	15 916
Italy	13 880	20 644
Spain	14 630	23 358
France	20 534	24 545
Total	94 551	146 760

An examination of the buying behaviours of those with specific needs would be advantageous for providers of tourism services, e.g. they travel more often in the off-season, prefer domestic tourism.

There is still no comprehensive and regular statistical reporting on accessible tourism in Europe. An overview of the providers and service offerings of accessible tourism in the countries of the European Union collected by Pantou is therefore used for the comparison of the member countries (Pantou, 2015). See Table 1 above. In total 95 thousand

providers in the European Union were identified. Operators and service offerings are quite uneven in individual countries. In fact, there are substantial differences. The smallest service offering for accessible tourism is currently in Romania, Bulgaria and the Baltic countries. The largest number of providers are registered in the southern and western European countries (in particular in France, Spain and Italy). The Czech Republic ranks as average in the European Union.

Infrastructure and services for accessible tourism in the Czech Republic

The analysis of accessible (barrier-free) tourism in the Czech Republic in this section is based on the experience of the authors and mainly on quantitative research (mapping) of accessibility, which was carried out by one of the authors in the framework of the project Bezbatour financed from the European Social Fund (specifically, the Operational Programme Prague – Adaptability). The project Bezbatour started in April 2012 as a project of the not-for-profit organisation Pestrá, o. p. s. It is the only social enterprise in the Czech Republic, which specialises in tourism of people with disabilities in both inbound and outbound tourism. The Bezbatour concept is based on foreign models. The main inspiration for the project was the Portuguese agency Accessible Portugal, which focuses on inbound tourism of persons with disabilities in Portugal. Since its inception, Bezbatour has been an employer of people with disabilities who hold positions across the entire enterprise from the top management to sales and administration. Bezbatour has created a comprehensive methodology for mapping accommodation facilities in terms of wheelchair accessibility.

The methodology is based on valid Czech legislation (in particular, the Building Act 183/2006 Coll., and the so-called ‚barrier-free decree‘ 398/2009 Coll. on general technical requirements ensuring barrier-free use of buildings). According to this methodology, Bezbatour mapped more than 120 accommodation facilities in the Czech Republic. Findings in the field of outbound tourism are also supplemented by practical knowledge, which Bezbatour acquires from cooperation with a dozen of Czech travel agencies and eight foreign partners.

Accessibility of accommodation facilities in incoming tourism

In general, there is a great lack of barrier-free (wheelchair accessible) accommodation facilities for persons with disabilities. In the research carried out by Bezbatour it was found that a large number of accommodation facilities declaring disabled access in fact did not meet the accommodation requirements of persons with physical disabilities (wheelchair users). Serious shortcomings were noted in 40% of the mapped facilities, which presented themselves as wheelchair accessible (showing the pictogram ‚wheelchair‘). This tends to create distrust and concern on the part of visitors.

The Prague region represents the most visited area of the Czech Republic including tourism by people with disabilities. Finding suitable barrier-free/wheelchair accessible services with sufficient capacity is one of the main problems in this area. In particular, there is a need to properly connect transport services with accommodation, and also lay on effective guide services and, where appropriate, personal assistance if required by clients. Most wheelchair accessible rooms can be found in higher category hotels. Even so, the disabled guest capacity within one hotel is rather limited. Four-star Clarion Congress Hotel Prague and three-star Hotel Globus offer eight wheelchair accessible double rooms each and Top Hotel Prague in Chodov offers seven wheelchair accessible rooms. A client in a wheelchair must be accommodated with an accompanying person, which means that it is possible to accommodate a group of up to 8 wheelchair users at any single period. For the accommodation of larger groups of wheelchair users, Jedlička Institute and Schools (for disabled people) offers accommodation for up to 300 people. However, this type of accommodation is only available at weekends and during holiday breaks. Also, the standard of accommodation and catering services do not match the higher category hotels.

The situation is much more complicated in other regions of the Czech Republic. Accommodation with wheelchair access, although slowly increasing, is still limited to one or two rooms per hotel. Greater capacity can be found in some of the larger recreational facilities. The advantage of such facilities is low cost, on the other hand, the standard of accommodation and other services is also low. Furthermore, these facilities are located outside of the most attractive locations of the Czech Republic (such as Český Krumlov, Lipno lake, Giant mountains, Šumava etc.). Due to the fact that there are only a few such facilities around they are usually booked out a year in advance. Hotels with wheelchair access in other regions are not much frequented by wheelchair user because of the lack of hotel facilities adapted to wheelchair users (e.g. spa facilities – no swimming pool jacks).

Accessibility of transport and other services

The differences in wheelchair accessible transport between Prague and the other regions of the Czech Republic are even more pronounced than in those of accommodation. In the case of foreign tourists not arriving by car or on wheelchair accessible buses, it is necessary for them to have transfers

from the airport to their destination/hotel and back arranged. For groups with more than two wheelchair users it is virtually impossible to use public transport. Buses from the airport to the city centre are wheelchair accessible, but one bus will not take more than two wheelchairs. Normal commercial transport services do not have specifically modified cars for the transportation of persons in wheelchairs. It is therefore necessary to order specialised carriers. There are a few such carriers in Prague, the largest one, Handicap-transport, operates vehicles, which can transport up to eight wheelchair users. At present, it isn't a problem to order a few such vehicles at a time if needed. Other companies providing specialised transport are Societa, o. p. s., Taxi for wheelchairs and Pohoda transport.

If there are only a couple of wheelchair users who want to optimise transport costs, it is possible to use public transport in Prague. However, it is always recommended to use the services of a guide for the first trip as Prague public transport (MHD) is not fully wheelchair accessible and it can be difficult for foreign tourists with disabilities to get orientated. Almost half of the metro stations are still not wheelchair accessible. The biggest barriers are on lines A and B, where it is mainly the city centre stations which have no wheelchair adapted entrances/exits. Nearly 80% of buses are wheelchair accessible. With one third of trams wheelchair accessible. However, in the case of trams there is a secondary problem with the accessibility of the tram stops, which are wheelchair accessible in approximately only half of the cases.

For a trip outside Prague for a larger group of wheelchair users it is necessary to hire a special vehicle from one of the transport companies mentioned above or a wheelchair modified bus. However, there is currently only one such bus in the Czech Republic available to hire from Vegatour, s. r. o. This bus can accommodate up to 9 wheelchair users and is equipped with a lifting platform. Public transport – rail and buses - is virtually impossible for a larger group of wheelchair users.

In Prague it is possible for foreign tourists to hire a guide trained in communication with persons with disabilities who will provide the necessary support for the duration of their stay. These guides are trained by Bezbatour in cooperation with the Tyrkys school of tourism. Furthermore, different kinds of experiences, from the culinary to high adrenalin (tandem parachute jumps, a ride on the wild water etc.) are on offer for people with disabilities.

Accessibility in the context of outbound tourism

With the growing numbers of foreign tourists interested in the Czech Republic, there is also a growing number of domestic citizens travelling abroad. With increasing emphasis on the integration of people with disabilities, we see a growing interest in travel from people with more severe forms of disabilities. Thus there are increased demands on accessibility in the target tourist destinations.

Domestic travel agencies gradually respond to this customer segment and are expanding their services. As with accommodation facilities in the Czech Republic, there are problems with the provision of accurate and truthful information about accessibility in such facilities abroad. Unrealistic information about the level of accessibility can substantially reduce the benefits and enjoyment of the trip. The staff of travel agencies and delegates in target destinations often have no experience with tourists with special needs and are not able to provide them with appropriate support.

In this regard it is important to work with both the domestic travel agencies and with the agencies located in the target destinations, on service offerings for people with disabilities and their readiness to provide such services. It is also necessary to map in detail the situation in the target destinations. In addition to the wheelchair accessible accommodation, they should be able to provide other follow-up services such as transport, personal assistance, tour guide, rental of mobility aids.

The possibilities and quality of services provided differ depending on the target destination. In the developed countries, it is no longer a problem to find the infrastructure and accessible services. To a large extent, there is also accessible public transport. The leading position among the developed destinations of international tourism belongs to Spain, where they are able to provide appropriate accessible services in almost every significant tourist area. In recent years, there has been a gradual development of accessible tourism in other countries, such as Turkey, Israel, Thailand, and even Georgia. The offerings of accessible destinations are constantly expanding. A much greater barrier is posed by financial resources. Corresponding services are still considered somewhat a premium and often charged at extra cost.

The development of accessible tourism would not have been possible without the quality of air transport and this is mainly thanks to the Regulation of the European Parliament and Council Regula-

tion (EC) no. 1107/2006 of 5th July 2006 concerning the rights of persons with disabilities and persons with reduced mobility in air transport. According to which the airports are required to provide - themselves or through a contractor - assistance services to persons with disabilities. Another important document in this area is the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), which was ratified by the Czech Republic in 2009.

In conclusion

On the basis of the analysis, accessible tourism has been evaluated as socially necessary and necessary to the tourism industry. Although in recent decades there has been a change in the approach to accessible tourism, the current offerings do not cover the demand. In addition, it is estimated that in line with societal, social and demographic developments, the demand for accessible tourism will continue to grow. This represents a significant opportunity for the expansion of existing and the creation of new businesses and social enterprises. Alongside the development of an accessible tourism infrastructure it will be necessary to improve other areas, such as transport, education, management and planning of tourism policies, the functioning of accommodation facilities, and the functioning of professional tour guides etc.

There is still a problem with accessible travel in the Czech Republic. In particular, transport to interesting destinations and regions is still not satisfactory (e.g. Šumava, Lipno, Krkonoše). Railway transport has a very limited number of accessible stations, mainly in smaller cities. The situation with tour buses for larger groups of wheelchair users is also rather dismal (only one wheelchair accessible tour bus for hire in the entire Czech Republic). Taxi services also do not offer modified vehicles. Special contractual mini-bus transport companies work mainly in large cities, but are not affordable for individuals for travel on longer routes. The state needs to put pressure on private carriers and motivate them to replace/change their fleet. A good example can be found in neighbouring Germany, which from next year will have only accessible busses on all their long-distance bus routes. Special attention should be given to building more accessible room capacity and to the supervision of the application of the existing legislation in practice. In the Czech Republic, there is lack of accommodation, in particular for groups of persons with disabilities. It is necessary to motivate the operators of the accommodation facilities to pay more attention

to accessibility during reconstructions or building of new facilities.

Furthermore, it would be appropriate to improve the information service about accessibility. Specifically, unify the information system about the state of accessibility of specific buildings. The state should adopt a uniform methodology for the mapping of barriers in buildings and public space. Unify the labelling of accessibility according to established criteria, so users could choose their place of vacation corresponding to the degree of their disability. Incorporate the established criteria and adopted methodologies into tourist guide books.

Last but not least, there is a need to break psychological barriers around people with disabilities. Educating the tourism industry in communicating with customers with limited mobility and orientation would be appropriate. Also the introduction of subjects orientated on accessible tourism at high schools and colleges would contribute to breaking psychological barriers.

Resources

Abrahám, J. (2014). Competitiveness of the Tourism Destination in the Global Economy. In: The 8th International Days of Statistics and Economics. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, s. 1–10. ISBN 978-80-87990-02-5.

Blank, J. (2017). The Travel & Tourism Competitiveness Report 2017. Geneve: World Economic Forum, 2017.

Dupeyras, A., (2013). Indicators for Measuring Competitiveness in Tourism. Paris: Organisation for economic cooperation and development, OECD Tourism Papers, 2013/02.

European Commission (2015). Economic Impact and Travel Patterns of Accessible Tourism in Europe. Luxembourg: The Publications Office of the EU.

Indrová, J., Petrů, Z., Királová, A. (2008). Cestovní ruch pro všechny. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR.

Kazuist (2010). Přístupný cestovní ruch v kostce. Třinec: Kazuist, spol. s r.o.

Kazuist (2018). Inkluzivní průvodcovská činnost. Třinec: Kazuist, spol. s r.o.

Kazuist (2018a). Průvodce přístupným cestovním ruchem – návštěvníci. Třinec: Kazuist, spol. s r.o.

Kazuist (2018b). Průvodce přístupným cestovním ruchem – poskytovatelé služeb cestovního ruchu. Třinec: Kazuist, spol. s r.o.

Pantou (2015). Mapping and Performance Check of the Supply of Accessible Tourism Services. Luxembourg: The Publications Office of the EU.

UNWTO (2018). World Tourism Barometer 2017. Madrid: UNWTO.

World Travel and Tourism Council (2018). Global Benchmarking Report 2017. Londýn: WTTC.

www.accessibletourism.org

www.bezbatour.cz

www.dpp.cz

Kontakt:

Ing. Jana Sirotková, Ph.D.

Pestrá, o.p.s. (Bezbatour)
jana.sirotkova@pestra.cz

Bc. Michal Prager, MBA

Pestrá, o.p.s. (Bezbatour)
michal.prager@pestra.cz

Doc. Ing. Josef Abrahám, Ph.D.

Metropolitní univerzita Praha, o.p.s.
josef.abraham@mup.cz