

ERUDITIO – EDUCATIO

Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University
A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne

3/2012
(Volume / Jahrgang 7.)

Concept / Inhalt

STUDIES / AUFSÄTZE	3
<i>Doris Wagner</i> : Wohlstand für alle. Wirtschaftswerbung in der BRD in den 50er Jahren	3
<i>Gabriela Matyiová</i> : Attitude Questionnaires	27
<i>Georg Melika</i> : Die linguale Interferenz als Begleiterscheinung der verbalen Kommunikation.	32
<i>Lenka Mandelíková</i> : Zur Problematik der textlinguistischen Ansätze	39
<i>Hiromi Shirai</i> : Eine kontrastive Betrachtung zum deutschen und japanischen Gesprächsstil.	59
<i>Attila Horváth H.</i> : Informal Learning in Historical Aspect.	80
<i>Barnabás Vajda</i> : On the Joint/Mutual Hungarian–Slovak History Schoolbook	94
<i>Tatsuya Nakazawa</i> : Boundary Mechanisms in the Formulation of National Identity: A Case Study of Students in the English Department at Selye János University	106
<i>Mária Kovátsné Németh</i> : Die Pädagogik der Nachhaltigkeit: die Umweltpädagogik.	122
<i>László Magocsa</i> : Development of Communication Skills in EFL Kindergartens	137
<i>Judit Németh–Katona</i> : Biologically Qualified Environment, Ecologically Evaluated Conditions.	161
<i>Mónika Simon</i> : Symbolism in The Yellow Wallpaper by Charlotte Gilman Perkins	165
BOOK REVIEWS / BESPRECHUNGEN	173
<i>Terézia Strédl</i> : Kulturen der Lehrerbildung	173
<i>András Vincze</i> : Tourism Discourse. Language and Global Mobility	175
NEWS / NACHRICHTEN	179
<i>Melinda Nagy</i> : Education – Identity – Health. The International Scientific Conference organized by J. Selye University in 2012	179

Simona Fraštková: Valenz und Korpuslinguistik 180

Meinolf Arens: Forum Hungaricum III. Nationalitäten und Minderheiten
im Donau-Karpatenraum 184

AUTHORS / AUTORENVERZEICHNIS 193

Founder Editor in Chief:

Margit Erdélyi

Editor in Chief:

József Liszka

Editorial Board:

Doc. Ing. Albert Sándor, CSc.; doc. PhDr. Cséfalvay Zsolt, PhD.; RNDR. Csiba Peter, PhD.; Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc. (President); Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Prof. Dr. Földes Csaba, DrSc.; doc. Dr. Kovátsné Németh Mária; doc. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. PhDr. ThDr. Peres Imre, PhD.; Prof. PhDr. PaeDr Perhács János, CSc.; Prof. Ing. Stoffa Veronika, CSc.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Prof. Dr. Szabó Péter, PhD.; doc. Szarka László, CSc.; doc. RNDR. Tóth János, PhD.; doc. Dr. Tölgyesi József; Prof. Dr. Varga J. János, DSc.

Language editor:

Andrea Puskás

Sprachliche Redaktion:

István Pongó und Doris Wagner

Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR – program Kultúra národnostných menšín

2012



Editorial address: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno
• **Tel.:** +421-35-3260-627 • **E-mail:** liskaj@selyeuni.sk • Edited by the Faculty of Education, J. Selye
University (Komárno) • **Editorial assistant:** Szilvia Hanusz • **Cover design and preparation for printing:**
Szabolcs Liszka - Cool Design • **Printed by** Tribun EU s. r. o., Brno • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08

Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno
• **Tel.:** +421-35-3260-627 • **E-mail:** liskaj@selyeuni.sk • Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho
(Komárno) • **Redakčná asistentka:** Szilvia Hanusz • **Obal a tlačiarenská príprava:** Szabolcs Liszka - Cool
Design • **Tlač:** Tribun EU s. r. o., Brno • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08

Wohlstand für alle Wirtschaftswerbung in der BRD in den 50er Jahren

Doris Wagner

Vorbemerkung

Die 50er Jahre waren in der Bundesrepublik Deutschland die Zeit des Aufbruchs und des Neuanfangs nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Wirtschaftswerbung spielte für die Bekanntmachung neuer Produkte und ihrer Anwendung eine große Rolle. Während zu Beginn der 50er Jahre die Werbung noch recht sachlich das Produkt in den Vordergrund stellte, wurde diese Vorgehensweise im Verlauf der 50er Jahre zugunsten einer Emotionalisierung der Werbung aufgegeben: Nicht Produkte, sondern Versprechen wurden verkauft. Neue Impulse für Freizeit- und Haushaltsprodukte kamen aus Amerika, was sich ebenfalls in der Werbung niederschlug. Die Haushalte wurden zunehmend elektrifiziert und zahlreiche Elektrogeräte sollten neben Reinigungsmitteln und leicht zu handhabenden Konsumprodukten der Frau den Hausfrauenalltag erleichtern. Anhand von Werbebeispielen aus den 50er Jahren wird versucht, das damalige Gesellschaftsbild nachzuzeichnen, bei dem die geschlechterbedingte Rollenverteilung eine besondere Beachtung erfährt. Da für die Darstellung Werbeanzeigen die Grundlage bilden, erhält der Beitrag aus natürlichen Gründen einen stark aufzählenden Charakter. Jedoch wird mittels der Werbebeispiele der geschichtliche und gesellschaftliche Hintergrund erläutert und zu einem Gesamtbild zusammengefügt. Die Werbebeispiele stammen – soweit nicht anders angegeben – aus meinem Forschungsprojekt „Deutsche Werbung & Kultur ab 1920“, für das mehr als 500 deutsche oder in Deutschland ansässige Firmen um ihre Werbeanzeigen gebeten wurden. Am Ende des Beitrags werden die wichtigsten Zusammenhänge noch einmal hervorgehoben und die Hauptergebnisse zusammengefasst.

1. Allgemeines

Mit dem Schlagwort „Wohlstand für alle“ werden gemeinhin die 50er Jahre beschreiben. So lautet der Titel des Buches¹, in dem der damalige Wirtschaftsminister Ludwig Erhard das Konzept der sozialen Marktwirtschaft vorstellte. Während Ostdeutschland vom Sozialismus geprägt wurde, wird für Westdeutschland mit seiner sozialen Marktwirtschaft Amerika zum Vorbild: die Haushalte

1 Ludwig Erhard (1957): Wohlstand für alle. Düsseldorf.

werden zunehmend elektrifiziert, Hula-Hoop² hält Einzug in die Freizeitkultur und die Jugendlichen nehmen sich Schauspieler wie James Dean zum Vorbild und bewundern den Sänger Elvis Presley.³ Auch neue Programmformate für das Fernsehen kommen aus den USA. Sie beeinflussen noch heute die deutsche Fernsehlandschaft. Allen voran ist hier das TV-Quiz zu nennen.⁴

Die wirtschaftliche Situation war Anfang der 50er Jahre noch recht bescheiden: 1950 erreichte laut G. Hardach (1985, 53) das Sozialprodukt erst 81 Prozent des Vorkriegsniveaus von 1938 (gerechnet in konstanten Preisen pro Kopf der Bevölkerung). Das monatliche Durchschnittseinkommen der Arbeitnehmer betrug 253 DM, was dem Realeinkommen der Vorkriegszeit entsprach (ebd., 58). Im Jahr 1953 erreichte das Pro-Kopf-Einkommen das Niveau von 1938 und stieg danach kontinuierlich (ebd., 53). Bis 1960 hatte sich das Monatseinkommen mit 512 DM bereits verdoppelt, was sich u.a. niederschlug in besserer Kleidung, besserer Ernährung, besseren Wohnungen (ebd., 58).

1.1. Produktwerbung

Was die Produktwerbung betrifft, so schreibt M. Caspers (2009, 90f.) „Vor dem Krieg ist nach dem Krieg“ und meint damit die nahtlose Anknüpfung der Gestaltung von Werbung an die Traditionen der Vorkriegszeit: Die Werbeanzeigen stellen das Produkt in den Vordergrund und benutzen zu seiner Veranschaulichung unterschiedliche grafische Mittel. Das Glück wurde nach den Kriegswirren zunächst im privaten Bereich gesucht, was sich an dem Übergewicht an Werbeanzeigen für den innerhäuslichen Bedarf ablesen lässt. Stilistisch und typografisch unterscheiden sich die Anzeigen im Osten und Westen anfangs noch nicht voneinander.

Kennzeichnend ist das vermehrte Auftauchen von Werbefiguren (im Osten z. B. Kugelkopf⁵, Mimi⁶, Kranich und Pinguin⁷, im Westen etwa der Bär⁸ von Bärenmarke, das HB-Männchen⁹, die Pril-Ente¹⁰ oder die im Stil amerikanischer Comics gezeichnete Milka-Kuh von Suchard). Bei den Werbefiguren handelt es sich häufig um Tierfiguren oder Komikfiguren, zum Teil aber auch um Schauspieler, Sportler und andere bekannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, die als

2 www.spielzeuggeschichten.de

3 Bravo Amerika – die Fünfzigerjahre. In: K. Farin (2011, 11-31).

4 J. Kellner/U. Kurth/W. Lippert (Hg.) (1995, 39).

5 Werbefigur der Fabrik pharmazeutische und kosmetische Präparate Herbacin-Eisenach. Die Figur besaß einen überdimensionalen Kopf und warb für das Haarwasser „Herbacin“. In: S. Tippach-Schneider (2002, 179).

6 Werbefigur des VEB Waschgerätekwerks Schwarzenberg. In: S. Tippach-Schneider (2002, 313).

7 Kranich und Pinguin waren Werbefiguren des Verlags Junge Welt. In: S. Tippach-Schneider (2002, 179).

8 Der Milchprodukte-Hersteller Allgäuer Alpenmilch AG mit der Dachmarke „Bärenmarke“.

9 Zeichentrickfigur des Tabakwarenherstellers BAT (British American Tobacco).

10 Werbefigur für das Geschirrspülmittel „Pril“ des Henkel-Konzerns.

Testimonials für die Qualität des Produkts werben: Elizabeth Taylor und Linda Darnell für Happy-End Make-up (1952), Hildegard Knief und Romy Schneider für Ergée-Strümpfe (1954), Marlene Dietrich und Sonja Ziemann für Luxor-Seife (50er), Peter Alexander für Perpetuum-Ebner Plattenspieler, Max Schmeling für Rasierapparate (1955), Rudolf Fernau und Carl Raddatz für Bristol-Pfeifentabak (1955) usw.¹¹

1.2. Sprache

R. Kuhn (1996, 12) konstatiert in Bezug auf die textliche Gestaltung der Werbung, dass in den 50er Jahren die alten Klischees vom „hehren Künstler und profanen Texter“ „unfröhliche Urständ“ feierten. Viele Dichter, die von ihrer Dichtkunst alleine nicht leben konnten, arbeiteten auch für die Werbung – unter ihnen Berthold Brecht, Kasimir Edschmid und Eugen Roth. Den für die Werbung tätigen Dichtern wurde die Aufbesserung ihrer bescheidenen Einnahmen durch die Werbetätigkeit übel genommen. Der Vizepräsident der Darmstädter Akademie für Sprache und Dichtung meinte, dass ein Schriftsteller „gewisse Beschränkungen in der Weise des Geldverdienens auf sich nehmen [müsse], weil er für einen Bereich im Leben des Volkes steht, wo einige von den nicht käuflichen Werten verwaltet werden“ (zitiert nach R. Kuhn 1996, 13). Diese ablehnende Haltung rührte vom schlechten Image her, das die Werbung in den 50er Jahren hatte. Werbung wurde damals als Verführerin der Masse betrachtet. Dieses Image übertrug sich natürlich auf die Werbegrafiker und -texter, die ja für die Gestaltung der Werbung zuständig waren. Sogar der damalige Bundeskanzler Adenauer bezeichnete die Kreativen, die für seine Werbekampagne zuständig waren¹² und den Slogan „Keine Experimente“ erfanden, abfällig als „Reklamefritzen“¹³ (M. Caspers 2009, 92). Es gab aber auch Befürworter wie z.B. den Verfasser der „Stilkunst“, Ludwig Reiners, der „Mehr Dichter in die Werbung!“ haben wollte (zitiert nach R. Kuhn 1996, 14), weil er sich davon eine Hebung des Niveaus der Werbung versprach.

In der Werbung der 50er Jahre wurde – wie schon in den 20er und 30er Jahren – auffallend viel gereimt, wobei der Endreim dominierte. Ob dies auf den Einfluss der werbenden Dichter zurückzuführen ist (Für die Werbung reimende Dichter gab es in Deutschland schon seit Walther von der Vogelweide!), lässt sich m.E. nicht beweisen. Es liegt jedoch nahe, dass ihre Werbetexte die textliche Gestaltung der Werbung insgesamt mit beeinflusst haben. So reimten für

-
- 11 Soweit nicht anders vermerkt, entstammen sämtliche zitierten Werbebeispiele aus dem Anzeigenkorpus meines Forschungsprojektes „Deutsche Werbung & Kultur“.
 - 12 Die Agentur Hubert Strauf wurde mit der Campagne beauftragt. Die Agentur wurde mit der Werbung für Coca-Cola und dem Slogan „Mach mal Pause“ bekannt (M. Caspers 2009, 92).
 - 13 Dazu das DUW (1996, 451): „-fritze, der; (ugs. abwertend): kennzeichnet in Bildungen mit Substantiven [...] eine männliche Person, die sehr allgemein durch etw. charakterisiert ist: Fernseh-, Immobilien-, Werbefritze.“

die Zigarettenmarke Lord z.B. die Schriftsteller Martin Beheim-Schwarzbach und Irmgard Keun sowie der Schriftsteller, Schauspieler und Kabarettist Werner Finck. Hier einige Beispiele mit Endreim: „Heka Schuhcreme schafft im Nu höchsten Glanz auf Deinem Schuh!“ (um 1950), „Player’s Virginia: Rauche staune gute Laune“ (1953), „Was die Welt funkt, hör und sieh mit Blaupunkt“ (Radio- und Fernsehwerbung, 1955), „Fit-frisiert – das imponiert“ (Frisiercreme, 1958) oder – etwas holprig stolpernd – „Er rollert nun im Messerschmitt, drum stört ihn auch die Kälte nicht!“ (1954).

Auch wenn der Endreim die beliebteste Reimform war, gibt es doch eine ganze Reihe Beispiele mit Alliterationen, wie die folgenden: „Schönheit schenkt der Schauma-Schaum“ (Schampoo-Werbung, 1952), „Fixe Fahrer fahren Fox“ (Audi-Werbung, 1952¹⁴), „Wünsche werden Wirklichkeit“ (Bankenwerbung, 1959¹⁵), „Mutter macht’s mit Miele“ (Waschmaschinen-Werbung, 1958).

Anfang der 50er Jahre waren die Werbetexte sprachlich noch wenig kreativ. Dies änderte sich jedoch im Laufe der 50er Jahre. Neben einigen kreativen Bildungen im Substantivbereich („Gehbehagen“ für Salamander-Schuhe, 1956; „Knirps-Wetter“ für Knirps-Regenschirme, 1957) weist v.a. der Adjektivbereich eine Fülle von Wortschöpfungen auf, die speziell für die Werbung entworfen wurden und z.T. noch heute in der Werbung verwendet werden: „Vollsynchronisiert“ (Goliath-Autos, 1953), „fesselschlank“ (Opal-Strümpfe, 1955), „bildscharf“ (Graetz Fernseher, 1956), „beinverliebt“ (Bi Strümpfe, 1957), „soziusfest“ (DKW Moped, 1958), „atmungsaktiv“ (Nino-Flex Gewebe, 1956), „Hawai-braun“ (Straub Bräunungscreme, 1958), „vollautomatisch“ (GSM-Spülmaschine, 1958) u.v.m.

1.3. Formensprache

Im Laufe der 50er Jahre bildete sich bei den Werbeanzeigen im Westen eine eigenständige Formensprache heraus. Die Formen von Gegenständen wurden runder, amorph, ¹⁶ was sich ganz konkret an der Form des Nierentisches ablesen lässt, der zu einer Art Erkennungszeichen dieser Zeit geworden ist. ¹⁷ Diese organischen Formen fanden sich auch bei Fahrzeugen wider und kamen in vielen Werbeanzeigen als Schrifttyp oder in anderen grafischen

14 Audi AG (Hg.) (2000, 198)

15 R. Frost (2009, 10, 16, 232, 246).

16 Allerdings zeichnete sich diese Entwicklung zumindest in der Autoindustrie schon vor dem Krieg ab, wenn man die runden Formen der PKW’s der Hersteller Krupp, Volkswagen, Opel und Steyr betrachtet.

17 Laut Chr. Borngräber (1985, 252) erscheint uns das Zimmer mit Nierentisch, freischwinger Stehlampe und Schalensessel in der Retrospektive als das typische Zimmer des 50er Jahre. Laut einer Umfrage des Instituts für Demoskopie in Allensbach bevorzugten 1954 jedoch nur 7% der Frauen diesen Stil. Für die Mehrheit von 60% war das Zimmer mit wulstigem Wohnzimmerschrank und schweren Polstersesseln sowie Stühlen mit geschwungener Lehne das ansprechendste. Das schräge Design der 50er Jahre war laut Chr. Borngräber (ebd., 253) zwar zeittypisch, jedoch für den Massengeschmack nicht repräsentativ.

Ausdrucksmitteln wie etwa Kreisen, Bögen oder Wellenlinien vor. Eine Tendenz der Vereinfachung der Formen konnte man ebenfalls in den Werbeanzeigen beobachten: Waren die Anzeigen im Dritten Reich geprägt von detailreichen realistischen Darstellungen und Holzschnitten (vgl. Wagner 2012, im Druck¹⁸), wurde nun „abgespeckt“ und die Werbeanzeigen auf das Wesentliche reduziert. Die Vereinfachung der Form und die Hervorhebung der grafischen Elemente ist „eine Tendenz, die sich deutlich vom heroisch-realistischen Darstellungsstil des Dritten Reiches unterscheidet und damit den typischen Stil der fünfziger Jahre ankündigt.“ (F. Friedl 1992, 104). Friedl (ebd., 121) führt den kurvigen Stil der 50er Jahre auf das Bedürfnis nach „Unordnung“ zurück „als Reaktion auf die hierarchischen (rechtwinkligen) Symmetrien eines monumentalen Stils, dessen sich nicht nur die Nazis vor dem Krieg bedient haben.“ Neben runden Formen finden sich bei den Kleinobjekten des Haushalts auch schräge Formen: Bei Gebrauchsgegenständen wie Schalen oder Vasen werden die Symmetrieachsen verschoben: Sie werden gestaucht, gebogen, gedrückt oder abgeschrägt. Tapeten, Teppiche und Stoffe trugen zunehmend abstrakte Muster (Chr. Borngräber 1985, 244). Diese meist kubischen Muster, die den rechten Winkel verleugnen, lassen sich auch bei der Gestaltung der Werbeanzeigen nachweisen. Zusammen mit den runden Formen bilden sie den neuen Stil für die grafische Gestaltung der Werbung.

2. Produkt- und Themenwelten

Betrachtet man die Produkt- und Themenwelten, die in den 50er Jahren beworben werden, so sind v.a. folgende Bereiche vertreten: Eigenheim, elektrische Haushaltsgeräte, Reisen, Schönheitsprodukte, Fahrzeuge, Kinderspielzeug, Konsumelektronik (Radio, Fernseher, Plattenspieler), Möbel, Alkoholika, Fertigprodukte und Mode.

2.1. Bankenwerbung

Die längerfristigen Wünsche der Zeit lassen sich in den Slogans der Sparkassenanzeigen am besten ablesen:¹⁹ Reisen/Urlaub (1951: „Reisen ohne Bargeld“, 1952: „Er hat gespart, er kann verreisen“, 1953: „Sie genießen Ferienfreuden – sie haben gespart“, 1959: „Erst sparen – dann fahren“), Wohnung/Haus (1951: „Sparen hilft bauen“, 1955: „Wohnungen durch Sparen“, 1958: „Gespart – gebaut!“), Ausbildung (1954: „Sparen erleichtert den Weg ins Leben“, 1954: „Sparen sichert die Berufsausbildung“), allgemeine Wünsche (1954: „Das wünsch ich mir,

18 D. Wagner (2012): Wirtschaftswerbung unter dem Hakenkreuz (im Druck).

19 Alle Beispiele aus F. Friedl (Hg.) (1992).

drum spare ich!“), für später (1950: „Wer sät – erntet“, 1951: „Sparen – für später“, 1952: „Einteilen, haushalten, sparen“, 1953: „Wenigstens einen Notgroschen!“, 1954/1959: „Gut haushalten! Sparen gehört dazu“, 1955: „Sparen – ein gutes Fundament“, 1956: „An später denken. Sparkassenbuch“.

2.2. Mode & Haushalt

Da viele Männer im Krieg gefallen sind, sind im Nachkriegsdeutschland auch die Männer knapp: Laut einer Volkszählung von 1950 kamen im Bundesgebiet auf 1133 Frauen nur 1000 Männer (I. Langer 1985, 109). R. Bohne zufolge (1960, 11) war jede achte Frau Witwe. Allein in der Gruppe der 31-46jährigen Frauen waren ca. 600 000 Kriegerwitwen. Alleinstehende Frauen hatten in der Gesellschaft erhebliche Nachteile. Sie wurden z.B. nicht zu gesellschaftlichen Ereignissen eingeladen und bei einem „Alleingang“ in ein gutes Restaurant am frühen Abend wie ein „unvollständiger“ Mensch betrachtet bzw. beargwöhnt (ebd., 122). Frauen, die einen Mann haben wollten, mussten um dessen Gunst werben, denn die Konkurrenz war groß. Schon deshalb war es für die Frau reizvoll, mit ihrer Begehrlichkeit zu spielen. Entsprechend hoch ist der Anteil an Werbeanzeigen mit Kosmetik- und Pflegeprodukten sowie für Frauenmode. Neben den Kosmetik- und Pflegeprodukten und der Frauenmode erscheinen auch verstärkt Anzeigen für Küchenbedarf und für Kinder. Alle diese Anzeigen wenden sich an die Frau, die für die Kindererziehung und den Haushalt zuständig ist und dem Mann eine attraktive Begleiterin sein sollte.²⁰

2.3. Konsumbereich

Der Konsumbereich verspricht der Hausfrau Arbeitserleichterung, indem Fertigprodukte aus der Tiefkühltruhe sowie Soßen-, Pudding- und Suppenpulver angeboten werden, die in wenigen Minuten zubereitet sind (Bsp.: „Maggi Rindfleischsuppe – in 5 Minuten gute Laune schaffen“, 1954). Diese Produkte wurden in der zeitgemäßen Umgebung beworben, d.h. häufig im Küchenbereich, in dem die Hausfrau bei der Zubereitung dieser Produkte gezeigt wurde.

20 Die Erwerbstätigkeit der Frauen betrug 1950 lediglich 31,4 Prozent; im Januar 1955 33,6 % (I. Langer 1985, 124). Dies hing damit zusammen, dass die Ehefrau den Ehemann um Erlaubnis bitten musste, wenn sie arbeiten gehen wollte. Bundestag und Bundesrat verabschiedeten zwar 1957 das „Gleichberechtigungsgesetz“, laut dem Mutter und Vater die elterliche Gewalt gemeinsam ausüben. Die Realität sah jedoch anders aus: Den so genannten Stichentscheid, also das letzte Wort, hatte bis 1959 aber immer noch der Ehemann. Wenn die Frau arbeiten gehen wollte, bedurfte es nach wie vor der Genehmigung des Ehemannes. Noch bis 1977 musste dieser den Arbeitsvertrag unterschreiben (www.focus.de). Vgl. genauer auch I. Langer (1985, 111–125), die die Stellung der Frau während des 2. Weltkrieges beleuchtet und die Rolle der Frau in den 50er Jahren.

2.3.1. Alkoholikawerbung

Es gab auch Unternehmen, die am Alten, Traditionellen festhielten. Im Nachkriegsdeutschland waren dies v.a. die Hersteller alkoholischer Getränke, allen voran die Sektkellereien. Die Sektkellerei MM zeigt 1952 auf einem Plakat mit rotem Hintergrund eine vom Betrachter abgewandte, festlich gekleidete Frau, die ihr Sektglas hebt. Der Slogan lautet „MM. Der große Deutsche Sekt.“ Diese Anzeige wurde bereits vor und während des Krieges geschaltet. Einige Schnapsproduzenten blieben ebenfalls in der Tradition verhaftet. Stellvertretend für andere Anzeigen dieser Art wird hier aus einer Anzeige für den Branntwein Asbach Uralt aus dem Jahre 1957 zitiert, in der es heißt „In jedem Glase Asbach-Uralt sind alle guten Geister des Weines“. Produzenten wie diese warben in ihren Inseraten im gleichen Stil wie vor dem Krieg, um die Pflege der Tradition und die unveränderte Qualität ihrer Produkte zu unterstreichen.

In Bezug auf Alkoholika ist die Menge an diesbezüglichen Anzeigen auffallend. Neben Anzeigen für leichtere Alkoholika wie Bier, Sekt und Wein finden sich eine bemerkenswert große Menge an Anzeigen für stärkere alkoholische Getränke wie Weinbrand (vgl. oben „Asbach-Uralt“, 1957), sonstige Brände (Bsp. „Dornkaat aus Kornsaat seit 1806 im Norden“, 1952) und Liköre (Bsp. „Bols Liköre“, 1952). Die Anzeigen für diese geistigen Getränke richteten sich nicht nur an Männer. Auch Frauen wird der tägliche Genuss stärkerer Alkoholika explizit empfohlen, weil sich damit die vielfältigen Aufgaben der Hausfrau, Mutter und Ehefrau leichter bewältigen ließen. Der Alkohol sorgte für das nötige Wohlbefinden, wie die folgende Anzeige aus dem Jahr 1955 verspricht: „Täglich Underberg – und Du fühlst dich wohl!“

Auch wenn einige Unternehmen gerne mit ihrer Traditionsbewusstheit warben, so herrschte insgesamt eine allgemeine Aufbruchstimmung, die den Neuanfang nach dem Krieg unterstrich. Dafür steht der Slogan „Mach mal Pause“ von Coca-Cola, der alle Beteiligten daran erinnerte, dass man arbeitet, um zu leben und nicht umgekehrt (P. Zec 1994, 42, 110). Der Coca-Cola-Slogan wurde zum geflügelten Wort und ist noch heute einem Großteil der deutschen Bevölkerung bekannt.

2.3.2. Zigarettenwerbung

In der Zigarettenwerbung wurden allmählich Bilder des „modern way of life“ verwendet, die das Produkt in seiner Verwendungssituation zeigten. Nicht mehr das Produkt selbst stand im Vordergrund, sondern die Konsumenten und die Situationen, in denen es verwendet wurde. Das Produkt, ergo die Zigarette, gehörte wie selbstverständlich dazu. Einige dieser Anzeigen sind neutral, d.h. sie richteten sich an beide Geschlechter (Bsp. „Supra Filterzigaretten“, 1953). Eine Reihe von Anzeigen bildeten den rauchenden Mann ab (Bsp. „Haus Bergmann Privat – so appetitlich frisch“ von 1953). Bemerkenswert viele Anzeigen haben

jedoch die Frau im Visier. Rauchen war in den 50er Jahren noch vorwiegend Männersache. Die Frauen mussten für dieses Luxusgut erst noch gewonnen werden. Allerdings bilden die an Frauen gerichteten Anzeigen keine Hausfrauen, sondern mondäne Frauen ab, die den Eindruck von Weltgewandtheit und finanzieller Unabhängigkeit vermitteln (Bsp. „Simon Arzt Cigaretten überall in der Welt“ von 1952).

2.4 Elektrogeräte

Wie schon weiter oben bemerkt, wurde die USA zum Vorbild, was die Elektrifizierung des Haushalts betraf. Elektrizität war jedoch bis Mitte der 50er Jahre keineswegs eine Selbstverständlichkeit, wie die vielen Anzeigen für Strom beweisen (Bsp.: „Mit Strom – rasch, billig und bequem und automatisch ausserdem!“, 1955). Wer Elektrizität hatte, konnte sich Kühlschränke, Staubsauger, Eierkocher und andere elektrische Geräte anschaffen, die der Frau die Hausarbeit erleichterten und ihr mehr Zeit ließen, sich ihrer Familie oder der Schönheitspflege zu widmen.

Nicht jeder Haushalt hatte das Geld zur Anschaffung der neuen elektrischen Geräte, die der Frau die Arbeit erleichterten oder die Familie per Radio oder Plattenspieler mit Musik und durch den Fernseher mit Bildern aus aller Welt begeisterten. Schnelle Hilfe versprach in diesem Fall die Bank. Die Banken entdeckten zu dieser Zeit den neuen Mittelstand, der sich aus gut verdienenden Facharbeitern und Angestellten zusammensetzte. Anzeigen für Kleinkredite waren gerade auf diese Klientel zugeschnitten. So zeigte die Deutsche Bank in ihrer Anzeige „Persönliche Klein-Kredite für viele Zwecke“ von 1959 Bilder für Hausrenovierung, Roller und Kücheneinrichtung (R. Frost 2009, 10).

2.4.1. Elektrische Haushaltsgeräte

In der Werbung lässt sich dabei ablesen, welche Eigenschaften bei den Geräten am meisten geschätzt wurden. Kühlschränke mussten groß sein (Bsp. „Bauknecht Vollraum-Nutzung + Aromaschutz“, 1958), die ganze Familie profitiert davon (Bsp.: „Ein Bosch-Kühlschrank gehört der ganzen Familie“, 1955), die Hausfrau darf stolz auf die neue Errungenschaft sein (Bsp.: „Frigidaire: Sie dürfen mit Recht stolz sein“, 1952) und das Ehepaar ist sich einig (Bsp.: „Bosch Kühlschrank: SIE und ER ganz einer Meinung“, 1956).

Bei Waschmaschinen und Kleingeräten sind in erster Linie Zeitersparnis und leichte Bedienung wichtig: „Flotte Arbeit frohe Miene“ (Bosch Küchenmaschine, 1952), „Hat Frau Irene zehn Hände“ (Progress-Staubsauger, 1952), „Ein Wunschraum geht in Erfüllung: die Hausfrau drückt auf den Knopf und den Rest macht ER – der Progress Kenwood-Chef (Küchenmaschine, 1952), „Frauen haben's leichter!“ (StarMix, 1957), „Miele macht's der Hausfrau leichter“ (Waschmaschine, 1957), „Leicht...leicht...leicht“ (Rowenta Bügeleisen, 1953) usw.

2.4.2. Unterhaltungselektronik

Die einfache Bedienung scheint auch beim Kauf von Unterhaltungselektronik eine große Rolle gespielt zu haben, wie die folgenden Beispiele zeigen: „Philips Mignon: Der Plattenspieler, der sich selbst bedient“ (1956), „Telefunken: EIN – AUS – das ist alles“ (1957). Wichtig war auch der Entspannungs- und Unterhaltungsfaktor, der sich in den Slogans für die Geräte wiederspiegelt: „Dual Plattenspieler: Opernklänge zu Hause“ (1954), „Graetz: Glücklich vereint beim Fernsehen“ (1955), „Gratz: Empfangen Sie Frohsinn!“ (1959) und „Für festliche Stunden im eigenen Heim. Telefunken Musiktruhe Salzburg“ (1957).

2.5. Luxus

Etwa ab der Mitte der 50er Jahre kehrten auch Luxus, mondäne Welt und internationales Flair in die Werbung zurück. Vor allem in der Kosmetik- und Modebranche wurden Bilder vom sorglosen, unbeschwerten Leben gezeigt, in dem das beworbene Produkt ganz selbstverständlich seinen Platz hatte. Die Fa. Farina warb in den 50er Jahren mit großformatigen Werbeanzeigen für ihr „4711 – Kölnisch Wasser“, die Szenen aus der Luftfahrt zeigten wie etwa die folgende: Im Hintergrund die Superconstellation, das zu dieser Zeit modernste Flugzeug der Lufthansa, und im Vordergrund Stewardessen und Fluggäste, die allesamt auf den Betrachter zuzugehen scheinen. Ein weiblicher Fluggast lächelt dabei dem Betrachter zu. Die Frau ist teuer gekleidet und trägt sowohl einen Blumenstrauß als auch eine Packung „Kölnisch Wasser“ im Arm. Der Text dazu lautet: „Bei Luftreisen ist,4711‘ stets zur Hand...“ (W. Schäfke 1985, 99).

2.6. Mobilität

Es war jedoch in erster Linie der Traum der Mobilität, der sich zunehmend in den Anzeigen widerzuspiegeln begann und den die Amerikaner den Deutschen vorlebten. Viele Fahrzeughersteller drängten deshalb mit preisgünstigen, oft recht skurrilen Kleinstwagenkonstruktionen auf den Markt (K. Schuhmann 1996, 34). Sie sollten eine Alternative und Fortentwicklung zum Motorroller sein und boten sowohl für die Passagiere als auch für das Gepäck genügend Platz. Typisch für solche Kleinstfahrzeuge waren Zwitterfahrzeuge wie der Messerschmitt-Kabinenroller – ein Fahrzeug, das irgendwo zwischen Motorroller und Auto angesiedelt ist. Er wurde als „Sportlich – sparsam – zuverlässig“ beworben. Solche Kleinfahrzeuge nannte man im Volksmund „Schneewittchensarg“ (Messerschmitt-Kabinenroller) und „Leukoplastbomber“ (LLoyd LP 300) oder allgemein „Straßenwanzen“ oder „Nuckelpinnen“. Die Bayerischen Motorenwerke AG in München (BMW) produzierten das wohl „italienischste“ Kleinstauto, die „Isetta“. Der Volksmund bezeichnete das Fahrzeug als „Knutschkugel“, weil nur zwei Insassen darin Platz fanden und überdies sehr dicht nebeneinander sitzen mussten. Da Fahrzeuge gemessen am Durchschnittseinkommen extrem teuer

waren, warb BMW mit den Adjektiven „preisgünstig“ und „wirtschaftlich“ für sein Fahrzeug, das zu dem „Steuerermäßigung für den Arbeitsweg“ versprach und die Deutschen ihrem Traum der Freiheit und des Reisens ein Stückchen näher brachte: „Wetterfest. Allseitig geschlossen. Platz für dreiköpfige Familie mit Gepäck. Bequemer Ein- und Ausstieg durch die Fronttür. Robust wie der zuverlässige BMW Motor. Höchstgeschwindigkeit 85km/st“ (BMW Group 2005, 88). Eine andere Werbeanzeige hatte die günstige Unterhaltung der Isetta zum Thema. Das Finanzamt verlangte für das Fahrzeug 44,- DM Steuer pro Jahr und damit sei es „billiger als ein Großstadt-Dackel“.²¹ Wem das Geld für ein solches Kleinstfahrzeug fehlte, musste sich mit einem Motorroller ohne Überdachung begnügen. Der „Heinkel Tourist“ führte schon im Namen seine Bestimmung: Er war nicht nur zur banalen Fortbewegung gedacht, sondern auch für das Reisen. Bei den Anzeigen für diese Motorroller ist die Verteilung der Geschlechterrollen ganz eindeutig abzulesen: Der Mann fährt, die Frau sitzt dahinter, wie in einer Anzeige für den NSU-Roller „Fox“ zu sehen ist (Audi AG, 2000, 198/99).

Um Fahrzeuge für alle Bevölkerungsschichten erschwinglich zu machen, arbeiteten die Autofabriken an einem Auto, das für jeden bezahlbar war. Ein solches Auto brachte schließlich die Firma Volkswagen (VW) auf den Markt: den VW-Käfer. Er passte sich mit seiner runden, organischen Form perfekt der Formensprache der 50er Jahre an und stieg zum „Signum des Wirtschaftswunder[s]“ (M. Grieger 2008, 33) auf. Der Käfer war in den 50er Jahren „der meistverkaufte Wagen und hielt einen Marktanteil von rund 40 Prozent. Technik und Design verschafften ihm den Nimbus eines 'klassenlosen' Autos, der dem Selbstverständnis der erwachenden Konsumgesellschaft entsprach und in dem sich der Funktionswandel des Automobils vom Luxusgegenstand zum Konsumgut für breite Bevölkerungsschichten widerspiegelte.“ (ebd.).

An diesem Bedürfnis nach Mobilität und Tapetenwechsel wollten auch die Banken partizipieren und boten – wie schon bemerkt – „Kleinkredite für jedermann“ an, wie es auf einem Plakat der Commerzbank aus dem Jahre 1959 hieß. Für das bargeldlose Reisen wurde erstmals wieder 1951 geworben (M. Seifried 1992, 109f.). Eine Reihe von Plakaten im Stil amerikanischer Comics warb für das Reisen mit Slogans wie „Er hat gespart. Er kann verreisen“ (1952) oder „Sie genießen Ferienfreuden. Sie haben gespart“ (1953). Ein Teil der Plakate hatte das Reisen in die südlichen Länder, vorwiegend nach Italien, zum Thema.²² So bildete ein Plakat von 1959 einen pfeifenrauchenden Fahrer ab, dessen skurriles Gefährt, bestehend aus dem Sparkassen-Sparbuch, vor dem Hintergrund einer typisch italienischen Ferienlandschaft fährt. Der Slogan lautete „Erst sparen – dann fahren“ (M. Seifried 1992, 143).

21 www.presseportal.de („50 Jahre BMW Isetta“)

22 Zur Reisewelle nach Italien vgl. D. Wagner (2011): Einmal Rimini und zurück. Die Reisewelle der Deutschen in den 50er-Jahren im Spiegel der Produkt- und Dienstleistungswerbung. *Eruditio - Educatio* 6, Heft 3/11, 35–64.

Wie schon bei den Anzeigen für Motorroller fällt auch bei den Autoanzeigen die klare Verteilung der Geschlechterrollen auf. Bis auf sehr wenige Ausnahmen²³ steuerte immer der Mann das Fahrzeug mit der Frau als Beifahrerin. War die Frau einmal selbst Ziel der Autoanzeige, wurde dies als Besonderheit herausgestellt wie in einer Anzeige für die Marke Lloyd von 1953, die eine Frau neben der Fahrertür des Wagens abbildet. Sie scheint den Wagen verträumt zu streicheln. Der Slogan lautete „IHR sehnsüchtiger Wunsch. Der eigene Wagen erfüllbar durch Lloyd“.²⁴ Die Hervorhebung des Pronomens in Majuskeln bestätigt, dass die Frau als Autofahrerin keineswegs eine Selbstverständlichkeit war. Bis 1958 mussten Frauen ihre Ehemänner um Erlaubnis fragen, ob sie den Führerschein machen durften. Dies änderte sich erst, nachdem das „Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiet des bürgerlichen Rechts“ am 1. Juli 1958 in Kraft getreten war (www.sueddeutsche.de). Nichtsdestotrotz gibt es einige Werbeanzeigen, die die Frau als Fahrerin anvisieren. Es sind jedoch meist Anzeigen, die offensichtlich berufstätige, unabhängige Frauen darstellen, die ihre Entscheidungen selbst treffen können – entweder, weil sie einen für die damalige Zeit fortschrittlich denkenden Ehemann hatten oder alleinstehend waren und somit niemanden zu fragen brauchten (Bsp. „Vom Shopping zurück... Opel Kapitän“ von 1956). Dass die Frau als Autofahrerin keine Selbstverständlichkeit war, lässt sich an einer Anzeige aus dem Jahr 1954 gut ablesen, die die Frau am Steuer eines Messerschmitt-Kabinenrollers zeigt. Dort heißt es: „Sag'n se Frollein, kriegt der schon Benzin?“. Der Autohersteller betont damit auf humorvolle Weise die einfache Handhabung und Wartung des Kabinenrollers – so einfach, dass er sogar von einer Frau gesteuert werden kann.

Neben den vielen Werbeanzeigen, die den Mann am Steuer des Wagens zeigten,²⁵ wurde die männliche Dominanz als Autofahrer und seine Liebe zum Auto in einer Werbeanzeige für den VW-Käfer von 1956 auf die Spitze getrieben. Die Abbildung ist zweigeteilt: Eine Hälfte zeigt die Hälfte eines zufrieden lachenden Mannes, die nahtlos daran anschließende zweite Hälfte zeigt einen halben VW-Käfer. Mann und Käfer scheinen sich gegenseitig zu ergänzen. Der Slogan lautet: „Seine bessere Hälfte“ (Stern spezial 2002, 28), was laut DUW 1996, 653 scherzhaft für „Ehefrau“ oder – seltener – „Ehemann“ gebraucht wird. Der Ehemann zieht den Käfer offensichtlich (s)einer Ehefrau vor.

23 Vgl. etwa die Anzeigen in BMW Group (Hg.) (2005), wo in einigen Fällen auch Frauen am Steuer sitzen. Auch die Fahrzeugmarke Borgward wirbt gelegentlich mit Frauen am Steuer (vgl. die Anzeige für den Borgward Isabella. In: www.wirtschaftswundermuseum.de).

24 www.wirtschaftswundermuseum.de

25 Vgl. etwa die Werbeanzeigen unter www.wirtschaftswundermuseum.de.

2.7. Kurzzusammenfassung

Allgemein beschränkte sich der Traum vom besseren Leben in den 50er Jahren zunächst auf die klassischen Konsumgüter. Sobald dieser Bereich abgedeckt war, wurden auch Genussmittel und Luxusgüter interessant, die in der Werbung als elitäres Freizeiterleben vorgeführt wurden. Die Werbung erfährt eine zunehmende Emotionalisierung; nicht die Produkte als solche, sondern ihre Konsumenten und die Verwendungssituationen rückten in den Vordergrund. Auf diese Weise wurden internationales Flair und die Lust am Konsum thematisiert. Die meisten Werbeanzeigen waren zunächst nur schwarz-weiß, weil eine farbige Gestaltung zu teuer gewesen wäre. Doch gegen Ende der 50er Jahre tauchten zunehmend vierfarbige Anzeigen auf, in denen auch die Produkte aufwendig inszeniert wurden. Die gestiegenen Haushaltseinkommen sowie die Vollbeschäftigung sorgten dafür, dass nach der Anschaffung der dringendsten Güter auch Geld für Luxus zur Verfügung stand: Wünsche wie Fernsehgeräte, Autos oder längere Urlaube rückten ihrer Realisierung näher.²⁶ Ende der 50er Jahre galt laut K. Wiegrefe (2005, 61): „1-2-3-4 lautet die Erklärungsformel dieser Welt: ein Ehepartner, zwei Kinder, drei Räume, vier Räder.“ Für diese anspruchsvoller gewordene Klientel, die sich den Luxus des Auswählens leisten konnte, musste auch eine andere Form und Gestaltung der Werbung gefunden werden. Die meist recht holzigen Werbesprüche und biedereren Werbefiguren vom Beginn der 50er Jahre verfehlten zunehmend ihre Wirkung.

Nach diesem Überblick über die Wirtschaftswerbung allgemein und über die Themen- und Produktwelten wird im Folgenden die Rolle der Geschlechter, wie sie die Werbung abbildete, genauer betrachtet.

3. Rollenbilder

3.1. Die Jugend

Auch wenn die Werbung im Laufe der 50er Jahre Fortschritte in ihrer Gestaltung machte, so blieb sie doch den traditionellen, starren Rollenbildern verhaftet. Die Jugend wurde nicht als Wert an sich betrachtet, sondern lediglich als Übergangsstadium vom Kind sein zum Erwachsen werden. Entsprechend benahmten sich Jugendliche in der Werbung „erwachsen“ und sahen auch so aus (M. Caspers 2009, 118). Dies sieht man sowohl in Coca-Cola-Anzeigen aus den 50er Jahren (P. Zec 1994, 110) als auch in einer Werbeanzeige für den Deodorant-Stift „Bac“ aus dem Jahr 1954: „Nur ein Strich – körperfrisch“. In den genannten Anzeigen wird die Jugendlichkeit der Frau lediglich durch die Frisur – die Haare sind zum Pferdeschwanz zusammengebunden – deutlich. Die männlichen

²⁶ Vgl. eine Werbeanzeige der Deutschen Bank von 1959, die Fernsehgerät, Waschmaschine und Sofa zeigt (R. Frost 2009, 16).

Jugendlichen unterscheiden sich nicht von ihren erwachsenen Vorbildern. Zu Beginn der 50er Jahre erfuhren die Jugendlichen einen Lebensalltag, der durch Arbeit geprägt war und deren Freizeitbereich dem der Erwachsenen gleich. 36,2 Prozent der berufstätigen Jugendlichen arbeiteten im Jahr 1950 länger als 48 Wochenstunden; 11,4 Prozent arbeiteten sogar mehr als 60 Stunden pro Woche (A. Schildt 1993, 338f.). Als potentielle Konsumentengruppe wird die Jugend zu Beginn der 50er Jahre noch nicht betrachtet. Ab Mitte der 50er Jahre zeichnete sich unter den Jugendlichen ein Abgrenzungsvorgang gegen die Erwachsenenwelt ab – beeinflusst durch die Kultur der amerikanischen Besatzer, die z.B. die Musik von Elvis Presley mitbrachten und einen neuen Modestil prägten. Durch Arbeitszeitverkürzungen verfügten die Jugendlichen ab Mitte der 50er Jahre auch über mehr Freizeit. Als 1956 Bill Haley und seine Band „Rock around the clock“ die deutsche Jugend mit ihrer Musik begeisterten und der Kultfilm „Denn sie wissen nicht was sie tun“ mit dem Schauspieler James Dean die deutschen Kinos eroberte, begann die neue Generation der Jugendlichen gegen autoritäre Strukturen aufzubegehren. Diese jugendliche Revolte führte kurzzeitig zu Gewalt und Krawallen, die jedoch schnell wieder verebbten. Zurück blieb eine neue Jugendkultur mit einem eigenen Modestil, der R. Lindner (1986, 279) zufolge der frühen amerikanischen Rock-Kultur nachempfunden war: Junge Männer trugen Jeans, schwarze Leder- oder Jeansjacken, darunter ein T-Shirt oder ein einfarbiges Hemd mit Krawatte. Die Haare wurden mit viel Pomade geglättet, bekamen einen Seitenscheitel und wurden in der Stirn zu einer (Elvis-)Tolle geformt. Junge Frauen trugen Blusen oder Westen, dazu einen knielangen Rock. Das Haar trugen sie häufig lang, aber zu einem Pferdeschwanz zusammengebunden. Das selbst verdiente Geld, mit dem die neue Jugendkultur z.B. durch den Kleidungsstil nach außen sichtbar wurde, führte dazu, dass die Jugendlichen ins Visier der Werbung rückten und erstmals als potentielle Werbeklientel wahrgenommen wurden.

Junge Frauen, die ihre Jugendlichkeit durch enge Hosen und einen Pferdeschwanz ausdrückten, wurden schon bald Ziel der Miederwarenwerbung. Schon 1957 taucht die junge Pferdeschwanz-Trägerin im Korselett auf (U. Meiners 1994, 92f.). Chr. Bartram/H.-H. Krüger (1985, 101) konstatieren, dass dieser neu erschaffene damenhaft-feminine Teenager-Typ „nur eine Neuauflage des traditionellen Mädchen-Bildes im modernisierten Gewand“ sei.

3.2. Männerbilder

In den 50er Jahren hatte der Mann die Kontrolle sowohl über die Politik und als auch über den häuslichen Bereich. Als Alleinverdiener und Familienoberhaupt stand ihm das letzte Wort in Geld- und Erziehungsangelegenheiten zu. Er entschied über die Anschaffungen für Haus und Familie und teilte der Frau das Haushaltsgeld zu. Wollte diese arbeiten gehen, musste der Mann sein Einverständnis dazu geben und auch den Arbeitsvertrag unterschreiben. Tat er dies nicht, war sie gezwungen, weiterhin Hausfrau zu sein.

In den Werbeanzeigen wird der Mann meistens mit Anzug oder Sakko bekleidet dargestellt (Bsp.: „Das sichere Gefühl, gut angezogen zu sein gibt Ihnen der Anzug von uns!“, 50er Jahre; „In allen Situationen korrekt“, Anzugwerbung 1959). Die Jacken haben jeweils breite Schultern, die die männliche Figur überbetonen. Die dazu gehörige Bundfaltenhose wird nach unten hin schmal und zeigt die spitz zulaufenden Lederschuhe, die der moderne Mann trägt. Korrekt angezogen ist der Mann in der Werbung jedoch erst, wenn er zum Hemd eine Krawatte trägt (Bsp.: „Ohne Krawatte ist der Mann die Hälfte wert!“, Krawattenwerbung 1950). Aus dem Haus geht er mit weitem Mantel und nie ohne Hut (Bsp.: „Ein Hut macht männlich“, Hutwerbung 50er). Er vermittelt den Eindruck ständiger Eile, rennt von einem Termin zum anderen, weil er im Beruf weitreichende Entscheidungen treffen muss. Pünktlichkeit im Beruf ist unerlässlich (Bsp.: „Ihre Dugena gibt Ihnen Sicherheit“, Uhrenwerbung 1954).

Im häuslichen Bereich wird der Mann häufig mit Hose und Weste (darunter ein Hemd) bekleidet im Wohnzimmeressel dargestellt, wo er Pfeife oder Zigaretten rauchend beim Musikhören oder Fernsehen entspannt. Hin und wieder wird er auch in der Küche gezeigt, wo er in den Kochtopf schaut oder am Tisch sitzt und von der Frau das Essen serviert bekommt. Einige Anzeigen zeigen den Mann auch beim Einkauf mit der Frau. Es sind jedoch meistens Anzeigen, in denen das Ehepaar technische Geräte kauft. Der Autokauf war meistens Männersache und wurde schon weiter oben näher betrachtet. In Anzeigen für Küchengeräte und Unterhaltungselektronik wird die Frau häufig als technisch unversiertes Wesen gezeigt, das sich lediglich für die Form, Größe oder Farbe eines Geräts begeistert, während der Mann als technisch begabter Fachmann die Leistung der Geräte prüft.

3.2.1. Männliche Körperpflege

Wie steht es mit der Körperpflege des Mannes? Während für die Frau eine Unmenge an Anzeigen für Kosmetika und Körperpflegeprodukte zu finden sind, sind entsprechende Anzeigen für den Mann relativ rar. Folgende Körperpartien sind beim Mann der Werbung nach zu urteilen besonders wichtig und pflegenswert: a) Körper allgemein, b) Kopf (Haare), c) Gesicht (Bart) und d) Mund (Zähne).²⁷

Hier die Werbeanzeigen im Einzelnen, geordnet nach Körperpartien:

a. Körper allgemein:

- Dürfen Männer eitel sein? (Fa-Seife, 1955)
- Man spricht über jene Männer (Fa-Seife, 1956)

27 Ein interessanter Aufsatz von H. Motschenbacher (2008) beleuchtet die Thematisierung und Häufigkeit der Nennung von männlichen und weiblichen Körperteilen in ausgesuchten Zeitschriften. Aus den Ergebnissen leitet er die heutige Stilisierung der Geschlechter ab.

b. Kopf (Haare):

- Haar wie es sein soll ... rein – locker – glänzend (Schwarzkopf, 1951)
- Fit – und Ihr Haar sitzt (Fit-Frisiercreme, 1957)
- Zur Haarpflege Schwarzkopf (1957)
- Auf den ersten Block sympathisch – so wirken Sie mit fit frisiert (1958)
- Brisk-frisiert machen Sie den besten Eindruck (Brisk-Frisiercreme, Ende 50er)

c. Gesicht (Bart):

- Rasier Dich ohne Qual mit Punktal (Rasierklingen, 1952)
- Mit Kaloderma rasiert sichs gut (Rasierschaum, 1957)
- Xyreen Vitamin-Rasierwasser für empfindliche Haut (1958)
- Männer nehmen Pitralon (Rasierwasser, 1958)

d. Mund (Zähne):

- Kukident – Die dritten Zähne. Für starke Raucher (Reinigungstabletten, 1951)
- Friscodent: Das Mundschaumbad mit der 4711-Frische (Zahncreme, 1953)
- Der Mann „von Erfolg“ nimmt Kaloderma (Zahncreme, 1957)

Der männliche Körper wird laut Werbung mit Seife gereinigt und der Mann ist gut rasiert, damit er sympathisch wirkt und den besten Eindruck macht. Sein reines, lockeres und glänzendes Haar sitzt und sein Atem ist frisch und seine Zähne sind geputzt, was zu seinem Erfolg beiträgt.

3.3. Frauenbilder

Im Nachkriegsdeutschland gab es für die werbenden Unternehmen zwei interessante Frauentypen: Die Hausfrau, die sich ganz ihrer Familie widmete und die unverheiratete berufstätige Frau.

Die Werbung präsentierte ein Klischee der unverheirateten, emanzipierten und berufstätigen Frau, das mit der Wirklichkeit wenig zu tun hatte. Laut R. Bohne (1960, 14f.), die sich kritisch mit dem tradierten Klischee der Karrierefrau der 50er Jahre auseinandersetzt, wohnt dieser Frauentyp – glaubt man der Werbung – in einer schicken Zwei-Zimmer-Wohnung in der Großstadt. Mit modisch getönten kurzen Haaren und unauffälligem Make-up geht sie im modisch geschneiderten Kostüm zur Arbeit, die Kollegtasche fest unterm Arm. Zuweilen fährt sie auch ein eigenes Auto. Die Karrierefrau ist schlank, hat es immer eilig und widmet sich tagsüber ganz dem Beruf, während sie abends von netten Menschen umgeben ist, die sie bewirbt und mit denen sie anregende, kluge Gespräche führt. Familiensorgen kennt sie nicht. Sie altert auch nicht, ist immer guter Dinge und voller Lebensfreude.

In der Realität waren berufstätige Frauen stigmatisiert und wurden mit Argwohn betrachtet. Berufstätigkeit wurde nur als Übergangslösung betrachtet. Das eigentliche Lebensziel der Frau war, „Hausfrau und Mutter zu sein“ (U. Meiners 1994, 84). Zu dieser alten Rolle kehren die meisten Frauen nach dem Krieg auch wieder zurück (ebd., 83). Die Werbung trug in erheblichem Maße dazu bei, dieses Rollenbild zu festigen und noch zu verstärken. In der Produktwerbung lässt sich das Frauenideal der 50er Jahre ablesen: Sie ist schön, schlank, gepflegt, ein wenig Dame, immer adrett, fröhlich, eine perfekte Hausfrau und sie kümmert sich mit voller Hingabe um Mann und Kinder. Ihr einziges Lebensglück ist die Familie. Aufgrund dieser Eigenschaften kann sie sich der ständigen Bewunderung ihres Ehemannes sicher sein. Die wird noch dadurch verstärkt, dass sie ihre körperlichen Vorzüge mithilfe von Kosmetika, modegerechter Kleidung und Figurformern (Mieder, Korselett, Korsett, Büstenhalter) betont. A. Junker/E. Stille (1988, 352f.) schreiben über die künstliche Stilisierung des Körpers: „Der bleistiftlange Rock der frühen Jahre betonte Hüften und Hintern, ab 1953 konzentrierte sich alle Aufmerksamkeit auf den großen Busen. Trichterförmige Büstenhalter exponierten die Brüste in extremem Maß.“

Da sich die Frau um den innerhäuslichen und familiären Bereich zu kümmern hat, wenden sich die meisten Werbeanzeigen an sie. A. Delille/A. Grohn (1985, 34) zählen die Aufgaben einer Hausfrau auf: „Wöchentliches Großreinemachen und große Wäsche, Teppichklopfen, Fensterputzen, Wischen, Bohnern der Fußböden, tägliches Staubwischen, Bettenmachen, Abwaschen und Aufräumen“. Hinzu kamen neben kleineren Arbeiten das Kochen und die Kinderbetreuung. Natürlich musste die Hausarbeit in die Stunden verlegt werden, in denen der Mann außer Haus war. Kam er abends von der Arbeit, durfte er laut vorherrschendem Rollenbild ein gepflegtes Heim mit fröhlichen, wohlherzogenen Kindern und eine gut frisierte, modisch gekleidete, fröhliche Frau vorfinden, die ihm ein wohlschmeckendes Essen servierte und auch seine sonstigen Wünsche erfüllte. Die Werbung versprach für all diese Hausfrauenaufgaben Erleichterung. Vor allem in der Wasch- und Putzmittelwerbung findet sich das traditionelle Rollenbild: Die Frau wird häufig als Dienerin des Mannes abgebildet und ihr werden entsprechende Äußerungen in den Mund gelegt: „Für dich wasch' ich perfekt“, OMO-Waschmittel, 1958.

Die Werbung schraubte die Erwartungen an die Hausfrau ziemlich hoch und spielte mit ihrem schlechten Gewissen, nicht perfekt zu sein und Mann und Kinder nicht zufrieden stellen zu können. Dies geschah, indem in allen hausfraulichen Bereichen Mangel thematisiert wurde – fehlender Glanz, fehlende Spannkraft, fehlende Würze usw. –, wogegen das Produkt X Abhilfe versprach. Wichtig war, der Menge der Anzeigen nach zu urteilen, die Wäsche („weich“ (Persil 1956), „gepflegt“ (Rei 1952) und einfach zu waschen sollte sie sein („Gut eingeweicht ist halb gewaschen“, Henko 1958). Solchermaßen „Umsorgt umhegt persilgepflegt“ (50er) konnte die ganze Familie auf die Arbeit der Hausfrau

stolz sein. Auch das Heim selbst sollte sauber sein, damit die Familie und die Gäste sich darin wohlfühlen konnten. Mit den Henkelprodukten ging es „Froh in den Hausputz“ (1952) und wenn die Hausfrau das Geschirrspülmittel Pril verwendete, konnte sie sich der Bewunderung ihrer Familie sicher sein, denn Pril „spült und trocknet glanzklar!“ (1953) und erledigt den Abwasch sogar allein: „Pril spült reinigt alles allein ... und trocknet ab“ (1951). Diese wenigen Beispiele zeigen bereits, wie hoch die Anforderungen an die Hausfrau waren: Reinheit, Glanz, Pflege, Sauberkeit von der Wäsche bis zu den vier Wänden. Viele Wasch- und Reinigungsprodukte versprachen die Reinigung ohne viel Zutun der Hausfrau, sodass dieser viel Zeit blieb, sich um Mann und Kinder und auch um die eigene Pflege zu kümmern. Wie wichtig das adrette Aussehen der Frau war, zeigt die unüberschaubare Menge an Anzeigen zu Mode, Körperpflege und Kosmetik. Auch lässt sich daran ablesen, welchen Körperpartien besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden musste. Hierzu wird zunächst der Modebereich betrachtet.

3.3.1. Damenmode

In allen Anzeigen für Oberbekleidung und Damenschuhe wird die Eleganz der Produkte betont. Bei Röcken und Kleidern ist es zusätzlich die Figurbetontheit, die hervorgehoben wird. „Brillen gehen mit der Mode“ (1958) und auch Damenuhren von Dugena sind ein „Zauber der Eleganz“ (1954)²⁸.

3.3.1.1. Figurformer

Die Frauen wurden durch die Werbung ständig daran erinnert, nicht perfekt zu sein und den Ansprüchen der Männer nicht zu genügen. Eine Menge von Figurformern wie Büstenhalter, Mieder, Korsett o.ä. versprach die Annäherung an das damalige Körperideal²⁹ und damit Attraktivität und Begehrtheit. Einige ausgewählte Beispiele aus der Fülle solcher Anzeigen müssen hier genügen: „Schönere Figur durch Felina“ (Büstenhalter und Miederhose, 1950), „Naturana Büstenhalter und Miedermodelle für jede Figur“ (1950), „Felina – Welche ist die Schönheitskönigin?“ (Büstenhalter und Miederhose, 1952), „Triumph Luxus: die Linie der anspruchsvollen Elegance“ (Büstenhalter und Miederhose, 1953), „Ein Felina Pulliform gibt dem Rücken neue Anmut“ (Mieder, 1956), „Gala Modelle: Immer modisch elegant und formvollendet“ (1959), „Wenn alle Mittel versagen: Mit ‚Hollywood-Format‘“ (Büstenhalter Fa. Format, 1959), „Felina macht die Frau erst schön!“ (Miederwaren, 1953).

28 Dugena-Uhren für den Mann wurden dagegen mit „Ihre Dugena gibt Ihnen Sicherheit“ (1954) beworben, wie im Kapitel Männerbilder zu sehen ist.

29 Körperideal: Die weibliche Brust wurde durch Figurformer spitz und überdimensioniert hervorgehoben, dazu eine schlanke sog. Wespentaille und lange, schlanke Beine.

3.3.1.2. Strümpfe

Wenn die Körperformen durch diverse Figurformer verbessert waren, blieben noch die Beine, deren Anmut durch modische Strümpfe noch hervorgehoben werden und so die Männerblicke anziehen sollte. Folgende Beispiele verdeutlichen, auf welche Eigenschaften es bei der Strumpfmode ankommt: „Foresta Nylon stockings, elegante Nylon Strümpfe“ (1953), „Arwa auf Taille gibt dem Bein Figur“ (1953), „Ferien mit bel ami. Einer vollendeten Dame würdig.“ (1953), „Uhli Strümpfe: Eleganz in Qualität“ (1954), „Elbeo: Was fasziniert an diesen Beinen?“ (1954), „Bi Strümpfe: Punkt für Punkt perfekt“ (1954), „Hudson – Die Strumpfmarke charmanter Frauen“ (1955), „Bi Strümpfe: der i-Punkt der Eleganz“ (1956).

Während die genannten Anzeigen die Eitelkeit der Frau (charmant, elegant, vollendete Dame) thematisieren, die sich der allgemeinen Bewunderung sicher sein können, zielt ein Teil der Anzeigen eindeutig auf die Bewunderung der Männer ab und damit auch auf die Begehrlichkeit der Frau, wie etwa in folgenden Beispielen: „Arwa: Das Urgesetz der Harmonie beflügelt seine Phantasie“ (1953), „Auch ER beinverliebt – Bi Strümpfe“ (1957).

In einem Beispiel für Strumpfhosen wird augenzwinkernd auf die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau angespielt: „Hudson: Da freuen sich sogar Männer, wenn die Frauen ‚die Hosen anhaben‘“ (1959). *Die Hosen anhaben* ist laut Duden 11 (2009) ein umgangssprachlicher Phraseologismus mit der Bedeutung ‚als Frau im Hause bestimmend sein, herrschen‘. Die Tatsache, dass ‚die Hosen anhaben‘ in der Werbeanzeige in Anführungszeichen steht, weist m.E. darauf auf die lediglich wörtlich gemeinte Bedeutung hin im Sinne von ‚Hosen statt Röcke tragen‘. Darüber freuen sich laut Werbung die Männer, wahrscheinlich, weil die eng anliegenden Strumpfhosen die Beinform erst richtig zur Geltung bringen. Die bestehende Rollenverteilung zwischen Mann und Frau wird indes nicht in Zweifel gezogen.

3.3.2. Weibliche Körperpflege

Während bei der männlichen Körperpflege lediglich vier Körperpartien – Körper allgemein, Kopf (Haare), Gesicht (Bart), Mund (Zähne) – der Pflege bedürftig sind, sind es bei der Frau wesentlich mehr Partien, denen die Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Körperpflege der Frau dient neben der Reinigung v.a. der Schönheit. Hier die Körperpartien im Einzelnen: a) Körper allgemein, b) Kopf (Haare), c) Gesicht, d) Wangen, e) Mund (Lippen, Zähne), f) Finger, g) Füße, h) Beine, i) Achseln, j) Intimbereich, k) Sonstiges.

Hier einige ausgewählte Werbeanzeigen, die den entsprechenden Körperpartien zugeordnet werden.

- a. Körper allgemein:
 - Nivea schützt bräunt (1956)
 - Douglas Feine Seifen (1950)
 - 8x4 desodorierende Badeseife (1956)
- b. Kopf (Haare):
 - Schönheit schenkt der Schauma-Schaum (Shampoo, 1952)
 - Flot – mit flot legt sich Ihr Haar nach Wunsch (Frisiercreme, 1957)
 - Mit flot frisiert sieht man Sie immer gern... (1958)
 - Polycolor: Und plötzlich war ihr Haar reizvoll verwandelt (Haarfarbe, 1959)
 - Schönes Haar gewinnt! (Schwarzkopf-Produkte, 1957)
- c. Gesicht:
 - Happy-End Make-Up (1952)
 - Endlich... Creme Puff erfüllt alle Ihre Wünsche (Make up, 1957)
 - Drula Bleichwachs: Ohne Angst vor Sommersprossen (1952)
- d. Wangen:
 - Khasana: Rouge (1953)
- e. Mund (Lippen, Zähne):
 - Ich kann ganz sicher sein, mein Mund bleibt frisch, mein Atem rein! (Odol, 1950)
 - Friscodent „Mund-Schaumbad“ (1952)
 - Khasana Delight: Die Modefarbe für Lippenstifte (1954)
- f. Finger:
 - Cutex Nagellack (1952)
- g. Füße:
 - Silvapin: Fichtennadel-Fussbadesalz (1953)
- h. Beine:
 - Remington Princess Lady Shaver (1958)
 - Veet Enthaarungscreme: Untadelig und gepflegt sehe ich aus (1959)
- i. Achseln:
 - Bac-Stift: Nur ein Strich – körperfrisch (1954)
- j. Intimbereich:
 - Tampax (1952)
 - ob. können Sie vertrauen! (1955)
- k. Sonstiges:
 - Vitola: Nein Frau Müller, da hilft nur eins – Abnehmen (1957)
 - Patrizier Lavendel (Parfum, 1952)

Laut Werbung bedarf der weibliche Körper neben der Reinigung auch der Schönheitspflege. Alleine die beworbenen Produkte, die es eben nur für Frauen gibt, lassen darauf schließen (Bsp. Lippenstift, Make-up, Nagellack). Während der Mann v.a. fit, energisch, erfolgreich, männlich und sympathisch sein soll, werden der Frau folgende Eigenschaften zugeschrieben: schlank, begehrt, schön, elegant, modisch, charmant, anmutig, flott, bezaubernd, bewundernswert, reizvoll, wohlduftend, gepflegt.

4. Zusammenfassung

In den 50er Jahren herrschte in der Bundesrepublik eine Aufbruchstimmung nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Fabriken begannen wieder zu produzieren und entsprechend brauchte man auch Werbung, um die Produkte bekannt zu machen. Die Wirtschaftswerbung war anfangs recht sachlich für die Produkte, indem sie diese in den Vordergrund stellte. Es wurde mit Werbefiguren und Testimonials aus dem öffentlichen Leben geworben, die für die Qualität des Produktes bürgen sollten. Sprachlich dominierte in den 50er Jahren in der Werbung der Endreim. Nach und nach wurde die sachliche Darstellung der Produkte jedoch von einer Emotionalisierung der Werbung abgelöst: Nicht die Produkte selbst, sondern Versprechen wurden verkauft. Viele neue Impulse kamen aus Amerika, was sich ebenfalls in der Werbung niederschlug. Die zunehmende Elektrifizierung der Haushalte brachte eine Fülle neuer Elektrogeräte mit sich, die der Hausfrau ihren Alltag erleichtern sollten. Doch auch der Freizeitbereich steckte mit Radio-, Fernsehgeräten und Plattenspielern nicht zurück. Der große Traum in den 50er Jahren war für die meisten Menschen mobil zu sein. Entsprechend groß und vielfältig war das Angebot von Fahrzeugen, die auf den Markt kamen. Insgesamt umfasste die Produkt- und Themenwelt der 50er Jahre die Bereiche Eigenheim, elektronische Haushaltsgeräte, Reisen, Schönheitsprodukte, Fahrzeuge, Kinderspielzeug, Konsumelektronik, Möbel, Alkoholika, Fertigprodukte und Mode. Auf diese Wünsche reagierten auch die Banken, die für alle Gelegenheiten Kleinkredite anboten.

Was die Geschlechterrollen in den 50er Jahren betrifft, so wurde die Jugend noch nicht als Wert an sich erkannt. Jugendliche wurden in der Werbung als junge Erwachsene abgebildet. Die Werbung zeigt den Mann meistens in seiner Stellung als unangefochtenes Familienoberhaupt. Ihm standen von Gesetzes wegen alle Entscheidungen in Bezug auf die Familie zu, da er der Haushaltsvorstand war. Der Werbung zufolge arbeitete er hart im Beruf, damit er genug Geld verdiente, um seine Familie zu ernähren. In allen Lebenslagen musste er stark sein, Sicherheit ausstrahlen und Autorität besitzen. Als technisch versierter Mensch prüfte er zunächst die technischen Daten bei größeren Geräten und Autos, bevor er sich für die beste Möglichkeit entschied. Im Beruf musste er immer pünktlich und zuverlässig sein und traf weitreichende Entscheidungen.

Um seine Autorität zu unterstreichen, musste er sportlich und fit erscheinen, wozu ein gewisses Maß an Körperpflege gehörte (gut frisiert und rasiert) und ein gut sitzender Anzug mit Krawatte. Die meisten Werbeanzeigen für männliche Pflegeprodukte betreffen daher den Kopf, die für Mode den ganzen Körper.

Die Werbung zeigt den Mann wesentlich weniger im häuslichen als im öffentlichen Bereich. Wenn er zuhause ist, sitzt er am Tisch und lobt das Essen seiner Frau, er spielt mit den Kindern oder sitzt mit übereinander geschlagenen Beinen im Wohnzimmer im Sessel, genießt Zigarette und Cognac, hört dazu Musik und liest die Zeitung. Männer schenken ihren Frauen Süßes, Haushaltsgeräte und Strümpfe.

Da viele Männer im Krieg blieben, waren im Nachkriegsdeutschland die Männer knapp. Entsprechend groß war der Konkurrenzkampf unter den jüngeren Frauen im heiratsfähigen Alter. Viele ältere Frauen, die ihren Mann im Krieg verloren hatten, blieben alleine. Die alleinstehende Frau war in der Nachkriegszeit jedoch stigmatisiert, v.a. wenn sie jünger war und bewusst unabhängig sein wollte. Ging sie ohne Begleitung in ein Restaurant, wurde dies zumindest missbilligt. In den 20er Jahren begann die Emanzipierung der Frau, die alleine Restaurants besuchen und auch in der Öffentlichkeit rauchen durfte. Unter dem Hitlerregime wurde sie wieder auf ihre „eigentliche Bestimmung“ (Benz 1993, 42) als Mutter und Hausfrau reduziert, während der Mann im außerhäuslichen Bereich wirkte. Dieses nationalsozialistische Geschlechterbild hat sich in den 50er Jahren nicht geändert, obwohl die Frauen während des Krieges wegen der Abwesenheit der Männer über alle Lebensfragen selbständig entscheiden mussten und auch im beruflich tätig sein mussten, um ihre Familien zu ernähren. Nun wurden sie wieder auf ihre häuslichen Aufgaben reduziert, was sich auch stark in der Werbung zeigte, wie bereits hinlänglich weiter oben beschrieben wurde. Als Hausfrauen waren sie völlig von ihren Ehemännern abhängig, d.h. sie durften ohne seine Genehmigung weder arbeiten gehen noch einen Führerschein machen.

Ein großer Teil der Werbung, die sich an die Frau wendet, wirbt für Schönheits- und Pflegeprodukte. Die Frau wird in diesen Werbeanzeigen häufig auf ihr Äußeres reduziert, was sich u.a. darin zeigt, dass neben reinen Pflegeprodukten auch Schönheitsprodukte wie Lippenstift, Make-Up, Nagellack o.ä. beworben werden. Während bei den Männern in Bezug auf die Pflege der Kopf dominiert, sind es bei der Frau wesentlich mehr Körperteile, die einer besonderen Pflege bedürfen. Die Büste und die Hüfte müssen in spezielle Körperformer gezwängt werden, um dem Schönheitsideal näher zu kommen, Sommersprossen werden entfernt und die Achseln rasiert. Ein besonderes Augenmerk verdienen auch die Beine, die in einer Fülle von Strumpfwerbungen durch das jeweilige Produkt verschönert werden. Während beim Mann Stärke und Autorität die dominierenden Eigenschaften sind, muss eine Frau elegant, anmutig, adrett, reizvoll, wohlduftend, begehrt, schön, charmant, bezaubernd u. ä. sein, um gesellschaftlich

akzeptabel und für den Mann begehrenswert zu sein. In ihrer dienenden Funktion (für Familie und Mann) enthalten die Werbeanzeigen für sie hauptsächlich Haushalts- und Reinigungsprodukte sowie Pflege- und Schönheitsprodukte für sie selbst.

Es wäre sicher interessant, die heutige Werbung mit der Werbung aus den 50er Jahren zu vergleichen, um Unterschiede in Bezug auf Werte, Produktgruppen und personelle Attitüden herauszuarbeiten.

Literatur

Audi AG (Hg.) (2000): *Das Rad der Zeit*. 3. Aufl., München: Oldenburg.

Bänsch, Dieter (Hg.) (1985): *Die fünfziger Jahre. Beiträge zu Politik und Kultur*. Tübingen: Narr. (= Deutsche Text-Bibliothek 5).

Bartram, Christine/Krüger, Heinz-Hermann (1985): Vom Backfisch zum Teenager – Mädchensozialisation in den 50er Jahren. In Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1985): *„Die Elvis-Tolle, die hatte ich mir unauffällig wachsen lassen.“ Lebensgeschichte und jugendliche Alltagskultur in den fünfziger Jahren*. Opladen: Leske+Budrich, 84-101.

Benz, Ute (Hg.) (1993): *Frauen im Nationalsozialismus. Dokumente und Zeugnisse*. München: Beck.

BMW Group (Hg.) (2005): *Mobile Tradition live. Fakten und Hintergründe*. Special: BMW und die 50er Jahre. München.

Bohne, Regina (1960): *Das Geschick der zwei Millionen. Die alleinstehende Frau in unserer Gesellschaft*. Düsseldorf: Econ.

Borngräber, Christian (1985): Nierentisch und Schrippendale. Hinweise auf Architektur und Design. In Bänsch (1985), 223-258.

Caspers, Markus (2009): *Werbung. Ein Schnellkurs*. Köln: DuMont.

Delille, Angela/Grohn, Andrea (1985): *Blick zurück aufs Glück. Frauenleben und Familienpolitik in den 50er Jahren*. Berlin: Elefanten Press.

Duden 11 (2009) = *Duden Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Hg. von der Dudenredaktion. 3. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

DUW (1996) = *Duden Deutsches Universalwörterbuch A-Z*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

Erhard, Ludwig (1957): *Wohlstand für alle*. Düsseldorf: Econ-Verlag.

Farin, Klaus (2011): *Jugendkulturen in Deutschland*. Überarbeitete Neuauflage. Bonn. (Zeitbilder 12, bpb)

Friedl, Friedrich (Hg.) (1992): *Wer den Pfennig nicht ehrt... Plakate werben für das Sparen*. Mainz: Deutscher Sparkassenverlag.

Frost, Reinhard (2009): *Wünsche werden Wirklichkeit. Die Deutsche Bank und ihr Privatkundengeschäft*. Sonderausgabe für die Historische Gesellschaft der Deutschen Bank e.V. München/Zürich: Piper.

Grieger, Manfred (Hg.) (2008): *Volkswagen Chronik. Der Weg zum Global Player*. (Hg. für die Historische Kommunikation der Volkswagen AG Wolfsburg, Text: Markus Lupa). (Historische Notate 7). Wolfsburg: Volkswagen AG.

Hardach, Gerd (1985): Die Wirtschaftsentwicklung der fünfziger Jahre. Restauration und Wirtschaftswunder. In *Bänsch (1985)*, 49-60.

Junker, Almut/Stille, Eva (1988): *Zur Geschichte der Unterwäsche 1700–1960*. 5. Aufl., Frankfurt/Main: Historisches Museum.

Kellner, Joachim/Kurth, Ulrich/Lippert, Werner (Hg.) (1995): *1945 bis 1995. 50 Jahre Werbung in Deutschland*. Ingelheim: Westermann Kommunikation.

Kuhn, Robert (1996): *Wenn Dichter texten...* Hamburg: Gruner+Jahr AG & Co. Druck- und Verlagshaus. (Die Stern Bibliothek)

Langer, Ingrid (1985): Die Mohrinnen hatten ihre Schuldigkeit getan... Staatlich-moralische Aufrüstung der Familien. In *Bänsch (1985)*, 108-130.

Lindner, Rolf (1986): Teenager – Ein amerikanischer Traum. In Bucher, Willi/Pohl, Klaus (Hg.) (1986): *Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert*. Darmstadt/Neuwied: Hermann Luchterhand, 278-283.

Meiners, Uwe (Hg.) (1994): *Korsetts und Nylonstrümpfe. Frauenunterwäsche als Spiegel von Mode und Gesellschaft zwischen 1890 und 1960*. Oldenburg: Isensee.

Motschenbacher, Heiko (2008): Werbesprachliche Genderstilisierung für globale Zeitschriften-Communities. In Held, Gudrun/Brendel, Sylvia (Hrsg.): *Werbung – grenzenlos. Multimodale Werbetexte im interkulturellen Vergleich*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 57-76.

Schäfke, Werner (Hg.) (1985): *Oh! De Cologne. Die Geschichte des Kölnisch Wasser*. Köln: Wienand.

Schildt, Axel (1993): Von der Not der Jugend zur Teenager-Kultur: Aufwachsen in den 50er Jahren. In Schildt, Exel/Sywottek, Arnold (Hg.) (1993): *Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre*. Bonn: Dietz, 335-348.

Schumann, Kerstin (1996): Grenzübertritte – das ‚deutsche‘ Mittelmeer. In *Endlich Urlaub! Die Deutschen Reisen*. Hg. von der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 33-42.

Seifried, Manfred (Hg.) (1992): *Wer den Pfennig nicht ehrt... Plakate werben für das Sparen*. Stuttgart: Sparkassenverlag.

Stern Spezial (2002): *Es gibt Formen, die man nicht verbessern Kann. 50 Jahre Volkswagen Werbung*. Hamburg/Berlin: Gruner + Jahr.

Tippach-Schneider, Simone (2002): *Das große Lexikon der DDR-Werbung. Kampagnen und Werbesprüche, Macher und Produkte, Marken und Warenzeichen*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.

Wagner, Doris (2011): Einmal Rimini und zurück. Die Reisewelle der Deutschen in den 50er-Jahren im Spiegel der Produkt- und Dienstleistungswerbung. *Eruditio-Educatio* 6, Heft 3/11, 35-64.

Wagner, Doris (2012): Wirtschaftswerbung unter dem Hakenkreuz. Erscheint in: *Deutsche und italienische Werbesprache im Vergleich*. Hg. Cotticelli Kurras, Paola/Ronneberger-Sibold, Elke/Wahl, Sabine. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Wiegrefe, Klaus: Die 50er Jahre. Vom Trümmerland zum Wirtschaftswunder. „*Der Spiegel*“ 48/2005, 45-64.

Zec, Peter (Hg.) (1994): *Mythos aus der Flasche. Coca-Cola Cultur im 20. Jahrhundert*. Design Zentrum Nordrhein-Westfalen Edition.

[www.focus.de/wissen/bildung/Geschichte: Riedel, Katja: Der Kampf gegen Rollenbilder](http://www.focus.de/wissen/bildung/Geschichte:Riedel,Katja:DerKampfgegenRollenbilder).

www.spielzeuggeschichten.de/archives/50

www.sueddeutsche.de/auto: Zellner, Marion: Die bewegende Lizenz. 100 Jahre Führerschein.

www.wirtschaftswundermuseum.de

www.presseportal.de: „50 Jahre BMW Isetta“

Attitude Questionnaires

Gabriela Matyiová

Introduction

According to Lanthier (2002), a questionnaire is nothing more than a set of questions given to a sample of people. Usually the main reason is to collect information about the people's attitudes, thoughts, behaviors, etc. Researchers compile the answers of the people in the sample because they would like to know how the group as a whole thinks or behaves. A questionnaire is intended to be completed by a number (often a large number) of potential respondents (data) following a similar or identical procedure.

Lanthier (ibid.) characterized the following advantages of using questionnaires during a research:

- “using a questionnaire with a random sample is a good way to find out attitudes, thoughts, and behaviors of a large group of people;
- we can be more confident in generalizing our findings than we can be with a case study;
- in other words, because we have a group of people (random sample) instead of a case, we are more sure that the findings apply to the population”.

Lanthier also mentions two elements of a questionnaire that are not so much disadvantages as potential problem areas.

- “The way a question is worded can change how people answer the question. A question that asks for an opinion about “tax breaks for small businesses” would yield different responses than an opinion question about “corporate welfare.” When you read about the results of a survey or questionnaire, it's important to know exactly how the question was phrased” (Lanthier 2002).
- “Getting a random sample of people from the population can be difficult, so sometimes people doing surveys do not get a random sample. It is much easier to go to a shopping mall or diner and ask people their opinions of a proposed law than to generate a random sample of voters in the state. When you read about the results of a study using a questionnaire, it is important to know whether the participants were a random sample” (Lanthier 2002).

An Attitude Questionnaire

Gene F. Summers defined attitude as a predisposition to respond to an idea or an object. Attitudes, like in marketing, can be divided into three elements (Stoker, 2010):

- beliefs;
- emotional feelings;
- readiness to respond.

These three elements are forming the picture called image and attitude measurement refers to scaling (Stoker, 2010).

An attitude questionnaire is also a set of questions, like questionnaires in general, but the questions in this case are asked to individual people. During the answering process the data can take into consideration his or her personal outlook or approach to answered questions. If the questions of such a questionnaire are constructed in a specific order helps to ensure that the data's opinions are well reflected.

These special questionnaires are used to translate subjective attitudes of people into empirical data. Attitudes themselves are distinguishable from interests and personality traits. Attitudes are usually attached to an object (Hogan 2007).

Cappelli Maurizio, from Sciarra Caterina, University Of Florence, embraced the Eagly and Chaiken definition of attitude (1993), which says that an "attitude is a psychological tendency expressed evaluating a specific entity, with any degree of favour or disfavour".

- by "tendency" he means the disposition to answering;
- by "evaluating" he means the attribution of any degree of positivity or negativity;
- by "entity" he means objects, ideas, people, problems.

According to Maurizio the attitude is multidimensional and it is composed of 3 dimensions:

- *affective;*
- *cognitive;*
- *behavioural.*

A Special Method: Thurstone's Method

L. L. Thurstone was considered to be a U.S. pioneer in the fields of psychometrics and psychophysics. Thurstone originally received a master's degree in Mechanical Engineering. He was responsible for the standardized mean and standard deviation of IQ scores used nowadays. He is mostly well-known for the development of the so called Thurstone's scale.

Thurstone's method is based on the application of the ideas of psychophysical measurement in the field of social values (Thurstone 1927).

But before dealing with Thurstone's scale and his methods we should look at measuring and assignment from a closer point of view. During measuring we are dealing with quantitative features, like in sociometry or in pedagogical methodology and if we are talking about an assignment, usually, we are dealing with a set of elements of phenomena, things and features with numerical values. As a result from this point of view there is equality between measuring and assignment. This "assignment" depends on *empirical relations* of phenomena, so things and features that should be kept and reflected in numbers.

The most important practically verified empirical relations are:

- Arrangement of elements according to size
- Distance existing between elements
- Existing starting point

Thurstone Scaling

According to William M.K. Trochim, a Professor in the Department of Policy Analysis and Management at Cornell University, Thurstone was a very productive scaling theorist. As Trochim says Thurstone invented three different methods:

- the method of equal appearing intervals;
- the method of successive intervals;
- the method of paired comparison.

The method of equal appearing intervals is based on the concept that even though people could not assign quantitative measures to their own attitudes, they could tell the difference between the attitudes represented by two different statements and could identify items that were approximately halfway between the two. The process is the following:

- collecting large number of statements related to the attitude in question;
- having twenty or more judges to sort the statements into eleven groups from the most favorable to the most unfavorable;
- studying the frequency distribution of ratings of each statement and eliminating those statements that were given widely scattered ratings by different judges;
- determining the scale value of each of the remaining statements;
- selecting one of the two statements from each of the eleven piles for the final scale;
- statements with the narrowest range of rating are preferred as the most reliable.

The disadvantages of using this method could be that the ratings can be influenced by the judges' personal attitude; different individuals can obtain exactly the same results; there is no information about the intensity of agreement with the ratings.

According to Cappelli Maurizio, from Sciarra Caterina, University Of Florence, Thurstone's scaling is one of the most popular applications of Thurstone's works in subjective measurement.

Maurizio says that Thurstone formulated the concept of equal appearing intervals, which he extended to the measurement of attitudes through a scale, the Thurstone scale.

"The scale is so constructed that two opinions separated by a unit distance on the base line seem to differ as much in the attitude variable involved as any other two options also separated by a unit distance" (Thurstone–Chave 1929).

The forerunner of the method of paired comparison was Wilhelm Wundt a philosopher and professor known today as of modern psychology. Thurstone was trying to develop Wundt's experiment with psychophysical measurements. Wundt's experiment basically was about the following. There were boxes, almost the same, filled with bullets, while the difference in weight was small. The task of the data was to put the boxes in order without using any measuring tools. The data could only rely on subjective comparison of the pairs of the boxes.

Thurstone's modifications were the following:

- the data must choose one of the compared boxes
(Two outstanding cases:
 1. there is a big difference in weight – all the data are able to put the boxes into order
 2. same weight – the data choose the boxes with the same possibility
- the order is created based on the opinion of lots of data
(Subjective rating of many data → objective proportion of weight difference, like the NASA click - workers)
- the result of measuring is an interval scale

Conclusion

Maurizio stated at the conference held in Poland in 2009: "Although Thurstone scale method has been a remarkable cue for other following surveys it has been criticised over several aspects with reference to the attitudes measurement." (Maurizio 2009)

All the three Thurstone scaling methods are very similar to each other. Trochim says: "All of them begin by focusing on a concept that is assumed to be unidimensional and involve generating a large set of potential scale items. All of them result in a scale consisting of relatively few items which the respondent

rates on Agree/Disagree basis. The major differences are in how the data from the judges is collected. For instance, the method of paired comparisons requires each judge to make a judgement about each pair of statements. With lots of statements, this can become very time consuming indeed. With 57 statements in the original set, there are 1,596 unique pairs of statements that would have to be compared! Clearly, the paired comparison method would be too time-consuming when there are lots of statements initially" (Trochim 2006).

In general the advantages of using one of Thurstone's methods during a research connected with measuring attitude are the following:

- easy to understand;
- easy to match with other indicators, either objective or subjective;
- useful and easily comparable with other parallel questionnaires.

A general disadvantage, one of Thurstone's methods, could be that people very rarely compare two or more different things at the same time in real life. Probably that is why these methods are considered at a theoretical level rather than a practical one.

References

Hogan, T.P.: 2007. *Psychological Testing: A Practical Introduction (2nd ed.)*. Hoboken, NJ: Wiley.

Lanthier, E.: <http://www.nvcc.edu/home/elanthier/methods/index.htm>

Maruzio, C.: 2009. *Human Values and Subjective Well-Being*. A Study in an Italian Context. 3rd conference of the European Survey Research Association Warsaw (Poland)

Stoker, C.: <http://stokercg2913.blogspot.com/2010/09/attitude-survey-psy475.html>

Thurstone, L.L. – Chave, E.J. 1929. *The Measurement of Attitudes*. Chicago: University of Chicago Press.

Thurstone, L. L.: 1927. The Method of Paired Comparisons for Social Values. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol.21

Trochim, W. M.: 2006. *The Research Methods Knowledge Base*, 2nd Edition. Internet <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>

<http://www.scribd.com/doc/13260784/Scales-and-Attitude-Measurement>

Die linguale Interferenz als Begleiterscheinung der verbalen Kommunikation

Georg Melika

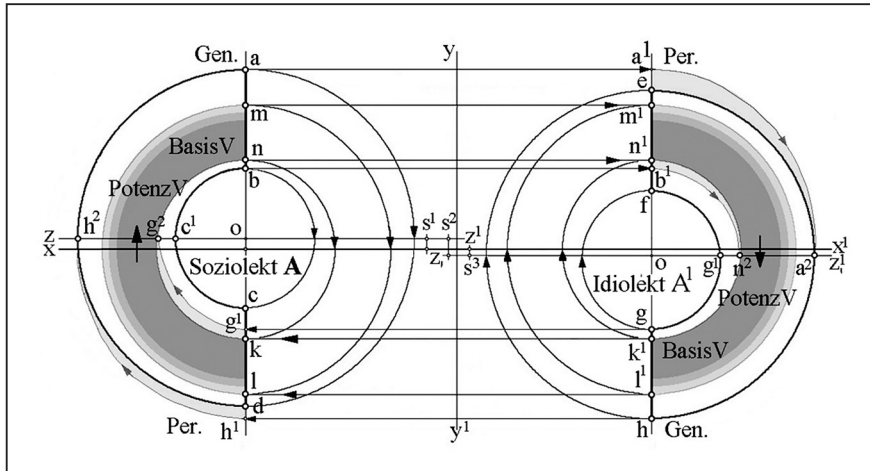
1. Wechselwirkung der Idiolekte bei der verbalen Kommunikation

Der Idiolekt als funktionales Sprachidiom kann auf zweierlei Art und Weise betrachtet und dargestellt werden: systemgemäß als Langue und potenziell als Parole. Als Langue besteht der Idiolekt aus dem phonologischen und dem morphologischen geschlossenen System, aus dem zum Teil geschlossenen syntaktischen System und aus dem lexikalisch-semantischen offenen System. Offen sind die Prosodie und die artikulatorische Basis des Idiolekts. Die geschlossenen Systeme der Langue sind stabil und unterliegen während des Verkehrs im homogenen Sprachmilieu nicht merklich fluktuierenden Veränderungen. Dagegen werden die offenen Systeme des Idiolekts bei jeglicher verbalen Kommunikation von den offenen Systemen der Soziolekte gleicher oder verschiedener Sprachvertretung beeinflusst [Melika 1971, 19]. Der Verkehr (\leftrightarrow) zwischen zwei Personen als Psycholekte **A** und **A¹** kann verschiedenartig betrachtet werden. Wenn in Betracht gezogen wird, dass jeder Psycholekt über mindestens einen Idiolekt verfügt, so kann die Formel Idiolekt **A** \leftrightarrow Idiolekt **A¹** angewandt werden. Wenn der Idiolekt „ich“ (Ich-lekt) ist, so tritt jeder andere Idiolekt als „er/sie“ (Er-lekt) auf und ist Vertreter eines bestimmten Soziolekts. Dementsprechend kann die Formel: Soziolekt **A** \leftrightarrow Idiolekt **A¹** angewandt werden, in der der Soziolekt (Er-lekt) und der Idiolekt (Ich-lekt) als Einzelpersonen figurieren und der Formel Idiolekt **A** \leftrightarrow Idiolekt **A¹** gleichsteht, jedoch mit dem Unterschied, dass die Formel durch „Ich“ bzw. „Er“ nicht personifiziert wird. Der Verkehr zwischen Personen der gleichen Sprachvertretung (Soziolekt **A** \leftrightarrow Idiolekt **A¹**) kann, wie in Modell 1 dargestellt, modelliert werden.

2. Interferenz beim Verkehr von Personen gleicher Sprachvertretung

Der Idiolekt bzw. der Soziolekt besteht grundsätzlich aus zwei Volumina **V**: 1. Aus dem Potenzvolumen, zu dem die Gesamtheit der aktiven und passiven Sprachkenntnisse der Person gehört; auf Modell 6 figuriert das Potenzvolumen beim Soziolekt **A** / Idiolekt **A¹** als generatives Segment ab / gh (Gen.)

und perceptives Segment cd / ef (Per.). 2. Aus dem Basisvolumen, zu dem die geschlossenen Systeme, die artikulatorische und prosodische Basis sowie der Grundwortschatz der Sprache gehören; auf dem Modell 6. figuriert das Basisvolumen beim Soziolekt **A** / Idiolekt **A**¹ als schattiertes Segment mn / k^1l^1 (Gen.) und kl / m^1n^1 (Per.). Der Übergang vom Basisvolumen zum Potenzvolumen ist bei jedem Idiolekt verschwommen und im Rahmen des Potenzvolumens nicht



Modell 1. Interferenzerscheinung beim Dialog gleicher Sprachvertretung.

gleich ausgeprägt. Bei Vertretern des gleichen Sprachidioms sind die Basisvolumina symmetrisch (Achse xx^1 der internen Symmetrie und yy^1 der externen Symmetrie). Die Potenzvolumina sind dagegen asymmetrisch (Achse zz^1 bei **A** und Achse $z_1z_1^1$ **A**¹). Die interne Asymmetrie zwischen **A** und **A**¹ ist s^2 (vgl. Modell 6), welche durch die unterschiedlichen Kenntnisse, Erfahrungen und Mentalität jedes einzelnen Psycholekts verursacht wird. Die exzentrische Größe zwischen dem Basisvolumen mn und dem Potenzvolumen ab wird beim Soziolekt **A** mit s^1 bezeichnet, die zwischen gh und ef des Idiolekts **A**¹ macht s^3 aus.

Die sich bei der verbalen Kommunikation wechselseitig beeinflussenden Psycholekte der gleichen Sprachvertretung ruft zwangsläufig eine inhaltsbezogene Auswirkung der Mitteilung hervor, die als linguale Interferenz auftritt. In diesem Fall wird von der Interferenz der lexikalisch-semantische Aspekt des Potenzvolumens berührt. Sie kommt zustande, wenn einer der Gesprächspartner zu einem Thema spricht, für das dem anderen das Verständnis fehlt oder das ihm nicht bekannt ist. Stellen wir uns zwei Freunde vor, von denen der eine (Otto) sich für Elektronik und Informatik interessiert, der andere (Willi) ist Liebhaber der Speläologie. Willi (als Soziolekt) erzählt seinem Freund Otto (als Idiolekt) von seinem Besuch der Falkensteiner Höhle. Beim Gespräch erhält Otto Kenntnisse davon, wo sich die Höhle befindet und wodurch sie attraktiv ist.

Durch neue Namen (Neoprenanzug, Schwaz, Siphon, Versturz, Luftspalt, Tropfsteinsäule, Stalaktiten) bekommt Otto von der Falkensteiner Höhle eine vage Vorstellung, die jedoch mit Willis Erlebnissen nicht zu vergleichen ist. Durch den Mechanismus der Interferenz werden bei Otto außerhalb seines Basisvolumens (a^1em^1) die eingehenden Namen perzipiert, die auf das eigene Potenzvolumen (Segment ea^1a^2) überführt werden. Außerhalb des Basisvolumens des Soziolekts **A** (nb) können verbale Informationen enthalten sein, z. B. Willis Stimme, und emotive Tonlage, paralinguale Lautungen (Exklamationen). Diese verbal irrelevanten Informationen gehen in Ottos Potenzvolumen ein (n^1b^1f), werden in das Kurzgedächtnis überführt (Segment $b^1n^1n^2$) und nachfolgend im Bewusstsein gelagert.

Die vom Soziolekt **A** generierten (Gen.ab) verbalen Strukturen der Mitteilung werden vom Idiolekt **A¹** perzipiert (Per.ef), auf das eigene Potenzvolumen übertragen (gh), entsprechend bewertet und als Idiolektstrukturen gelagert. Auf diese Weise werden die eingehenden neuen Namen designiert als neue Denotate verarbeitet und als Begriffe und Vorstellungen im Bewusstsein aufbewahrt.

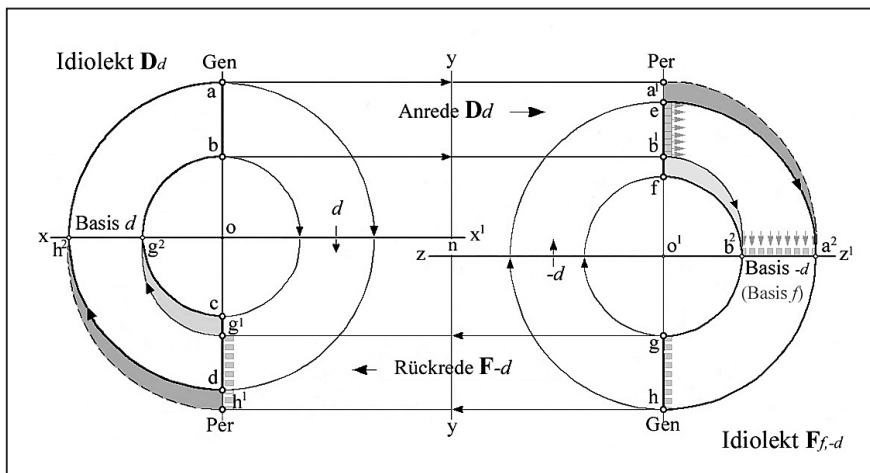
Als Folge der inneren und äußeren Symmetrie der verkehrenden Psycholekte (Willi und Otto) erleiden die grammatische Form und der Grundwortschatz der Aussage im Rahmen der Basisvolumina keine bemerkbaren Veränderungen. Es sei nachdrücklich darauf hingewiesen, dass das Potenzvolumen des Psycholekts im phonischen Aspekt asymmetrisch ist, was durch die primäre Funktion des Gehörs als lebenswichtigem Sinn für die Erkennung verschiedener Geräusche und Lautungen aus der Umwelt bedingt ist. Auch in oraler Hinsicht ist die Asymmetrie beim Idiolekt-Soziolekt verbal vorhanden, was für den Lernprozess der Sprachlaute von erstrangiger Wichtigkeit ist: Zuerst lernt man die Vokale und Konsonanten zu hören und erst danach lernt man sie zu artikulieren [Lindner, Melika 1972, 296].

3. Interferenz beim Verkehr von Personen verschiedener Sprachvertretung

Die Interferenzerscheinung entsteht bei der verbalen Kommunikation zwischen Personen, wenn in den konfrontierenden Sprachidiomen die Systeme der grammatischen Kategorien verschieden sind. Zu ihnen gehören als Universalien die Zeit, der Raum, die Zahl und die Relationen (Angehörigkeit, Bestandteil, Erkenntnisse etc.). Da begrifflich außerhalb dieser Universalien nichts existieren kann, können die grammatischen Kategorien nicht als differenzierbare Merkmale der Denotaten/Nominaten auftreten. Sie spielen jedoch eine wichtige Rolle bei der Wiedergabe des kognitiven und des konnotativen Inhalts der verbalen Kommunikation. Es gibt grammatische Kategorien, die kognitiv keine Universalien sind, z. B. die Kategorie des Geschlechts, die in mehreren Sprachen als grammatische

Kategorie auftritt, z. B. im Deutschen, Französischen und Russischen, sie fehlt aber im Englischen und im Ungarischen. Im Französischen unterscheidet sie sich von der Deutschen durch die Zahl der Geschlechter (m., f.). Die Kategorie des Geschlechts fällt bei den Substantiven der einzelnen Sprachen oft nicht zusammen (dt. *Buch, das* – n; fr. *livre, le* – m; rus. *kniga, ona* – f.). Die Kategorie der Zahl wird unterschiedlich gebraucht, z. B. der Pluralgebrauch nach dem Zahlwort im Deutschen: Sing. *ein Buch*, Plur. *fünf Bücher*; im Französischen: Sing. *un livre* –, Plur. *cinq livres* – mit stummem –s. und der Singulargebrauch im Ungarischen: Sing. *egy könyv*, Plur. *öt könyv*. Interferenzielle Verstöße rufen die Kasusysteme, die Zeitformen und Modi der einzelnen Sprachen hervor. Diese Auswirkung ist nur für die verbale Kommunikation charakteristisch, wenn die Kommunikanten Vertreter verschiedener Sprachen sind [Haugen 1953, Weinreich 1953]. Interferenzverstöße gibt es auch im signifikativen Bereich der verbalen Kommunikation, wenn Denotaten gleicher Grundbedeutung sich in den konfrontierenden Sprachen durch ihre Polysemie unterscheiden (vgl. verschiedene Bedeutung des Deutschen *Tisch*, des Französischen *table* und des Ungarischen *asztal* in Redewendungen).

Die linguale Interferenz entsteht beim direkten Dialog zwischen Personen verschiedener Sprachvertretung (Idiolekt $A_a \leftrightarrow$ Idiolekt $B_{-a,b}$), wenn einer der Gesprächspartner die Sprache des Verkehrs subordinativ ($-a$) beherrscht, d. h., wenn selbst ihre Idiolekte A_a und B_{-a} asymmetrisch sind.



Modell 2. Interferenzerscheinung beim Dialog zwischen Personen verschiedener Sprachvertretung.

Stellen wir uns vor, dass zwei junge Leute, Gertrud und Marcel, gemütlich auf einer Decke am Meeresstrand liegen und nett miteinander plaudern. Plötzlich sagt Gertrud warnend:

- *Marcel, gib Acht! Auf deinen Nacken hat sich eine Wespe hingesetzt!*^{1*}
- *Wo? Wo ist sie?*
- *Hinten am Hals.*
- *Oh-la-la!“! Ver’sucht zu ja’gen. Aber was sie ,nicht ste’chen ,’mir!“*
- *O.K.*

Gertrud schwingt mit dem Handtuch, ohne die Wespe zu berühren.

- *Gott sei Dank! Sie ist weg.*
- *Merci bien, meine Liebe.*

Das Gespräch zwischen Gertrud und Marcel verläuft in der deutschen Sprache. Für die Monolingua Gertrud ist der deutsche Idiolekt **Dd** muttersprachlich und somit ordinativ. Ihre Anrede „*Mar’cel|| gib ,Acht! Auf deinen ,Nacken|| hat sich eine ,Wespe hinge’setzt!“* wird von der **Gen.ab** Basis generiert und zu der **Per.ef** Basis von Marcel gerichtet ($\rightarrow d$). Wegen der Asymmetrie **n** wird die Anrede nur vom Teil eb^1 perzipiert. Die Teile ea^1 und fb^1 liegen außerhalb der **Per.ef** Basis und können höchstens durch das Potenzvolumen von Marcel als undefinierte Information vernommen werden. So konnte das Lexem *Nacken* außerhalb der **Per.ef** Basis von Marcel projiziert werden und von ihm nicht verstanden sein. Die Intonation Gertruds Anrede lässt eine Beunruhigung verateten, die durch die *Wespe* verursacht wird und auch Marcel ergreift. Die Teile a^1e , eb^1 , b^1f werden auf die lückenhafte deutsche **F-d** Basis a^2b^2 übertragen, von Marcel im Kurzgedächtnis verarbeitet und französisch bewertet: *Prends garde! Sur toi ... une guêpe s’est assis!* Zu verdeutlichen bleibt, wo nun die Wespe (Où? Où est-elle) sei. Zu diesem Zweck fragt er Gertrud: „*Wo ist sie?“* (die Wespe), worauf bei Marcel die fehlende Information: „*Hinten am Hals*“ eingeht und er erhält die befriedigende Mitteilung: „*Prends garde! Sur ton cou une guêpe s’est assis!*“. Auf diese Weise interferiert Gertruds Basisvolumen des Deutschen mit Marcells Basisvolumen des Französischen über den **F-d** Idiolekt von Marcel. Er konnte erkennen, dass im Deutschen ein spezielles Wort gebraucht wird, welches den hinteren Teil des Halses benennt u.z. „Nacken“, dass eine Bedeutung des polysemantischen Wortes „setzen“ *fixieren* bedeutet (eine Frist setzen: bestimmen, fixieren). In der gegebenen Ansage müsste das Prädikat *s’est posé* oder *s’est assis* heißen. Die Interferenz hat beim subordinativ sprechenden Bilingua Marcel für sein Deutsch einen deformierenden Charakter.

1 * Das Beispiel eines subordinativen Deutsch für Marcel wurde aus dem google Übersetzer entnommen <http://translate.google.de#de|fr>

Die Rückrede von Marcel, die von der **F-d** Basis gh ausgeht, wird auf die **Dd** Basis cd von Gertrud gerichtet (←), stimmt aber mit ihr wegen der Asymmetrie nicht überein. Die Teile h¹d und cg¹ liegen außerhalb der **Dd** Basis cd und werden als fremdsprachlicher (französischer) Akzent erkannt, der nicht nur intonatorisch sondern auch morphologisch verletzend wirkt. Marcells Antwort basiert auf dem französischen Idiolekt **F-d**: „*essaye de la chasser. Mais qu'elle ne me pique pas!*“ Sein subordinatives Deutsch wird mit erheblichen Verschiebungen formiert und lautet: „*Ver'sucht zu ja'gen. Aber, was sie ,nicht ste'chen ,mir!*“ Der erste Satz entspricht der Höflichkeitsform des Imperativs „*Ver'sucht sie zu ja'gen*“, dabei wird mit dem Pronomen *sie* die Wespe gemeint. Im zweiten Satz der Antwort lässt Marcel mehrere grammatische Fehler zu: Mit dem Pronomen *sie* wird diesmal nicht die Wespe, sondern die dritte Person Plural gemeint, wovon das finite Verb *stechen* zeugt; anstelle des Relativpronomens *was* müsste die Konjunktion *dass* gebraucht werden; das Verb *stechen* verlangt den Akkusativ *mich* der ersten Person Singular. Die von Gertrud vernommene Antwort g¹h¹ wird auf die eigene **Dd** Basis als g²h² überführt, wo sie mit dem ordinativen Idiolekt interferiert. Das empfangene subordinative Deutsch von Marcel wird im Kurzgedächtnis von Gertrud als ordinatives Deutsch renoviert: „*Versuche die Wespe wegzujagen. Aber, dass sie mich nicht sticht.*“

4. Interferenzarten und Folgerungen

Die Interferenz berührt während der Kommunikation alle Bereiche und Aspekte der Sprache als Langue u. z. den phonetisch-phonologischen, den morphologisch-syntaktischen und den lexikalisch-semantischen Aspekt. Gesondert genommen bilden sie entsprechende Arten der Interferenz. Die stilistische Interferenz kann als besondere Art der Interferenz betrachtet werden. Im Verlauf des direkten Dialogs erscheint die Interferenz bei beiden Gesprächspartnern. Wenn die Gesprächspartner der gleichen Vertretung sind, so berührt die Interferenz merklich den lexikalisch-semantischen Aspekt der Sprache als Parole und ruft neue Erfahrungen bei den Verkehrenden hervor. Die Interferenz berührt die übrigen Aspekte der Sprache als Langue, wenn der Hörer ein Kind (Schüler) ist und von den Eltern, den Lehrern und älteren Personen, die die Sprache als Langue besser kennen lernt, diese zu gebrauchen. Wenn die Verkehrenden verschiedener Sprachvertretung sind, so hängt die Interferenz und deren Wirkung davon ab, wie sie die Verkehrssprache beherrschen: sind ihre Idiolekte ordinativ, so verhalten sie sich wie Personen beim Gespräch im homogenen Sprachmilieu; verfügt einer der Sprechenden über den subordinativen Idiolekt, so erscheint die Interferenz bei beiden Verkehrenden je nach der ordinativen oder subordinativen Verbalform der Mitteilung: die Interferenz kann entweder deformierend oder renovierend sein (vgl. die Beschreibung des obigen Minidialogs). Die linguale Interferenz ist immer intern, sie geschieht nur im Gehirn der Menschen

(des Psycholekts). Die Intensität der lingualen Interferenz hängt ab von der Quantität der intersprachlichen Kontakte, von der Notwendigkeit unter den Sprachvertretern der multiethnischen Regionen, wirtschaftliche Kontakte zu knüpfen und sie zu bewahren, kulturelle Beziehungen zu tolerieren und sie zu pflegen und aufrecht zu halten [Földes 2007].

Werke, Studien und Beiträge über die linguistische Interferenz bilden eine sehr reiche Literatur, in der etliche Probleme und Fragen berührt, erforscht, gelöst und in den meisten Nationalsprachen der Welt beschrieben werden [vgl. William 1982].

Literatur

Bartschat, Brigitte; Conrad, Rudi; Heinemann, Wolfgang u. a.: *Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini*. Hrsg. Rudi Conrad. Leipzig 1975.

Földes, Csaba: *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis. Supplement 7. Veszprém 2007.

Lindner, Gerhart; Melika, Georg: Mechanismus der Sprachinterferenz und Prinzipien seiner Wirkungsweise. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. Bd. 25, Heft 4/5 1972, S.289-305.

Мелика, Г.И.: Проблемы фонетическо-фонологической интерференции в межъязыковом контактировании (на материале взаимодействия идиомов украинского, венгерского и немецкого языков г. Мукачева), Автореферат диссертации, Львов 1971.

Haugen, E.: *Bilingualism in the Americas*. New York 1953.

Weinreich, Uriel: *Languages in Contact*. New York 1953.

William F. Mackey (sous la direction de): *Bibliographie Internationale sur le Bilinguisme*. Centre Internationale de Recherche sur le Bilinguisme. Québec 1982.

Zur Problematik der textlinguistischen Ansätze

Lenka Mandelíková

Das sprachliche Element Text wurde in den letzten Jahrzehnten stärker in den Vordergrund gestellt. Wenn ein Text realisiert werden soll, müssen bestimmte kommunikative Bedingungen berücksichtigt werden. Er enthält keine einzelnen und isolierten Sätze, sondern muss mehrere zusammenhängende Sätze aufweisen. Also die schriftliche oder mündliche Äußerung, deren sprachliche Elemente semantisch und inhaltlich verknüpft sind, wird Text genannt. Bei der Bestimmung des Begriffs „Text“ finden wir den semantischen, grammatischen und pragmatischen Gesichtspunkt sehr wichtig. Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Sprache des literarischen Werkes in der Linguistik unter dem Einfluss der historisch-vergleichenden Methode nicht vielseitig erforscht, sondern ziemlich einseitig, d. h. nur aus grammatischer und lexikalischer Sicht. Die Funktion von sprachlichen Mitteln war nicht so primär. Gegenüber diesem Stand konzentrierte sich die gegenwärtige Sprachwissenschaft mehr auf die wissenschaftliche Erforschung der sprachlichen Synchronie als der sprachlichen Diachronie. Deshalb wurden Gründe für eine struktur-systematische Erforschung der Sprache wichtig. In den 70. Jahren des vorigen Jahrhunderts entstand die akzeptierte pragmatisch-kommunikative Wende in der Richtung der sprachlichen Forschung. Sie beschäftigte sich mit den Fragen der Forschung von sprachlichen Funktionen in der gesellschaftlichen Kommunikation. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Funktion der Sprache im Rahmen der gesellschaftlichen Kommunikation.

Die schriftliche und mündliche Kommunikation verlaufen mit Hilfe von Texten, und deshalb hält die gegenwärtige Sprachwissenschaft den Text für die höchste sprachliche Einheit. Die sprachwissenschaftliche Disziplin, die den Textaufbau studiert und Texte als komplexe kommunikative Einheiten erforscht, bezeichnet man als Textlinguistik. Diese relativ junge Disziplin der Sprachwissenschaft widmet sich den satzübergreifenden grammatischen, semantischen und pragmatischen Merkmalen des Textes, der Textproduktion und Textrezeption. Ihre Entstehung hängt mit der allmählichen Entwicklung der Linguistik, vor allem mit der schon erwähnten pragmatischen Wende zusammen. Die Expansion des Gegenstandes der Linguistik sind Textlinguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik oder Sprechakttheorie. Da sich die sprachliche Kommunikation in der Form zusammenhängender Texte verwirklicht, wurde es nötig, die Grenzen der Satzsyntax zu überschreiten. Das sprachwissenschaftliche Interesse wurde die Motivation zur Erkenntnis des Textes als der kommunikativen Einheit.

Text als zentraler Begriff der Textlinguistik

In der Textlinguistik unterscheidet man zwei Hauptrichtungen, die unterschiedliche Zielsetzungen haben und die zugleich ihren Untersuchungsgegenstand unterschiedlich bestimmen. K. Brinker (1997, 12, 14) spricht von der sprachsystematisch ausgerichteten Textlinguistik und der kommunikationsorientierten Textlinguistik. Die erste Richtung entwickelt sich vor dem Hintergrund der strukturalistischen Sprachwissenschaft und der generativen Transformationsgrammatik. Innerhalb dieser sprachwissenschaftlichen Richtungen ist der Satz die oberste sprachwissenschaftliche Einheit. Die strukturalistische Sprachwissenschaft widmet sich der Analyse der Satzstruktur. Die generative Transformationsgrammatik beschreibt ihren Gegenstand – die Sprachkompetenz – als die Fähigkeit des kompetenten Sprechers einer Sprache, eine große Menge der Sätze zu bilden und gleichzeitig auch zu verstehen. Die Textlinguistik wird als eine Linguistik der „Langue“ oder bzw. der „Kompetenz“ (der Langue-Begriff von F. de Saussure, 1989 und der Kompetenz-Begriff von N. Chomsky, 1966; 1995) bezeichnet. Das Sprachsystem – Phonem, Morphem, Wort, Satzglied, Satz – wurde um die Einheit „Text“ erweitert. Wichtig ist dabei Folgendes: die Wort- und Satzbildung, aber auch die Textbildung werden durch das Regelsystem der konkreten Sprache gesteuert. Die sprachsystematisch orientierte Textlinguistik beschreibt diese allgemeinen Prinzipien. In der Textlinguistik existieren verschiedene Definitionen für den Text. Eine allgemein akzeptierte Definition gibt es nicht. Die Textdefinition prägnant zu formulieren ist ein wichtiger und nützlicher Ausgangspunkt bei der Analyse des Textes. Der Text gilt dabei als eine kohärente Folge der Sätze. Deshalb ist der wichtigste Begriff dieser Richtung der Textlinguistik die Textkohärenz. Der Begriff der Textkohärenz wird rein grammatisch aufgefasst. Die zweite Richtung der Textlinguistik entstand am Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. K. Brinker (1997, 14) bezeichnet sie als kommunikationsorientierte Textlinguistik. Sie entwickelt sich vor dem Hintergrund der linguistischen Pragmatik, „die Bedingungen sprachlich-sozialer Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft“ (Ibid., 15) beschreibt. Diese Konzeption stützt vor allem auf die entwickelte Sprechakttheorie mit den bedeutenden Repräsentanten J. L. Austin (2004) und J. R. Searle (1969). Der Text gilt dort als die komplexe sprachliche Handlung.

Beide Konzeptionen, d. h. die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik und auch die kommunikationsorientierte Textlinguistik sind komplementär und nicht alternativ, weil die entsprechende Analyse des Textes die Berücksichtigung beider Richtungen erfordert.

Jetzt stellen wir unterschiedliche Definitionen für den Text vor. Wie schon gesagt: die Textdefinition prägnant zu formulieren, ist der wichtigste Ausgangspunkt bei der Textanalyse. Hier gibt es einige Definitionen des Begriffes „Text“:

„Der Terminus Text bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker 1997, 17).

„Der Text ist also nicht das Ergebnis des bloßen Zusammenwachsens von mehreren Sätzen, sondern die Sätze bedürfen der Organisationsprinzipien einer höheren Stufe der Hierarchie, um überhaupt zum Text zu werden“ (Liesch 1976, 185).

„Unter einem Text wollen wir ein sprachliches Zeichen verstehen, d.h. eine nach einem bestimmten Handlungsplan... Texte sind das Resultat der sprachlichen Tätigkeit des Menschen“ (Viehweger 1976, 197).

„Ein Text ist also eine kommunikative Einheit, das heißt eine Einheit, in der sich sprachliche Kommunikation organisiert“ (Isenberg 1976, 54).

„Text ist geordnete Folge von Sätzen, die zusammen die lineare Abwicklung der Entfaltung eines Themas aus seinem thematischen Kern ergeben“ (Agricola 1976, 13).

„Der Text ist eine kommunikative Okkurrenz“ (Beaugrande–Dressler 1981, 3).

Diese Bezeichnungen der Texte berücksichtigen das Propositions- und Kommunikationskonzept. Bei der Beschreibung des Textes sind Bedeutungseigenschaften, die grammatischen Mittel, die pragmatischen Zusammenhänge und das Thema wichtig. Wir betonen die semantischen, die thematischen und die pragmatischen Beziehungen im Text. Die heimische literarische Tradition in der Slowakei – die sog. Nitraer Schule – hebt vor allem den kommunikativen Gesichtspunkt hervor (1981).

Der Text wird von sog. Textproduzenten, das bedeutet von einem oder von mehreren Sprechern gebildet. Es handelt sich um die Textproduktion (Texterzeugung). Der Text wird von Lesern oder Hörern rezipiert. Die Textproduktion soll Rücksicht auf die Rezipienten nehmen, wie im Folgenden dargestellt (Mandelíková 2008):

Sprecher	–	Text	–	Hörer
(Textproduktion)		(Mitteilung)		(Textrezeption)

Bei der Textanalyse muss man folgende wichtige Analyseschwerpunkte berücksichtigen:

1. Worüber sagt der Verfasser was und wie aus?

- a. der Textgegenstand (worüber): es geht um die Hapterscheinung oder den Hauptsachverhalt des Textes,
- b. der Textinhalt (was): nach K. Brinker (1997) gilt als der auf den Gegenstand bezogene Gedankengang des Textes,
- c. das Textthema: der Kern des Textinhaltes,
- d. die Repräsentationsweise: z. B. sachbetont.

2. Wozu wurde der Text verfasst?

- a. die Textfunktion: wozu?; die Absicht des Autors, die der Rezipient erkennen sollte,
- b. der Textsinn: die Konkretisierung der Funktion.

3. Was für ein Text ist das?

Textsorte: die konventionell geltenden Muster für die komplexen sprachlichen Handlungen; sie gehören zu dem Alltagswissen der Sprachteilhaber.

4. Wie ist der Text aufgebaut?

Textstruktur:

- a. äußerer Aufbau: Überschrift, Kapitel, Abschnitte usw.,
- b. innerer Aufbau: die Beziehung zwischen der Überschrift und dem Text; wie wird der Text eingeleitet; wie wird die Absicht entfaltet?

5. Wer hat den Text geschrieben?

Verfasser (Textproduzent)

6. Wem ist der Text gewidmet?

Rezipient (Hörer, Leser)

Grammatischer Ansatz

Text als grundlegendes Element der sprachlichen Kommunikation wird primär von den konstituierenden sprachlichen Mitteln geprägt. Dabei ist die Beschreibung der Oberflächenstruktur des Textes sehr wichtig. Nach M. Heinemann und W. Heinemann (2002, 64) muss sich die Einheitlichkeit des Textes zeigen und dann muss er als grammatisches Element explikabel sein. Wir sagten, dass die Textlinguistik in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts entstand. Sie war eigentlich die Erweiterung der Satzgrammatik im Bereich der Textgrammatik. Es geht um die erste sog. transphrastische Phase der Textlinguistik. Und gerade in den 60er und 70er Jahren haben sich die sprachwissenschaftlichen Werke mit dem Text als grammatischer Einheit beschäftigt. Zwischen den Sätzen sind die spezifischen grammatischen Beziehungen, die bestimmten Regeln folgen. Das bedeutet, Texte sind in keinem Fall nur eine lineare Folge von Sätzen. Zwischen einzelnen Sätzen muss der kohäsive Zusammenhang sein. Die Kohäsion beruht auf grammatischen Abhängigkeiten. Sie bildet die Zusammengehörigkeit von Oberflächeneinheiten eines Textes (R. A. Beaugrande und W. U. Dressler 1981).

Die Kohäsion verwendet folgende Mittel (Mandelíková 2011):

1. Lexikalische Mittel, z. B.:

- a. **Rekurrenz** – Wortwiederholung von gleichen oder syntaktischen Formen. Ein Wort oder mehrere Wörter werden wiederholt, z. B. Karin hat eine *Katze*. Die *Katze* ist klein.
- b. **Synonym** – sinnverwandtes Wort, d. h. die Gleichheit oder wenigstens Ähnlichkeit der Bedeutung von verschiedenen sprachlichen Ausdrücken, z. B. Die gelbe Rose ist *schön*. Nicht nur diese ist aber *herrlich*.

2. Grammatische Mittel, z. B.:

- a. **Substitution** – Wiederaufnahme, Austausch, d. h. Ersatz von lexikalischen oder syntaktischen Elementen durch Synonyme und durch Pronomina, z. B. *Die Kinder* machten einen Ausflug. *Sie* waren im Gebirge.
- b. **Koreferenz** – Wörter oder Sätze verweisen auf einen identischen Bedeutungsinhalt. Es ist dies sprachliche Kraft, auf der Paraphrase und Rekurrenz beruhen (Ernst 2004), z. B.: Das Publikum sieht dieses: der Schauspieler führt seine Lebensrolle auf. Er ist damit zufrieden.

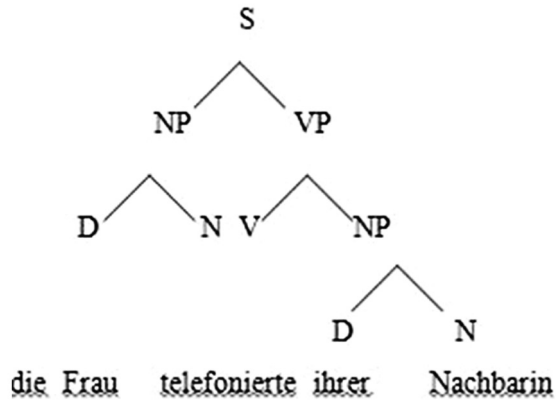
Verschiedene Bestandteile der erwähnten Sätze sind in der Beziehung zu demselben Begriff – sie sind koreferent: *dieses – der Schauspieler führt seine Lebensrolle auf Rolle – damit* Wir kennen zwei Arten der Koreferenz:

- anaphorisch, d. h. rückwärtsweisend, zurückweisend (Pongó–Ernst–Žilová 1997, 92) das Element verweist auf den bereits genannten Begriff. Die Anapher ist ein zurückweisender Ausdruck.
- kataphorisch, d. h. vorwärtsweisend, das Element verweist auf den Sachverhalt, der noch folgt. Die Katapher ist eine sprachliche Einheit, die für eine im Text vorangehende sprachliche Einheit steht.
- c. **Ellipse** – syntaktische Unvollständigkeit; die Auslassung der sprachlichen Einheiten (Vajíčková 2007, 139), z. B. *Ich* habe einen Briefumschlag gesucht und (*ich*) einen Brief geschrieben. (Es geht um die Ellipse eines subjektiven Pronomens) Eduard *lernt* Mathematik und Karl (*lernt*) Chemie. (Es geht um die Ellipse eines Verbs)
- d. **Textkonnektoren** – syntaktische Konnektoren: Konjunktionen (*und*, *weil*), Adverbia (*deshalb*), Anschlüsse (*in dem*). Die Sätze können auch asyndetisch, d. h. unverbunden aneinander gereiht werden, z. B. Der Eine schreibt an die Tafel, der andere ins Heft (sich Bajžíková 1989).

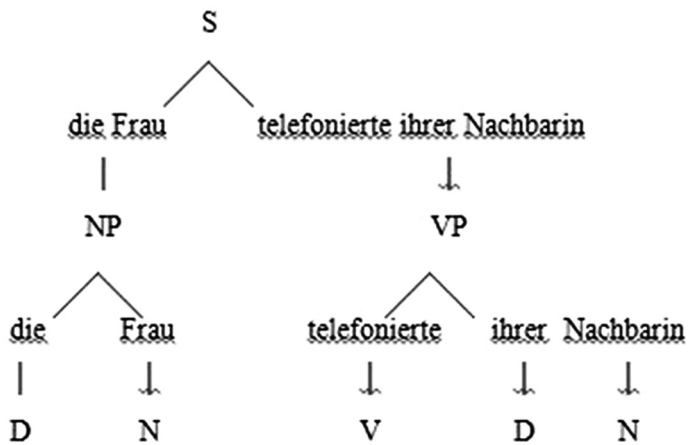
Einer der bedeutendsten Repräsentanten des textlinguistischen Konzeptes ist H. Isenberg, der im Jahre 1968 Satzgenerierungsregeln konzipierte. Hier wird von der generativen Transformationsgrammatik ausgegangen. Die generative Konzeption der Sprache betrachtet das Problem der Sprache als das Problem

der Generierung des Satzes. Der Verfasser dieser Auffassung der Sprache ist Noam Chomsky (1966). Die allgemeine Analyse kann man mit Hilfe der Regeln darstellen, z. B. *Die Frau telefonierte ihrer Nachbarin*.

Schematische Darstellung:



(Horecký, 1978) oder:



1. S – NP+VP, 2. NP – D+N, 3. VP – V+NP, 4. D – die, ihrer, 5. N – Frau, Nachbarin, 6. V – telefonierte, wobei: S = der Satz, NP = die Nominalphrase, VP = die Verbalphrase, D = der Artikel, N = der Name, V = das Verb.

Nach diesen Regeln werden die Sätze strukturiert. Es ist jedoch nur bei den sog. Kernsätzen möglich, die eine relativ einfache Struktur haben. Der Nachteil der Konzeption der generativen Grammatik der Sprache ist sozusagen, dass sie ursprünglich nur mit der englischen Sprache rechnet, d. h. mit einer Sprache, die keine morphologischen Kategorien von Kasus und verbalen Personen kennt. Es gibt gleichzeitig auch keine freie Wortfolge wie in den slawischen Sprachen. Den Fortschritt sehen wir in der Hervorhebung der Dynamik des Systems, also in der Tätigkeit des Sprechers oder Hörers.

H. Isenberg (1976, 48) spricht über die Bedeutung sprachlicher Texte für die gesellschaftliche Praxis, wobei die Handlungsbezogenheit notwendig ist. Deshalb unterscheidet er zwei Arten von Fragestellungen, die sich auf den mündlichen oder schriftlichen Text beziehen:

1. In welche gesellschaftlichen Handlungszusammenhänge sind die komplexen Handlungen eingebettet und durch welche gesellschaftlichen Bedingungen sind diese Handlungen legitimiert?

2. Worin besteht die einheitliche kommunikative Handlungscharakteristik des Gesamttextes?

Die erste Art ist die Frage nach etwas, was H. Isenberg (Ibid., 48) gesellschaftliche Legitimität nennt und die zweite Art ist die Frage nach der kommunikativen Funktionalität der Texte. Unter dem Gesichtspunkt der Handlungsbezogenheit würden gesellschaftliche Legitimität und zugleich kommunikative Funktionalität dem Text zukommen. **Gesellschaftliche Legitimität** bedeutet Text als Manifestation des gesellschaftlichen Handelns und **kommunikative Funktionalität** stellt den Text als die Einheit dar, in der sich die sprachliche Kommunikation organisiert. H. Isenberg (Ibid., 49) unterscheidet zwischen der **Wohlgeformtheit** (Text ist die kohärente lineare Abfolge der verknüpften sprachlichen Einheiten), der **Wohlkomponiertheit** (Text ist die Folge der organisierten sprachlichen Einheiten) und der **Grammatikalität** (Text ist die Folge der strukturierten sprachlichen Einheiten). Außerdem gibt er noch drei Merkmale der Texte an:

Semantizität (Text ist die Form der Widerspiegelung der Sachverhalte), **Situationsbezogenheit** (Text ist Abbild von spezifischen Merkmalen der Kommunikationssituation) und **Intentionalität** (Text ist die Form der Verwirklichung der Mitteilungs- und Wirkungsintentionen). Diese acht Merkmale der Texte kann man unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit der Texte betrachten. Im Rahmen der linguistischen Texttheorie spricht H. Isenberg von der Menge der eng miteinander verbundenen Teiltheorien, die der Textbildung helfen. Es handelt sich um die Theorie der Textkonstituenten, die Theorie der Textkomposition und die Grammatiktheorie.

R. Harweg schrieb die Umsturzarbeit *Pronomina und Textkonstitution* (1968), in der er sich der Problematik der Organisation des Textes widmete. Er behauptet, dass die pronominale Verkettung textbildend ist. Er gibt an: „Unser Textdefiniens verlangt ununterbrochene pronominale Verkettung. Eine Unterbrechung dieser Verkettung würde folglich die Grenzen, d. h. Anfang und Ende eines spezifischen Textes markieren“ (Ibid., S. 148). Sätze eines Textes werden durch Pronominalisierungsketten miteinander verflochten. Er bezeichnet den Text als „ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten“ (Ibid. 148). R. Harweg spricht über **die Substitution**, die er als die Ersetzung eines sprachlichen Ausdrucks durch einen anderen sprachlichen Ausdruck bezeichnet. Dann unterscheidet er **Substituendum** (der erstere Ausdruck von diesen beiden Ausdrücken, d. h. der ersetzte) und **Substituens** (der letztere, d. h. der ersetzende Ausdruck). Substituendum und Substituens können füreinander oder auch nacheinander stehen. Wenn sie füreinander stehen, sind sie austauschbar an derselben Stelle innerhalb des Textes. Das zwischen ihnen bestehende Substitutionsverhältnis ist **paradigmatisch**. Wenn sie nacheinander stehen, gibt es zwischen ihnen das Verhältnis einer **syntagmatischen** Substitution.

M. Heinemann und W. Heinemann (2002, 68) geben an, dass die textgrammatischen Vorgehensweisen „einen notwendigen deskriptiven Zugang zur Kennzeichnung von Text-Phänomenen“ darstellen. Doch sind die bestimmten Begrenztheiten dieses textlinguistischen Konzeptes nicht zu übersehen, z. B. Texte werden als fertige, in sich strukturierte statische Einheiten gekennzeichnet; sie werden von den am Interaktionsprozess Beteiligten beschrieben usw. Man kann konstatieren, dass es bei dem grammatischen Konzept um die Oberflächenstruktur des Textes geht. Später in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts entstehen Arbeiten, in denen der Begriff der Kohärenz und nicht der Kohäsion primär ist.

Semantischer Ansatz

Repräsentanten des semantischen Ansatzes sind F. Daneš, T. van Dijk, K. Brinker und E. Agricola. In diesem textlinguistischen Konzept werden wir uns der Problematik der Thema-Rhema-Analyse, der thematischen Progression, der Makrostruktur des Textes und dem Text-Thema-Modell widmen.

Thema-Rhema-Analyse

In der textanalytischen Hinsicht ist die Thema-Rhema-Gliederung der Prager Schule bedeutend. Sie wurde von V. Mathesius (1947a, 1947b) gegründet. Die Thema-Rhema-Gliederung wird auch als Funktionale Satzperspektive bezeichnet (Firbas, 1982). Diese Gliederung bedeutet, dass sich die Aussage in zwei

Teile gliedert, und zwar in das Thema und in das Rhema. Unter Thema versteht man das, worüber gesprochen (geschrieben) wird. Das Thema verfügt über bekannte Informationen. Rhema ist das, was über das Thema gesagt wird, es handelt sich um das Neue. Thema und Rhema sind Kategorien der Performanz, nicht Kategorien der Kompetenz. Sie beziehen sich auf die kommunikativen Elemente der Rede. Die Gliederung eines Satzes hängt selbstverständlich von der Kommunikationssituation und vom Kontext einer Äußerung ab. Von V. Mathesius und seiner Gliederung ging F. Daneš (1976) aus. Thema und Rhema, also das Bekannte und das Neue, hält er (Ibid. 34) für „zwei unterschiedliche komplementäre Kommunikationsfunktionen von verschiedenen semantischen Bestandteilen einer Äußerung“. Seiner Meinung nach kann der Text auf zweifache Weise verstanden werden: rein strukturell als eine Verkettung der Sätze oder funktionell als ein globales Kommunikat (Ibid., S. 29). Beide Weisen können als komplementär betrachtet werden.

Thematische Progression

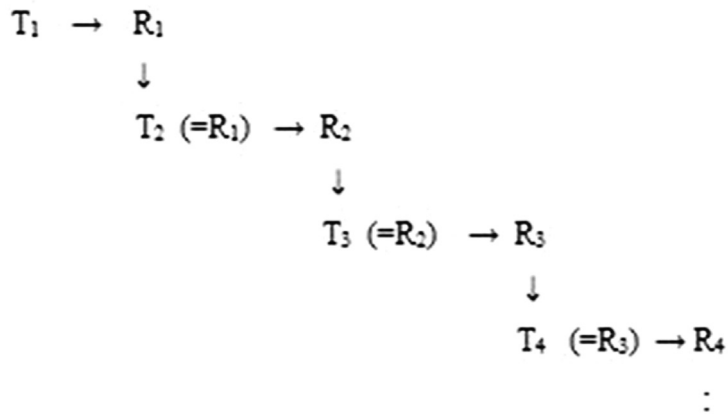
Jeder Text kann als eine Sequenz von mehreren Themen betrachtet werden, wobei die eigentliche thematische Struktur des Textes in der Verkettung und Konnexität der Themen besteht (1976, 35). Der zentrale Begriff dieses gesamten Komplexes der thematischen Beziehungen im Text nennt man thematische Progression. Nach F. Daneš (Ibid. 35) stellt die thematische Progression „das Gerüst des Textaufbaus“ dar. F. Daneš (1970, 35) klassifizierte die thematische Progressionen nach drei Kriterien: ein Rhema

1. **Es wird thematisiert:** ein Thema ein ganzer Thema-Rhema Nexus (eine Reihenfolge der Äußerungen).
2. **Thematisierte Bedeutungskomponente:** wird übernommen (wiederholt) wird abgeleitet.
3. **Thematisierte Bedeutungskomponente:** steht unmittelbar vorher steht im Abstand.

F. Daneš (1968) unterscheidet fünf Typen der thematischen Progressionen (R – Rhema, T – Thema):

a. die einfache lineare Progression (die Progression mit einer linearen Thematisierung) – das Rhema der ersten Äußerung wird zum Thema der zweiten Äußerung, das Rhema der zweiten Äußerung wird zum Thema der dritten Äußerung usw.

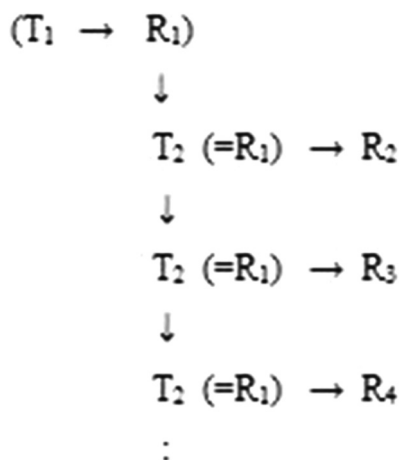
Schematische Darstellung:



(Daneš 1968, 133; Daneš 1970, 79)

b. die Progression oder der Typus mit einem durchlaufenden Thema – das Thema bleibt stabil, in den einzelnen Äußerungen wird ein neues Rhema hinzugefügt. Der gegebene Gegenstand oder die gegebene Erscheinung bleiben das Thema, wobei sich die einzelnen Eigenschaften des erwähnten Gegenstandes allmählich offenbaren (Čmejrková–Daneš–Světlá 1999, 113).

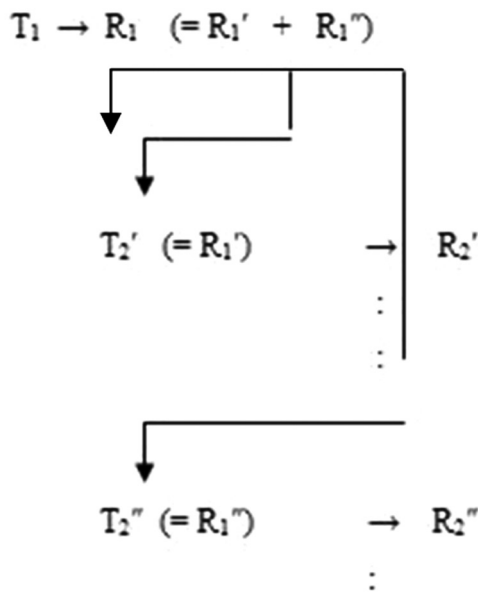
Schematische Darstellung:



(Daneš 1968, 134; Daneš 1970 76)

c. die Progression eines gespaltenen Rhemas – dieser Typus besteht in einem Doppelthema, dessen Komponente Ausgangspunkte für mehrere Teilprogressionen bilden. Das erste Rhema ist zweifach, es enthält zwei Teilprogressionen. Die erste beginnt mit der Thematisierung des ersten Teiles durch das gespaltene Rhema und sie entwickelt sich weiter. Dann kommt die Entwicklung des gespaltenen Rhemas. Einfacher gesagt: das Rhema einer Äußerung wird in mehrere Themen zerlegt.

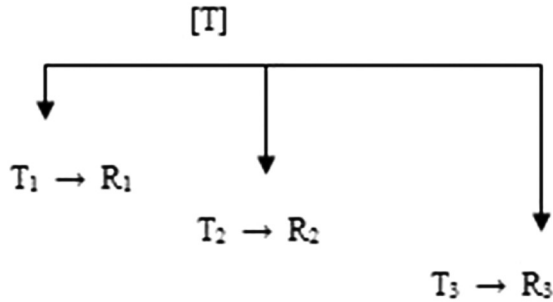
Schematische Darstellung:



(Daneš 1968, 135; Daneš 1970, 77)

d. die Progression mit abgeleiteten Themen – Themen der einzelnen Äußerungen werden von einem bestimmten übergeordneten Komplex, d. h. von einem Hyperthema abgeleitet. Der Unterschied zwischen der Progression mit einem durchlaufenden Thema und der Progression mit abgeleiteten Themen besteht darin, dass das Grundthema in der Progression mit einem durchlaufenden Thema in den einzelnen Äußerungen immer wieder angegeben wird (Čmejrková–Daneš–Světla 1999, 116). Wenn man das Ausgangsmittel nicht explizit wiederholt, geht es um die Progression mit abgeleiteten Themen.

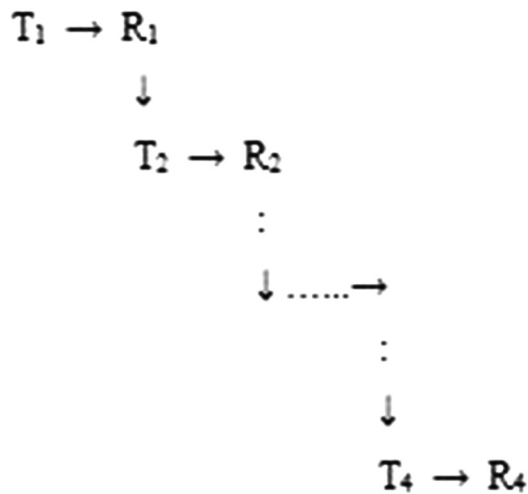
Schematische Darstellung:



(Daneš 1968, 136; Daneš 1970, 77)

e. die Progression mit einem thematischen Sprung – es ist eine besondere Art der thematischen Progression. Die schon erwähnten Typen stellen ideale Modelle der thematischen Progressionen dar. In den realen Texten realisieren sich thematische Progressionen unvollkommen, weil sie verschiedene Einschaltungen enthalten. Sie sind modifiziert. Der thematische Sprung bedeutet, dass ein Glied der thematischen Kette ausgelassen wird, weil es als selbstverständlich empfunden wird. Es erschließt sich leicht aus den Zusammenhängen der Äußerungen.

Schematische Darstellung:



(Daneš 1968, 138; Daneš 1970, 78)

Die Konzeption von F. Daneš bedeutet den wichtigen kohärenten Versuch, den Text-Begriff aus seiner inneren Struktur zu verstehen. Also ging es dabei nicht um die Oberfläche und die sprachlichen Einheiten, die explizit zu sehen sind, sondern um die logisch-semantischen Zusammenhänge im Text. Die semantische Ganzheit des Textes übt die Textkohärenz aus. Sie ist eine von den wichtigsten Eigenschaften des Textes. Das Thema, das die Kohärenz-Beziehungen im Text bestimmt, ist eingebettet in einen Wissenszusammenhang (Vater 2001, 127). Der Kohärenz-Begriff ist das ausdrucksvolle Merkmal der Inhaltsstruktur des Textes.

Makrostruktur des Textes

In den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts entstanden die linguistischen Arbeiten, die den Text auf der satzsemantischen Basis beschrieben. Bisher ging es um die Textanalysen, die von den Teilen zur Ganzheit ausgehen. Es handelt sich um einen anderen semantisch orientierten Textbeschreibungsansatz. Die umgekehrte Richtung der Auffassung zum Text, d. h. von der Ganzheit zu den Teilen, stellt die Theorie von T. A. van Dijk dar. Er wurde in seiner theoretischen Konzeption der Makrostruktur von dem Werk von V. Propp inspiriert. V. Propp (1971) analysierte in seiner *Morphologie des Märchens* das Märchen auf Grund der Funktionen der spielenden Figuren. Die Funktionen sind dann die Hauptteile des Märchens. Er zeigte mit seiner Forschung, dass es sich um 31 Funktionen der spielenden Figuren handelt, die die stabilen Bestandteile des Märchens bilden. V. Propp hält Märchen mit denselben Funktionen für Märchen eines Typs. Man kann sagen, dass die Problematik von Genreformen zur Entstehung der Textmakrostrukturen führte. Schlüsselbegriffe des Konzeptes von T. A. van Dijk (1980) sind die Proposition, die Makroproposition und die Makrostruktur.

Die Proposition ist die semantische Einheit, die aus einem semantischen Prädikat und einer bestimmten Menge von Argumenten besteht. Propositionen sind Bestandteile der Makroproposition. Im Allgemeinen drücken sie Sachverhalte aus. Die gesamte globale Bedeutung der Propositionen stellt die Makroproposition dar. **Die Makroproposition** bedeutet die globale Bedeutung der ganzen Folge von Sätzen. Sie ist keine besondere Art der einzelnen Propositionen. Die Proposition ist nicht nur für die Sätze, sondern auch für die Texte bedeutend. Die elementaren Propositionen müssen den semantischen Zusammenhang aufweisen. Makropropositionen bilden die Makrostruktur des ganzen Textes, die dann die Bedeutung des Textes ist (siehe Heinemann–Heinemann, 2002). **Die Makrostruktur** ist der nächste Schlüsselbegriff der theoretischen Konzeption von T. A. van Dijk. Makrostrukturen der Texte sind semantisch. Nach T. A. van Dijk (1980, 42) liefern sie „eine Vorstellung des globalen Zusammenhangs und der Textbedeutung“. Jede Makrostruktur muss dieselben

Bedingungen für semantische Konnexion erfüllen. Da der Empfänger bei der Reproduktion des Textes die vom Verfasser angewandten Ausdrücke z. B. durch Pronomina ersetzen kann, geht es mehr um die kognitive als um die semantische Struktur. Jeden Text kann man in einer Makrostruktur zusammenfassen, wobei die einzelnen Gedankenprozesse sichtbar werden. Sequenzen des globalen Textes haben dieselbe globale Bedeutung. Wenn der Text nur aus einem Satz besteht, ist die Mikroebene mit der Makroebene identisch. Auf Grund der Propositionen bildete T. A. van Dijk das Modell für die Bezeichnung der Propositionsstruktur von komplexen Texten. Die gesamte Bedeutung des Textes ist in der Makrostruktur abstrakt verankert. Die Makrostruktur bestimmt eine Textmenge, d. h. alle Texte, die dieselbe globale Bedeutung haben (Ibid., S. 49). Man kann es folgendermaßen ausdrücken:

$$P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + \dots P_n = Mp$$

$$Mp_1 + Mp_2 + Mp_3 + Mp_4 + \dots Mp_n = Ms$$

P – die Proposition

Mp – die Makroproposition

Ms – die Makrostruktur

T. A. van Dijk definierte in seiner Konzeption sog. **Makroregeln**. Diese Regeln ermöglichen zu entscheiden, was im Text relevant, wesentlich und was sekundär ist. Die Makrostruktur muss inhaltlich aus der Mikrostruktur folgen. T. A. van Dijk (1980, 45) unterscheidet vier Makroregeln:

1. **Auslassen** – jede irrelevante Information kann ausgelassen werden.
2. **Selektieren** – die ausgelassene Information ist eingeschränkt wieder zu erhalten, bestimmte Sachen hält man intuitiv für die Bestandteile der Ganzheit.
3. **Generalisieren** – man lässt relevante Teile eines Konzeptes aus, indem man die Proposition durch eine neue ersetzt, auf der Makroebene gilt, dass sich alle wesentlichen Informationen verallgemeinern und nicht wesentlich werden.
4. **Konstruieren** oder **Integrieren** – diese Regel ist mit dem Selektieren ähnlich, aber wenigstens eine Information muss erwähnt sein, um den Zusammenhang aus dem Text ableiten zu können.

Wir konstatieren Folgendes: Im Makrostruktur-Konzept geht man wieder von den Sätzen aus. Sätze werden nicht mehr unter dem syntaktischen Aspekt erforscht. Hier ist die Verknüpfung der Satzbedeutungen – Propositionen – primär. In jeder Makrostruktur ist etwas anderes wichtig, und damit auch unwichtig

für die konkrete Ganzheit. Man kann sagen, dass wenn man den Ausgangstext interpretiert, die Makrostruktur zeigt, wie man den Text versteht und wie man die Information im Text mental verarbeitet. Und das ist durch den Inhalt des Textes, die Intuition und unsere Erfahrungen determiniert.

Das Text–Thema–Modell

Den Thema-Begriff kennen wir von der Alltagssprache. Wir stellen die Frage, was das Thema einer Präsentation, eines Gedichtes oder einer Filmvorstellung ist. In der Alltagssprache ist das Thema also der Gegenstand des Textes. Auf der anderen Seite konzentriert sich dieser Begriff nicht nur auf den primären Gegenstand, sondern er bezieht sich auch darauf, wie und wo im Text vom Hauptgegenstand gesprochen wird, z. B. Diskussion über das konkrete Thema.

Die Kommunikation hängt auch von den sozial-ökonomischen Bedingungen ab. Das menschliche Handeln ist sehr wichtig und auf ein bestimmtes Ergebnis eingestellt. Die Orientierung auf das Ergebnis bedeutet ein bewusstes Ziel des menschlichen Handelns. Sprachliche Kommunikation ist eine spezifische menschliche Tätigkeit, die sich mit einer bestimmten Absicht (Ziel) verwirklicht. Die Kommunikationsabsicht wird an den Sprecher (Schreiber) gebunden. In der Praxis unterscheiden wir einige Kommunikationsabsichten (Schmidt u. Koll. 1981). Es ist möglich, über drei Grundarten von Kommunikationsabsichten zu sprechen und zwar: Informieren, Aktivieren, Klären.

1. Beim **Informieren** kann der Sprecher (Schreiber) dem Hörer (Leser) eine bestimmte Auskunft übermitteln. Informieren ist die Kommunikationsabsicht.
2. Beim **Aktivieren** will der Sprecher (Schreiber) den Hörer (Leser) von etwas überzeugen. Er wirkt auf ihn ein, fordert ihn zu einem bestimmten Handeln auf.
3. **Das Klären** konzentriert sich auf die Analyse der unbekanntenen Seiten der Wirklichkeit, des Sachverhaltes.

Die Kommunikationsabsicht entsteht beim Textproduzenten, bei der geistigen Verarbeitung der Kommunikationsaufgabe. Nach W. Schmidt (1981) stellt die Kommunikationsabsicht das Element einer unbegrenzten Menge verschiedener Intentionen dar. Die Kommunikationsaufgabe ist die Anforderung zur Realisierung einer Kommunikationshandlung. Dann kann der kommunikative Effekt erreicht werden.

T. van Dijk (1980, 50) spricht, dass sich der Begriff „Thema“ in den Begriffen von Makrostrukturen verdeutlichen lassen muss. Das Thema ist dann die Makroproposition auf einem bestimmten Abstraktionsniveau. Das Thema muss im Text nicht explizit genannt werden. Damals konnte man über ein Themawort oder über einen Thematsatz sprechen. Beide haben eine kognitive Funktion und

zwar, den Empfänger in den Stand zu setzen, „die richtige Makrointerpretation eines Textes zu konstruieren“ (van Dijk 1980, 50). Der Empfänger bekommt ein Hilfsmittel, z. B. Text-Titel. Er ist ein Teil der Makrostruktur und dann wissen wir, worüber in dem bestimmten Text global gesprochen wird. Von der Textsemantik darf man beim Text-Thema-Modell sprechen, aber mit dem Unterschied, dass „dabei semantische Textstrukturen aus der Sicht des Text-Produzenten rekonstruiert wurden“ (Heinemann–Heinemann 2002, 79). Der Ausgangspunkt ist eine Textkategorie, konkret das Text-Thema. Bei der Kommunikationshandlung ist auch ihr Gegenstand bedeutungsvoll. Von ihm ist dann das Thema abgehoben. Wir vertreten die Auffassung, ähnlich wie W. Schmidt, dass der Gegenstand der Kommunikation unter einem bestimmten Thema behandelt wird. Thema, d. h. das Aufgestellte, ist das aus dem Kontext Bekannte. Wir verstehen darunter die Basis, den Teil der Äußerung, der den Informationsrahmen für den Hauptinhalt bildet. Mit der Begriffsbestimmung des Themas beschäftigt sich E. Agricola (1976). Er führt eine kurze Übersicht der wesentlichen Ansichten ein:

1. Als Thema gilt eine Kette von Sememen in unterschiedlichen Textemen desselben Textes (hier müssen semantische Äquivalenz und Rekurrenz berücksichtigt werden).
2. Das Thema – im Gegensatz zu Rhema (die Aussage, neue, unbekannte Information) – ist der Teil des Textemes, dessen Inhalt die bereits erwähnte Information bildet, oder der Träger der kleinsten kommunikativen Dynamik ist.
3. Unter Thema versteht man den Bestandteil der Tiefenstruktur (generative Grammatik).
4. Das Thema bedeutet die Textbasisstruktur, die die Grundelemente für text- und satzbildende Operationen enthält.

E. Agricola definiert das Thema als „begrifflichen Kern im Sinne der konzentrierten Abstraktion des gesamten Textinhaltes“ (1976, 15).

K. Brinker (1997, 55) definiert das Thema als Kern des Textinhalts. Das Textthema als Inhaltskern kann in einem bestimmten Textsegment realisiert werden, oder man muss aus dem Textinhalt abstrahieren – durch das Verfahren der zusammenfassenden Paraphrase. Die Bestimmung eines Themas ist vom Gesamtverständnis abhängig. Dieses Gesamtverständnis ist durch die schon erwähnte kommunikative Absicht entscheidend. K. Brinker formuliert einige Prinzipien, an denen sich die Analyse des Themas orientieren kann. Es ist vor allem **das Wiederaufnahmeprinzip**, d. h. dass man bei der textanalytischen Bestimmung des Themas von den primären Gegenständen der Texte ausgeht. Der Text enthält dann mehrere Themen, wobei nicht alle Themen über dieselbe thematische Relevanz verfügen. Deshalb entsteht eine bestimmte Themenhierarchie. K. Brinker (Ibid., 56) unterscheidet:

- a. **das sog. Ableitbarkeitsprinzip**, d. h. das Hauptthema eines Textes ist ein Thema, aus dem sich die anderen Themen des Textes am überzeugendsten ableiten lassen,
- b. **das sog. Kompatibilitätsprinzip**, d. h. das Thema und die kommunikative Funktion eines Textes bedingen sich gegenseitig – das Hauptthema eines Textes verträgt sich am besten mit der (auf Grund der textpragmatischen Analyse) ermittelten Textfunktion.

Man kann sagen, dass alle Text-Teile mit dem Text-Thema in einer bestimmten Beziehung stehen. Dann darf der gemeinsame Text-Thema-Bezug der Teileinheiten des Textes als das wesentliche Merkmal der textsemantischen Kohärenz bezeichnet werden (Heinemann, Heinemann, 2002, S. 79). Der bedeutende Begriff der textthematischen Analyse ist der Begriff der thematischen Entfaltung, d. h. die gedankliche Ausführung eines Themas. Es wird durch die kommunikativen und die situativen Faktoren, z. B. den Kommunikationszweck oder die Art der Partnerbeziehung gesteuert. Das bestimmte Thema ermöglicht die verschiedenen Weisen der thematischen Entfaltung. Obwohl eine Weise die dominante Stellung im Text hat, setzt sie sich nicht selbstständig durch. K. Brinker (1997, 63–80) bestimmte vier thematische Entfaltungen:

1. **Die deskriptive Themenentfaltung** – das Thema wird in seinen Komponenten (in den Teilthemen) dargestellt. Hier wird die Person oder der Gegenstand beschrieben, der das Text-Thema repräsentiert.
2. **Die narrative Themenentfaltung** – das Thema wird durch ein abgeschlossenes Ereignis mit dem gewissen Grad an Ungewöhnlichkeit dargestellt.
3. **Die explikative Themenentfaltung** – das Thema wird durch das Klären der bestimmten Tatsache dargestellt. Hier wird von zwei logischen Faktoren ausgegangen. Es geht um ein Explanandum (das zu Erklärende) und ein Explanans (das Erklärende). Also in den erklärenden Texten werden Sachverhalte erklärt.
4. **Die argumentative Themenentfaltung** – das Textthema wird durch das Vorbringen von Argumenten mit Hilfe der Schlussregel entfaltet. Nach S. Toulmin (1975, 86) ist die Argumentation wie ein Organismus. Die Argumentation hat eine grobe, anatomische Struktur und auch eine feinere physiologische Struktur. Die Hauptstufen der Argumentation sind die anatomischen Einheiten, sozusagen ihre Organe. S. Toulmin erklärt das Strukturmodell der Argumentation, in dem die logisch-semantischen Kategorien erfasst sind.

Schluss

Sprachliche Kommunikation ist eine zielbewusste menschliche Tätigkeit. Der Sprecher realisiert seine Kommunikationsabsicht auf Grund des Kommunikationsplans. Der Bestandteil dieses Kommunikationsplans ist die Stoffauswahl (der Kommunikationsgegenstand, die Auswahl des Kompositionsmodells usw). Man darf jedoch nicht vergessen, dass der Textproduzent (Sprecher, Schreiber) bei der Bestimmung der Kommunikationsabsicht und des Kommunikationsplans bestimmte Anforderungen (Druck) der Kommunikationssituation berücksichtigen soll. Die schriftliche und mündliche Kommunikation verlaufen mit Hilfe von Texten, und deshalb hält die gegenwärtige Sprachwissenschaft den Text für die höchste sprachliche Einheit. Texte sind keinesfalls nur lineare Folgen von Sätzen. Es wurde sich bemüht, die Frage der Problematik der textlinguistischen Ansätze zu erläutern. Wir stellten unterschiedliche textlinguistische Konzepte dar. Konkret ging es um das grammatische Konzept von H. Isenberg und R. Harweg und das semantische Konzept von F. Daneš, T. van Dijk und K. Brinker. Zusammenfassend kann man sagen, dass die sprachwissenschaftliche Disziplin Textlinguistik interessant und lehrreich ist. Sie eröffnet facettenreiche Möglichkeiten zur objektiven Forschung.

Literaturverzeichnis

Agricola, Erhard: Vom Text zum Thema. In *Studia grammatica. Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie-Verlag 1976, S. 13–27.

Austin, John. L.: *Ako niečo robíť so slovami*. Bratislava: Kalligram 2004. Übersetzt von Dezider Kamhal.

Bajžíková, Eugénia: Semantik der Anknüpfungskonnektoren. *Zeitschrift für Slawistik* 34, 6, 1989, S. 882–887.

Beaugrande, Robert A. de – Dressler, Wolfgang U.: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen. Max Niemeyer Verlag 1981.

Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 1997.

Čmejrková, Světlá – Daneš, František – Světlá, Jindra: *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda 1999.

Daneš, František: Typy tematických posloupností v textu. *Slovo a slovesnost* 29, 1968, s. 125–141.

Daneš, František: Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. *Folia Linguistica* IV, 1970, S. 72–78.

Daneš, František: Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats. In *Studia grammatica. Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie-Verlag, 1976, S. 29–40.

- Ernst, Peter: *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: WUV 2004.
- Firbas, Jan: Aktuální členění větné či funkční perspektiva větná. *Slovo a slovesnost*, 43, 1982, s. 282–293.
- Harweg, Roland: *Pronomina und Textkonstituenten*. München: Wilhelm Fink Verlag 1968.
- Heinemann, Margot – Heinemann, Wolfgang: *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2002.
- Horecký, Ján: *Základy jazykovedy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1978.
- Chomsky, Noam: Syntaktické struktury. Praha: Academia, 1966. Übersetzt von Zdeněk Hlavsa, František Daneš, Eva Benešová.
- Chomsky, Noam: *Jazyk a zodpovednosť*. Bratislava: Archa, 1995. Übersetzt von Ján Habdák.
- Isenberg, Horst: Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie. In *Studia grammatica. Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie-Verlag 1976, S. 47–145.
- Liebsch, Helmut: Textlinguistische Probleme unter schulpraktischem Aspekt. In *Studia grammatica. Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie-Verlag 1976, S. 183–194.
- Mandelíková, Lenka: Zur Frage der Textlinguistik und des Kommunikationsprozesses. In *Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum*. Olomouc: Univerzita Palackého 2008, S. 197–201.
- Mandelíková, Lenka: Kohäsion und ihre Textkonstituenten. In *Lingua Summit 2011. Problémy vzdelávania v kontexte súčasnosti. Zborník vedeckých prác*. Trenčín: Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, Katedra sociálnych a humanitných vied, 2011, s. 131–135.
- Mathesius, V. Několik slov o podstate věty. In *Čeština a obecný jazykozpyt*. Soubor statí. Praha: Melantrich, 1947a, s. 224–233.
- Mathesius, V. O tak zvaném aktuálním členění větném. In *Čeština a obecný jazykozpyt*. Soubor statí. Praha: Melantrich, 1947b, s. 234–242.
- Pongó, Štefan – Ernst, Peter – Žilová, Ružena: *Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1997.
- Popovičič, Anton a kol.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1981.
- Propp, Vladimir: *Morfológia rozprávky*. Bratislava: Tatran 1971. Übersetzt von Nadežda Čepanová.
- Saussure, Ferdinand de: *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Odeon 1989. Übersetzt von František Čermák.

Searle, John, R.: *Speech Act. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, 1969.

Schmid, Wilhelm u. Koll.: *Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1981.

Toulmin, Stephen: *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg: Scriptor Verlag 1975.

Vajíčková, Mária: *Theoretische Grundlagen stilistischer Textanalyse*. Bratislava: Univerzita Komenského 2007.

Van Dijk, Teun A.: *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München: Max Niemeyer Verlag 1980.

Vater, Heinz: *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten*. München: Wilhelm Fink Verlag 2001.

Viehweger, Dieter: Semantische Merkmale und Textstruktur. In *Studia grammatica. Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie-Verlag 1976, S. 195–206.

Eine kontrastive Betrachtung zum deutschen und japanischen Gesprächsstil

Hiromi Shirai

1. Einleitung

Ein Gespräch kommt dann zustande, wenn die Teilnehmer miteinander kooperieren. Nach Ehlich (1987, 28f.) gilt dies – im Sinne einer „formalen Kooperation“ – sogar noch für das Streitgespräch, und zwar ungeachtet der dann gegensätzlichen Gesprächsziele der Teilnehmer. Die Art und Weise, wie sich die Kooperation zwischen Sprecher(n) und Hörer(n) konstituiert, variiert zwischen den Kulturräumen unterschiedlich stark. Fehlt in der interkulturellen Kommunikation das richtige Verständnis für die Verschiedenheiten der jeweiligen „Gesprächsstile“¹, dann kann die Interaktion daran scheitern. Es ist daher wichtig, sich der betreffenden kulturspezifischen Verschiedenheiten bewusst zu sein. Je enger zum Beispiel die Beziehung zwischen zwei Telefongesprächspartnern ist, „desto länger können im Deutschen Beginn- und Beendigungsphasen ausgedehnt werden, in Japan werden sie dagegen verkürzt“ (Marui/Schwitalla 2004, 41f.); da liegt es auf der Hand, dass das Beenden eines Telefongesprächs durch einfaches Hörerauflegen, wie es im Japanischen üblich ist, beim deutschen Gesprächspartner schnell zu Missverständnissen führen kann.

Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, empirisch zu untersuchen, in welcher Art und Weise sich Sprecher bzw. Hörer im Deutschen bzw. Japanischen in der Face-to-Face-Kommunikation (kurz: FTF-Kommunikation), genauer gesagt beim Smalltalk, tendenziell verhalten. Außerdem soll erörtert werden, ob sich die in der FTF-Kommunikation beobachtbaren gesprächsstilistischen Unterschiede auch in der Chat-Kommunikation manifestieren, die sich nach Bader (2002) „als Anschluss an den Dialog der FTF-Kommunikation“ Bader (2002, 113) verstehen lässt. Im Anschluss an die Feststellung von Hohenstein/Kameyama (2010, 599), dass nämlich ein substantielles Forschungsdesiderat gerade „im Bereich der *handlungsbezogenen empirisch sprachvergleichenden Studien*“ liegt, soll die vorliegende Untersuchung einen empirischen Beitrag zur kontrastiven Sprachforschung leisten.

1 Unter „Gesprächsstil“ soll die Art und Weise verstanden werden, „in der Individuen oder Gruppen Gespräche insgesamt und die damit notwendig verbundenen Aufgaben (die Gesprächsorganisation, die Beteiligtenrollen, die Themenauswahl und -abgrenzung, sprachliche Handlungen, die Modalität, die Beziehungsgestaltung) in einer ähnlichen Weise realisieren“ (Schwitalla 2008, 1055).

2. Gesprächsstile in der Face-to-Face-Kommunikation

2.1. Versuchsaufbau

Um die verschiedenen Gesprächsstile im Deutschen bzw. Japanischen in der FTF-Kommunikation vergleichen zu können, wurden jeweils drei japanische und drei deutsche Gesprächspaare gebildet und unter kontrollierten Bedingungen im Labor mit drei Videokameras und zwei Mikrofonen beim Smalltalk aufgenommen. Die Gesprächspaare setzten sich aus jeweils zwei von vier japanischen und drei deutschen Studentinnen im Alter zwischen 22 und 30 Jahren zusammen, die sich vorher nicht kannten. Der Versuchsaufbau sah vor, dass sie jeweils im Abstand von 75 cm voneinander Platz nahmen. Den vier japanischen Studentinnen werden im Folgenden die Buchstaben A, B, C und D zugeordnet, den drei deutschen Studentinnen die Buchstaben E, F und G. Bei Studentinnen, die an zwei Gesprächen teilgenommen haben, stehen die Ziffern 1 bzw. 2 hinter dem Buchstaben für das erste bzw. das zweite Gespräch. Analysiert wurden jeweils die ersten fünf Gesprächsminuten, da erfahrungsgemäß zu Gesprächsbeginn nicht diskutiert, sondern zunächst einmal nur Smalltalk betrieben wird.² Im Detail setzten sich die Gesprächspaare wie folgt zusammen:

Japanische Gesprächspaare: A/B1, B2/C1, C2/D

Deutsche Gesprächspaare: E1/F1, E2/G1, F2/G2

2.2. Hörerseitige Partnerbezugssignale

Der Schwerpunkt der Betrachtung soll im Folgenden auf den sogenannten „Partnerbezugssignalen“ liegen. Diesen Terminus hat der japanische Germanist Ichiro Marui (1993: 316ff.) vorgeschlagen. Der Begriff beinhaltet nicht nur „Hörersignale“ im Sinne von Brinker/Sager (2010), z. B. *ja*, *mhm*, *na ja* usw., sondern er ist weitreichender, insofern als er nicht nur die Hörer-, sondern auch die Sprecherseite im Blick hat. Weil es in der vorliegenden Untersuchung gerade um die Interaktion zwischen der Sprecherin und der Hörerin³ gehen soll, gehe ich dabei ganz bewusst von Mauris Begriff der „Partnerbezugssignale“ (kurz: PBS) aus.

In früheren Arbeiten (z. B. Marui 1992 b: 130f.) wurde oft darauf hingewiesen, dass Japaner in der FTF-Kommunikation mehr PBS benutzen als Europäer und Amerikaner (z. B. *hai* [= *ja*], *ee* [= *jawohl*], *ano* [= *äh*], *soodesune* [= *na ja/ja sicher*] usw.). In unserem Versuch zeigte sich aber, dass auch die deutschen

2 Zur Vermeidung rechtlicher und moralischer Probleme im Zusammenhang mit der Aufnahme und der Veröffentlichung der Daten hat die Verf. die Testpersonen umfassend informiert und von ihnen schriftliche Einverständniserklärungen erhalten.

3 Da die Testpersonen alle weiblich waren, werden hier die weiblichen Formen (*Sprecherin*, *Hörerin*, *Partnerin*) verwendet.

Hörerinnen häufig PBS gebrauchten. Abbildung 1 zeigt die absolute Vorkommenshäufigkeit hörerseitiger Partnerbezugssignale bei den Testpersonen jeweils in den ersten fünf Gesprächsminuten (dabei sind die Balken für die japanischen Testpersonen dunkel, die für die deutschen Testpersonen hell hinterlegt):

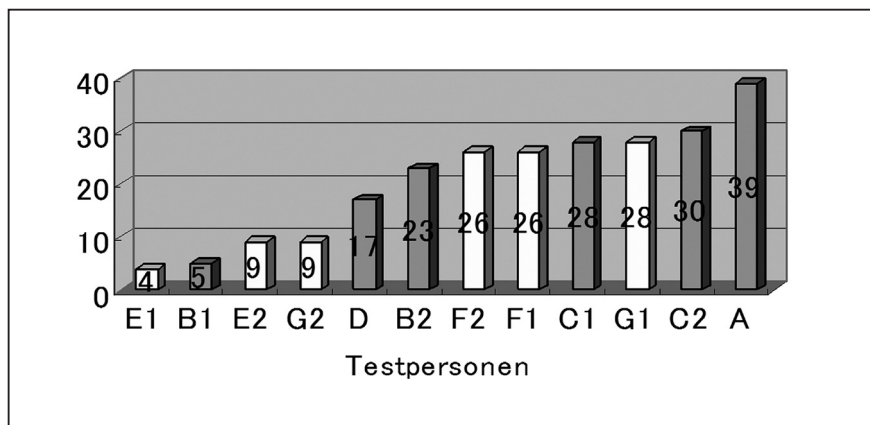


Abbildung 1: Vorkommenshäufigkeit der PBS (5 Min.)

Vergleicht man die Vorkommenshäufigkeiten der hörerseitigen Partnerbezugssignale bei den Testpersonen, so lässt dies die Verallgemeinerung nicht zu, dass Deutsche grundsätzlich weniger Partnerbezugssignale benutzen. Die deutschen Testpersonen F1, F2 und G1 benutzten sogar mehr PBS als die japanischen Testpersonen B1, B2 und D, und bei B1 finden sich Partnerbezugssignale (*hm, mhhm, ahha*) sogar nur an fünf Stellen. Was die Vorkommenshäufigkeit der hörerseitigen Partnerbezugssignale im Smalltalk betrifft, war somit kein relevanter Unterschied zwischen den japanischen und den deutschen Testpersonen zu beobachten. Dies widerspricht der allgemeinen Behauptung, dass japanische Hörer im Vergleich viel häufiger kurze Einwüfe in die Äußerungen der Sprecher machen als deutsche Hörer. Es dominierten in dem durchgeführten Versuch vielmehr individuelle Unterschiede zwischen den Hörerinnen und deren Gesprächspartnerinnen, die sich nicht als kulturspezifische Phänomene erklären lassen.

2.3. Kooperativer Austausch von Partnerbezugssignalen zwischen Sprecherin und Hörerin

Als Nächstes soll betrachtet werden, wie Sprecher und Hörer Partnerbezugssignale wechselseitig miteinander austauschen. Zuerst seien dafür zwei Beispiele aus den japanischen Daten angeführt. Bei den unterstrichenen Stellen handelt es sich jeweils um Partnerbezugssignale:

Beispiel 1

B2:	<u>ano</u>	<u>tetsugaku</u>	<u>kenkyushitsu noo</u>	<u>hosa o yatteru n desu yoo</u>	<u>hai</u>
	[äh,	vom Philosophischen	Seminar	bin ich doch Hiwi]	[ja]
C1:	<u>hai</u>	<u>hai</u>	<u>ee</u>	<u>hai</u>	
	[ja]	[ja]	[jawohl]		[ja]

Beispiel 2

A:	<u>moo shuuron no toshi nan de kotoshi M2 nan dee dakara jibun no benkyoo mo kanetee</u> [schon dieses Jahr muss ich meine Magisterarbeit, M2 bin ich, deshalb muss ich meine eigene Arbeit machen]				
B1:	<u>a M2?</u>	<u>Aaa</u>	<u>soudesune</u>		
	[ach M2?]	[Ach]	[ja richtig]		

A:	<u>uun</u>	<u>soudesune</u>	<u>isogashiku narudeshoone</u>
	[ja,	na ja,	wirklich sehr viel zu tun habe ich dann]
B:	<u>isogashii desune korekaraa</u>	<u>nenmatsu toshiake gurai madega</u>	
	[Sie haben ja noch viel zu tun]	[ungefähr bis zum Jahreswechsel]	

Die beiden Beispiele aus den japanischen Daten sind exemplarisch dafür, dass die hörerseitigen PBS dort häufig als kooperative Reaktion auf Äußerungen der Sprecherin, oft auf PBS der Sprecherin, zu verstehen sind. Ähnliche kooperative Ketten von PBS lassen sich auch in der kontrastiven Analyse von Marui (1992b, 130f.) feststellen. Von den deutschen Testpersonen wurden im Gegensatz dazu PBS in den meisten Fällen nicht als Reaktion auf die sprecherseitigen PBS geäußert. So kam in den jeweils analysierten ersten fünf Gesprächsminuten die Partikel *ne?* als sprecherseitiges PBS viermal vor, ohne dass die Hörerin darauf mit einem eigenen PBS reagiert hätte, so etwa in Beispiel 3. In Beispiel 4 übernimmt die Hörerin G1 sogar selbst den Turn, anstatt auf das *ne?* der Sprecherin E2 zu reagieren:

Beispiel 3

E1:	<i>bei uns ganz speziell die Sprache, <u>ne?</u> Also das ist sehr linguistisch.</i>
F1:	<u>Mhmm</u>

Beispiel 4

E2:	<i>fürs Berufsleben, denk ich, <u>ne?</u> ((-----Lachen-----))</i>
G1:	<i>Deswegen mach ich's ja auch ((Lachen))</i>

Auch in den deutschen Daten von Marui (1992b: 130) mit 167 Sekunden Länge können keine kooperativen Ketten von PBS ermittelt werden, wie sie für das Japanische typisch sind.

2.4. „Einmischungen“ der Hörerin

Betrachtet man Beispiel 2 näher, dann erkennt man, dass die japanische Hörerin (B1) die PBS an einer Stelle einwirft, an der die Sprecherin (A) ihre Äußerung noch nicht ganz zu Ende gebracht hat. Auch dies ist eine Tendenz, die man in der deutschen Konversation nicht beobachten kann.

Aus Beispiel 2

A: <u>uun</u>	<u>soudesune</u>	<u>isogashiku narudeshoone</u>
[ja,	na ja,	wirklich sehr viel zu tun habe ich dann]
B1: <u>isogashii desune korekaraa</u>		<u>nenmatsu toshiake gurai madega</u>
[Sie haben ja noch viel zu tun]		[ungefähr bis zum Jahreswechsel]

Zieht man zur Analyse der jeweiligen PBS die Videoaufnahmen hinzu, so lässt sich feststellen, dass sowohl bei den deutschen als auch bei den japanischen Gesprächspaaren die Herstellung des Blickkontaktes durch die Sprecherin die hörerseitigen PBS förderte. Ein auffälliger Unterschied war aber zu beobachten: Während bei den japanischen Gesprächspaaren die Herstellung des Blickkontaktes durch die Sprecherin und die sprecherseitige PBS gleichzeitig erfolgten, eine Einheit darstellten, waren bei den deutschen Gesprächspaaren sprecherseitige PBS nicht immer von sprecherseitigem Blickkontakt begleitet.

In den Gesprächen der deutschen Testpersonen tauchen oft Fälle auf, in denen die Hörerin erst am Ende der Äußerung der Sprecherin PBS einschiebt, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen:

Beispiel 5

F2: ...ja	<u>Mhmm</u>
G2: Hmm	Ich kenn das in Osaka, das Goethe-Institut, das ist nicht

F2:	<u>Hmmm</u>
G2: so	also war mal da und das war naja ganz nett Die haben auch immer

Beispiel 6

E1: Bei uns ist das ja richtig unterteilt in	also	Geschichte Japans und ...
F1:	<u>Mhmm</u>	

E1: Japanologie und	und	Das ist 'nen bisschen schwierig ...
F1:	<u>Ach so</u>	<u>Hmmm</u>

Mit anderen Worten war bei den deutschen Gesprächspaaren gleichzeitiges Sprechen nur selten der Fall, bei den Japanerinnen dagegen gleich an mehreren Stellen. Dieser Unterschied spiegelt sich sichtlich auch in den Transkriptionen der Gespräche wider, wo Überlappungen zweizeilig notiert sind (im Unterschied zu den Abschnitten, in denen nur eine Person sprach).

Interessant ist auch, dass die deutschen Testpersonen in der Hörer-Rolle beinahe ausschließlich PBS wie *ja*, *aha* usw. äußerten, die japanischen Hörerinnen warfen dagegen neben den PBS auch Wörter in die Reden der Sprecherinnen ein. Diese „Einmischungen“ lassen sich in drei Kategorien unterteilen, die ich mit einigen kleinen Änderungen von Kubota (2001) übernommen habe:

- a. hörerseitige Vervollständigung,
- b. antizipierende Vorwegnahme und
- c. Reformulierung der sprecherseitigen Äußerungen.

In den japanischen Gesprächen vervollständigte die Hörerin häufiger die Äußerungen der Sprecherin und formulierte sie anstelle der Sprecherin zu Ende. So übernimmt Hörerin A in Beispiel 7 den angefangenen Satz von Sprecherin B1 an der Stelle *Hikaku* (= „Komparatistik“) und führt ihn für sie fort: *tokatte kiki-mashitakedo doonandeshoone* (= „so ist es, soweit ich gehört habe, obwohl ich da nicht sicher bin“).

Beispiel 7

A:	<i>nee</i>	<i>tokatte</i>	<i>kikimashitakedo</i>
	[oh ja]		[so ist es, soweit ich gehört habe]
B1:	<i>doou ronbun wo kakarerundeshoonee</i>	<i>hikaku?</i>	<i>Hikaku (toka kana.)</i>
	[Welches Thema behandelt die Arbeit wohl? Komparatistik? Komparatistik (kann sein)]		

A:	<i>doonandeshoone</i>
	obwohl ich da nicht sicher bin]
B1:	

Dabei überlappen sich das von B1 sehr leise geäußerte *toka kana* (= „kann sein“) und das von A geäußerte *kikimashitakedo* (= „soweit ich gehört habe“), wobei darauf hinzuweisen ist, dass die ansteigende Intonation von B1s Äußerung *Hikaku?* („Komparatistik?“) offenbar die Vervollständigung ihrer Äußerung durch die Hörerin fördert.

In Beispiel 8 versucht die Hörerin, die nachfolgenden Satzteile der Sprecherin antizipierend vorwegzunehmen. Die antizipierende Vorwegnahme unterscheidet sich von der Vervollständigung dadurch, dass die Vermutung, die ihr notwendigerweise zugrunde liegt, letzten Endes falsch sein kann. So wird etwa in Beispiel 8 die von B2 begonnene Äußerung *Tetsugakuka no kenkyushitsu*

(= „Das Gebäude vom Philosophischen Seminar“) von C1 mit den Worten *idoo shimashita yonee* (= „hat einen Umzug gehabt [hatte einen Umzug?], nicht wahr?“) vervollständigt. Diese Antizipation erweist sich dann aber, nachdem B2 ihren nächsten Satz geäußert hat, nämlich *A fukushitsu ga idoo shitekitandesuyoo* (= „Ach, das Hiwi-Zimmer hatte doch einen Umzug“), als unpassend. C1 gibt ihr Missverständnis zu, indem sie – möglicherweise etwas verlegen – *A sooka sooka* (= „Ach ja, ja“) sagt.

Beispiel 8

B2:	<i>Tetsugakuka no kenkyushitsu</i>	<i>nee ano</i>	<i>kaidan gaa</i>
	[Das Gebäude vom Philosophischen Seminar, ja, äh, seine Treppe]		
C1:	<i>hai</i>	<i>un</i>	<i>idoo shimashita yonee.</i>
	[Ja]	[ja]	[hat einen Umzug gehabt, nicht wahr]

B2:	<i>A fukushitsu ga idoo shitekitandesuyoo</i>	<i>nde kaidan</i>
	[Ach, das Hiwi-Zimmer hatte doch einen Umzug]	[Und nun die Treppe]
C1:	<i>A sooka sooka</i>	
	[Ach ja, ja]	

Der dritte Typ der hörerseitigen „Einmischung“, die Reformulierung, lässt sich in Beispiel 9 beobachten. Hier formuliert Hörerin D das *ooinndesuyoo* (= „ziemlich viele“) der Sprecherin mit dem Ausdruck *Achikochidesuka?* (= „überall in Japan?“) noch einmal neu:

Beispiel 9

C2:	<i>Nnn nanka nihonbungakuka warito gakkaisu ooinndesuyoo</i>	<i>uuun</i>
	[Ja, irgendwie veranstaltet das Japanologische Seminar ziemlich viele Tagungen]	[Jaaa]
D:	<i>Achikochi desukaa?</i>	
	[Überall in Japan?]	

In der deutsch-japanischen kontrastiven Untersuchung zum Telefonberatungsgespräch weist Sawada (1991) auf Ähnliches hin:

Die Ergebnisse der Untersuchung über Hörersignale in deutschen und japanischen Telefonberatungsgesprächen haben gezeigt, daß Japaner im allgemeinen mehr Hörersignale geben als Deutsche, und zwar vor allem die mit der Funktion ‚ich höre zu‘ auf Äußerungsteilen, bei denen der Gesamthalt noch nicht zu erfassen ist. Zusammen mit der häufigeren Verwendung der Sprechersignale bei Japanern deutet dies an, daß Japaner ein stärkeres Bedürfnis haben, ihre aktive Gesprächsteilnahme zu bestätigen. Deutsche hingegen neigen eher dazu, der Äußerung des Partners zuzuhören, bis sie wirklich etwas zu erwidern haben, was der Grund für den relativ häufigeren Übergang von einem Hörersignal zu einem Sprecherwechsel bei Deutschen ist. (Sawada 1991, 73)

Szatrowski (1993) schlägt zur effektiveren Analyse des japanischen Gesprächs die Einheit „wadan“ (d. h. Gesprächsspalte) vor:

In den bisherigen diskursanalytischen Forschungen, bei denen das „formal-rückmeldende“ Gespräch nicht so häufig vorkommt wie im Japanischen, hat man auf das „substantielle Gespräch“ fokussiert und damit „turn“ als unentbehrliches Element hielt (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). [...] „Wadan“ ist eine Einheit, die nicht vom selbständigen „turn“, sondern von der Kooperation der zwei Teilnehmer gebildet wird; es ist die Einheit, die bei der Analyse des Japanischen, in dem der Sprecher tendenziell ständig auf die Reaktion des Hörers achtet und wartet, sehr effektiv ist. (Szatrowski 1993, 75)

2.5. Kopfnicken

Als ein wesentlicher Unterschied in der FTF-Kommunikation unter Deutschen bzw. Japanern ist das die hörerseitigen Partnerbezugssignale begleitende Kopfnicken zu erwähnen. Die Abbildungen 2 und 3 zeigen, in wie viel Prozent der Fälle die deutschen bzw. japanischen Hörerinnen im durchgeführten Versuch ihre PBS mit einem Kopfnicken verbanden.

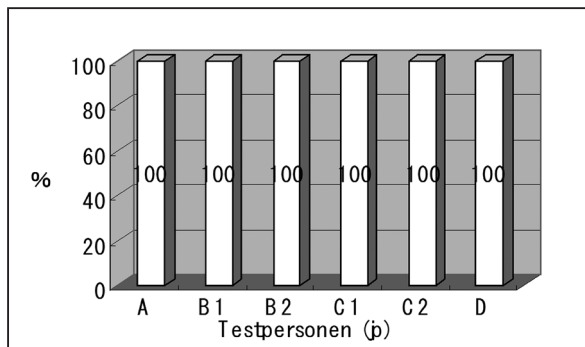


Abbildung 2: Kookkurrenzquote von Kopfnicken und Partnerbezugssignalen

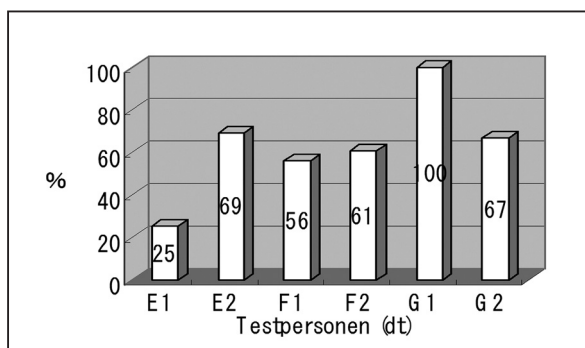


Abbildung 3: Kookkurrenzquote von Kopfnicken und Partnerbezugssignalen

Wie aus den beiden Diagrammen hervorgeht, waren die PBS der japanischen Hörerinnen in 100 Prozent der Fälle von Kopfnicken begleitet; bei den deutschen Hörerinnen lag die Quote zwischen 25 und 69 Prozent. Dort war das Kopfnicken also im Durchschnitt nur halb so oft zu beobachten wie bei den Japanerinnen, und während die japanischen Hörerinnen den Kopf beim Nicken immer tief nach vorn beugten, war es bei den deutschen Hörerinnen ein weniger tiefes Vorbeugen, das auch nicht immer nach vorn, sondern teils auch schräg zur Seite erfolgte.

Gleichzeitig war noch etwas Anderes zu beobachten: Wenn nämlich die deutschen Hörerinnen ihre Partnerbezugssignale nicht mit einem Kopfnicken verbanden, suchten sie stattdessen sehr oft den direkten Blickkontakt mit der Sprecherin. Im Gegensatz dazu wurde bei den Japanerinnen der Blickkontakt in vielen Fällen gerade durch das tiefe Vorbeugen des Kopfes verhindert, da damit verbunden auch der Blick gesenkt wird. Betrachtet man die Daten für die deutsche Hörerin G1, so hat diese mit den japanischen Hörerinnen zwar die hundertprozentige Korrelation von Kopfnicken und PBS gemeinsam, unterscheidet sich aber von ihnen deutlich in Hinsicht auf die jedes Mal erfolgte Herstellung des Blickkontaktes mit der Sprecherin und das weniger tiefe Kopfnicken.

2.6. „kompetitiver“ und „integrativer“ Gesprächsstil

Die japanischen Hörerinnen, so viel ist deutlich geworden, schoben in dem durchgeführten Versuch oft schon PBS ein, bevor die Sprecherinnen einen Satz beendet hatten. Außerdem waren bei ihnen häufig Vervollständigungen, antizipierende Vorwegnahmen und Reformulierungen zu beobachten. Diese Einmischungen führten dazu, dass sich die Äußerungen der Gesprächspartnerinnen an vielen Stellen überlappten. Nach Mizutani (1988: 10) ist es im Japanischen dem Hörer nicht nur erlaubt, sondern es wird von ihm sogar erwartet, dass er „Rückmeldungen gibt, die Äußerung des Sprechers bestätigt, sie ergänzt und zuweilen den Satz des Sprechers für diesen vervollständigt“. Dieses Verhaltensmuster nehmen Ausländer im Allgemeinen eher als negativ respektive unhöflich wahr, da sie es als Unterbrechung des Sprechers missverstehen (ebd.). Anhand des von ihm vorgeschlagenen Begriff „kyowa“ (d. h. gemeinsames Gespräch) erläutert Mizutani diese Tendenz in der japanischen Gesprächsführung folgendermaßen:

Beim Gespräch in einer anderen Sprache als dem Japanischen, z. B. im Englischen, sind die „konfrontativen“ Elemente stärker vertreten. Man muss hier nämlich in der Auseinandersetzung miteinander seine eigenen Gedanken äußern, Fragen stellen und Fragen beantworten. Das Gesprächsverhalten der beiden Gesprächspartner lässt sich in diesem Fall schematisch wie folgt darstellen:

A ——— ——— ———
 B ——— ———

Im Gegensatz dazu überlappen in der japanischen FTF-Kommunikation die Äußerungen des Sprechers die Rückmeldungen des Hörers, so dass der Gang des Gesprächs fast mit einer einzigen Linie wiedergegeben werden kann:

A _____
B _____

[...] Dieser japanische Gesprächstyp könnte im Gegensatz zu dem „taiwa“ (d. i. konfrontatives Gespräch) als „kyowa“ ([d. i.] gemeinsames Gespräch) bezeichnet werden. (Mizutani 1988, 10)

Bei der Analyse von Fernsehdiskussion in Deutschland kam der in Japan lebende Linguist Rudolf Reinelt (1992, 105) zu dem Schluss, dass sich überlappende bzw. simultane Äußerungen im Deutschen häufiger vorkommen als im Japanischen. In meinen Daten, die nicht Diskussionen, sondern Smalltalk abbilden, war das genaue Gegenteil zu beobachten. Simultane Äußerungen ließen sich hier in den japanischen Gesprächen deutlich häufiger feststellen. Diese auf den ersten Blick widersprüchlichen Resultate sind m. E. auf die kulturspezifische, in diesem Fall verschiedene Art und Weise der „formalen Kooperation“ zurückzuführen. So gelten simultane Äußerungen im deutschen Kulturraum als Beiträge zum Thema selbst, während sie im japanischen Kulturraum der Aufrechterhaltung des Kontaktes zwischen den Gesprächspartnern dienen. Im deutschsprachigen Raum ist – mit den Termini von Marui (1996, 357) – die „kompetitive“, im japanischsprachigen die „integrative“ Kooperation vorherrschend; im Japanischen „wird gemeinsame Beteiligung bevorzugt“ (Marui 1993, 320). Dementsprechend liegen nach meiner Interpretation in den Diskussionsdaten von Reinelt (1992) „kompetitive“, in den hier untersuchten Smalltalk-Daten „integrative“ simultane Äußerungen vor.

3. „Gesprächs“-stile in der Chat-Kommunikation

Betrachten wir dagegen die Chat-Kommunikation im Internet, deren Status als „Gesprächs“-form es zunächst zu klären gilt.

3.1. Chat als (pseudo-)mündliche Sprache

Im Rahmen ihres Nähe/Distanz-Modells haben Koch/Oesterreicher (1994) das Begriffspaar „Mündlichkeit“/„Schriftlichkeit“ wie folgt erklärt:

Beim Medium sind die Begriffe ‚mündlich/schriftlich‘ dichotomisch zu verstehen. [...] Bei der Konzeption bezeichnen die Begriffe mündlich/schriftlich demgegenüber die Endpunkte eines Kontinuums. Man vergleiche in dieser Hinsicht die Abstufungen zwischen Äußerungsformen, wie familiäres Gespräch, Privatbrief, Gesetztext etc. [...]. Der wissenschaftliche Vortrag ist also beispielsweise trotz seiner Realisierung im phonischen Medium konzeptionell schriftlich, während der Privatbrief trotz seiner Realisierung im graphischen Medium konzeptioneller Mündlichkeit näher steht. (Koch/Oesterreicher 1994, 587f.)

In der Anlehnung an dieses Modell lässt sich die Chat-Kommunikation im Internet in Abb. 4 am Punkt „c“ lokalisieren⁴:

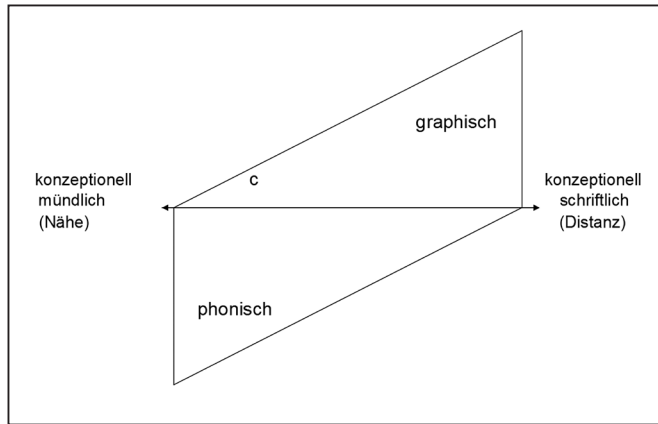


Abbildung 4: Stellung der Chat-Kommunikation

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Chat als die „der gesprochenen Sprache nächste Buchstabensprache“ (Ito 1993, 61) sehr viele Elemente konzeptioneller Mündlichkeit aufweist. Dazu trägt bei, dass die Kommunikation dort – im Unterschied auch zu anderen Formen der internetbasierten Kommunikation – (fast) synchron erfolgt, also das Senden und das Empfangen von Chat-Beiträgen zeitlich nahezu zusammenfallen. Trotz der physischen Entfernung besitzen die Chat-Teilnehmer somit einen psychischen, virtuellen Raum gemeinsam und können deshalb in einer ähnlichen Weise miteinander kommunizieren wie im mündlichen Gespräch. Nach Bader (2002, 113) lässt sich die Chat-Kommunikation sogar „als Anschluss an den Dialog der Face-to-Face-Kommunikation“ verstehen. Damit wäre der Methodenapparat der Gesprächsanalyse auch auf die Chat-Kommunikation anwendbar (vgl. ebd.: 108). Im Folgenden soll erörtert werden, ob die gesprächsstilistischen Unterschiede zwischen der deutschen und der japanischen Chat-Kommunikation auf diejenigen Unterschiede zwischen der deutschen und der japanischen FTF-Kommunikation zurückzuführen sind.

4 Mit den Bezeichnungen *Nähe* und *Distanz* ist in dieser Abbildung die „raum-zeitliche Nähe oder Distanz der Kommunikationspartner“ (Koch/Oesterreicher 1994, 588) gemeint.

Um die Validität der Ergebnisse zu sichern, war es wichtig, dass die untersuchten Daten vergleichbare Voraussetzungen erfüllen: Wie Tabelle 1 zeigt, stammen alle Daten aus den Chat-Räumen des Anbieters Yahoo!-Deutschland bzw. Yahoo!-Japan, genauer gesagt aus der thematischen Kategorie „Musik“. Die Teilnehmerzahl, die Uhrzeit sowie das Datum sind gleichgehalten:^{5,6}

Webseite	Yahoo! Deutschland	Yahoo! Japan
Kategorie (Chat-Raum)	Musik	Musik
Datum des Mitschnitts	22.01.2005	24/25.01.2005
Uhrzeit des Mitschnitts	22:49–23:32	23:45–0:28
Mitgeschnittene Zeitspanne	43 min.	43 min.
Anzahl der aktiven Teilnehmer	20	21
Anzahl der nicht aktiven Teilnehmer	16	15
Anzahl der Beiträge	302	404

Tabelle 1: Datenquellen

3.2. Kooperativer Austausch von Partnerbezugssignalen zwischen den Chattern

Der kooperative Austausch von PBS war in der japanischen Chat-Kommunikation, wie bereits in der FTF-Kommunikation, oft zu beobachten. Die unterstrichenen Wörter in Beispiel 10 aus den Chaträumen von Yahoo!-Japan bilden wiederum kooperative Ketten von PBS⁷:

-
- 5 Vgl. auch Shirai (2009), wo ich auf der Grundlage eines Korpus von ca. 8.000 Chat-Beiträgen die wesentlichen Unterschiede zwischen der deutschen und der japanischen Chat-Kommunikation empirisch herausgearbeitet habe.
 - 6 Die mitgeschnittene Zeitspanne liegt bei 43 Minuten, was der Tatsache geschuldet ist, dass das passive Verweilen in den Chaträumen von Yahoo!-Deutschland nach 40–45 Minuten eine Teilnahmesperre zur Folge hatte. (In den Chat-Räumen von Yahoo!-Japan war dies hingegen nicht zu beobachten) Die Teilnehmerliste kann man bei Yahoo! am linken Bildschirmrand (Yahoo!-Deutschland) bzw. rechten Bildschirmrand (Yahoo!-Japan) anzeigen lassen. Methodisch war die Datensammlung als nicht teilnehmende Beobachtung angelegt, die sich der aktiven Teilnahme am Chat-Geschehen entzieht. Um als Beobachterin nicht aufzufallen, habe ich nur solche Chat-Räume ausgewählt, in denen sich zum betreffenden Zeitpunkt eine größere Anzahl von Chattern aufhielt. Obwohl die Anzahl der nicht aktiven Teilnehmer, wie Tabelle 1 zeigt, relativ groß ist (im deutschen Chat-Raum „Musik“ 16 und im japanischen Chat-Raum „Musik“ 15), fielen sie den aktiven Teilnehmern offenbar nicht störend auf.
 - 7 Weil es aus technischen Gründen mitunter doch zu leichten zeitlichen Verzögerungen beim Versand bzw. Empfang der Chat-Beiträge kommen kann ist anzunehmen, dass sich das Hörersignal „unun“ in Beitrag 149 nicht auf Beitrag 148, sondern auf Beitrag 147 bezieht.

Beispiel 10⁸

- 147 A: *Piano naritai waa*
(Ich möchte ja Klavier lernen)
- 148 A: *Shopan hiiteta ko ni Let it be oshiete moratta.*
(Meine Freundin, die Chopin spielt, hat mir Let it be beigebracht)
- 149 F: Unun
(jaja)
- 150 A: *Suparuta de sugee kowakatta.*
(Spartanische Erziehung, echt schauerhaft)
- 151 F: ww
(gg)
- 152 A: *Amerika ni irutoki*
(Als ich in Amerika war)
- 153 A: *Onaji ie ni sutei shiteta ko desa.*
(habe ich bei ihr zu Hause)
- 154 F: *Amerika ni itano?*
(Warst du in Amerika??)
- 155 A: *Yasumi no hi wa*
(An freien Tagen)
- 156 F: Sugoi
(Super)
- 157 A: *Renshu surude!!*
(werde ich doch üben!!)
- 158 A: *tte muriyari*
(In der Tat um jeden Preis...)
- 159 A: *Un.*
(Ja.)
- 160 F: Ahaha
(Hahaha)
- 161 A: *Ichinen dake dakedo ne.*
(Nur ein Jahr, klar?)
- 162 F: *Ryugaku?*

8 Die Chat-Beiträge sind jeweils durchnummeriert: Die Zahl 147 am linken Rand zeigt z. B. an, dass es sich um den 147. Beitrag im Teilkorpus J1 handelt. Unter der Bezeichnung „Chat-Beitrag“ (kurz: Beitrag) sollen solche Teilnehmeräußerungen verstanden werden, „die im Display aufgrund jeweils eines vorangehenden und eines nachfolgenden Absatzreturns als Einheiten isolierbar sind, die vom betreffenden Produzenten durch Ausführung eines Sendeakts als Einheit an den Chat-Server übermittelt und von diesem in das Display der Adressatenrechner übermittelt wurden“ (Beißwenger 2003: 212). Die Buchstaben rechts neben den Zahlen stehen für die jeweiligen (oft sehr komplexen) Chatter-Namen.

(Zum Studium dort?)

163 A: *Maa sonna toko kanaa*
(Na ja, so ungefähr)

164 F: *iinaa*
(Beneidenswert)

165 A: *liyoo*
(Ist wunderbar)

[...]

167 F: *Amerika kirei desho?*
(Ist es in Amerika schön?)

[...]

170 A: *Uun*
(Hmmm)

171 A: *Basho ni yoru*
(Von Ort zu Ort anders)

In der Notation, die oben für die FTF-Kommunikation angewandt wurde, lässt sich Beispiel 10 folgendermaßen wiedergeben:

Beispiel 10a

A:	<i>Piano naraitai waa</i>	<i>shopan hiiteta ko ni</i>	<i>Let it be oshiete moratta.</i>	<i>suparuta de sugee</i>
F:		<i>unun</i>		
		[ja ja]		

A:	<i>kowakatta</i>	<i>amerika ni irutoki</i>	<i>onaji ie ni sutei siteta ko</i>	<i>desa.</i>	<i>un</i>
F:	<i>ww</i>	<i>amerika ni itano??</i>	<i>Sugoi</i>		
	[gg]		[Super]		[Ja]

A:	<i>yasumi no hi wa</i>	<i>renshuu surude!!</i>	<i>tte muriyari...</i>	<i>ichinen dake dakedo</i>	<i>ne</i>
F:			<i>ahaha</i>	<i>ryuugaku?</i>	
			[hahaha]		[klar?]

A:	<i>maa sonna toko kanaa</i>	<i>iiyoo</i>	<i>uun basho ni yoru.</i>
	[Na ja]		
F:	<i>iinaa</i>	<i>amerika kirei desho?</i>	
	[Beneidenswert]		[hmmm]

3.3. „Getrenntabsendung“ und Rederecht

Aufgrund des „taiwa“ waren die Sprecher- bzw. Hörerrollen in der deutschen Chat-Kommunikation klarer verteilt als in der japanischen. Die Tatsache, dass sich japanische Hörer auch in der FTF-Kommunikation oft in die Äußerungen der Sprecher einmischen, auch wenn diese noch nicht abgeschlossen sind, bietet eine Erklärung dafür, dass im japanischen Chat Äußerungen nicht selten auf mehrere Beiträge verteilt werden. Paradoxerweise kann gerade die Unterbrechung einer Äußerung dem Chat-Teilnehmer sein Rederecht garantieren. Dies soll an Beispiel 12 demonstriert werden:

Beispiel 12

093 **A:** *Kikanainowa*

(Was ich nicht gern höre, ist)

094 **A:** *Uun...*

(Hmmm...)

[...]

096 **A:** *Sukinanowa*

(Was ich gern mag, ist)

097 **A:** *oosutorariakantorii*

(Australian Country Music)

098 **A:** *rokku*

(Rock)

099 **F:** *Yogaku mo sukianenkedo wakarahennenn*

(Ich höre amerikanisch-europäische Musik, aber ich weiß nicht genau)

100 **A:** *hippuhoppu*

(hip-hop)

101 **A:** *regee*

(Reggae)

102 **A:** *kanon*

(Kanon)

[...]

104 **A:** *Shopan*

(Chopin)

[...]

108 **F:** *Shopan no nani?*

(Was von Chopin?)

109 **A:** *Nantara kyosokyoku*

(Konzerte und so)

110 **A:** *daimei wasureta.*

(Hab den Titel vergessen)

- 111 **A:** *Hidarite to migite ga*
(Die linke und rechte Hand)
- 112 **F:** *Shittenaiyan w*
(Du weißt es nicht g)
- 113 **A:** *chigau rizumu no*
(spielen andere Rhythmen)
- 114 **A:** *CD arukedo,*
(So eine CD habe ich zwar,)
- 115 **A:** *sore haittenai!!*
(aber das gehört nicht dazu!!)

Hier verschickte Chat-Teilnehmer A den Satz *Kikanainowa uun sukinanowa oosutoriakantorii, rokku, hippuhoppu, regee, kanon, Shopan* (= „Was ich nicht gern höre, ist, hmmm, was ich gern mag, ist Australian Country Music, Rock, Hip-Hop, Reggae, Kanon und Shopin“) in neun kleineren Beiträgen (093, 094, 096, 097, 098, 100, 101, 102 und 104) ab. Auch der Satz „Hidarite to migite ga chigau rizumuno CD arukedo, sore haittenai!“ („So eine CD, wo die linke und rechte Hand andere Rhythmen spielen, habe ich zwar, aber das gehört nicht dazu!“) wird erneut auf vier Beiträge verteilt (111, 113, 114 und 115). Miura/Shinohara (2002) bezeichnen diese „Getrenntabsendung“ als einen der charakteristischen Stilzüge der (japanischen) Chat-Sprache.

Das Verteilen einer Äußerung auf mehrere Beiträge, wie es in der japanischen Chat-Kommunikation gang und gäbe ist, ließ sich hingegen in den deutschen Chat-Daten kaum finden. Typisch für die Kommunikation der deutschen Chat-Teilnehmer war vielmehr, dass die Grenzen der Äußerungen und der Beiträge zusammenfielen, wie in Beispiel 13:

Beispiel 13

- 095 **B:** Nonkonformität ist mein Weg !
[...]
- 101 **B: D!** Was ware, wenn Ich Dich mögen würde ?
[...]
- 106 **D:** ich fänds irgendwie ekelig **B**
[...]
- 110 **B:** Nur weil Ich eine Transe bin ??

Nach Storrer (2001) soll die Getrenntabsendung jedoch auch in deutschen Chats mit Moderator durchaus vorkommen; für die kleineren Teile, in die ein einzelner Satz dann gegliedert wird, verwendet sie den Terminus „Chunks“. In der deutschen Chat-Kommunikation wird Storrer zufolge die Fortsetzungsmarkierung benötigt, die per Konvention durch Auslassungspunkte am Ende der

Chunks angezeigt wird, „damit der Moderator erkennen kann, ob der Teilnehmer das Rederecht behalten oder abgeben möchte“ (Storrer 2001, 15). Wenn die Fortsetzungsmarkierung im deutschen Chat fehlt, „kann ein Sprecherwechsel erfolgen“ (Storrer 2001, 15), was dann zu den Überschneidungen führt, „die auch für den unregelmäßigen Plauder-Chat typisch sind“.

In dieser Situation stehen deutsche Chat-Teilnehmer dann vor demselben Problem, wie es das japanische „kyowa“ hervorbringt, nämlich, ihr Rederecht durch Getrenntabsendung sichern zu müssen.

3.4. Fazit

In der Chat-Kommunikation fallen prosodische und andere nonverbale Informationen weg, die in der FTF-Kommunikation als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Um diese Lücke zu füllen und vor allem die phatische Funktion der Äußerungen zu garantieren, greifen die Chat-Teilnehmer auf graphostilistische Mittel zurück. Im Einzelnen sind dies: phonetische Tilgungen und Assimilationen, Buchstabenverdoppelungen, Gelächter-Interjektionen, Akronyme sowie Zustands- und Gefühlsbeschreibungen in Asterisken/Klammern. Von größter Wichtigkeit sind aber die Emoticons, mit denen die Chat-Teilnehmer im jeweiligen Kontext verschiedene Emotionen ausdrücken. Mit diesen Mitteln, in einer Art und Weise also, die die phonisch realisierte FTF-Kommunikation nicht kennt, erhält die Chat-Sprache trotz ihrer graphischen Realisierung phatische Wirkung und Nähesprachlichkeit. Unter diesem Aspekt unterscheiden sich der deutsche und der japanische Chat nicht, nur die Mittel zur Verwirklichung der Nähesprachlichkeit sind für beide Sprachen – unter anderem wegen des unterschiedlichen Schriftsystems – teilweise anders.⁹

Umso interessanter ist die Tatsache, dass die wesentlichen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem japanischen Gesprächsstil in der FTF-Kommunikation, d. h. das „kompetitive“ bzw. „konfrontative“ und das „integrative“ bzw. „gemeinsame“ Gesprächsverhalten, auch in der Chat-Kommunikation unverkennbar zu beobachten sind. Zusammenfassend kann man sagen, dass die deutsche und die japanische Chatsprache in ihrer global-medialen Bedingtheit prinzipiell konvergieren; wegen der Widerspiegelung der oft kulturspezifischen FTF-Kommunikation divergieren sie in mancher Hinsicht.

4. Interkulturelle Verständnisse

Im vorliegenden Aufsatz wurde das Gesprächsverhalten deutscher bzw. japanischer Gesprächsteilnehmer kontrastiv untersucht – und zwar einmal in der FTF-Kommunikation und einmal in der Chat-Kommunikation. Dabei war von der Grundannahme ausgegangen worden, dass das Gesprächsverhalten grundsätzlich kooperativen Charakters ist, der kooperative Charakter sich jedoch in den verschiedenen Kulturräumen unterschiedlich manifestiert. In der

⁹ Vgl. dazu ausführlich Shirai (2009).

interkulturellen Kommunikation stellt dies eine Quelle für Missverständnisse dar. Die obigen Befunde erlauben es, einige solcher potenzieller Missverständnisse, zu denen es in der FTF- und Chat-Kommunikation zwischen japanischen und deutschen Gesprächspartnern kommen kann, vorherzusagen: So wird beispielsweise ein Japaner in der Sprecher-Rolle von seinem deutschen Gesprächspartner die häufige Äußerung von Partnerbezugssignalen wie *ja, aha* bzw. Kopfnicken sowie an einigen Stellen auch die Vervollständigung, antizipierende Vorwegnahme oder Reformulierung seiner Äußerungen erwarten. Diese Erwartung im Sinne des japanischen „*kyowa*“ wird aber enttäuscht werden, wenn sich der deutsche Gesprächspartner in der Hörer-Rolle im Sinne des deutschen „*taiwa*“ verhält und z. B. statt des tiefen Kopfnickens nur einen starren Blick auf den japanischen Sprecher richtet. Umgekehrt dürfte es dem Deutschen in der Sprecher-Rolle äußerst unangenehm bzw. unhöflich vorkommen, wenn der Japaner in der Hörer-Rolle (mit seinem „netten“ Kopfnicken) wiederholt hektisch Partnerbezugssignale in die Rede des Sprechers einwirft. Auch dürfte es auf deutsche Hörer etwas sonderbar wirken, dass japanische Sprecher ihre Sätze häufig nicht zu Ende führen. Verhindern lassen sich daraus resultierende Missverständnisse, indem man die dem jeweiligen Gesprächsverhalten zugrunde liegenden kulturspezifischen Normen sichtbar macht. Dazu sollte der vorliegende Aufsatz einen Beitrag leisten.

Literatur

Bader, Jennifer (2002): Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation. *Networx* 29 [<http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf>].

Beißwenger, Michael (2003): Sprachhandlungskoordination im Chat. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31, 198–231.

Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse*. 5., neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt.

Ehlich, Konrad (1987). *Kooperation und sprachliches Handeln*. In Liedtke, Frank/Keller, Rudi (Hrsg.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 19–32.

Hohenstein, Christiane/Kameyama, Shinichi (2010): Kontrastive Analyse Japanisch-Deutsch. In Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 593–602.

Ito, Masamitsu (1993): „Chatto“ to yobareru „Denshioshaberi“ ni tsuite. [= Über die „elektronische Plauderei“ mit dem Namen „Chat“]. In: *Nihongogaku* (Japanische Linguistik) 12/13, 55–62.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 1. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 10.1), 587–604.

Kubota, Mayumi (2001). „Aizuchi“ wa hito wo ikasu. – Atarashii komyunikeeshon no susume. Tokio: Kosaido.

Marui, Ichiro (1992a). Danwa no soogokooiteki kiban to „Kyocho“ no gainen.[= Interaktionelle Grundlagen des Gesprächs und Kooperationsbegriffe]. In *Doitsu Bungaku* 88, Tokio: Japanische Gesellschaft für Germanistik, 89–100.

Ders. (1992b): Danwasoshiki kara sougokouigensoku e – dokunichi taisho no shiten kara –. [= Von der Gesprächsorganisation zu den Prinzipien der Interaktion. Eine Betrachtung aus der deutsch-japanischen kontrastiven Perspektive]. In *Memoirs of the Faculty of General Education* 25, hrsg. von der Universität Ehime, 121–139.

Ders. (1993): Besonderheiten der Gesprächsorganisation im Japanischen – Partnerbezugssignale kontrastiv betrachtet. In Löffler, Heinrich (Hrsg.): *Dialoganalyse IV*. Teil 1. Tübingen: Niemeyer, 315–322.

Ders. (1995): Argumentieren, Gesprächsorganisation und Interaktionsprinzipien. *Deutsche Sprache*, Jg. 1995, H. 4, 352–373.

Ders./Schwitalla, Johannes (2004): Telefongespräche beginnen (und beenden), deutsch-japanisch kontrastiv. *Kairos* 42, Fukuoka, 14–59.

Miura, Asako/Shinohara, Kazumitsu (2002): Chatto komyunikeshon ni kansuru shinrigakuteki kenkyu. Rogu kiroku no kaiseki ni motozuku tansakuteki kentou. [= Psychologische Ansätze zur Chatkommunikation. Eine explorative Untersuchung auf der Grundlage von Log-Dateien]. In *Taijin-shakaisinrigaku Kenkyu* [= Studien zur interpersonalen Sozialpsychologie] 2, Osaka Universität, 25–34.

Mizutani, Nobuko (1988): Aizuchi-ron. [= Zur „Aizuchi“ Rückmeldung] In: *Nihon-gogaku* [= Japanische Linguistik] 7, 4–11.

Reinelt, Rudolf (1992): Interaktionsorganisation: Sprecherwechsel im Deutschen – In Kontrastierung mit dem Japanischen. In *Doitsu Bungaku* 88, Tokyo: Japanische Gesellschaft für Germanistik, 101–110.

Sawada, Mari (1991): Hörersignale in deutschen und japanischen Telefonberatungsgesprächen. *Sohia Linguistica* 30, Sophia Universität Tokio, 61–78.

Shirai, Hiromi (2009): Eine kontrastive Untersuchung zur deutschen und japanischen Chat-Kommunikation. Frankfurt am Main (u. a.): Lang.

Schwitalla, Johannes (2008). Gesprächsstile. In Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.1), 1054–1075.

Storrer, Angelika (2001): Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche: Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation*. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 3–23.

Szatrowski, Polly (1993): Nihongo no danwa no kouzou bunseki – kanyuu no sutoratejii no kousatsu. [= Strukturanalyse des japanischen Gesprächs. Eine Betrachtung der Strategie der Aufforderung], Tokio: Kuroshio Shuppan.

Informal Learning in Historical Aspect

Attila Horváth H.

Introduction

In today's unpredictable world one of the determining competences is the ability of learning. The necessary knowledge and set of behaviors with which it is possible to respond adequately to the continuous and ever-accelerating changes in technology, economics and society is acquired by learning. Although the life-long interpretation of learning is not a completely new concept (Field 2006), by becoming a comprehensive paradigm in education it improves the population's adaptation abilities and increases the chance for a thorough and successful preparation for the changes necessitated by new challenges. I said "population", as life-long and life-wide learning is everyone's concern, school-aged or having left school. In either case, the administration of education faces unique problems.

Schooling institutions are still in search of their destined new place in the present world, but it is already evident that they will have to take up a key role in the development of learning competences. Considering that the places of education have changed (Csapó 2002), schools can become integrators by opening up, preparing pupils for difficulties and showing them the joys of learning, and by introducing them to knowledge management. Getting them to enjoy learning and teaching them how to be effective at it. To make this reality, mass-education has to be replaced by individually customized education. (Halász, 2008) Similarly, in the case of adult education beside many specific issues the most important task is to direct the attitudes of the learners so that the activity becomes valuable and fruitful for them. Their situation is further complicated by bad memories and serious failures they might have encountered earlier at school. The existence of effective strategies and more interesting means of learning has to find its way into their mind-set, and they have to be made aware of the possibility of learning in a different way than they used to in spite of these long lasting experiences. This is what makes the study of the mechanism and role of informal learning, the formal application of the discovered solutions, and above all, the acknowledgement and legitimization of informally acquired knowledge crucial. Especially those with weaker positions in the job market

would benefit from the latter. However, surveys show that the majority of those enrolled in adult education prefer formal training (Radó 2006), allowing for the indirect conclusion that public opinion primarily associates learning with formal training, and attributes less significance to informal learning.

We agree with the scholars (Colley–Hodkinson–Malcolm 2003; Golding–Brown–Foley 2009) who take the stance that the task is not to separate the formal and informal properties of learning as precisely as possible, but to integrate them. Additionally, in our opinion, it is also necessary to show the importance of the informal aspects of the education of individuals. This is partly due to the amount of informal (also known as natural- or everyday-) education, which can accompany any kind of activity, thus being present during a considerable time in people's lives, even of the highly qualified one's. (Coombs–Ahmed 1974, 8) Secondly, the paradigm of learning throughout life (which combines the life-long and life-wide features) boosts the value of out of school education. Thirdly, it appears to be a worthwhile pursuit to study the history and the typical scenes of everyday (natural, informal) learning in a given period.

This article takes us back to Hungary in the 1920s and 30s. Although both the family and the church played a fundamental role in informal education, in this paper we are focusing on the period's unique scenes: the "levente" organization, the scout movement, and the sports associations. They have many things in common; for example all of them were governed by the Ministry of Religion and Public Education (either directly or via the Committee of Physical Education).

The Sports Associations

After the Treaty of Trianon sports and physical education gained a special role. Even though not exclusively for the sake of the activities themselves but because of military reasons, the popularity of sports brought real successes on championships, and involved masses. Thanks to the regulation of working hours and to the increase in free time, sports had become mainstream during the period of our interest. Due to military considerations junior physical education enjoyed explicit governmental support in Hungary, which helped the popularization of sports. In the 30s, the number of competitors in all sports taken together exceeded one hundred thousand. Hungary was on the way of becoming a major player in competitive sports, as demonstrated by the various achievements and successes in the Olympic Games. Just one figure of evidence: "Before 1918 the number of institutions for sports in Hungary was about 700"; by 1935 the same indicator had jumped to 6882. (Romsics 2005, 221) This is an enormous growth, even if we discount the 2000 shooting clubs which were largely linked with the levente associations. On the other hand one should not

dismiss the levente's contribution to the construction of sports and shooting clubs and other establishments. (Levente, 1932(3-4), p. 56) For example when the wooden stand of the Kispest Athletic Club (KAC) destroyed in a fire they helped in the reconstruction operations in 1935.

The most popular of the sports was football¹, thanks to its accessibility and low cost: it did not require either dedicated establishments or equipment, making it suitable for a multitude of boys who played it on suburban grounds or on a village's grazing field, even if only barefoot. (In rural areas boys had less time for football, because by the age of 6-7 they had been dragged into family work. First they were in charge of grazing the geese, and then they became responsible for the pigs). The other factor behind the popularity of football was that it offered pleasure, creativity, opportunity for personal and team achievement, created a tension of contention, was the trial of skills and strength, all at the same time. With its incredible ingenuity it attracted thousands to the audience week by week.

In the period of our interest, the number of athletic clubs soared. Let us consider the case of Szentlőrinc, a settlement near Budapest. Though its population was under eight thousand when it gained independence, at that time it already had its own club, the Szentlőrinc Athletic Club (SZAC), which was established in 1908. The club was meant to be a place of development for many fields of sports (athletics, biking, tennis, gymnastics etc.), but the popularity of football was unchallenged. In 1928 the settlement was promoted as a major municipality, as its population tripled. By 1934, two years before Szentlőrinc reached the status of a town, it had been the home of twelve clubs. (PIHGY 2007) The majority of the clubs were operated by social institutions, which took support from local craftsmen and tradesmen to cover running costs and to construct new ranges. Both the settlement's most significant industrial agents, the brick factory (Téglagyár) and the levente (detailed later) had its own sports club. The dominating sport was football almost without exception.

Typically, football clubs had three classes of teams: kids (10-13 years), junior (14-17) and adult (from 18 years on). Each of the classes had two teams: the adults had a primary and a backup team, while the others were mainly divided by age, although individual skills were also a determining factor. The hierarchical status of the players was strongly affected by the level of their team. Kids were watching the performance of "the old" in amazement, and while they were already proud of their admission into the club, they were dreaming about the time they could put on the club's champion uniform.

1 "In Hungary 'kicking the balls', alias football kicked off in 1895. The first public match was played in 1897, and drew 2000 viewers. In little more than a decade, in 1911, when the football team of the Ferencváros Athletic Club (Fradí) returned from its first tour abroad, the succeeding players were greeted by 30 thousand fans at the Eastern Railway Station." (Romsics 2005, 100)

Larger clubs had dedicated personnel, mostly once-active players, who regularly checked the grounds for some little compensation, for example for a free pass to the matches. They had a sense for choosing the quick and skilful kids, or those who played with a plan in mind, even if the execution failed. One of the recruiters was a tall, slender man in a long coat almost hitting the ground. In one of his hands was a notebook, and in the other was a pen. From time to time he called out a kid: Come here, boy! What is your name? Those getting recorded in his notes were sent for training in groups of 4-5. (personal account of Ráduly 2011) Clubs held recruitment events more than once a year, and often the primary team's trainer was present as well to get informed what talents to expect from the grounds in the forthcoming years.

The adults of the primary team had a hierarchy too, which influenced the weight of one's opinion in the dress room, or his turn in the shower (and whether he was left enough warm water). It went without saying that younger players addressed their peers who were older by 8-10 years formally. It was their honor to carry an accomplished player's volcano-fiber suitcase on the team's tours, or to clean their shoes. As a part of the integration process, seniors sent the juniors for newspapers and drinks. (Borsi-Kálmán 2008, 97–98)

Many things determined the success of a freshmen's integration, but there was one experience that everybody had to go through—the inauguration ritual. Usually this came right after the newcomer player's first match in the club. In the shower he was knocked down, dragged onto a bench, where every player spanked his naked butts once. When it was over the team with the captain in front greeted their new teammate with cheers and handshakes. The admission of those debuting in the national football team also involved spanking. (Rejtő, 1966) According to Buzánszky's memories, he received his on the train, traveling back from the national team's match. (personal account of Buzánszky 2010)

This ceremony formed such a bond within the team that ensured the holiness of the game, which had to be kept intact in spite of any possible debates among the players who were to fight for each other together. On the field, social boundaries are temporarily suspended – this is the democratic side of football. On the other hand, skills unveiled soon, which in turn determined the ranks of the players, giving the meritocratic aspect of the game. These features were attractive for the audience too, which is demonstrated by the doubling of the capacity of the stadiums of the two most popular teams, the FTC and the MTK, from 20 thousand people to 40 thousand.

Week by week players would become celebrities, and if performed at international matches, representing Hungary, they would be praised as national heroes. The excellent performance in the 1938 world cup (silver) raised the popularity of football even more. The outstanding achievements of the Hungarian athletes are exemplified by the gold medals won at the Olympic Games in Amsterdam, Los Angeles and Berlin. Sports, especially football, thanks to its

popularity, played an important role in the formation of a collective identity. The merits of this collective identity are acknowledged even by today's EU-philosophy: "The organization of sport and of competitions on a national basis is part of the historical and cultural background of the European approach to sport, and corresponds to the wishes of European citizens. In particular, national teams play an essential role not only in terms of identity but also to secure solidarity with grassroots sport, and therefore deserve to be supported." [EU White Book, pp. 14-15]

Scouting

The scouting movement had started in Hungary even before the Horthy-era. Although the voluntary and open youth movement had reached the country quite soon after its British inception in 1907, it could not really take off until the 20s.

Among the first steps was the partial Hungarian translation and publication of Raden-Powell's fundamental work (*Scouting for Boys*) in the reports of the secondary school of Nagybecskerek by László Králik, teacher of the institution. The idea spread more widely as the *Torontál* newspaper quoted from the report in its 14th July 1910 issue. The article emphasized the practical side of scout training. "The members of the association are 12-18 year-old boys, who must meet high requirements. Members are expected to become acquainted with all sorts of real-life challenges. They have to spend time out in the wild and learn how to build a hut, cut wood, make fire, cook, pull a boat, drive a bike, march, observe people and animals. They have to adopt the rules of hygienic lifestyle, exercise their bodies with all kinds of games and sports etc. All these are learnt through practice in their free afternoons, Sundays, national holidays and vacations." Essentially, the article sketches out the informal education techniques particular to scouting, which largely builds upon outside activities.

Throughout WWI the movement temporarily recoiled, but afterwards it regained its momentum. In 1914 the number of scouts was between three and four thousand. By the end of the 20s it was almost 30 thousand. (Gergely 1989, 53) The Ministry of Religion and Public Education, which oversaw the educational aspects of the scout movement, took measures to encourage its introduction in schools, which resulted in this expansion. The Ministry's general decree not only declared the organization of scout troops as desirable, but also requested schools to house them as resources permit, and "find a way to provide participating teachers with four hours of allowance a week". (Gergely 1989, 58) The adaptation of scouting fitted well within the politics of Klebelsberg, the contemporary leader of the Ministry, who commenced large-scale cultural reforms after the Treaty of Trianon. The minister underlined it several times that "pedagogy does not respect the importance of physical and moral education enough". The reason for focusing on physical and moral education was (among

others) that the Allied ordered military restrictions on Hungary, and its compliance was closely supervised. Klebelsberg planned to solve the problem of physical training within the schooling system (together with intellectual education), and the scout movement seemed an ideal means.

Although the Ministry supported the introduction of scouting, a substantial portion of schools was not enthusiastic about it. Secondary school teachers who were directly affected had mixed feelings. (Gergely 1989, 57) Schools regarded the autonomy of the scout movement as a threat to theirs. By using policy as an excuse, they tried to impose limits on the principle of the free choice of troops. In spite of the Ministry's attempt to enforce the principle by an official decree, schools (especially state schools) tended to avoid cooperation.

Schools		Other	Total
State	Church		
162	252	184	598

Table 1: Number of scout troops by institution in 1931

As a consequence of the general attitude of the teaching staff, though scout troops were present in schools, the movement's particular educational practices were not accepted. (Certainly, there were exceptions², but those did not change the overall situation, only made it more varied.)

The media in Pestszentlőrinc reported about scouting-related events several times. The development of scouting in the settlement can be traced by following the local newspapers. There are three troops we can read about: the 920th St. Lőrinc (Szent Lőrinc) Scout Troop was formed in 1927.³ (*Pestszentlőrinci Újság*, 13 Aug 1927) The troops were led by teachers of religious education. The St. Lőrinc Scout Troop intended to have their first camping in the summer of 1928, and in order to realize the plan they asked for support from the council for the low-income scouts. (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 1 Jun 1928) In celebration of the March 15th Hungarian Revolution of 1848 the troop also gave an all-evening performance in the Fórum movie theatre in 1930. (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 14 Mar 1930) In 1936 the St. Flórián Scout Troop held a flag blessing ceremony (*Pestszentlőrinci Újság*, 16 May 1936), and the St. Lőrinc had a large feast celebrating their tenth anniversary: there was thanksgiving in the Catholic Church, they garlanded the war monument⁴, and held an assembly of honor on the Szemere rifle range. (*Pestszentlőrinci Újság*, 13 Jun 1936) A year later the

2 "The first 'scouting class' was launched in the secular state school of Körmend. There were also initiatives to organize intern schools for scouts. On its May 15th 1935 meeting the OET made a decision to consider the 'idea of nurturing schools'..." (Gergely 1989, 191–192)

3 Foundation dates of the other teams, the 828th St. Flórián (Szent Flórián) and the 947th György Rákóczi I (I. Rákóczi György) were not available in the newspapers.

4 The monument's construction finished in 1938, and it was unveiled on 28th May. (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 4 Jun 1938)

scouts of Szentlőrinc cut the ribbons of a scouting house. The event was complemented with a mass, a service, and a performance with guest scouts. The following year the scout meet-up and camping, which the cultural minister Earl Pál Teleki attended too, was hosted in the garden of that house. (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 25 Jun 1938)

Soon the movement, which originally targeted adolescent boys, extended its scope both in age and sex. Its remarkable growth in Hungary is exemplified by the organization of girl troops in the early 20s. (Although they had to overcome heavy opposition, especially by the church.) As a comparison, the number of girl scouts in England was 94 thousand (1917), in the USA 114 thousand (1922), in Poland 17 thousand (1923), and in Hungary 5000 (1928). The goals and educational methods of girl scouting was tailored according to the “dominant views of girls’ and women’s education” of each country. (Gergely 1989, 85) Despite the challenges, the Hungarian girl scouting did not only take off, but was also awarded the honor of hosting the first scouting world congress in Hungary.

The question of extending the age limits was raised already at the onset of the movement, but the resolution, the concrete measures were delayed until the early 20s. There also were multiple so-called preparation movements which consolidated the to-be scouts: wolf cubs, apprentices, and boy scouts. They all trod different paths, and for a long time sought to oppress each other. (Gergely 1989, 93–99) The birth of rover scouting was onerous too, but thanks to the efforts of the Hungarian scouting’s major leaders, Pál Teleki and Sándor Sík⁵, in the spring of 1926 a national meeting could open with 161 delegates of 12 cities. In the beginning of 1933 the number of rovers was 3603. (Gergely 1989, 102–103)

The scouting movement had always maintained an elitist impression, though there had been attempts to involve the young craftsmen whose majority was above 19. In 1932 the number of scouting craftsmen was about 5300, making up approximately 14% of all members. (P. Miklós 2003)

Scouting did not cease to be an opportunity to keep up with international acquaintances and to function as a door to the British world in the 1930s either. An important event was the 1928 Girl Scout International Conference on Parád as well as the fact that the World Association of Girl Guides and Girl Scouts was formed in Hungary. The other outstanding event was the 1933 World Jamboree on Gödöllő. Preparations had begun in 1931 already with Pál Teleki as commissioner in charge. Teleki (and the rest of the government) recognized the possibilities offered by the meet-up (they had to compete with the USA and Czechoslovakia to win the organization rights), and in spite of the great recession they managed to find resources to provide a sufficient amount and

5 Their vision was “the upbringing of a youth with European education, who have character and discipline, who accept and follow the direction of the ‘authorized’, and who change society by showing example (future leaders of the society, intellectuals).” (Gergely 1989, 101)

quality of informational and propagating publications. Troops were preparing for the proper reception of the foreign visitors too, which the leadership aimed to control closely. Hungarian scouts were expected to be attentive, invite the guests and share their meals. The guides clearly saw the potentials of informal learning when they encouraged the observation of “the spirit, regulation, spiritual life, camps, [...], skills, campfire performances, order, hygiene and respectable conducts of the foreign scouts”. (Gergely 1989, 157) Governor Miklós Horthy visited the international camp at Gödöllő too.

Teleki’s idea of a wholesale scouting society did not come true, it could not achieve success even in schools, but the movement was proved strong enough to keep its independence from the levente associations at the cost of some compromises. Pressurized by the War Office, the levente association’s pre-military training became compulsory for young members, but reviews and reports bear witness that the guides did not put emphasis on it; the original Baden Powell ideas remained intact. The relationship between the scouts and the levente as perceived by those young men who belonged to both is well characterized by the memories of the actor Imre Sinkovits: “attending the levente was obligatory. I did not like it. I was a scout. Fire and water! In the capital, at any rate.” (Balatoni–Takács 2003) While scouting was a voluntary and blissful activity, the levente was perceived as a forced duty for many.

The Levente

The idea of military education and preliminary training had been around in senior circles of the War Office since the turn of the century, and practical implementation had begun in the form of organized shooting courses. By 1910 already 163 courses had been offered, and this number had doubled by the end of 1913. Until the outburst of WWI the number of participants had reached 20 thousand. (Gergely–Kiss 1976, 15–17)

Following the Treaty of Trianon, pre-service training gained special attention, because the chief staff of the War Office intended to keep the military potential up in a disguised manner amidst the military sanctions imposed and strictly monitored by the Entente. The staff was not satisfied with the possibilities given by scouting, and instead pulled off the formation of the levente associations which served their militant (but still covert) interests better.

Masking the military purposes required cooperation by the Ministry of Religion and Public Education (VKM). In order to reach nation-wide scope and drive the young into participation, new laws had to be passed. Only after laying the legal grounds with the physical education act (1921/LIII) could the War Office reach out for the boys under 21 who have left school by placing physical education into the state’s responsibilities. The act’s first paragraph decrees that “levente juniors are obliged to physical exercise three hours a week at least for 8, at most for 9 months”. On the basis of the resulting process enabled by the act, Hungary can be praised as the leading pioneer of the institutionalization of the

physical education of the out of school youth in the Horthy-era, coming ahead of the western countries. (Gergely–Kiss 1976, 60) The 1921 act already warranted sanctions in case of non-compliance, but in the time span under consideration this clause did not have as direct consequences as in the 40s.

Reluctantly, the War Office agreed on cooperation with the VKM, but it sought to dominate from the very beginning. The levente associations were directed by the National Board of Physical Education, with a general as a behind-the-scenes associate chairman. The general was supported by commissioned officers. “Members were divided into 3 age groups, each of them featuring a different kind of training. The first group consisted of 12-15-year-olds, who received elementary training, played sports, and underwent moral education. The second group encompassed the 16-18 year olds, and their program enhanced the first group’s with part-time military pre-training. The young men of 19-21 constituting the third group received vocational pre-training: $\frac{2}{3}$ -parts military, $\frac{1}{3}$ -part sports training.” (Gergely–Kiss 1976, 69) Nonetheless, the heads of the education department also exercised their right to effect educational goals. Therefore, despite the undeniable militarist ideas and aims, the levente cannot be classified as a purely military organization. Especially in its early years, thanks to the civilians in the leadership, the meetings were more similar to sport events than to military trainings.

Although the law was passed, the country-wide establishment of the levente associations did not go on flawlessly. The affairs of the city of Kispest pars pro toto can give a good representation of the general struggle. Kispest, like other cities of the county of Pest-Pilis-Solt-Kiskun, had its own physical education committee. To fund operations they organized spectacular competitions promoting sports, football matches as well as dancing evenings, performances, and balls. One of the critical issues of running up the system was the supply of instructors. On the April 1922 meeting of the National Board of Physical Education concluded that the enforcement of the act was at jeopardy if the existing 1400(!) instructors’ drilling is not finished by the end of the year. (Gergely–Kiss 1976, 44) The trainings began under the supervision of the VKM, but local initiatives were launched too. Thus did the responsible committee of Kispest in order to fulfil its own requirements, and three other towns of the county offered instructor training courses too. (Gergely–Kiss 1976, 48)

In the spring of 1924 an executive order proclaimed the re-election of the committee members in every town possessing a functional council. Hence Kispest’s reformed committee consisted of the mayor, the chief medical doctor, the physical education manager, the junior’s coach, three members of the council, and three additional competent people appointed by the lord lieutenant. (Gergely–Kiss 1976, 49) Since financing the levente associations was the responsibility of the authorities, its chief officers were often inactive, occasionally hostile with regards to levente matters. In Kispest the budget was deemed

insufficient for the construction of a new field, thus the levente took the existing ones into use. Their numbers (of those obliged to partake) was 1899 in 1924, one of the highest in the county. At many sites committees complained that even a 10-20% show-up rate on the Sunday appointments was an achievement, and that those who had been married were impossible to pull in. (Gergely–Kiss 1976, 109)

As revealed by the 1923 document “National defence and the military aspects of the education of the young”, the War Office was interested in physical education in schools (thus in the stricter enforcement of compulsory schooling too), but was even more so in ensuring the regular training of the young graduates, because “the human resources accumulated here, which actually constitutes the majority of the nation [...] must not slip out of the reserves of national defence even after finishing school.” (Gergely–Kiss 1976)

The heads of the War Office expected the pre-service military training to be equivalent to a three-month drill, and consequently did not have intentions to allocate time for indirect learning in the program. It had become more and more pronounced by the involved military officers that the time of playing around, playing football and shot putting was over. On the other hand, the department of education did not wish a simple clone of the military training. Both parties had only partial success in asserting themselves. The 1927 Physical Education Decree brought uniformity to and mass adaptation of pre-service training, but it did so by sketching out a versatile, attractive, flexible and indirect junior education program. In practice, due to the lack of trained personnel, educational aspects weakened. (Gergely–Kiss 1976, 65–69)

The government soon recognized the propaganda-potential of the awards earned in sports, and for this reason it supported clubs. (Gergely–Kiss 1976, 70) The National Board of Physical Education sought to build cooperation between the levente movement and the social sport associations. They had a good case achieving compromise, though the levente primarily anticipated material and professional backing, therefore augmenting their organization, while the social associations wanted a boost in the sports activity of the levente movement. The heads of the levente were more receptive of those sports which were in line with military preparations, like riding, air sports, shooting, cycling, combat and defence sports (wrestling, box, judo), water sports (rowing, swimming, sailing) and winter sports (skiing, snowboarding, skating) as well as motorcycling and driving.

Five years after the onset of levente training in Pestszentlőrinc, it founded its local Levente Association in 1923. Similarly to other associations, its board members were delegated from the municipal chief officers. The group included community veterinarian dr. Mihály Sury, public trustee Sándor Zöld, parson dr. Béla Wimmerth, community doctor dr. József Dora and chief administrator Lajos Kuszenda. (The latter two persons held positions in the Szentlőrinc Ath-

letic Club, too.) Another feature shared by the levente and sports associations was their frequent financial struggle, which they attempted to remedy by organizing events and balls, such as the ball of levente held in the Andreics restaurant (Pestszentlőrinci Hírlap, 24 Feb 1928). More often than not, the profits of these events were not sufficient for the expansion of their inventory. (Gergely–Kiss 1976, 101)

The levente sport venues in Pestszentlőrinc were behind the bulletproof ramparts of the Szemere shooting club on the Keglevich street, and its community made strides to assimilate. The venues were not reserved exclusively for levente training, but it was open to the public too, and often the neighboring Szentlőrinc Athletic Club's trainings were held there. (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 24 Feb 1928) Dust caused recurring headaches in the settlement, so planting new trees in the area was always a source of excitement. The local newspaper wrote about ornament trees planted in honor of Miklós Horthy, István Széchenyi, Sándor Petőfi, János Arany and Ferenc Rákóczi on the levente sport venues. (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 27 Apr 1928)

The great recession set back the culmination of the levente movement. As though the act on physical education and its executive order decreed duties for employers in relation with the levente training, factories, including the Hoffer Factory on Kispest, opted to ease their economic situation at the expense of the levente. In spite of their obligations to support the levente movement by creating societies and supplying them with equipment, employers excused themselves by first reducing the staff enlisted for service, then disbanding existing societies on the basis of insufficient number of men of age, and sold the sports equipment. They accepted to pay monthly contributions to the municipal funds rather than operating a society which would have cost 20 thousand pengős. Conversely, there were a few donors too. For example, baron András Wolfner "built home, supplied with a library, radio, sports equipment, and bought winter and summer uniforms" for the levente of Ócsa. (Gergely–Kiss 1976, 109) However, in the years of recession the general state of affairs was more resembling to what a November 1931 report gave account of: "25-30% of the levente of Kispest is without shoes and uniform". (Gergely–Kiss 1976, 111)

The levente movement got more and more involved with the society in Pestszentlőrinc, which was granted city status in 1936. It was the place where the shooting club occupying an impressive area was opened. With the contribution of the Aeronautics Sports Society of the Technical University of Budapest the settlement also founded its own club with the same name. Levente bands and parades were never missing from any feast. (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 4, 11 Jun 1938)

The levente movement faced resistance from a number of directions in the period of our interest: the department of education did not sympathize with the idea of the militarist approach, so it tended to promote sports as well as flexible and attractive junior activities, and push the movement in that way.

A proportion of teachers tried to exclude themselves, and those who still joined made efforts to divert the curriculum away from the militarist direction. The majority of the young were reluctant to participate too, not in last because it was compulsory. This was pointed out by the reports in the 20s, stating that only a fraction of the enlisted showed up on the meetings. Public shaming was not unusual, as demonstrated by the memories of the above quoted Imre Sinkovits (“... the trainer—a gym teacher—called me out on a levente practice. ‘Your name?’ I tell him. ‘Speak up!’ I do so. ‘Up, up!’ In the end I was howling almost in tears: ‘Imre Sinkovits!’ ‘You hear it, boys? That’s how a Hungarian levente is called.’”) The drilling traditions and the military hierarchy explain the humiliations, but did not make the levente more popular.

A more balanced picture can be obtained by reading the accounts of Ignác Kokas, born in Vál in 1926. (MTV, 2010) For the young painter who lived his entire life in his birthplace, it was the opening of a new world when he went to Agárd to a levente camp, whose commander-instructor suggested him to pursue higher education in a teacher training school, and even wrote the application for him. For Kokas the levente was a focal point in his life.

In Place of Conclusion

Scouting, the levente and the sports associations greatly influenced the lives of the young, but this was not exclusively due to the stated goals of the respective organizations. A more complex examination of the landscape is in order, since the field of informal learning is too complicated – twisted, so to speak – for the effects of the organizations under discussion to take place fully as intended. This is why it is worth uncovering as many individual stories as possible.

References

- Baltoni Mónika–Takács István (2003): *Sinkovits Imre*. <http://www.szineszkoznyvtar.hu/contents/p-z/sinkovitselet.htm>. Retrieved on 02/14/2011.
- Boreczky Ágnes (2001): Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910–1990) [Shifts in parents’ understanding of children, children’s living standards and socialization]. *Magyar Pedagógia*, 101(2), pp. 151-169.
- Borsi-Kálmán Béla (2008): *Az aranycsapat és a kapitánya* [The golden team and its captain]. Kortárs Könyvkiadói Kft, Budapest.
- Buzánszky Jenő (personal account, 2010): Beszélgetés Buzánszky Jenő labdarúgóval, az „Aranycsapat” tagjával [Interview with football player Jenő Buzánszky, member of the “Golden team”]. *Veszprém*, 03/11/2010.
- Colley, H.–Hodkinson, P.–Malcolm, J. (2003): *Informality and formality in learning, report for Learning and Skills Research Centre*, University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds.

Coombs, P. H.–Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty. How Non-Formal Education can Help*. John Hopkins University Press, Baltimore.

Csapó Benő (ed., 2002): *Az iskolai műveltség* [The education of schools]. Osiris Kiadó, Budapest.

Field, J. (2006): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books, Stoke on Trent.

Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története* [The history of Hungarian scouting], 1910–1948. Göncöl Kiadó, Budapest.

Gergely Ferenc–Kiss György (1976): *Horthy leventéi. A leventeintézmény története* [Horthy's levente. The history of the levente movement]. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Golding, B.–Brown, M.–Foley, A. (2009): *Informal learning: a discussion around defining and researching its breadth and importance*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ864431.pdf>. Retrieved on 02/20/2011.

Halász Gábor (2008): *A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában* [The school of present and future – public education in Hungary and Europe]. In Benedek András–Hungler Diána (ed.): *Az oktatás közügy* (a VII. Nevelésügyi Kongresszus programja). Művészetek Palotája–Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Budapest, pp. 17–34.

Horváth H. Attila (2010): *Aranyló rongylabda. Fragmentumok a magyar foci virágkoráról* [Golden ball. Fragments from the peak time of Hungarian football]. *Iskolakultúra*, 2010/02, pp. 127–134.

Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás Kispesten és Pestszentlőrincen a két világháború között* [Informal learning on Kispest and Pestszentlőrinc between the world wars] (draft), pp. 1–20.

Kispest-Szentlőrinc 1922–1933.

P. Miklós Tamás (2003): *Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből* [Chapters from the history of domestic vacation plans for children and youngster tourism]. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/07–8.

MTV (2010): *Szülőföldjeim – Vál.* Bemutatja Kokas Ignác [My places of home – Vál. Presented by Ignác Kokas]. http://videotar.mtv.hu/Videok/2010/12/20/15/Szulofoldjeim__Val__Bemutatja_Kokas_Ignac.aspx. Retrieved on 02/20/2011.

Pestszentlőrinci Hírlap 1928–1938.

Pestszentlőrinci Újság 1927, 1932, 1935.

PIHGY (2007): *A Pedagógiai Intézet és Helytörténeti Gyűjtemény naptára* [Calendar of the Institute and Local History Reserve of Pedagogy]. Budapest, 18. ker.

Radó Péter (2006): Tanulás Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központjának nyilvános közpolitikai jelentése [Learning in Hungary. Public report of the Center of Analyses of Educational Administration]. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/02.

Ráduly József (personal account, 2011): Interjú Ráduly Józseffel [Interview with József Ráduly], 02/24/2011.

Rejtő László (1966): *Az aranycsapat és árnyai* [The golden team and its dark side]. Sport Kiadó, Budapest.

Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században* [The history of Hungary in the 20th century]. Osiris Kiadó, Budapest.

On the Joint / Mutual Hungarian – Slovak History Schoolbook

Barnabás Vajda

In the present study I intend to sum up the story of “the mutual Hungarian-Slovak history schoolbook”. First, I sum up the history of this effort, which goes back to the 1990s and sum up how it has changed during the last 20 years. Secondly, I give the reader some idea about the outcomes and results that have been developed so far within the project. And thirdly, I sum up the lessons of the project and draw up its possible future.

Part ONE: Where does the idea come from?

The idea that a particular history schoolbook could or should be written simultaneously by Hungarian and Slovak experts has been circulating among historians, history didacticians, history teachers and politicians both in Slovakia and Hungary since 1996.

The core idea originates in some Slovakian history teachers, who had realised that there was a very significant difference between the ways how history is being taught in Slovak as well as in Hungarian schools. At that time (in the 1990s) this group of whistle-blower teachers mostly consisted of such ethnic Hungarian teachers who as citizens of the Slovak Republic taught history in such Slovakian schools where the prevailing teaching language was Hungarian.¹ It is a fact that the Association of the Hungarian History Teachers in Slovakia (*Történelemtanárok Társulása*) including its leaders Attila Simon, László Kovács and myself welcomed and supported this effort as soon as 1995/1996.

The reason why it was us who realised the problem, was our very practical and almost everyday experience. As teachers in Slovak state schools we had to teach according to the Slovak state history curriculum, which put a great emphasis on the Slovak national historical traditions. On the other hand, however, as native Hungarians we insisted on teaching history that was in harmony with the Hungarian history teaching traditions. Many of us realised that our own approach was quite different from, and at certain points even contradictory to the Slovak historical perception. In other words, we observed that there was a huge gap between the historical approaches of these two nations especially in

1 In Slovakia there are some 400 elementary state schools and some 90 state secondary schools, including secondary grammar schools and technical schools, where Hungarian is the main language of teaching. All in all, some 40 000 students attend these schools, 90% of which are run/financed by the Slovak state.

schoolbooks. So it is not surprising that it was our idea to set up an expert team which was able to write a joint or mutual schoolbook, available in identical texts in both languages, that could ease the cultural tension between Hungarians and Slovaks, even if not immediately in the near future.

This all happened in the fertile mid-1990s, when in Slovakia there was a strong belief that the historical reconciliation between Hungarians and Slovaks was soon to come. It was also a time when a completely new generation of history teachers was just about to leave the History Department of the Comenius University in Bratislava. At that time, it was prof. Viliam Kratochvíl who had an utmost influence on the growing-up new generation of school teachers. His brand-name didactical approach to history, which was based on and formed by the most up-to-date German history didactics, had a fundamental influence on some of us. We knew that Viliam Kratochvíl's seminars, especially his seminars on didactical apparatus and on schoolbook analysis, meant something very new. Not only in comparison with the old fashioned teaching methods which we lived through in the late decade of Czechoslovak communism. Prof. Kratochvíl trained us in such history teaching that was humane and practical, applicable in any teaching situation where not the grand narrative of the state, but the student was in the focus. We felt that his new and modern approach to history teaching could be applied in Slovak-Hungarian relations too. And so our original intentions were strongly tuned up by his unique methods, vision and professional belief. We knew that we got something from him that could work in practice.

We were very happy, when we saw our idea of the mutual Hungarian–Slovak history schoolbook soon stepping into a new phase. Our project got an institutional form, when in 1997/1998 it got into the official programme of the Minority Institute Forum (MIF, *Fórum Kisebbségkutató Intézet*) based in Šamorín, Slovakia. From then on our project enjoyed the support of the institute and personally of its director Mr Károly Tóth. In an official document of the MIF (from 1996), the project was called “a Slovak-Hungarian experimental history schoolbook”. One year later it was already called specifically “a Slovak-Hungarian History Schoolbook”. It is worth noting that in the project description, the director of the MIF had given a detailed description of the context of the project. He wrote about the “German-French history textbook as an example”. It is also worth remembering that the director literally wrote about “a mutual schoolbook, which is based on compromises”. Mr Tóth also mentioned that besides the identical Hungarian and Slovak versions of the joint schoolbook an English language version would be necessary. As last, he indicated that “the books can be ready in the foreseeable future in September 1998”. During the 20 years that have passed since then, it has been proved that the director of the MIF was too optimistic or even wrong in some of his argumentation; though his basic vision still contains many clear-cut ideas.

Around 2005, the Minority Institute Forum stopped supporting us. It happened partially because the institution slightly changed its profile and started focusing on new social challenges. But it also happened because around that time the issue of the joint Hungarian–Slovak history schoolbook reached the highest possible professional level. This was the point when it got onto the agenda of the Inter-State Joint Committee of Hungarian & Slovak Historians lead by Mr László Szarka on the Hungarian side, and Mr Peter Zelenák, later by Mr Štefan Šutaj on the Slovak side. Since then, Viliam Kratochvíl, Attila Simon and myself have closely cooperated with the Joint Committee, providing information and expertise in the particular issue of the joint schoolbook. That was also the moment when the circle of involved experts was widened by teachers such as Mrs Adelaida Mezeiová or university lecturers such as Mr Dušan Škvarna, both from Slovakia.

The support of the Inter-State Joint Committee of Historians meant a significant move away from the original intention which has always been to provide such a joint schoolbook that could truly be used directly and effectively in schools. It has to be told that historians have not always understood teachers. It is a fact that most historians do not possess history didactical skills and therefore most of them imagine the project as a series of written scientific historical studies that can and should be read by teachers as well as by students. This erroneous idea however, does not have sense in real school practice neither in Slovakia nor in Hungary. We do understand that any successful mutual Hungarian–Slovak history schoolbook project should enjoy the consent of the elite historians in both countries. But at the same time, we think that one of the fundamental pre-conditions of such a project is to be aware of the real possibilities, the real needs and circumstances in the schools where the final outcome of the project would be used.

This gap caused by differences between two professional approaches (i.e. of historians and school teachers) has had an influence on the project for some time now. This gap also caused that the project has split into two, not completely separated but independent projects. One is an ‘official’ project of a mutual Hungarian–Slovak history book. Behind this project there are Slovak as well as Hungarian historians supported by the political elite of the two states. The second branch of the project is an ‘un-official’ group of experts who have never given up the original idea, and who have been searching for a possible solution using the most developed history didactical knowledge to apply.

One of the longest lasting features of the joint Hungarian-Slovak schoolbook effort is that experts have held numerous professional meetings, discussions, events. Even though these meetings took place on incidental basis and their personal composition has alternated time to time, yet some experts

form Slovakia and Hungary (who were keen on clearing the theoretical ways prior to the practical works) have met regularly, all in all at least on some 11 different occasions.² In fact these meetings were an important learning process that helped us to clear questions which we had not thought of beforehand.

For example in December 2000 in Pilisborosjenő (Hungary), and afterwards on April 5-6, 2002 in Piliscsaba (Hungary) the joint teams carried out a fundamental preliminary work. The main theme of these two-day-long meetings was the mutual analysis of the history schoolbooks on both sides of the state border. Some very detailed and frank analyses were given and discussed by Viliam Kratochvíl (Comenius University, Bratislava, Slovakia), Michal Lászik (Slovak Secondary Grammar School, Szarvas, Hungary), Adelaida Mezeiová (Slovak Secondary Grammar School Metodova, Bratislava), György Jakab (Állami Művelődési Intézet, Budapest, Hungary), László Kovács (Pázmány Péter Catholic University, Hungary), Barna Ábrahám (Pázmány Péter Catholic University) and Barnabás Vajda (Hungarian Private Secondary Grammar School, Galanta, Slovakia). What made these occasions even more valuable was the fact that it was a quadrilateral exchange of thoughts, where not only experts from Hungary and Slovakia were present, but members of the Hungarian minority living in Slovakia and members of the Slovak minority living in Hungary were there too.³

The main outcome of the 2002 Piliscsaba meeting was a list of recommendations on the professional and the history didactical rules according to which our history schoolbooks should be written.⁴ Among others, experts agreed on the following: (i) We are aware of the controversial influences that are present in history teaching of our states. We understand that these contradictions are results of the differences and shifts that are present in our historiographies that are present in different approaches and interpretations of the history of our shared past. (ii) We as an expert group should contribute to and aim at a situation when nationalistic bias, prejudices and mutual humiliation are eliminated from our schoolbooks. (iii) We are convinced that different or even contradictory historical positions can be taught, can be analysed and can be understood

2 Pilisborosjenő 2000 December; Piliscsaba 2003 March; Šamorín 2006 December; Košice 2008 February; Budapest 2008 May; Esztergom 2008 May; Budapest 2010 May; Komárno 2010 April; Levoča 2011 October; Praha 2011 December; Budapest 2012 September.

3 In Pilisborosjenő there were present: Peter Zelenák, László Szarka, Adelaida Mezeiová, Attila Simon, Michal Lászik, Katalin Falusi, Viliam Kratochvíl, Péter Bihari, Judit Stefány, András Nyíri, Anna Kovácsová, René Sidorov, György Himmler, László Miklós, Imre Knausz, Ágota Kaveschán, Zoltán Béres, Barnabás Vajda. In Piliscsaba there were present: Viliam Kratochvíl, Michal Lászik, Adelaida Mezeiová, László Kovács, Péter Bihari, György Jakab, Attila Simon, Anna Kovácsová, Barnabás Vajda.

4 As we know, the German-Polish joint schoolbook efforts have also produced their own conferences as well as recommendations/Empfahrungen, which were printed and circulated in large numbers among historians, schoolteachers, schoolbook editors etc.

by pupils. (iv) Any experience from the Georg-Eckert-Institut would be a very valuable contribution to our Slovak-Hungarian joint efforts. The 2002 Piliscsaba Recommendations were published in the printed press a couple of years later⁵, and they got onto the table of the Inter-State Joint Committee of Historians too.

Meanwhile, some elite historians have repeatedly confirmed their interest, openness and readiness in the “joint Slovak-Hungarian history book”. In order to confirm and strengthen this willingness for cooperation, the Slovak magazine *História* published in its 2007 November–December issue a series of interviews with six renowned historians such as Peter Zelenák, Vladimír Segeš, Attila Simon, László Szarka, Dušan Škvarna and Andrej Tóth. In the interviews, all interviewees confirmed their commitment. For example, Peter Zelenák said that “the problematic issues for historians are not the ones that draw political tensions but those which are less explored or which are diametrically differently interpreted in our historiographies”⁶.

The year 2008 was an important year for the project. This was the year when we persuaded our colleague historians, members of the Inter-State Joint Committee, that there must be some preliminary steps to be taken prior to the schoolbook. In 2008, both the Hungarian and the Slovak side agreed upon the list of authors who were going to write ‘joint essays’ on selected historical periods and events. The Inter-State Joint Committee of Historians regarded this as the first step out of three major steps leading to the final common history book. It was agreed that the first step should be a joint set of selected scientific studies on the most problematic/painful issues. This would be followed by a collection of primary and secondary sources and documents translated into both languages. Both materials could serve as a handbook for teachers, and would create a suitable basis for the third phase of the project which would be a set of practical teaching materials including a set of didactical tasks, questions, exercises based on activities dealing with sources. The whole process would be accompanied by a systematic pre- and in-service-teacher training programme in both Slovakia and Hungary.

In 2012 we took some further steps. Mrs Enikő Csukovits drew up some specific recommendations for historians, while Mr Viliam Kratochvíl outlined some guidelines for the potential schoolbook authors. Mrs Csukovits specified that “as a preliminary step towards the mutual history schoolbook, we as author historians will prepare in-depth studies in some 14 thematical topics in a form of some 14 parallel/joint studies by a Hungarian and a Slovak author each,

5 See A 2002-es piliscsabai közös tankönyvanalízis főbb tanulságai. Vajda Barnabás: Miért ne lehetne közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? *Eruditio-Educatio* 2, 2007/4, pp. 75-77.

6 See Anketa: Spoluzitie Maďarov a Slovákov. *História* 7, 2007/6, pp. 36-41.

possibly with a joint conclusion at the end of each study". Mr Kratochvíl gave specifications regarding the applicable teaching methods: "From the didactical point of view, we regard and understand the parallel texts written by historians as impulse for the source based work of the future joint schoolbook"⁷.

By this time we had to scrap nearly all our initial aims and methods from 1996. It was only around 2010 when we worked out the proper means of co-operation between historians and didacticians, and when we have mapped and clarified the international environment that could be of our help. Only from around 2010 we started to understand the strong duality of the task. This means that on one hand, such a project requires intensive cooperation between Hungarian and Slovak experts. Duality also means, on the other hand, a strong and unavoidable cooperation of historians with didacticians. And finally, the third most important knowledge from the decade-long process we left behind was the potential of the international professional aid we could receive. It was the Georg-Eckert-Institut on the first place, and after that the International Society for History Didactics (ISHD). These highly renowned international institutions with whom some of us (Viliam Kratochvíl, György Jakab, myself) have already been in personal contact, could provide us extremely valuable expertise.

Part TWO: What have we got now?

As I see it now, quite a lot of positive things have happened since our first efforts. Since then, László Kovács and Attila Simon have published their history schoolbook which in a certain way is unique in our geographical area. Not because it was published in Hungarian language in Slovakia. But because as a schoolbook written for the Hungarian minority living in Slovakia, this book (in fact a series of 3 schoolbooks and workbooks) reflects very modern didactical developments à la Viliam Kratochvíl. It is not accidental that these books have been praised a couple of times for their modern methodological approach, including their multi-perspectives. Another result is that in 2005 Mrs Adelaida Mezeiová developed and introduced a new teaching model in her school in Bratislava, a so called alternative history teaching model which was officially confirmed by the Slovak Ministry of Education. Parallel with these efforts, some steady changes took place in the Slovakian school leaving exams ("maturita"). Thanks to Viliam Kratochvíl, we can observe a move from the memory-based history learning, since Slovakian teachers now are expected to prove their

7 On March 3, 2008 there were present: László Szarka, Enikő Csukovits, György Jakab, Viliam Kratochvíl, Attila Simon, Barnabás Vajda. See Enikő Csukovits: Szempontok a szlovák-magyar közös történelmi kézikönyv készítéséhez. Manuscript. See also Viliam Kratochvíl: Inakosť spoločných dejín v časopriestore Karpatskej kotliny. Projekt slovensko-maďarskej komisie historikov na výučbu dejepisu pre stredné školy. Manuscript.

students' skills at the school leaving exams. It is true however, that all these efforts were isolated attempts, while nobody had the power to disseminate these newest developments, including the new school leaving exam, which was not properly communicated with teachers.

While these efforts did not call any big professional reflexions or much interest in the wider public, much more attention was devoted to 'official' efforts. The group of historians enjoying institutional and political support have been working on pair or joint historical studies for some 3-4 years now. And even though their prestige has helped to keep our case in the mainstream, yet they are clearly struggling to overcome the traditional limits and prejudices between the representatives of the two historiographies. Since these pair-studies have not been published yet, we can only ask: Will there be a link between the 14 pair studies? Will there be a joint conclusion at the end of each? From unofficial backstage information we have heard that some parallel studies will not communicate with each other. In fact, they keep themselves away from each other, and simply do not even solve basic terminological problems, such as the difference between terms '*Magyar Királyság*' (Hungarian Kingdom) or '*Uhorsko*'. We understand that the pair studies of historians do not want to persuade each other; and that they certainly did not want to push each other to forced joint conclusions. However, I think that already the fact that the pairs accept each other's historical interpretations is a minor progress in the whole process. The original deadline for the book was the end of 2011; in October 2012 we are still looking forward to see it.

Since 2002, the group of history didacticians have developed two Modules: Module No. 7 on the Trianon Treaty, and Module No. 10 on the post-1945 Central Europe. What is a Module? This term was created by György Jakab who was the first to question the genre of the planned mutual history book seriously. The content of the Modules were specified later. Since 2002 we who cooperated in the realisation agree that we would like to create a set of comprehensive teaching materials, modules. In practical terms a module is a set of inquiry based activities that are based on the analysis of primary historical sources. Modules are based on the most progressive didactical approaches such as multi-perspectives and enquiry based learning. We think that the future joint mutual history schoolbook should reflect more than one historical position. Modules serve as a careful collection of sources, which reflect different, sometimes even contradictory historical approaches and positions. We certainly know that such a schoolbook is still a rarity in Central Europe. As Falk Pingel stated it correctly: "In East Europe practically there are no plural and multi-perspective history schoolbooks. Instead, books offer a closed historical perception." In the analytical part of the Modules any comparison or interpretation of the sources is supported by intentionally emphasized didactical apparatus, i.e. questions, tasks, exercises.

We are convinced that the joint/mutual Slovak- Hungarian history schoolbook has to be a modern schoolbook oriented on the development of skills. At the same time it has to fulfil its utmost pedagogical goal, i.e. improve the historical empathy of the pupils.

What does this mean in practice? In technical terms, Module 7 and Module 10 both exist in paper versions, to date only in Hungarian language. They both consist of a set of some 12 to 14 lessons, 45-minute-long each. Both Modules exist in two versions. Version one is the Students' Book, containing many didactically designed sources, plus many analytical-synthetical questions, tasks, exercises. The whole didactical apparatus was carefully planned from taxonomical point of view.⁸ Version two is the Teachers' Book. The main difference between them is that this one contains not only the solutions to the questions and the tasks, not only the concrete or probable solutions and photocopyable materials, but the Teachers' Book contains the necessary methodological descriptions of the teaching activities too. All in all, both books can be useful and practical tools in a very intense and active learning process between teachers and students. The main goal of all questions, tasks and exercises is cooperation, mutual creative work, and intense formulation of thoughts. Since there are many tasks for fact-based argumentation, our Modules are more suitable for fruitful reasoning than examination. Originally we designed both Modules as classical schoolbooks or rather exercise books. Today, after having seen the success of digital whiteboards we have already transformed our .doc or .pdf materials into digital ones.

How do we know that our Module schoolbooks can be applied in praxis? Well, both Modules have been tested during pilot testing in seven different schools both in Hungary and Slovakia. In the summer of 2012, they were also tested by a group of 24 active school teachers who unanimously confirmed their practicability.

Why is multi-perspectivity so important for us in this project? I would like to state that the multi-perspective approach – which is fundamental in any free historical research as well as in any history teaching which regards itself as modern – is not equal with the loose relativisation of the historical truth. The multi-perspective method in any research or in any teaching procedure does not put the historical truth in a loose position which would mean that any historical event, personality etc. could be interpreted totally freely, for example

8 We have published some excerpts form our Modules. See: Jakab György–Vilám Kratochvíl–ifj. Lator László–Vajda Barnabás: Magyar és szlovák történelemtanárok együttműködése. *Történelemtanítás* XLV, 2011/3. Online: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/10/jakab-gyorgy---ifj-lator-laszlo---viliam-kratochvil---vajda-barnabas-magyar-es-szlovak-tortenelemtanarok-egyuttmukodese-02-03-05/> [2012.4.21.]; also Jakab György–Vilám Kratochvíl–ifj. Lator László–Vajda Barnabás: Trianon több szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/2, pp. 76-94. Online: <http://www.ofi.hu/tudastar/jakab-gyorgy-kratochvil> [2012.9.17.]

with neglecting some facts or not considering moral values. Rather than this, multi-perspectivity is a firm intellectual basis and a control tool which regards other people's views as legitimate. Multi-perspectivity means conscious tolerance toward other people's views – it means being open to listening to them, or even ready to accept them if persuaded. A beautiful truth is hidden in the depth of multi-perspectivity: any participant of any debate on any historical event has the right to contribute with his own position in order to achieve the historical truth. And so together, all the members of such a discourse, collectively contribute to a deeper and more valid historical truth. Robert Stradling beautifully describes this kind of truth when he writes about “a more complex account of history” which can be obtained from such a really multi-perspective approach. As he continues: “It is important to understand why multi-perspectivity also requires an analysis of how the different perspectives relate to each other and a recognition that each perspective is part of something bigger: a more complex but also more complete picture”⁹.

Part THREE: What are the conclusions about the future of a mutual history schoolbook?

My optimism originates from two main sources. First, from the evaluations of the events that have taken place since 1996. I see many significant efforts that have been made by cutting-edge historians and history didacticians both on the Hungarian and the Slovak side. In my opinion, a “mutual Hungarian-Slovak history schoolbook” should be a specific workbook supported by a teacher's book in paper and also in a digital format. Apart from the most up-to-date historical knowledge, it would be based on more effective didactical methods such as multi-perspectivity and the confrontation of different kinds of sources, while all activities would be done and understood in an open and empathetic interpretation field.

The challenge of a “mutual Hungarian-Slovak history schoolbook” might seem rather high, and there is no guarantee for success. Yet, I firmly believe that it is possible to write such a joint history schoolbook. It is a fact that despite the involvement of numerous experts on both sides, no breakthrough happened in this issue till now. But on the other hand many partial tasks have been completed, and in comparison with the very beginnings in the 1990s, we are now aware of the advantages, the challenges, and the traps of such an endeavour.

9 Stradling, Robert: *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Task Force Education and Youth. Strasbourg, Council of Europe, 2003, p. 19., 21.

We know that the German-French mutual history schoolbook had been prepared for many decades too. We do know that the correct mapping of the possibilities, needs in realities is essential. We do understand which practical problems have to be solved.¹⁰ We know that getting rid of nation-based history teaching is not an easy task in any of the countries being involved. We know that modernity in our context does not mean new topics in our shared history but rather new teaching methods and approaches in disseminating relevant historical knowledge. We know from some international experiences such as the Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung that by patient work, focused knowledge and social support the target can be reached. Surely, some supportive sub-projects involving Hungarian and Slovak students beyond the mutual history schoolbook would be essential, and we are surely missing the firm political backing and some symbolical gestures from politicians on both sides. However, we believe that our project can contribute to the general didactical renewal which is needed in our Central European region.

References

Borries, Bodo von: Narrating European History. In *Eustory Series Shaping European History, Volume No 1, 'Approaches to European Historical Consciousness – Reflections and Provocations'*. Edited by Sharon Macdonald. Hamburg: Edition Körber-Shiftung 2000, pp. 152-162.

Dárdai F., Ágnes: *Történeti megismerés – történelmi gondolkodás I–II. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI*. Budapest: ELTE BTK–Magyar Történelmi Társulat, 2006.

Dárdai F., Ágnes: *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Történelem tanítás módszertana – tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Ed. Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Budapest: Országos Pedagógia Könyvtár és Múzeum, 2002, pp. 34-43.

Dárdai F., Ágnes: *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Történelem tanítás módszertana – tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Budapest: Országos Pedagógia Könyvtár és Múzeum, 2002.

¹⁰ Just two technical problems from the many which arouse from the structural differences in the history teaching of the two countries involved. There is a major difference in the history curriculum that history is a compulsory subject in Hungary with a final exam at the end of it; in Slovakia it is an optional subject. Another example of disparity between the two states is that in Hungary there is a free market of schoolbooks, but in Slovakia nothing like this exists. In other words Hungarian students can choose from a great variety of history schoolbooks and they have to pay for them, while in Slovakia there is only one history schoolbook written for each grade year, and it is free of charge.

Erdmann, Elisabeth–Maier, Robert–Popp, Susanne: *Geschichtsunterricht international/ Worldwide Teaching History/L'enseignement de l'histoire dans le monde*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2006 /Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Band 117./

Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945. Leipzig : Ernst Klett Schulbuchverlag 2006. *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945*. Paris: Éditions Nathan 2006.

Jakab, György: Lehet-e közös magyar-szlovák történelmekönyvet írni? *Iskolakultúra*, 2007/August, pp. 38-48.; *Iskolakultúra* 2007/October, pp. 105-117.

Jakab, György: A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra*, 2008/May-June, pp. 3–28.

Kovács, László – Simon, Attila: *A magyar nép története*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum 2000.

Kratochvíl, Viliam: Multiperspektivita vo výučbe dejepisu. *História* 6, 2006/November-December, pp. 46-47.

Kratochvíl, Viliam: Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu. *Acta Historica Posoniensia* V, Bratislava, 2004.

Kratochvíl, Viliam: *Maturita po novom*. Bratislava: SPN 2007.

Kratochvíl, Viliam: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek mi és ók konstrukcióiban. *Történelemtanítás* XLV, 2011/3. Online: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/10/viliam-kratochvil-etnikai-sztereotipiak-a-tortenelemtankonyvek-mi-es-ok-konstrukcioiban-02-03-03/> [20111025]

Pingel, Falk: *The European home: representation of 20th century Europe in history textbooks*. Strasbourg, Council of Europe Publishing 2000.

Stradling, Robert: *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe, 2003. Strasbourg, Council of Europe, 2003.

Štátny pedagogický ústav, Bratislava. *Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorročným štúdiom*. Posúdila a odporučila Ústredná predmetová komisia dejepisu ŠPÚ. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 28. 2. 2006 pod číslom CD-2006-2771/5676-1:092, „Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorročným štúdiom“, ako metodický materiál pre výučbu dejepisu na gymnáziách so štvorročným štúdiom, s platnosťou od 1. septembra 2006. Bratislava 2005.

Vajda, Barnabás: Dejepis ako súčasť kultúrnej reprodukcie na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Ústav českých dějin FF UK Praha. Ed. Zdeněk Beneš. *Historie-Otázky-Problémy* 2, 2010/2, pp. 177-181.

Vajda, Barnabás: A magyar-szlovák közös történelem a korszerű történelem tankönyvek kontextusában. *Limes Tudományos Szemle*, Tatabánya, 2010/4, pp. 77-80.

Vajda, Barnabás: Multiperspektivitás mint a magyar-szlovák közös történelemkönyv alapja. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/1, pp. 95-101. Online: <http://www.ofi.hu/tudastar/vajda-barnabas>.

Vajda, Barnabás: Miért ne lehetne közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? *Eruditio-Educatio* 2, 2007/4, pp. 73–84.

Vajda Barnabás: Modernizálódó történelemtanítás – kisebbségi helyzetben. *Iskolakultúra* XVII, 2007/11-12, pp. 110–119.

Boundary Mechanisms in the Formulation of National Identity: A Case Study of Students in the English Department at Selye János University

Tatsuya Nakazawa

1. Details regarding survey implementation, sample composition

The primary purpose of this study is to analyze the structure and dynamic nature of the identities and lifestyles of Hungarians living in Slovakia past and present, thereby providing one form of objective (albeit limited) source material for possibly predicting the future status of Hungarian society in Slovakia.

This report consists of an analysis of the results of a questionnaire survey given with the aid of a grant from the Toyota Foundation between March 16-21, 2011, to students at the Faculty of Education at Selye János University in Komárno, Slovakia. This university was founded in 2004 to serve students from the Hungarian minority in Slovakia, and is the first Hungarian-language university in Slovakia. The subjects represent an excellent resource to grasp the attitudes of one facet of Slovakia's young Hungarian population. Before the survey, the author created an English-language questionnaire comprising 53 items, on the basis of questionnaires used in opinion surveys of minorities around the world and made adjustments tailored to the state of affairs in Slovakia and Hungary. Before starting the survey, the author sent a written request to Professor Szarka László, Dean of the Faculty of Education. His consent was obtained in a subsequent meeting, and he assisted in the distribution and collection of the questionnaire to students.

The questionnaire was distributed to 120 second- and third- year students in four humanities departments at the Faculty of Education of the Selye János University. 101 samples were collected (28 from the English department, 22 from the Hungarian department, 16 from the Slovak department, 11 from the history department, and 24 from the pre-school and elementary school education department), a response rate of 84.1 percent. English language surveys were distributed to students in the English department, while the same questionnaire translated by Professor Szarka into Hungarian was distributed to students in other departments after it was confirmed that the translation was exact. Gender was not taken into account.

This paper focuses on analyzing only the students in the English department and discussing the topic of their national identity. This is because the results collected from the English department exhibit significant distinguishing characteristics compared to other departments with regard to this topic. In other words, the results not only shed light on boundary mechanisms forming national identity, but also present a clear understanding of the symbolic resources on which identity is founded. Different, more complex results were obtained from other departments, and I hope to have the opportunity to undertake a comprehensive analysis, including a comparison between the results from the English department and from other departments, at a later stage. However, at this stage, I feel that the survey results from the English department are in themselves of sufficient value with reference to national identity to justify their being reported and analyzed as an independent theme.

2. Analysis

2.1. Preliminary information

According to Questions 1, 20, and 21, more than 79% of the students in the English department were born in 1989 or later, meaning they belong to a generation that has not experienced the socialist system or the Czecho-Slovak era. Five of the students were born in Komárno and Dunajská Streda; 4 in Nové Zámky and Šala; 3 in Kráľovský Chlmec; 2 in Galanta and Želiezovce; 1 in Hnúšťa, 1 in Rimavská Sobota, and 1 in Štúrovo; and, 1 student did not answer. According to Question 16, 64% of the students (18 students) had come to the university from a grammar school, while the others came from vocational schools, technical schools, nursing schools, and other universities. I will discuss the identities of these students.

2.2. The identity of "Hungarian in Slovakia"

According to Question 4 (Appendix 1), surprisingly, more than half of the students in the English department identified themselves more as "Hungarian in Slovakia" than as "Hungarian". The students were able to write a description of their own identities if there was not an appropriate choice in the list of options. A detailed breakdown of the descriptions with which the students identified themselves follows: 11 students answered that they identified themselves only as "Hungarian in Slovakia". There were no particular tendencies with regard to age or location among these 11 students. By contrast, 1 student identified him/herself only as "Hungarian". These 12 students who identified themselves with only one description were classified as an "exclusive identity". The remaining 16 students identified themselves as either "Hungarian in Slovakia" combined with another description, or "Hungarian" combined with another description,

i.e., bearers of a “composite identity”. As demonstrated by Question 37, more than half the students in the English department took pride in their identities. The largest proportion of those with composite identities was the 13 people who identified themselves as a combination of “Hungarian in Slovakia” and one or more other descriptions. The breakdown is as follows: “Hungarian in Slovakia + European” – 4 people, “Hungarian in Slovakia + Christian” – 3 people, “Hungarian in Slovakia + Hungarian” – 2 people, “Hungarian in Slovakia + Citizen of the Slovak Republic” – 1 person, “Hungarian in Slovakia + Hungarian + Citizen of the Slovak Republic” – 1 person, “Hungarian in Slovakia + Hungarian + Christian” – 1 person, “Hungarian in Slovakia + Komárňančan” – 1 person. *Thus, students who hold an exclusive identity as “Hungarian in Slovakia” or a composite identity including this description make up more than half the total, which is a significant result.* What, then, is the primary factor that delineates the boundary between identities (including “Hungarian”)?

2.3. Boundary mechanisms in the Formulation of national identity

(1) Language used on a daily basis

As shown Question 7, 79% of students use Hungarian in their everyday lives, while 21% use both Hungarian and Slovak. 4 of the 6 students who use two languages every day responded that they identify themselves only as “Hungarian in Slovakia” on Question 4. Of the other 2 students, 1 answered “Hungarian in Slovakia + European”, and 1 answered “Hungarian in Slovakia + Citizen of the Slovak Republic” on Question 4.

On the other hand, 8 of the 22 students who use Hungarian only every day responded that they identify themselves only as “Hungarian in Slovakia” in Question 4. The others were bearers of composite identities including the description “Hungarian in Slovakia,” or including the description “Hungarian”. In other words, the questionnaire results seem to indicate that the language used on a daily basis is not necessarily associated with students’ specific national identity. However, Question 8 produced significant results that differ from Question 7: In order of prevalence of language use, 12 students responded “Hungarian, Slovak, English”; 7 students responded “Hungarian, English”; 3 students responded “Hungarian, Slovak, English, German, Russian”; 2 students responded only “Hungarian”; 2 students also responded “Hungarian, Slovak”; and, 1 student answered “Hungarian, English, German.”

These results indicate that 16 students (12 + 3 + 1) “can speak Slovak also” in addition to Hungarian, and, among these, 12 students are bearers of an exclusive or composite identity as “Hungarian in Slovakia”. On the other hand, the 2 students who responded that they “can speak only Hungarian” answered that they use “both” Slovak and Hungarian on Question 7. In fact, these two students seem to be speakers of both Hungarian and Slovak. These 2 students responded

that they identify themselves only as “Hungarian in Slovakia” on Question 4. Also, the student who responded that he or she identifies him or herself only as “Hungarian” on Question 4 can speak only “English and German”. In light of Question 8-2, one student is not only unable to speak Slovak, but he or she also has difficulty understanding spoken Slovak.

Based on Question 8 above, the results indicate that students who are not only unable to speak Slovak, but also have difficulty understanding spoken Slovak identify themselves as “Hungarian”. *Conversely, a “Hungarian in Slovakia” is in general a “Hungarian who can speak Slovak well.”* This indicates that one of the boundary mechanisms between self-identification as “Hungarian in Slovakia” and “Hungarian” is a matter of whether or not the individual can speak and understand Slovak well.

(2) Interaction with neighbours

According to Question 21 (Appendix 3), 19 students (68% of all students) interacted closely with 2 or more people every day. These are individuals who come from regions where generally traditional communities have survived (on the other hand, Question 24 indicates weak relationships with Hungarians in the Republic of Hungary among students in the English department).

Question 22 demonstrates that, among the 7 students with Slovak neighbours, 3 use Slovak on a daily basis (Question 7). It may be said that these 3 students, who live in Vlčany, Tomášikovo, and Galanta, have the deepest interaction with Slovaks and the Slovak language. *All 3 of these students are bearers of composite identities, specifically “Hungarian in Slovakia + European,” “Hungarian in Slovakia + Hungarian,” and “Hungarian in Slovakia + Citizen of the Slovak Republic”.* Among the 7 students with Slovak neighbours, 4 use only Hungarian every day (Question 7), *indicating that their Slovak neighbours in fact use Hungarian for their benefit.* One of these students lives 1 in Budince, 1 in Velký Meder, and 2 in Dunajská Streda. *All 4 of these students identify only as “Hungarians in Slovakia”.*

The following conclusions may be drawn on the basis of the above. *When students who use not only Hungarian but also Slovak live together with Slovaks, they tend to bear composite identities that include the description “Hungarian in Slovakia”.* Also, regardless of whether or not they live together with Slovaks, *when neighbouring Slovaks use Hungarian to communicate, the students tend to bear only the identity “Hungarian in Slovakia”.* On Question 8-1, it was suggested that “Hungarian in Slovakia” indicates “a Hungarian who can speak Slovak”. This definition may also be applied to the results of Question 22, which indicates that the identity of “Hungarian in Slovakia” comprises multiple types. *In other words, there tend to be more students who have an exclusive identity as “Hungarian in Slovakia” in areas where neighbouring Slovaks speak Hungarian every*

day, i.e., areas where Hungarian is the main language of communication. On the other hand, there tend to be more students who bear composite identities which include the description of "Hungarian in Slovakia" among students who also speak Slovak every day and in areas where both Slovak and Hungarian are spoken every day.

In other words, "Hungarians in Slovakia" may be categorized as follows: (1) *Type 1: Neighbouring Slovaks speak Hungarian, and the Slovaks accommodate the individual in question, and (2) Type 2: The individual in question speaks Slovak, and accommodate the Slovaks. In the discussion below, these will be referred to as the "exclusive type" and the "composite type," respectively. The above investigation leads to the conclusion that variation in living environment, including the language used every day and interaction with neighbours, is one of the boundary mechanisms between the exclusive type and the composite type.*

(3) Political activity

On the basis of Question 25 (Appendix 3), among the 4 students who were involved in political parties or study groups, 1 student identified him/herself with each of the following descriptions: "Hungarian" only, "Hungarian in Slovakia + Hungarian + Citizen of the Slovak Republic", "Hungarian in Slovakia + Christian", and "Hungarian in Slovakia + European". In other words, *the results indicate that involvement in political parties or study groups is not related to the formation of specific national identities.*

(4) Economic situation

Question 34 (Appendix 4) indicates that half of the students feel that "Hungarians are not so well off compared with Slovaks". The students answered that the reasons are "a large number of unemployed people" and "regional inequalities in economic development".

Among the 4 students who responded that Hungarians are "not so well off," 1 student identified him/herself with each of the following descriptions: "Hungarian in Slovakia", "Hungarian in Slovakia + Christian", "Hungarian + Hungarian in Slovakia", and "Hungarian + European", indicating that *there is no clear trend that relates economic perception with specific national identities.* Among the 10 students who responded that Hungarians are "not as well off, if I had to choose either way," 1 student identified him/herself as "Hungarian in Slovakia + European", 1 identified him/herself as "Hungarian in Slovakia + Hungarian", 1 identified him/herself as "Hungarian in Slovakia + Komárňančan", 4 identified themselves as "Hungarian in Slovakia", 1 identified him/herself as "Hungarian", 1 identified him/herself as "Hungarian in Slovakia + Citizen of the Slovak Republic + Hungarian", and 1 identified him/herself as "Hungarian in Slovakia + Hungarian + Christian". Again, *there was no clear trend relating economic perception with specific national identities.*

However, there was a specific trend in the self-identification of students who responded, "I cannot really say". That is, 2 students identified themselves as "Hungarian in Slovakia + European", 1 identified him/herself as "Hungarian in Slovakia + Citizen of the Slovak Republic", 1 identified him/herself as "Hungarian + Komárňančan + European", and 5 identified themselves as "Hungarian in Slovakia". In other words, *students who belong to a class that does not perceive any particular economic disparity with Slovaks (whether of an exclusive type or composite type) tend to identify as "Hungarian in Slovakia"*. However, it is not the case that the occupations of these students' parents followed any particular trend.

(5) Experiences of discrimination

According to Question 32 (Appendix 5), the students' answers were evenly divided between "Yes" and "Never". The 13 students who answered "Yes" provided the following reasons for the discrimination they experienced: "By a Slovak for no particular reason" (6 students), "By a Slovak because I am Hungarian (based on my language or my name)" (4 students), "By a Slovak because I am Hungarian, or by a Hungarian from Hungary because I speak a dialect" (1 student), and "By a Slovak because I cannot speak Slovak" (2 students). The 13 students who answered "Yes" identified themselves with the following descriptions: "Hungarian in Slovakia + Hungarian" (2 students), "Hungarian in Slovakia" (4 students), "Hungarian in Slovakia + Hungarian + Christian" (1 student), "Hungarian in Slovakia + Citizen of the Slovak Republic" (1 student), and "Hungarian in Slovakia + European" (2 students). In other words, *the results indicate that experiences of discrimination do not contribute to the formation of a specific national identity*.

Similarly, the 13 students who answered "Never" identified with the following descriptions: "Hungarian in Slovakia" (5 people), "Hungarian in Slovakia + European" (3 people), "Hungarian in Slovakia + Christian" (3 people), (4) "Hungarian + Komárňančan + European" (1 person), and "Hungarian + Hungarian in Slovakia + Citizen of the Slovak Republic" (1 person). *It is clear that lack of experience of discrimination does not contribute to the formation of a specific national identity*.

(6) Cultural alienation

According to Question 35 (Appendix 6), only 9 students answered that "Yes, people are pressured into not keeping their own culture." However, it is significant that the student who identified him/herself only as "Hungarian" as well as the students who identified themselves as both "Hungarian" and another description, i.e., the students who identified themselves as "Hungarian" in some sense, *all felt cultural pressure. It may be said that cultural pressure is one of the factors that comprises "Hungarian" identity*.

A total of 13 students answered “I cannot really say” or “No,” and this group was divided almost evenly into students with exclusive and composite types identifying themselves with the description “Hungarian in Slovakia”. Similar results were obtained for Question 36. On this basis, *it is clear that, while cultural pressure is a factor in the formation of “Hungarian” identity, it is not the decisive factor in the formation of the identity “Hungarian in Slovakia”.*

To sum up the investigation so far, the exclusive type wherein the individual identifies themselves as “Hungarian in Slovakia” is based on Slovaks accommodating the individual, for instance in the case of Slovak neighbours who use Hungarian to communicate. The language used every day and interaction with neighbours play a role in the formation of this identity, while a sense of economic disparity and discrimination have no effect. On the other hand, composite types which include “Hungarian in Slovakia” are based on the individual accommodating others, for instance, by speaking Slovak as well as Hungarian every day. Like the exclusive type, the language used every day and interaction with neighbours contribute to the formation of identity, while a sense of economic insufficiency and discrimination have no effect. More than anything, differences in living environment, such as the language used every day and interaction with neighbours, serve as the boundary mechanisms between the exclusive type and composite types. Next, I will consider the symbolic resources on which these identities rely. This should reveal an image of both identities.

2-5 Symbolic resources

(1) Political rights and cultural rights

Question 39 (Appendix 7) indicates that, in the case of both the exclusive and composite type, the symbolic resources that uphold this identity are cultural rights such as national/ethnic education and native-language education, as well as the right to maintain one’s national/ethnic culture, rather than political rights. The breakdown of the exclusive type is as follows: “Political rights” (2 students), “National/ethnic education” (9 students), “National/ethnic culture” (4 students), and “Not necessary” (3 students). This demonstrates an overwhelming emphasis on cultural rights. The composite type also exhibits an emphasis on cultural rights, with the breakdown as follows: “Political rights” (3 students), “National/ethnic education” (12 students), “National/ethnic culture” (10 students), and “Not necessary” (1 student). Next, we will consider the specific region envisioned as the sphere in which these cultural rights function.

(2) Geographical area

According to Question 38-a, among students of the exclusive type, 54% feel attachment toward the region where they were born and brought up, while 18.2% do not. In contrast, according to 38-b, among students of the composite type,

69.2% feel attached to the region where they were born and raised, while 23.1% do not. These results indicate that students of the composite type have a much higher degree of regional attachment than students of the exclusive type.

On the basis of Question 38-c, among the 11 students of the exclusive type, 7 (63.3%) felt attached to the Slovak Republic. On the other hand, only 2 students (18.2%) did not feel attached. *The results indicate that, interestingly, students of the exclusive type feel greater attachment to the Slovak Republic than to the regions where they were born and raised.* According to Question 38-d, approximately half the students of the composite type answered, "Not at all", "No", or "I cannot really say either way," indicating a more or less negative image of the Slovak Republic. Among these 13 students, 2 (15.4%) feel attached to the Slovak Republic, while 5 (38.4%) do not. In light of Question 38-a, *it is clear that the composite type feels a greater attachment to the regions where they were born and raised than to the Slovak Republic.*

According to Question 38-e, among the 11 students of the exclusive type, 5 (45.5%) feel attached to the Republic of Hungary, while 2 (18.2%) do not. On Question 38-b, 63.3% of students of the exclusive type feel attached to the Slovak Republic. According to Question 38-f, among the composite type, 3 students (23.1%) feel attached to the Republic of Hungary, while 7 (53.8%) do not. *Attachment to the Slovak Republic is also low (38.4%).*

In other words, students of the exclusive type *feel more attached to the Slovak Republic than to the regions where they were born and raised, and their attachment to the Republic of Hungary is also high (they have a high degree of national, or state orientation awareness).* On the other hand, students of the composite type *have greater attachment to the regions where they were born and raised, but lower attachment to both the Slovak Republic and to the Republic of Hungary (strong regional awareness, sometimes of a trans-border nature).* Most significantly, the geographical area that provides the symbolic resources for the students' identities is the country/state in the case of the exclusive type, and the region in the case of the composite type. An example of this is provided by the results of questions regarding the areas where the students wish to study abroad and find employment (Questions 12 and 13). As we will see, also in Question 41, the state orientation of students of the exclusive type and the trans-border/regional orientation of students of the composite type are also clearly demonstrated in the students' attitudes towards the significance of the Hungarian language.

(3) Hungarian Language

According to Question 41 (Appendix 8), answers "a" and "b" are in close competition, but "a" wins out by a slim margin. Among the 11 students of the exclusive type, 2 chose "a", while 9 chose "b". Surprisingly, the results indicate that 81.8%

of students of the exclusive type do not believe that their Hungarian language abilities are beneficial in Slovakia. Regarding the reasons for this, 8 students did not answer, while one student answered that “Slovakia has problems”, so the real reason is unclear.

On the other hand, among the 13 students of the composite type, 11 chose “a”, while 2 chose “b”. In other words, 84.6% of students of the composite type feel that their Hungarian language skills are beneficial in Slovakia, unlike students of the exclusive type. Regarding the reasons for this, 4 students gave reasons related to personal feelings, such as, (1) “It’s good to speak a lot of languages”; 3 students answered that (2) “This region is close to Hungary, and it’s useful for translation and interpretation. It expands one’s possibilities”; 2 students answered that, “It is beneficial for Slovaks to speak Hungarian and for Hungarians to speak Slovak”; and, 1 student answered that, “It has served as a plus in many situations I have experienced”. A total of 6 students mentioned the practical reasons above. One student gave (3) no answer.

In general, *students of the exclusive type do not feel that their Hungarian language skills are beneficial in Slovakia*. The everyday living environment in which neighbouring Slovaks speak Hungarian and accommodate the students seems to play a significant role here. On the contrary, *students of the composite type feel that their Hungarian language skills are beneficial* (they are attempting to make use of the advantages of being bilingual) in Slovakia. The everyday living environment (in which the students accommodate neighbouring Slovaks by speaking Slovak) seems to play a significant role here. Finally, let us move on to examine the attitudes of the students towards the Hungarian they speak (Question 45 and 47).

According to Question 45 (Appendix 9), only 5 students (17.9%) feel that the Hungarian spoken by citizens of the Republic of Hungary is “the same” as the Hungarian they speak, while 23 students (82.1%) feel that it is “different.” It is clear that the majority of students recognize the Hungarian they speak as a dialect of Hungarian. Question 47 shows that nine students (32.1%) feel that “people should speak standard Hungarian” rather than “conserving their own dialects”. Among these 9 students, 2 are of the composite type while 5 are of the exclusive type, approximately half the 11 students of the exclusive type. *This indicates at least some degree of state orientation in the students of the exclusive type*. Conversely, among the 13 students of the composite type, 11 believe that people should “continue speaking their own dialects”. *It may be said that this indicates the regional orientation of the students of the composite type*.

3. Conclusion

This study indicates that a “Hungarian in Slovakia” seems to mean a “Hungarian who can speak Slovak.” The exclusive type of the identity of “Hungarian in Slovakia” is predicated on the original condition that the surrounding Slovaks accommodating the individual in question, especially by speaking Hungarian. In fact, students of the exclusive type do not believe that their Hungarian language skills are beneficial in Slovakia. This is because these students are in an environment in which it is assumed that neighbouring Slovaks will accommodate them, fostering communication by speaking Hungarian. Not only do factors related to the living environment, such as the language used every day and interaction with neighbours, construct national identity, but also variations in this living environment seem to serve as the boundary mechanism between the exclusive and the composite type. Moreover, cultural rights form the symbolic resources on which this identity is founded. The specific area in which these cultural rights are expected to be exercised is the country, as shown by the high degree of attachment to the Slovak Republic and the Republic of Hungary. Students of the exclusive type have a strong awareness of country. As one example of this, half of these students feel that Hungarians in Slovakia should speak standard Hungarian.

The composite type of the identity of “Hungarian in Slovakia” is predicated on the original condition that the individual in question accommodates others, especially by speaking Slovak as well as Hungarian every day. In fact, students of this type feel that their own Hungarian language skills are beneficial in Slovakia (and that their Slovak language skills are useful in Hungary). These students further attempt to make maximum use of the advantages of being bilingual. This is because these students are in an environment where it is assumed that they will accommodate others, i.e., that they will communicate with neighbouring Slovaks by speaking Slovak. As demonstrated previously, not only do environmental factors such as the language used every day and interaction with neighbours form identity, but also variations in this life environment seem to serve as the boundary mechanism between the composite and exclusive type. Furthermore, as with the exclusive type, cultural rights form the symbolic resources on which this national identity relies, but the specific area in which these cultural rights are expected to function differs. For the composite type, it is the region where the students were born and raised and to which they remain attached that is important, rather than the Slovak Republic or the Republic of Hungary. The composite type has a strong regionally centred (sometimes trans-border) attitude. In fact, the majority of them feel that Hungarians in Slovakia should preserve their own dialect of Hungarian.

Why do these clear distinguishing characteristics appear in the national identities of students in the English department? For one reason, it may be that a high degree of language ability in comparison with students in other departments contributes to the diversity of communication among students in the English department. In this regard, a comprehensive investigation based on a comparison with the result of students in the other departments is needed.

For now, although this investigation has touched on the topic only incidentally, I would like to summarize the distinguishing characteristics of the “Hungarian” identity as revealed by this survey of the students in the English department. The boundary mechanism between the identity of “Hungarian in Slovakia” and the identity of “Hungarian” (including both exclusive and composite type identities) is a matter of whether students have a sufficient understanding of Slovak and use it every day. In fact, it is surprising that the language of daily use of students who belong to the exclusive type of the “Hungarian” identity is only Hungarian. Moreover, they have a strong attachment to the Republic of Hungary, the Slovak Republic, and the regions. They have a sense of economic disparity and have experienced discrimination. They believe that people should speak standard Hungarian and exhibit a strong state orientation. On the other hand, the language of daily use of students who belong to the composite type of the “Hungarian” identity is also Hungarian, and their neighbours are exclusively Hungarian. They have a particularly strong attachment to the Republic of Hungary, but not to the Slovak Republic. They have a sense of economic disparity and have experienced discrimination. They do not believe that being a speaker of Hungarian is beneficial. The majority of them feel that people should speak standard Hungarian.

This investigation has clarified that, in regions inhabited by people of mixed national/ethnic backgrounds, national identity is formed, as one would expect, in accordance with the environment in which the individual is placed, particularly daily interaction and communication with neighbours (including neighbours of different national/ethnic groups). Most significantly, this investigation has demonstrated that differences in living environments create boundaries between national identities (or within the same identity) and require different resources for upholding identity. Thus, national identity is not necessarily constant, and may go through any number of changes in response to future alterations in living environment. Although such speculations on the future exceed the scope of this paper, I nevertheless hope to test this hypothesis in future.

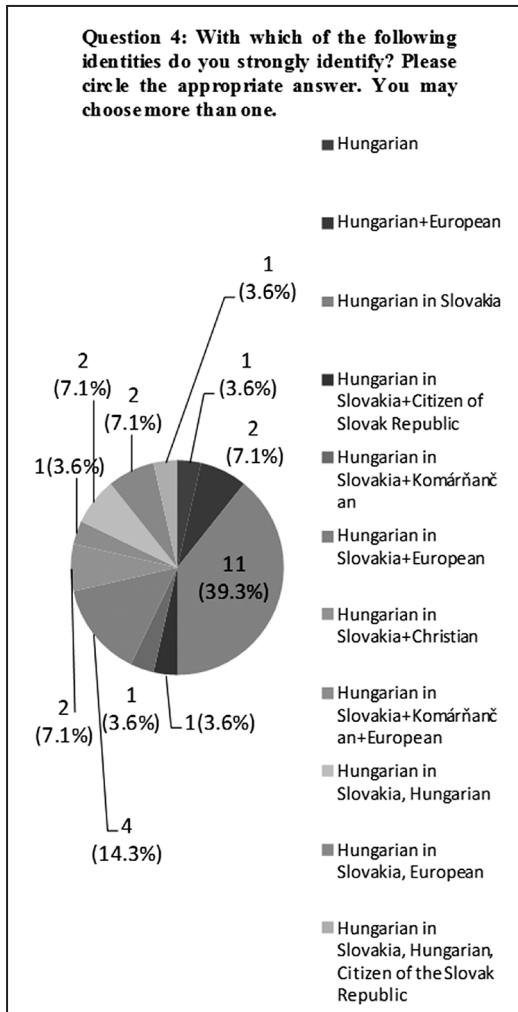
4. Main References

Kymlicka, Will: *Multicultural Citizenship*. Oxford, 1995.

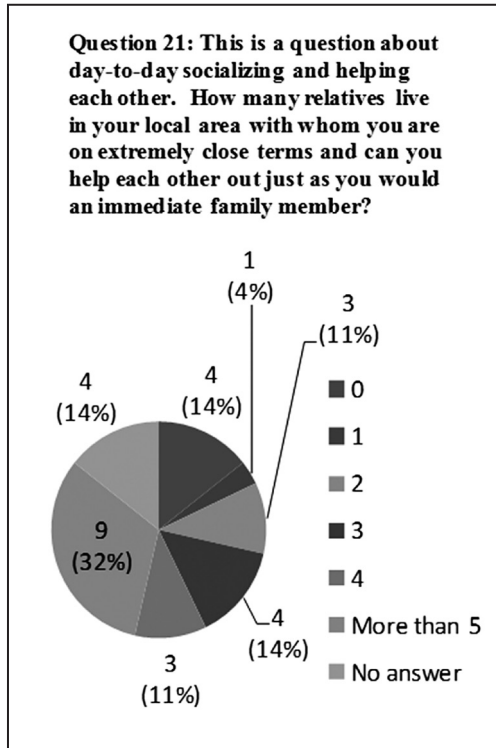
Vadkerty, Katalin: *Maďarská otázka v Československu 1945-1948: Trilógia o dejinách maďarskej menšiny*. Bratislava, 2002.

Zimmer, Oliver: "Boundary mechanisms and symbolic resources: towards a process-oriented approach to national identity". *Nations and Nationalism* 9, no. 2 (2003): 173-93.

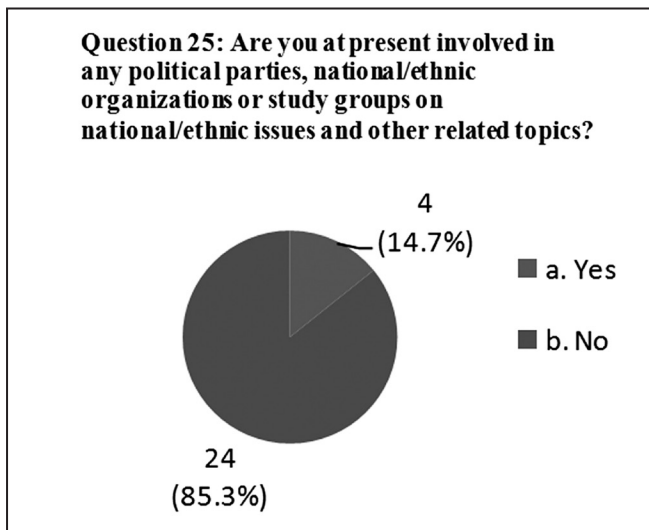
5. Appendix



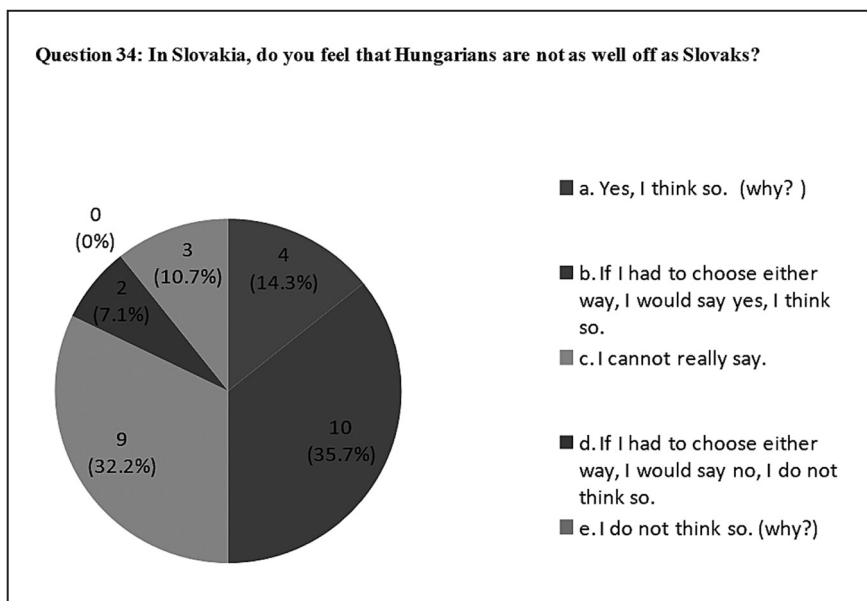
Appendix 1



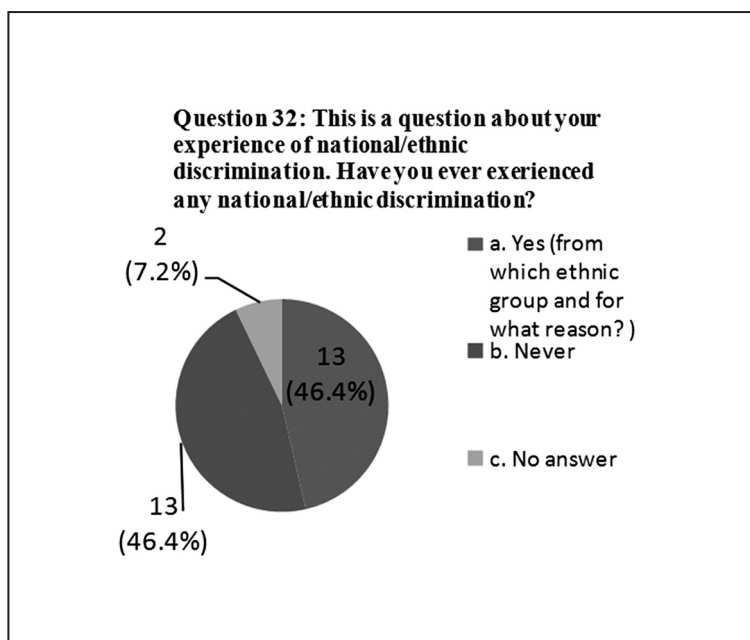
Appendix 2



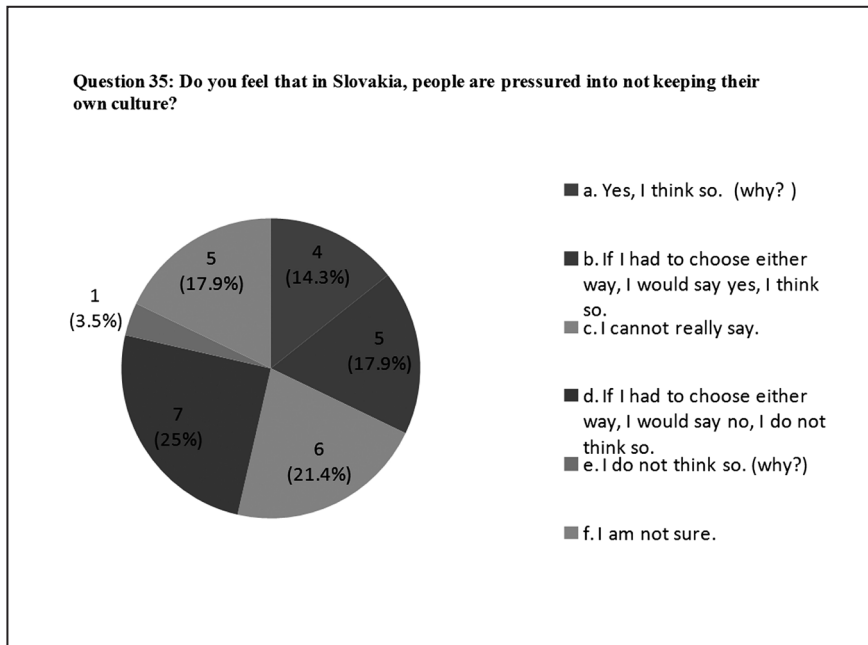
Appendix 3



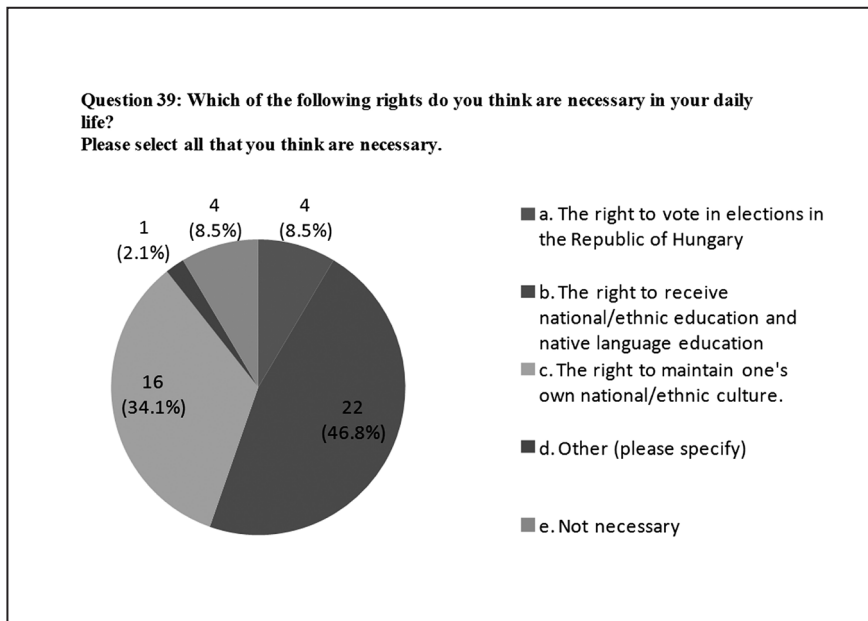
Appendix 4



Appendix 5

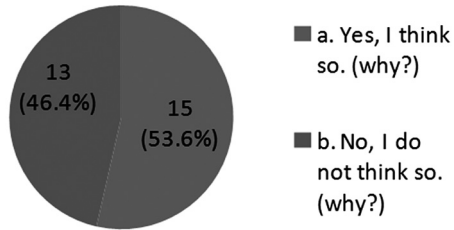


Appendix 6



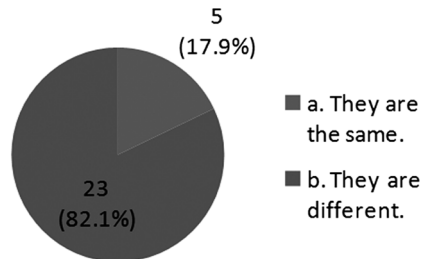
Appendix 7

Question 41: Do you think that being able to speak Hungarian is beneficial in Slovakia?



Appendix 8

Question 45: What do you think about your Hungarian and the Hungarian spoken by people in the Republic of Hungary?



Appendix 9

Die Pädagogik der Nachhaltigkeit: die Umweltpädagogik

Mária Kovátsné Németh

Das Problem des dritten Jahrtausends, das unaufschiebbare Lösungen verlangt, ist der *Problemkreis der Nachhaltigkeit*. Zum globalen Problem wurde er in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im internationalen und weltumfassenden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Raum (s. 3. Kapitel). Die Gesetzgebungen, Vereinbarungen, Programme und Veranstaltungen der vergangenen 40 Jahre brachten bis heute keine zufrieden stellenden Resultate im Interesse „der nachhaltigen Entwicklung“ und der Lösung der Umweltprobleme. Die Hauptursache ist, dass die *Problemlösung ein Umdenken voraussetzt*, und dass sie *nicht die Aufgabe eines Wissenschaftsgebiets, und nicht einiger internationalen oder nationalen Organisationen ist*, sondern dass sie vielmehr das komplexe Engagement der verschiedenen Wissenschaftsgebiete sowie nationale und internationale Vereinbarungen und Zusammenarbeit verlangt. Den Wunsch zur Lösung dokumentieren die herausragenden Ereignisse der vergangenen Jahrzehnte und die zeitgenössischen Wissenschaftler. (Kováts 2006).

1. Begrifflichkeit der „Nachhaltigen Entwicklung“

Der Begriff der Nachhaltigkeit taucht in der Fachliteratur im Buch „Die nachhaltige Gesellschaft“ von Brown auf, dessen Grundgedanke ist, dass man zwischen dem Bevölkerungswachstum, den materiellen Bedürfnissen der Gesellschaft, dem Gebrauch der natürlichen Energieressourcen und der Minimalisierung der Umweltverschmutzung eine Harmonie herstellen muss. (Láng 2007)

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ist mit der Tätigkeit der Brundtland Kommission verbunden. Die begrifflichen Elemente der nachhaltigen Entwicklung haben sich im Wesentlichen seit dem 1987 fertig gestellten Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ nicht geändert. Der durch die Brundtland Kommission veröffentlichte Inhalt ist: *„Die nachhaltige Entwicklung ist eine Form der Entwicklung, die die Bedürfnisse der Generationen der Gegenwart befriedigt, ohne die zukünftigen Generationen der Möglichkeit der Befriedigung deren Bedürfnisse zu berauben.“* (Persányi 1998) oder: *„Die nachhaltige Entwicklung ist die Befriedigung der Bedürfnisse der Generationen der Gegenwart auf eine Art, die die Befriedigung der Bedürfnisse der Generationen der Zukunft nicht gefährdet.“* (Czippán-Gresiczki 2003)

In den 90er Jahren können wir bei Herman Daly die Notwendigkeit die Harmonisierung des sozialen Aspekts und der Entwicklung entdecken: *„Die nachhaltige Entwicklung ist die Erreichung des sozialen Wohlstandes, ohne mit dem*

Wachstum die ökologischen Grundlagen zu überfordern. Das Wachstum bedeutet, dass wir größer, die Entwicklung wiederum bedeutet, dass wir besser werden." (Gyulai 2008)

Aufgrund dieser Definitionen ist das Dokument „Aufgaben für das 21. Jahrhundert“ in Rio erarbeitet worden, ebenso wie die Strategie „Lernen im Interesse der nachhaltigen Entwicklung“ auf der Vollversammlung der UNO im Dezember 2002, die die wichtigsten Zielsetzungen und Aufgaben des Unterrichtswesens und der Erziehung zusammenfasst. Das grundlegende Prinzip der Erziehung ist *die Schaffung des Umweltbewusstseins und der mit der nachhaltigen Entwicklung zusammenhängenden Werte, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die Förderung der wirksamen Teilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten.* (Czippán–Gresiczki 2003)

Die *Idealvorstellung* der nachhaltigen Entwicklung ist der gesunde, glückliche Mensch, und ihre *Zielsetzung ist*, den Menschen in sicherer Gemeinschaft und in harmonischer Beziehung zur Natur zu erziehen.

Das *Weltbild* der nachhaltigen Entwicklung: *der wirtschaftliche Wohlstand*, der die kulturellen Traditionen eines gegebenen Raums und die Erhaltung der natürlichen Ressourcen der Erde voraussetzt. Die *Vermittler* dieser Werte: die Familie, der Kindergarten, die Schule, die Gemeinschaften, die Nation, die Kirche, der Staat, die internationalen Organisationen.

Die Vorstellung der Wertekategorien der nachhaltigen Entwicklung besteht seit zwei Jahrzehnten im Wesentlichen darin, dass *sie bei Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse die Möglichkeit des Erreichens von besseren Verhältnissen schaffen kann*, zum Beispiel die Befriedigung solcher Bedürfnisse wie das Recht zur Bildung und Gesundheit sowie zur Reinheit der Luft und des Wassers. Die Grundthese der Strategie der nachhaltigen Entwicklung: die verantwortungsvolle Koordination und Entscheidungen der Entscheidungsträger. (Láng 2007)

Es ist ein bedauerlicher Umstand, dass die Erziehungswissenschaft diese vier Grundwerte der Kultur (in Ungarn?) nur bis 1950 vermittelte und den Glauben als Wert in der menschlichen Lebensführung leugnete. Die Bedeutung des Glaubens formuliert, außer den kirchlichen Vertretern, die Strategie der Nationalen Umwelterziehung (Vásárhelyi–Victor 1988). Die Unterschätzung der Rolle der Kirchen im 21. Jahrhundert ist mehr als bedenklich. Csaba Mátyás formuliert so: „Es schadet nicht, unabhängig von Weltanschauungen zur Kenntnis zu nehmen, dass die Genesung unserer Welt und der menschlichen Gemeinschaften ohne moralische Fundamente unmöglich ist. Unter einem Großteil der Naturwissenschaftler herrscht Konsens, dass die Grundprinzipien der dazu notwendigen Verhaltensweisen und der Moralität von den Jahrtausende alten menschlichen Erfahrungen definiert werden, die in den Lehren der Weltreligionen Niederschlag finden. Das müssen wir bei der heutigen Erkenntnis der menschlichen Ratio beachten.“ (Mátyás 2010, 89)

Die Herausforderung des 21. Jahrhunderts ist die Verwirklichung der Prinzipien und der Praxis der „nachhaltigen Entwicklung“. Zur Vermittlung der neuen Kultur ist die *Erneuerung der Pädagogik* unerlässlich, was die Erfüllung der folgenden Aufgaben verlangt:

- wir müssen die Schule mehr dem wirklichen Leben annähern;
- wir müssen erreichen, dass die Schüler die grundlegenden Probleme der Natur, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie die kausalen Zusammenhänge erkennen;
- wir müssen den Schülern nützliche Kenntnisse vermitteln;
- wir müssen die Entwicklung der Schüler zu verantwortungsvollen Bürgern fördern.

Das entscheidende Mittel zur Erweiterung des gesellschaftlichen Bewusstseins ist das Unterrichtswesen selbst, das bei der Entwicklung des ethischen und des Umweltbewusstseins eine äußerst wichtige Rolle spielt, genauso wie beim Vermitteln der Werte im Zusammenhang mit der nachhaltigen Entwicklung, bei der Herausbildung der Verhaltenskultur und anderer Fähigkeiten sowie bei der Förderung der tatkräftigen gesellschaftlichen Teilnahme an den Entscheidungsprozessen.

Im Grundschulunterricht muss für jeden gesichert sein:

- der Zugang zum Unterricht im Bezug auf die Umwelterziehung für jede Altersklasse;
- die Eingliederung des Umweltunterrichts in die Unterrichtsprogramme;
- die Verwirklichung der *Erfahrungssammlung der Schüler* in den örtlichen und regionalen Untersuchungen zum Thema Umwelt und Gesundheit.

In der *Erziehung und im Unterrichtswesen* hat die UNESCO die Verantwortung für die *Vermittlung der Werte* übernommen. In ihrem Programm hat die Einfügung des Unterrichts dieser Werte in die der nachhaltigen Entwicklung dienenden nationalen strategischen Pläne eine zentrale Rolle bekommen, genauso wie die Erziehung zum Einhalten von nachhaltigen Konsum- und Produktionsmustern und die Erkennung, Verbreitung und Vermittlung der innovativen, praktischen Methoden. Weiterhin hat die UNESCO eine Rolle übernommen auch im Aufbau eines *internationalen Schulsystems*, in dem die hauptsächlichen Grundprinzipien *der Frieden, die Menschenrechte, die Gerechtigkeit und der Umweltschutz sind*. Sie hat erkannt, dass die Verwirklichung der nachhaltigen Entwicklung nur auf der Basis von breiter Zusammenarbeit möglich ist. Deshalb betont sie, dass zwischen den Regierungen, den Wissenschaftlern, dem Unterrichtswesen, den Pädagogen, den Bürgerbewegungen, den kommunalen Gemeinschaften und den Medien ein *neues Zusammenwirken* nötig ist.

Die Kultur der Nachhaltigkeit setzt ein Unterrichtswesen voraus, das der nachhaltigen Entwicklung dient. Die Kriterien des Lernprozesses, der der nachhaltigen Entwicklung dient, sind die folgenden:

- eine *neue Einstellung*, die zur *Übernahme der Verantwortung* für die Schaffung der erhaltbaren Zukunft und zum Beitragen der nachhaltigen Entwicklung befähigt. Eine Einstellung, die uns lehrt, nachhaltig zu leben;
- die *Änderung der Ziele des Unterrichts dergestalt*, dass er die Erkennung der Probleme sowie die Werte und Strategien, die auf lokaler, nationaler und globaler Ebene der Verwirklichung der Nachhaltigkeit dienen, fördert;
- *die neuen Ziele*: das interdisziplinäre, schülerzentrierte Lernen, der auf die Zukunft gerichtete Unterricht, Unterricht im Dienste der Gleichberechtigung der Geschlechter, staatsbürgerliche Erziehung im Dienste einer demokratischen Gesellschaft, Unterricht im Sinne einer Kultur, die den Frieden und die Menschenrechte respektiert, Gesundheitserziehung, Unterricht der Kenntnisse der Demographie, Unterricht, der auf die Arbeitswelt vorbereitet, Unterricht der Kenntnisse der natürlichen Ressourcen sowie deren Schutz und des Umgangs mit ihnen, Erziehung zum nachhaltigen Konsum;
- erziehungspolitische Maßnahmen, Unterrichtspläne und Methoden, die Fähigkeiten, Motivation und das Engagement für die nachhaltige Entwicklung fördern;
- Sicherung der Möglichkeiten zum *lebenslangen Lernen*, damit der Staatsbürger über entsprechende Kenntnisse verfügt;
- *Aneignung der wirtschaftlichen, kulturellen und ökologischen Grundkenntnisse*, damit die Entscheidungsträger über die entsprechenden Kenntnisse verfügen. (UNESCO 2002; NKNS 2003; Havas 2001; Palmer–Neal 1998; Gyulai 2002)

Die Grundthese der nachhaltigen Entwicklung ist die *Dauerhaftigkeit*, deren Prinzip der auf Dauer angelegte Umgang mit den Ressourcen ist, indem er Ressourcen für die nachfolgenden Generationen übriglässt. Zur Verwirklichung dieses Prinzips ist unerlässlich das Verständnis der Unterschiedlichkeit der in der menschlichen Gesellschaft und der Natur „angewandten“ Strategien und, als Folge dieses Verständnisses, das entsprechende Handeln.

2. Die Notwendigkeit der Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung

2.1. Die Verantwortung der Wissenschaften

Der Begriff der nachhaltigen Entwicklung wird von vielen angezweifelt. Im Zentrum der Diskussion steht der Inhalt des seit 1984 formulierten Begriffspaares, beziehungsweise das Dilemma, ob es überhaupt nachhaltige Entwicklung gibt, während doch die internationalen Abkommen und die im 21. Jahrhundert reihenweise geborenen Strategien – die Strategie Nachhaltige Entwicklung der Europäischen Union in Göteborg (2001), die Neue Strategie der Nachhaltigen Entwicklung der Europäischen Union (2006), – alle den Begriff der nachhaltigen Entwicklung benutzen.

Das Begriffspaar nachhaltige Entwicklung besagte zur Zeit seiner Entstehung, dass die Ergebnisse der zivilisatorischen Entwicklung mit der Erhaltung der natürlichen Umwelt im Einklang sein müssen, aber die Erhältbarkeit der Entwicklung bedeutete auch, dass sich „die Konsumgesellschaft weiter entwickeln kann“. Ferenc Glatz betont, dass der Brundtland Bericht eine Antwort auf den Bericht des Club of Rom war und quasi die Forderung nach administrativer Begrenzung des wirtschaftlichen und demographischen Wachstums ablöste, die in der Veröffentlichung „Grenzen des Wachstums“ publiziert worden war, da „in der Publikation Grenzen des Wachstums sich der ökologische Gedanke mit dem radikalen Antikapitalismus gepaart hat“. (Glatz 2007)

Die Überlegungen zur Lösung des Problems erstrecken sich auf drei Gebiete:

1. Die Aufgabe *der Wissenschaften* ist die Wertung der ökologischen Veränderungen, die das zukünftige Leben auf der Erde bestimmen.
2. Die Aufgabe der *Politik* ist, zu finden, was die Rolle des Menschen und der Politik bei den erfolgten Veränderungen ist.
3. Die Aufgabe von *Ethik und Moral* ist: Wie soll sich der Mensch im Alltag auf den Gebieten der Produktion, des Konsums und der Sicherung der Lebensbedingungen verhalten. (Glatz 2007)

Es ist sehr wichtig, dass wir bei der Formulierung unserer Aufgaben die Kenntnis der Meinungen der Experten in Betracht ziehen, die die unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen vertreten. Im zusammenfassenden Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ werden die auch heute aktuellen Schlüssel-Aufgaben statt unter dem Begriff nachhaltige Entwicklung unter dem Begriff „harmonische Entwicklung“ subsumiert. (S. 3. Kapitel, Persányi 1998)

Immer mehr Wissenschaftler vertreten die Meinung, dass die Nachhaltigkeit und der Umweltschutz vielmehr gesellschaftliche und psychologische Probleme seien als nur die Gesamtheit von rein naturwissenschaftlichen Problemen. (Wheeler-Bijur 2001; Varga, 2004)

Csaba Mátyás macht darauf aufmerksam, dass „wir uns bewusst sein müssen, dass es sich bei den Besorgnissen im Zusammenhang mit der Klimaveränderung um die demographischen und ökologischen Grenzen des menschlichen Daseins handelt“. Weiterhin betont er, dass jeder, besonders aber die für das Unterrichtswesen Verantwortlichen mit der Tatsache rechnen müssen, dass „im Internet jeder ohne weiteres Zugang zu Informationen haben kann, die weder die Kontrolle der Wissenschaft noch die der öffentlichen Meinung bestanden haben.“ (Mátyás 2010)

Die verantwortliche, bewusste, ethische Erziehung und der ebensolche Unterricht sind unentbehrlich. *Die Entwicklung des Umweltbewusstseins der Gesellschaft ist eine Frage der Denkweisen und der Verhaltenskultur.* Die nachhaltige Entwicklung ist mehr ein *moralisches Prinzip* denn eine wissenschaftliche These, sie ist dem Gedankenkreis des Friedens, der Menschenrechte und der Gerechtigkeit zugeordnet. Trotz der Tatsache, dass sie mit den Naturwissenschaften, der Politik und der Volkswirtschaftslehre zusammenhängt, ist sie in erster Linie doch eine *kulturelle Frage: welche Werte sind wichtig, wie ist unsre Beziehung zur Natur?* Man muss erkennen, dass es zwischen Mensch und Natur eine gegenseitige Abhängigkeit gibt, die gesellschaftlichen, politischen und umweltpolitischen Ziele können nicht zum Schaden anderer verwirklicht werden.

2.2. Gesellschaftliche und wissenschaftspolitische Fragen, die die Notwendigkeit der Erneuerung der Pädagogik bewirken

Der Mensch und die Kultur

Die Voraussetzung für unser Leben, die Biosphäre wird durch die Einwirkung des Menschen mit zunehmender Geschwindigkeit zerstört. Infolge der Befriedigung unserer Bedürfnisse hat sich die naturnahe Fläche auf unserer Erde verändert, beziehungsweise sie ist wesentlich kleiner geworden. In Europa wird fast 90 Prozent der naturnahen Fläche von Gebäuden, Straßen, Gärten, Ackerland sowie Obst- und anderen Plantagen besetzt. In Ungarn ist die naturnahe Fläche mit rund 8 Prozent kleiner als die in Europa mit rund 10 Prozent. Die Erhaltung dieser Fläche ist ein vitales Interesse von uns allen, nicht etwa von unserem Planeten, sondern das von der empfindlichsten Rasse, vom *Menschen* selbst. (Vida, 2008)

Die europäischen Kulturen verdrängten, quasi ins „Unbewusste gekehrt“ die Tatsache, dass der Mensch ein Teil der Natur ist – schreibt Pál Juhász-Nagy und, zurückgreifend auf einen Gedanken von Antal Szerb, sendet er die folgende Botschaft an den Menschen von heute: „Bei uns regiert der Geist von Faust. Der Faustsche Mensch ist der, den nichts befriedigen kann, der ohne Bedenken den

Vertrag mit dem Teufel schließt, weil er weiß, es kann niemals der Moment kommen, an dem er sagen würde: Bleib! Der Faustsche Mensch ist der Wille und die Sehnsucht, die ins Unendliche streben... er will das ganze Universum erfassen und kennt keinen Halt, sofern die Ferne ruft". (Juhász-Nagy – Zsolnay 1992).

Das Entstehen des ökologischen Denkens ist zwar auf die epidemischen Forschungen und demographischen Erhebungen des 17. Jahrhunderts zurückzuführen, doch seine Verbreitung geschieht mit der Entdeckung der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, mit der Analyse der evolutionären Entwicklung in der Natur sowie mit dem Verständnis der Wahrscheinlichkeits-Theorien. Einen Durchbruch bedeuten die Einführung der Begriffe Zönobium (Zusammenschluss) biologisches Zönobium, dann die Arbeit „Die Gesellschaft der Pflanzen“ von Rajmund Rapsics (Budapest, 1925, Atheneum), und die wirtschaftswissenschaftliche Forschung von J.H. Keynes, in der es um die komplexe Sichtweise der Zusammenhänge geht. Letzteres wird in der Arbeit „Das Kleine Schöne“ von Ernst Schummacher kritisiert. (Kováts 2006)

Der Anfang der Globalisierung und des Bewusstseins der Weltkrise ist mit der Bildung des Club of Rom, beziehungsweise mit dem Bericht „Grenzen des Wachstums“ registrierbar.

Es stellt sich die grundsätzliche Frage: Wer trägt die Verantwortung? Wir könnten auch die Frage stellen: Gibt es verantwortliche Menschen, Politiker, richtungweisende Apparate, wirtschaftliche Fachleute, die in Kenntnis der globalen Problematik bereit wären, weitsichtig zu denken, mehr noch, ihr Tun dieser Problematik unterzuordnen? Gibt es in dieser marktorientierten Welt, in der vor allem Macht- und Privatinteressen befriedigt werden, in der die Wissenschaften überspezialisiert und von einigen (im Interesse der Ausschaltung der Konkurrenz) in Besitz genommen sind, gibt es also hier überhaupt Verantwortung?

Die Wissenschaft spielte und spielt in der Fortentwicklung der Menschheit und im Mehren ihres Wohlstandes eine wichtige Rolle, aber sie trug ungewollt auch zur Verwirklichung von unmenschlichen Zielen bei. Werden wir wohl „die Gefahr erkennen und anerkennen, wenn deren Beurteilung zahlreiche wissenschaftliche Gebiete berührt?“ (Vida 2007) Zum Beispiel:

- die Überschreitung der Fähigkeit unseres Planeten, uns zu ernähren;
- die im Wettbewerb immer mehr spezialisierten und deshalb eingeeengten Forscher beschäftigen sich nicht mit den Fragen, die die Menschheit in ihrer Ganzheit betrachten;
- die fehlende gesellschaftliche Nachhaltigkeit ist auch in den extrem polarisierten Einkommensverhältnissen auszumachen;
- ein Zeichen der fehlenden umweltbezogenen Nachhaltigkeit ist die globale Klimaveränderung oder die ökologische Fußspur, die zeigt, wie viel Quadratkilometer Natur nötig sind, die zum Konsum nötigen Güter zu produzieren und den Abfall zu beseitigen;

• kann es in der individualisierten Welt, im Kampf der Wettstreiter überhaupt Verantwortung geben?

Verantwortung setzt das Neudenken der Ziele voraus. (Vida 2007) Die Änderungsvorschläge, die zur Nachhaltigkeit führen können, sind die folgenden:

Gegenwärtige Ziele

Wachstum
Wettbewerb
Materieller Reichtum
Weiche Nachhaltigkeit
Profitorientierung
Egoismus
Selbstverwirklichung
Wegwerfprodukte
Oberster Wert ist die Wirtschaft
Neoliberale Volkswirtschaft
GDP-Wachstum
Konsumgesellschaft
Es ist nie genug
Das Leben ist Kampf

Neue Ziele

Gleichgewicht
Zusammenarbeit
Mentaler Reichtum
Harte Nachhaltigkeit
Gemeinschaftliche Orientierung
Selbstlosigkeit
Selbstaufopferung
Wiederverwendung
Oberster Wert ist der Mensch
Ökologische Volkswirtschaft
ISEW, GPI, HDI (Wohlstand)
Nachhaltige Gesellschaft
Maßhaltung
Das Leben ist schön

Wer hat die Verantwortung? Sie wird sichtbar nur in der Arbeit *einiger Wissenschaftler, der einzelnen Menschen, der einzelnen Schüler*, aber wir tragen alle Verantwortung.

Der amerikanische Volkswirt Gábor Haumond Vida zeigt drei Modelle von Lösungsmöglichkeiten: *in der Welt des Marktes, in der Welt der Macht und in der veränderten Welt*. Die auf dem Konsum basierende Welt ist die Welt des Marktes, die auf das ständige Wachstum des Konsums gerichtet ist. Das geht mit der weiteren Ausbreitung der Ungleichheiten einher, was wiederum Spannungen erzeugt, die nur „die Welt der Macht“ regeln kann. Die Lösung könnte nur die *erstrebenswerte „veränderte Welt“ bedeuten, deren Verwirklichung jedoch von vielen Faktoren behindert wird:*

- die unglaubliche Zerstörungsfähigkeit des Menschen;
- das Ausmaß menschlicher Katastrophen;
- die Armut und die Gleichgültigkeit;
- der Mangel am weitsichtigen Denken;
- der Mangel an guten Lehrern;
- das Verschwinden der moralischen Kontrolle der verschiedenen Gesellschaften;
- das Wachsen der Aggressivität (Kriminalität, Terrorismus) und des Drogenkonsums;

- die bestimmende Rolle des Marktes, der auf dem ständigen Wachstums des Konsums basiert;
- die beherrschende Rolle der Werbung;
- die Globalisierung geht mit der Uniformisierung der Zivilisation einher;
- hinzu kommen die immer schnellere Erschöpfung der nicht erneuerbaren Energieressourcen sowie die Überbevölkerung. (Vida 2008)

Das Geld ist der Anfang und das Ende

Das grundlegende Problem ist, dass die Macht und die Finanzwelt alles beherrschen. In der Wirtschaft der herrschenden Finanzwelt ist das Geld der Anfang und das Ende, und das Produkt ist die Phantomwirtschaft, die wenig mit den realen Werten zu tun hat. Kortel führt beeindruckend vor Augen, dass die Finanzwelt den reichen Mann, den die Gemeinschaft und die gesunde Umwelt nicht interessiert, noch reicher macht. Seine Tätigkeit ist eine scheinbar gesetzlich einwandfreie, geschäftliche Betätigung, doch sie „erinnert vielmehr an erpresserische, gewinnsüchtige und betrügerische organisierte Kriminalität.“ Die Charakteristika des Finanzkapitalismus und des örtlichen Marktes wollen wir wie folgt zeigen.

	Finanzkapitalismus	Wirtschaft des örtlichen Marktes
Hauptantriebskraft	Geldmacherei	Sicherung des Auskommens
Tätigkeit	Geldmacherei mittels Geld für die, die schon Geld haben	Nutzung der zur Verfügung
Größe der Firma	Sehr groß	Klein oder mittelgroß
Verteilung der Ausgaben	Übertragung auf andere	Trägt der Konsument
Inhaber	Unpersönlich und fern	Persönlich und örtlich
Kapital	Grenzenlos, global	Örtlich oder national mit eindeutigen Grenzen
Ziel der Investition	Maximalisierung des privaten Profits	Outputs Steigerung des nützlichen
Rolle des Profits	Das zu maximalisierende Endprodukt	Lebensfähigkeit Mittel der Erhaltung der
Das Messen der Effizienz	Der Umschlag des Finanzkapitals	Umschlag des produktiven Kapitals
Koordinierungsmechanismen	Zentrale Planung der Großunternehmen	Selbstorganisierende Märkte und Ketten

Zusammenarbeit	Kann unter Wettbewerbern vorkommen, um den Wettbewerb zu vermeiden	Tritt unter Menschen und resse des Gemeinwohls auf Gemeinschaften im Interesse des Gemeinwohls auf
Ziel des Wettbewerbs	Das Ausschalten der Schwächeren	der Innovation Förderung der Effizienz und
Rolle der Regierung	Wahrung der Interessen des Eigentums	Fördern die Verwirklichung der menschlichen Interessen
Handel	Frei, ungeregelt	Gerecht und ausgeglichen
Politische Richtung	Demokratie des Dollars	Demokratie der Personen

Quelle: David C. Korten 2009

Die Folge der Globalisierung: Werteverlust

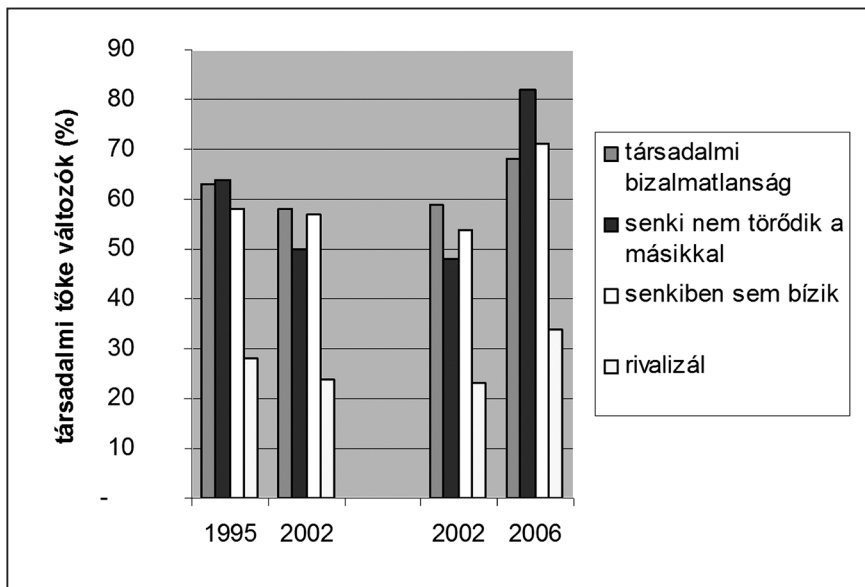
Die Verwirklichung der „veränderten Welt“ mit den neu formulierten Werten kann durch die Tätigkeit von Schulen und guten Lehrern, die diese Werte kennen, begonnen werden.

András Lányi schreibt in seiner Arbeit „Die nachhaltige Gesellschaft“ vom Mangel am ethischen Verhalten und der zerstörerischen Wirkung der fehlenden Ethik. Er möchte dem Menschen von heute die Folgen unethischen Verhaltens sichtbar machen, um ihm die Augen zu öffnen. Die Probleme:

- Die Anomie und das Fortschreiten des Degradierungsprozesses führen zur Katastrophe (Massenproduktion und Völkermord, mechanischer Gehorsam und Umweltzerstörung).
- Die egoistische Selbstverwirklichung, der in der Wohlstandsgesellschaft sich vollziehende verschwenderische und angeberische Konsum, der „Lärm der industrialisierten Unterhaltung“.
- Die Krise des geistigen Lebens Europas zeigt: die Ängstlichkeit, das Fremdheitsgefühl, das schlechte Allgemeinbefinden, das ständige Müdigkeitsgefühl oder das Jagen nach Absurditätserlebnissen.
 - Bei den ehrlicheren Menschen wirken unwillkürlich die Gelähmtheit, die Aussichtslosigkeit und Hoffnungslosigkeit, die in ernsthafte *Gesundheitszerstörung* münden.
 - Der technologische Fortschritt ist sogar fähig, vor den Augen „der Menschen des Alltags“ die Zusammenhänge zu verstecken, zum Beispiel zwischen der „sichtbaren Werbung und den unsichtbaren Müllhalden, zwischen der sichtbaren Misere und den unsichtbaren Müllhalden“.
 - Das Neudenken der Ethik ist absolut nötig, genauso wie das Überdenken der Begriffe wirtschaftliche Vernunft, Fortschritt und Wohlstand, Ethik und Politik, Autonomie, Globales und Lokales, Verantwortung und Freiheit.
 - Die Verwirklichung der Erziehung, die auf die Fähigkeit der bewussten Unterscheidung von Gut und Böse, Gut und Schlecht gerichtet ist.

Die Untersuchungen der Änderungen des Gesellschaftskapitals zeigen, dass der niedrige Stand des Gesellschaftskapitals in engem Zusammenhang mit dem Zustand des Werteverlusts der Anomie steht. Die grundlegenden Kategorien der Bestimmung des Gesellschaftskapitals: das Zusammenwirken – Gegenseitigkeit, Gemeinsinn (familiäre Bindungen, Brücken: Freunde, Kollegen, Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen) und das Vertrauen (Familie, Freunde, Institutionen). Die Quellen des Gesellschaftskapitals sind die Vermittler der Normen – wie aus dem Vorausgegangenen ersichtlich – also die Familie, die Schule, die gesellschaftlichen und freiwilligen Organisationen.

Die Veränderungen des Gesellschaftskapitals zwischen 1995 und 2006



Quelle: Skrabski, 2008

Die Forschungen der letzten Jahrzehnte bewiesen, dass der Zusammenhang zwischen der Geburtsrate und der Anomie auch von der Desintegration der gesellschaftlichen Beziehungen abhängt. Das Gesellschaftskapital lässt in etwa die Lebenserwartung und den Gesundheitszustand vorausbestimmen. (Skrabski 2008; M. Kopp, Skrabski, Kawachi, 2003, 2004) Die Hauptgefahrenquellen sind *das mangelnde Vertrauen, die rivalisierende Attitüde, der Neid*.

Die Untersuchungen von Skrabski und seiner Mitarbeiter beweisen, dass das Maß des gesellschaftlichen Misstrauens zwischen 1995 und 2002 zurückgegangen ist, während es zwischen 2002 und 2006 erheblich gewachsen ist.

Das Maß der Rivalisierung zwischen Männern war 2006 am höchsten, sie war charakteristisch für 33 Prozent der Befragten. Das ist das Untersuchungsergebnis, das ein Vorzeichen der vorzeitigen Sterblichkeit der Männer ist.

Bei der Untersuchung der Änderungen der Anomie sind zwischen 2002 und 2006 auch die Faktoren Werteverlust und mangelndes Zukunftsbild erheblich gestiegen. Die Anomiewerte, die die Aussichtslosigkeit signalisieren, gehen mit dem Entstehen des chronischen Stresses, mit dem schlechteren Gesundheitszustand und der nachlassenden Lebensqualität einher. Erheblich ist auch die Zahl derjenigen gewachsen (von 52 % auf 69 %), die meinen, dass „man von heute auf morgen lebt, es lohnt also nicht, große Pläne zu machen“. Die Zahl derer, die sagen, dass „sich alles so schnell verändert, dass man gar nicht mehr weiß, was man glauben soll“, hat sich sogar von 72 % auf 82 % erhöht, ähnlich wie derer, die denken, „dass ich heutzutage kaum mit den Dingen des Lebens zurecht komme“. (Kopp–Strabski 2008)

Die Prüfung der Ergebnisse der Untersuchung unterstützt die These, dass der Werteverlust der Menschen des 21. Jahrhunderts eine Folge der Globalisierung ist. Die Hauptursachen:

- Die Lebensbedingungen der Menschheit haben sich grundlegend verändert.
- Die moderne Lebensform kann nicht das Gleichgewicht sichern.
- Man beachtet nicht die Grenzen der menschlichen Anpassungsfähigkeit.
- Es gibt keine universellen Werte, es gibt keine Moral.
- Es gibt keine Lebensführungsmuster.
- Der Erfolg lässt die Verantwortung vergessen.
- Das Mittel heiligt das Ziel.
- Die Wissenschaft eignet sich nicht zur Lebensführung, die Wissenschaft ist lediglich Sachverstand, Mittel zur Aufdeckung der Probleme und zur Schaffung von Theorien.

Was ist die Lösung?

Der Schluß der Wissenschaften. Nach Lányi (2007) sind die Basis der neuen Sichtweise die Grundprinzipien der nachhaltigen Entwicklung:

- Das Prinzip des *Ökosystems*, nach dem die Prinzipien des Funktionierens der nachhaltigen Gesellschaft nicht in Widerspruch zu den Gesetzen der Evolution stehen können. „*Das Maß der Freiheit des Menschen wird vom moralischen Gesetz bestimmt*“, dessen Basis die Verantwortung ist.
- *Das Prinzip des Verständnisses und des Respekts*, das statt des profitorientierten Denkens das Prinzip der Verwendbarkeit gelten lässt.
- *Das Prinzip des Lokalen* wird im Wirken der örtlichen Gemeinschaften, in „den auf Gleichrangigkeit basierenden Verträgen“, in der Wahrung der kulturellen und natürlichen Lebensbedingungen realisiert.

- Das Prinzip *der Unterschiede* ist der Wert, der das Respektieren der unterschiedlichen Qualitäten und das Recht zum Anders-Sein vor Augen hält. *Die gesellschaftliche Gerechtigkeit ist nicht aus dem Praktizieren des Prinzips der Gleichheit abzuleiten.*

- *Das Prinzip der freien Technologieauswahl:* Die Daten der Hetzjagd nach Effektivität sind am spektakulärsten in der Entwicklung der Technologie messbar. Diese Hetzjagd beraubt Millionen ihrer Lebensgrundlage, „und führt Krieg gegen die Nachhaltigkeit und Qualität“. Stattdessen brauchen wir eine „Technologie“, die die Wahrung des individuellen Wissens, der Initiative, der Kreativität und der seelisch-körperlichen Gesundheit fördert.

- *Die Rechte der zukünftigen Generation:* die Sicherung eines menschenwürdigen Daseins, und zwar so, dass sie das *geerbte „Erbgut“*, die kulturellen und natürlichen Schätze der Menschheit mindestens in dem Zustand erhält, in dem sie von der Vorgängergeneration zurückgelassen wurden.

Maria Kopp formulierte so: „Der Mensch ist zum Versuchskaninchen in einem weltweiten Laboratorium geworden.“ (Kopp 2002) Warum? Weil die Vererbung der Werte, Verhaltensmuster und Normen, die sich im Laufe der Geschichte der Menschheit, oder wir können auch sagen: im Laufe der Geschichte der Erziehung herausgebildet haben, in der modernen Gesellschaft schwere Deformationen erlitten. *Diese Deformation hindert die Herausbildung der reifen, verantwortungsbewussten Persönlichkeit.* Deshalb entstand eine neue Wissenschaft, die *Verhaltensforschung*, die die Gesetzmäßigkeiten und die Entwicklungsmöglichkeiten des menschlichen Verhaltens im Laufe der Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt untersucht. Ihr Gebiet: das Erforschen aller Tätigkeiten und der Herausbildung von Verhaltensmustern sowie der gesunden Entwicklung, beziehungsweise Störung der menschlichen Persönlichkeit auf der Ebene des Individuums sowie in den gesellschaftlichen Beziehungen und in den kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Wechselwirkungen. (Kopp 2001) Beim Betreiben der neuen Wissenschaft stützen sich die Forscher auf die Ergebnisse von neun Wissenschaften. Das sind: die Medizin, die Psychologie, die Biologie, die Politikwissenschaften, die Neurophysiologie, die Neuroanatomie, die Ethik, die Anthropologie und die Soziologie. Ohne die Erkenntnisse der aufgezählten Wissenschaften könnte die neue Wissenschaft keine vollwertigen Ergebnisse vorzeigen. Die Beantwortung der „gesteckten Aufgaben und die Erreichung der gesetzten Ziele“ könnte nicht realitätstreu und komplex sein und wäre nicht geeignet, entscheidende Bedeutung in der Grundsatzfrage der Verhaltensregelung zu erlangen. Ebenso wenig wäre sie fähig, die kausalen Zusammenhänge zwischen der natürlichen Umgebung (Ökosystem) der Informationssphäre (begriffliche, symbolische, kognitive und emotionale Umgebung), der Technosphäre (wirtschaftliche maschinelle Umgebung) und der sozialen Sphäre (Familie, Gemeinschaften, Nation) zu erkennen. (Lázár 1997; Lázár 2001)

Was ist die wichtigste Frage im Zusammenhang mit unserer Arbeit? Wo hat die Pädagogik ihren Platz als Hilfs- oder Partnerwissenschaft in dieser sehr wichtigen Forschungsarbeit?

Die Pädagogik spielt eine sehr wichtige Rolle auch in der Aufdeckung der Tatsachen und in der Formulierung der kausalen Zusammenhänge und Probleme. Bis 1950 wurde dies von niemandem in Zweifel gezogen. Doch das wichtigste Faktum ist wohl, dass die Darlegung der Situation mit ihren erschütternden Tatsachen eine sehr starke motivierende Kraft sein kann bei einigen Wissenschaftlern, bei einigen Schulen und Menschen.

Die Aufgabe ist aber viel mehr als das! Zu allererst müssen die Ergebnisse der Verhaltensforschung vermittelt werden, also müssen die kausalen Zusammenhänge erklärt, vor Augen geführt und Taten gefördert werden. Zweitens kann die Strategie zum Handeln nichts anderes sein als unser Jahrtausende altes Erbe, die Erziehung, die wiederum nichts anderes als die Vermittlung von Werten ist: die Fähigkeit der Unterscheidung zwischen Gut und Schlecht, die Vermittlung und Einübung der Normen und Muster.

Die Umweltpädagogik ist die Wissenschaft, die das Erkennen der Probleme und die Neuerschaffung von Werten fördert.

Literatur

- Glatz F. (2007): Ökológia: tudomány, politika, etika. In *Remény a fennmaradásra. Fenntartható-e a fejlődés?* (Hg. von Kóródi Mária) Kossuth Kiadó, Bp. 2007. S. 15.-18.
- Gyulai Iván (2002): *A fenntartható fejlődés*. Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány – Miskolc. S. 12.
- Havas P. (2001): A fenntarthatóság pedagógiája. *Új Pedagógiai Szemle*, Nr. 9-10.
- Juhász-Nagy Pál, Zsolnai László (1992.): *Humánökológia: Az ökológia reménytelen reménye*. ELTE Természettudományi Kar, Bp. S. 19.-20., 25-33.
- Kopp Mária (2001): A magatartástudomány alapkérdései. In *Magatartástudományok* (Hrsg. von Buda B., Kopp M., Nagy E.) Medicina Kiadó, Budapest, S. 23.-46.
- Kopp Mária, Székely András, Skrabski Árpád (2008.): Mi magyarázhatja a magyar férfiak idő előtti egészségromlását és halálozási arányát? In *Magyar állapot 2008*. (Hg. von Kopp Mária) Semmelweis Kiadó, Bp, S. 212-218.
- Láng István (2007): A fenntartható fejlődés alapismeretei. In *Remény a fennmaradásra. Fenntartható-e a fejlődés?* (Hg. von Kóródi Mária) Kossuth Kiadó, Bp. S. 103-105.
- Mátyás Csaba (2010.): Széljegyzet egy rossz üzenethez. *Erdészeti Lapok*, 2010. március S. 89.)
- Palmer-P. Neal (1998.) *A környezeti nevelés kézikönyve*. KÖRLÁNC könyvek 7., KÖRLÁNC kiadás, Bp.

Persányi Miklós (Hg. 1988): *Közös jövőnk. A Környezet és Fejlesztés Világbi-zottság jelentése.* Mezőgazdasági kiadó, Bp., S. 68-93.

Skrabski Árpád (2008.): A társadalmi tőke változásai Magyarországon az átalakulás időszakában. In *Magyar lelkiállapot* (Hg. von Kopp Mária) Semmelweis Kiadó, Bp.

Varga Attila (2004.): A Magyarországi Ökoiskola Hálózat működése. In *Lépések az ökoiskola felé* (Hrsg. von Albert Judit, Varga Attila) Országos Közoktatási Intézet, Bp.

Vásárhelyi Tamás-Victor András (1998.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés* – Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Dabas, S. 73-75.

Vida Gábor (2007.): Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége. *Magyar Tudomány*, 2007/12. S. 1600.

Vida Gábor (2008.): *Helyünk a bioszférában.* Typotex, S. 12-17.

Wheeler, K. – Bijur, P. (2001.): *Fenntarthatóság pedagógiája. A remény paradig-mája a 21. században.* KÖRLÁNC-Luwer Kiadó közös kiadás, Bp.

Development of Communication Skills in EFL Kindergartens

László Magocsa

1. Introduction

First let us have an overview about learning in general, and learning second languages (L2s) by young learners (YLS) in particular. An overview of the literature written on this issue can also be of interest for those who intend to teach any second language in kindergartens. Later in this paper we will see how L2 acquisition takes place in kindergartens in two countries: Hungary and Croatia. The basic questions concerning L2 acquisition in kindergartens are:

- What teacher qualities are required in order to be able to really effectively deal with children of very young age in L2 kindergarten classes?
- How children aged 3;0 to 6;0 behave and interact while participating in group or sometimes off-task activities?
- What organizational techniques, methodological 'devices' are required to be able to facilitate YLS' L2 acquisition?

In this paper we want to find answers to these questions.

Speaking about learning in general, it is important to notice, that it is mainly about change, which contributes to a development of new skills, and in our case, speaking about children of very young age in particular, the formation of their attitudes towards the world, the new (kindergarten) sphere around them. As Magocsa (2008, 104) argues "The right interpretation of language symbols or codes is an essential part of the authentic knowledge of the target language. In kindergartens the whole system of the acquisition is based on this right interpretation of symbols and codes", which contributes a good deal to children's language development and shaping of new relations concerning different cultures.

Of course this formation is not an incidental one for them, and not natural as it happens e.g. with our appearance when we get older. Here a purposefully organized physical surrounding (the kindergarten class with all of its equipment) is involved and one or sometimes even two or three kindergarten L2 teachers, whose main aim is to introduce them into a new world, the parameters of which are rotated around a phenomenon, the name of which is English language. These children are involved to learn merely in a playful and 'magic' way, according to their expectations, attitudes and aptitudes, and cognitive development.

Learning L2 in their case, just like acquiring their mother tongue not long ago, is going on in an unconscious way, while experiencing the elements of the target language, both while listening to them and interacting, using (at least partly) of them in a well-organized surrounding and cosy, child-friendly atmosphere.

They might discover that some elements of L2 are exciting for them, some of them represent challenging features, and others trigger their curiosity towards the language, being acquired, and the people, who speak it as their mother tongue. In the case when they reach the stage, when they are eager to remember and understand, and recall L2 elements, we can speak about really effective motivation, and successful L2 learning. In the next part of this paper we will underpin by an overview of the literature the theoretical aspects which are provided for us by educational psychology dealing with children, learning second languages in kindergartens. For the L2 kindergarten teachers it is very important to relate what he/she is doing in an L2 kindergarten classroom to some educational theory in connection with second language acquisition.

A sound knowledge of children's psychology and their behavior can guarantee that in the kindergarten classroom both the L2 teacher and children feel a constructive atmosphere, where L2 learning can take place in an enjoyable and stress-free way. The L2 teachers (knowing exactly, what processes are going on in the minds of their pupils, what concerns, expectations, desires, etc. they have) are able to "optimize their learning through the provision of conditions that make it as easy a process as possible" (Reece and Walker, 2000. p. 69). In the following part of this paper we can see what literature says about effective L2 teachers, their methods, organizational techniques, disciplinary measures, and authentic behavior in the L2 kindergarten classes.

2. Teaching English from the teachers' point of view

2.1. An overview of the literature about L2 teachers' role and position in the process of acquiring L2 by children in kindergartens

There is not enough empirical research concerning how children behave with each other and their teachers while acting according to tasks which are appropriate to their age. Consequently, it is not easy to find really effective examples in the literature concerning this issue, i.e. how teachers can contribute to children's scaffolding while learning languages (Kriepka, 1999, Nikolov, 1999a). In the following part of this paper I attempt to highlight some important terms concerning teachers and teaching L2 to children of very young age. There are some terms which are to be understood properly while speaking about teachers and their position taken in the process of teaching very young learners (Nikolov & Curtain 2000; Moon & Nikolov 2000; Moon & Nikolov 2003; Moon &

Nikolov 2009; Nikolov, Djigunovic, Lundberg, Flanagan & Mattheoudakis 2007; Cameron 2001; Cameron 2003; Moon 2004; Phillips 1993; Pinter 2006; Reilly & Ward 1997; Vale & Feunteun 1995; Ellis & Morrow 2004; Curtain 2004; Ellis 1985; Rixon 1999; Read 2003; Read 2005; Carless 2002; Rixon 1992; House 1997; Brumfit 1991).

In the following part of this paper I will speak about these terms and will explain them in light of my readings, kindergarten classroom observations and personal experience that I gained while teaching English to children of very young age.

2.2. Creating positive attitudes to learning

Traditionally we can imagine the teacher as the only purveyor of information in the classroom, who is in the possession of all knowledge, and is ready to share it with the learners, who sit in the classroom at their desks, which are arranged in rows. Traditionally there is a blackboard behind the teacher, some chalk, as aids of passing information to learners. Children, aged 3:0 to 6:0 need a totally different teacher's behavior and organization of the activities. "If there is a friendly atmosphere in the classroom and teacher and pupils get on well together, then they will both feel more secure and learning is more likely to be encouraged" (Moon 2004, 44). Of course security and self-esteem are a need in any learning situation, just like in our case, when speaking about children of very young age. According to Moon (2004, 145) "all learners appreciate a physically attractive learning environment. Children are particularly sensitive to their environment because they learn through all their senses". He mentions most important elements of display which are to be arranged in a classroom purposefully in order to facilitate learning. Their function is to:

- a. Provide information or language input for pupils e.g. days of the week, numbers, or facts about a topic to stimulate children's interest such as a variety of clocks when teaching about time,
- b. Reinforce language learning taking place in the classroom e.g. an alphabet chart when learning the letters of the alphabet, words of a song you are teaching,
- c. Encourage high quality work by displaying pupils' work and showing it is valued,
- d. Act as a stimulus, for topic work, discussion or exploration of ideas,
- e. Stimulate pupils' interest or curiosity.

The educational context should fit the new circumstances (Nikolov 2000). Children of very young age should be motivated accordingly to their age, mentality and expectation. When all these factors are considered, we can speak about really effective motivation, which "involves arousal and maintenance of

curiosity and can ebb and flow as a result of such factors as learners' particular interest and the extent to which they feel personally involved in learning activities" (Ellis 2000, 76).

These children, who got used to acting in these situations, will not bear the constraints of sitting at the desks, which are arranged in rows. Teachers have to bear in their minds that children of very young age need group activities, sometimes prefer organizing their off task activities, or some of them may even not be in the classroom, where the big carpet is the main place of the happenings. They can play their computer games in another room, as they got accustomed with these games at home. In this situation it is of crucial importance that the EFL teacher provides possibilities and facilities to children, which are in close connection with learning the target language. For example, the games played on the computer should be in connection with L2, etc. In this case "incidental acquisition might in fact still involve some degree of conscious 'attention' to input" (Ellis 2000, 55). This acquisition is varied, according to children's IDs.

There are not any specific answers in the researches to EFL kindergarten teachers concerning the ways how children of very young age learn, and it causes not a bad effect on teaching, on the contrary. If there were specific guidelines concerning how L2 learning takes place, L2 teachers would probably be using the same techniques, regardless IDs and other differentiating factors, what would lead to teaching in the traditional way, the efficacy of which is questionable in our case. However, according to researchers, L2 learning is generally more effective if it is based on personal, direct experience. Concerning children of very young age, those concepts and L2 elements that can be accompanied by practical experiences are more likely to be acquired. It is also important to be aware of the fact, that " ...child notes the context in which the word is used, and formulates a hypothesis concerning the concept to which the word corresponds" (Scovel 1998, 97). To apply this method in a kindergarten classroom situation while EFL learning is taking place is more likely to be effective in the case when it is related to and conducted in the accumulated knowledge of the child's experience about the language.

It is important for EFL teachers in kindergartens to think about the following: how we, as L2 teachers might provide the experience which is related to English language in the way in which learning and L2 acquisition can take place as easily and quickly as possible. There might be two possible ways of designing a really effective L2 teaching program:

* A kindergarten L2 learning program in which the content of learning is elicited from an analysis of the children's personal, social and educational needs. This program is implemented by the EFL teacher in the way that, thanks to its well organized and controlled character, it is almost certain, that the language elements will be learned, and the first words will be uttered, which "represents a step into symbolic communication, and it signifies the start of the rapid

vocabulary growth with which thoughts, feelings, and perception, as well as other areas of linguistic development, are framed" (Scovel 1998, 13). It can also be detected exactly when acquisition has taken place. According to this method of providing the needed experience about L2 to children, motivation can be traced on in parallel with immediate success of taking part in L2 interactions and related activities. The avoidance of possible failure is an important constituent of this approach.

This happens in EFL kindergartens quite often, as children at this age need to be guided while learning. They place themselves in the hands of the EFL teacher, just like they do at home as far as their caretakers are concerned. This complies with their expectation concerning safe home atmosphere in the kindergarten. Thanks to this approach, a relationship of dependency of the children on their EFL teacher tends to develop. It is not only evident, but a need for them that L2 related activities are organized by their teacher, who is the controller of the activities as well. In this situation, the EFL teacher should choose a 'behavioral' teaching technique (Ellis 2000, 77), which can be e.g. repeating (if needed almost endlessly) some new words together in order to better remember them, and be able to recall them when it is needed in the L2 interaction. Remembering new lexical elements can be facilitated by singing songs, repeating simple poems, chants, etc., which can contribute to the development of children's shared attention span (Büki, Egyed & Pléh 1984, 103). The importance of organizing activities and games is also mentioned, which are not necessarily based on L2 elements, however, contain some of them.

* These children like experiencing L2 related elements on their own as well, and they can do all of it in the case when the EFL teacher provides them this opportunity. "The same instructional option is not equally effective to all L2 learners. Individual differences to do with such factors as learning style and language aptitude are likely to influence which options work best" (Ellis 2000, 86). They can do it while being engaged in their off task activities, apart from their mates, who are taking part in the games played on the big carpet in the middle of the classroom. A careful planning of the activities should make these activities a part of the learning program. The activities and learning programs should be planned in the way that they satisfy the learning needs of every single child in the group, and as a result, these "learners with differing kinds of ability may be able to achieve similar levels of success, providing that the type of instruction enables them to maximize their strengths" (Ellis 2000, 86). Such a program, in which learners themselves identify and accept a need to learn an L2. This approach can be described as 'self-organized learning', 'learner-centered learning', 'participative learning', and 'off task learning'.

A discussion with the children to be taught is also important. As Scovel says, "Children, quite naturally, want to talk about what surrounds them; at life's beginnings they are the center of their universe. If the child cannot manipulate the

object during this early period of physical development, it does not appear to be worth naming" (Scovel 1998, 12). Of course these elements of the surrounding of their kindergarten class will be in the center of the discussion about the activities to be chosen. In this debate, children can reveal what the experience has taught them concerning L2 elements, and also gives them a possibility to decide upon activities, which can contribute to further development of their L2, and their playful participation in the games. After all these can follow the EFL teacher's 'form-based instruction' (Ellis 2000, 85), where the input processing is emphasized, and in this way attracts attention, possibly all of the children in the kindergarten classroom.

In the FEU (1981) document there were suggested principles of lesson design, which can be of use in the case of dealing with children of very young age in the L2 kindergartens as well. It is called the *experience, reflection, learning model*, which contain the following principles:

- a. the process should be concentrated on the student's current experience,
- b. it takes into consideration the real nature of the learner by paying attention to the elements what have been learned already, and
- c. really successful learning can take place in a variety of contexts.

According to the mentioned document and its suggestion, the learning process (in our case the learning of L2) consists of three phases. First, it is important that children's L2 related *experience* needs to be followed by some organized (both by the teacher and the children themselves) *reflections*. Thanks to this reflection it becomes evident that children learn from their L2 experience, and it becomes easier to identify any need (common or individual) for some specific L2 learning before further L2 experience can be got.

Almost all of the EFL kindergarten teachers are aware of the importance of providing the above mentioned experience to the children while organizing group activities for them. However, the activity, which is designed to consolidate the L2 acquisition and to ensure that all of the L2 learning opportunities have really taken place, in most of the cases is missing from the program.

Experience usually is a part of the L2 learning process. In this case *reflection* concerning certain L2 elements can take part on the big carpet, where the activities take place, or in one corner of the classroom, where two or three children are engaged with their off task behavior (Bakhtin 1981; Bakhtin 1984). The role of the EFL kindergarten teacher is to facilitate L2 reflections and elicit more and more L2 elements, interactions, perceptions and views concerning the target language and culture from the children. In this process they will learn not only from the EFL teacher's utterances, but from each other's as well. All these can be effective in case there is a well-chosen balance, from the side of the EFL teacher, of listening passively to what has been uttered in the target language and interference, when it is considered necessary concerning some L2 elements to be re-shaped, for example.

We can see that the L2 teaching process is subdivided into four elements, which give quite a clear picture about appropriate concepts of the L2 teaching process. A significant part of the process of acquisition is reminding children of language work they have already completed, and language segments they have already met and used in order to facilitate comprehension and L2 production (Tannen 1989, 48). If L2 kindergarten teachers are aware of this process, they are able to plan and carry out really effective L2 learning sequence. First, it is important to determine what children should be able to communicate and understand while listening to L2 interactions when they have completed a segment of instruction, which is embedded into games and other (mainly) group activities. These objectives can vary in scope and character. They can contain very simple elements of the language to be acquired (lexemes) or much more specific ones, e.g. some syntactical elements, like question forms, asking for information, etc. It is very important to determine what we want our children to acquire first in the sequence of teaching. In this way, we can have a clear picture about where we intend our children to take, and in this way it is more likely that we can really take them there when we go to the end of the sequence.

It is important to bear in mind which L2 elements children have learned and/or acquired. Their age differences, and consequently intellectual abilities, personal cognitive development, L2 learning motivational state and learning abilities in general are factors that the EFL teacher has to bear in mind while organizing and carrying out any kind of L2 related activities. The instructional techniques applied by the EFL teacher should be chosen according to the learning situation, described above, bearing in mind the PPP approach, which was suggested by Ellis (1993), and which consists of Presentation, Practice, and further/free Practice. Finally, the assessment (in our case the EFL teacher's remarks concerning the learning behavior of the children) may indicate that all children or sometimes only some of them have fallen short of their objectives, and could not acquire the L2 elements at the required level. It indicates that one or some of the previous teaching techniques or organizational elements may need adjustment according to the real need of every single child, who is participating in task oriented or off task activities.

Considering the above described segments and elements of learning the EFL teachers can easily establish a positive attitude towards the language to be acquired and towards learning as well, in the case when all the mentioned elements and segments are embedded in playful, relaxed atmosphere. The so called optional subject phenomenon, henceforth the OSP (Hyams 1986; Radford 1986; O'Grady, Peters & Masterson 1989), plays a significant role in the early stage of children's multi-word combination, because there are plenty of options to be considered while organizing the L2 related activities, like games, singing together, etc. In order to be motivated to learn while playing different games or listening to rhymes and songs, etc., children have to be highly interested

in their listening, dancing, acting out, or playing activities, in the focus of which is L2. One of the best ways to motivate children is to provide a wide scale of activities and ensure that the activities will not last more than the children's attention span can allow. This attention span depends on the type of activities and varies a great deal.

The extent of variety is determined by the direct experiment of children and the subsequent reflection to the activities. For example, when children's L2 development is in the one-word stage, it has been researched and found out that children encode new rather than given information (Greenfield 1978; Hornby & Hass 1970; Weiman 1976; MacWhinney & Bates 1978). Consequently, emphasis should be put on giving children aged 3-6 consistently new information as early as the telegraphic period (Hupet & Tilmant 1989). The EFL teachers need to know exactly where he/she is going, i.e., what elements of language should the children deal with, and in this way it is possible to focus L2 learning on the real needs of the children. In this way the L2 teacher is able to ensure that the level of utterances, and consequently the level of learning, is neither too low nor too high. The language elements embedded in the interactions should always be easily accessible and understood from the situation in which they take place.

By considering all these aspects, L2 teachers can provide the needed positive L2 learning atmosphere and environment. If this atmosphere is not created, children become bored, their attention span drastically decreases, and more and more of them will try to organize their off task activities in the hope to get more enjoyment while being engaged in them. It is sure, that they will not reach their full L2 learning potential in this case, they will not devote any more time to the activities and consequently L2 learning, and they will try to escape from the situation, which is becoming more and more unpleasant for them.

2.3. Individual learning needs and children's expectations

Children prefer being engaged in self-organized off task activities, where regulations depend on their judgments and decisions. A third child may prefer getting experience while participating in group activities and feels secure because the EFL teacher has organized the game. An interesting study by Nikolov (1999b) shows that children of very young age like learning the language because the activities are enjoyable and the atmosphere is very positive in the classroom. According to Nikolov, at this age extrinsic factors are dominant. Sometimes competing is the spurring factor in these activities, which facilitates L2 learning as well. While competing in an organized activity, the child is using the cognitive capacity he/she has, which is in close connection with their speech production, as it was stated by the student of Chomsky, Slobin, see Lengyel (1981, 324). Consequently, every child in any kindergarten group needs personal approach and individually tailored L2 teaching methods.

In case of older children, the L2 teacher has to sort out what has been acquired by them, what experiences they got about the language and culture and it is important to find out their preferences concerning L2 activities and learning. It is advisable in this case to highlight those elements that have been successful while learning the language, and to base further teaching on them, while playing down the unsuccessful experiences and elements of learning. On the other hand, there is another task, what the L2 teacher has to solve in a proper way: how to integrate into the activities of those children who have different L2 learning background, and those who have just been introduced the target language elements. These children's expectations towards L2 activities are basically different. However, there are some general expectations that are common in L2 learners of very young age. A description of these expectations is given below.

First, children in any kindergarten (in our case in the L2 one), regardless of their age group, expect to be involved in playful activities, where teaching is not the main constituent of their behavior. It is for the first time in their life that they take part in organized group activities, the aim of which is to learn something, the name of which is English language. They perceive the language differently than adults. For them, L2 is not a means of getting a higher social and/or economic status, or getting new friends, information, etc. Children conceive L2 as part of their joyful activities, which is a need for them to be able to navigate in the artificial and magic world which has been created partly by their L2 teacher and partly by themselves. Because these children decide to participate in this magic and imagined world where L2 elements play a significant role, they expect that their teacher teaches them these elements. Of course, this does not mean that the teacher has to teach them in the traditional understanding of the term. On the contrary, he/she has to provide that natural L2 interaction sphere, where children may learn these L2 elements in a natural way, just like they did, not long ago, with their mother tongue. Of course, in order to be able to achieve this goal, a variety of instructional techniques should be employed, as stated by Kolb (1984).

Second, they expect to participate in different activities, and they are prepared to do this wholeheartedly if they are chosen and organized according to their needs and desires. They are full of expectations, and if the classroom 'reality' meets their desires, they will be acting as planned by the EFL teacher. The teacher's task is to make sure that every segment of the learning process provides children the emotional, cognitive and mental challenges they need intrinsically.

Third, children expect to be engaged in activities, which comply their imagined world, where toy bears, cars, puppets and pictures, depicting different animals are part of the 'game' they are willing to play as the activities are challenging their skills, attention, competitiveness, collaboration skills, etc.

All these mean, that the EFL teacher must organize activities according to the above factors, and also must ensure, that these activities will last as long, as they are really enjoyable and challenging to all of the children. In this way they have to be adapted to the individual requirements of the participating children. From the linguistic point of view, L2 teachers have to bear in mind that children of this age like creating new words that are not used by anybody and have their particular meaning, which can be decoded only by the child who has created them. However, these utterances, or to put it another way, playing with language, creates a kind of “bilingualism” (Büki, Egyed & Pléh 1984, 24-25), and on the base of this creativity, the L2 teacher can build the acquisition of the target language as well.

The fourth and final, children’s expectation is that they are treated similarly to the way they would be treated in their family circle, i.e., the elder mates should help the younger ones if needed, and the EFL teacher should act similarly to their mother and/or grandmother, or caretaker. A strict school like teacher’s behavior destroys children’s expectation towards the magic world, in which they are eager to encounter with the fairy phenomena, the name of which is English language. Shortly, EFL teachers must treat children in the L2 kindergarten classes as members of a bigger ‘family’, the name of which is the kindergarten group.

Each of these four expectations of the children has to be understood by the EFL teachers as an individual need. The children may vary in age from 3;0 to 6;0, they are of different sexes, have different family background, different requirements, attitudes and aptitudes, and have been through not too long, but different experiences concerning the world and people around them.

The management of the children’s group/s

Preparation is a crucial element of managing any group of learners, and it has its own importance when speaking about managing children of very young age, who have not been accustomed to almost any kind of classroom management yet. The first task of any L2 teacher is to group children appropriately. Moon (2004, 130) lists the following criteria of grouping children:

- friendship
- ability
- mixed ability
- shared interest

In our case, while speaking about L2 acquisition by children aged 3;0 -6;0 it is also important to take into consideration the age factor, while grouping children, i.e. a three-year old child may find common interests with peers of his/her age easier than with elder ones. Of course it does not mean that in their group older, e.g. six-year-old children should not be involved. On the contrary,

their presence can be challenging and at the same time very facilitating while learning e.g. the rules of a new game or activity, etc., which can provide plenty of unexpected things. They can also contribute quite a lot to the younger children's negotiation of meaning. As Pinter (2006, p. 59) states "younger children...cannot reliably take responsibility for clarifying things in conversation". Her finding is backed up by other researchers as well (Ellis & Heimback 1997).

2.4 Communication

As Curtain (2004, 24) states "there is a compelling thrust in language teaching toward a new organizing principle for language instruction: meaningful communication in the context of a holistic approach to learning". I agree with Curtain (25), who states that while teaching L2 to YLs, concentrating on meaning is more important than on form because children's brain and attention is searching for meaning the extent of which is in close connection with children's general intellectual abilities as we can see in the works of some researchers (Sprenger 1999; Caine & Caine 1997; Sylwester 1995; Wolfe 2001; Báthory 1997; Clements 2001; Feiler, Gary 1999; Watson 1996). In this meaningful context, while communicating L2 elements to children, it is important to make balance between using L1 and L2 elements. There are situations when a mixture of the two language elements is inevitable to provide that perception, about which Piaget (1977) stated that it is the dominant element of children's thinking. However, while being engaged with chants, rhymes, listening to and singing songs, etc., L2 elements should be predominant ones, creating that kind of L2 language environment to children which can further facilitate their motivation, attitude and aptitude towards language and culture, and their L2 development as well. In this way children have enough opportunity to "absorb the language before they have to say anything" (Pinter, 2006, p. 50). Total Physical Response (TPR), worked out in America in the 1960s goes hand in hand with such listening activity which contains appropriate, easily memorable language elements. Büki, Egyed and Pléh (1984, 98) state that the child wants to find and memorize those elements of the language which are longer than words, in an unconscious way.

3. Teaching English from the children's point of view

3.1. How do young children learn?

First of all, it is facilitating to have an overview about learning in general, and learning first, and second languages (L2s) by young learners (YLs) in particular. An overview of the literature written on this issue can also be of interest for those who intend to teach any second language in kindergartens. The so called age factor, the Critical Period Hypothesis is also of interest in our case, when speaking about kindergarten L2 acquisition.

Speaking about learning in general, it is important to notice that it is mainly about change, which contributes to the development of new skills, and in our case, speaking about children of very young age in particular, formation of their attitudes towards the world, the new (kindergarten) sphere around them. Of course this formation is not an incidental one for them, and not natural as it happens e.g. with our appearance when we get older. Here a purposefully organized physical surrounding (the kindergarten class with all of its equipment) is involved and one or sometimes even two or three kindergarten L2 teachers, whose main aim is to introduce them into a new world, the parameters of which are rotated around a phenomenon, the name of which is English language. These children are involved to learn merely in a playful and 'magic' way, according to their expectations, attitudes and aptitudes, and cognitive development. Learning L2 in their case, just like acquiring their mother tongue not long ago, is going on in an unconscious way, while experiencing the elements of the target language, both while listening to them and interacting, using (at least partly) them in a well-organized surrounding and cosy, child-friendly atmosphere.

They might discover that some elements of L2 are exciting for them, some of them represent challenging features, and others trigger their curiosity towards the language, being acquired, and the people, who speak it as their mother tongue. When they reach the stage when they are eager to remember and understand, and recall L2 elements, we can speak about really effective motivation, and successful L2 learning. In the next part of this paper we will underpin an overview of the literature on the theoretical aspects provided for us by educational psychology dealing with children, learning second languages in kindergartens. For L2 kindergarten teachers it is very important to relate what they are doing in an L2 kindergarten classroom to some educational theory in connection with second language acquisition.

A sound knowledge of children's psychology and their behavior can guarantee that in the kindergarten classroom both the L2 teacher and children feel a constructive atmosphere, where L2 learning can take place in an enjoyable and stress-free way. The L2 teachers (knowing exactly, what processes are going on in the minds of their pupils, what concerns, expectations, desires, etc. they have) are able to "optimize their learning through the provision of conditions that make it as easy a process as possible" (Reece & Walker 2000, 69). In the following part of this paper we can see what the literature says about factors determining children's learning in general, and L2 acquisition in particular.

First of all, we have to speak about the three domains (*psychomotor, cognitive, and affective*), which are to be considered while speaking about children's learning. The skills which are concerned with physical dexterity (*psychomotor ones*) are of primary importance in the case of children of very young age, because their development goes in parallel with the one of their cognitive skills.

Consequently, while teaching them in our case English, or any other foreign language, it is very important to bear in mind, that involving them into any activities, L2 teachers should be aware of the development stage of their psychomotor skills.

In case of some children the extent and difficulty level of a certain activity, involving physical reactions from the children, can be challenging and extremely facilitating, while in case of others, they can be boring and dull, but in case of some others, they can cause anxiety, simply because their psychomotor skills are not developed enough, do not match the difficulty level of the assigned task. In order to be able to use this skill, children need to use their knowledge as well; emphasis in this case is not merely on cognition. As they are physical skills, the development of them needs as much practice as possible. All these mean that in most of the cases there are children in kindergarten groups who face the difficulties not only in connection with the acquisition of certain L2 elements, but the ones which are in connection with their psychomotor skill development. Peer assistance or L2 teacher help can ease their concerns and/or anxiety, and create that cosy atmosphere, which is of crucial importance in the case of very young L2 learners.

In these circumstances their *cognitive* (thinking) *skills* can also develop, which are in close connection of knowing 'how' and 'why', while taking active part in the activities mainly going on in the middle of the kindergarten classroom on the big carpet. The development of their thought processes can go hand in hand with the development of their knowledge about and of the second language to be acquired in the kindergarten.

The third, the *affective skill*, which is often neglected in general in the process of children's learning, should be paid special attention in the case of children aged 3;0 – 6;0 because they deal with feelings and emotions and are totally different from the above mentioned two domains.

Teachers in general tend to teach their subjects by using the most logical order concerning each topic. However, it has to be mentioned that in kindergartens, L2 teachers teach a variety of topics at different levels, depending on the topic itself and the subjects to be taught. According to educational literature, each issue must be taught in the most appropriate way. Henceforth, it is important for L2 kindergarten teachers to take into consideration all domains, and the level of difficulties within these domains. In our case the affective domain has its own particular importance and the classification of levels within this domain, which is called 'taxonomy'. The levels within the affective domain were identified by Krathwohl et al. (1964) and a simplified version of it will be shown below:

Characterisation Overall behavior in connection with internalized values
Organization The setting of values according to behavior
Valuating In connection with behavior depending on belief or attitude in situations where obedience is not required
Respond According to actual expectations by appropriately reacting to circumstances
Receiving Being aware of and attending certain stimuli in a passive way, e.g. listening

The difficulty level is increasing, and it reaches the highest level at the top. Here goes the process of more and more internalization of feelings and attitudes. When actualizing this chart to the acquisition of L2 by YLs, we can state, that at the end of this process, the children's behavior in the kindergarten classroom becomes a part of their total way of responding to stimuli provided by the activities going on in the circle, where all (or most) children are active participants. As we can see, at the beginning children are expected to participate only passively and be aware of the instructions the L2 teacher gives them. Their L2 listening skills can be developed in this way, while getting more and more acquainted with L2 elements, the rhythm and phonetic characteristic features of it. This can be called a 'tuning in' preparatory period, which is inevitable for achieving the highest level, when children are able to internalize the received L2 information. At this level children's feelings and attitudes will be an inevitable part of their behavior in the activities taking place on the big carpet in the middle of the kindergarten L2 classroom. Thus, speaking about, let us say, a team game, where several rules are to be internalized, at lower levels, children are told how to play the game/s, and in order to be really able to play them, they are supposed to listen to these rules actively. Of course, repetition of the instruction by the L2 teacher is needed here as many times as it is possible so that they could be comprehended by every single child in the group. In some cases a switch to L1 can be imagined at the beginning to make it easier to understand what is required for completing the activity, i.e. playing the game with full swing and enjoyment. At the highest level the rules being heard and overheard several times will be applied automatically as the requirements of the game to be played and appropriately in that part of the game where they are to be applied, without thinking about them as separate domains. In this way these regulations or rules become a part of children's way of life lived in the frames of the kindergarten class.

These taxonomies are useful to be considered by L2 kindergarten teachers because knowing their operation in the kindergarten classrooms, teachers can understand how they relate to L2 learning. Of course the children's entry behavior, the level of objectives, which are in close connection with these taxonomies, and the extent of assessing children's achievements and participation in games depends a good deal on the certain age group the children belong to. Consequently, it is facilitating to have a closer look at the age factor, namely what characteristic features have the children aged 3;0 to 6;0. We will talk about it later. Now let us see what the literature says about learning languages at this very young age, and what different language learning philosophies exist.

Children aged 3;0 have already internalized their L1 and have a substantial vocabulary to express themselves, communicate their needs, desires, and even concerns. However, in order to be able to really profoundly understand what exactly is going on in their minds while acquiring any L2 it is inevitable to have a closer look at some factors which can determine the whole process of L2 acquisition. Chomsky (1968, 1969), is in the position that there is an innate language capacity in humans, which determines the whole language acquisition. On the other hand, Lenneberg (1964, 1967), while speaking about innate language capacities and investigating biological aspects of speech, argues that human speech is species specific. Scovel (1998, 17-18) also shares Lenneberg's opinion concerning innateness, saying that most of the "psycholinguists now hold that the acquisition of human language is not based solely on the external influence of a child's environment." Ellis (2000), speaking about second language acquisition compares behaviorist (the dominant psychological learning theory of the 1950s and 1960s) and mentalist learning theories (in the 1960s and 1970s), underlying, that according to the behaviorists, second language learning takes place as a result of habit formation where repetition is a main element of learning.

Speaking about behaviorist approach Ellis (2000, 32) states that "behaviorist accounts of L2 acquisition emphasize only what can be directly observed (i.e. the 'input' to the learner and the learner's own 'output') and ignore what goes on in the 'black box' of the learner's mind. From our point of view this theory can be of interest while speaking about L2 acquisition by children of very young age, knowing that repetition of unanalyzed chunks of the language plays a significant role of L2 acquisition. Speaking about mentalist theory of language learning Ellis states that according to this theory the most important factor is how human mind's innate properties interact while language learning takes place. According to this theory the Language Acquisition Device (or to put it in a more linguistically accurate way, the 'Universal Grammar' as Chomsky stated and defended by Pinker, 1994) in the human mind plays a significant role in language learning. We cannot say that this hidden Device has no importance in the process of acquiring languages by children aged 3;0 to 6;0. However, taking into consideration that teachers of L2s in kindergartens are very practice oriented,

whose main attention is concentrated on the process of acquisition and creating necessary meaningful context for L2 learning, it seems to us acceptable to pay more attention to the theory which emphasizes practice-based language acquisition. We can say it on the base of observing and self-observing day-to-day behavior and activities of the children in the L2 kindergarten classes. It does not mean however, that L2 kindergarten teachers should not be aware of the mental processes going on in their pupils' minds while learning the language.

All these findings are rotating around the innateness and some behavioral domains of humans' language producing capacity. While agreeing with these scientific facts and taking for granted that there is an innateness concerning speech production, it is important to speak about differences, which children of very young age have, concerning their mental, physical, cognitive and emotional characteristic features, which can influence speech production.

4. The study

Time: 15.31

The kindergarten observation took place 25/09/2008 in Pécs. I had an access to the Portfolio, which contained:

I. List of names

II. Diary about outage and entrance year 2008/2009 II. senior group

Children's data, Parents' day telephone numbers

III. Kindergarten registration document:

- Parents' occupation: vet, acrobat, animal caretaker, firefighter, nurse, architect, shopkeeper, hairdresser, era, nose and throat specialist, policeman, GP, dog-hairdresser, masseur, kindergarten helper, kindergarten teacher

IV. Data sheet for pedagogic advice service

V. Teaching timeframe

The observation began right after finishing activities with the previous group in an adjacent room and lasted for 30 minutes (as long as the activities lasted). I used digital voice recording, note taking and video recording for data collection.

Venue: the next room in the same building. The arrangement of the room is almost the same as of the 1st one.

Participants: 10 children (4 boys, 6 girls, aged 3;0 to 6;0). Generally, there are 16 children in the group but today some are missing.

4.1. Activities

Children are sitting on a big carpet placed in the middle of the classroom. Its color is orange with patterns. Children are listening to a toy, which is being held by one of the girls, and is singing in English. T.: repeats the simple words of the toy, like "I'm here, I'm big, I can dance and I can jump, etc., and children repeat the words, singing together. T.: sings the song alone, some children join in singing, not too confident at the beginning. They use body language while singing.]

T. holds a book in her hands. The book: "Dear Zoo" (Rod Campbell, 1982) is of A5 size. Inside there are photos of animals which can be covered with a card installed under the photo. If the animal is dangerous, it is written on the card: danger. In the book there are animals, like elephant, etc. (There is another book used: "I'm Hungry!", Rod Campbell. 2003.)

T.: Can we keep an elephant at home? Seeing, that not all of the children understand her, repeats in Hungarian: lehet elefántot otthon tartani? T.: goes on in similar way, asking: can we keep a giraffe at home? (And so on). At the end T. says: bye, bye. Children are repeating her words.

Child: puputeve! T.: how is it in English? – Camel.

T. sits on a small chair at the edge of the carpet. Some of the children are taking their small chairs and sitting on them while the others are sitting on the carpet.

T.: holds the picture of an animal in her hands and asking: what is it? Children altogether with big enthusiasm: it's a monkey. The activity is going on: T. is asking the name of another animal and the children are answering together in English.

T.: Let's play a little bit, stand up! Children are standing up, ready to play. There is a game of 'catch the other'. At first T. shows how to play the game, after children are participating actively in it. The rule of the game: a child goes round and says while putting his/her hand on the head of one mate: "duck". Nothing happens, as the word 'duck' is what they expected. But if the child says: "goose", the mate whose head is touched, is supposed to run round the carpet. Children are participating in this game, taking turns.

There is music going on from the tape recorder. Children dance (some of them in pairs, the others together). One child goes to the T. asking permission to go out. T.: go out.

T.: Marci, you did not listen! Let's try it again without the tape recorder. T. sings the song earlier heard from the tape. Children slowly join her singing, clapping their hands and moving around. Children are continuously reacting to T's interaction.

T. is sitting on the carpet. Children are doing the same.

T. introduces some animals from her folder, using flip charts worked out by Nikolov Marianne. T.: is showing a picture saying: it's a bird, children are repeating after T. Children are participating actively in the activity. One boy is sitting a little further from the T. T.: Robi, come here. The boy is going closer to the T.

T. is showing a picture saying: it is an ice cream. Do you like ice cream Kata? The girl answers: yes, I like ice cream.

T.: This is a horse. Children repeat in English.

T.: What is this? Somebody says: Tiger! Tiger!

T.: No, it's a lion. Children: Lion, lion.

T.: Yes, it's a lion. Well done! Well done!

The activity is going on involving the names of other animals, and fruits like: rabbit, crocodile, frog, banana etc.

T.: Close your eyes! Folds some pictures so that they cannot be seen, and after some minutes shows it to the children asking: What is this? Children are answering together: a rabbit, a banana, etc.

At the end, an evaluation process follows, when the L2 teacher gives short responses concerning children's participation.

End of activities: 16.01

4.2. Analyses

As we can see this spontaneous event, (i.e. using a toy, being brought accidentally to the classroom by a girl,) can serve as prompting children's imagination while singing together with an object: the girl's toy. The fact itself that the toy belongs to one of their mates (the girl from their group) brings a feeling of novelty into their engagement with learning new English words. While all of their attention is concentrated on the toy, their teacher interferes into the 'game' by singing together with the toy and acting out what is being sung. Meanwhile, children, being accustomed to the routine, according to which they act out language elements together with their teacher, conclude, that their teacher also wants to take part in their 'game' the initiative of which has been the girl's toy. This spontaneous initiating of the 'game' has its own importance, because all of the following activities, i.e., singing the song of the toy and repeating the words, and phrases, like *I'm, here, I'm big, I can dance and I can jump* are considered by children as something natural, what was not imposed on them artificially, but came as the desire of the little girl to show what she had been given by her parents. It has to be mentioned that children like to be the initiators of their activities all the time, when negotiating of meaning is important for them. In this case, this negotiation of the activity came automatically, because the teacher recognized the motivational potential hidden in the singing toy. By singing together with the teacher and the toy, children's L2 acquisition is facilitated a good deal, because, as it was stated by Phillips (2003. p.29) "songs and

rhymes provide a rich source of texts for acting out. They are especially useful in classes of younger children who may not be able to produce much of their own language." In our case, in parallel with developing children's vocabulary and interaction skills, the activity serves as a good 'tuning in device', which can determine the whole following part of the classroom activities.

Children can scaffold by listening at least three sources of utterances: the toy, their teacher, and their mates around them as they utter the words of the song by singing. In this way the simple song of the toy can trigger all the mental and physical capacity of children, and facilitate L2 learning, as "rhythm and melody make language easier to learn and remember, and movement and gesture help illustrate meaning. Songs appeal to the whole child through visual, aural and kinaesthetic (physical) channels. Songs can be used as the first step to a more independent kind of acting" (Phillips, 2003. p.29). Songs are also a useful element concerning the L2 development of those children who are shy and are not willing to utter L2 elements on their own. Uttering the words of the song together with their mates provides the opportunity for them to say the words together with them, at the beginning at a very low voice, just like testing themselves, how their vocal system is tuned to the new language elements, while doing a lot of movement, i.e. dancing together with the mates and the teacher, and acting out what is being sung. There is an interaction of physical and mental activities while singing and acting out in a group, and it can be observed, that as their physical "production" becomes more and more elaborated, parallel with their mental "production", i.e. their capacity of uttering the words heard in the song is also automatically developing.

All these result at the end in the capacity to utter the words and phrases, being rehearsed (in our case *I'm here, I'm big, I can dance and I can jump, etc.*), in authentic interaction situation, independently from the situation described above. In this introduction part, children could get acquainted with words describing their appearance, which is in accordance with their mental development, i.e. they like speaking about themselves, because of their self-orientation. However, they also like speaking about and dealing with animals as well, and consequently, while feeling that an activity is becoming over-repeated, or to put it another way, when it is beginning to lose its novelty, it is always facilitating to switch on to another type of activity, just like it was done by the observed L2 kindergarten teacher. She based the next part of the classroom activities on two books. In one of them there were pictures of animals, while in the other, different items of food. In this way she introduced children cross curricular material, i.e. ideas from geography and biology or catering industry. We can witness code switching in the initiating stage of the activity, when L2 teacher noticed that not all children are able to understand the question "*Can we keep an elephant at home?*", repeating the same question in Hungarian: "*lehet elefántot otthon tartani?*" Thanks to this intentional code switching, children feel

confidence and are able to participate in the activity, which serves as a motivational “device” and as a result, children are repeating the names of the animals seen in the picture book almost endlessly, and a chance of acquiring them is quite big. The motivational factor is higher in this case than in another situation when e.g. domestic animals are seen and “discussed”, because these animals represent an exotic world for them, and in this way the pictures contain that “magic” without which children’s world is not complete. They like to feel this enchanted aspect all the time, even if dealing with the so called L2 acquisition.

Children get great pleasure and are highly motivated when seeing the animals described above. As it can be seen in our observation, even after the L2 teacher had finished the activity saying “bye,bye”, one of the boys pointed at a picture in the book, and uttered: “*puputeve!*” The teacher immediately reacted to the utterance, saying: “How is it in English?” and seeing that the boy is not able to answer the question, she gave the English equivalent of the name of the animal, saying: “*camel!*” While interacting with the boy she noticed, that the others are also interested in getting to know more about the animals, and she went on with asking the names of other animals, and the answers were given by all the children, who were saying the names of the animals together, enjoying the common activity. Basically the “*what*”, “*how*” and “*can*” language elements were being practiced in this way in parallel with the mentioned cross curricular segments, creating a really useful L2 environment to children. As we can see children enjoy the activity very much, what is expressed by their willingness to communicate with the teacher, e.g. when teacher asks “what is it?” some boys react by repeating the answer: “*tiger, tiger!*” This repetition of the lexeme shows on the one hand their enjoyment and on the other hand their natural need for repeating (almost endlessly) the new L2 elements in order to be able to remember them later. However, as we could see, to be sensitive towards children’s individual differences and specific language related needs is a prerequisite of really successful activities. According to Magocsa (2009. p. 69), “If the teacher finds the appropriate individual approach and uses individually tailored methods, we can say that the activities are really meaningful and really facilitate every single child’s development, and partly his/her L2 development.” From this individual approach and personally tailored teaching methods follows that after a certain time all the children feel that the activities are organized for them as individual participants in the activities.

5. Conclusion

As we can see, there are findings which are to be considered by L2 teachers of very young learners, and there are of course a lot more of them, which can replace others, if the teachers follow research continuously, about which Bates (1967), quoted by Green (1989), declared that ‘Research is the process of going

alleys to see if they are blind'. It is very important for every L2 teacher to be familiar with the research of their field, i.e. L2 teaching to children of very young age, because in this way, by following the newer and newer findings they can carry out their L2 teaching work in an effective way, and feel the 'pulse' of modern scientific life, which has been trying to find newer and newer answers to questions produced by contemporary life and teaching situations.

References

- Bakhtin, M. (1984). *Rebelais and his World*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. In M. Holquist (Ed. And Trans.) & C. Emerson (Ed.). Austin: University Press.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanítás-elmélet vázta. Okker. Budapest.
- Büki, B., Egyedi, A. and Pléh, Cs. (1984). *Nyelvi képességek-fogalomkincs-megértés*. Budapest. Tankönyvkiadó. p.23.
- C. Brumfit, J. Moon and R. Tongue (eds.). (1991). *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. Great Britain: Longman, 2
- Caine, R., N. and Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cameron, L (2001). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.
- Cameron, L (2003). 'Challenges for ELT from the expansion in teaching children' in *ELT Journal*, April, Issue 57, Oxford University Press.
- Campbell, R. (1982). *Dear Zoo*. London: Abelard-Schuman Ltd. Campbell Books.
- Campbell, R. (2003). *I'm hungry!*. London: Campbell Books, a division of Macmillan Publishers Ltd.
- Carless, D. (2002). 'Implementing task-based learning with young learners' in *ELT Journal*, Issue 56, Oxford University Press
- Chomsky, N. (1969). *The acquisition of syntax from five to ten*. Cambridge: Mass. M.I. T. Press.
- Chomsky, N. (1968), *Language and Mind*. New York: Harcourt.
- Clements, J. (2001). Development, cognition and performance. In Emerson, E., Hatton, C., Bromley, J., Caine, A. (eds.). *Clinical psychology and people with intellectual disabilities*. 39-54. Wiley, Chichester, New York.
- Curtain. H. and Dahlberg, C. A. (2004). *Languages and Children. Making the Match*. Boston. Pearson Education, Inc.

Ellis, G. and Morrow, K. (2004). *ELT Journal Year of the Young Learner Special*, Oxford University Press

Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (1985). Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development. In S. M. Gass and C.G. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition* (pp. 69-87). Rowley. Newbury House.

Ellis, R. and Heimbach, H. (1997). 'Gugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interactions' *System* 25: 247-59.

Ellis, R. (2000). *Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Ellis, R. (1993). 'Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis' *ELT Journal* 47/1 3-11.

Feiler, A., Gary, T. (1999). Speciális szükségletek: múlt, jelen és jövő. In Kereszty Zs. (szerk.). *Mindenki iskolája. Sajátos nevelési szükségletű gyerekek többségi iskolában*. 11-37. IFA-BTF-OM, Budapest.

Greenfield, P. (1978). Informativeness, presupposition, and semantic choice in single-word utterances. In N. Waterson and C. Snow (eds.). *The development of communication*. New York. Wiley.

Hornby P., and Hass, W. (1970). Use of contrastive stress by preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research* 13. 395-9.

House, S.(1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.

Hupet, M., and Tilmant, B. (1989). How to make young children produce cleft sentences. *Journal of Child Language* 16, 251-261.

Hyams, N. (1986). *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht. Reidel.

Kierepka, A. (1999, September). The younger the better? Studies on interaction in the English classroom. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental learning – Experience as a source of Learning and Development*, Prentice Hall.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., and Masia, B. (1964). *Towards an integrated analytical framework of information and communications technology literacy: from intended to implemented and achieved dimensions*. New York: David McKay Co.

Lengyel, Zs. (1981). *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat.

MacWhinney, B. and Bates, E. (1978). Sentential devices for conveying givenness and newness: a cross-cultural developmental study. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 17. 539-58.

Magocsa, L. (2009). Early English Acquisition in Hungary. In Zs. Zs. Kassym (Ed.), *Globalization and modern society development*. (pp. 65-69.). Kokshetau: Kokshetaucki University.

Magocsa, L. (2008). Anthropological and socio-cultural aspects of EFL acquisition by very young learners, Practice and theory in systems of education, *Pedagogical Journal of association of educational science*, 3, (3-4), 101-105.

Moon, J. (2004). *Children Learning English*. Macmillan

Moon, J., and Nikolov, M. (eds.). (2000). *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. Pécs. University Press Pécs.

Nikolov, M. (1999a). 'Why do you learn English? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation.' *Language Teaching Research* 3/1: 33-56.

Nikolov, M. (1999b). "Natural born speakers of English": Code switching in pair- and group-work in Hungarian primary schools. In S. Rixon (ed.). *Young learners of English: Some research perspectives* (pp. 72-88). London. Longman.

Nikolov, M., and Curtain, H. (eds.). (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg. Council of Europe.

Nikolov, M., Djigunovic, J., Lundberg, G., Flanagan, T. & Mattheoudakis, M. (eds.). (2007). *Teaching modern languages to young learners: Teachers, curricula and materials*. Strasbourg. Council of Europe.

Nikolov, M. (2003). Research on young learners in Hungary: What has been and what needs to be done? In J. Andor, J. Horváth & M. Nikolov, M. (Eds.), *Studies in English linguistics and applied linguistics* (pp. 285-299). Pécs: Lingua Franca Csoport, PTE.

Nikolov, M. (2000). "We do what we like": Negotiated classroom work with Hungarian children. In M. Breen and A. Littlejohn (eds.). *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice* (pp. 83-93).

O'Grady, W. Peters, and Masterson, D. (1989). The transition from optional to required subjects. *Journal of Child Language* 16, 513-29.

Phillips, S. (2003). *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press

Phillips, S. (1993). *Young Learners*, Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1970). *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*, Oxford University Press.

Radford, A. (1986). Small Children's Small Clauses. *Bangor Research Papers in Linguistics* I. 1-39. University College of North Wales, Bangor.

Read, C. (2003). 'Is younger better?' in *English Teaching Professional*, Issue 28, Modern English Publishing.

Read, C. (2005). 'Managing Children Positively' in English Teaching Professional, Issue 38, Modern English.

Reece, I., and Walker, S. (2000). *Teaching, training and learning*. Athenaeum Press. Business Education Publisher Limited.

Reilly, V. & Ward, S. (1997). *Very Young Learners*, Oxford: Oxford University Press.

Rixon, S. (1992). 'English and other languages for young children: practice and theory in a rapidly changing world'. In *Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford. Oxrod University Press.

Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imaginary in Conversational Discourse*. Cambridge. Cambridge University Press.

Vale, D. and Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English: An Activity Based Training Course*, CUP.

Watson, J. (1996). *The Classroom Experience of Pupils with Learning Difficulties*. Falner Press. London.

Weiman, L. (1976). Stress Patterns in Early Child Language. *Journal of Child Language* 12. 161-79.

Wolfe, P. (2001). *Brain Matters. Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Biologically Qualified Environment, Ecologically Evaluated Conditions

Judit Németh – Katona

Introduction

How to determine the quality of an environment

Basically, there are two approaches. One makes the classifications based on certain indicators relevant to the method of utilization (e.g. the parameters of drinking water, industrial waste water, irrigation water, sewage water), and the data is interpreted according to the appropriate range of standards. This approach is oversimplified, and consequently not quite operative. It is evident that a component of the environment does possess a “quality” even if it is not utilized for any purpose. The concept of quality is not the same as the concept of expediency, (bonitas) or appropriateness.

The second approach evaluates the quality of an environment as the sum of all characteristics. This means the quality is not determined based on a single method selected, favoring one particular angle (such as temperature, light conditions, the level of phosphorus, etc.) If one wants to determine the actual quality of any given component of an environment, one cannot be limited to measuring such individual factors separately.

The quality junctions of a material system cannot be solely or even primarily characterized by the number and level of these elements, but rather by their specific structure, i.e. the particular interrelations of the components within the domain of the entire system. As opposed to the individual characteristics of a particular component, it is essentially more complex and complicated to interpret and analyze the totality of the specific characteristics created by their interrelations.

Consequently, the quality of an environment can be defined as the condition determined by actual values measured in all of the characteristics of the given environment in a given time.

The characteristics-complex that determines the quality of an environment has three basic components as follows:

- the abiotic sphere (the lithosphere, hydrosphere, and atmosphere comprising the glosphere)
- the biosphere (living organisms)
- the human society (noosphere).

Biologically qualified environment

The biological quality of an environment is defined as the condition reflecting the quantitative representation of living organisms in a given space and time. The object of our examination can be a living being, a single individual, or a single part of an individual (e.g. an organ, a cell, a gene), or a single characteristic of the individual (e.g. its metabolism, its perception.) In the latter case, the biological environment qualification deals with the infraindividual, or “below” the individual level.

The object selected can be a population of a single species, or a group of populations. A population is an isolated group of individuals of the same species, existing together in space and time, thus creating an actual reproductive community. A group of different populations existing together in space and time is called a biocenosis.

My lecture presents environment qualification in a biocenosis synbiologically, i.e. on the supraindividual or “above” the individual level.

Characteristics of ecologically evaluated conditions

The research survey examines both the quantitative and qualitative composition of the biocenosis, and also the factors responsible for their distribution in space and time as characteristics: basic data, condition characteristics, and qualitative indicators are registered and analyzed.

Basic data: A list of species is compiled, summarizing the specific species involved in the given biocenosis. The quantitative characteristics are determined, such as the values of abundance, i.e. the number of individuals, and the values of dominance, i.e. the frequency and the size of the area covered.

Condition characteristics (Figure 1): The symbiotic relations, the number of species representing different levels of frequency, and the number of individuals are determined; the dominant and characteristic species are distinguished.

The status of designated nature conservation area, and diversity (Figure 2.) can be considered as qualitative indicators. Diversity is increased by the variety of environmental factors, and the relative stability of living conditions. The main advantage of diversity is to provide genetical variety. The more genetically different the living organisms are in a given area, the more increased the probability is that several species will be able to adapt to any potential environmental changes, thus avoiding the extinction of the flora (plants) and fauna (animals) of the given area.



Figure 1. Condition characteristics are registered and analyzed

The survey of ecological effects can be divided into three successive phases.

- In the first phase, the ecological quality and condition of the given area is evaluated. My lecture focuses primarily on this phase, applying the results of field exercises performed by our environmental engineer students.
- In the second phase, the potential environmental changes that might be created by a given land development project must be analyzed as relevant to the biosphere.
- In the third phase, the operations of the completed project must be monitored, and the results of observations and measurements taken must be continuously evaluated and analyzed.



Figure 2. Qualitative indicator is diversity

Conclusions

Ecological survey studies are different from the rest of environmental survey studies, inasmuch as they study living organisms and their communities, thus inevitably utilizing the results of other environmental survey studies that evaluate different components. This indicates that the ecological section of all environmental survey studies is vitally important due to its complexity, and should be considered primarily decisive.

References

Dobó, E. - Fekete-Farkas, M.-Kumar Singh, M.-Szűcs, I.: 2006. Ecological-economic analysis of climate change on food system and agricultural vulnerability: a brief overview Cereal Research Communications, Vol. 34. No.1. pp.777-781.

Mikulec, V. - Stehlová, K.: 2006. Application of the climate change scenarios on selected meteorological characteristics for the purposes of water content prognosis in time horizons 2010, 2030 and 2075. Cereal Research Communications, Vol. 34. No.1 pp.45-49.

Németh-Katona, J.: 2003. The Biological Foundations of Environmentalism Publisher BMF, RKK Budapest, pp. 180-335.

Rédey, Á. – Modi, M. – Tamaska, L.: 2002. Evaluating Environmental Conditions Publisher Veszprém University, pp. 24-37.

Várallyay, Gy.: 2007. in Láng, I- Csete, L.- Jolánkai, M (szerk) A globális klímaváltozás hazai hatása és válaszok (A VAHAVA Jelentés) Agrokémia és Talajtan Vol. 56. No. 1. pp. 199-202.

Várallyay, Gy.: 2006. Soil Degradation Processes and Extreme Soil Moisture Regime as Environmental Problems in the Carpathian Basin Agrokémia és Talajtan Vol.55.No.1.pp.9-18.

Symbolism in *The Yellow Wallpaper* by Charlotte Gilman Perkins

Mónika Simon

Charlotte Gilman Perkins as a writer, social critic and feminist formulated her feminist views in about thirty works of her own. Her most influential writing is *The Yellow Wallpaper*, 1892, widely discussed by literary critics, psychologists as well as by sociologists. The essay proclaims her “feminist manifesto” had been discussed by feminist literary critics as Susan Gubar, Elaine Showalter and Julia Bader. The interpretation of Enikő Bollobás considers Gilman’s essay as an allegory of the restrictive patriarchal codes and society of the 19th century, oppressing women who waged a lifelong battle against the patriarchal system. (Bollobás 2005).

Gilman’s provocative essay follows Gothic conventions to unbind the social, domestic and psychological confinements of the 19th century woman writer. The Female Gothic mode is generally distinguished from the traditional Gothic as it emphasizes internal fears, where the source of this fear is the female body. The significance of the Female Gothic genre lies in the text’s function to reflect the patriarchal code and explore a new extreme of internal fears and desires which were inappropriate in 19th century society. Gothic fiction is also concerned with sexuality and sexual fears. The true terror lies in domestic tranquillity and suppressed feelings in marriages. The instability of emotions characterizing the patriarchal marriages derives not from the mental weakness of protagonists but from the patriarchal codes determined by society.

To express the feminist sentiment Gilman creates a narrator who is once expressive about her feelings but is also prone to oppress her feelings and emotions. Gilman creates an “unreliable narrator” and the reader can develop two theories about the main character of the essay, either that she is insane – suffering from mental breakdown or she feels oppressed. Following the text visually, the reader can feel the distraction of the protagonist, which can be explained by her mental condition as well as by prohibition from writing, expressing her ideas. Gilman’s narration technique, first-person narration is not coincidental. Being inside the mind of a character is a thrilling reading experience – this narrator is clearly feeling trapped in her marriage. While the reader can experience a dramatic change of the protagonist, the other characters of Gilman’s essay are less emphasized. We can get some factual information about them, but their feelings are never expressed through the eyes of the narrator. The chosen narration technique makes the story credible and the reader can identify herself with the internal feelings of the narrator.

The yellow wallpaper

The wallpaper is the focal-point of the story and functions as a descriptive metaphor of discrimination and oppression of women. Gilman exposes more insight into the meaning of the wallpaper throughout the story. The narrator feels the wallpaper as a text she must interpret. The color of the wallpaper is interesting – “unclean yellow”, which is described as the following: “The color is repellent, almost revolting, a smouldering unclean yellow, strangely faded by the slow-turning sunlight. It is a dull yet lurid orange in some places, a sickly sulphur tint in others.” (Gilman 1998, 5) The color of yellow is usually associated with happiness and intellectual activity. The brighter tone of the color can refer to intellect or mental freshness. Paradoxically, the reader cannot associate the story with happiness and the other meaning of color is explained in the text, where the reader should identify herself with the narrator. It is important to understand that the story’s female character is suffering from “temporary nervous depression a slight hysterical tendency” (Gilman 1998, 3), while she is spending her days in a big, airy room, which used to be a playroom or a nursery. She is irritated by the yellow color of the wallpaper - yellow may have a disturbing effect, probably babies cry more in yellow rooms. The yellow color also represents decay, sickness and jealousy. The most appropriate explanation of the yellow color of the wallpaper refers to the decay of the narrator’s marriage and life. Considering the choice of color we can say that it was not coincidental as the author focuses on expressing the entire mental state of her main character.

The female character is suffering from postpartum depression and receiving a treatment by Dr. S. Weir Mitchell pioneer of the rest cure. The treatment enforces absolute bed rest, forbade any kind of physical, mental or social activities, and requires isolation from family members and friends.

The story begins with the description of the family’s stay at a summer mansion. While the narrator feels that something is wrong with her, her husband and brother, both physicians assure her that there is nothing wrong. Writing is especially forbidden and John warns her several times to use self-control to rein in her imagination: “...and am absolutely forbidden to “work” until I am well again. Personally, I disagree with their ideas. Personally, I believe that congenial work, with excitement and change, would do me good.”(Gilman, 3) Her husband finds intellectual activity dangerous for her mental well-being. The narrator feels writing as a form of cure: “I think sometimes that if I were only well enough to write a little it would relieve the press of ideas and rest me.” (Gilman 1998, 7) John, the husband is a successful “practical physician”, who represents the male dominance of the 19th century, preventing his wife from being free and creative. As the narrator is paralyzed by her illness and instructions of her husband, she finds no other way than concentrating on the wallpaper of her room.

The setting of the story takes place during the summer in a rented mansion that John had acquired so that the narrator may rest and get well again. The house is a colonial mansion, which is in a rural setting surrounded by a garden with a lovely shaded path leading to the house. The main setting, which the narrator describes, is the room, where she spends her days. She gives a detailed description of the yellow wallpaper which consumes more and more of her attention. So she begins to fantasize about the wallpaper and imagines scenes, people, anything imaginable on and behind the paper. The factual description of the mansion is followed by more expressive description of the wallpaper: "I know a little about of the principle of design, and I know this thing was not arranged of any laws of radiation, or alternation, or repetition, or symmetry, or anything else that I ever heard of. It is repeated of course, by the breadths, but not otherwise. (...) The whole thing goes horizontally, too, at least it seems so, and I exhaust myself in trying to distinguish the order of its going in that direction." (Gilman 1998, 9) The wallpaper seems to have a strange pattern and can be compared to Chinese or Arabic punctuation marks. In her study, Boglárka Kiss compares Gilman's wallpaper pattern to the arabesque, which is connected with the Islamic art from the 9th century, later reinvented in European Romanticism. The arabesque in the Islamic world is a form of artistic decoration that is based on rhythmic linear patterns and it is combined with other elements. The expression "arabesque" appears in Gilman's text as her character is describing the pattern of the wallpaper she says the following: "... the outside pattern is a florid arabesque". (Gilman 1998, 12) It can be clearly deduced that the mind of a woman consists of fantastic interlacing patterns and also indicates that the female thought process is generally seen abnormal by the male dominated society. Boglárka Kiss in her study emphasizes the original reflective role of the arabesque, which is used to describe the internal life of the protagonist.

The way Gilman describes the wallpaper tells of what the narrator's mind is wandering about. The reader can follow the mental degradation of the protagonist as she is losing control over reality, where the text itself becomes the symptom. Gilman's narrator is obsessed by the color and pattern of the wallpaper that she is trying to explain: "There is a recurrent spot where the pattern lolls like a broken neck and two bulbous eyes stare at you upside down." (Gilman 1998, 7) The boundaries between the text and reality seem to disappear when the narrator notices a woman behind the paper who is trying to escape and it makes her feel scared. "And it is like a woman stooping down and creeping about behind that pattern." (Gilman 1998, 11)

By the end of the story the narrator identifies herself with the woman behind the paper and she tears off all the wallpaper to free the woman behind. The woman who is hidden in the background of the paper symbolizes the protagonist's fears of presenting her opinion.

This part of the novel has indicated most of the debate among literary critics such as Quawas, Gilbert and Gundar, who reject the hypothesis that the protagonist becomes insane. According to their explanation the story has a positive outcome and the protagonist defeats the patriarchal system. Hedges and Sues reject the theory mentioned above and interpret the end of the story from the perspective that the protagonist had lost contact with reality and finally became insane. (Würtz 2009)

The yellow wallpaper is a significant symbol of the story. It is stereotypically a floral, feminine fixture in rooms, the woman's imprisonment behind the wallpaper highlights the expectations of women in the 19th century. Like all good metaphors, the yellow wallpaper is interpreted by readers to represent the external manifestation of neurasthenia, the narrator's unconscious or the narrator's situation within patriarchy. The yellow wallpaper becomes a metaphor for women's discourse. The emphasis is put on discourse (writing) and the act of speaking (language) – leads to the central issue of the story: the narrator's alienation from work, writing and intellectual activity. (Treichler 1987) The story is concerned with the complicated relationship between a woman and language and makes us think about further questions from theoretical feminist perspectives: "In what sense can language be said to be oppressive to women? How do feminist linguistic innovations seek to escape this oppression?" (Treichler 1987, 62) The narrator's communication possibilities are limited throughout the story; we can rarely meet dialogues with other characters of the story.

The Yellow wallpaper is written using a unique narrative technique. The narrator is also the protagonist, whose thoughts and actions are displayed to the reader through her diary. According to Treichler's interpretation, the only safe language for the narrator is dead language. Treichler's dead language is the diary, which is concerned with the complicated relationship between women and language.

The narrator of the Yellow Wallpaper is under the influence of male discourse at the beginning of the novel. As the wallpaper "comes to life", the narrator rejects the patriarchal discourse and becomes a creative user of language. The possibility is given to leave patriarchal oppression, but the protagonist is physically paralyzed. She lives her life behind closed doors, barred windows and the bed is nailed down to the floor representing that change in the life of our protagonist has not come yet. She develops fear about change: "I do not like to look out of the windows even – there are so many of those creeping women, and they creep so fast. (...) But I am securely fastened now by my well hidden rope ..." (Gilman 1998, 18) The narrator's power over language is metaphorical: the story raises the possibility of change, but discrepancies within the story are not dissolved, the woman remains passive as well as active, sane and insane throughout the happenings.

The colonial mansion

When Gilman's story was first published, most readers took it as a scary tale about a woman. After its rediscovery in the twentieth century readings of the story have become more complex. Gilman uses a psychological horror tale as a critique of the position of women in the institution of marriage. The conventional nineteenth century middle-class marriage, with its typical distinction between the "active" work of man and the "domestic" role of a woman ensured that women remained second-class citizens. The intellectual activity of the protagonist is beyond the borders of traditional roles.

The story starts out that John and his wife are moving to a colonial mansion in the countryside for summer. The protagonist is immediately awed by the majestic beauty of the mansion, however she finds the mansion to be "a haunted house" and she feels there is something "queer" about it: "A colonial mansion, a hereditary estate, I would say a haunted house, and reach the height of romantic felicity but that would be asking too much of fate! Still I will proudly declare that there is something queer about it." (Gilman 1998, 3) This place and environment has much to do with the life of the protagonist. The woman has just had a baby, but the baby is only mentioned a few times in the story. After she moves into the mansion she becomes obsessed with the yellow wallpaper of her room. The house does not deliver happiness to the family and becomes a place of the narrator's metamorphosis.

The narrator spends most of her time in a room chosen by her husband. She describes the room as it used to be a nursery, a playroom or a gym in the past. The barred windows paralyze the protagonist, she has no chance to escape even from her own thoughts. She seems to be imprisoned in her room, where the wallpaper leads her to create her own madness. The wallpaper acts as a mental entrapment for the protagonist. She can be characterized by fear and desire to experience the "outside" world that she can see from the window of her room. The window is a gate to the world she would like to experience. She can see the garden and people walking in the harbor from her window. There is another world apart from reality that the narrator can recognize. She can see creeping women in the garden, but she does not want to join them. Traditionally, the window represents the view of possibilities, but in this case it also becomes a view that she does not want to see. She says near the end of the story: "I do not like to look out of the windows even – there are so many of those creeping women, and they creep so fast." (Gilman 1998, 18) She knows that her status as a woman in society is low; she has to creep to be a part of society and she does not want to see other women, because she knows that they reflect her own life. The window is no longer a gateway for her, she cannot enter the other side of this world literally, because that world does not belong to her and she cannot realize herself in that world. There are also bars on the

window, which symbolize the social, emotional and intellectual prison of the protagonist. She is and would be still controlled, a woman, who cannot express her thoughts and emotions. She will still be forced to creep, as she is doing it in the end of the story.

The narrator is held captive in her room. Everything in the house separated and divided seems to be designed for men. The bed in her room is nailed down and cannot be moved. This symbolizes the loss of control over the free decision-making possibility of women in the 19th century and the patriarchal dominance.

The garden of the mansion similarly to the window can be seen as a metaphor of change. "There is a delicious garden! I never saw such a garden – large and shady, full of box-bordered paths, and lined with long grape-covered arbors with seats under them." (Gilman 1998, 4) The labyrinths and doppelgangers are all Gothic elements that are used to reflect internal feelings.

The borders of reality and an imaginary world are ruined with the contrast of the room's closed world and the garden as a gateway to the world of possibilities. The garden gets a positive description at the beginning of the story, though it changes later as the following: "I do not want to go outside. (...) For outside you have to creep on the ground, and everything is green instead of yellow." (Gilman 1998, 18) In contrary to the garden, the room represents a kind of safety as well as imprisonment and no possibility for change.

Moonlight and daylight

A motif that assumes importance in the story is the moonlight and daylight. Most of the "action" takes place in the evening. In folklore, the moon is attributed to the feminine and the sun to the masculine. Night is typically viewed in literature as an escape of the conscious order of the daytime. At night, the subconscious runs wild with dreams and seems to liberate the narrator some way. The moonlit frequently symbolizes female intuition and sensitivity.

The sunshine is associated with the masculine world; sunshine dominates her room during the day as John, the narrator's husband gives her prescription for each hour.

The color of the wallpaper changes during the night. She feels that the pattern on the wallpaper is changing and the woman behind the wallpaper also appears at night. In daylight, the color of the wallpaper is disturbing and irritating. The narrator is controlled during the day and her intellectual activity is prohibited.

Connection with ancient mythology can be interesting; especially to Artemis. Artemis is known as the goddess of the night, the huntress, the personification of the moon and also the goddess of fertility. She is considered to

be the protector of the vulnerable, and the goddess who especially heard the appeals of women. Gilman's protagonist is a vulnerable woman seeking help as well as the type of Artemis woman in a society where patriarchal oppression does not allow her intellectual liberation.

The yellow wallpaper appears as an ordinary thing in Gilman's short story; however, it gains importance as a symbol leading to the criticism of the patriarchal code of Gilman's age. The symbolism of "The Yellow Wallpaper" arose the interest of literary criticism and several debates went on concerning the issue discussed; most of the literary analysts can agree that this piece of work is a masterpiece of the early works of American feminist literature.

Literature

Bollobás, Enikő 2005. *Az amerikai irodalom története*. Budapest.

Gilman, Charlotte Perkins 1998. *The Yellow Wall-Paper and Other Stories*. Oxford University Press, New York.

Kiss, Boglárka 2010. Textuális életek és női intertextualitás Charlotte Perkins Gilman *A sárga tapéta*, Sylvia Plath *Az üvegbura* és Margaret Atwood *Lady Oracle* c. művében. In Pete László 2010. *Juvenilia III*. Debrecen.

Treichler, Paula A. 1987. *Escaping the Sentence: Diagnosis and Discourse in "The Yellow Wallpaper."* In Shari Benstock *Feminist Issues in Literary Scholarship* 1987. Indiana University Press.

Würtz, Elizabeth 2009. *Descent into Madness or Liberation of Self? An Analysis of the final scene of "The Yellow Wallpaper" by Charlotte Perkins Gilman*. Nordstedt, Germany.



Kulturen der Lehrerbildung

Terézia Strédl

Die Lehrerbildung musste immer in Einklang mit den gesellschaftlichen Erwartungen stehen und den Anforderungen der jeweiligen Schulsysteme entsprechen. Die Kernfrage war immer, mit welcher Lehrkultur man die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer ausrüsten sollte, damit ihr professionelles Niveau mit dem mentalen Niveau der jeweiligen Schüler in Gleichgewicht steht. Das Buch behandelt Probleme des angedeuteten Themenbereichs.

Kulturen der Lehrerbildung, unter diesem Titel wurde der rezensierte Sammelband von Christian Kraller, Helga Schnabel-Schüle, Mihael Schratz und Birgit Weyand herausgegeben. Es ist eine Sammlung von Aufsätzen, die die Herausgeber in drei Bereichen eingegliedert haben: Kultur und Lehrer/innenbildung, Aus- und Weiterbildung im Wandel, Institutionen und Strukturen der Lehrer/innenbildung auf dem Weg.

Den ersten Teil (*Kultur und Lehrer/innenbildung*) leitet der Aufsatz *Kultur der Lehrerbildung in Deutschland* von Helga Schnabel-Schüle ein. Sie beschreibt die Anfänge der Lehrerausbildung in Deutschland, ihre Anstrengungen, Bedingungen und Entwicklung vom 19. Jahrhundert an bis zur Gegenwart. Im zweiten Teil des Beitrags behandelt die Verfasserin einige Elemente der deutschen Bildungskultur der Lehrerausbildung. Der zweite Aufsatz *Selbstähnlichkeiten in der Lehrer/innenbildung* von Christian Kraller, geht der Frage nach, warum eine Schulreform erst nach einer langen Zeit in die Praxis umgesetzt wird. Der Beitrag ist mit vielen Illustrationen, Tabellen versehen und enthält ein ausführliches, weiterführendes Literaturverzeichnis. Der Verfasser des dritten Beitrags *Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenzen im 21. Jahrhundert* ist Wolfgang Hallet. Wie es schon der Titel zeigt, setzt sich der Verfasser mit didaktischen Kompetenzen und ihren Umformungen im 21. Jahrhundert in Deutschland auseinander.

Im ersten Aufsatz des zweiten Blocks (*Aus- und Weiterbildung im Wandel*) sucht Dorit Bose nach Zusammenhängen zwischen Entwicklung des Schulwesens und der Lehrerausbildung. Sie findet Hinweise auf die Verbindungen zwischen Schulsystemen und dem professionellen Profil der Lehrer. Untersucht werden einzelne Elemente der Lehrpraktikums, die sich gemäß den Einstellungen der jeweiligen Schulen modifizieren. Der Beitrag von Thomas Coelen und Michaela Heer *Auf der Suche nach interprofessionellen Kompetenzen „ganztags“ in der Lehrer/innenbildung*, befasst sich mit einer in Deutschland immer häufiger vorkommenden Erscheinung, nämlich mit dem Problem, dass die Vormittagsschulen allmählich in Ganztagschulen übergehen. Beigefügt wird dazu ein kurzes Konzept einer zukunftsorientierten Lehrerausbildung. Barbara Drechsel

und Manfred Prenzel gehen der Frage nach, was die Lehrer in Deutschland über internationale Forschungen zur Lehrerbildung wissen, und vergleichen die Daten mit anderen Forschungsergebnissen, die in Deutschland durchgeführt wurden. Ziele und Methoden diesbezüglicher Forschungen werden detaillierter unter die Lupe genommen. Der Beitrag *Lehrerbildung als kulturelle Praxis* von Ilse Schrittmesser und Monika Hofer behandelt die Streitfrage, dass die Studierenden bei der professionellen Vorbereitung einen neuen kulturellen Habitus erwerben müssen, um ihre künftige Tätigkeit und die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung intensivieren zu können. Derselbe Block enthält Aufsätze von Meinert A. Meyer *Kultur, Kompetenzen und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsforschung* von Peter Fauser, Jens Rissmann und Axel Weyrauch *Der Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lehrqualität. Theoriegeleitete Intervention als Professionalisierungsansatz* sowie von Wilfried Schley – Michael Schratz *Die Zukunft gemeinsam entstehen lassen. Professionalisierung von Führungspersonen als Systemwandel*.

Der dritte Teil des Buches (*Institutionen und Strukturen der Lehrer/innenbildung auf dem Weg*) enthält folgende vier Beiträge: Birgit Weyand *Zentren der Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels*, Hermann Saterdag *Entwicklung und Vereinbarung von Rahmencurricula für Lehramtsstudiengänge durch die Kulturministerkonferenz*, Hans N. Weiler *Reform der Lehrerbildung und Reform der Hochschulen – Ein deutsches Dilemma* und Marc Malinger *Paradigmenwechsel in der Luxemburger Herausbildung*.

Das Buch zeigt ein umfassendes Bild der gegenwärtigen deutschen pädagogischen Forschung, es diskutiert theoretische Ansatzpunkte und den philosophischen Hintergrund, dies alles mit ausführlichen Verweisen auf die (weiterführende) Fachliteratur.

Kraler, Christian – Schnabel-Schüle, Helga – Schratz, Michael – Weyand, Birgit (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 2012, S. 287 ISBN 978-3-8309-2353-4

Tourism Discourse Language and Global Mobility

András Vincze

In their insightful work Thurlow and Jaworski investigate what role spoken and written languages as well as visual discourse play in the global cultural industry of tourism. Based on empirical research, they analyse language ideologies and the relationships between hosts and tourists observable in today's tourism.

Both authors are distinguished linguists, the writers of several monographs on linguistics and communication with a focus on tourism and globalisation.

In their introduction to the volume, two quotations underline the significance and topicality of the subject matter and – at the same time – foretell the strongly critical nature of the discourse analysis approach applied by them. The quotation by Bruner reminds the reader that today's tourism is one of the greatest movements of people of all time. Bauman's words, on the other hand, reveal that the freedom of mobility has become a major factor in the social stratification of populations, since its blessings are enjoyed only by a global elite, while large groups of people cannot participate in it in spite of the processes of globalisation (or exactly due to them).

After thusly introducing their critical approach to tourism, mobility and globalisation, the authors set out to outline and open up a new direction of language and communication research, which they call the *sociolinguistics of tourism*. Their work organically fits in with the trend of scientific research that views tourism as a scene of cultural exchange and production and has reached remarkable achievements in the past 20-30 years. In their study, the authors investigate what tourism as a significant domain of social life can say about the representation, mediatisation and organisation of social life and language itself. On the other hand, they also contribute to critical tourism research, which is a unique field within the study of language and communication. The most important subject of their investigation is the way language and communication (or as they shortly refer to it: *discourse* [2]) produces and defines identities, relationships and communities.

As critical discourse analysts, they demonstrate the way communicative processes manifest and reproduce the matrices of power and the ideologies of otherness within the wider context of 'developed' or 'global' capitalism. That is the reason why they decide to describe, explain and interpret tourism as one of the major forces that shape today's social, political and cultural processes.

Thurlow and Jaworski's study rests on three theoretical and sociological pillars: *language*, *tourism* and *globalisation* i.e. the global economy – as they refer to it. According to the two scholars both globalisation and tourism are originally discursive by nature, and tourism is strongly affected by globalisation and vice versa. Furthermore, language is shaped by the discourses of globalisation and tourism to a significant degree. These notions are elaborated on in subsequent chapters in six case studies analysing some textual practices and globalizing genres, which are common in tourism.

The authors chose a unique research method to demonstrate how discursive processes are realised strategically. They carried out discourse analysis on a corpus consisting of a selection of tourism genres, which are seemingly ideologically innocent yet powerful. They analysed newspaper articles, in-flight magazines and guidebooks thoroughly and watched TV shows and explored the markets of Gambia to identify widespread and constant structural patterns, consistent themes and cultural narratives. It was these that enabled the researchers to acquire new insight into the discursive formations, 'regimes of truth' (*Foucault, 1980*) and ideological assumptions through which textual practices and wider social practices, which also include the former, are institutionally organised and become comprehensible to the public.

The book comprises six chapters, each of which analyses a textual practice or common genre. Thus, each part examines a different context of tourism highlighting a series of various concepts of sociolinguistics and discourse analysis that are associated with the relevant social and theoretical issues emerging in the respective cases.

In Part I one finds examples of what the authors call 'discourses on the move'. In the first chapter various airlines' in-flight magazines, in the second chapter Gambian trade signs and business cards while in the third one holiday postcards come under close scrutiny. In all three cases it is the various ways of using language as a semiotic resource for the performance of tourist and global identities that is in the focus of investigation.

In Part II, instead of the touristic use of language, it is the representation of language (metalanguage) that is looked at. Analysing three further tourist genres, the authors concentrate on some textual practices where language is more or less explicitly thematized. Here (chapters 5-6) the overlapping topics of metalanguage and language ideology are in the focus of attention to explore how 'language about language' (discourse about discourse) can be used for scripting and policing *other* people. In chapter 4 the language of newspaper travelogues while in chapters 5 and 6 that of television holiday shows and guidebook glossaries is analysed.

With the help of the texts comprising the corpus readers can find out how the tourist experience (actually the world around us) is prefigured and scripted for potential tourists. By reading and/or using such texts people learn not only what to see and do during holiday but also how to be tourists and what it means to be a global citizen.

In their conclusion (224-238) the authors introduce the notion of *banal globalization*, which was meant to be the title of their book originally. In their interpretation, *banal* means something common and mostly unremarkable but not trivial. According to Ulrich Beck, they also write about two types of cosmopolitanism. One of them is elitist and philosophical while the other one, banal cosmopolitanism, is created by everyday choices and unconscious decisions as a result of the reality of global processes. The importance of introducing the idea of *banal* is that it helps us understand the discourse of tourism, which has its roots in the everyday, i.e. banal realisations of globalisation. According to the authors' hypothesis, globalisation – or rather global capitalism – is realised on the level of 'innocent' texts and 'harmless' interactions. Nevertheless, – somewhat contradictory to the above – on the basis of their data they also point out that nationalism has not been replaced by globalisation at all; it is displaced only temporarily. They have seen numerous examples of nationalism, cosmopolitanism and globalisation not only being related to the discourse of tourism but also being realised by it.

One of the main advantages of introducing the notion of *banal globalisation* is that it provides a theoretical basis for the linguistic micro-analysis of everyday discourse. Thus, it allows the revision and elaboration of the generalisations of globalisation theories. In other words, critical discourse analysis provides a framework for the study of the characteristics of texts, the organisation of communicative practices and the discursive representations and constructions of discourses in order to find out how ideologies and hegemonic inequalities appear in texts and how these same texts contribute to their reproduction.

The six case studies (chapters 1-6) show that the analysis of language, identity and relationships can reveal how textual practices produce and represent the symbolic/cultural capital of tourism and its 'regimes of truth' (Foucault, 1980) concerning global mobility.

Of the above, it is language that is involved in the textual mediation of global mobility by promoting the ideology of globalisation and 'textualizing' the whole of tourism itself. In the meanwhile a hierarchy of languages also evolves and language itself becomes a commodity as well as a means of the exchange of other goods.

The authors define tourist identities as imagined global communities of similar or identical practices. In order to be a tourist one has to learn how to be one, how to find, read and interpret cultural symbols, signs and works of art. It also involves knowing how to communicate and interact in tourist spaces.

According to Thurlow and Jaworski, relationships in tourism are based on a neo-colonial myth of human contacts, which are limited to light, playful and brief encounters between hosts and tourists in the form of prefigured interactions. In spite of the neo-colonial rhetoric of tourism that offers globalisation as a way of life, in most types of mass tourism it is only one of the two parties involved in the touristic encounter that practices the discourse of power, while the other one appears in a romantic, obedient, eroticised and pre-modern form.

It is the latter point about the neo-colonial nature of mass tourism that might seem as a strange idea to anyone from a nation without a colonial past, at first. However, in the practice of tourism manifestations of the above relationship may be observed in the case of any destination. It also makes one think why the authors chose Gambia, the smallest country on the African mainland with an area of 11 295 km² and a population of 1 705 000 (2009) and an internationally insignificant tourism industry¹, for two of their case studies. Their choice must have been motivated by the facts that there is a remarkable difference in the living standards of the citizens of the host country and the country of origin of the – mostly British – tourists and that the role of tourism in the economy of the country is increasing dynamically.

Thurlow and Jaworski's work will prove to be a useful read for those who are interested in critical discourse analysis and – in particular – in the research of the processes of globalisation and global mobility. This book is a valuable contribution towards the understanding of such interdisciplinary issues as motivation in tourism in the 21st century and the relationships between global mobility and discourse.

Crispin Thurlow – Adam Jaworski:

Tourism Discourse. Language and Global Mobility

[New York:] Palgrave Macmillan 2010, 288 pp.

ISBN: 978-1-4039-8796-9, ISBN10: 1-4039-8796-3

1 Nagy Világatlasz, Topográf, 2004., p. 209

Education – Identity – Health

The International Scientific Conference organized by J. Selye University in 2012

Melinda Nagy

The J. Selye University in Komarno under the auspices of its Rector, doc. RNDr János Tóth, Ph.D. organized its fourth international scientific conference this year. The conference was held on 13 and 14 September 2012 in the Conference center of the J. Selye University under the title “*Education – Identity – Health*”.

The main purpose of the event was to create an international scientific forum, where researchers from Slovakia, Hungary and other countries discuss scientific issues. It was also aimed at strengthening the position of J. Selye University in the scientific and cultural landscape of Slovakia and Central Europe.

On the first day of the plenary sessions, three renowned scientists gave their presentations: ThDr. Vojtech Boháč, PhD. professor of systematic theology, head of department at the Greek Catholic Theological Faculty of University of Presov in Presov, Slovakia “The Greek Catholic Identity in Slovakia” was read by the dean of the Reformed Theological Faculty of J. Selye University, doc. ThDr. János Molnár. He was followed by Dr. Miklós Kellermayer, honorary professor of University in Pecs, Hungary, who held his presentation under the title “Faith and Science”. Dr. István Szíjártó, CSc., the president of the Balaton Academy, and the Hundreds Council spoke about “Mother Tongue – The Key to National Survival”.

During the remaining part of that day and the second day the presentations were divided into three sections. The Health and Education Section was led by doc. Dr. Mária Magdolna Németh, CSc., associate professor of the Pre-school Teacher and Teacher Training Department of the Pedagogical Faculty, J. Selye University in Komarno. The Education section was led by Mgr. Szabolcs Simon, PhD., assistant professor of the Hungarian Language and Literature Department of the Pedagogical Faculty of J. Selye University in Komarno; and the Identity section was led by Mgr. Attila Lévai, PhD., vice-dean of the Reformed Theological Faculty of J. Selye University in Komarno.



1. picture: The International Scientific Conference of “Education – Identity – Health” organized by J. Selye University

97 researchers registered to the conference for active participation, most of them represented other institutions – universities and research institutes. Among the participants there were a large number of colleagues from Hungary, but many colleagues from Slovakia, the Czech Republic, Serbia and Ukraine were also here. The lectures were published in the 820 pages long Conference Proceedings arranged according to the sections of the conference.

The dinner guests could take pleasure in the impressive performance of Tibor Bertók and Tibor Bertók, Jr. The participants of the conference who arrived from other towns could visit the building of the Komarno Fortress accompanied by a travel guide.

Valenz und Korpuslinguistik

(Trnava, 11.-12. Oktober 2012)

Simona Fraščíková

Der Lehrstuhl für Germanistik an der philosophischen Fakultät der Universität der hl. Cyrill und Method in Trnava veranstaltete am 11./ 12. Oktober 2012 eine internationale Tagung unter dem Titel *Valenz und Korpuslinguistik*. Die Tagung fand anlässlich des 15-jährigen Bestehens der Universität und zu Ehren des Lebensjubiläums von Frau a.o. Prof. Dr. Ružena Kozmová, CSc. statt, weswegen der Tagung die außergewöhnliche Bedeutung beigemessen wurde.

In dem Grußwort an die Teilnehmer und Gäste drückte die Garantin der Tagung eine große Freude darüber aus, dass sich so ein sprachwissenschaftlich starkes Publikum an einer relativ jungen Universität zusammengetroffen hatte und wünschte den Teilnehmern eine diskussionsfreudige Arbeitsatmosphäre mit vielen Anstößen sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch für die Entwicklung der möglichen Zusammenarbeit.

Dem Titel nach ging es um eine monothematische Tagung. Germanisten aus der Schweiz, Tschechien, Polen, Deutschland, Spanien und der Slowakei behandelten die Bereiche *Valenz und Korpuslinguistik* aus verschiedenen Perspektiven. Die Referenten präsentierten empirisch fundierte Forschungsergebnisse in sieben thematisch zusammenhängenden Panels und führten mit dem Publikum einen intensiven Gedankenaustausch. In die Diskussion konnten auch die eingeladenen Studierenden der Germanistik eingreifen, für die die vorgetragenen Beiträge eine Erklärung, Ergänzung oder/aber auch ein Anstoß zur eigenen Forschung darstellten.

Die Problematik der Bedeutungsvariabilität von Verblexemen, in enger Verbindung mit dem Konzept der Valenztheorie, wurde von Hans-Werner Eroms (Universität Passau) angesprochen. In seinem Referat unter dem Titel

Verbvarianten und Korpuslinguistik setzte er sich mit der Darstellung des Valenzpotentials ausgewählter Lemmata in den bisherigen Valenzwörterbüchern auseinander und äußerte sich zu deren positiven und negativen Seiten, einschließlich der möglichen Vorschläge. Mit dem Beitrag *Valenz als Kollokationssyntax* verband die Ružena Kozmová (UCM Trnava) zwei linguistische Ansätze, indem sie den Valenzbegriff mit dem der Kollokation ins Verhältnis setzte. Da die Betrachtung der Valenz als Kollokationssyntax einen im Vergleich mit den bisher präsentierten Ansichten über die Valenz neuen Zugang darstellt, löste die Referentin mit ihrem Beitrag eine Diskussion von vielen Fragen aus.

Im Referat *Standardsprache – Variation – Korpusgrammatik: Evaluation der Hypothesen zur Variationssystematik im Bereich der Genitivmarkierung* von Noah Bubenhofer (TU Dresden) wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Variationssystematik im Bereich der Genitivmarkierung auf Grund der Korporadaten und deren statistischer Auswertung zu klären ist. Dem ersten Referat folgte die Vortragende Simona Fraščíková, die mit ihrem Beitrag *Die Bedeutungsvariabilität als ein satzinternes Phänomen*, teilweise anknüpfend an die Themen im ersten Panel, auf problematische Stellen bei der Festlegung von Bedeutungsvarianten des jeweiligen Verblexems näher einging.

Am Nachmittag erfolgten in zwei Panels sechs Referate. Im ersten, von der Moderatorin Carmen-Cayetana Castro Moreno aus Spanien eingeführt, trat Mojmír Muzikant aus der Tschechischen Republik auf. Dem Publikum brachte er die aus der Untersuchung der lexikographischen Verarbeitung von Verbal substantiven, sich insbesondere auf deren Valenz und Derivation konzentrierend, hervorgehenden Resultate näher. Eine interessante empirische Untersuchungsbasis stellte die polnische Teilnehmerin Marcelina Kalasznik (Universität Wrocław) vor, die sich der Valenz im nominalen Bereich anhand von deutschen Bezeichnungen für Eisdesserts widmete. Die ganze Sitzung im dritten Panel wurde von Roland Wagner, dem Referenten aus der Tschechischen Republik, abgeschlossen. Die Frage, welche der Begleiter in Nominalgruppen zu den Ergänzungen und welche zu den Angaben zu zählen sind, stand im Mittelpunkt des Beitrags und der davor durchgeführten empirischen Untersuchung.

Ein intensives, zugleich auch anregendes Tagungsprogramm am 11. Oktober bereicherten um ihre Referate die Vertreter aus unterschiedlichen Ländern. Carmen-Cayetana Castro Moreno aus Spanien eröffnete das letzte Panel mit dem Beitrag *Valenztheorien in der kontrastiven Fachdidaktik: Prinzipien einer dubiosen Ähnlichkeit*. Auf die Unterschiede zwischen der Valenzrealisierung eines Verbs in Phraseologismen und dessen Valenzrealisierung im üblichen Sprachgebrauch konzentrierten sich Anna Gondek und Joanna Szczyk von der Universität in Wrocław. Die nach dem Referat unter dem Titel *Valenz in der Phraseologie an ausgewählten Beispielen* gestellten Fragen zeigten, dass es manchmal tatsächlich problematisch ist, die Valenzrealisierung in Phraseologismen korrekt zu bestimmen. Das Gebiet der Phraseologie wurde auch bei letzten

Vortragenden des Tages, den jüngeren schweizerischen Forschern Annina Nierberger und David Schreiber (Universität Basel) nicht verlassen. Mit dem Titel des Beitrags *Selbst ist die Frau: Weibliche Varianten von spezifisch männlichen Phrasemen* gaben sie gleich bekannt, welcher Aspekt der phraseologischen Einheiten ihr Interesse besonders geweckt hatte. Der Moderator, Štefan Pongó, selbst meldete sich nach dem Beitrag zum Wort und eröffnete dadurch die Diskussion zum behandelten Thema.

Am Freitag setzte die Tagung mit weiteren Beiträgen ebenso von hoher Qualität fort. Das fünfte Panel moderierte Monika Banášová und als die erste führte sie Annelies Häcki Buhofer (Universität Basel) mit ihrem Referat *Kollokationen als sprachliche Muster* ein. Die schweizerische Professorin verdeutlichte zuerst den Kollokationsbegriff im Sinne des im Titel des Beitrags angegebenen sprachlichen Musters, legte dessen typische Merkmale dar und die theoretischen Ausführungen ergänzte mit den Beispielen aus dem Basler Kollokationenwörterbuch. Die Kollokationen mit Basen zum Ausdruck des Konzepts ÄRGER untersuchte Hana Bergerová aus der Tschechischen Republik im Beitrag *Emotionswortschatz im Lichte der Kollokationsforschung: korpuslinguistische Zugänge*. Dem Titel des Beitrags nach stützte sich die Referentin im Rahmen der empirischen Untersuchung auf die Auswertung der Korporadaten. Der Einsatz von korpuslinguistischen Tools im DaF-Unterricht und die Möglichkeit mit Hilfe der genannten Mittel die Bedeutungsbeziehungen einer Fremdsprache zu untersuchen, gehörten zu den Schwerpunkten im Referat von Marek Schmidt (J.E. Purkyňe Universität Ústí n. Labem). Der Vortragende betonte, dass der Einsatz von Korpuslinguistik im DaF-Unterricht überhaupt erst in den fortgeschrittenen Studiengruppen möglich ist, da es sich um komplizierte korpusbasierte Methoden handelt, anhand deren die in Frage kommenden Kookkurrenzen ausgewertet werden.

Der Kollokationsbegriff zog auf sich in den letzten Jahren eine große Aufmerksamkeit, weswegen er immer häufiger zum Forschungsgegenstand wird. Am Lehrstuhl für Germanistik an der Universität der hl. Cyrill und Method in Trnava widmen sich der Erforschung von Kollokationen, unter der Leitung von Peter Ďurčo, Anita Kázmérová und Astrid Hanzlíčková. Im sechsten Panel stellten alle drei ihre Forschungsergebnisse vor. Die ihrer Untersuchung zugrundeliegende Auffassung von Kollokationen wurde von Peter Ďurčo erhellt, genauso wie auch das anzuwendende Verfahren zur Klassifikation und Anordnung von Kollokationen. Die Doktorandinnen des Professors konzentrierten sich auf die praktische Exemplifizierung, im Rahmen deren sie die qualitativen Adjektive „neu“, „jung“ und „alt“ behandelten. Zum Ziel hatten sie dabei nicht nur die Ermittlung von Kollokationen der genannten Adjektive, sondern auch die Erforschung von möglichen Beziehungen zwischen ihnen. Die letzte Vortragende des sechsten Panels war Monika Banášová (UCM Trnava), mit dem Beitrag unter dem Titel *Gender studies in der Kollokationsforschung? (Eine formal-inhaltliche*

Kollokationsanalyse der Substantiva eines semantischen Feldes). Sie befasste sich gründlich mit den Distributionsmitteln von geschlechtsspezifischen Substantiven „Mann–Frau“, „Tochter–Sohn“ und „Vater–Mutter“, verglich diese und nicht zuletzt verwies auf die semantische Affinität zwischen Basis und Kollokator.

Im letzten Panel der ganzen Tagung standen vier Vorträge auf dem Plan. Die Moderation übernahm Peter Ďurčo und als der erste trat Štefan Pongó (J. S. Universität Komárno) mit dem Referat *Korpuslinguistik und moderne (digitale) Lexikografie* auf. In 20-Minuten langer zur Verfügung stehender Zeit äußerte er sich zu den Vorteilen der digitalen Lexikografie und im Anschluss daran stellte er die sog. Cloud-Version eines deutsch-ungarischen/ungarisch-deutschen Wörterbuchs vor, d.h. ein Projekt, an dem er selbst aktiv teilnimmt. Das Projekt *InterCorp*, an dem sich der Lehrstuhl für die deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität seit 2000 beteiligt, präsentierte Hana Peloušková (MU Brno). Dem Projekt *InterCorp* ging jenes Projekt voran, im Rahmen dessen die Erstellung von deutsch-tschechischen, seit 2005 ins multilinguale Projekt *InterCorp* involvierten Parallelkorpora als Ziel verfolgt wurde. Zu den Schwerpunkten des Beitrags von Hana Peloušková gehörten die Vorstellung des Projektes, d.h. des Parallelkorpus, die Arbeit mit ihm, genauso wie auch dessen mögliche Nutzung in der kontrastiv gerichteten Sprachforschung und im Prozess der Deutschlehrerausbildung. Dem valenztheoretischen Ansatz wandte sich wiederum im siebenten Panel Peter Halász (TU Trnava) zu. In dem Beitrag *Ausgewählte valenzielle Fachausdrücke im Spiegel der terminologischen Äquivalenz des Slowakischen* versuchte er, die Uneinigkeit im Bereich der valenziellen Termini, die zwischen dem Deutschen und dem Slowakischen herrscht, aufzuheben und eine der möglichen Wege zu deren Vereinheitlichung vorzuschlagen. Dem Vortragenden Attila Mészáros (J. S. Universität Komárno) fiel die Rolle zu, die erfolgreiche internationale Tagung mit seinem Referat *Wissenschaftsblogs als Mittel des popularisierenden Wissenstransfers* zu abzuschließen. Mit dem Titel des Referats wurde der Zusammenhang mit der Valenz oder Korpuslinguistik zwar nicht zum Ausdruck gebracht, A. Mészáros machte aber darauf aufmerksam, dass die empirische Materialbasis für die Untersuchung im Rahmen des gegebenen Beitrags, die dem deutsch/ungarisch-slowakischen Textkorpus entnommen wurde, einen adäquaten Ausgangspunkt für die weitere Untersuchung darstellen kann und deswegen zum Bereich der Korpuslinguistik genauso zuzuordnen ist.

Nach dem letzten Referat kam die Zeit für ein Paar abschließende Worte. Das Wort ergriff die Garantin und Hauptorganisatorin der Tagung, Ružena Kozmová, die mit großer Freude konstatierte, dass alle Absichten, auf deren Hintergrund die internationale Tagung organisiert worden war, erfüllt wurden und die Tagung tatsächlich Früchte aus mehreren Sichten trug. Ihr Dank gehörte einerseits allen an der Tagung aktiv Beteiligten, da sie mit ihren Projekten und Forschungsergebnissen viele Lücken in der Sprachwissenschaft aufdeckten

und noch aufdecken können, andererseits aber auch den passiv Beteiligten und dem ganzen Organisationskomitee, da sie insgesamt die angenehme Arbeitsatmosphäre schufen. Dafür, dass die internationale Tagung *Valenz und Korpuslinguistik* wirklich gelungen ist, spricht ein sehr positives Feed-Back seitens der Tagungsteilnehmer.¹

Forum Hungaricum III. Nationalitäten und Minderheiten im Donau-Karpatenraum

(Komárom/Komárno 18.10-21.10. 2012)

Meinolf Arens

Ziel des Forum Hungaricum ist auf seinen einmal jährlich stattfindenden Veranstaltungen, die an jeweils wechselnden Orten ausgetragen werden, eine Vernetzung und ein Austausch zwischen den zu diesem Raum arbeitenden und an Fragen der Grenzen und Sprachen überschreitender Kultur und Wissenschaft interessierten Geisteswissenschaftlern zu ermöglichen.

Veranstalter der Tagung in Komárno waren neben dem HDO – Haus des Deutschen Ostens, München, die Deutsch-Ungarische Gesellschaft e.V. Berlin sowie das Forschungszentrum für Europäische Ethnologie des Forum Instituts für Minderheitenforschung und die Pädagogische Fakultät der János Selye Universität in Komárno/Komárom.

Im Rahmen der Eröffnungsfeierlichkeiten am 18.10 sprachen nach einleitenden Grußworten der drei Organisatoren (József Liszka, Klaus Rettel und Meinolf Arens) der Stellvertretende Bürgermeister von Komárno, sowie József Csütörtöky der Direktor des Donau Museums in Komárno und Margit Erdélyi die Dekanin der Pädagogischen Fakultät der János Selye Univeristät. Als Festredner konnte Axel Hartmann, der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in der Slowakei gewonnen werden. Er berichtete aus seinen jahrzehntelangen Erfahrungen in leitenden Positionen des Auswärtigen Amtes insbesondere in den Jahren der Wende von 1989/1990. Zugleich betonte er die Bedeutung von kontinuierlichen Fördermaßnahmen für den Wissenschafts- und Kulturaustausch im Donauraum. Der deutsche Beitrag hierbei sei gerade auch in seiner vermittelnden Funktion in den letzten zwei Jahrzehnten ergiebig gewesen.

¹ Für das Verzeichnis von alle Beiträgen siehe mehr unter: <http://kger.ff.ucm.sk/dokumenty/Gesamtprogramm.pdf>



*Offizielle Eröffnung der Tagung im Prachtsaal des Donau-Museums. Von links: Meinolf Arens, Klaus Rettel, Axel Hartman, József Liszka und (die Eröffnungsrede haltend) Margit Erdélyi
(Foto Ilona L. Juhász)*

Am 19.10. begann die erste Themensitzung des Symposiums zu slowakisch-ungarischen Beziehungsfeldern mit Vortrag von László Szarka über die Wahrnehmung und Akzeptanz der ethnischen Vielfalt in der ungarischen und slowakischen Nationsbildung zwischen 1848 und 1992. Szarka betonte dabei die spiegelbildlich anzusehenden wechselseitigen Verdrängungsprozesse und einander konkurrierenden Geschichtsbilder der beiden modernen Nationalbewegungen zwischen 1848 und 1918/ 1938-1945 im Königreich Ungarn sowie zwischen 1918 und 1989 im Rahmen der Tschechoslowakei. Auf Ausgleich und Gleichrangigkeit bedachte Positionen hatten sich nie länger durchsetzen können. Hier liegt die zentrale Aufgabe für die Zukunft gerade auch hinsichtlich der Fortexistenz der ungarischen Minderheit in der Slowakei.

Ilona L. Juhász vom Forschungszentrum für Europäische Ethnologie in Komárno analysierte in ihrem Vortrag die interkulturellen und interkonfessionellen Beziehungen zwischen Juden und Ungarn in Komárno. Sie zeigte die wichtige ökonomische und kulturelle Bedeutung der Juden vom 19. Jh. bis 1944 für die Stadtentwicklung nach, schilderte fallbeispielhaft die allmähliche Akkulturation der Juden an die moderne ungarische Nation die mit einem Sprachwechsel einherging und die Zerstörung dieses Zusammenwirkens durch den Holocaust das nunmehr Fragmente jüdischer Präsenz in der Stadt übrigließ.

Zoltán Ilyés aus Budapest referierte über die Instrumentalisierung der Vergangenheit zur Stärkung der nationalen Identität bei der magyarischen ethnographischen Gruppe bei Neutra, der so genannten Zoboralja Region. Diese

ethnographische Siedlungslandschaft bildet den nördlichsten Punkt des magyrischen Siedlungsgebietes nicht nur in der Slowakei und hier verläuft ein Teil der slowakisch-ungarischen Sprachgrenze. Viele spezifische frühneuzeitliche Elemente in der Alltagskultur der Bevölkerung haben sich bis in die Gegenwart tradiert. Seit dem 19. Jh. spielt die Region als symbolischer Ort für die nationalungarische Erinnerungskultur eine überragende Rolle, die im Zeichen heftiger innerungarischer Debatten im letzten Jahrzehnt und gesteuert aus Budapest wieder verstärkt. Die bereits seit Jahrzehnten zunehmend durch Schulpolitik slowakisierte beziehungsweise slowakisierende ungarische Landbevölkerung spielt bei dieser Symbolpolitik eher die Rolle der Staffage.

Eva Krekovičová aus Bratislava referierte in ihrem Beitrag über die Rolle von Roma in folkloristischen slowakischen und ungarischen Anekdoten sowie im neuen Medium des Internet. Sie strich dabei die inhaltlichen Kontinuitäten bei Stereotypen hervor. Das Internet seinerseits dient dabei als Plattform für eine raschere und variantenreichere Verbreitung dieser Anekdoten, Glossen und „Storys“.

Am Nachmittag kam es zu einer Aufteilung des Symposiums in zwei Panels.

Im Panel A1 wurden ideologische Verwerfungen im östlichen Europa im 20. Jahrhundert und ihre Folgen anhand ausgewählter Fallbeispiele behandelt.

Florian Kühner aus Wien betrachtete dabei die Haltung rumänischer Intellektueller aus Siebenbürgen zu ihrem historischen Erbe in der Zwischenkriegszeit die bedingt durch die Gründung Großrumäniens 1919 eine völlige Neuorientierung und Auseinandersetzung mit den Bukarester Eliten erzwang.

Andreas Schmidt Schweizer aus Budapest widmete sich in seinem wegweisenden Beitrag den von erheblichen Brüchen geprägten Kulturbeziehungen zwischen dem kommunistischen Ungarn und der Bundesrepublik Deutschland beziehungsweise der DDR im Spannungsfeld der deutschen Frage von 1949-1990.

László Wellmann aus Klausenburg konnte daran anknüpfend den Wandel in den Beziehungen zwischen den beiden sozialistischen „Bruderstaaten“ Ungarn und Rumänien zwischen 1956 und 1989 ausleuchten.

Auch im vierten Beitrag dieses Panels der von Markus Peter Beham aus Wien gehalten wurde ging es um zwischenstaatliche Kontakte in einer Umbruchzeit im Rahmen eines großangelegten und letztlich nicht abgeschlossenen gescheiterten Wirtschaftsprojekts, dem Staudammprojekt Gabčíkovo–Nagyymaros das in den 1980er zu erheblichen Verwerfungen zwischen den spätsozialistischen „Bruderstaaten“ Ungarn und Tschechoslowakei und dann später in der sogenannten Transformationszeit zwischen Ungarn, der Slowakei und zum Teil Österreich führte.

Alle drei Fallbeispiele zeigen das die offizielle Propaganda des konfliktfreien Neben- und Miteinanders der Staatenwelt des Warschauer Paktes bereits seit den 1960er Jahren deutliche Risse zeigte und zeigen musste, die wiederum durch ihre offizielle und ideologisch motivierte Verschleierung von differierenden Entwicklungsprozessen nicht gelöst werden konnten und letztlich mit zum Zusammenbruch des Systems in den späten 1980er Jahren beitrugen.

In Panel B1 stand die Thematik von nationalen Minderheiten im Donau-Karpatenraum in Krisensituationen des 20. Jahrhunderts aus vergleichender Perspektive im Mittelpunkt der Vorträge.

Ines Bianca Gruber aus Budapest analysierte dabei die Minderheitenpolitik der ungarischen Regierungen seit 1989 gegenüber den Auslandsungarn dar. Sie hob dabei die wichtige Rolle innerungarischer Debatten bei der Gestaltung der Beziehungen zu den Ungarn in den angrenzenden Staaten hervor. Obwohl für alle ungarischen Regierungen seit den 1980er Jahren das Thema Auslandsungarn und die jeweiligen Dreiecksbeziehungen Ungarn – ungarische Minderheit – Regierung des Nachbarstaates, auch aus Legitimitätsgründen, eine sehr wichtige Rolle spielte lassen sich doch erhebliche Unterschiede in den praktischen Handlungen feststellen. Der Konfrontationskurs gegenüber der Slowakei und Rumänien im Bereich der Erinnerungskultur und nationalen Symbolik der letzten 2 Jahre hebt sich dabei besonders ab.

Ottmar Trasca aus Cluj betrachtete aus der gleichen Perspektive wie Gruber die deutsche Minderheit in Rumänien zwischen 1933 und 1940 die in diesem Zeitraum zunehmend und schließlich seit 1940 gänzlich von Berlin aus gesteuert werden konnte. Trasca zeigte die von heftigen Auseinandersetzungen innerhalb der Eliten der Deutschen Rumäniens geprägte stufenweise Erlangung der politischen und ideologischen Hegemonialstellung Berlins auf.

Schlüsselpersonen hatten dabei zunehmend Personen inne die ihre Loyalität gegenüber dem NS Regime in Berlin über ihre Verbundenheit mit ihren Landsleuten in Rumänien und deren Zukunft in diesem Land stellten.

Teodora Zivkovic aus Zagreb untersuchte aus vergleichender Perspektive die Entwicklung der slowakischen Minderheiten in Kroatien und Serbien (Vojvodina) seit der Wende von 1989 beziehungsweise dem Zerfall Jugoslawiens nach 1991 bis in die Gegenwart. Sie hob dabei hervor das ein ausgeprägtes kulturelles Eigenleben, ein relativ dichtes Netz an slowakischsprachigen Schulen sowie einerseits eine konfessionell bedingte Differenz zu Kroaten und Serben, andererseits aber eine durch kulturelle und sprachliche Nähe und politischen Konfliktlosigkeit zu einer im Vergleich zu anderen nationalen Minderheiten wechselseitigen relativen Affinität zu diesen Staatsnationen führt.

Christoph Kaiser aus Berlin betrachtete in seinem Vortrag den er mit zahlreichen eindrucksvollen Bildaufnahmen umrahmte die materiellen Hinterlassenschaften der Juden in den im Nordwesten des heutigen Rumänien gelegenen Kreisen Sălaj, Satu Mare und der Maramures. Nach der Ermordung des Großteils der Juden 1944/1945 im Holocaust und der Auswanderung fast sämtlicher Überlebender nach 1945 wurden auch die kulturellen Hinterlassenschaften dieser bedeutenden Bevölkerungsgruppe aus ideologischen und auch materiellen Motiven heraus zerstört. Verstreut aufzufinden und zum Teil nunmehr restaurierte Gebäude, Gebäudeteile, Inventarien oder Denkmäler vermitteln trotzdem ansatzweise einen Einblick in die Lebenswelt dieser ausgelöschten Bevölkerung.

In Panel A2 wurden aktuelle Fragen zur Situation ethnischer und religiöser Minderheiten im östlichen Europa analysiert.

Dabei analysierte Mirjana Ivancic aus Budapest die Genese des kroatischen Minderheitenrechtes von 1991 bis in die Gegenwart. In einem zweiten Teil betrachtete sie die Anwendung dieser Rechte in der Praxis bei zwei sehr verschiedenen Minderheiten des Landes, den Deutschen die der Zahl nach vor dem Verlöschen stehen und den Serben die trotz Bürgerkrieg und Flucht eines Teiles ihrer Angehörigen nach wie vor ein bedeutender Faktor in der gesamten kroatischen Politik darstellen. Dabei zeigt sich das es im Falle der einen Gruppe keine Diskussionen bei maximaler Ausschöpfung der rechtlichen Möglichkeiten des kroatischen Minderheitenschutzes gibt, während im Falle der serbischen Seite wechselseitiges tiefes Misstrauen rund um Themen wie Loyalität zum kroatischen Staat, Ausnutzung minderheitenrechtlicher Möglichkeiten zwecks nationalistischer Agitation etc. weiterhin tief sitzen.

Tatiana Koroleva aus München und Ekaterina Spiridonova aus München analysierten in ihrem Vortrag die Situation der russischen Minderheit in der Ukraine seit der Wende von 1991. In mehreren Regionen des Landes, wie auf der Halbinsel Krim, im Raum Odessa und im Donbass stellen die Russen die absolute Mehrheit der Bevölkerung. Von zentraler Bedeutung in den Diskursen der letzten Jahre und wohl auch in Zukunft wird die Frage sein ob die Ukraine sich als Nationalstaat behaupten und weiterentwickeln kann oder die russische Minderheit in den Rang einer zweiten staatsbildenden Nation erhoben wird. Diese Fragen können zu erheblichen Verwerfungen im Inneren des Landes und zwischen der Ukraine und Russland führen.

Katerina Kaksheva aus Skopje berichtete im Zusammenhang mit den vorangegangenen Referaten über einen 1991 als Nationalstaat gegründeten Staat – Mazedonien – der am Rande eines Bürgerkrieges stehend durch das sogenannte Ohrider Abkommen von 2001 zu einem de facto Binationalen Staat transformiert wurde. Dabei gibt es ein quantitativ dominantes Staatsvolk und ein weiteres regional quantitativ auftretendes Staatsvolk die Albaner. Bis in die Gegenwart funktioniert dieses fein austarierte Gleichgewicht leidlich.

Corinna Mayer aus München untersuchte in ihrem Vortrag Chancen und Möglichkeiten neuer Medien bei der Vernetzung verstreut lebender ethnischer Gruppen anhand des Beispiels der Banater Schwaben nach ihrer mehrheitlichen Auswanderung nach Deutschland. Mayer unterstrich dabei die identitätsstabilisierende Wirkungsmöglichkeit von Internet und digitaler Vernetzung von in der Diaspora lebenden kleineren ethnischen und nationalen Gruppen was durch die jüngere Generation der Akteure weiter ausgebaut und verfeinert wird und von der Forschung bislang wenig beachtet wurde.

Mónika Kollmann aus Budapest betrachtete in ihrem Referat die von Identitätswandel und Migration geprägte Situation der Sathmarer Schwaben in Ungarn und Rumänien seit der Jahrtausendwende.

Panel B 2 thematisierte regionale Lebenswelten im Umbruch:

Ágnes Tamás aus Szeged thematisierte dabei Selbstbilder und gegenseitige Stereotype der Slowaken und Ungarn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Neue national zu umschreibende Bilder ersetzen ältere konfessionell oder lokal zu verortende Stereotypen oder deuteten sie zunehmend im nationalen Geiste um.

Orsolya Vorszák aus Budapest beleuchtete anschließend das Eindringen siebenbürgisch-sächsischer Begriffe und Redewendungen, sowie habsburgisch-österreichische Einflüsse auf das Sprachverhalten der Szekler im östlichen Siebenbürgen vom 18. Jahrhundert bis 1920 die sie als sehr erheblich Langlebig belegen konnte.

Márta Fazekas aus Bukarest widmete sich Autonomiekonzeptionen der Ungarn in der Slowakei die sie als wohl nunmehr gescheiterte und ideologisch von verschiedenen ungarischen und slowakischen Seiten missbrauchte mitteleuropäische Ordnungsvorstellungen einzuordnen versuchte.

Pavel Kulha aus Leipzig betrachtete den rasanten sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Wandel in der Lebenswelt des Stadtbürgertums in Leutschau und Preßburg im 19. Jahrhundert. Dabei stellte er die zeitlichen Unterschiede bei der Magyarisierung eines Teiles dieser bürgerlichen Schichten gleichfalls in den Fokus seiner Betrachtungen.

Panel A3 stand im Zeichen frühneuzeitlicher Interferenzen im Donau-Karpatenraum.

Dabei analysierte Christoph Augustynowicz aus Wien die Haltung der ungarischen Stände auf die Wahl Kaiser Maximilians II. (1564-1576) der auch als König von Ungarn amtierte zum König von Polen und Großfürsten von Litauen im Jahre 1575. Eine nie zuvor dagewesene Agglomeration von Kronen und Ländern in personalunionistischer Form zeichnete sich ab. Das Dilemma der ungarischen Stände war, das der Landesherr des mit dem Hause Habsburg um die Herrschaft über das gesamte Ungarn konkurrierende und einen Teil eben dieses Ungarn bildende Siebenbürgen, István Báthory gleichfalls zum König von Polen gewählt wurde. Letzterer setzte sich schließlich durch, ohne dass der Kaiser einen Verzicht zu Lebzeiten verkündet hatte.

Amelia Liana Vaidean aus Cluj präsentierte als ihr Dissertationsprojekt die Moldauisch-preußischen Beziehungen zwischen 1774 und 1812. Neben wirtschaftlichen und politischen Kontakten steht besonders die wechselseitige Wahrnehmung von Preußen und Moldauern im Zentrum ihrer Analyse die auf umfangreichen Quellenrecherchen in Berlin, Wien und Cluj beruhen.

Meinolf Arens aus Wien und München widmete sich der katholischen Mission im Fürstentum Moldau und dem Khanat der Krim im 18. Jahrhundert aus vergleichender Perspektive.

Panel B 3 stand im Fokus des Umbruchs der Identitäten im Königreich Ungarn und in Siebenbürgen im 19. und 20. Jahrhundert.

Dabei beleuchtete Enikő Dáczó aus Budapest anhand je eines rumänischen, ungarischen und siebenbürgisch-sächsischen Presseorgans die wechselseitigen interethnischen Beziehungen und Wahrnehmungen zwischen etwa 1900 und 1930. In diesen Jahrzehnten größter politischer, ideologischer und sozialer Umbrüche konnte sie an diesen exemplarischen Quellen Brüchen und Kontinuitäten im Eigen- und Fremdbild der drei nationalen Gemeinschaften beziehungsweise der Gruppe ihrer Meinungsführer im Medium „Zeitung“ aufzeigen.

Daniela Haarmann aus Wien widmete sich dem Habsburgerbild in den österreichischen und ungarischen Ländern während der franzisko-josephinischen Epoche. Während Teile der Bevölkerung in der Mehrzahl der Kronländer der österreichischen Reichshälfte ein von den regionalen Besonderheiten geprägtes zum Teil romantisierend-überhöhtes Bild des Kaisers als Landesvaters weitertradierten emanzipierte sich ein wachsender Bevölkerungsteil in einigen Regionen wie etwa in Böhmen und im italienischen Trentino zunehmend vom Wiener Hof und dem Hause Habsburg. In Ungarn war der König nur selten präsent und in den magyarischen Adelskreisen konnte die nur von wenigen Familien überwundene reale Distanz zum Wiener Hof im dualistischen System weiter zunehmen. Auch die Nationalitäten Ungarns fühlten sich vom Kaiserhof in ihren Anliegen tendenziell zunehmend im Stich gelassen, sodass der Habsburgbezogene Reichsgedanke bei Kriegsausbruch 1914 in Ungarn wesentlich schwächer ausgeprägt war als in den österreichischen Erblanden. Eine Ausnahme stellte dabei das innerhalb Ungarns teilautonome Königreich Kroatien dar.

Lajos Lóránd Mádly aus Cluj beleuchtete aufgrund der Ergebnisse seiner neueren Archivforschungen die vielen Wendungen und einzigartigen Chancen in der Geschichte Siebenbürgens geprägten Jahre zwischen dem Ende des Neoabsolutismus und der Aushandlung des dualistischen System also von 1860-1867, der sogenannten Phase des siebenbürgischen Liberalismus.

Der abendliche Festvortrag samt Weinprobe wurde von Dr. Krisztián Ungváry gestaltet. Thema seines Beitrages war die Schilderung von Höhen und Tiefen des Tokajer Weinhandels vom 17. Jahrhundert bis 1920. Neben der Entmythisierung ungarischer Bilder über die Geschichte des Tokajer Weines konnte Ungváry anschaulich die tiefgreifenden Wandlungsprozesse bei der Entwicklung von Geschmack, Herstellung Transport und Handel von Tokajer Weinen seit der Frühen Neuzeit nachzeichnen.

Der dritte Tag des Forums begann mit einer Plenarsitzung am Morgen zu den Beziehungen zwischen Ungarn und seinen Nachbarn in der Zwischenkriegszeit.

Frank Henschel aus Leipzig betrachtete dabei Europakonzeptionen im Spannungsfeld von Revisionspolitik Ungarns nach Außen und weiterer Zentralisierung nach Innen. Dieses Spannungsverhältnis konnte zu keiner Zeit in der Zwischenkriegszeit gelöst werden und marginalisierte die kleine Gruppe der Paneuropäisch ausgerichteten Szene vollständig.

Michal Schvarc aus Bratislava analysierte die auf umfangreiche Archivrecherchen basierende Haltung und Politik der Zipser Sachsen zwischen dem ersten Wiener Schiedsspruch im Herbst 1938 und der Märzkrise 1939. Deutlich zeigte sich die Konfliktlinie zwischen der älteren magyarophilen Generation die den Anschluss ihrer Siedlungsgebiete an Ungarn befürworteten und Teilen der deutschnational beziehungsweise partiell bereits völkisch gesinnten jüngeren Generation. Dieser Konflikt konnte grundsätzlich bis zur Vertreibung 1944/1945 nicht mehr gelöst werden und das trotz der politischen Gleichschaltung der deutschen Minderheit in der Slowakei unter nationalsozialistischen Vorzeichen nach 1939.

Martin Pekár aus Košice widmete sich der damit zusammenhängend der Instrumentalisierung der russinischen Frage der Karpatenukraine auf internationalen Foren 1938-1939.

Für kurze Zeit stand im Rahmen der Zerschlagung der Tschechoslowakei durch das Deutsche Reich und seine Verbündeten auch das Thema Russinen und Karpato-Ukraine im Mittelpunkt der Verhandlungen auf mehreren internationalen Foren und Konferenzen. Es ging um die Frage von Eigenstaatlichkeit, Aufteilung des Territoriums unter seine Nachbar und Annexion durch einen dieser Anrainerstaaten wobei Ungarn am Ende im März 1939 das gesamte Gebiet für sich annectieren konnte.

Norbert Spannenberger aus Leipzig beleuchtete in seinem Vortrag die Interdependenz zwischen der ungarischen Nationalitätenpolitik und der Sathmar-Frage in der Zwischenkriegszeit. Während der gesamte Epoche herrschte ein chronischer Konflikt zwischen einer sathmarschwäbischen Mehrheit die ob sprachlich bereits magyarisiert oder nicht sich als Teil der ungarischen Nation betrachtete und der kleineren Gemeinschaft die von anderen deutschen Gruppen aus Rumänien, sowie dem rumänischen Staat und dem Deutschen Reich unterstützt wurde und als nationaldeutsch oder deutsch-schwäbisch bezeichnet werden kann. In diesem Spannungsfeld unterstützte die katholische Kirchenhierarchie überwiegend die auf Ungarn ausgerichteten Gruppen da auch der Klerus überwiegend aus Ungarn beziehungsweise magyarisierten Schwaben bestand.

Zsolt Vitári aus Pécs verglich unter dem Motto „Wem die Jugend gehört die Zukunft“ die Beziehungen zwischen der Levente Jugend und der Hitlerjugend. Beide völkisch ausgerichteten und straff zentralistisch geführten Jugendbewegungen waren formal ähnlich strukturiert. Im Unterschied zur Hitlerjugend erlangte die Leventejugend landesweit niemals eine ähnliche soziale Stellung und war flächendeckend so dicht verbreitet. Vertreter aus beiden Bewegungen spielten später auch in den kommunistischen Jugendbewegungen die analog strukturiert waren wichtige Rollen.

In einem Schlussvortrag widmete sich Károly Kocsis aus Budapest mithilfe eines ausgewählten Kartenmaterials ethnisch-territorialen Autonomie im Karpatenraum.

Nach einem Schlusswort von József Liszka begann unter seiner Leitung die wissenschaftliche Exkursion der Konferenzteilnehmer die sie an ausgewählte Orte auf der überwiegend von Ungarn bewohnten Großen Schüttinsel führte. Erstes Ziel der Exkursion war die ungarische Gemeinde Gúta/Kolárovo wo Wassermühlen auf der Waag und traditionelle auf den Wasserweg bezogene Wirtschaftsweisen besichtigt werden konnten. Liszka führte dabei anschaulich und grundlegend in die Geschichte der ungarischen Minderheit in der Slowakei nach 1919/1920 ein. Erst nach 1919 wurde sie aufgrund kollektiver Erfahrungen und daraus resultierender eigener Erinnerungskultur einer spezifischen national ungarischen Gemeinschaft. Entlang der Donau wo die Rolle von Speerhölzern die als neuere aus Siebenbürgen stammende spezifisch ungarische Form als Symbol für Totengedenken und vielerorts anstelle eines Grabsteines verwendet werden von Ilona Juhász vorgestellt wurden führte die Exkursion nach Búcs wo das beeindruckende Volkstrachtenpuppenmuseum besichtigt wurde. Im Rahmen einer Weinprobe bei einem privaten ungarischen Winzer in der Slowakei der die wirtschaftliche Situation von Winzern in der Slowakei anschaulich schilderte wurde die Exkursion beendet.

Mit der Stadtbesichtigung von Komárno/Komárom samt Alter Festung der Abreise am 21.10 endete auch das Forum Hungaricum.

Insgesamt ist von einer überaus diskussionsfreudigen und weiterführenden Veranstaltung zu sprechen die im kommenden Jahr weitergeführt werden wird.

Dr. Arens, Meinolf

Universität Wien
 Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät
 Institut für Alte Geschichte
 Universitätsring 1.
 A–1010 Wien
 e-mail: meinolf_arens@yahoo.de

Mgr. Fraščíková, Simona

Univerzita sv. Cyrila a Metoda
 Filozofická fakulta
 Katedra germanistiky
 nám. J. Herdu 2
 SK–917 01 Trnava
 e-mail: simona.frastikova@gmail.com

Dr. phil. Shirai, Hiromi

Keio University Shonan Fujisawa Campus
 5322 Endo Fujisawa
 Kanagawa 252-0882 Japan
 e-mail: shirai05@sfc.keio.ac.at

Dr. habil. Attila Horváth H.

University of Pannonia
 Faculty of Modern Philology and Social Sciences
 Institute of Education - Centre for Teacher Education
 Wartha V. u. 1.
 H–8201 Veszprém
 e-mail: hha@almos.vein.hu

doc. Dr. Kovátsné Dr. Németh Mária, Ph.D

Univerzita Jánosa Selyeho
 Pedagogická fakulta
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
 Bratislavská 3322
 SK–94501 Komárno
 e-mail: nemeth@atif.hu

Dr. Magocsa László, Ph.D

e-mail: magocsa.laszlo@ejf.hu

PhDr. Mandelíková, Lenka, Ph.D

Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne
 Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov
 Študentská 2
 SK–911 50 Trenčín
 e-mail: lenka.mandelikova@tnuni.sk

PaeDr. Matyiová, Gabriela, Ph.D

Univerzita Jánosa Selyeho, Pedagogická fakulta
 Katedra modernej filológie
 Bratislavská 3322
 SK–94501 Komárno
 e-mail: matyi.gabtsi@gmail.com

emer. Prof. Dr. Phil. Georg-Gregor Melika

Csabavezér út 44/3
 H–3508 Miskolc
 e-mail: geomelika@gmail.com

PaeDr. Nagy, Melinda, Ph.D

Univerzita Jánosa Selyeho, Pedagogická fakulta
 Katedra biológie
 Bratislavská 3322
 SK–94501 Komárno
 e-mail: nagy.melinda@selyeuni.sk

Nakazawa, Tatsuya, Ph.D

Faculty of Education & Regional Studies
 University of Fukui, Japan
 e-mail: tnakazaw@gmail.com

Dr. Németh–Katona Judit

Óbuda University
 Rejtő Sándor Faculty of Light Industry
 and Environmental Protection Engineering
 e-mail: katona.judit@rkk.uni-obuda.hu

Mgr. Simon Mónika

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
 Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
 Doktori Iskola
 Bratislavská cesta 3322
 SK–945 01 Komárno
 e-mail: simonm@selyeuni.sk

PaeDr. Strédl Terézia, Ph.D

Univerzita Jánosa Selyeho
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Bratislavská c. 3322
SK–945 01 Komárno
e-mail: stredlt@selyeuni.sk

PD Dr. phil., Dr. phil. Wagner Doris

University of Turku
Fachbereich für Deutsche Sprache
Henrikinkatu 2
FIN–20014 Turku
e-mail: dorwag@utu.fi

Mgr. Vajda Barnabás Ph.D

Univerzita Jánosa Selyeho
Pedagogická fakulta
Katedra dejepisu
Bratislavská cesta 3322
SK–945 01 Komárno
e-mail: vajda.barnabas@selyeuni.sk