
Theorie und Praxis von Pädagogik

Jahrgang 3 – Heft 1 – 2011

Inhalt

Laki Tamásné: Schule und Gemeinschaft	3
Kormos, József: Über die philosophischen Arten der Legitimation der Erziehungsethik	9
Takács, Zsuzsanna Mária: Erinnerungen von zwei Schulmeistern zwischen den zwei Weltkriegen im Komitat Baranya	15
Nagyné Paksi Margit: Buchrezension: Held, Gudrun & Bendel, Sylvia (Hg.) (2008): Werbung – grenzenlos. Multimodale Werbetexte im interkulturellen Vergleich	22
Kegyés, Erika: Motivation, Motivieren und Motiviertheit im fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht	25

Herausgeber:

Árpási, Zoltán, Szent István Universität
Bencéné Fekete, Andrea, Ph.D., Kaposvár Universität
Bikics, Gabriella Ph.D., Universität Miskolc
Karlovitz, János Tibor, Ph.D., Universität Miskolc
Kegyés, Erika, Ph.D., Universität Miskolc
Kormos, József, Ph.D., Pázmány Péter Katolische Universität
Mohácsi, Márta, Ph.D., Nyíregyháza Hochschule
Torgyik, Judit, Ph.D., Kodolányi János Hochschule

Redaktion und Verlag:

Neveléstudományi Egyesület
(Erziehungswissenschaftliches Verein)
Tárogató lejtő 15
1021 Budapest
Ungarn

Verantwortlicher Verleger: Karlovitz, János Tibor, Ph.D.
Verantwortlicher Redakteur: Torgyik, Judit, Ph.D.
Redakteur: Keyes, Erika, Ph.D.

ISSN 2061-4241 (on-line)
ISSN 2061-425X

Schule und Gemeinschaft

© Laki Tamásné

mustarmag@mustarmag.hu
(Universität von Pécs, Pécs, Ungarn)

Diese Studie beschäftigt sich mit Schulen, die von einer Gemeinschaft, von einer Elterngruppe betrieben oder stark beeinflusst werden. Nach einer theoretischen Zusammenfassung und Begriffserklärungen werden vier Fälle vorgestellt.

Schlüsselbegriffe: Gemeinschaft, Schule, Demokratie

Um etwas von der Beziehung Schule und Gemeinschaft aussagen zu können, muss unbedingt geklärt werden, was man unter Schule und was man unter Gemeinschaft versteht. Ein jedes Kind weiß, dass die Schule das Gebäude ist, wo man lernt. Wie es im Wörterbuch steht: "Eine Institution, die dazu dient, besonders Kindern Wissen zu vermitteln und sie zu erziehen" (Götz et al., 1993:859). Die Frage, die jetzt, am Anfang des dritten Jahrtausendes oft diskutiert wird, lautet, was für Wissen vermittelt werden soll, und was für eine Erziehung erwünscht ist. Sowohl Lehrer und Schulleiter als auch Politiker, oder selbst die Schüler oder ihre Eltern stellen oft die Frage, wie eigentlich heute eine Schule sein soll, was ihre Aufgabe ist. Soll man hauptsächlich unterrichten oder hauptsächlich erziehen? Oder ist die Schule eine Dienstleistung, wo man nach Bedarf aufgrund der Wünsche der Eltern den Schülern gute Angebote machen soll? Eine ähnliche, aber ein bisschen anders formulierte Frage lautet: was ist das Ziel der Schule? Soll man auf den zukünftigen Erfolg der einzelnen individuellen Schüler konzentrieren? Oder soll man das Interesse der Gesellschaft in Betracht ziehen? Soll man glückliche Menschen erziehen oder praktische Kenntnisse vermitteln? Soll man die Schüler zum Studium oder zur Orientation in der Welt vorbereiten?

Eine mögliche Antwort liefert Manfred Mönch: „Das Curriculum einer neu verstandenen Allgemeinbildung muß anders organisiert sein. Die Richtung sei mit folgender Übersicht angedeutet“ (Bönsch, 1996: 33-34).

Eine Antwort auf die Frage, was die Aufgabe der Schulen ist, und wie eine gute Schule sein soll, versuchen einzelne Gemeinschaften zu finden, die ihre Vorstellungen gleich in die Praxis umsetzen. In dieser Studie werden einige ungarische Beispiele gebracht, was für Konsequenzen es hat, wenn zivile Organisationen oder Elterngruppen einen größeren Einfluß auf den Betrieb einer Schule haben.

Definition der Gemeinschaft

Nach dem Langenscheidts Grosswörterbuch ist die Gemeinschaft „eine Gruppe von Menschen, die etwas gemeinsam haben, durch das sie sich verbunden fühlen“ (Götz et al., 1993:388). Es ist sicher schwer, so einen Begriff wissenschaftlich zu analysieren, dessen Bedeutung auf das „Fühlen“ basiert. Es ist genauso schwer zu

erklären, wann sich die Mitglieder einer Gruppe so eng verbunden fühlen, dass sie schon als eine Gemeinschaft betrachtet werden können. Eine andere Schwierigkeit der Definition ist das „Etwas“, was diese Leute gemeinsam haben. Um Klarheit zu schaffen, werden in dieser Studie nur Gemeinschaften erwähnt, die größtenteils aus Eltern bestehen, deren Kinder zur selben Schule gehen (werden). So ist das „Etwas“ erklärt worden, und das „verbunden fühlen“ wurde auch vermieden, denn die Leute dadurch verbunden *sind*, dass ihre Kinder dieselbe Schule besuchen (oder besuchen werden oder besucht haben). Eine weitgehende Zusammenfassung der verschiedenen Gemeinschaftsbegriffe in gesellschaftswissenschaftlicher Hinsicht liefern Barna und Márfi (Barna & Márfi, 2009: 205-218).

Végh Márta meint, dass heute in Ungarn eins der größten gesellschaftlichen Probleme ist es, dass es zu wenige kleine Gemeinschaften gibt (Végh, 2009:174). Aufgrund der Analyse von dreißig Interviews, die mit Leitern von Gemeinschaften gemacht wurden, hat sie festgestellt, dass die Mitglieder ein gemeinsames Ziel haben, das die Gemeinschaft im Leben hält. Aufgrund dieser Ziele hat sie drei Grundtypen aufgestellt: (1) Leute mit gemeinsamem Interesse, (2) Leute mit einem gemeinsamen Problem, (3) Aufbewahrung der Einheit der Gemeinschaft und (4) Formen der gesellschaftlichen Umgebung (Végh, 2009:175-177). Aufgrund der oberen Beschreibung gehören die in dieser Studie beschriebenen Elterngruppen vor allem in die vierte Kategorie, aber die zeigen auch eindeutig die Merkmale der ersten zwei Kategorien, was zur Stabilität dieser Gemeinschaften beitragen kann.

Wirkung einer Gemeinschaft auf eine Schule – Ein Zeichen der Demokratie

In dieser Studie werden vier verschiedene Beispiele vorgestellt, die teilweise sehr verschieden sind, aber es ist gemeinsam, dass eine Gemeinschaft einen Einfluss auf eine Schule hat. Nach der Beschreibung der einzelnen Fälle werden einige Konsequenzen gezogen und weitere Fragen gestellt.

Wenn eine Gemeinschaft auf eine Schule auswirken kann, das ist sicher ein Ergebnis bürgerlicher Initiative, ein Zeichen der Demokratie. Dieses Thema ist heute in Ungarn aber auch in anderen europäischen Ländern eine oft diskutierte Frage. Mit der Leitung von Ágnes Utasi wurde eine gründliche Studie über Gemeinschaften angefertigt, deren Hauptgedanke lautet, dass in der heutigen Gesellschaft, wo die einzelnen Individuen leben, die wichtigste Aufgabe hieße es, den Anspruch auf die Gemeinschaften und dadurch auf die Teilnahme in der Öffentlichkeit zu wecken (Gergó, 2009:7). Elemér Hankiss in einem anderen Zusammenhang hat schon vor der Wende festgestellt, dass in Ungarn der Mangel der Gemeinschaften einen großen Schaden verursacht, denn sie zur Demokratisierung der Gesellschaft unbedingt nötig wären (Hankiss, 1983:91). 2005 wurden fünfzig Lebensinterviews gemacht, die unter anderen von Sánta Sebő analysiert und interpretiert wurden. Er hat festgestellt, dass die meisten mit den Kontakten innerhalb der Familie und des Freundeskreises zufrieden sind (Sánta, 2006: 216), obwohl es zur Entwicklung der Demokratie nötig wäre, dass die Gemeinschaften in der Gesellschaft eine größere Rolle spielen (Sánta, 2006:213).

Dorfschulen

Die kleinen Dorfschulen sind auf jeden Fall solche Schulen, wo die Eltern miteinander in Verbindung stehen und sie einen Einfluß auf die Schulleitung haben. Es ist aber ein spezieller Fall, denn hier die Gemeinschaft der Eltern „von Natur aus“ gebildet sind, denn diese sind so kleine Orte, wo die Leute einander sowieso kennen. In diesem Aufsatz werden die Dorfschulen nicht näher analysiert, es werden aber einige Fragen gestellt, die mit der Beziehung Schule-Gemeinschaft zusammenhängen. Eine umfassende Studie ist in deutscher Sprache über die kleinen europäischen Grundschulen erschienen (Weishaupt & Zedler, 1998). Sie ist zwar mehr als 10 Jahre alt, aber die Fälle, die vorgestellt werden, sind heute auch sehr aktuell. Die Arbeit der Verfasser zehn verschiedener europäischer Länder hat oft überraschende Zusammenklänge. Verschiedene Autoren haben festgestellt, dass viele Dörfer große Anstrengungen unternehmen, um den örtlichen Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Was kann der Grund dafür sein? Was für eine Rolle spielen die Dorfschulen im kulturellen und gesellschaftlichen Leben einer Dorfgemeinschaft? Die haben sicher eine symbolische Bedeutung. Die sind mehr, als die praktische Lösung zum Unterricht der Dorfkinder. Was für Vor- und Nachteile haben die einklassigen Schulen? Was für eine Gemeinschaft kommt unter den Schulkindern zustande, die einander von Geburt an kennen und die altersgemischt in der Klasse zusammenarbeiten?

Die Gemeinschaft nimmt im Leben der Schule teil

Im ersten in dieser Studie vorgestellten konkreten Fall handelt es sich um eine katholische Grundschule, die sich in einer ungarischen Bezirkshauptstadt befindet. Die Schule gehört der Kirche und hat im Ort einen guten Ruhm, sie ist aber keine Elitenschule. Sie wird von vielen Kindern der katholischen Intelligenz besucht, aber unter den Schülern befinden sich Kinder einer jeden gesellschaftlichen Gruppe. Es gibt in dieser Stadt eine katholische Familiengemeinschaft, die aus ca. 25 Familien besteht, darunter haben die meisten mindestens drei Kinder. In den letzten Jahren (und wahrscheinlich bleibt es noch einige Jahre so) waren innerhalb dieser Gruppe 20-30 Grundschul Kinder (1-8. Klasse), von denen 80% diese bestimmte Schule besuchen, obwohl einige ganz weit davon wohnen und obwohl es in der Stadt viele andere gute Schulen gibt, darunter auch eine andere katholische. In den Interviews haben die Eltern erzählt, dass es für sie sehr wichtig ist, dass ihre Kinder auch tagsüber mit den anderen Kindern der Gemeinschaft zusammen sind, und dass die einzelnen Familien dadurch noch enger verbunden werden. Zuerst ist es spontan so entstanden, aber heute ist es schon ein geplanter, von der Schule unterstützter Vorgang. Die Eltern haben schon einige Verhandlungen mit der Schulleitung geführt, sie organisieren z.B. Freizeitaktivitäten für alle Schüler, oder auf ihre Wünsche werden alle Gemeinschaftskinder eines Lehrgangs in die gleiche Klasse aufgenommen.

Eine Gemeinschaft ruft eine Schule ins Leben

Dieser Fall ist dem vorigen ähnlich, denn hier handelt es sich auch um eine kirchliche Institution. Ein bedeutender Unterschied ist es aber, dass diese Grundschule von einer Gemeinschaft gegründet wurde. Zwei Lehrerinnen, die Freizeiten für Jugendliche organisiert haben, am letzten Abend eines Camps haben angefangen zu träumen. Ihr Traum wurde langsam verwirklicht. Sie haben 1990 mit einer Klasse mit 13 Schülern angefangen, die alle Kinder innerhalb dieser kirchlichen Gemeinschaft oder Kinder von ihren Bekannten waren. Heute ist es eine populäre Schule in Budapest, sie hat ein schönes, neues und modernes Gebäude und viele reformpädagogische Versuche durchgemacht. Die drei Schwerpunkte sind die familiäre Atmosphäre, die Pädagogik von Sándor Karácsony und der christliche Glaube. Es gibt insgesamt acht Klassen, in einem jeden Jahrgang eine Klasse. Ursprünglich hat man sich eine Schule mit sechs Klassen vorgestellt, aber das wird heute in Ungarn nicht erlaubt. Viele Schüler sind heute immer noch Kinder der Gemeinschaft, die die Schule ins Leben gerufen hat, aber heute nehmen sie Kinder aus der ganzen Stadt, so dass es immer noch vor Augen gehalten wird, dass in erster Linie Kinder aus christlichen Familien aufgenommen werden.

Eroberung“ einer öffentlichen Schule

Durch diesen Fall können wir eine kleine Dorfschule kennenlernen, die dieses Jahr beinahe geschlossen wurde, denn es hätte keine Erstklässler gegeben. Nicht weil es am Ort keine Schulanfänger geben würde, sondern weil die Eltern überzeugt waren, dass diese Schule mit ihren jahrgangsübergreifenden Klassen so schlecht sei, dass sie ihre Kinder in die bekannten, einen guten Ruhm habenden Schulen der Nachbarnorte eingeschrieben haben. In diesem Dorf gibt es eine Gruppe, die aus ungefähr zehn Familien besteht. Sie sind Leute aus Budapest, oft mit vielen Kindern, die sich entschlossen haben, der Natur näher zu leben. Sie legen großen Wert darauf, dass ihre Kinder viel draußen sind, sie essen vieles selbst produziertes, basteln selbst vieles und im Allgemeinen leben ziemlich umweltbewusst. Sie halten es für sehr wichtig, die alten ungarischen Traditionen zu halten, und sie haben es auch zum Ziel gesetzt, die alten Sitten, die Schätze der Volkskunst aber auch die ungarische Schrift, die „Ékírás“, ihrer Kinder beizubringen. Um ihre Wünsche verwirklichen zu können, betreiben sie einen eigenen Kindergarten, aber sie sind momentan zu wenig und zu schwach, um eine eigene Schule besitzen zu können. Deshalb waren einige Kinder der Gruppe Privatschüler, gingen also nicht Tag für Tag zur Schule, sondern haben zu Hause gelernt. Als diese Eltern im Frühling 2010 mitbekommen haben, dass die Dorfschule vielleicht wegen der geringen Schülerzahl geschlossen wird, haben die Idee gehabt, diese öffentliche Schule zu retten, anders formuliert, zu „erobern“.

Die Lage im Sommer 2010 ist es also die folgende: Auf der einen Seite gibt es eine Gemeinschaft von Eltern, die als eine zivile Organisation auch Träger eines Kindergartens ist. Fünf oder sechs Kinder vom Kindergarten sollen im September die Schule anfangen, und die Eltern möchten, dass sie aufgrund eines von ihnen zusammengestellten Lehrplans, in einer von ihnen geträumten Schule unterrichtet werden. Ihr langfristiges Ziel ist es, eine Schule von der ersten Klasse bis zum Abitur betreiben zu können, aber jetzt sind sie noch nicht so weit. Ihre Kinder sollen im September die Schule anfangen. Auf der anderen Seite gibt es eine kleine

Dorfschule mit jahrgangsübergreifenden Klassen, wo es ab Schuljahr 2010-2011 in der ersten Klasse keine und in der dritten Klasse nur einen Schüler geben würde. Weder die Schulleitung noch die Dorfverwaltung möchte die Schule schließen, aber ohne Schüler geht es einfach nicht. Die haben genau in dem betroffenen Schuljahr eine Lehrkraft verloren. Aufgrund der Initiative der Eltern der Gemeinschaft wurde eine Lehrerin aufgenommen, der Lehrplan neugestaltet und das Klassenzimmer ganz anders eingerichtet. Das Dorf gewinnt, denn es gibt um sieben Schüler mehr, was die Schule für mindestens paar Jahre rettet, und die Gemeinschaft gewinnt auch, denn sie haben das Mibestimmungsrecht erhalten, ihre Kinder können so eine Schule besuchen, die man sich vorgestellt hat. Die Eltern sind immer im Klassenzimmer willkommen, sie unterrichten sogar einige Fächer wie z.B. Volkstanz und alte ungarische Kampfmethode. Es gibt viel Handwerk und vieles wird in der Natur vorgenommen. In diesem Fall ist es sicher ein zukünftiges Forschungsthema, den Erfolg dieses Projektes nachvollzuziehen.

Eigene Schule einer Gemeinschaft – ein ständiger bürokratischer Kampf

Diese Gemeinschaft besteht auch größtenteils aus Grossfamilien, die aus Budapest in ein kleines Dorf gezogen sind. Sie haben in diesem kleinen Ort eine Gemeinschaft gegründet, wo sie miteinander naturverbunden, unter einfachen Verhältnissen mit viel Mühe aber auch mit viel Liebe zu leben versuchen. Die Gemeinschaft besitzt einen eigenen Kindergarten und eine eigene einklassige Grundschule, wo die Schüler der 1-4. Klasse jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. Wegen verschiedenen rechtlichen Schwierigkeiten sollen sie für ihre zwei Institutionen ständig kämpfen, aber die Arbeit läuft, es wird unterrichtet. Andere Kinder des Dorfes dürften theoretisch diesen Kindergarten und diese Schule besuchen, aber sie fahren täglich in die öffentliche Schule des Nachbardorfes. Besonders ungewöhnlich ist der Unterricht in den 5-8. Klassen. Es ist eine eigenartige Mischung von Privatunterricht und Schule. In einer jeden jahrgangsgegliederten Klasse gibt werden die Schüler in einer Gruppe von ihren Eltern unterrichtet. Eine jede Familie, die zum Beispiel einen Schüler der 6. Klasse hat, ist für ein Fach in der 6. Klasse zuständig. Die „Klassenzimmer“ befinden sich in den Häusern der einzelnen Familien, so dass die Eltern zu Hause unterrichten, deshalb laufen die Schüler, wenn eine Stunde vorbei ist zum nächsten Lehrer, also zum Vater oder zur Mutter eines anderen Klassenkameraden. Damit die Kinder nicht den ganzen Vormittag laufen müssen, ist der Stundenplan so zusammengestellt, dass immer zwei Stunden eines Faches nacheinander folgen. Sport und Musik wird für Mädchen und Jungen in jahrgangsübergreifenden Klassen unterrichtet, und eine Oma hat das Angebot gemacht, Mathematik fast allen Schülern zu unterrichten. Weil zur Anerkennung einer Schule gebildete Lehrer und extra Räumlichkeiten erfordert sind, sind alle diese Schüler offiziell Schüler einer 200 km weit liegenden Schule, wo sie nicht nur registriert sind, sondern wo auch ihre Schularbeiten nach einem jeden Vierteljahr abgegeben und korrigiert werden. Die Ergebnisse dieser Arbeiten sind überraschend gut. Nach der achten Klasse lernen die meisten Jugendlichen in den Internatsgymnasien in den naheliegenden Städten, wo sie zu den besten Schüler gehören, was eindeutig ein Beweis dafür ist, dass dieses Schulsystem erfolgreich funktionieren kann.

Zusammenfassung

Aufgrund der vorgestellten vier Fälle kann man keine charakteristischen Zusammenhänge, oder weit verbreiteten Vorgänge beschreiben. Trotzdem ist es zu betonen, dass wenn es für etwas ein einziges Beispiel gibt, das ist ein Beweis dafür, dass diese Erscheinung existiert. Aufgrund vieler Interviews der oben beschriebenen Fälle ist es festzustellen, dass es heute in Ungarn Schulen gibt, in denen Gemeinschaften von Eltern einen großen Einfluss auf die Unterrichtsmethode und -inhalte haben. Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie ist es also festzustellen, dass kleinere Familiengruppen fähig sind, Schulen, ihre Lehrpläne und die Unterrichtsinhalte grundlegend zu beeinflussen, in Zusammenarbeit mit einer Kommune eine Schule zu leiten und sogar eine Schule allein zu betreiben.

Weitere Forschungsthemen sind die allgemeinen Charakterzüge dieser Schulen zu beschreiben. Die Fragen lauten, ob es überhaupt charakteristische Merkmale der von Gemeinschaften stark beeinflussten oder betriebenen Schulen sind und wenn ja, dann welche das sind. Es wäre auch interessant zu untersuchen, wie es in den verschiedenen Ländern steht, ob es in anderen Ländern auch ähnliche Fälle gibt und wenn ja, dann was für jene Schulen charakteristisch ist.

Literatur

- BARNA Zsófia & MÁRFI András: *A Közösség fogalmának egyes megközelítései*. In: Feleky Gábor (Hrsg.): *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek*. Belvedere, Szeged, S. 205-218.
- BÖNSCH, Manfred (1996): *Bildung in der Schule*. In: Seibert, Norbert & Serve, Helmut J. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. PimS: Marquartstein. S. 21-45.
- GERGÓ Zsuzsanna (Hrsg) (2009): *Mozaikok. Interjúk*. Belvedere, Szeged.
- GÖTZ, Dieter & HAENSCH, Günther & WELLMANN, Hans (1993): *Langenscheidts Großwörterbuch*. Langenscheidt, Berlin und München.
- HANKISS Elemér (1983): *Társadalmi csapdák – Diagnózisok*. In: Tibori & T. Kiss (Hrsg.) (2000): *Közösségi formációk*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, S. 90-99.
- SÁNTA Sebő (2006): *Közélet és életminőség*. In: Utasi Ágnes (Hrsg.): *A szubjektív életminőség forrásai*. MTA Politika Tudományok Intézete, Budapest. S. 203-218.
- VÉGH Márta (2009): *Közös célok a közösségek életében*. In: Feleky Gábor (Hrsg.): *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek*. Belvedere, Szeged. S. 174-179.
- WEISHAUPT, Horst & ZEDLER, Peter (1998) (Hrsg.): *Kleine Grunschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Über die philosophischen Arten der Legitimation der Erziehungsethik

© Kormos, József

kormos.jozsef@btk.ppke.hu

(Pázmány Péter Katolische Universität, Piliscsaba, Ungarn):

Wenn die Erziehung tatsächlich als ein spezielles Gebiet, also als ein Gebiet der gesellschaftlichen Aktivität interpretiert wird, das mit ethischen Momenten am besten „durchgezogen“ ist, wie können wir auf die anwesende Legitimationskrise anhand der für universale Gültigkeit offenen Theorien der kommunitarischen Ethik, der Gerechtigkeitstheorie, der kommunikativen Ethik und der feministischen Ethik eine Antwort geben.

Es ist eine unbestrittene Tatsache, dass die Pädagogik, die Erziehungsethik mitinbegriffen, mit Legitimationskrise kämpft. Im Falle der Erziehungsethik ist auch ihr Definieren selbst schwierig. Nämlich so ein komplexes zwischenmenschliches Verhältnis, wie die Erziehung kann nicht nur mit Normen beschrieben werden. *„Eine solche Tätigkeit, die die zwischenmenschlichen Verhältnisse und den Menschen selbst gezielt gestaltet, ist unmöglich, mit rein rechtlichen Mitteln zu regeln.“* (Zrinszky, 2006:287) Die Erziehungsethik umschreibenden Erklärungen halten entweder nur die Gesichtspunkte der Pädagogik oder nur der Ethik vor Auge. Bei der Interpretation aus der Perspektive der Pädagogik ist die Erziehungsethik eine Teilwissenschaft der Erziehungswissenschaft – vor allem der Erziehungstheorie –, die aus der Ethik Themen, zu behandelnde Lehren, also Stoff (Lernstoff) übernimmt. Sie ist eine pädagogische Wissenschaft, die ethische Themen, Lehren und Lernstoff benutzt. Die Aufgabe der Erziehungsethik ist die Beantwortung der ethischen Fragen, die sich auf die eigenartigen Situationen der Erziehung beziehen. In diesem Fall sind die pädagogischen Wissenschaften die wichtigsten Hilfswissenschaften der Erziehungsethik (Erziehungstheorie, pädagogische Psychologie, Erziehungssoziologie usw.) Bei den Interpretationen aus dem Aspekt der Ethik ist die Erziehungsethik eine Teilwissenschaft der Ethik – vor allem der angewandten Ethik –, die aus der Pädagogik Methoden, Mittel, also Formen übernimmt. Sie ist eine ethische Wissenschaft, die pädagogischen Methoden, Mittel, Formen benutzt. Ihre Aufgabe ist die Beantwortung der Fragen, die sich auf einem Teilgebiet der Ethik auftauchen. In diesem Fall sind die ethischen Wissenschaften die wichtigsten Hilfswissenschaften der Erziehungsethik (Gesellschaftsethik, öffentlich-rechtliche Ethik usw.).

Die Annäherungen aus beiden Richtungen möchten eigentlich die ethischen Momente legitimieren, die in der Erziehung anwesend sind. Die Annäherung von der Pädagogik zieht die speziellen erzieherischen Situationen in Betracht, und sie möchte diese bestätigen und erklären. So gelten die Antworten nur für die eigenartigen pädagogischen Situationen, sie sind weniger zu verallgemeinern, obwohl wegen der Komplexität und Kompliziertheit der Erziehung können auch allgemeine Prinzipien erforderlich sein. Insofern wir ja das Ziel der Erziehung in Betracht ziehen, können wir sehen, dass die Erziehung keine geschlossene, innere – sich auf die Welt der Erziehung beziehende – Tätigkeit ist, sondern die Vorbereitung auf die Welt außer der Erziehung, also die Vorbereitung auf die konstruktive

Lebensführung. Diese „konstruktive Lebensführung hat zwei funktionale Komponenten:

- *die gesellschaftsentwickelnde oder morale Komponente, und*
- *das selbstentwickelnde, also den Erfolg der Lebensführung sichernde Element“ (Bábosik, 2004:14)*

Also bereitet die Erziehung nicht auf die Tätigkeit in der Welt der Erziehung vor, sondern sie bereitet auf die gemeinschaftliche, gesellschatliche Tätigkeit außer der Erziehung vor. So ist es hinausweichlich, zu ihrer eigenen ethischen Legitimation allgemeine (soziologische, psychologische usw.) Argumente zu benutzen.

Die Annäherung von der Ethik möchte die Durchsetzung der allgemeinen ethischen Prinzipien auf einem Teilgebiet der Ethik, also in der Pädagogik sehen. Sie denkt, dass die in der Ethik formulierten Prinzipien, Werte, Argumentationsweisen auch auf dem Gebiet der Erziehung gelten. Sie zieht es nicht in Betracht, dass „*jeder Erziehungsanspruch auf einmal ein moralischer Anspruch ist*“ (Oelkers, 1998:188), also ist die Erziehung tatsächlich ein spezielles Gebiet, ein Gebiet der gesellschaftlichen Tätigkeit, das mit den ethischen Momenten am besten „durchgezogen“ ist. Gerade deshalb kann sie nicht nur mit den Argumenten außer Pädagogik legitimisiert werden. Also wäre eine allgemeine, theoretische Legitimation erforderlich, die beiden Aspekte in Betracht zieht. Eine philosophische Legitimation. Weil, die Philosophen „*haben für die Pädagogik als Wissenschaft, genauer für die Allgemeine Pädagogik zugleich die Bedeutung, durch historisches Erklären und systematisches Verstehen wie auch durch Fragen nach der Geltung von Problemformulierungen und Problemlösungsvorschlägen sich in großen Zügen deren Grundlegungsversuche in Begriffen und Prinzipien vergegenwärtigen zu können.*“ (Fischer & Löwisch, 1998:X)

Aus bestimmten Gesichtspunkten herrschen heute chaotische Zustände im Bezug auf die ethischen Dimensionen des gemeinschaftlichen Existierens (Demokratie, Individualismus, Emotivismus, eigene Interessen, gemeinschaftliche Interessen, Rechte, Pluralismus usw.). Deshalb gibt es viele skeptische und kritische Meinungen. In den heutigen modernen moralisch-politischen Zuständen sind der offene Wertpluralismus und die Statusgleichheit (frei und gleich ist jeder Mensch) wichtig (siehe Toronyai, 2004:14). Diese Behauptungen gelten fast wortwörtlich auch in der Pädagogik. Der Wertpluralismus und die Statusgleichheit generieren in der sozialen und personalen Erziehung Probleme. „*Viel härter ist die zunehmende Krise der sozialen und der personalen Erziehung. Die Globalisation beschleunigt die Auflockerung der sozialen Kohesion, bzw. die Abnahme der Erfolglosigkeit von der positiven Sozialisation. Zugleich verbringen die aufwachsenden Generationen den größten Teil ihrer Zeit mit der Erfüllung der Anforderungen, bzw. in Institutionen, die sich mit ihrer Bildung und Ausbildung beschäftigen. Diese Institutionen halten aber die soziale und personale (persönliche) Erziehung entweder nicht für ihre Aufgabe, oder, auch wenn sie sich formell dafür engagieren, sind sie nicht fähig, in erforderlichem Maße zur Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen der aufwachsenden Generationen beizutragen.*“ (Nagy, 2002:10)

Zugleich braucht die Pädagogik heute, auch an die Erscheinungen der modernen Gesellschaft anknüpfend – Globalisation, Multikulturalismus usw. – eine ethische Legitimation von allgemeinerer Geltung. „*Wenn die Erziehung heute als moralisches Problem erscheint, dann entspringt es einer Legitimationskrise, die zugleich auch Möglichkeit dazu gibt, die steifen Bedeutungsebenen zu übertreten, und solchen*

neuen Reflexionen Platz zu geben, die sich an die Probleme der modernen Gesellschaft anknüpfen.” (Oelkers, 1998:9)

Diese Legitimationsversuche können sich in großem Maße auf die Ergebnisse stützen, die auf den verwandten Gebieten der zeitgenössischen Philosophie entstanden sind. Vor allem auf die Theorien der Autoren, bei denen die gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen Gesichtspunkte primär sind (Alasdair MacIntyre, John Rawls és Jürgen Habermas, Annemarie Pieper). Ich möchte die Gedanken dieser Autor auf Erziehungsethik probieren.

Alasdair MacIntyre basiert in der kommunitarischen Ethik auf dem prämodernen, dem antiken (vor allem auf Aristoteles) und dem mittelalterlichen Denken (siehe MacIntyre, 1999). Wichtig sind bei ihm die Zweckmäßigkeit, die Gemeinschaft, die geschichtliche Anschauung und die Tradition. In seiner Kritik der Modernität erörtert er ausführlich, dass der heutige Wertpluralismus zur Uneinigkeit, zum Chaos führt. Da die verschiedenen Ethiken nicht miteinander zu vergleichen sind (z.B. es besteht die begriffliche Unvergleichbarkeit im Falle des Aborts, wo wir uns entweder auf das Selbstbestimmungsrecht der Mutter oder auf das Recht des zu gebärenden Kindes auf das Leben beziehen), und weil sie unpersönlich sind, bzw. unterschiedlichen geschichtlichen Ausgangspunkt haben (Religion, Kultur, Tradition usw.), muss man deshalb zu den Lehren vor der Moderne zurückkehren. Charakteristisch für das Denken Aristoteles' ist, dass es einen Gegensatz zwischen dem „Menschen, wie er ist“ und dem „Menschen, was er werden kann“ gibt. Die Aufgabe der Ethik ist, den Übergang zwischen den zwei Zuständen zu beschreiben, also ein Ziel (telos) zu formulieren. Dort war dieses Ziel die rationale Glückseligkeit. Im mittelalterlichen Theismus steckt auch dieses rationale Ziel (es drückt sich auch in den vom Gott gegebenen Gesetzen aus). Mit der Erscheinung des Protestantismus fängt es an, die rationale Zweckmäßigkeitsanschauung verloren zu gehen (demgemäß kann der Mensch nur durch Auserwählung, durch die Gnade vorankommen, die Ethik sucht nicht das Ziel, sondern eher die Mittel, sie wird kalkulativer). Theoretische Erneuerung ist erforderlich, Begriffe müssen gesucht werden, um die die moderne ethische Zweckmäßigkeitsanschauung aufgebaut werden kann. Wie z.B. die folgenden:

- Die Praxis, die eine komplexe, gesellschaftlich zustande gekommene, auf Zusammenarbeit basierende menschliche Tätigkeit ist. Zu dieser braucht man Tugenden (erworbene menschliche Eigenschaften wie z.B. Gerechtigkeit, Courage, Ehrlichkeit) und Institutionen, die unabhängig und neutral sind.
- Die narrative Ordnung und Identität des menschlichen Lebens: das menschliche Leben ist einheitlich, wichtig ist die (Selbst)Identität.
- Sittliche Tradition: jeder ist Träger einer eigenartigen Tradition (Familie, Stadt, Nation usw.)

Auch in der Pädagogik ist es nicht möglich, wegen des Wertpluralismus miteinander im Einverständnis zu sein. Der Gegensatz zwischen dem „Menschen, wie er ist“ und dem „Menschen, was er werden kann“ scheint wegen des Mangels an Eindeutigkeit des Erziehungsziels außerordentlich auffallend zu sein. Die Aufgabe der Pädagogik sollte werden, den Übergang zwischen den zwei Zuständen zu beschreiben, also ein Erziehungsziel zu formulieren. Aber die verschiedenen Erziehungsziele (z.B. Sozialisation, vollwertiger Mensch, konstruktive Lebensführung, Selbstverwirklichung usw.) sind miteinander nicht zu vergleichen, sie sind unpersönlich, und haben verschiedene geschichtliche Abkunft (Religion, Kultur, Tradition). Auch zur theoretischen Erneuerung der Pädagogik müssen

Schlüsselbegriffe gesucht werden, um die sie sich aufgebaut werden kann. Diese Schlüsselbegriffe sind die folgenden:

- Die pädagogische Praxis, die eine mehrschichtige, komplexe, gesellschaftlich zustande gekommene, auf Zusammenwirken basierende menschliche Tätigkeit ist. Zu dieser sind Tugenden und Institutionen erwünscht, die unabhängig und neutral sind.
- Der Erziehungsprozess, bzw. die narrative Ordnung und Identität des Lebens der Leute, die am Prozess beteiligt sind.
- Pädagogische Tradition: jeder ist Träger einer eigenartigen Erziehungstradition (Familie, Stadt, Nation usw.)

John Rawls stützt sich in seiner Gerechtigkeitstheorie auf den neuzeitlichen Vertragstheorien (vor allem auf Rousseau – siehe Rawls, 1997). Wichtig sind bei ihm der Vertrag, die Gleichheit, die Freiheit. Seiner Meinung nach ist heute der Utilitarismus (Gewinn) oder der Intuitionismus (das innere Erlebnis) bei den ethischen Entscheidungen bestimmend. In unserem Denken ist aber die Wahrheit das Wichtigste, deshalb sollte sie auch in der Gesellschaft das Wichtigste sein. Bei den Institutionen sollte Gerechtigkeit statt Wirtschaftlichkeit, Gesetzmäßigkeit usw. bestimmend sein. Die Gerechtigkeit können alle akzeptieren. Zur Gerechtigkeit braucht man zwei Prinzipien:

- Jeder hat das gleiche Recht auf die mit dem Anderen zu vereinbare Freiheit.
- Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ungleichheiten müssen so gestaltet werden, dass diese Ungleichheiten für diejenigen, die sich in einer, am wenigsten glücklichen Lage befinden, am vorteilhaftesten werden. Zugleich sollen die Ämter und die Positionen, an die sich diese Ungleichheiten anknüpfen, für alle, nach den Voraussetzungen der gerechten Chancengleichheit offen stehen.

Die Erziehungsinstitutionen funktionieren auch anhand eines gewissen Vertrags (politischen, wirtschaftlichen) und ein wichtiges Grundprinzip ist die Gleichheit (gleiches Verfahren, Chancengleichheit usw.), sowie die Freiheit (Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Freiheit bei der Auswahl der Methoden und der Mittel usw.). Aber auch diese Institutionen als Mitwirkende des wirtschaftlichen Lebens halten die Wirtschaftlichkeit, Gesetzmäßigkeit und Nützlichkeit vor Auge, obzwar müsste die Gerechtigkeit eines der Hauptmerkmale der Erziehung sein. Die Gerechtigkeit muss sich in der Tätigkeit derjenigen durchsetzen, die an der Erziehung teilnehmen, sowie in den Momenten des Erziehungsprozesses (Bewertung, Motivation, Zusammenarbeit, Organisation, Aufgaben- und Zielsetzung, Konfliktbehandlung usw.). Die Suche nach Gerechtigkeit und ihr Praktizieren erfüllt zugleich eine erziehende Funktion in der Gestaltung der Einigung, Konsensbildung und Kooperation. Zur Gerechtigkeit erforderliche zwei Prinzipien sind auch im Falle der Pädagogik zu formulieren:

- Die Beteiligten des Erziehungsprozesses haben das gleiche Recht auf die mit dem Anderen zu vereinbare Freiheit.
- Die sozialen, kulturellen usw. Ungleichheiten müssen während des Erziehungsprozesses so gestaltet werden, dass diese Ungleichheiten für diejenigen, die am wenigsten glückliche Lage haben, am vorteilhaftesten werden (Chancengleichheit).

Jürgen Habermas stützt sich in seiner kommunikativen Ethik auf den Gedanken des deutschen Idealismus (vor allem auf Kant – siehe Habermas). Wichtig sind bei ihm die Rationalität, die Universalität und die Norm. Seiner Meinung nach ist „eine kognitive Ethik“ erforderlich (die auf rationaler Erkenntnis und Argumentation basiert). Die autoritäre Gültigkeit der ethischen Normen braucht Erklärung. Die philosophische Ethik muss eine spezielle Argumentationstheorie ausarbeiten. Das Prinzip der Universalisierung (jeder Beteiligte akzeptiert die regelhaften Möglichkeiten, die Folgen) ist zugleich auch eine Argumentationsregel. Das Grundprinzip der kommunikativen Ethik ist, dass nur die Normen auf Gültigkeit Anspruch erheben können, die aus allen Teilnehmern Verständnis und Zustimmung auslösen. Bei den Grundprinzipien der Pädagogik sind die Rationalität, Universalität und Norm auch wichtig. Während der Erziehung hat das auf rationaler Argumentation basierende Verständnis immer eine betonte Rolle. Die das Verständnis gezielte Kommunikation ist im Erziehungsprozess von ethischer Bedeutung. Nur die Normen und Handlungsschemata, bzw. Verhaltensmodelle können auf Gültigkeit Anspruch erheben, die aus allen Beteiligten der Erziehung Verständnis und Zustimmung auslösen. Die Teilnehmer sollen nicht nach individuellem Erfolg streben, sondern nach der Erfüllung der Ziele, die während der Kommunikation und Kooperation vereinbart und harmonisiert wurden.

In ihrem Buch untersucht Annemarie Pieper die ethischen Fragen aus einem ganz anderen Gesichtspunkt (siehe Pieper, 2004). Als Einfluß der weiblichen Emanzipation stellt sich im 20. Jahrhundert die Frage in den Vordergrund, ob wir über männliche und weibliche Ethik überhaupt sprechen können oder soll eher über allgemein menschliche Ethik diskutiert werden. Die ethischen Erwartungen und Prinzipien der Gesellschaft wurden größtenteils von Männern formuliert. Die Frage ist, inwiefern das dem weiblichen Geschlecht entspricht, oder ist in diesem Fall über die Legitimierung der Herrschaft von Männern die Rede? Sind Gerechtigkeit und Fürsorge von Geschlechtern abhängige, spezifische Tugenden? Ist die Gerechtigkeit männliches Prinzipium und die Fürsorge weibliches? Nach den feministischen Ansichten sind Logozentrismus und Rationalität (die „phallische Rationalität“) für die westliche Philosophie charakteristisch. Aus dem biologischen Aufbau sich ergebende Abgrenzung ist für das Denken der Männer charakteristisch: der Mann ist z.B. extrovertiert, gebend, aktiv; und die Frau introvertiert, rezipierend, passiv. Ihrer Meinung nach ist diese Art von weiblicher Rollenerwartung die Erwartung einer männerzentralisierten Gesellschaft, und sie kommt auf die Wirkung der Erziehung und der Sozialisation zustande. In der feministischen Anschauung ist deshalb der Ausdruck „gender“ gebräuchlich, der das psychosozial bestimmte Geschlecht, und nicht das biologisch bestimmte Geschlecht (sexus) betont. Auch auf dem Gebiet der Pädagogik reizen diese Fragen zum Nachdenken. Ähnlich der Philosophiegeschichte ist die Pädagogikgeschichte auch „die Geschichte der Männer“. Die Mehrheit der heute gültigen erziehungstheoretischen Ansichten stammt hauptsächlich von männlichen Autoren. Zugleich ist die Rolle der Frauen in der Praxis der Erziehung größer. In der Erziehung, und im Prozess der Sozialisation (Schule, öffentliche Institutionen, Administration, Gesundheitswesen usw.) dominiert die Anwesenheit der Frauen. Bedeutet oder ruft diese Tatsache eine Art von ethischem (moralischem) Anschauungswechsel hervor? Werden die ethischen Dimensionen der Erziehung von dem Geschlecht der Beteiligten beeinflusst? Können wir über gerechte (männliche) und über fürsorgliche (weibliche) Erziehung, bzw. über deren biologische Bestimmtheit sprechen, oder sind diese auch erlernte Rollen? Inwiefern zählt es bei der Beantwortung der in der Einführung gestellten Fragen – wer, wann, wie und

warum darf erziehen? Welchen moralischen Grund hat es, dass einige andere erziehen dürfen? Wer darf was für Normen, bzw. Werte vermitteln? Wem soll man helfen, wen soll man behüten? Welchen moralischen Grund haben die Belohnung und das Bestrafen? – , ob über Männer oder über Frauen die Rede ist?

Das bisher Gesagte zusammengefasst. Wenn die Erziehung tatsächlich als ein spezielles Gebiet, also als ein Gebiet der gesellschaftlichen Aktivität interpretiert wird, das mit ethischen Momenten am besten „durchgezogen“ ist, wie können wir auf die anwesende Legitimationskrise anhand der für universale Gültigkeit offenen Theorien der kommunitarischen Ethik, der Gerechtigkeitstheorie, der kommunikativen Ethik und der feministischen Ethik eine Antwort geben.

Die Frage ist also, inwiefern die Philosophie, die auf gemeinschaftlicher Anschauung, auf der der Gerechtigkeit, auf der Kommunikation oder auf feministischen Gesichtspunkten basiert, Anhaltspunkte für die Grundlegung der Erziehungsethik geben kann.

Literatur

BÁBOSIK István (2004): *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.

FISCHER, Wolfgang & LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hg.) (1998): *Philosophen als Pädagogen*. Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Darmstadt.

HABERMAS, Jürgen (s.d.): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

MACINTYRE, Alasdair (1999): *Az erény nyomában*. Osiris Kiadó, Budapest.

NAGY József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

OELKERS, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest.

PIEPER, Annemarie (2004): *Van-e feminista etika?* Áron Kiadó, Budapest.

RAWLS, John (1997): *Az igazságosság elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.

ZRINSZKY László (2006): *Neveléstudomány*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.

TORONYAI Gábor (2004): *Erkölc és politika határán. Személyes felelősségünk a közügyek világának megalkotásában*. In: Fekete László (Hg.): *Kortárs etika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Erinnerungen von zwei Schulmeistern zwischen den zwei Weltkriegen im Komitat Baranya

© Takács, Zsuzsanna Mária

zsuzsutakacs@gmail.com
(Universität von Pécs, Pécs, Ungarn)

„Das Gedächtnis bewährt manchmal alles, es ist dienstbar, gehorsam; andermal trüb und kraftlos, wieder andermal tyrannisch und unkontrollierbar! Zweifellos, dass der Mensch in jeder Hinsicht wirklich ein Wunder ist; aber seine Fähigkeit, mit der man sich erinnern und vergessen kann, erscheint rätselhaft.“
/Jane Austin/

Göröcsöny und Siklósbodony sind zwei Dörfer im Komitat Baranya (Branau), und liegen nicht so weit voneinander. Der Schulmeister von Göröcsöny, Géza Koleszáríts, später Kerekes, und der andere Lehrer in Siklósbodony, János Megyesi, arbeiteten in der katholischen Volksschule ihrer Dörfer, und schrieben über ihre Arbeit, Erlebnisse. Das „Goldene Buch“ von Kerekes begann im Jahre 1924 und die Memoiren von Megyesi erzählen auch das Leben seines Dorfes von 1937, aber diese Schriften sind neben ihrer Ähnlichkeit ganz anders. Natürlich stammt dieser Unterschied aus den zwei verschiedenen Temperamenten, Interesse der Lehrer, aber es ist auch interessant, wie wir in diesen Texten das ähnliche Schulleben der Dörfer entdecken können. Die Schulmeister wollten nicht nur ihr Leben, das Leben eines katholischen Volksschullehrers präsentieren, sondern auch das Leben ihrer Dörfer nicht in der Nähe von der kroatischen Grenze. In diesem Aufsatz möchte ich das Leben der kleinen Dörfer und der Schulmeistern zwischen den zwei Weltkriegen auf dem Grund ihrer Erinnerungen darstellen und die Memoiren, diese Quelle der Geschichte, vorstellen, die heute in der Forschung der Alltagsgeschichte im 20. Jahrhundert so wichtige Rolle spielen, und deswegen sollten sich die Historiker mit einer so interessanten und „rätselhaften“ menschlichen Eigenschaft, wie das Gedächtnis, beschäftigen.

Spezielle Quellen der Geschichte

Die Tagebücher, die Memoiren und ein Jahrbuch, wie die Schrift von Kerekes, in dem neben dem Leben des Dorfes die wichtigsten Episoden der Lehrer auch geschrieben wurden, sind wegen dem menschlichen Gedächtnis sehr spezielle Quellen, und die Historiker sollten damit vorsichtig umgehen, weil die Menschen sich ganz anders an ihr Leben erinnern. Die Forscher müssen damit rechnen, dass die Erinnerungen der Menschen, das autobiographische Gedächtnis subjektiv sind, und es wurde immer durch die Kenntnisse der ihre Memoiren schreibenden Menschen durch ihre Umwelt beeinflusst. Dieser Einfluss bedeutet die Zeitalter der Lehrer, die Mentalität der in ihrer Zeit lebenden Menschen, die Geschichte ihres Landes aber die Weltgeschichte auch, und natürlich sehr wichtig ist ihre gesellschaftliche Position,

ihre persönlichen Erfahrungen. Die Autobiographie ist nicht fixiert, hängt von dem aktuellen Zustand des Egos ab, wählt und betont immer andere Erinnerungen (Pataki, 1997:344). Diese Quellen sind deshalb für die Menschheit so wichtig und wegen diesen Eigenschaften so einnehmend für die Historiker und für die an der Geschichte interessierten Menschen, weil wir die Geschehnisse der Zeitalter und die Alltagsgeschichte der in einem kleinen Dorf lebenden Menschen aus der Perspektive von einem Mann sehen können, der dort lebte und die Geschichte seines Landes und seiner Welt am eigenen Leib erfahren hat. Schon im Altertum machte Thukydides auf die Gefahren der Erinnerungen aufmerksam: „...*die Augenzeugen erzählten noch dieselbe Ereignisse nicht genauso, sondern beeinflussend durch zu einer oder anderer Partei knüpfenden Gefühle, oder wie sie sich daran erinnerten.*“ (Thuküdidész, 1999:32) Nach Georges Duby können wir sagen/behaupten, dass ein Ereignis nur immer durch seinen Bericht existiert (DUBY, 2000, S. 110), deswegen dürfen wir keine Quellen so benutzen, wie die mit de facto voller Wahrheit geschriebene Geschichte der dort lebenden Menschen. Die Historiker sind in dieser Hinsicht sehr verantwortlich dafür, wie sie mit den Quellen zu arbeiten beginnen, was sie im Text suchen, und dadurch was für eine Bedeutung der Geschichte des Quellenautors geben. (Hier möchte ich nur manche Autoren erwähnen, die sich in ihren Schriften mit der Verantwortung der Historiker und ihrer Bezogenheit von ihren Quellen beschäftigten: Georges Duby, Hayden White, Jurij Lotman und Gábor Gyáni.)

Aber warum sind diese Quellen so wichtig? Warum beschäftigen sich die Historiker damit trotz alledem, dass sie genau wissen, wie großes Risiko diese Schriften verbergen und sehr oft falsche Informationen beinhalten, doch sind sie grundsätzlich und unentbehrlich für die Forscher der Alltagsgeschichte von verschiedenen Zeitaltern. Man kann bezüglich von allen Zeitaltern erzählen, dass die persönlichen Schriften der in einer bestimmten Zeit lebenden Menschen immer fehlende Informationen für die Historiker geben, und damit können sie Einblick ins Leben der seit lange gestorbenen Menschen geben. So kann man mit noch nicht bekannten Angaben unsere Kenntnisse ergänzen, wie zum Beispiel die Verhältnisse in einem Dorf besser kennenlernen, welche Folgen, Wirkungen der Weltkriege im Leben der Menschen hatten. Danach kann man mit diesen neuen Informationen das Bild von der offiziellen Geschichtsforschung tönen, anreichern. Aber im diesem Aufsatz wurde schon erwähnt, dass diese Quellen sehr subjektiv sind, und die Autoren durch ihre gesellschaftliche Positionen, Generation, Mentalität beeinflusst waren.

Der Grund der Memoiren ist die einzige menschliche Eigenschaft, dass alle denkfähigen Menschen über diese Eigenschaft verfügen. Dadurch können wir lernen, selbstständig leben, und das wichtigste, unser Gedächtnis hilft uns in allen unserer Minuten. Aber man darf nicht vergessen, was die amerikanische Schriftstellerin, Barbara Kingsolver geschrieben hat: „Das Gedächtnis und die Wahrheit sind verwandt, aber sie sind nicht Zwillinge.“ (Zitate über das Gedächtnis. http://www.citatum.hu/szerzo/Barbara_Kingsolver [2010.04.24.]) Diese ganz passende Formulierung klärt genau dieses Attribut des menschlichen Gedächtnisses auf, dass es die Ereignisse vollends verändern kann. Wir sagen öfters, dass die Erinnerungen alles verschönern, nur wir wissen genau, dass trotz allen Erinnerungen in unserem Leben finden wir nicht immer schöne und gute Momente. Die Aufgabe und das Ziel von diesem Essay sind nicht die Vorstellung von dem komplizierten und interessanten System des Gedächtnisses, aber es ist unentbehrlich, ein bisschen darüber Gedanken machen, wie sich die Forscher mit auf Grund der Erinnerungen

hergestellten Quellen beschäftigen. Die Autobiographie ist eine Konstruktion unserer Geschichte, schrieb Ferenc Pataki, nicht fixiert, sondern offen, und weil das Ego des Menschen sich immer verändert, wurden diese Schriften auch geändert (Pataki, 1997:344). In diesem Aufsatz können wir über das Leben von zwei Schulmeistern und ihrer Dörfer lesen, aber sie sind ganz unterschiedlich, denn sie haben in zwei verschiedenen Ära geschrieben, und in dieser Hinsicht wurden sie so interessant, sogar wichtig für die Historiker.

Kerekes als junger Soldat und Megyesi als Kind erlebten den ersten Weltkrieg, und danach begannen sie in den 1920er, 1930er Jahren, im Horthy-Regime, nicht so weit von einander zu arbeiten. (Nach dem ersten Weltkrieg Miklós Horthy – 1868, Kenderes/Ungarn-1957, Estoril/Portugal – stabilisierte die Staatsgewalt in Ungarn und wurde der Gouverneur/Regent von dem Ungarischen Königreich zwischen 1920-1944 – MNL 1999:625-626.) Sie waren Kantorlehrer in katholischen Volksschulen, und unterrichteten laut der christlichen Ideologie, aber nach dem zweiten Weltkrieg kam eine andere, die sowjetisch-kommunistische Epoche im Leben von Ungarn. Die kommunistische Partei von Ungarn bestimmte für die Lehrer eine wichtige Rolle, weil die neue demokratische Gesellschaft neue Pädagogie brauchte, aber sie konnten mit der alten Pädagogie nicht brechen, denn nach 1945 arbeiteten immer noch die alten Pädagogen, als die Sowjetisierung von Ungarn begann (Golnhofer, 2006:540-541). Neben den Änderungen der Struktur von dem Schulsystem wurde der Inhalt des Unterrichtswesens im Zeichen der ideologische Umstimmung von der demokratischen Geistlichkeit auch verändert (Romsics, 2003:324). In Göröcsöny und in Siklósbodony blieben auch die Schulmeister in ihrer Position, aber nach der Verstaatlichung der Schulen mussten sie die sowjetische, sozialistische Pädagogie übernehmen. Am 16. Juni 1948 wurde der Gesetzartikel XXXIII./1948 vor dem ungarischen Parlament gebracht, und als dieses Gesetz in Kraft trat, wurden neben den Schulen von Göröcsöny und Siklósbodony circa 6500 Gemeinde- und Konfessionsschulen verstaatlicht (Romsics, 2003:326). Bei Erzsébet Golnhofer können wir lesen, wie große Identitätsstörungen diese Vorschriften unter den Volksschullehrer induzierten, aber alle konnten sich nicht ihre Identität ganz verändern, denn sie waren verbündet, ablehnend, und aus diesem Grund beobachtete Lehrer und sehr oft mit diesen anderen gemischten Typen auch. Die Auswirkungen dieser Identitätsstörungen kennen wir heute nur teilweise (Golnhofer, 2006:543). In dieser Forschung können die Memoiren, Tagebücher der alten Lehrer für die Historiker helfen.

Géza Kerekes und sein Dorf, Göröcsöny

Géza Koleszáríts (1899-1966) wurde am 28. Dezember 1924 als Kantorlehrer von Göröcsöny gewählt. Er war der Sohn von Mátyás Koleszáríts, der Schulmeister des kleinen Dorfes Áta, und mit seinen vier Brüdern studierte er in der Lehrerbildungsanstalt des Bischofes von Pécs, und bekam sein Diplom im Jahre 1918 (Kerekesné, 2009:6). Im ersten Weltkrieg kämpfte er als Soldat, und danach hat er sich um das Lehramt von Göröcsöny beworben. Göröcsöny, dieses kleine Dorf liegt 20 km weit von Pécs in Süd-Ungarn, im Komitat Baranya.

Kerekes begann in einem Heft, das er als „Goldenes Buch“ benannte, die Geschichte des Dorfes zu schreiben, und probierte ganz genau die Ereignisse vom Leben in Göröcsöny zu erfassen. Sein Ziel, warum er alles beschrieb, kennen wir nicht, wahrscheinlich wollte er das Leben des Dorfes verewigen. Wir wissen nicht,

wem er sein Buch geschrieben hat, warum er freiwillig der Chronist des Dorfes wurde, weil außer seiner Familie niemand wusste, dass Kerekes alles zwischen 1924 und 1950 aufgezeichnet hat, was in Görcsöny in dieser Zeit geschehen ist. Das Goldene Buch wurde durch seinen älteren Sohn, László Kerekes und seine Schwiegertochter, Irén Váron jahrzehntelang beschützt. László Kerekes (1926-2006) und seine Frau, Irén Váron (1931-) haben mir viel geholfen und hier möchte ich es ihnen bedanken. Das „Goldene Buch“ hat vier Teile: I. 1721-1924 die Geschichte der Schule von Görcsöny, II. 1924-1931 die Geschichte von seinen ersten Jahren im Dorf, III. 1931-1950 detaillierte und präzise Einträge von den Ereignissen in Görcsöny, und zu letzt kommt noch ein subjektiver Teil mit sehr persönlichen Eintragungen über sein Leben in der Rente 1959-1965. Dieser Auftrag beschäftigt sich nur mit den zweiten und dritten Teilen des Buches, weil aus diesen Jahren kann man das Leben und die Veränderungen von den 1920er Jahren bis zum Jahre 1950 folgen. In seiner Schrift finden wir nicht das mit der Zeit immer verändernde Ego von dem schreibenden Menschen der Memoiren. Er wollte ein Tagebuch ganz objektiv für die Nachkommenden mit detaillierten und präzisen Einträgen über die Geschichte, und zum größten Teil über das Schulleben von Görcsöny, schreiben. Diese Chronik wurde im dritten Person Singular geschrieben, und deswegen ist auch interessant für die Forscher, weil man auf den vergilbenden Seiten die Lehrerschaft und die wichtigsten Episoden des Lebens von dem Schulmeister nichtsdestoweniger, immer zutiefst objektiv bleiben konnte. Nur ein Beispiel dafür aus dem „Goldenen Buch“ : „am 16-17. Januar 1935: Das Amateurvortrag der Levente-Verein. (Levente war eine staatliche Jugendorganisation für die militärische Ausbildung der 12-21 Jahre alten Jungen zwischen 1921-1945, weil Ungarn nach dem Friedensvertrag von Versailles-Trianon (1921) keine Wehrmacht hatte. Der Ausbilder waren die Volksschullehrer und Sportlehrer, die alle für Reserveoffiziere erklärt wurden – MNL, 2001:81-82.) Es war die Dreiakter Theatervorstellung „Der Wein“ von Géza Gárdonyi, der Regisseur war, Géza Kerekes Lehrer“, oder eine andere Aufzeichnung: „Géza Kerekes stand schon im November 1935 im Briefwechsel mit dem Glockengießer László Slezák aus Budapest, den er um ein Preisangebot der neuen Glocken der Kirche in Görcsöny gebeten hat“ (KEREKES, Jahren 1935-36). Diese Beispiele gehören zu der Dorfgeschichte, aber hier steht dann ein Beispiel dafür, dass etwas in der Familie des Lehrers passierte: „am 22. Mai 1931: Das Kind des Kantorlehrers, Géza Koleszáríts (Géza Kerekes hat sich seinen Namen im Jahre 1933 von Koleszáríts auf Kerekes verändert) wurde im Scharlach Krank, deswegen wurde der benannte Lehrer von der Schule und der Tätigkeit unter den Gottesdiensten auf acht Tagen untersagt“ (Kerekes, Jahr 1931). Das „Goldene Buch“ ist eine Chronik, die nach Ferenc Pataki eine größtenteils mit äußeren Bezugsrahmen verfügenden Vorfalldgeschichte ist (Pataki, 1997:370).

Dieses „Buch“, das vergilbendes Heft von Géza Kerekes ist bis zu dieser Zeit in seinem Dorf, in Görcsöny unbekannt. Die Menschen, dessen Leben wir im „Goldenen Buch“ lesen können, wussten darüber nicht, und ihre Nachkommen kennen diese Schrift leider nicht, aber aus diesem Buch könnten sie das Leben von ihren Großeltern, Urgroßeltern wahrscheinlich besser kennenlernen, verstehen, und damit vielleicht heute eine gemeinsame/kollektive Identität bilden.

János Megyesi und Siklósbodony

János Megyesi (1913-) war 37 Jahre lang der Lehrer und Direktor der Schule von dem kleinen süd-ungarischen Dorf, Siklósbodony, das circa zehn Kilometer weit von Görcsöny liegt. Megyesi schrieb als der treue Chronist die Geschichte, Traditionen des Dorfes und über den Alltagsleben der hier lebenden Menschen von 1937 bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1974. Als er die Volksschule beendet hat, studierte er an der Königlichen Ungarischen Lehrerbildungsanstalt der Volksschullehrer in Jászberény (Megyesi, 2008:6). „Die Bemühung an das echte ungarische Lehrer- und Erzieherideal, so daß man sich die allgemeinen menschlichen Idealen vor Augen hält“, was der Geist der patriotischen Erziehung durchdringt, war das Ziel der Lehrer der Bildungsanstalt (Értesítő, 1933:61-62). Megyesi hat seine Qualifikationsprüfung im Jahre 1933 mit vorzüglichem Ergebnis gemacht, aber leider danach konnte er nicht sofort als Lehrer arbeiten, sondern er bekam eine kleine Arbeitsstelle im Notariat von Harkány, und danach wurde er Grenzsoldat in Pécs (Megyesi, 2008:8-9). Im Sommer von 1937 suchte Siklósbodony einen neuen Kantorlehrer, und der junge Megyesi begann im September in diesem Dorf zu arbeiten. Wahrscheinlich dachte er nicht daran, dass er in seinem ganzen Leben in dieser Schule arbeiten wird.

Die Memoiren von Megyesi unterscheiden sich ganz von den Schriften des anderen Lehrers. Er schrieb seine Erinnerungen als Rentner in den 1990er Jahren, und deswegen musste er nicht Angst haben davor, was er geschrieben hat. In seiner sehr subjektiven Schrift finden wir eine diffuse Beschreibung vom Leben in Siklósbodony. Er geht nicht chronologisch vor, sondern stufte seine Rückerinnerungen in Kategorien ein, wie zum Beispiel Schulleben, Familie, Festtage der Kirche und des Dorfes, Leben als Soldat im zweiten Weltkrieg, sowjetische Kriegsgefangenschaft, Erntezeit, Traditionen, Bräuche, Zigeuner im Dorf, Verstaatlichung nach dem zweiten Weltkrieg, Modernisierung des Dorfes, etc. Megyesi schrieb für sich und für seine Familie über die Verhältnisse von Siklósbodony. Er wollte für sie erklären, „in was für einer Welt“ lebten und arbeiteten die Menschen im 20. Jahrhundert in Ungarn, in einem kleinen Dorf. Öfters spricht er uns an auf den Seiten etwas oder fragt er uns, woran wir denken, was hätten wir in seiner Stelle gemacht. In dieser Memoir kann man das in den verschiedenen Regierungsformen verändertes Ego des Lehrers finden. Aber Megyesi erklärt uns, warum sollte er und noch viele andere Lehrer in Ungarn ein „Soldat“ der kommunistischen Regime sein. Das gemischte Lehrertyp von Erzsébet Golnhofer (Golnhofer, 2006:550) können die Forscher und die Leser seiner Memoiren kennenlernen, und vielleicht ein bisschen besser verstehen.

Kulturleben in den Dörfern: Theater der Schulmeister

Die Dorfschullehrer hatten in den 1920-30-er Jahren neben dem Unterricht eine andere Arbeit auch. Sie sorgten für das Kulturleben des Dorfes und organisierten Programme, inszenierten kleine Theaterstücke und in dieser Zeit beliebte Operetten mit den Einwohnern als Darsteller. Im „Goldenen Buch“ von Kerekes und in der Rückerinnerung von Megyesi können wir öfters über Amateurvorträge, Theatervorstellungen lesen.

In der Schrift von Megyesi befinden sich Theaterstücke nicht so oft, wie in Görcsöny es üblich war, aber er schrieb darüber, warum er es ganz selten machte.

Er war nur seit zwei Jahren Lehrer, als er zuerst ein kleines Theaterstück inszenierte. *„War sehr schwer die Darsteller auszuwählen – schrieb er – die vielen Wünsche zu erfüllen. Zum Schluß ist alles gut gelungen. So gut, dass im Sommer ein junges Mädel seinen kleinen Sohn zur Welt brachte. Der Täter wurde auch gefunden, aber Ehe und deswegen Hochzeit wurde nicht veranstaltet...“* (Megyesi, 2008:8). Danach inszenierte er nie wieder Vorträge mit Jugendlichen, nur mit Kindern. In Siklósbodony wollte er an seinen ersten Weihnachten als Geschenk den Eltern ein Theaterstück mit den Kindern ihrer Eltern geben. *„Die Rüstung war groß... Seit vielen Wochen probten wir mit den Kindern Märchenspiele und Engelgeschichten. Stühle und Waschrumpeln haben wir gesammelt, und daraus konnten wir eine kleine Bühne ins Schulzimmer zaubern, das an Weihnachten vollbesetzt war. Die Petroleumlampe erstickte! Die Eltern freuten sich sehr über die kleinen Teufel.“* – kann man das lesen (Megyesi, 2008:28). In der Mitte der 1950-er Jahre das politische System hatte weniger Toleranz den religiösen Theaterstücken von den Volksschullehrern gegenüber, und weil er selber auch nicht so sehr diese Vorträge mochte, begann er ein Kino in Betrieb zu setzen. Er öffnete das erste Kino der Umgebung, und jede Woche, am Sonntagabend, war in der Schule ein Filmvortrag.

Géza Kerekes war ganz anders. Er mochte die Theatervorstellungen sehr, und war gerne Regisseur der Vorträge. Im „Goldenen Buch“ lesen wir über 135 Vorträge mit großem Erfolg in 124 Tagen zwischen Weihnachten 1925 und April 1950 (Kerekes). Wenn wir auf die Tagen und Vorträgen schauen, merkt man, dass an manchen Abenden mehr Vorstellungen stattfanden. Im Dorf wurden nur acht Theaterstücke von berühmten ungarischen Schriftstellern (Géza Gárdonyi mit zwei Stücke, Kálmán Mikszáth, Gergely Csiky, Ferenc Herczeg, Ferenc Csepreghy, József Szigeti, László Fodor) inszeniert, die anderen waren Bauerntheatern namenloser Autoren. Kerekes arbeitete immer mit den Jugendlichen des Dorfes zusammen. Vielleicht hatte er genauso Probleme mit ihnen, wie Megyesi, aber darüber hat er kein Wort geschrieben.

Diese Memoiren, Tagebücher haben aus anderen Gesichtspunkten die damaligen Umstände des Dorfes verewigt. Aus diesen Schriften können nicht nur die Forscher, die Historiker das Leben kleiner Dörfer, das Leben auf dem Lande zwischen den Weltkriegen besser kennenlernen, sondern die dort lebenden Menschen können ihre Eltern, Großeltern, das Leben im 20. Jahrhundert in Ungarn besser verstehen, die Traditionen dieser Dörfer behalten. Die Menschen brauchen die Erinnerungen ihrer Vorfahren, weil sie uns, für die im 21. Jahrhundert lebenden Menschen das kollektive Gedächtnis und Identität geben.

Literatur

- A Jászberényi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző Intézet Értesítője az 1932-33. isk. évről. Móczár Miklós (Hrsg.) Kovács és Baranyi Könyvnyomdája, Jászberény. (ÉRTESÍTŐ)
- AUSTIN, Jane (2001): A mansfieldi kastély. Ford. Rév Ádám. Magyar Könyvklub, Budapest, 250-251.
- GOLNHOFER, Erzsébet (2006): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, 3. S. 539-552.
- KEREKES, Géza (1950): Aranykönyv. Görcsöny község története 1928-1950. Kézirat. [Im Handschrift bei der Autorin des Aufsatzes.]
- KEREKESNÉ, Váron Irén (2009): *Egyenes úton hazafelé. Familiengeschichte*. Im Handschrift bei der Autorin des Aufsatzes. Kézirat.
- Magyar Nagylexikon* (MNL) (1999). IX. Gyer-lq. Budapest 1999, S. 625-626.
- Magyar Nagylexikon* (MNL) (2001). XII. Len-Mep. Budapest 2001, S. 81-82.
- MEGYESI, János (2008): Éjjelente emlékezem... In: Takács Zsuzsanna (Hrsg.): *Erinnerungen von János Megyesi*. Im Handschrift und in Tonaufnahme bei der Autorin des Aufsatzes. Görcsönyért Közalapítvány, Görcsöny.
- PATAKI, Ferenc (1997): Az önéletírás „dramaturgiája”: Az élettörténeti forgatókönyvek. Előzetes áttekintés. *Pszichológia*, 17 (4), S. 339-389.
- ROMSICS, Ignác (2003): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- THUKÜDIDÉSZ (1999): *A Peloponnészoszi háború*. Osiris Kiadó, Budapest.

Held, Gudrun & Bendel, Sylvia (Hg.) (2008): Werbung – grenzenlos. Multimodale Werbetexte im interkulturellen Vergleich. Frankfurt a. M.:Peter Lang GmbH, 247. p

- Buchrezension -

© Nagyné Paksi Margit

**nagyne.paksi.margit@abk.szie.hu
(Szent István Universität, Jászberény, Ungarn)**

Eine Rezension zu schreiben ist nicht leicht, wenn der Verfasser nicht über völlig umfangreiche Kenntnisse auf dem Gebiet der Disziplin verfügt, worum es sich im zu rezensierenden Werk handelt, denn so wird das Kriterium einer Rezension - den Inhalt kritisch gewertet dem in diesem Gebiet erfahrenen Fachpublikum abzuschreiben - gesetzmäßig beeinträchtigt.

Besonders schwer ist die Lage im Falle eines Handbuches, einer Konferenzausgabe, die die Vorlesungen einer Sektion der Konferenz, der Gesellschaft für Angewandte Linguistik enthält.

Heutzutage gibt es immer mehr Konferenzen, Bücher, Artikel, Doktorarbeiten und Diplomarbeiten über die Werbungen selbst, über ihren Wirkungsmechanismus, ihre Sprache, ihren Stil und ihre Rolle unter den Kulturen. Darum handelt es sich auch in der im Folgenden vorgestellten Ausgabe.

Die Jahrestagung, die Konferenz mit dem Titel «Werbung – grenzenlos – kulturvergleichende Werbeanalyse auf dem theoretischen und methodischen Prüfstand» wurde 2006 von Sylvia Bendel organisiert und geleitet. Das Material wurde später noch von Gudrun Held ergänzt.

Die beiden Autoren sind anerkannte Vertreter ihres Wissenschaftsbereiches; ihre Bewandertheit im Thema beweisen zahlreiche Publikationen, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden und erschienen sind.

Gudrun Held ist Professorin für Sprachwissenschaften – in erster Linie für romanische – in Salzburg. Ihr Hauptforschungsgebiet ist die synchrone und diachrone Pragmatik zB.: die verbale Höflichkeit und Interaktionsmodalität, sowie die Medienlinguistik, wie zB: die Printmedien und multimodale Textsorten.

Sylvia Bendel arbeitet an der Luzerner Universität, führt ihre Forschungen dort, gleichzeitig ist sie aber auch Privatdozentin der Universität Bern. Ihre bevorzugte Forschungsbereiche sind unter anderem: die Analyse der Unternehmenskommunikation, Forschung von dem Sprachgebrauch verschiedener Institutionen und den Fragen der kommunikativen Kompetenz.

Das jetzt vorgestellte Buch hat noch keine Übersetzung, aber Experte, in diesem Bereich Bewanderte, Erfahrene können daraus in der originalen Sprache viele nützliche Informationen, Gedanken, Ideen im Zusammenhang mit dem Hauptthema erwerben.

Das Hauptthema und Forschungsbereich der Konferenz und so natürlich auch des Bandes ist die Werbung; der Zusammenhang der Werbung und der Sprache, bzw. der Linguistik; die Globalisation, Kulturspezifität und Interkulturalismus. Auf dem Gebiet der Linguistik geht es darum, wie die Sprache, die Anwendung, die Variierung

der verschiedenen sprachlichen, gegebenenfalls bestimmten stilistischen Elemente dabei helfen, dass die Werbebotschaft wirksam ihr Ziel erreicht.

Schalten wir den Fernseher ein, schlagen wir in einer Zeitung nach, die Chance ist ziemlich groß, dass unser Blick als erstes auf eine Werbung fällt, auf eine Reklame stößt. Ob wir dann schnell weiterblättern oder einen neuen Kanal im Fernsehen suchen, hängt in großem Maße davon ab, wie diese Werbungen sind. Was für Reklame, Werbungen reißen einen hin? Aus den Forschungen stellt sich heraus, dass zB. Humor als einer der wichtigsten Werbekräfte betrachtet werden soll. Andere Forschungen beweisen, dass verbale Botschaften sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form, eine größere Wirkung erreichen können, als die Bilder. Die Wechselwirkung der verbalen und visuellen Elemente verstärkt natürlich den Totaleffekt der Werbebotschaft.

Die Werbung ist also, heutzutage ein nicht vernachlässigbares Forschungsbereich der Kommunikationswissenschaften und der Linguistik. Das Interesse wächst immer mehr dafür, weil die Forschung eine interdisziplinäre Betrachtungs- und Forschungsweise im Bereich der angewandten Linguistik braucht und sie hat auch eine interkulturelle Eigenart.

Das Hauptthema in dieser Ausgabe ist «das globale Reklam, die globale Werbung» das heißt, die Konzeption, Entwurf und Ausführung eines kulturübergreifenden Werbetextes. Das Verhältnis zwischen der kulturspezifischen Kriterien, Eigenartigkeiten und der Globalisation werden unter die Lupe genommen und nicht nur von linguistischen, sondern auch von semiotischen, soziologischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten aus, betrachtet.

Die gemeinsame Absicht der Vorlesungen ist die Betonung der Interdisziplinarität, sowie eine kritische Neubewertung der Untersuchungsmethoden und deren Endziele.

Die präzise verfaßten Studien bereichern nicht nur das große Bereich der Werbeforschung, sondern sie tragen auch der vergleichenden Forschung einer gesellschaftlich relevanten Problematik bei: sie nehmen die Theorie und Methoden der Linguistik, als kultureller und sozialer Wissenschaft unter die Lupe. Die Arbeiten stellen mit der Hilfe der unterschiedlichsten Theorien und Methoden vielerlei Werbetextsorten vor, die von verschiedenen Sprachen und Kulturen stammen.

Es gibt also ein Zusammenspiel von Globalisierung und Kulturspezifität, Werbung und Globalisierung. In den Beiträgen geht es um beide, wo die verschiedensten werblichen Textsorten von den Plakaten über die Printanzeigen zum TV-Spots zur Sprache kommen. Und es geht natürlich nicht mehr nur um die Sprache, sondern um alle anderen Codes, wie Bild und Grafik, Typographie und Materialität. Formale Aspekte spielen eine ebenso große Rolle, wie semantische. Aufgrund den gründlich überlegten Konstruktionstheorien sind gerade die Werbetexte zu den verschiedensten, heute besonders verbreiteten synergischen – Bild und Sprache - - Wechselwirkungen geeignet.

Die Analysen geben eine gute Möglichkeit zum Vergleich zweier und mehrerer Kulturen und Sprachen.

Diesen Band, dieses Buch durchzustudieren kann für jeden – aus mehreren Gesichtspunkten - nützlich sein, die auf irgendeinem Gebiet, Bereich der Werbung, der Reklame Forschungen führen oder sogar eine Fremdsprache unterrichten. Die Reklame, die Werbung und die verschiedenen Werbestrategien sind ja heutzutage ganz anders, als nur noch vor zehn Jahren. Die Waren verändern sich und es verändern sich auch die Ansprüche des Zielpublikums und natürlich auch die Sensibilität und die Reaktion dieses Publikums für die Werbungen. Es ist nicht

wahrscheinlich, dass Reklame, Werbungen die unlängst noch die Aufmerksamkeit von vielen weckten, heute einen hinreißen. Die Jugendlichen sind besonders sensibel für die Reklame, sie kennen sehr viele und sie machen unwillkürlich einen Vergleich zwischen den fremdsprachlichen und den von ihnen gekannten. Als authentisches Material könnte die Werbung, das Reklam eine Stunde interessanter machen, während die Schüler, Studenten nicht nur das geworbene Produkt kennen lernen, sondern sie bekommen auch einen Einblick in das alltägliche Leben des betroffenen Volkes. Ideen können zB. aus einigen Beiträgen zum Unterricht genommen werden. Die originalen fremdsprachlichen Materialien erweitern - entsprechend in Anwendung gebracht - ausgezeichnet einerseits die manchmal schon ein bisschen langweiligen Materialien im Lehrbuch, andererseits sie können auch zu den besten Mitteln eines bilingualen Unterrichts, eines integrierten Inhalts- und Sprachenlernens (CLIL) werden.

Motivation, Motivieren und Motiviertheit im fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht

© Kegyes, Erika

kegyera@gmail.com
(Universität Miskolc, Miskolc, Ungarn)

TAMOP-4.2.1.B-10/2/KONV-2010-0001

Einführung

In der Motivationsforschung wurde und wird der Frage der Motivation im Rahmen des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts weniger Beachtung geschenkt als der Motivation im allgemeinen Fremdsprachenunterricht. Diese Frage ist aber vor allem aus dem Aspekt wichtig, dass in Ungarn in letzter Zeit die Zahl der Deutschlernenden, die an dem so genannten allgemeinen Fremdsprachenunterricht teilnehmen, stark zurückging, während die Zahl der Sprachlerner, die am fachsprachlichen Deutschunterricht teilnehmen möchten, höher wurde. Infolgedessen ist damit zu rechnen, dass sich die Motivationsmatrix der Deutschlehrer und der Deutschlerner in Zukunft verändern wird. Die Deutschlehrer müssen sich ja dieser neuen Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts zweifelsohne anpassen, indem sie sich neue Kenntnisse über Motivieren, Motivationsstrategien und Motivationsmittel verschaffen. Auch die Deutschlehrerausbildung sieht sich dadurch neuen Herausforderungen entgegen. Hier wird versucht, die Frage zu beantworten, wie Motivationskompetenzen im Rahmen der Deutschlehrerausbildung vermittelt werden können und wie der Themenkreis in die aktuellen Curricula der Deutschlehrerausbildung eingebaut werden kann. Hier wird ausgearbeitet, welche Komponenten und Vernetzungsformen der Lehrermotivationsmatrix haben soll, um im Fachsprachenunterricht überhaupt motivieren zu können. In dieser Hinsicht soll auch der Begriff der Motivation modifiziert werden, indem die Definition dieses Terminus in Richtung zu Methoden, Mitteln und Strategien erweitert werden sollte. In Diskussion mit Deutschlehrern im Rahmen eines Kurses zum Thema Fachsprachen und Fachsprachenunterricht stellte es sich heraus, dass viele in Bezug auf die methodischen Motivationstechniken im allgemeinen und fachsprachlichen Deutschunterricht keinen Unterschied sehen, und behaupten, es sei nicht ihre Aufgabe im Fachsprachenunterricht ihre Schüler zu motivieren, denn wenn jemand eine Fachsprache erlernen möchte, bringt schon die den nötigen und grundlegendsten Motivationsfaktor in die Stunde mit. Aus der Diskussion ging es auch hervor, dass die Deutschlehrer den Terminus des Motivierens als eine Fähigkeit definieren, und zu den Komponenten ihrer beruflichen Fähigkeiten einordnen. Fast könnte resümiert werden, dass das Stereotyp, wer motivieren kann, ist ein guter Sprachlehrer ist, eine der modernen Wahrheiten im Lehrerberuf ist. Schon aus diesem Grunde ist es wichtig, sich mit der Frage der Motivation sowohl aus praktischer Sicht als auch der Sicht der Forschung zu beschäftigen, zum Beispiel im

Rahmen von Lehreraus- und Fortbildungen. Ganz besonders in der Fachlehrerbildung für Deutsch als Fremdsprache.

Deutsch als Fremdsprache in Ungarn

Wie es schon oben erwähnt wurde, ist die Zahl der Deutschlernenden immer weniger. Aber – so meine These, die eigentliche Schlussfolgerung aus neuesten Daten ist – die quantitative Oberhand des Englischen ist nicht nur in den aktuellen Zahlen zu erkennen, sondern das Englische kann gegenüber dem Deutschen auch einen quantitativen Vorsprung verzeichnen. Die aktuellen Statistiken zeigen ja, dass die Schüler das Englische auch später lernen wollen, also erst wenn sie z.B. in eine höhere Schule gehen, während das Lernen des Deutschen die Schüler in einer größeren Zahl abbrechen und viele sagen, sie wollen in der höheren Schule mit dem Deutschlernen aufhören (Csizér, 2007). Diese Tatsache nenne ich den qualitativen Vorsprung des Englischen. Dass das Deutsche in der Rangliste der Fremdsprachen nach der Zahl der Lernenden nur auf dem zweiten Platz rangiert, soll nicht als das größte Problem gesehen werden, zumal es schon in den Jahren 2005/2006 einen bedeutenden Unterschied in der Zahl der Deutschlernenden und der Englischlernenden gab. Nach den Daten des Eurobarometers (2005) sind 85% der Schüler der Meinung, dass in den Schulen nur das Englische als Fremdsprache zu unterrichten wäre, und nur nach Dreiviertel aller Schüler sei auch das Lernen des Deutschen von Wichtigkeit (vgl. Nikolov, 2007). Wenn wir diese Daten genauer betrachten, können wir sie auch so interpretieren, dass es hier nur einen Unterschied um 10% gibt. Fast dürfte man meinen, es sei statistisch nicht so bedeutend. Aber wenn wir bedenken, dass nach dem Systemwechsel von 1990 eine Zeit lang das Deutsche die meist gelernte Fremdsprache war (Vágó, 2007), verzeichnen die neuesten Daten ein tiefer liegendes Problem. Die Gewichtung des Englischen wuchs in Ungarn in den letzten 12 Jahren signifikant. Im Fall des Deutschen wuchs aber damit parallel die Zahl der unmotivierten Schüler, ganz besonders bezeichnen sich die Schüler, die Deutsch lernen, in den Jahrgängen der 6. und 10. Klasse der Gemeinschaftsschule unmotiviert (Nikolov, 1995). Nur 6% der Englischlernenden bezeichneten sich als unmotiviert, während 16% der Deutschlernenden sagten, dass sie unmotiviert sind. Dieser Unterschied um 10% ist viel bedeutender, wichtiger und Besorgnis erregender, als der Unterschied in der Anzahl der Sprachwahl.

Beeindruckend scheint auch die Tatsache zu sein, dass die Lernenden, die das Deutsche als Fremdsprache wählen, mit dem Lernen des Deutschen in einer immer größeren Zahl aufhören. Und wenn man mit dem Lernen einer Sprache aufhört, ist man nicht motiviert. Den qualitativen Vorsprung des Englischen belegen auch andere Daten: die Englischlernenden berichten in einer größeren Zahl darüber, dass sie positive Erfahrungen und Erlebnisse beim Lernen der Fremdsprache haben, während die Schüler, die das Deutsche als Fremdsprache lernen, berichten darüber, dass sie sich unmotiviert fühlen, weil es ihnen die Deutschstunden nicht so gut gefallen. In der Untersuchung von Nikolov (1995) zum Beispiel wurde hervorgehoben, dass in den Sprachstunden gerade die Tätigkeiten am häufigsten vorkommen, die von den Schülern am wenigsten als motivierend eingestuft wurden. Dies trifft in letzter Zeit auf das Deutsche verstärkt zu. Aus den Interviews mit den Lehrern geht es in dieser Studie hervor: wenn sie auf die Motivation achten, können sie im Klassenzimmer keine Ordnung behalten, wenn sie motivieren, sind die Schüler

zu laut bei der Ausführung einer Aufgabe und das ist seitens der Schulleitung unerwünscht (Bors & Lugossy & Nikolov, 2001).

In der oben schon erwähnten Untersuchung von Csizér (2007) zeigt der Motivationsgrad ungarischer Schüler in Bezug auf das Englische und das Deutsche einen markanten Unterschied. An der Untersuchung nahmen mehr als 13 Tausend ungarische Schüler teil. Wenn das Deutsche als Fremdsprache abgelehnt wird, das ist auf das Nichtvorhandensein einer allgemeinen Motivation zurückzuführen, resümiert die Studie. Dies zeigt wiederum die Wandlung der Attitüden gegenüber dem Deutschen. Die Ergebnisse von Csizér (2007) deuten aber nicht nur auf die Mannigfaltigkeit der allgemeinen Motivationsmatrix der Schüler hin, sondern auch darauf, dass sich die allgemeine gesellschaftliche Attitüde gegenüber dem Deutschen als Fremdsprache veränderte. Die Untersuchung von Csizér hatte auch aufgezeigt, dass die demotivierten Englischlerner für ihre Demotivation Gründe nennen, die so zu sagen als örtliche Probleme zu interpretieren sind, wie zum Beispiel zu schwere Aufgaben, zu viele Hausaufgaben, wenige Stunden, zu viele Teilnehmer in einer Gruppe. Die demotivierten Deutschlerner geben dazu im Vergleich aber Gründe an, die über die örtlichen Rahmen hinausragen, wie zum Beispiel teure Lehrbücher, wenig Kontakt mit Deutschsprechenden, zu schwere zentrale Abitur- und Sprachprüfungsaufgaben. Die Lösung der Probleme der Englischlernenden scheinen viel einfacher zu sein, als die der Deutschlernenden. Wenn wir die jetzige Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache mit der der 90er Jahre vergleichen, ist deutlich zu erkennen, dass das Englische nicht nur mehr Schüler gelernt haben, sondern dass sie auch bessere Ergebnisse erreichen konnten. Das Deutsche haben weniger gelernt, und im Durchschnitt waren die Lernleistungen der Schüler auch schwächer. Kurz nach dem EU-Beitritt Ungarn wurde eine neue Datenanalyse im Kreis der Grundschüler durchgeführt, wobei die Frage in den Fokus gestellt wurde, welche Sprache die Kinder *gern* in der Mittelschule lernen würden. 58% der Befragten wählten das Englische und 28% das Deutsche. Wenn wir diese Daten mit denen vergleichen, die nachweisen, welche Sprachen die Schüler in den Mittelschulen tatsächlich lernen, zeigten die offiziellen Statistiken in Jahren 2001 und 2002 noch keinen so prägnanten Unterschied zwischen dem Englischen und dem Deutschen: das Englische und das Deutsche als Fremdsprachen schienen bei uns noch genauso stark nach der Zahl der Lernenden zu sein (Englisch 49,2%, Deutsch 44,5). In nicht einmal zehn Jahren änderte sich die Situation aber grundlegend. Das Deutsche konnte nur als Fachsprache seine stabile Position beibehalten. Aber auch schon in diesem Bereich des Sprachunterrichts lassen sich in der letzten Zeit Probleme erkennen, vor allem, die neuesten Befragungen belegen, dass die Schüler andere Wünsche haben. In Fachschulen zum Beispiel lernen zweimal so viel Schüler das Deutsche als Fachsprache, wie viele es eigentlich wollten.

Die Ergebnisse der oben diskutierten Forschungen in Bezug auf Schülermotivation zeigen also deutlich, dass nicht alleine und ausschließlich die Selbstmotivation entscheidend ist. Daraus folgt, dass die Fähigkeit des Motivierens der Deutschlehrer als Schlüsselkompetenz in ihrer Ausbildung thematisiert werden soll. Es hängt natürlich sehr eng mit der eigenen Motiviertheit der Deutschlehrer zusammen, aber nicht zuletzt auch mit ihren Kenntnissen über die Motivationsmethoden und Motivationsstrategien und darüber, wie sie diese in den Stunden anwenden können, und ob sie diese überhaupt effektiv anwenden können. Also die werdenden Deutschlehrer müssen einerseits über eine Wissenskompetenz über Motivation und

Motivieren verfügen, andererseits muss ihre Motivationskompetenz entwickelt werden.

Begriff der Motivation

Motivationsmatrix der Deutschlehrer

Die obigen Daten zeigen eindeutig, dass der Begriff Motivation nicht nur neu zu definieren ist, sondern dass er (wieder) in den Mittelpunkt der Unterrichtspraxis gestellt werden soll. In den früheren Forschungen wurde dem Terminus Motivation meistens schülerzentriert angenähert, aus welchem Grunde in den gut bewährten Fachbüchern zum Thema Deutsch als Fremdsprache eine solche Definition vermittelt wird. Motivation ist – steht zum Beispiel im Studienbuch *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, das auch noch heute oft auf der Leseliste der Deutschlehrausbildung steht – „nicht nur die Frage, ob man den Fremdsprachenunterricht erfolgreich beenden möchte, um eine gute Zensur oder einen anspruchsvollen Arbeitsplatz zu bekommen, sondern ob man sich mit der zielsprachlichen Gesellschaft identifizieren kann, sich für die fremde Kultur interessiert und mit ihren Menschen verbunden fühlt und zu verstehen glaubt, wie sie denken und fühlen“ (Huneke & Steinig, 2002:14).

Im Allgemeinen gilt in der Fachliteratur zum Thema Motivation auch die klassische Aufteilung, dass es sowohl bei der Lerner motivation als auch bei der Ausübung der Lehrtätigkeit entweder von instrumenteller oder integrativer Motivation die Rede sei. Seit den 90er Jahren wird in der Forschung die kombinierte Art der Motivation immer wieder betont, wobei die Komplexität der Motivation hervorgehoben wird und darauf hingewiesen wird, dass es bei der Motivation um den Komponentenanteil verschiedener Motivationsfaktoren geht, d.h. es soll festgestellt werden, in welchem Anteil die instrumentelle und in welchem die integrative Motivation zur Geltung kommt. Bis zu den 90er Jahren wurden aber diese Begriffe klar getrennt. In der moderneren Fachliteratur sind sie als Motivationsfaktoren beschrieben. Bei der Diskussion mit den Deutschlehrern wurde aber mehrmals darauf hingewiesen, dass sie den Faktor der integrativen Motivation, also zum Beispiel die Einstellung, dass sie die deutsche Sprache und Kultur mögen und eine starke Sympathie für das Zielland und für die Kultur der Zielsprache haben, von dem Faktor der instrumentellen Motivation eindeutig trenne. In der Zeit ihres Studiums und am Anfang ihres Berufslebens war für sie die integrative Motivation bestimmend, während der Faktor der materiellen Sicherheit (eine Form der instrumentellen Motivation) erst im Berufsleben und mit dem Voranschreiten ihres Alters die Oberhand bekam. Die Forschungsliteratur betont immer wieder, dass die integrative Motivation bei den Deutschlehrern eine Art Voraussetzung bei der Berufswahl ist. Beide Motivationstypen, die ursprünglich von Gardner und Lambert (1972) herausgearbeitet und beschrieben wurden, können die erfolgreiche bzw. unerfolgreiche Tätigkeit eines Deutschlerner bzw. Deutschlehrers im Wesentlichen beeinflussen. Ob die Motivation instrumenteller oder integrativer Art bei den Deutschlernern stärker wirkt, kann von den Deutschlehrern nicht immer festgestellt werden. Es ist aber nicht anzuzweifeln, dass Motivation nicht nur ein Faktor des erfolgreichen Lernens einer Fremdsprache sei, sondern auch der eigentliche Bestimmungsfaktor des Unterrichts. Motiviertheit ist ein Faktor, obwohl er von vielen internen und externen Kriterien anhängig ist. Er kann dazu in hohem Maße beitragen, ob der Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- oder Fachsprache zu einem interessanten und spannenden

Unterrichtsfach wird oder nicht. Die Motivation der Schüler kann deshalb die Einstellung der Deutschlerner im Wesentlichen beeinflussen, da die Attitüden der Deutschlehrer die Lehr- und Lernstrategien mit beeinflussen können.

Nach Schwertfeger (1977:22-23) kann der ideale Lehrer wie folgt charakterisiert werden: „(...) macht aus der Begeisterung am Unterricht einer Sprache kein Hehl, nimmt Anregungen aus anderen Fächern auf, beherrscht die Zielsprache in allen ihren Zeichenrealisierungen, hat keine Angst, die Zielsprache zu brauchen, weiß von der sozialen Bedingtheit von Sprache, verwendet Medien, (...), hat keine Angst an ihnen gemessen zu werden, holt je nach Bedarf Engländer, Franzosen usw. in den Unterricht, (...) sorgt für Förderung, Erhaltung und Ausbau der Motivation, (...) legt seine Übungen so aus, daß Schüler mit Schülern in der Zielsprache in Kontakt kommen, kennt die Bedeutung der emotionalen Seite des Sprachenlernens, wirkt darauf hin, daß die Schüler voneinander lernen, (...)“. Auch in der Motivationsforschung wurde noch bis Mitte der 90er Jahre immer wieder betont, dass je mehr die Sprachlehrer die affektiven Komponenten des Prozesses des Fremdsprachenlernens beachten, desto erfolgreicher können sie ihre Schüler motivieren, also diese These verifiziert sich im Fremdsprachenunterricht folgenderweise: eine positive Einstellung gegenüber der gelernten Sprache zu entwickeln, ist die Aufgabe eines jeden motivierten Sprachlehrers. Positive Emotionen, positive Assoziationen der Lernenden können dazu beitragen, dass sich eine Art von Motivation entwickelt. In diesem Sinne ist die allgemeine methodisch-didaktische These nicht zu widerlegen, dass Emotionen auf den Lernprozess und den Lernerfolg eine unwiderrufliche Auswirkung haben (vgl. Rössler, 1994:28).

Motivationsmatrix der Deutschlerner

Das Prestige der gewählten Fremdsprache im jeweiligen Kulturraum der Lernenden und Lehrenden, sowie die Einstellungen der Eltern, die aktuellen politischen und wirtschaftlichen Ereignisse im Zielland und im Land der Lernenden, und nicht zuletzt die aktuelle Sprachpolitik der betroffenen Länder sind solche Faktoren, die die Attitüden der Deutschlerner beeinflussen können.

Es ist ein Gemeinplatz, dass die Motivation der Lernenden ihre Lernerfolge bestimmt. Trotzdem können wir in der Motivationsmatrix der Lernenden immer wieder Verweise auf die Rolle der Lehrer finden, und die Deutschlerner erwähnen immer auch die Rolle der deutschen Kultur. Auch in Ungarn wurden in den letzten Jahren mehrere Motivationsuntersuchungen durchgeführt, in denen auf die Frage, wie bzw. wodurch die Merkmale eines motivierten Schülers zu beschreiben sind, eine empirische Antwort gesucht wurde. Aus diesen Untersuchungen wurde es deutlich, dass beim Lernerfolg der wichtigste Faktor immer noch die eigene, innere Motiviertheit ist, und der äußeren Motivation wird weniger Wirkung zugeschrieben (z.B. Dörnyei, Csizér & Nyilasi, 1999). Die Motivationsforschungen wurden in Ungarn in letzter Zeit mit lernpsychologischen Untersuchungen und sprachpädagogischen Forschungen verkoppelt durchgeführt, wo die Sprachwahl der Lernenden im Fokus der Forschung stand und aus den Antworten wurde auch auf die Komponenten der Motivationsmatrix gefolgert. In Ungarn wurden schon drei große longitudinale Motivationsforschungen durchgeführt, wobei der Frage nachgegangen wurde, was die Schüler bei der Wahl einer Sprache motiviert. Im Jahre 1993 wurden etwa 5000 Schüler im Alter von 13-14 Jahren gefragt. Diese Studie war die erste Motivationsforschung nach dem Systemwechsel. Im Jahre 1999 und 2004 wurden

die Untersuchungen wiederholt. Die Kontrastierung der Daten zeigte eindeutig auf, dass Ungarns EU-Beitritt auf das Sprachenlernen und Sprachattitüden der ungarischen Schüler einen großen Einfluss ausübte: das Lernen von kleineren Sprachen wie Kroatisch, Slowakisch und Ukrainisch ging zurück, während die Nachfrage nach Sprachen wie Englisch, Spanisch, Deutsch und Italienisch rasch wuchs. Als ein anderes wichtigstes Ergebnis dieser Forschungen kann hervorgehoben werden, dass bei den Grundschulern die instrumentelle Motivation im Vordergrund steht, bei den Gymnasiasten die integrative Motivation immer stärker wird, da sie eine Sprachprüfung ablegen möchten, um ein Studium an der Uni beginnen zu können (Nikolov, 1999). Auch auf die Motivationsmatrix der Sprachstudenten wurden die Forscher aufmerksam. Lovász (2005) machte eine Untersuchung im Kreis der Germanistenstudenten mit Nebenfach Lehramt und stellte fest, dass sich die instrumentelle und integrative Komponente ihrer Motivationsgründe ausgleichen.

Es ist interessant, dass die Befragten – unanhängig von Schulleistung und Schultyp – bei der Beschreibung ihrer Motivation auch auf das so genannte „Lehrermotiv“ eingehen, indem sie angeben, dass die Lehrer motivieren können oder nicht, und für sie ist es von Bedeutung, welche Strategien und Methoden die Lehrer zu ihrer Motivierung anwenden. In der Motivationsforschung herrscht darüber eine Übereinstimmung, dass der Lehrer ein externer Faktor im Motivationsprozess ist, der von außen induziert bzw. zu induzieren hat (vgl. Rössler, 1994). Auch bei Apelt (1981) wird der Lehrer als möglicher Motivationsfaktor erwähnt. In ungarischen Forschungen wird damit im Zusammenhang darauf oft Bezug genommen, dass sich die Schüler wegen solcher externen Faktoren wie Lehrer und Lehrmethoden demotiviert sind.

Motivation und Motivationsforschung

Wie es schon aus dem Obigen hervorgeht, wird der Erforschung der Motivation in der Fremdsprachenforschung immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt, in den letzten 10 Jahren der Forschung wurde der Faktor Motivation spezifisch auch im Fachsprachenunterricht mit einbezogen (Feuerhake und andere 2004). Ein ausführlicher Forschungsüberblick ist zum Beispiel bei Riemer (1997, 2001) und bei Kirchner (2004) zu finden. In Kenntnis neuerer Forschungsergebnisse wurde das klassische Modell von Gardner und Lambert (1972) abgewechselt. Nach dem Konzept Gardner und Lambert (1972) gibt es zwei Arten bzw. Komponenten der Motivation: instrumentelle und integrative Motivation. In der moderneren Auffassung wird über intrinsische und extrinsische Motivation geredet. Diese neue Auffassung brachte mit sich, dass sich das Konzept der Motivationsmatrix verbreitete, nach dem Motive verschiedener Art mit verschiedener Wirkung eine Art von Matrix der Motivation bilden. Solche Motive sind zum Beispiel das Motiv des Nutzens, der Neugier, der Anerkennung, des Erfolgs usw. Eben in Kenntnis dieser wirkenden Komponenten vertreten viele auch die Meinung, dass es gar keine Motivation von außen erreicht werden kann, als einziger Motivationsfaktor gilt die Motivation „im Lerner“ selbst (vgl. Kirchner, 2004). Diese Meinung geht aus der Freiheit der Selbstbestimmung des Lerners aus und betont die freie Wahl des Lerners in einer jeden Lernsituation. Kleppin (2004:3-4) formuliert auch ganz eindeutig, dass Lehrer die Motivation beeinflussen, aber nicht ganz entwickeln können. Trotzdem ist bei vielen Autoren der Motivationsforschung wie auch bei Reisener (1989:10) die Person

des Lehrers im Lernprozess als eine entscheidende Motivationskraft beschrieben. Den Zusammenhang zwischen Lehrerrolle und Motivation macht Reisener (1989) in den folgenden Tätigkeitsfeldern transparent: verstehen, interpretieren, optimieren, bewerten und die aktuelle Motivationslage der Schüler erkennen und davon ausgehend handeln. Diese Beschreibung setzt nicht nur die Möglichkeit des Motivierens voraus, sondern impliziert, dass das Motivieren ein Szenario ist, welches sich aus den Lehrtätigkeiten der einzelnen Sprachstunden zusammensetzt. Eine Gegenmeinung vertritt Kleppin (2004:4), indem sie hervorhebt: „Eine ganze Gruppe ist meist nicht durch eine bestimmte Maßnahme im Unterricht zu motivieren. (...) Dies haben viele Lehrer schon leidvoll erkennen müssen, die z.B. glaubten, Spiele oder der Computereinsatz sei per se etwas, das eine ganze Gruppe für das Fremdsprachenlernen motivieren müsste“ (Kleppin 2004:4).

Deutsch als Fachsprache in Ungarn

In Ungarn wird das Deutsche als Fachsprache in verschiedenen Kontexten unterrichtet und erforscht. In den Fachmittelschulen und Fachhochschulen spielt das Deutsche als Fachsprache eine bedeutendere Rolle als in den Gymnasien mit höherer Allgemeinbildung. Die Lehrpläne für die Fachschulen schreiben es auch vor, ungefähr ein Drittel der Sprachstunden für das Erlernen von fachspezifischer Lexik und Syntax zu verwenden. In Kontext der mittleren Fachschulen untersuchte Einhorn (2001a, 2001b), was für Sprachinhalte im Rahmen des fachsprachlichen Unterrichts vermittelt werden. Aus den Untersuchungen von Einhorn kann darauf geschlossen werden, dass die Fachlehrer, die die Schüler in ungarischer Sprache ausbilden, das Können von fachsprachlichen Inhalten für wichtiger halten als die Sprachlehrer, und die Fachlehrer unterstützen die Einführung fachspezifischen Sprachunterrichts viel mehr als die Sprachlehrer. Es kann auch damit erklärt werden, dass sich Sprachlehrer zum Unterrichten einer Fachsprache nicht kompetent fühlen. Andererseits wird sehr oft der Begriff Fachsprachenunterricht sehr verschieden interpretiert. In vielen Fällen geht es nur darum, dass fachspezifische Wörter und Ausdrücke ohne Kontext im Rahmen eines allgemeinen Sprachunterrichtes vermittelt werden. Wieder in anderen Fällen geht es darum, dass unter Fachsprachenunterricht das Unterrichten eines Faches in einer Fremdsprache verstanden wird (vgl. Gálné Mészáros, 2007a, 2007b). Also auch im Fall des Terminus Fachsprachenunterricht kann eine gewisse begriffliche Unsicherheit beobachtet werden. Auch in der Fachliteratur werden verschiedene Termini benutzt. Zum Beispiel: fachorientierter Sprachunterricht, fachbezogener Sprachunterricht, fachspezifischer Fremdsprachenunterricht, berufsorientierter Fachsprachenunterricht. Bei der Interpretation dieser Begriffe kann davon ausgegangen werden, dass in Mittelschulen und Berufsschulen, in denen in erster Linie die beruflichen Kenntnisse erlernt werden müssen, die beruflichen und die fremdsprachlichen Kenntnisse parallel vermittelt werden, während in Fachhochschulen eine bestimmte Basis von Fachkenntnissen schon zur Verfügung steht, infolge dessen das Vermitteln von fachspezifischen fremdsprachlichen Inhalten unter ganz anderen Umständen verläuft. Im Bereich des Hochschulwesens ist ein anders geformtes, aber genauso buntes Bild des Fachsprachenunterrichtes in deutscher Sprache zu erkennen. Einerseits gibt es fremdsprachliche Fachausbildungen, andererseits stehen Kurse zu den Fachsprachen verschiedener Berufe zur Verfügung, wie zum Beispiel Wirtschaftsdeutsch, ärztliche Kommunikation, technische Fachsprache usw. Viele

Studien weisen darauf hin, dass die Studenten ihre Sprachkenntnisse durch die Aneignung von fachsprachlichen Kenntnissen erweitern möchten, um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Um diesem Anspruch nachzukommen, organisieren Fachsprachenzentren der Hochschulen und Universitäten Fachsprachenkurse für werdende Ingenieure, Soldaten, Juristen usw. Natürlich gibt es auch solche Branchen und Gewerbebezüge, in denen es eine Voraussetzung des Diploms ist, eine berufsspezifische Sprachprüfung in Mittel- oder Oberstufe abzulegen (z.B. Tourismus, Außenhandel, verschiedene Berufe der Hotel- und Dienstleistungsbranche). Als eine Folge der Umstrukturierung des Fremd- und Fachsprachenunterrichtes im Sinne des Bologna-Prozesses ist es zu beobachten, dass der Begriff Fachsprachenunterricht immer transparenter aufgegriffen wird: alle Berufe verfügen über eine selbstständige Fachsprache, die zur berufsspezifischen schriftlichen und mündlichen Kommunikation dient. So werden neue Kurse (meist mit von den Lehrern selbst zusammengestellten Materialien) angeboten: Fachsprachenkurs für Pflegepersonal, militärische Fachsprache, logistische Fachsprache, Fachsprachenkurs für Verkäufer und Verkäuferinnen usw.

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess wurden in letzter Zeit immer mehr Stellungnahmen und Problemaufrisse publiziert, die nicht nur die Stiefkind-Situation des Fachsprachenunterrichtes betonen, sondern auch das, dass in Zukunft ein klares Konzept für das Deutsche als Fachsprache ausgearbeitet werden soll (z.B. Petneki, 2007; Nikolov und andere, 2009). Es soll umgehend konzipiert werden, in welchen Schulen in wie vielen Stunden aus welchen Materialien der Fachsprachenunterricht erfolgen sollte. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache hat die frühe und effektive Einführung des Fachsprachenunterrichtes in Zukunft eine bedeutendere Rolle als zuvor, wenn wir das Motivationspotenzial des Fachsprachenlernens nicht (ganz) verlieren wollen, da aus der Umfrage von Nikolov und andere (2009) deutlich herausgelesen werden kann, dass die Schüler zum Lernen einer Fachsprache in den berufsbildenden Schulen nur sehr geringe Motivation zeigen und selbst sich die Lehrer zum Unterrichten einer Fachsprache unmotiviert fühlen. Auch in den zweisprachigen Gymnasien, in denen die Schüler einige Fächer (z.B. Mathematik, Geschichte, Geographie) in einer Fremdsprache lernen, ist nach der Meinung der Schüler zum Fachsprachenunterricht vorbereitender Klassen eindeutig so, dass das Lernen der Fachsprache schwer und oft langweilig ist, jedoch halten die Schüler für wichtig, dass sie auch Fachwörter lernen und Fachtexte lesen (vgl. Gálné Mészáros, 2007a, 2007b). Dies vor Augen haltend wurde an der Universität Miskolc das MA-Bildungsprogramm für Deutschlehrer konzipiert und das Thema Motivation und Fachsprachenunterricht als Kursinhalt vorgeschlagen.

Motivation im Fachsprachenunterricht

Der Begriff der Motivation wird im Bereich des Fachsprachenunterrichts nicht spezifisch interpretiert, jedoch gibt es Aspekte der Motivation/des Motivierens die von den Techniken und Formen des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts abweichen. Es wird zum Beispiel immer wieder betont, dass beim erfolgreichen Lernen einer Fachsprache die motivierende Atmosphäre eine noch größere Rolle spielen mag als bei den einzelnen Stunden des Sprachunterrichts als Pflichtfach (Lukácsné Budai, 2002). Lukácsné Budai (2002) betont auch, dass das Lernen einer Fachsprache in sich motivierender wirken kann als der allgemeine Sprachunterricht, weil die Lerner über eine verpflichtende Fachkompetenz verfügen. Válóczy (2006) untersuchte zum

Thema Lerner motivation die Motivationsfaktoren eines Geschäftskommunikationskurses. Sie nahm an, dass die kognitiven und emotionalen Faktoren der Motivation den fachsprachlichen Lernerfolg mehr beeinflussen können als die anderen Faktoren (wie z.B. die sozialen Faktoren, wie Teamlernen, Rollenspiele, Planspiele). Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung geht es hervor, dass die kognitiven motivierenden Faktoren (wie z.B. eine gute Präsentation in der Fremdsprache halten können) die höchsten Punkte bekommen haben, dagegen bekamen die Faktoren der emotionalen Motivation (wie z.B. Meinungsäußerung, Erlebnisberichte, Erfahrungsberichte präsentieren) nur die Mittelwerte auf einer 5er Skala. Die Hypothese, dass die sozialen Komponenten des Lernprozesses von den Befragten nicht so bedeutend eingestuft werden, konnte nicht bestätigt werden. Ganz im Gegenteil, Unterrichtsfaktoren wie berufsnahe Kommunikation und berufsorientierte Situationen können sehr motivierend wirken (in einem Mittelwert von 4,59, vgl. Válóczy, 2006). Diese Ergebnisse untermauern die Auffassung, dass die Motivationsstrategien im Fachsprachenunterricht eine andere Struktur zeigen. Wo genau die Unterschiede liegen?

Im Rahmen einer befragenden Untersuchung wollte ich diesem Problem genauer nachgehen. Im Rahmen der Masterausbildung für Deutschlehrer (an dieser Ausbildung nahmen Deutschlehrer teil, die ihre Diplome vor der Einführung der neuen Berufskompetenzkriterien des Bologna-Prozesses im Rahmen einer Hochschulausbildung für Sprachlehrer erworben haben und jetzt die Möglichkeit bekamen, ein Masterstudium für Deutschlehrer als eine Art ergänzender Ausbildung von zwei Semestern zu absolvieren) an der Universität Miskolc gibt es eine Lehrveranstaltung unter dem Titel Fachsprachen und Fachsprachendidaktik, die eine interaktive Vorlesung ist, in der die Kursteilnehmer ihre Erfahrungen im Bereich Fachsprachenunterricht präsentieren, diskutieren und aus dem Blickwinkel der modernen Fachsprachendidaktik reflektieren. Die Kursteilnehmer sind im Allgemeinen Deutschlehrer (im Jahre 2010 35 Personen, im Jahre 2011 34 Personen), die neben dem Deutschunterricht in verschiedenen Klassen mit verschiedenem Sprachniveau auch die Fachsprache eines Berufs auf Deutsch unterrichten. Sie unterrichten die Fachsprache (die unterrichteten Fachsprachen: Technisches Deutsch, Logistik, Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für Kellner und Köche, Deutsch für Automechaniker, Deutsch im Tourismus und in der Hotellerie, Deutsch im Krankenhaus) im Rahmen der beruflichen Ausbildung begleitenden Sprachunterrichts. Ihre Schüler haben eine sehr unterschiedliche wöchentliche Stundenzahl: 1 bis 3 Stunden. Im Allgemeinen steht den Deutschlehrern keine freie Bücherwahl zu, denn sowohl im zentralen Lehrplan als auch im regionalen Lehrplan wird bestimmt, aus welchem Lehrwerk der Fachsprachenunterricht erfolgen soll. Diese sind größtenteils Lehrwerke, die vom Nationalen Lehrbuchverlag herausgegeben wurden (z.B. Balogh Ágnes: Német faipari szakmai nyelvkönyv, 2007, Balogh Ágnes: Német építőipari szakmai nyelvkönyv, 2007, Gál Péter: Német szakmai nyelvkönyv gépjármű-technikusoknak, 2005). Als Ausgangspunkt der Fachdiskussion gilt das Handbuch des Fachsprachenunterrichts von Buhmann und Fearn (2000). Ein zentrales Thema der Lehrveranstaltung ist die Motivation und das Motivieren im Fachsprachenunterricht. Das Thema Motivation ist eigentlich ein Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts, und über das Motivieren im Fachsprachenunterricht wird noch weniger diskutiert, zumal das Stereotyp, dass die Teilnehmer eines Fachsprachenkurses eine große Portion Selbstmotivation mitbringen, in den Kreisen der Lehrenden weit verbreitet ist. Dagegen spricht, dass an vielen Mittel- und Hochschulen das Lernen der Fachsprache als obligatorisches

Fach eingeführt wurde, infolge dessen es anzunehmen ist, dass nicht alle gleich motiviert am Unterricht teilnehmen. Unter besonderer Berücksichtigung werden die Kapitel des Handbuchs für Fachsprachenunterricht zum Thema Motivation behandelt und es werden zunächst die Begriffe Lernmotive, Motivation, Motivationsmatrix und Motiv- bzw. Motivationsbündel interpretiert, und es wird versucht, die Attitüden, Emotionen und Einstellungen der Lerngruppen der Kursteilnehmer zu beschreiben. Hier benutzen die Kursteilnehmer die Methoden der Beobachtung und Fragebogenauswertung eines geschlossenen Fragebogens, der von ihren Schülern auszufüllen ist. Dieser Phase folgt die Erkennung und Formulierung von Motivationsproblemen im Fachsprachenunterricht. Dazu wird einerseits ein offener Fragebogen, der die folgenden Schwerpunkte beinhaltet, verwendet:

- Was ist Ihr Ziel bei der Motivation?
- Was denken Sie, was motiviert Ihre Schüler am meisten?
- Welche Formen der Motivation setzen Sie in Ihren Stunden ein?
- Welcher Motivationsstrategie folgen Sie bei der langfristigen Planung Ihres Unterrichts?

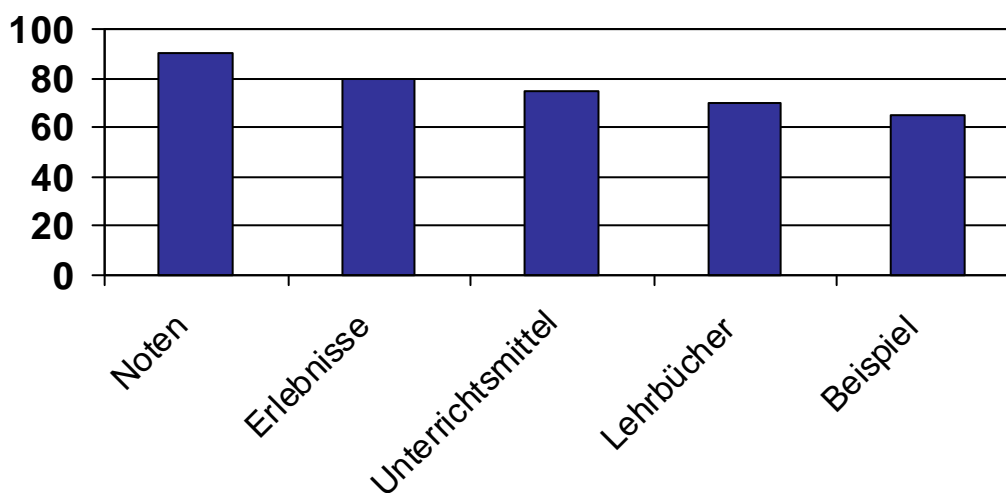
Andererseits haben die Kursteilnehmer die Aufgabe, über ihren Motivationsstil als Sprachlehrer einen Aufsatz zu schreiben. Dazu werden die folgenden Schlüsselwörter angeboten: Motivationsstrategie, Motivationsfähigkeit, Motivierungskompetenz, Motivierungstechniken, Motivationsfaktor. Diese Aufgabe fanden die am Kurs teilnehmenden Lehrer besonders nützlich, da sich ihnen die Möglichkeit bot, ihre Erfahrungen und Erlebnisse in Bezug auf ihre Erfolge bzw. Misserfolge zu systematisieren, und daraus resultierend ihren Motivationsstil zu beschreiben.

Unter Anwendung der oben beschriebenen Aspekte beschäftigen wir uns im Weiteren einerseits mit der Lerngruppe, die zu motivieren ist, andererseits mit den Lehrern, die zu motivieren haben. Dies erweitert den Diskussionshorizont und ermöglicht die Konfrontierung der Motivationsfaktoren, wodurch eine Bewusstmachung der Probleme und eine Veränderung des Lehrverhaltens erreicht werden können. Aus den von den Kursteilnehmern geschriebenen Aufsätzen konnte das folgende Bild der Motivationskompetenz der Fachsprachenlehrer erfasst werden: die Fachsprachenlehrer konnten die Begriffe Motivierungstechniken und Motivationsstrategien voneinander nicht klar trennen. Unter Motivierungstechniken werden meistens die Lehrgriffe verstanden, die in einer konkreten Unterrichtsstunde die Lernenden zum Durchführen von bestimmten Lerntätigkeiten motivieren können. Die Motivationsstrategien sind aber langfristige Mittel, die zu einer andauernden Motiviertheit der Lernenden führen können und die Anregung zum selbständigen, autonomen Lernen hervorrufen können. Dass die Grenzen zwischen diesen Begriffen fließend sind, bedeutet, dass die befragten Lehrer von den Motivierungstechniken eine etwaige langfristige Motivation erwarten. Sie denken also, dass das Potenzial, d.h. die addierte Wirkung der Motivierungstechniken der einzelnen Unterrichtsstunden auch im Fachsprachenunterricht als eine langfristige Motivationsstrategie funktionieren mag. Die in den Aufsätzen erwähnten Motivierungstechniken zeigen die folgende Anwendungshäufigkeit: die Lehrer verwenden die Noten als einen der stärksten motivierenden Faktoren des Fachsprachenunterrichts, nach ihren Angaben herrscht hier ein Meinungskonsens von 95% vor. (Der Meinungskonsens wird statistisch ermittelt. Die Anzahl der Gesamtnennungen wird durch die Anzahl der Befragten dividiert und prozentual errechnet.) Den Noten folgt die Kategorie Erlebnisse in einem Meinungskonsens von

80%. Darunter wird die Durchführung solcher Aufgaben verstanden, die lebensnah und interessant sind und die den Unterricht im Klassenzimmer zum Erlebnis machen können. Als nächster Faktor wurden die Unterrichtsmittel genannt (Meinungskonsensgrad: 77%) mit der Einschränkung, dass es hier um eigens zusammengestellte Materialien (wie z.B. Powerpoint Präsentationen, Werbungen, aktuelle Texte, authentische Texte, live-Situationsübungen (Verkaufsdialoge mit Einbezug von deutschen Muttersprachlern)) geht. Die Lehrbücher fungieren nur in einem Konsens von 67% als Motivierungsfaktor. Dies kann damit begründet werden, dass die von ungarischen Autoren konzipierten Fachsprachenlehrbücher eine nicht genügende Anzahl von kreativen Übungen und Projekten anbieten. An der letzten Stelle wurden die Beispiele genannt, die eine wenig präzise zu formulierende und komplexe Kategorie der Motivierungstechniken darstellen. Einerseits ist hier die Rede von der Betonung des eigenen Beispiels, zum Beispiel der Lehrer erzählt in den Stunden, wo und wie er seine fachsprachlichen Kenntnisse schon verwenden konnte oder er weist des Öfteren darauf hin, warum es von Nutzen ist und welche Vorteile es bringen kann, wenn die Fachsprache des eigenen Berufes auch in einer Fremdsprache beherrschen kann.

Tabelle 1 (Quelle: Lehreraufsätze aus den Jahren 2010 und 2011, Gesamtergebnisse)

Motivierungstechniken

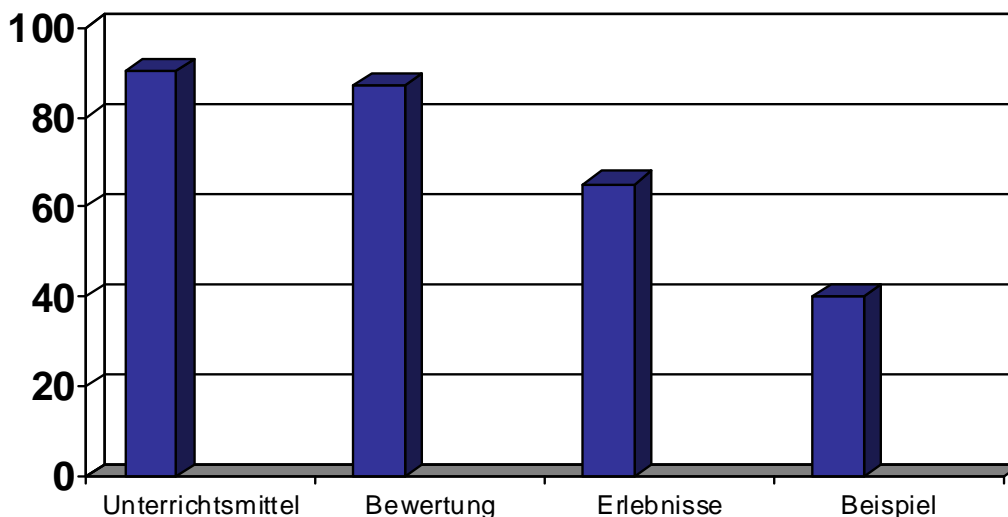


Im Fall der Motivationsstrategien konnten nur vier Faktoren genannt werden und eine Überschneidung mit den oben analysierten Motivierungstechniken ist augenfällig. Diese Mittel wurden von den Lehrern in ihren Aufsätzen als allgemeine Strategien der langfristigen Motivation formuliert. In diesem Fall wurden die Unterrichtsmittel an der ersten Stelle benannt und zwar in einem Meinungskonsens von 89%. Unter der Kategorie Unterrichtsmittel wurden Lehrbücher, selbst erstellte Materialien, spielerische Aufgaben, computergestützte Aufgaben wie z.B. Internetaufgaben und Onlineübungen zusammengefasst. In der Gruppe der Motivationsstrategien, die die Lehrer im Fachsprachenunterricht am häufigsten anwenden, steht an der zweiten Stelle die Kategorie der Bewertung (Meinungskonsensgrad 87%). Als Beispiel dieser Kategorie wurde aber nicht nur die Benotung genannt, sondern auch die anderen Formen der Bewertung wie z.B.

Belobung, schriftliche Formulierung der Fortschritte spielten eine Rolle. Auch hier wurde die Kategorie Erlebnisse mit einem Meinungskonsens von 63% sichtbar, aber mit dem begrifflichen Unterschied, dass die befragten Fachsprachenlehrer davon ausgehen, dass die gut geplanten und strategisch gut eingesetzten Motivierungstechniken das Fachsprachenlernen zu einem Erlebnis machen können. An letzter Stelle kommt hier die Kategorie Beispiel (Meinungskonsensgrad 38%), die auch im Fall der Motivierungstechniken an der letzten Stelle genannt war, aber mit einem viel höheren Meinungskonsenswert. Auch der Inhalt dieser Kategorie veränderte sich, hier geht es um das persönliche Beispiel des Lehrers im Prozess des Sprachenlernens.

Tabelle 2 (Quelle: Lehreraufsätze aus den Jahren 2010 und 2011, Gesamtergebnisse)

Motivationsstrategien



Zusammenfassung

Die obigen Daten, die analysierten Aufsätze von Deutschlehrern und das Studieren der Forschungsliteratur zum Thema Motivation zeigen überzeugend, dass der Begriff Motivation nicht nur sehr komplex ist, sondern auch sehr unterschiedlich definiert wird. Die Begriffe, die sich semantisch unmittelbar an den Oberbegriff Motivation knüpfen, wie zum Beispiel Motivierungstechniken, Motivationsstrategien und Motivationsformen werden oft verwechselt und voneinander nicht klar getrennt. In meinen Befragungen kam es auch deutlich hervor, dass die Begriffsgrenzen des semantischen Feldes der Motivation absolut fließend sind. Dies kann genauso problematisch sein, wie der Fall, wenn die Begriffe verwechselt werden und wenn zum Beispiel der Begriff Motivation mit Motiv, Orientierung oder Attitüde verwechselt wird. Die Fachliteratur weist darauf hin, dass es zu didaktischen Fehlern führen kann, wenn Motivation mit Lernmotiv gleichgesetzt wird (vgl. Kirchner, 2004). Kirchner formuliert das oben beschriebene Deutungsproblem so: die Summe der Lerngründe wird oft als Motivation erfasst, obwohl diese nur Komponenten der komplexen Motivationsmatrix sind (Kirchner, 2004). Auch Kleppin (2001, 2002) geht davon aus,

dass die kurz- oder langfristigen Motive für das Fremd- oder Fachsprachenlernen als ein die Lernleistung punktuell beeinflussender, aber nicht in sich bestimmender Motivkomplex aufzufassen sind, der auch auf die Motivation auswirken kann.

Im Zusammenhang mit Motivation in der Fachsprachendidaktik werden auch die zwei Grundhypothesen der Motivationsforschung (Kausalhypothese und Resultatshypothese) immer wieder aufgegriffen. Die Kausalhypothese besagt, dass die Motivation selbst zum Erfolg führen kann. Die Resultatshypothese vertritt aber die entgegengesetzte Meinung: der Erfolg löst die Motivation aus (vgl. Hermann, 1978). Kausalität und Resultativität sind im Prozess der Motivation voneinander nicht zu trennen, da die Kausalität, die ein auslösender Faktor der Motivation sein kann, und die Resultativität eine langfristige Motiviertheit begründen kann. In der oben beschriebenen Befragung der Fachsprachenlehrer im Rahmen eines Masterkurses in der Deutschlehrerausbildung wurde auch überprüft, welche Komponenten der Motivation die Deutschlehrer für wichtig halten und ob sie für das Zusammenspiel der Kausal- und Resultatshypothese plädierten.

Aus der Befragung der Fachsprachenlehrer stellte es sich auch heraus, dass sie mit dem Angebot für Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten für Fachsprachenlehrer unzufrieden sind und gerne an intensiven Fachsprachendidaktikkursen teilnehmen möchten, an denen sie ihre praktischen Erfahrungen austauschen könnten, die neuen Ergebnisse der Erforschung und der Entwicklung des Fachsprachenunterrichtes kennen lernen und über die wichtigen Aufgaben und Probleme des ungarischen Fremd- und Fachsprachenunterrichtes diskutieren könnten. Der Masterkurs bot ihnen dazu eine Möglichkeit, jedoch waren die zur Verfügung stehenden Zeiträume (30 Stunden im Semester, samstags je 2 Stunden) sehr begrenzt. Auf dieser Erfahrung der Masterausbildung im Studienfach Fachsprachen und Fachsprachenunterricht basierend ist es geplant eine akkreditierte Fortbildung (30-60 Stunden je nach Wunsch) für Deutschlehrer, die auch eine Fachsprache, mit einem anderen Terminus ausgedrückt, Fachdeutsch unterrichten, an unserem Institut anzubieten.

Literatur

- APELT, W. (1981): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- BORS, L., LUGOSSY, R. & NIKOLOV, M. (2001): Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 11 (3), pp. 73-87.
- BUHLMANN, R. & FEARN, A. (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Narr: Tübingen.
- CSIZÉR Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (6), pp. 54-66.
- CSIZÉR, K., DÖRNYEI, Z. & NYILASI, E. (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 99 (2), pp. 193-204.
- EINHORN, Á. (2001a): Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat? *Modern Nyelvoktatás*, 7 (2-3), pp. 29-39.
- EINHORN, Á. (2001b): A német nyelv tanítása a szakképző iskolákban. *Iskolakultúra*, 11 (8), pp. 13-24.
- FEUERHAKE, E. und andere (2004): Motivation uns Sprachunterricht in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie. In: ZIF 9 (2). In: ZIF 9 (2).

- GÁLNÉ MÉSZÁROS B. (2007a): Tanulói vélemények a szaknyelvi előkészítésről az öt évfolyamos magyar–német két tannyelvű gimnáziumokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (10), pp. 68-79.
- GÁLNÉ MÉSZÁROS B. (2007b): Szaknyelvi előkészítés a magyar–német két tannyelvű gimnáziumokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (3-4), pp. 219-228.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. (1972): Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HERMANN, G. (1978): Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern. Paderborn: F. Schöningh.
- HUNEKE, H. W. & STEINIG, W. (2002): Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.
- KIRCHNER, K. (2004): Motivation beim Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: ZIF 9 (2). In: ZIF 9 (2).
- KLEPPIN, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? I. In: Deutsch als Fremdsprache. 38. 219-225.
- KLEPPIN, K. (2002): Motivation. Nur ein Mythos? II. In: Deutsch als Fremdsprache. 39. 26-30.
- KLEPPIN, K. (2004): „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen“. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: ZIF 9 (2).
- LOVÁSZ, Á. (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. In: Magyar Pedagógia, 105/4. 359-379.
- LUKÁCSNÉ BUDAI Judit (2002): A motiváció szerepe a felnőtt nyelvoktatásban, különös tekintettel a katonai szaknyelv oktatására. Nemzetvédelmi Egyetemi Közlemények, 2. <http://193.224.76.4/download/konyvtar/digitgy/20022/alt/lukacs.html> [10.10.2011]
- NIKOLOV, M. (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, 1 (1), pp. 7-20.
- NIKOLOV, M. (2007): A magyarországi nyelvoktatás fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó I. (ed.): Fókuszban a nyelvtanulás. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, pp. 43-72.
- NIKOLOV, M. und andere (2009): Nyelv és szakma? Nyelvtanulás és nyelvtanítás a szakképző intézményekben. In: Kutatási beszámoló. Budapest: Oktatásért Közalapítvány, pp. 150-161.
- PETNEKI, K. (2007): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (7-8), pp. 147-160.
- REISNER, H. (1989): Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. München: Hueber.
- RIEMER, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenunterricht. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RIEMER, C. (2001): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RÖSSLER, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Weimar: Metzler.
- SCHWERTFEGER, I. (1977): Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- VÁGÓ, I. (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó I. (ed.): Fókuszban a nyelvtanulás. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, pp. 137-174.
- VÁLÓCZI, M. (2006): Hatékonyságnövelés a szaknyelvről. a nyelvtanulási motiváció holisztikusabb és egyben pragmatikusabb szemlélete. *Nyelv Világ*, 4, pp. 5-9.