

3+1D-Puzzle

Landeskunde
und
interkulturelle
Kommunikation

3+1D-Puzzle

Landeskunde
und
interkulturelle
Kommunikation

von

Katalin Boócz-Barna

Anna Majorosi

Anna Szablyár

Bölcsész Konzorcium

2006

Inhaltsverzeichnis

VORWORT		7
EINFÜHRUNG (Katalin Petneki)		9
Thema 1	SENSIBILISIERUNG (Anna Majorosi)	19
	Zugang 1 Mobilisierung der Vorkenntnisse	20
	Zugang 2 Was macht uns eigentlich aus?	22
	Zugang 3 Kulturanthropologische Beobachtungsaspekte	26
Thema 2	RÜCKBLICK AUF MENSCHEN, GESCHICHTEN, PHÄNOMENE (Anna Majorosi)	29
	Zugang 1 Lebensgeschichten	30
	Zugang 2 Daten und Ereignisse	36
	Zugang 3 Der Film „Zeit-Worte“	37
	Zugang 4 Verschiedene Textsorten	40
	Zugang 5 Projekte und projektartige Aufgaben	48
	Zugang 6 Literatur	50
Thema 3	DEMOGRAFISCHE DILEMMAS (Anna Majorosi)	53
	Zugang 1 Zeitungsartikel aus der ungarischen und österreichischen Presse	54
	Zugang 2 Statistische Angaben	70
	Zugang 3 Vorurteile und Witze	71
	Zugang 4 Projekte und projektartige Aufgaben	74
	Zugang 5 Literatur	75
Thema 4	DEMOKRATIEVERSTÄNDNIS(SE) (Anna Majorosi)	77
	Zugang 1 Parlamente und direkte Demokratie	78
	Zugang 2 Parteien	87
	Zugang 3 Wörter und Unwörter des Jahres	92
	Zugang 4 Projekte und projektartige Aufgaben	93
	Zugang 5 Literatur	97
Thema 5	BILDUNGSKOMPASS (Anna Szablyár)	101
	Zugang 1 Schule, Schulsystem	102
	Zugang 2 Hochschulwesen, Studium	110
	Zugang 3 PISA-Studie – ein absehbarer Schock?	112
	Zugang 4 Projekte und projektartige Aufgaben	117
	Zugang 5 Literarische Texte – Konfliktfeld Schule	118

Thema 6	DIE WELT – EIN GROSSER COMPUTER (Anna Szablyár)	127
	Zugang 1 Meinungen über Computer	128
	Zugang 2 Neue Medien in der Schule, im Studium	130
	Zugang 3 Computer und Internet im Fremdsprachenlernen und im Fremdsprachenunterricht	134
	Zugang 4 Die Geschichte der Computer und des Internets	136
	Zugang 5 Projekte	138
Thema 7	BUDAPEST UND WIEN (Anna Szablyár)	143
	Zugang 1 Budapest und Wien	144
	Zugang 2 Architektur, Architekten	145
	Zugang 3 Stadtführungen, auch alternative Stadtführungen	150
	Zugang 4 Projekt – Budapest und Wien um die Jahrhundertwende	151
Thema 8	MENTALITÄTSASPEKTE (Katalin Boócz-Barna)	157
	Zugang 1 Sprachlernbiographien – interkulturelle Erfahrungen – kulturelle Standards	158
	Zugang 2 Lebensstile – Wertorientierungen	162
	Zugang 3 Milieuzugehörigkeit	166
	Zugang 4 Wie sehen wir Andere? Wie sehen sie uns?	167
Thema 9	ROLLEN, CHANCEN UND VERWIRRUNGEN (Katalin Boócz-Barna)	169
	Zugang 1 Eigene Rollen – eine Recherche	170
	Zugang 2 Frauen und Männer in der Medienwelt	172
	Zugang 3 Karrierechancen	177
	Zugang 4 Neue Rollenmuster – Recherchen und Projekte	181
Thema 10	TRENDS UND UTOPIEN (Katalin Boócz-Barna)	183
	Zugang 1 Jugendkultur	184
	Zugang 2 Selbständige Recherchen zur Ess- und Trinkkultur	190
	Zugang 3 Mitarbeit am Projekt „Essen und Trinken“	191
	Zugang 4 Utopiespiel	192

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, Studentinnen und Studenten, das vorliegende Material richtet sich an Studierende in den germanistischen BA-Lehrgängen an ungarischen Hochschulinstitutionen für die Fächer „Landeskunde“ und „Interkulturelle Kommunikation“. Das Material umfasst ein Arbeitsbuch, das für die Arbeit in Gruppen konzipiert ist, eine CD-ROM und eine Homepage. Die Zahlen im Titel (3+1) stehen für die Länder Deutschland, Österreich, Schweiz und Ungarn. Das mehrdimensionale Puzzle symbolisiert die herrschenden Bilder und Vorstellungen über diese Länder, die durch die Arbeit mit diesem Material sukzessiv hinterfragt und ergänzt werden sollen. Während wir versuchen, aus den Puzzlestücken ein ganzes Bild zusammenzustellen, ergeben sich teils vollständige Teilbilder, teils unerwartete und oft nicht geahnte Kombinationen, die sich letztlich durchaus als nicht passend erweisen können.

Durch die Arbeit mit diesem Material soll im Einklang mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ die Förderung der interkulturellen Fertigkeiten der Studierenden erzielt werden.

„Die interkulturellen Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen,
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden,
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen (...).“ (GeR, S. 106)

Wie auch der Titel des Arbeitsmaterials zeigt, sind wir davon ausgegangen, dass es nicht möglich ist, ein vollständiges und einheitliches Bild über die Länder des deutschsprachigen Raumes zu vermitteln. Einerseits folgen wir dem sozial-konstruktivistischen Lernansatz, dem nach jede/jeder das Wissen und Können in sich selbst konstruiert, wobei diese Wissenskonstruktion durch die Interaktion mit kompetenten Gesprächspartnern und sonstigen Informationsquellen (Unterrichtenden, Mitstudierenden, Texten, Bildern, Filmen) erfolgt. So verfügen wir alle, sowohl Lehrende als auch Studierende, über verschiedene Vorstellungen, Erfahrungen von den deutschsprachigen Ländern wie von unserem eigenen Land, über verschiedene Zugänge zu ausgewählten Fragestellungen, über verschiedene Strategien, über verschiedene Kenntnisse von brauchbaren Quellen und nicht zuletzt über verschiedene Sprachkompetenzen. Aus diesen Gründen fordert dieses Arbeitsmaterial weder eine inhaltliche noch eine sprachliche Progression (die eine bestimmte Bearbeitungsweise vorschreiben würde) ein; der Entscheidungsprozess liegt bei der Gruppe der Lehrenden und Lernenden, welche Themen, wie tief und in welcher Reihenfolge bearbeitet werden sollen. Durch dieses Vorgehen soll auch das Bewusstsein für gesellschaftliche Dynamik, Prozesse und Veränderbarkeit von möglichen Inhalten des Faches geschaffen werden.

Die zehn Themen wurden auf Grund einer im Jahre 2005 durchgeführten Befragung von Studierenden und Lehrenden an der Eötvös Lóránd Universität Budapest, an der Universität Szeged und an der Kodolányi János Hochschule ausgewählt.

Nach diesem Vorwort finden Sie ein Einführungskapitel von Dr. Katalin Petneki, in dem die landeskundlichen Grundbegriffe skizziert werden. Im ersten Kapitel geht es um die Sensibilisierung für die Thematik, dieses wurde von den Autorinnen des Bandes, die an der ELTE und an der Kodolányi János Hochschule seit mehreren Jahren als Unterrichtende tätig sind, gemeinsam erarbeitet. Für die anderen Themen zeichnet immer eine Person aus diesem Autorenteam verantwortlich. Zu jedem Thema gehören mindestens drei sogenannte „Zugänge“ in der gedruckten Version (auf der CD finden Sie weitere Zugänge und/oder weiterführende Texte, Aufgaben und Fotos, auf der Homepage sehen Sie nützliche Links, Projektideen und weitere Fotos). Innerhalb der einzelnen Zugänge finden Sie verschiedene Aufgaben und Texte, die Sie variieren können. In den Kapiteln finden Sie auch Projektideen, die die tiefere Auseinandersetzung mit den ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten und Fragestellungen ermöglichen. Wir waren bemüht, unterschiedliche Bearbeitungsvorschläge sowie konkrete Methoden anzubieten, die sich auch auf andere Inhalte, Texte usw. übertragen lassen. Die einzelnen Themen beinhalten außer den Aufgaben und Projektideen diverse methodische Vorschläge, die für das ganze Studium nützlich sind: so können Sie sich z.B. unter Thema 4 an Hinweisen zur **Präsentationstechniken** orientieren, unter Thema 5 steht ein Beispiel für eine **Spinnwebeanalyse**, unter Thema 6 für eine **Podiumdiskussion**, unter Thema 7 wird die **Realisierung eines Projektes** ausführlicher dargestellt, unter Thema 8 können Sie erfahren, wie Sie sinnvoll **Mind Maps** erstellen, und Sie können die Methode der „**Englischen Debatte**“ ausprobieren, unter Thema 9 können Sie sich die Schritte der **Quattro-Diskussion** aneignen und unter Thema 10 lernen Sie ein konkretes Planspiel, ein **Utopiespiel**, kennen.

Im Material finden Sie vorwiegend deutschsprachige Quellentexte, aber auch einige ungarische wurden mit aufgenommen. Diese sind auch wichtige Quellen für die Erschließung landeskundlicher Inhalte und Problemstellungen, da landeskundliches Lernen den Vergleich vom Eigenen und Fremden mit einschließt.

Wir hoffen, dass Sie mit diesem Material effektiv arbeiten können und wünschen Ihnen eine anregende Auseinandersetzung mit den von uns initiierten Fragestellungen und Aufgaben und gleichzeitig auch Freude am Lernen!

Das Autorenteam:

Dr. Katalin Boócz-Barna

Dr. Anna Majorosi

Dr. Anna Szablyár

und die Mitarbeiterinnen des Projekts:

Gabriella Szűcs

Zsuzsanna Tarajossy

Dr. Katalin Petneki

Dr. Melitta Becker

Über Kommentare, konstruktive Kritik, weiterführende Ideen von Ihrer Seite würden wir uns freuen, und erwarten Rückmeldungen unter: landeskundehefop@citromail.hu

Einführung

Die Sprache erfüllt in der Gesellschaft vielfältige Funktionen: sie ist Mittel der Kommunikation, Mittel der Erkenntnisgewinnung, Mittel sprachlichen Handelns, Ausdruck der eigenen Identität, außerdem hat sie eine poetische und eine sakrale Funktion. Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt vor allem die erste und die dritte Funktion, und vermittelt sie vor allem als Mittel der Kommunikation und des sprachlichen Handelns. Die Tatsache, dass man mit Hilfe der Sprache neue Inhalte kennen lernen, neue Erkenntnisse gewinnen kann, wird viel weniger beachtet, ebenso wird die Sprache als Ausdruck der Identität kaum thematisiert.

Der Fremdsprachenunterricht sollte aber im 21. Jahrhundert, wo die internationale Mobilität ein unvorstellbares Ausmaß erreicht hat, wo interkulturelle Kommunikation und Entwicklung Hand in Hand gehen, wesentlich mehr bedeuten als die Vermittlung von einem fremden sprachlichen Codesystem. Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Lerner nicht nur zum Gebrauch des fremden Codesystems zu befähigen, sondern auch dazu, die kulturelle Identität der Bevölkerung der Zielkultur wahrzunehmen, diese fremde Kultur zu verstehen, die fremden Menschen zu akzeptieren und durch das Verstehen des Fremden und der Fremdheit die eigene Identität bewusst zu erleben.

Wie kann aber die fremde Identität im FSU nahe gebracht bzw. die eigene sprachlich dargestellt werden? Dabei ist vor allem wichtig, dass im Laufe des Unterrichts immer wieder klargestellt wird, wer mit wem, mit welcher Absicht, unter welchen Bedingungen und worüber kommuniziert. Der soziolinguistische Kontext, die Darstellung unterschiedlicher sozialer Rollen in verschiedenen Situationen sollte also mehr zur Geltung kommen.
(Vgl. Petneki, 1999)

Wenn man im Internet das Wort LANDESKUNDE in eine Suchmaschine eingibt, findet man über zwei Millionen Einträge nur in deutscher Sprache! Wenn man sich da etwas umschaute, findet man ganz unterschiedliche Seiten, sowohl, was die Gestaltung, als auch, was die Inhalte betrifft.

Hier wird also versucht zu klären, was Landeskunde für den Fremdsprachenunterricht bedeuten kann. Jeder, der eine Fremdsprache – in unserem Fall Deutsch – lernt, hat schon eine bestimmte Vorstellung über das Land und über die Menschen, die diese Sprache sprechen. Diese Vorstellung ist aber bei jedem sicherlich mehr oder weniger unterschiedlich, je nach dem, was für Erfahrungen, Erlebnisse man mit sich bringt. Es kann also nicht darum gehen, ein einheitliches Bild über die deutschsprachigen Länder zu geben – so etwas existiert ja gar nicht –, es geht vielmehr darum, das eigene Bild mit anderen zu vergleichen und zu relativieren. Der erste Schritt ist also, sich Gedanken über den Begriff LANDESKUNDE zu machen.

1) Was ist Landeskunde?

Hier folgen Beispiele aus möglichen Definitionen:

„Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird.“
Dabei „geht es aber weniger um einen Raum oder eine Region („Land“) als um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis. Es geht auch weniger um einen abgrenzbaren Wissensbestand („Kunde“), als vielmehr um eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz.“
(Buttjes, 1989)

In den ABCD-Thesen wird Landeskunde wie folgt definiert:

„Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach.
Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden ‚Europa der Regionen‘.“
(<http://www.dachl.net/nachlesen/abcdthesen1.html>)

Auf einer Homepage für Lehrer kann man Folgendes über die Landeskunde lesen:

„Länder kennen lernen

Der Begriff Landeskunde erschien Ende der 70er Jahre in der fachdidaktischen Diskussion. Eine Sprache ließe sich nicht getrennt von der Lebensrealität im jeweiligen Zielsprachenland lernen und unterrichten, so lautete die Auffassung. Daraufhin hielten geografische Informationen über Städte, Regionen oder Zentren in die Lehrbücher Einzug. Später kamen dann mehr und mehr Fotos, Skizzen und Texte hinzu. Die Präsentation dieser landeskundlichen Informationen war und ist jedoch vor allem touristisch, und beschränkt die dargestellte Kultur in erster Linie auf das europäische Land der Zielsprache (etwa Frankreich oder Spanien).

Phänomene vergleichen

In der Folge wurden Forderungen laut, Landeskunde nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern sie exemplarisch und kontrastiv auf die Regionen, in denen die Zielsprache gesprochen wird, mit ihren nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen auszuweiten.“

(<http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=369624.htm>)

2) Warum ist es schwer, die Landeskunde zu definieren?

Bei Ulrich Zeuner kann man darüber lesen, warum es schwierig ist, eine eindeutige Definition zur Landeskunde zu geben:

- Der Gegenstand von Landeskunde – ob man ihn als Kultur im weitesten Sinne oder als die geographischen, ökonomischen und politischen Verhältnisse eines Landes sieht – verändert sich ständig mit jeder gesellschaftlichen Entwicklung. Nahezu nichts in einer Gesellschaft bleibt längere Zeit konstant, wie z.B. grammatische oder auch lexikalische Bestandteile einer Sprache.
- Das „Bild“ von Deutschland, das die Lernenden und auch die Lehrenden im Kopf haben, ist keineswegs einheitlich, sondern höchst differenziert und unterschiedlich. Die Bilder von Deutschland sind geprägt vom Wissen oder Vorwissen über das Land (bei den Lernenden häufig vermittelt durch Medien), von Erfahrungen mit dem Land und von Urteilen bzw. Vorurteilen über das Land. Auch das Lernmaterial (Lehrbücher und authentische Materialien aller Art) ist in keiner Weise „objektiv“ oder „wahr“, sondern je nach Autorenschaft von unterschiedlichsten Interessen und Auswahlkriterien geprägt.
- Landeskunde hat immer auch eine ideologische Komponente: „Landeskundliches Wissen ist gesellschaftliches Wissen. Es ist darum interpretierbar, abhängig von den Interessen der Informationsquellen ..., seine Vermittlung ist per se nie abgeschlossen“ (Pauldrach 1992, 9 - 10). Aus dieser Tatsache folgt z.B. auch, dass für alle landeskundlichen Gegenstände ein Unterrichtsverfahren angemessen ist, das möglichst viele – auch gegensätzliche – Aspekte eines Sachverhaltes zur Sprache bringt. (Zeuner, 2001, S. 5)

3) Wie hat sich die Landeskunde entwickelt?

In der Entwicklung vom Landeskundeunterricht haben Markus Biechele und Alicia Padros (2003, S. 131) in Anlehnung an Pauldrach (1992) drei Orientierungen voneinander unterschieden:

- 1) Informationsbezogene oder explizite Landeskunde, wo Daten und Fakten über die Zielsprachenländer vermittelt werden,
- 2) Handlungsbezogene oder anthropologische Landeskunde, wo vor allem auf Verhaltensweisen, Einstellungen, Werte und Wertungen der zielsprachlichen Kultur konzentriert wird, sowie
- 3) Sprachbezogene oder implizite Landeskunde, wo der Lernende dafür sensibilisiert werden soll, welche kulturelle Dimensionen die zielsprachliche Kommunikation hat.

Eine andere Möglichkeit die verschiedenen Ansätze, Prioritäten darzustellen, bietet Pauldrach. Je nach dem, in welchem unterrichtlichen Rahmen Landeskunde unterrichtet wurde, welche Ziele sie befolgte, wurden verschiedene Inhalte vermittelt:

Didaktisches Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Didaktischer Ort	eigenes Fach/ selbständige Lerneinheit	im Fremdsprachen- unterricht	im Fremdsprachen- unterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte LANDESBILD	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ALLTAGSKULTUR GESPRÄCHS- THEMEN	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für den Lernenden FREMDVERSTEHEN KULTUR- VERSTEHEN

(Tabelle aus: Pauldrach 1992, 6)

Der interkulturelle Ansatz, den dieses Material befolgen möchte, orientiert sich an der Zielkultur und an der Ausgangskultur. Dazu sollte man zwei Begriffe klären: Kultur und Interkulturalität.

4) Was ist Kultur?

In Wörterbüchern kann man folgende Informationen dazu finden (Auszug):

Kul•tur die; -, -en;

1 nur Sg, Kollekt; die Dinge und Werte der menschlichen Gesellschaft, die den Menschen vom Tier unterscheiden, wie Kunst, Wissenschaft, Religion, Sprache usw □ Natur <die Entwicklung, Geschichte, Grundlagen, Zukunft der (menschlichen) Kultur>

|| K-: Kulturgeschichte, Kulturgut, Kulturstufe, Kulturwissenschaft

|| NB: Zivilisation

2 die Stufe oder die Art der Kultur (1), die ein Volk in einer bestimmten Zeit erreicht hat <eine primitive, hoch entwickelte Kultur; die östliche, die westliche, die abendländische Kultur>; die Kultur der alten Inkas

|| K-: Kultursprache, Kulturvolk

3 Kollekt; die (besonders künstlerischen und wissenschaftlichen) Aufgaben, Aktivitäten und Produkte, die zu einer Kultur (2) gehören <den Menschen die Kultur näher bringen, Kultur vermitteln; die Kultur fördern>

|| K-: Kulturabkommen, Kulturattaché, Kulturaustausch, Kulturbanause, Kulturfonds, Kulturpolitik, Kulturreferent, Kulturveranstaltung

4 nur Sg; die Bildung eines Menschen, wie sie in seinem Benehmen, Geschmack usw zum Ausdruck kommt □ Kultiviertheit < Kultur haben; ein Mensch von Kultur, mit wenig Kultur; etwas zeugt von Kultur>

5 nur Sg; die Maßnahmen, die den Boden (für den Anbau von Pflanzen) fruchtbar, geeignet machen □ Kultivierung

|| K-: Kulturboden, Kulturlandschaft

© 2003 Langenscheidt KG Berlin und München

Für den Landeskundeunterricht sollte man den Kulturbegriff differenzierter beschreiben:

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung....“

Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte ‚Kulturstandards‘ definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert....“

(Thomas 1993, S. 380-381).

Aus dem obigen Kulturbegriff lässt sich das Wesen der Interkulturalität ableiten. Der interkulturelle Ansatz möchte erreichen, dass der Lernprozess durch Wahrnehmung verschiedener kulturspezifischer Aspekte erfolgt.

5) Was ist interkulturelles Lernen?

Im Folgenden werden wieder einige Definitionen zu diesem Begriff angegeben:

„Interkulturelles Lernen ist ein situativer Lernprozess zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen. Voraussetzung interkulturellen Lernens ist ... ein interkultureller Kommunikationsprozess, in dessen Rahmen Sprecher/Hörer aus C1/C2 miteinander in Beziehung treten und in dessen Rahmen sie in der Regel eine Reihe von wie immer gearteten Fremderfahrungen machen. Die Fremderfahrungen umfassen

- den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein,
- die Erschließung entsprechender fremder Bedeutungen,
- die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und
- die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf den/die Gegenüber und sind integraler Bestandteil interkulturellen Lernens.“

(Müller-Jaquier, 1994)

„Interkulturelles Lernen

Die eigene Kultur reflektieren

Mit dem interkulturellen Ansatz wird die Perspektive erweitert. Der Prozess des interkulturellen Lernens bezieht sich nicht nur auf andere Kulturen, sondern insbesondere auch auf die eigene Kultur. Dabei geht es um die Klärung der eigenen Identität, um die Frage der Zugehörigkeit und um die Klärung der eigenen Orientierung (Wo komme ich her? Wo will ich hin?).

Toleranz entwickeln

In einem zweiten Schritt wird Toleranz und Respekt gegenüber anderen Kulturen und Religionen entwickelt. Notwendig ist das Bemühen, die Geschichte, Entwicklung und Notwendigkeiten der jeweiligen Kultur und Religion zu verstehen und zu akzeptieren, auch und gerade dann, wenn deren Formen den eigenen Gewohnheiten, vielleicht sogar den Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur entgegenstehen. Ziel ist es, die jeweils anderen Kulturen als gleichwertig zu akzeptieren.“

(<http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=369624.htm>)

Eine andere Quelle fasst interkulturelles Lernen folgendermaßen zusammen:

INTERKULTURELLES LERNEN ist

- differenzierte Selbstwahrnehmung: „Ich“ als Produkt meiner Sozialisation und Kultur,
- Fähigkeit zur Klärung eigener Werte und Überlegungen,
- realistische Selbsteinschätzung (Deckung von „Eigenbild“ und „Fremdbild“),
- Verhaltensdisponibilität : breites Rollenrepertoire,
- metakulturelle Prozesskompetenz: Aushandeln von Spielregeln,
- Vermeidung von vorschnellen Attributionen,
- Empathiefähigkeit,
- Vermeidung von Eurozentrismus,
- Ambiguitätstoleranz.

(In: Beneke: Hildesheimer Profil einer interkulturellen Kompetenz)

Für das interkulturelle Lernen müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, mit denen es erfolgreich verwirklicht werden kann.

„Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfaßt und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht.“

(Thomas 1993, S. 383)

Daher hat die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen die folgenden Merkmale:

- Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens von kulturspezifischen Mustern. Aufberechnen der Selbstverständlichkeit der eigenen Kultur.
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven.
- Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden können.
- Kenntnisse und Fähigkeiten, unterschiedliche kommunikative Stile in der Interaktion zu identifizieren.
- Fähigkeit zur Erklärung von Phänomenen kommunikativen Handelns und Verhaltens durch tieferliegende kulturelle Faktoren.
- Einsicht in die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation, insbesondere in die Mechanismen der Unsicherheitsreduktion, der Attribution und der Stereotypenbildung.
- Beherrschung von Strategien der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln.
- Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse sowie zur Vermeidung und Klärung von Missverständnissen in der Kommunikation auf der Basis von Kenntnissen über Kulturunterschiede.

Das bedeutet, in der Landeskunde sollte es in erster Linie nicht um faktisches Wissen gehen, sondern um die Verständigung zwischen den Kulturen. Das sollte auch für die Landeskunde des deutschsprachigen Raumes gültig sein. Lange Zeit hat nämlich aus landeskundlicher Sicht Deutschland den Deutschunterricht bestimmt.

„Eines der Defizite, das viele Lehrende lange Zeit (vor 1988) an Landeskundematerialien bemängelten, war die fast ausschließliche Ausrichtung auf die Bundesrepublik Deutschland bzw. auf die DDR. Die beiden kleineren Länder Schweiz und Österreich kamen in den landeskundlichen Materialien kaum oder nur klischeehaft verzerrt vor.

Um nach Lösungen für diese Mängel zu suchen, trafen sich 1988 Vertreter aus den damaligen deutschsprachigen Staaten: Österreich (A), die Bundesrepublik Deutschland (B), die Schweiz (CH) und die DDR (D) bildeten eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Themenkomplex Landeskunde der deutschsprachigen Staaten beschäftigte. Es wurden Thesen zur Rolle der Landeskundeunterrichts ausgearbeitet, die 1990 veröffentlicht wurden.“

Das sind die ABCD-Thesen.

(Biechele/Padrós, 2003: S. 103.)

Ein paar Jahre später hat man das Konzept im sog. D-A-CH-(L)-Konzept (D = das wiedervereinigte Deutschland, A = Österreich, CH = die Schweiz, L = Fürstentum Liechtenstein) weiterentwickelt:

Das D-A-CH-Konzept verdeutlicht (...) die Problematik einer rein informationsbezogenen Landeskunde, in der sich durch den Bezug auf alle deutschsprachigen Länder der Lehrstoff verdreifachen müsste, was ja undenkbar ist. Aber:

„Ausgangspunkte landeskundlichen Lernens im D-A-CH-Konzept sind die Lernenden selbst. An die Stelle des Lehrgegenstandes tritt die Strategie, das eigene (Lern-)Interesse überhaupt erst einmal zu entdecken und sodann weiter zu verfolgen. Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, die Singularität der Eigeninteressen in einen Zusammenhang zu stellen, aus dem sich weitere Themen, ein ‘Themennetz’ entwickeln lassen.“

(Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998, 9)

Dieses Selbstentdecken und Verfolgen eigener Lerninteressen benötigt handlungsorientierte Methoden.

(Zeuner, S. 33)

6) Welche Konsequenzen hat das für den Landeskundeunterricht?

Landeskunde sollte also im Deutschunterricht mit Hilfe von einzelnen Themen – je nach Interesse der konkreten Lernergruppe – gestaltet werden, indem das Thema unter verschiedenen Aspekten betrachtet wird, die Beobachtungen diskutiert und miteinander verglichen werden. Das ist der Weg, der zum Aufbau einer interkulturellen Kompetenz führt.

Diese Kompetenz bedeutet nach Beneke (1994), Interkulturelle Kompetenz besitzt derjenige, der in der Lage ist, in einem fremdkulturellen Kontext souverän zu agieren, d. h. erfolgreich seine Interessen und Ziele zu verfolgen. Sie setzt interkulturelle Sensibilität voraus, im Sinne von Lernfähigkeit und Offenheit in interkulturellen Situationen.

Deshalb existiert kein Lehrbuch (und auch kein Lehrer) für Landeskunde, das (bzw. der) alle notwendigen Kenntnisse vermitteln könnte. Die Beschäftigung mit Landeskunde sollte puzzleartige Wege zeigen, wie man Verstehen und Verständigung im Fremdsprachenunterricht motivierend und effektiv voranbringen kann.

In diesem Sinne finden Sie in diesem Material einige ausgewählte Themen, die unter verschiedenen Zugängen bearbeitet werden können. Das Ziel dabei war, die Benutzer des Materials dazu zu bewegen und zu ermuntern, sich mit verschiedenen Themen auseinanderzusetzen, eigene Ideen zu entwickeln und sie zum besseren Verständnis des deutschsprachigen Raumes und Menschen sowie der eigenen Kultur hinzuführen.

Quellenverzeichnis zum Vorwort und zur Einleitung

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.
Langenscheidt 2001

ABCD-Thesen

<http://www.dachl.net/nachlesen/abcdthesen1.html> (2006-04-22)

Beneke, Jürgen (1994): Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK).

Vorschläge für ein Interkulturelles Assessment Centre, in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen, Stuttgart, 65-72,

http://www.silkroad.uni-trier.de/intro/ce_intro2.html (2006-04-22)

Biechele, Markus/Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Berlin-München-Wien-Zürich-New York, Langenscheidt. 159 p.

Buttjes, Dieter (1989): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. - In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. - Tübingen: Francke Verlag, S. 112 - 119.

Erdmenger, Manfred (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning, Max Hueber. 146 p.

Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1994): Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, (Handout für die Konferenz).

Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. - In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Klett Verlag. Heft 6 (Juni 1992): Landeskunde. S. 4-15.

Petneki, Katalin (1999): Identitätsbilder in DaF-Lehrwerken. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Szerk.: Bernáth, Árpád/Dietz, Gunther. Bonn, DAAD/ Budapest, GuG, pp. 97-109.

Petneki, Katalin (2001): Lehrpläne und der interkulturelle Ansatz im FSU in Ungarn.

In: Ágel, Vilmos/Herzog, Andreas (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, GUG/ Bonn, DAAD, pp. 275-293.

Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. -

In: Alexander Thomas (Hg.): Kulturvergleichende Psychologie. - Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen

Zeuner, Ulrich (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. 130 p.

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/team/zeuner.htm#a2> (23-04-2006)

Thema 1

Sensibilisierung

In diesem Kapitel können Sie sich mit ausgewählten grundsätzlichen Fragen der Landeskunde und der interkulturellen Kommunikation auseinandersetzen, und Ihre Vorkenntnisse für die kommenden Themen mobilisieren.

Zugang 1

Mobilisierung der Vorkenntnisse

1. Aufgabe

Füllen Sie die folgende „Visitenkarte“ aus, und tauschen Sie sich darüber mit einigen Personen in der Gruppe aus! Unter „interkulturellem Erlebnis“ verstehen wir Situationen, die Sie im Zusammenhang mit einer fremden Kultur erlebt haben, in denen Ihnen kulturelle Missverständnisse sofort oder später klar geworden sind, oder in denen Sie bedeutende Erkenntnisse über die Unterschiedlichkeit der Kulturen gemacht haben.

Name:
Ein wichtiges interkulturelles Erlebnis (bei der Begegnung mit Menschen aus dem deutschsprachigen Raum oder beim Besuch in einem deutschsprachigen Land) von mir war:
Im Zusammenhang mit den deutschsprachigen Ländern fallen mir folgende drei „Punkte“ sofort ein:
Im Fach Landeskunde interessieren mich vor allem folgende Fragestellungen:

2. Aufgabe

A/ Bilden Sie Kleingruppen! Jede Gruppe soll die Umriss der deutschsprachigen Länder auf A3-Papiere zeichnen, und die folgenden Punkte auf die Landkarten eintragen:

Wer von der Gruppe war in welchem Land?

Wo befinden sich bedeutende Städte, Berge, Flüsse?

Welche Klischees, Vorurteile werden oft im Zusammenhang mit dem jeweiligen Land genannt?

Welche Produkte sind für das jeweilige Land charakteristisch?

B/ Befestigen Sie nach ca. 15-20 Minuten Ihre Blätter an der Wand, und schauen Sie sich die anderen Landkarten an. Wenn Sie wollen, können Sie Ihre Karten noch ergänzen, und/oder ein kurzes Gespräch über die erstellten Karten der Anderen führen.

3. Aufgabe

Lesen Sie die folgenden Aussagen durch und entscheiden Sie sich, ob Sie mit der Aussage einverstanden sind, nicht einverstanden sind, oder ob Sie sich nicht entscheiden können. Nach ca. 5 Minuten bekommen Sie von Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten drei Karten, eine rote, eine grüne und eine gelbe. Die Aussagen werden einzeln vorgelesen. Sie sollen anschließend sofort eine Karte zeigen (rot steht für „nicht einverstanden“, grün für „einverstanden“, gelb für „sich nicht entscheiden können“). Bei sehr unterschiedlichen Meinungen tauschen Sie Ihre Gedanken in der Gruppe und mit der Dozentin/dem Dozenten aus!

- Ein objektives Bild von dem Fremden gibt es nicht, und es kann im Landeskundeunterricht auch nicht vermittelt werden.
- Wahrnehmung ist aktive Interpretation – Interpretation beinhaltet immer eine Wertung, die von vielen Faktoren beeinflusst wird wie z.B. Weltanschauung, berufliche Situation, private Situation, Umgebung usw.
- Die Aufgabe der Landeskunde ist es, ein möglichst positives Bild über die Länder des deutschsprachigen Raumes zu vermitteln.
- Auf der ganzen Welt existiert ein gemeinsames Weltwissen (Grunddaseinsfunktionen, wie Essen, Trinken, Geburt, Ehe, Familie), das jeder Mensch kennt.
- Die Fähigkeit, eine Person bzw. eine fremde Person anzuerkennen, ist an die Fähigkeit gebunden, sich selbst zu kennen und anzuerkennen.
- Interkulturelles Lernen wird durch das Ernstnehmen aller im Lernprozess Beteiligten gefördert, in dem die Lernenden ihre Sichtweisen, Deutungsmuster, Einstellungen und Überzeugungen darstellen können.
- Interkulturelles Lernen findet in einer Auseinandersetzung statt, in dem ein Dialog zwischen dem Fremden und dem Eigenen durch Widerstand ermöglicht wird.
- Das deutsche Sprichwort „*Kleider machen Leute*“ ist mit dem ungarischen Sprichwort „*Nem a ruha teszi az embert*“ identisch.

Zugang 2

Was macht uns eigentlich aus?

1. Aufgabe

Der nachstehende Text leitet das Buch „Deutschlandalbum“ von Axel Hacke ein. In diesem Text vergleicht er das Buch mit einem Familienalbum, das Fotos über die Kinder und die Alten enthält, zu denen man „ein bisschen was dazu“ schreibt ... Und beide geben Antwort auf Fragen wie:

Was macht uns eigentlich aus?
Wie sind wir so geworden?
Und was verbindet uns?
Was ist trennend?

A/ Lesen Sie den Text durch, und beantworten Sie die nächsten Fragen:

Was erfährt man über Axel Hacke?
Wie hat die Geschichte Deutschlands sein Leben geprägt?
Welche Ereignisse erwähnt er und in welchem Kontext?
Wie ist die Beziehung des Schriftstellers zu seiner Heimat?
Welche Gefühle werden erwähnt?

B/ Sammeln Sie, wie oft und in welchen Zusammenhängen die Wörter „deutsch“, „Deutsche“, „Deutschland“ im Text vorkommen. Könnten Sie diese Wörter mit den Wörtern „ungarisch“, „Ungar“, „Ungarn“ austauschen? Wo ja und wo nicht? Warum? Diskutieren Sie in der Gruppe!

Axel Hacke: Ich bin Deutscher

Als ich geboren wurde, war der Krieg gerade elf Jahre vorbei. Man sah seine Folgen noch überall.

Ich fing Frösche in kreisrunden Teichen im Wald. Diese Teiche waren von britischen Bombern angelegt worden. Sie waren trichterförmig. Über dem Wald hatten die Bomber jene Last abgeworfen, die sie über der Stadt nicht losgeworden waren und nicht wieder mit zurücknehmen wollten. So erzählte man es mir.

Ich spielte mit Kindern, die mit ihren Eltern in engen Baracken auf der anderen Straßenseite wohnten, ein ganzes Lager für Vertriebene und Spätaussiedler.

Oft war samstagsmittags um zwölf Probealarm der Sirenen; sie heulten pünktlich, und ich lernte den Unterschied von „Fliegeralarm“ und „Entwarnung“. Wofür, fragte ich mich, musste ich das wissen? Weil auch ich vielleicht einen Krieg erleben würde?

Abends erzählten die Eltern immer wieder mal von Ausgebombtsein und Gefangenschaft. Und der Onkel, der noch zu jung gewesen war, um Soldat zu werden, der nur noch zum „Arbeitsdienst“ einberufen worden war, dieser Onkel, der vielleicht deshalb der Heiterste und Unbeschwerteste der ganzen Familie war, dieser Onkel also berichtete, wie nach einem Bombenangriff einmal ein

Pferd tot auf der Straße lag, wie der Metzger kam und ihm den Kopf abschnitt, es auf der Straße zerlegte und das Fleisch im hohen Bogen auf seinen Wagen warf.

Ich hatte, wie viele, einen Vater, der kriegsverletzt war. Und ich lernte, dass mein Vater noch einen Bruder gehabt hatte, der war Bäckergehilfe gewesen und dann Soldat. Er starb in einem Krankenhaus unserer Heimatstadt, war zurückgekehrt aus der Gefangenschaft und hatte nicht mehr richtig essen können, „alles gab er wieder von sich“, wie es immer hieß. Onkel Hans. Er lebte als Bild an der Wand in unserer Familie weiter, und er existierte fort in der absurden Angst meiner Großmutter, ich, der älteste Enkel, könnte auch irgendwie verhungern. Immer musste ich essen, wenn ich sie besuchte. Auch wenn ich gerade vom Essen kam, musste ich bei ihr noch einmal essen, sie zwang mich regelrecht dazu. Widersetzte ich mich, war sie richtig verstört.

Ich erfuhr in der Schule, dass in Deutschland die Juden verfolgt und ermordet worden waren, und dass der ganze Krieg von Deutschland ausgegangen war, der zweite nun schon in wenigen Jahrzehnten. Juden selbst begegnete ich erst als Erwachsener. Zu Hause beklagte sich mein Vater manchmal über „diese jüdische Hast“, wenn ihm etwas zu schnell ging. Als wäre nichts geschehen. Als könne man das Wort „jüdisch“ noch einfach so benutzen.

Ich lernte, meinem Land zu misstrauen. Nie wich dieses Gefühl, die eigenen Eltern seien an all diesen Verbrechen irgendwie beteiligt gewesen. Nie konnten sie sich ganz erklären. Nie verstand ich sie wirklich. Ich suchte nicht nach dem, was mich mit ihnen und mit meinem Land verband.

Ich suchte das Trennende. Ich wurde Deutscher, aber ich wurde es nicht gern. Franzose zu sein wäre mir lieber gewesen.

Jene Zuneigung, die andere anderswo für ihr Land empfinden, jene Geborgenheit und Nähe und das unwillkürliche Zugehörigkeitsgefühl, das anderen anderswo ihr Land gibt – es war schwer, das in Deutschland zu spüren. Nein: Es war unmöglich.

Die Folgen merkt man heute noch.

„Deutsch“, dieses Wort hat keinen guten Klang.

Als wir für dieses Buch nach Fotos über „Deutschland“ suchten, als wir viele Fotografen baten, Bilder zu schicken, die sie mit dem Wort „Deutschland“ verbanden – es kam fast nichts Schönes. Nur die ewigen Stereotypen: Gartenzwerge, Schilderwälder, hässliche Wohnzimmer, stereotype Reihenhaussiedlungen...

„Deutsch“ – man kann das Wort abwertend benutzen. Vor einer Weile stand ich in einem der schwedischen Möbelhäuser, in denen sich halb Deutschland einrichtet. Ich wartete in einer Schlange an der Kasse. An allen Kassen standen solche Schlangen, nebeneinander. Plötzlich wechselte die Frau vor mir die Schlange; sie ging mit zwei Schritten nach nebenan, wo ihr Mann anstand: Sie hatten sich getrennt angestellt und gewartet, wo es schneller gehen würde. (Seltsam: Dass die Deutschen oft so eine Angst haben um ihren Platz in der Welt, dass sie immer fürchten, man wolle ihnen etwas nehmen. Es sind ja auch die Deutschen, die an den Swimmingpools der Welt ihre Liegen mit Handtüchern reservieren, vor dem Frühstück.)

„Das ist so deutsch“, zischte jemand hinter mir, als er die Frau plötzlich in der Schlange nebenan sah, nicht mehr vor uns. Er meinte es nicht gut.

Es sind immer die Deutschen, die verächtlich sagen, etwas sei „deutsch“, „sooooo deutsch“ oder „sehr deutsch“. Es ist nämlich sehr deutsch, das Deutsche zu verachten. Immer stehen die Deutschen ein bisschen neben sich und urteilen und mögen dies nicht und jenes auch nicht.

Vor einer Weile beschimpfte der italienische Staatssekretär Stefani (kurioserweise war er für Tourismus zuständig) die Deutschen als ein Volk von „Superblonden“, das sich seine Freizeit am liebsten mit „Rülpsgelagen“ vertreibe. Die Sache führte in Deutschland bekanntlich zu einiger Aufregung, das ganze Land war schwer beleidigt – zumal kurz zuvor der italienische Ministerpräsident einen deutschen Europa-Abgeordneten mit einem SS-Kapo verglichen hatte. Schließlich sagte der Bundeskanzler seinen Sommerurlaub in Italien ab, und Stefani trat zurück.

Bemerkenswert ist, wie die Deutschen auf diesen verrückten Staatssekretär reagierten. Als ich mich unter Freunden umhörte, war die Reaktion immer in zwei Punkte gegliedert. Erstens: Dieser Mann gehört aus der Regierung entfernt, es ist gut, dass der Kanzler daheim bleibt, „irgendwo ist eine Grenze“. Zweitens: Er hat Recht, „mal unter uns gesagt“, dieser Staatssekretär, die Deutschen benehmen sich im Ausland ja wirklich unmöglich, „schau sie dir an, in Rimini oder wo, diese Horden“.

So ist der Deutsche: stets auf Seiten des eigenen Volkes und gleichzeitig dagegen. Alles, was er für „deutsch“ hält, mag er nicht. Deutscher bleibt er natürlich trotzdem.

Was ist deutsch? An dieser Frage können sich Akademien übers Wochenende zergrübeln – und ich verstehe das auch. Warum fragt man immerzu: Was ist deutsch? Weil man es nicht weiß! Die Frage ist nicht erst für uns aktuell, sie ist es seit Jahrhunderten, musste es immer sein für Bayern, Sachsen, Preußen und Westfalen, die nach etwas Gemeinsamem suchten und suchen, das es rechtfertigte, sie in einem Staat zusammenzufassen.

Es gibt ja kaum ein Volk, das so ängstlich-aufmerksam daraufhört, was die anderen denken. Das so gern betrachtet, analysiert, gelobt werden möchte. Und das auch so leicht die Urteile anderer über sich übernimmt.

Ich glaube wirklich, dass viele Deutsche sich selbst für ein wenig humorlos halten, weil zum Beispiel die Engländer gern behaupten, die Deutschen seien humorlos – dabei zeige uns einmal einer ein paar Dichter und Zeichner auf der Welt, die komischer schreiben und komischer zeichnen als Lorient, Gernhardt, Waechter, Bernstein und ihre Schüler!

Ich glaube auch, die Deutschen halten sich selbst für besonders ehrlich und anständig, weil ihnen von den Italienern so oft gesagt wird, sie seien ehrlich und immer anständig – dabei zeige uns mal einer herrlichere Korruptionsfälle als den Flick-Skandal, die bayerischen Amigo-Affären, die Kölner Müllprozesse...!

Und wenn die Franzosen sagen, die Deutschen seien immer noch besonders anfällig für Antisemitismus, dann halten sich auch die Deutschen selbst für sehr antisemitismusgefährdet – dabei könnte man darauf verweisen, dass ein Drittel der Franzosen den Antisemiten Le Pen am liebsten als Staatspräsidenten gehabt hätten, dass aber bei uns der Abgeordnete Hohmann und der General Günzel sehr schnell aus ihren Ämtern entfernt wurden.

Wenn Deutschland ein Mensch wäre, würde man sagen: Was ist eigentlich mit seinem Selbstwertgefühl? Hätte man nicht über diesen Staatssekretär auch einfach lachen können? Hätte man nicht ganz gelassen fragen können: Hey, was ist das für ein seltsamer Idiot? Hoffentlich liegt er am Strand nie neben mir...

Nein, gelassen – das geht nicht. Wenn unser liebes Deutschland ein Mensch wäre, würde man sagen: Daran muss er noch arbeiten.

Auf der anderen Seite: Es hat den Deutschen ja gereicht, das ihr Kanzler nicht nach Italien gefahren ist in jenem Sommer. Von privater Seite ist mir kein Fall von Umbuchung bekannt geworden. Und der Kanzler hatte angeblich sowieso in Hannover bleiben wollen und nur nach einem Vorwand gesucht.

So sind wir dann auch wieder. Sehr pragmatisch hinter dem Grundsätzlichen. Wenn man so will, dann ist das doch: gelassen.

Herrje, das ist alles nicht besonders interessant, was? Wirklich interessant finde ich an den Deutschen nur das Gespaltene, Zerrissene. Dass dieses Land einerseits immer ein normales Land sein soll wie alle anderen, dass es das aber nun mal nicht ist, mit seiner Geschichte. Dass es so lange geteilt war und nun wieder langsam zusammenfindet. Dass es sich selbst manchmal so fremd ist.

Ich bin Deutscher. Das habe ich mit 82 Millionen Menschen gemeinsam.

Es ist bloß... Das Gemeinsame interessiert mich persönlich nicht besonders, nirgends. An den Menschen ist doch nur das Besondere von Bedeutung, das Gemeinsame verströmt immer eine Langeweile, etwas Nivellierendes, Gleichmachendes, Einebnendes. Wenn einer auf Reisen war, in Asien, Amerika oder sonst wo in der Welt, und er kommt zurück und erzählt mir von „den Asiaten“ oder „den Amerikanern“, ach bitte, da steigt in mir ein Gähnen auf.

Wenn er aber sagt: Weißt du, da habe ich einen getroffen, der war Japaner, und von dem muss ich dir eine Geschichte erzählen...

Schon beuge ich mich vor und lausche.

Von dem Schauspieler Walter Schmidinger, einem Österreicher, habe ich mal ein Interview gelesen, in dem er auf die Frage antwortete, was er als sein größtes Talent empfinde. Schmidinger sagte: „Mein größtes Talent ist es, bewundern zu können. Ich bewundere an Menschen ihre Liebesfähigkeit, ihre Einsamkeit, ihre Verzweiflung und Not, ihre Hoffnungen, ihren Irrsinn. Ich bewundere, wie jeder Mensch in seinem Leben, in seinem Beruf besteht, wie er das aushält, was er bewerkstelligt, was er macht, was er wünscht und was ihm nicht gelingt. Ich bewundere das. Restlos.“

Ist das nicht ein hinreißender Satz?

Aber was hat er mit Deutschland zu tun?

Es ist so: Ich bin Deutscher seit 48 Jahren, ich habe fast immer unter Deutschen gelebt, es gibt keine Sprache, die ich besser spräche. Es gibt hier die Berge und das Meer, es gibt die Heide und das Moor, es gibt Seen und Flüsse, und es gibt Landschaften, von denen ich ohne zu zögern sagen würde, dass ich sie liebe. Es gibt hier eine Sprache, die mich entzückt und deren Variationsfähigkeit in sehr vielen Dialekten ... Ach, das ist einfach wunderbar! Bitte, wenn wir uns zum Beispiel über die Präpositionen im Bayerischen unterhalten würden, über den Gebrauch so wunderbarer kleiner Wörter wie *auffe*, *umme*, *obe*, *hintere* und *füre*... Ich mag das, endlos. Und ich mag den Sound des Deutschen, in Gedichten von Rilke oder meinetwegen auch Freiligrath, bitte, sehen Sie selbst nach, auf Seite 169 dieses Buchs.

Aber das ist es nicht. Worauf es wirklich ankommt, ist etwas anderes: Nirgends kann ich die Liebesfähigkeit der Menschen, ihre Einsamkeit, ihre Verzweiflung und Not, ihre Hoffnungen und ihren Irrsinn besser verstehen, ihre Voraussetzungen besser nachvollziehen, ihre Bedingungen besser einordnen, ihre Konsequenzen besser absehen als in Deutschland. Nirgends kann ich besser nachfühlen, was einen Menschen treibt in dieser Welt, was ihn bedroht und was er liebt, was ihn oberflächlich werden lässt und was ihn in der Tiefe bewegt, was seine Seele öffnet und was sie verschließt.

Ich wünschte, ich könnte das auch in Italien oder Frankreich oder Amerika. Aber eigentlich kann ich es nur in Deutschland. Das Gemeinsame ist sozusagen die Voraussetzung, um das Besondere wirklich zu verstehen.

Darauf kommt es mir an, wenn ich sage, dass ich Deutscher bin.

(Hacke, 10-15)

Zugang 3

Kulturanthropologische Beobachtungsaspekte

Die Typologisierung von Menschen und Völkern geht auf eine lange Geschichte zurück. Ein oft erwähntes Beispiel, das Gemälde in der 1. Aufgabe stammt aus dem 16. Jahrhundert.

1. Aufgabe

Schauen Sie sich die folgende Völkertafel an und besprechen Sie die Struktur und die Eigenschaften der Ungaren und der Deutschen in der Gruppe. Treffen diese Eigenschaften immer noch zu? Was bringt uns diese Art von Kategorisierung?



„Kurze Beschreibung der in Europa befindlichen Völkern und Ihren Aigenschaften“
Steiermark (um 1725), Öl auf Leinwand, Wien, Österreichisches Museum für Volkskunde

2. Aufgabe

Entwerfen Sie eine moderne Völkertafel in Kleingruppen. Beginnen Sie mit der Struktur und ordnen Sie den von Ihnen ausgewählten Kategorien Eigenschaften zu.

Kategorie	die Ungarn	die Deutschen	die Österreicher	die Schweizer

Die Kulturanthropologie befasst sich mit dem Menschen in seinem Verhältnis zur Kultur. Sie beschäftigt sich mit der Beobachtung und Beschreibung von Menschengruppen, die sich oft weit weg von der Zivilisation befinden. Vertreter und Vertreterinnen dieser Wissenschaft haben verschiedene Beobachtungsaspekte zusammengestellt, die auch für das landeskundliche Studium relevant sein können.

3. Aufgabe

A/ Lesen Sie die unten stehenden Beobachtungsaspekte (nach Kapitány Ágnes und Kapitány Gábor) durch und wählen Sie fünf Aspekte aus, die Ihnen interessant erscheinen. Schreiben Sie zu den ausgewählten Aspekten Aussagen auf, die für eins der D-A-CH-H-Länder Ihrer Meinung nach typisch sind.

Die Grundlage der Analyse: die Beobachtung von ... (Gruppen, Subkulturen, Völker, Kulturen)

Zeiteinteilung (wie teilen die beobachteten Personen, Gruppen ihre Zeit ein, wofür wird wie viel Zeit verbraucht)

Umgebung, Raumgestaltung (Wohnungen, Institutionen, Besonderheiten in Bezug auf gewisse Gegenstände)

Umgang mit dem Raum (die Beziehung zum Raum, wo fühlen sie sich zu Hause, wo fremd)

Aktivitäten, Tätigkeiten (Arbeit, Erholung, Reise, Verkehr, Einkauf; welche Tätigkeit wird als Arbeit akzeptiert)

Art und Weise von grundlegenden Aktivitäten, Tätigkeiten (Essen-Trinken, Putzen, Haushaltsführung: wann, wie viel, wie oft, womit)

Dienstleistungen (welche Dienstleistungen werden wie oft benutzt)

Verbrauchergewohnheiten (was, wie oft, wie und wann wird konsumiert)

Kleidung, Tracht, Frisur, Bemalung von Körperteilen (seit wann werden die Kleidungsstücke getragen, was wird damit zum Ausdruck gebracht, welche Muster kann man beobachten)

Auffassung über Krankheit und Gesundheit (was wird als Krankheit anerkannt, wie werden die Krankheiten geheilt, wie wird auf die Krankheiten reagiert)

Umgang mit der Kultur im engeren Sinnen (Bücher, Film, Fernsehen, Theater, Sport, Ausgangsgewohnheiten)
Beziehungsnetz (Familie, Verwandtschaft, Freundschaft, Nachbarschaft, Feinde, Erziehungsstile)
Konfliktsituationen (was wird als Konflikt anerkannt, wie reagiert man auf Konflikte, wie entstehen Konflikte)
Benehmen (was ist adäquates Benehmen in gewissen Situationen, was ist nicht erlaubt)
Geschlechtsrollen (unterschiedliche Erwartungen an Mann und Frau)
Altersrollen (die Funktionen, Rollen und Erwartungen an die verschiedenen Generationen)
Anderweitige Rollen (Rollen am Arbeitsplatz, in Gruppen)
Kommunikationstechniken, Gesprächsthemen, Tabuthemen
Sprachgebrauch (Besonderheiten im Sprachgebrauch, was darf man verbalisieren, was nicht)
Symbolische Gesten, Metakommunikation (wie, wann, wie viel)
Symbole, charakteristische Zeichen (Ursprung, Verwendung)
Spezifische Begriffe, Kategorien, Logik, Weltanschauung
Private und öffentliche Bereiche (räumliche Grenzen, was ist privat, was ist öffentlich)
Beziehung zu den gesellschaftlichen Schichten, (P)Referenzgruppen
Charakteristische Ziele, Werte, Wertorientierung, Ambitionen
Macht, Politik (was wird als Macht betrachtet, inwieweit beeinflusst die Politik das Leben der einzelnen Personen)
Beziehung zur Transzendenz, zu Gott, zum Aberglauben (Ängste, Kirchen, Religion, Formen)
Feiertage, Feste (Riten, Gegenstände, Traditionen, Erscheinungsformen, welche Rolle spielen die Feste im Leben der Menschen)
Was hält die Kultur, Subkultur zusammen, welche Elemente halten die Kultur zusammen?
(Nach Kapitány / Kapitány)

B/ Gehen Sie zurück zu Aufgabe 2, und ordnen Sie zehn von den aufgelisteten Eigenschaften den Kategorien zu! Was fällt Ihnen auf?

Quellenverzeichnis

Hacke, Axel: Deutschlandalbum. Veröffentlicht im Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg. Copyright © by Verlag Antje Kunstmann GmbH München. 10-15.
Kapitány, Ágnes / Kapitány, Gábor: Rejtjelek 2. Budapest: Akadémiai Kiadó 1992.
Kurze Beschreibung der in Europa befindlichen Völkern und Ihren Aigenschaften. Steiermark (um 1725), Öl auf Leinwand, Wien, Österreichisches Museum für Volkskunde

Thema 2

Rückblick auf Menschen, Geschichten, Phänomene

In diesem Kapitel können Sie sich mit ausgewählten geschichtlichen Ereignissen auseinandersetzen, die unseren Alltag auf unterschiedlichste Weise beeinflussen. Da hinter jedem Ereignis Menschenschicksale stehen, können Sie in diesem Teil auch Lebensgeschichten kennen lernen. Einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt bildet neben der Problematik der Aussiedlung der Ungarndeutschen nach dem zweiten Weltkrieg und der Wiedervereinigung Deutschlands die Generation der 68er.

Zugang 1 Lebensgeschichten

1. Aufgabe

Hinter jedem geschichtlichen Datum können wir Schicksale von Menschen sehen. Die Historiker erforschen die Geschichte mit Hilfe von geschriebenen Quellen (Grundbüchern, offiziellen Berichten, verschiedenen Briefen) und – wenn es möglich ist – befragen sie Zeitzeugen, die den erforschten Zeitraum erlebt haben. Im Folgenden können Sie einen Teil eines Gesprächs aus dem Jahr 2004 lesen. Das Gespräch fand im Rahmen einer Konferenz in Berlin statt. Die Personen, die in diesem Abschnitt vorkommen:

Paul KÁRPÁTI (Berlin), literarischer Übersetzer, Kulturschaffender,
 Andreas OPLATKA (Zürich) und UNGVÁRY Krisztián (Budapest),
 beide Historiker,
 Wilhelm DROSTE (Budapest), Dozent für Germanistik, Übersetzer,
 Kulturschaffender

A/ Notieren Sie während des Lesens die genauen Daten oder die Perioden, die Orte, die geschichtlichen Ereignisse und wenn möglich, die Bedeutung dieser im Leben von Paul Kárpáti und Wilhelm Droste. Diskutieren Sie anschließend in der Gruppe, wie diese geschichtlichen Ereignisse das Leben der beiden Personen beeinflusst haben und ob die Einzelnen überhaupt die Chance haben, negativen Ereignissen gegenzusteuern.

	Datum/ Periode	Orte	Ereignisse	Bedeutung im Leben der Person
Paul KÁRPÁTI				
Wilhelm DROSTE				

B/ Andreas Oplatka und Krisztián Ungváry sind Historiker, die das Gesagte aus einer anderen Perspektive beobachten/beleuchten. Was tragen Sie zum Verständnis der Geschichte bei? Was fällt Ihnen bei den Formulierungen der beiden Historiker auf?

OPLATKA:

Paul Kárpáti entstammt dieser Minderheit. Kaum jemand, der Ungarn un-
freiwillig verlassen musste, hat so viel für Ungarn getan wie er. Ich möchte
hier die Stichworte ‚Bindeglied‘ und ‚kulturell‘ in die Runde werfen ...

Paul KÁRPÁTI:

Ja, ich nehme sie auf. Ich greife diese Stichworte einerseits gern auf, aber
ich könnte auch sagen: ungerne, denn die Erinnerungen sind nicht immer so
erfreulich, dass man sich gern erinnern würde. Ich wurde 1947 als 14-Jähriger
mit meinen Eltern umgesiedelt, man kann auch sagen: vertrieben, denn der
Vorgang selbst war ein Vorgang der Vertreibung in die damalige sowjetische
Besatzungszone. In Pirna bei Dresden gab es ein Quarantänelager, ein Auf-
fanglager für ausgesiedelte Vertriebene aus den osteuropäischen Ländern, und
unsere Familie ist dort geblieben, in Pirna, wo meine Geschwister auch heute
noch leben. Dieses Erlebnis war schon traumatisch.

Ich habe erst sehr spät identifizieren können, was in meinem Verhältnis zu
meinem Heimatdorf problematisch war, was mich fast davon fernhielt, dorthin
wieder zurückzukehren und das Haus wieder sehen zu müssen, in dem ich
meine Kindheit verbracht hatte. Jetzt ist es übrigens so weit umgebaut, dass es
mich nicht mehr stört, und ich bin heilfroh, dass es mich nicht mehr stört, ich
muss nicht mehr daran denken, dass wir da zu Hause waren. Das Haus sieht
so aus, dass ich es nicht mehr so zu sehen brauche, und so gibt es mit der
Zeit Befreiung von den Problemen, die jetzt hier angedeutet wurden: Identitäts-
probleme, d.h. einer Minderheit anzugehören, die so etwas wie ein Mutterland
hat.

Ich finde es, nebenbei gesagt, ein bisschen problematisch formuliert, dass
man Deutschland aus sprachlichen Gründen Mutterland nennt, denn dann
müsste man natürlich sagen, das Vaterland sei Ungarn. Man sollte die Eltern
nicht scheiden, wenn sie sich nicht selbst sowieso öfter einmal scheiden las-
sen. In diese Zwangslage zu kommen, ist ein ungutes Gefühl. Es ist ja weniger
ein Bewusstsein. Sobald einem das alles richtig bewusst wird, ist es schon fast
überwunden, und trotz äußerer Versuche, meine Identität zu bestimmen, trotz
der Versuche, mir eine Fremdbestimmtheit aufzuzwingen und mir zu sagen,
wer ich eigentlich bin, finde ich mich im Stillen damit ab, dass ich, je nach
Gemütslage, mich in meinem Bewusstsein so oder so identifiziere.

In Ungarn als „Schwabe“ zu gelten, das war eigentlich immer so etwas wie
eine Abwertung. Es war etwas Minderwertiges, und das Deutsche war etwas
anderes. Und man darf nie vergessen, dass die ungarischen „Schwabens“, die
Ungarndeutschen, im Unterschied zu, sagen wir mal, Sudetendeutschen oder
Ostpreußen, nie deutsche Staatsbürger gewesen sind, es sei denn in ihrem
Vorleben in Hessen oder in Baden. Insofern haben sie von vornherein ein an-
deres Bewusstsein gegenüber dem Land, in dem sie wohnten, lebten usw. Das
Deutsche war eigentlich etwas – ich bin protestantisch aufgewachsen –, das
nur in der Kirche stattfand. Dort wurden die Kirchenlieder deutsch gesungen.
Der Pfarrer in unserem Dorf zum Beispiel hat bis 1945 oder 1944, dann ist er
nämlich vor der Front geflüchtet, deutsch gepredigt, denn die Mehrheit in un-
serem Dorf war deutsch.

Es war also ein ausgeglichenes, auch innerlich ausgeglichenes Minderheiten-
leben, wenn man in einem Dorf lebte, das ganz überwiegend deutschsprachig
war – aber mit einer lokalen Mundart. Dieses *Deutsch* oder dieses „*Schwä-
bisch*“, wie es etwas herabwürdigend genannt wurde, war etwas anderes als
das, was in unserer Mundart *Taitschlerr* genannt wird. Ein *Taitschlerr* ist ein
Deutschländer. Das ist ein Unterschied zu *deutsch*, denn von Dorf zu Dorf war

auch das Verhältnis zu anderen Ungarndeutschen anders, abhängig von der Konfession, aber auch von anderen Dingen, Trachten und vielem anderen. Die Kommunikation war ja auch nicht so eng, über zehn bis zwanzig Kilometer hinweg war das schon ein Problem. Bei uns im Dorf zum Beispiel wurde gesagt, die *Schwowa*, das sind die anderen, dort in Nagyszékely, zwanzig Kilometer entfernt von uns, wir dagegen *sann taitscha Lait*. Es gab also auch noch eine Identifikation mit deutsch, aber nur im Unterschied zu anderen „Schwabern“.

Die Dinge sind also doch so kompliziert, dass man erkennt, dass die Situation nicht beneidenswert ist. Diese Identitätsprobleme werden dann mit der Integration, in deren Verlauf der Integrierte mit seiner Ethnie am besten verschwinden soll, noch verschärft. Das ist schwierig für die Objekte, für diejenigen, mit denen es gemacht wird. Sie werden bestimmt, durch eine Behörde eingeordnet in irgendein Fach und haben dann so zu sein. Sie sind aber nicht so. Still in sich hinein sagen sich sicher viele: „Ich bin eigentlich ein Deutscher“, ob man es ihnen glaubt oder nicht. Und so gab es und so gibt es eben Ungarndeutsche, die für sich sagen: „Eigentlich bin ich Ungar, was soll ich mit den Deutschländern? Ich bin kein *Taitschlerr*, ich bin hier aufgewachsen. Für mich sind die drei Farben rot, weiß und grün die Nationalfarben.“

Aber ehe ich jetzt Ihre Geduld zu sehr in Anspruch nehme, möchte ich nur noch eines sagen: Die Situation der ungarischen Minderheit zum Beispiel in Siebenbürgen ist eine in vielerlei Hinsicht andere. Es gibt ein nationales ungarisches Interesse daran, dass die Ungarn dort als Ungarn mit ungarischer Kultur erhalten bleiben und nicht integriert werden. Die Ungarn dort in Siebenbürgen, in Rumänien, sollen nicht integriert werden. Im Gegenteil, desintegriert sollen sie werden, wenn sie schon zu sehr integriert sind. Und die Minderheiten in Ungarn, auch die sollen bitte schön ihre nationalen Besonderheiten bewahren – aber warum? Damit das in Siebenbürgen mit den Ungarn auch so geschehen kann. Es gibt also ganz unterschiedliche Motivationen für die Bewahrung der nationalen Identität. Nur: Wie soll denn jemand, der als Ungar in Budapest oder Szeged im Interesse seiner Nation, seiner Nationalität, seiner Ethnie etwas tut, denkt, überlegt, da noch unterscheiden können? Im Grunde genommen gehen aber die Bestrebungen doch auch dahin, dass so etwas wie eine Integration stattfindet, und man behindert es nicht.

OPLATKA:

Es ist ja jetzt viel Böses über den ungarischen Assimilations- und Integrationswillen gesagt worden. Ich bin ein Halb-Außenstehender. Ich kenne Ungarn immerhin nicht ganz schlecht, und ich möchte jetzt einmal zumindest den Versuch wagen, eine Gegenposition zu formulieren. Mit kommt es vor, aber ich wähle meine Worte vorsichtig, mir kommt es vor, als wäre es in Ungarn so, und dies im Gegensatz zu Polen oder zur Tschechoslowakei, dass doch eine Mehrheit der heutigen ungarischen Bevölkerung, soweit sie die Vertreibungsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg überhaupt noch kennt, eher der Meinung zuneigt: „Mein Gott, hätten wir doch die Deutschen wieder.“ Ist das so?

UNGVÁRY:

Ja, das ist sicher so, dass man diese Leute am liebsten zurückhaben würde, aber dahinter steckt auch die historische Erfahrung, dass diese ungarndeutschen Dörfer ja kein ethnisches Problem darstellen, weil sie ja assimiliert werden können. Man hatte vor diesen Leuten nie Angst, weil sie die schnellsten Opfer der Assimilation waren. Das heißt, das Zurückwünschen der deutschen Volksgruppe, das Zurückwünschen der vertriebenen 200.000, bedeutet nicht, dass auch gewünscht würde, dass diese Volksgruppe dann „desintegriert“ leben sollte, dass sie sich so benehmen sollte, wie meinetwegen auch meine

Verwandten in Siebenbürgen, die sich nicht rumänisieren lassen wollen. Das Zurückwünschen hängt nur damit zusammen, dass man mit den Deutschen in Ungarn eigentlich immer nur gute Erfahrungen gemacht hat. Sie haben sich auch lange nicht gegen die Assimilationsbestrebungen gewehrt und nicht wehren können.

OPLATKA:

Herr Droste ...

Wilhelm DROSTE:

Herr Kárpáti hat so anschaulich vom Trauma seiner Vertreibung gesprochen, jetzt möchte ich vom Traum meines Selbstvertreibens sprechen. Ich habe mich nämlich in der Hoffnung, mich in Ungarn in meiner eigenen Identität zu retten, Anfang 1989 aus Hamburg selbst vertrieben, weil ich immer glaubte, die Ungarn seien die Meister im Identitätsbewahren. Ich hatte immer das Gefühl, das sei ein Volk mit erstaunlich gesunder Identität. In den letzten 15 Jahren musste ich darauf kommen, dass die Ungarn im Grunde genommen nur in der Negation identitätsfähig sind. Wenn sie einen großen Gegner haben, über den es sich laut stöhnen lässt, dann sind sie großartig, aber wenn es sozusagen einen Integrationsprozess in die Selbstverständlichkeit der Modernisierung gibt, der eigentlich mit dem Datum 2004 offiziell besiegelt ist, wenn sie sich dann sozusagen ganz langweilig der Welt anpassen müssen, dann sind sie meines Erachtens keine großen Meister der Identität.

Diese Auffassung beruht auf meiner persönlichen Erfahrung, aber vielleicht rechne ich mir auch meine persönliche Müdigkeit, die ich mir in letzten 15 Jahren zugezogen habe, unredlich hoch und halte sie für repräsentativ. Also, ich glaube, im Moment ist die ungarische Identität eine ziemlich verschwitzte, müde Identität. Ein sehr wichtiger Aspekt für die Stimmung, die es vor 1989 in dem Land gab, besteht ja auch darin, dass es gerade für Ost- und Westdeutsche ein Paradies der Begegnung war. Das ist eine unglaubliche Leistung, die ich für bedeutender halte als diese Stacheldrahtdurchtrennung, denn da ist im Grunde genommen etwas zusammengewachsen, wofür es keinen Raum gab. Budapest und der Balaton waren einfach großartige Landschaften deutsch-deutscher Begegnungen, die es heute auch nicht mehr gibt. Man müsste im Grunde genommen diesen Balaton und dieses Budapest wieder neu erfinden, weil diese Landschaften heute nicht mehr das leisten, was sie vor der Wende geleistet haben.

Vielleicht noch zur Identität: Ich habe relativ schnell eine Ungarin geheiratet. Ich habe 1972 meinen ungarischen Fimmel begründet, dann bin ich leidenschaftlich mindestens immer vier Monate pro Jahr in Ungarn gewesen, und dann kam 1989, da war es dann soweit, ich hatte eine feste Stellung und dann auch eine Frau dazu, dann bekam das Ganze auch so eine sexuelle Dimension, ich leugne das nicht ab. Und nun gibt es auch Kinder, und mein Sohn hat das einmal für mich sehr utopisch, sehr schön formuliert: Wir waren in einem Trödeladen, und als der Händler merkte, dass er irgendwie nicht ganz Ungar war, fragte er ihn, wer er denn eigentlich sei. Da sagte der Kleine mit dem Stolz eines Indianers: „Ich bin ein Halbblut.“ Und das erscheint mir politisch als eine sehr schöne Tendenz. Also: Ich plädiere für Halbblüte.

(Deutsches Kulturforum, 34-41)

2. Aufgabe

Die Schriftstellerin Margot Wieser gab im Jahre 2001 ein Buch mit dem Titel „Stiller Aufbruch“ heraus (das 2004 ins Ungarische übersetzt wurde). In dem Buch erzählen dreizehn ungarische Frauen über ihr Leben, über die Wende 1989, über die gesellschaftlichen Veränderungen in Ungarn und über die Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart sowie Individualgeschichten und der realen Geschichte. Hier finden Sie drei Textausschnitte von drei Frauen unterschiedlichen Alters und Berufes, die Anfang der 90er Jahre ihre Wahrnehmung über die Wende in Ungarn der in Ungarn lebenden österreichischen Autorin in längeren Interviews geschildert haben.

Lesen Sie die Ausschnitte durch und formulieren Sie, welche Fragestellungen die Frauen ansprechen. Diskutieren Sie in der Gruppe, ob diese Fragen heute noch aktuell sind, oder bereits als Teil der neuen ungarischen Geschichte angesehen werden sollen. Muss man jede Person, jeden Hinweis kennen, um die Lebensgeschichte der Frauen verstehen zu können?

„Die größere Wende ist schon in dem letzten kommunistischen Regime unter Miklós Németh, Gyula Horn geschehen. Das sind für mich größere Politiker als die jetzigen, denn die haben die Öffnung ermöglicht, die haben's erreicht, dass wir wirklich die Visumfreiheit in den Westen bekamen. Sie haben die größeren Handelsbeziehungen geschaffen, größeren Austausch, sie haben die DDR-Bürger hier rausgelassen, sie haben innerhalb ihrer kommunistischen Partei die Spaltung hervorgerufen und Reformen in die Wege geleitet. Sie haben viel mehr gemacht, auch der Pozsgay, der jetzt ganz weg ist. Und die, die jetzt gekommen sind, haben auch einfach keine Übung. Wenn man im Fernsehen eine Parlamentssitzung sieht, hört man soviel dummes Zeug, das überhaupt nicht dahin gehört. Sie können sich drei Tage lang streiten, wie groß jetzt die neue Flagge werden, ob die Krone schief oder gerade stehen soll, also solche lächerlichen Sachen, die in einer richtigen Demokratie sicherlich nicht im Parlament besprochen werden, sondern viel früher.“
(Wieser, 47-48)

„Der Mensch ist nicht allmächtig, so ist es nun einmal. Im Januar 1990 ist mein Mann an einem Herzinfarkt gestorben. [...] Dann kam der Wechsel, die Wende, die Antall-Regierung. Ich hatte es auf einmal doppelt so schwer. Ich hätte zwar bei einer Wochenzeitung eine gut bezahlte Stelle als Redakteurin bekommen. Wir hatten uns schon geeinigt, dass ich dort anfangen. Ich kam mit meinem Arbeitsbuch dort an, und der Chefredakteur fragte mich, Du trittst doch ein, und ich sagte ja, deshalb bin ich hier. Dann hat er gesagt, nicht nur als Kollegin trittst du ein, sondern auch in die Partei, in das MDF. Ich war sehr empört. Ich wollte meine Unabhängigkeit unter allen Umständen bewahren. Ja, und was ist das für eine Zeit, wo nicht die Arbeit zählt, die man auf den Tisch legt, sondern nur, in welcher Partei man ist. An einer anderen Stelle bin ich wegen meines Mannes nicht genommen worden. Er war nämlich ein guter Freund von Kádár, noch aus der Jugendzeit. Bis zu seinem Tod waren sie gute Freunde, und mein Mann war auch in der Kommunistischen Partei. Noch zweimal ist es vorgekommen, dass ich eine Arbeit nicht bekommen habe, weil mein Mann Parteimitglied war.

Ich habe mir gedacht, es interessiert mich nicht, auch wenn ich verhungern muss, ich werde ihn nicht verleugnen. Er war ein Teil meines Lebens, und zwar der schönste Teil meines Lebens, und wegen solcher Dummheiten werde ich ihn nicht verleugnen.

Dann habe ich keine andere Wahl gehabt, ich habe bei Neureichen geputzt und ziemlich gut vom Geld gelebt. Es war wirklich eine schicke Sache, dass man sagen konnte, meine Putzfrau ist eine Schriftstellerin.“

(Wieser, 66-67)

„Das erste, was ich nach der politischen Wende feststellen konnte war, dass es viel mehr Nachtlokale und einfache Orte gab, wo man hingehen kann. Das ist persönliche Freiheit, gibt einem das Gefühl, dass der öffentliche Raum größer geworden ist. Andererseits diese stärkere Unsicherheit auf der Straße. In den Jahren um 1989/90 hatten wir in Ungarn sehr, sehr schöne Erlebnisse, weil man dachte, es verändert sich alles, alles wird besser, wenn auch nicht ideal, aber besser wird es sicherlich. Die Enttäuschung danach war ziemlich groß. Eher dass man alles lässt und nicht politisiert. Ich habe mir danach auch gedacht, dass das, was wir an sozialer Sicherheit vorher hatten, sehr wichtig ist. Jetzt spüre ich es noch stärker, weil ich die Armen und Obdachlosen auf der Straße sehe, und das kann jetzt jedem passieren. Ich glaube schon, dass dies das kommunistische System im Kopf wieder belebt, nicht als gesellschaftliches System, aber als Anspruch auf diese soziale und existentielle Sicherheit.“

(Wieser, 212-213)

Zugang 2

Daten und Ereignisse

1. Aufgabe

Wählen Sie eine Periode von zehn Jahren aus der Geschichte des 20. Jahrhunderts aus, und füllen Sie die folgende Mini-Chronik-Tabelle aus, so dass Sie sich auf die wichtigsten fünf-sechs Daten des gewählten Zeitraumes konzentrieren. Denken Sie an Ihre bisherigen Studien zurück, fragen Sie Mitglieder Ihrer Familie und Personen aus Ihrem Bekanntenkreis. Die Homepage <http://www.weltchronik.de> kann Ihnen auch helfen. Wenn Sie möchten, können Sie auch mit einer Partnerin/einem Partner aus der Gruppe zusammenarbeiten. Schauen Sie sich nachher die Ergebnisse von einer Mitstudentin/einem Mitstudenten oder eines anderen Tandems an, und finden Sie Ereignisse, von denen Sie meinen, dass diese auf unseren Alltag im 21. Jahrhundert eine Wirkung haben. Besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten.

Datum	Weltereignis (auch z.B. Entdeckungen)	Europa	D	A	CH	H	privat
19...							
19...							
19...							
19...							
19...							
19...							

Zugang 3

Der Film „Zeit-Worte“

Der Film „Zeit-Worte“ ist Anfang der 90er Jahre als Begleitmaterial zu einer Wanderausstellung des Goethe Instituts entstanden. Im Film werden die wichtigsten Ereignisse der deutschen Geschichte seit Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Wiedervereinigung Deutschlands puzzleartig gezeigt. Der Film hat Dokumentarfilmcharakter, hat sich aber nicht zum Ziel gesetzt, ein vollständiges Bild über die Geschichte Deutschlands zu vermitteln. In den einzelnen Schnitten kommen Personen und Ereignisse vor, die Sie auch kennen können und in vielen Fällen kennen sollen, wenn Sie das heutige Deutschland verstehen wollen. Im Film wird relativ wenig gesprochen, die Bilder werden durch expressive Musik unterstützt. Der Film dauert ca. 40 Minuten. Sie können sich den Film auf einmal, oder in mehreren Abschnitten anschauen. Die folgenden Aufgaben sind so gedacht, dass Sie die ersten zwei Aufgaben vor dem Film lösen, und in der Gruppe besprechen. Dann sehen Sie sich den Film an, und lösen während des Films die Aufgaben 3 und 4. Diese besprechen Sie bei Bedarf in der Gruppe, dann lösen Sie die Aufgabe 5 gemeinsam, und die Aufgaben 6 und 7 allein zu Hause.

1. Aufgabe

Welche Daten und Ereignisse finden Sie aus der Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert besonders wichtig? Machen Sie sich Notizen und besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn!

2. Aufgabe

Was kann wohl der Begriff „Zeit-Wort“ bedeuten? Als Hilfe einige „Zeit-Worte“ aus der deutschen Geschichte, die im Film vorkommen: die „Trümmerfrauen“, der „Persilschein“, die „Achtundsechziger“. Diskutieren Sie kurz mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn und machen Sie sich Notizen! (die *Trümmerfrau*: Frauen, die nach dem zweiten Weltkrieg Deutschland quasi aufgebaut haben; der *Persilschein*: Bescheinigung der Entnazifizierungsbehörden; die *Achtundsechziger*: die Generation der 68-er, oder Personen, die sich an den Studentenprotesten 1968 beteiligt haben)

3. Aufgabe

Verbinden Sie die Daten und die Ereignisse (zu einem Datum können mehrere Ereignisse passen)!

1945	Gründung der DDR
1948	Bau der Berliner Mauer
1949	Volksaufstand in der DDR
1953	Helmuth Kohl wird Bundeskanzler
1961	Attentat auf den Studentenführer Rudi Dutschke
1968	Währungsreform in den Westzonen
1977	Potsdamer Abkommen
1982	Berliner Blockade
1989	Anschlag auf deutsches Passagierflugzeug durch die RAF
1990	Die Wiedervereinigung Deutschlands Fall der Berliner Mauer

4. Aufgabe

Skizzieren Sie in Stichworten die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands von der Währungsreform bis zur Wiedervereinigung!

5. Aufgabe

Mit welchen neuen „Zeit-Worten“ würden Sie die geschichtliche Entwicklung Deutschlands nach 1990 charakterisieren? Diskutieren Sie kurz mit Ihrer Nachbarin oder Ihrem Nachbarn! Schreiben Sie mindestens 4 „Zeit-Worte“ auf und begründen Sie Ihre Meinung in Stichworten!

6. Aufgabe

Wo sehen Sie Probleme der Wiedervereinigung Deutschlands aus der jetzigen Perspektive? Machen Sie sich einige Notizen!

7. Aufgabe

Wählen Sie eins von den Ländern Österreich, Schweiz oder Ungarn aus, und skizzieren Sie die geschichtliche Entwicklung des jeweiligen Landes mit von Ihnen ausgewählten „Zeit-Worten“, Daten und Ereignissen.

Zugang 4

Verschiedene Textsorten

Die Generation der 68er spielt seit den 90er Jahren im wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Leben des deutschsprachigen Raumes eine immer bedeutendere Rolle. In Ungarn sind außer dem Begriff die Hintergründe, die Ereignisse und die Konsequenzen dieser Bewegung kaum bekannt, jedoch steht diese Thematik gegenwärtig im Mittelpunkt vieler Debatten sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz.

1. Aufgabe

A/ Im Folgenden können Sie einen etwas gekürzten Zeitungsartikel aus dem Spiegel Spezial 2005 bearbeiten, der Ihnen hilft, eine wichtige Periode der deutschen Geschichte und des Films „Zeit-Worte“ besser zu verstehen.

Was bedeutet der Titel des Artikels „Gnadenlos und selbstgerecht“? Nennen Sie Personen, Bewegungen oder Situationen, für die diese beiden Adjektive („gnadenlos“ und „selbstgerecht“) gleichzeitig zutreffen.

B/ „Das Hauptproblem dieser Generation war immer eine getrübe Wahrnehmung.“
Lesen Sie den Text und suchen Sie Beispiele, die dieses Zitat verdeutlichen!

C/ Da dieses Thema in Ungarn nicht so sehr relevant ist wie im deutschsprachigen Raum, fassen Sie einer Freundin/einem Freund, die/der nicht Deutsch spricht, die wichtigsten Aussagen des Textes auf Ungarisch zusammen.

D/ Stellen Sie sich vor, in Deutschland wird in wenigen Jahren die Wende-Generation das kulturelle, wirtschaftliche, politische und wissenschaftliche Leben prägen. Überlegen Sie sich in Kleingruppen, welche Konsequenzen diese Tatsache für die Familien, die Wirtschaft und das kulturelle Leben haben kann.

Gnadenlos und selbstgerecht

*Die Generation der 68er wollte die deutsche Gesellschaft verändern und die Armen der Welt befreien. Heute erkennen viele bei den Aktivisten von damals vor allem totalitäres Gehabe und erhebliche Wahrnehmungsdefizite.
Von Dirk Kurbjuweit*

Er trägt Pantoffeln. Er sitzt bequem in einem Sessel, hinter ihm ranken sich Zimmerpflanzen um das Fenster zur Straße. In einer Ecke steht eine Gießkanne. Sein Haar ist grau, das Gesicht ein bisschen rot. Er trägt einen Vollbart, gestutzt. Er ist eher klein, rund. Der deutsche Bürger hatte mal eine Menge Angst vor ihm.

Jetzt ist er Rentner. Bernd Rabehl, Jahrgang 1938, war einst der engste Vertraute von Rudi Dutschke, dem Anführer der Studentenbewegung, dem Helden von „68“, dem Mann, der nie aufhört ein deutsches Thema zu sein. Derzeit wird darum gestritten, wie Rudi Dutschke zur Gewalt stand.

Rabehl hat gerade ein Bild von Dutschke in seine Küche gehängt. Sein Mund, sagt er, sehe darauf aus, „als würde da ein Schnuller reinpassen“. Er sei „ein typisches Muttersöhnchen“ gewesen, habe seiner Mama jeden Tag einen Brief geschrieben.

„Ich war ja eher der Sancho Pansa, Dutschke der Don Quijote“, sagt Rabehl. „Dadurch habe ich ihn auch überlebt.“ Er guckt zufrieden. „20 Jahre, nein, schon über 25 Jahre“, sagt er.

Dutschke wurde am 11. April 1968 von einem Gegner der Studentenbewegung niedergeschossen. 1979 erlitt er einen epileptischen Anfall – Spätfolge des Attentats – und ertrank in seiner Badewanne.

„Nie wäre jemand auf die Idee gekommen, auf mich zu schießen“, sagt Rabehl. „Nie hat es jemand in Deutschland gewagt, mir eine ordentliche Professur zu geben“, sagt er wenig später. „Ich habe leider keine großen Analysen geschrieben, habe mich so durchgemogelt.“

„Ist ja okay“, sagt er.

Die „68er“, das sei eine „junge Intelligenz“, gewesen, die „ihre Ideen religiös aufgepumpt und mit Hass gearbeitet“ habe. „Die Mehrheitsgesellschaft ist so nicht ansprechbar“, sagt Rabehl, „wir hatten keine Chance, die Welt so verändern zu können.“

Ist das die Bilanz? Ein vergeblicher Aufstand, angeführt von einem Muttersöhnchen mit Schnullermund? Dafür all die Kämpfe, all die Debatten, all die Toten?

Es gibt in Deutschland keine Chiffre, die so viele Emotionen weckt wie „68“. Die heiße Phase des Protests begann am 2. Juni 1967, als ein Polizist den Studenten Benno Ohnesorg erschoss. Ohnesorg hatte gegen den Schah von Persien demonstriert, der Berlin besuchte. Unter der geistigen Führung Dutschkes stritten linksgesinnte Studenten, die so genannte Außerparlamentarische Opposition (Apo), für eine andere Gesellschaft, ein anderes politisches System, einen anderen Umgang mit der braunen Vergangenheit.

Ende der sechziger Jahre zerfiel die Studentenbewegung, aber der Kampf ging weiter, in kommunistischen Gruppen, in der SPD, später auch bei den Grünen, in Familien, in Schulen, in Behörden, an Universitäten, in der Terrorgruppe „Rote Armee Fraktion“ (RAF).

Für die Generation der 68er war und ist ein Wort zentral: Kritik. Ihre Philosophie war die kritische Theorie, ihre Haltung war die der Kritik an allem, was bestand. Jetzt ist die Erinnerung an „68“ dran, die Kritik der Kritik. Am liebsten machen sie das naturgemäß selbst. Es war ihre Rolle, und sie bleibt es. Bernd Rabehl will sich da von niemandem übertrumpfen lassen.

Vielleicht grinst er auch deshalb so mokant, als der Name Sophie Dannenberg fällt. Ihr Roman „Das bleiche Herz der Revolution“, 2004 erschienen, wird als Abrechnung mit den 68ern gedeutet. Rabehl hat ihn noch nicht gelesen, aber davon gehört. Er will mal reingucken. Es klingt nicht, als erwartete er Zumutungen, die er nicht schon selbst gedacht oder ausgesprochen hätte.

Sophie Dannenberg, Jahrgang 1971, wirkt sanft, sie redet leise und sagt mehrmals, dass sie schüchtern sei. Deshalb habe sie ihren Roman auch unter einem Pseudonym geschrieben. In Wahrheit heißt sie Annegret Kunkel. Sie sieht ein bisschen aus wie ein Rauschgoldengel. Lang fällt das blonde Haar, ihre Züge sind weich, puppenhaft.

Ihr Roman ist ziemlich böse. Sie gibt sich überrascht, als dieses Wort fällt. Sie habe eher etwas Satirisches schreiben wollen und sehr gelacht manchmal. Sie trägt einen schwarzen, bodenlangen Rock und einen schwarzen Pulli, an dem eine Brosche steckt – ein fauchender Tiger. Sophie Dannenberg entstammt nicht selbst einer Familie von 68ern. Ihre Eltern seien eher bürgerlich gewesen, aber sie habe unter den Eltern ihrer Freunde und unter den Lehrern typische Vertreter dieser Generation beobachten können.

Sie war, wie viele, fasziniert. Für die Jüngeren setzten die 68er zunächst Maßstäbe. Sie definierten, was richtiges Verhalten ist, was die richtigen Gedanken sind. Man kam sich ihnen gegenüber bald ungenügend vor, nicht politisch genug, nicht kämpferisch genug. Man strengte sich an, ihren Maßstäben gerecht zu werden.

Dannenberg hatte eine, wie sie heute sagt, „stalinistische“ Lehrerin. Ihr eiferte sie nach. „Mit 14 wollte ich unbedingt noch Kommunistin werden“, sagt sie. Es seien „romantische, kindliche Ideen“ gewesen. Sie hat Russisch gelernt.

Auf einer Klassenfahrt in die DDR hat sie das ehemalige Konzentrationslager Buchenwald besucht. „Das hat mich ziemlich mitgenommen“, sagt sie. Aber dann hat sie sich zu ihrer Lehrerin umgedreht, und die guckte „so triumphierend, da war gar kein Mitgefühl im Blick oder Entsetzen“.

Ihr kommen Zweifel an dieser Lehrerin, die in einem KZ offenbar vor allem etwas sieht, das einen Recht haben lässt, das Theorien bestätigt und Kämpfe rechtfertigt. Dannenberg nimmt nun immer deutlicher wahr, dass diese Lehrerin „etwas unheimlich Verbissenes, Verkrampftes“ habe. Sie löst sich, wendet sich ab.

Eine andere Beobachtung kommt hinzu. Sie sieht eine Mutter, die sie für eine 68erin hält, mit ihrem Kind auf der Straße. Das Kind schreit, die Mutter schreit zurück: „Hör auf, mich zu bevormunden.“

Das wird ihr Thema, das Thema ihres Buchs. Was hat „68“ aus den Familien gemacht? Sie hat sich Kinderbücher aus dieser Zeit angeguckt, hat Kinderlieder gehört und sich an die Stücke des Berliner Kindertheaters „Grips“ erinnert. Sie hat festgestellt, dass „Eltern immer wieder als negative Figuren dargestellt werden, als Autoritäten, die man abservieren muss“. Die konkreten Auswirkungen davon seien „tragisch“. Sie sagt: „Die Verbindung Eltern-Kind wird zerstört, unterbrochen.“ [...]

Sophie Dannenberg ist eine Frau, der Dinge nahe gehen. Sie nimmt sie mit einem sanften Gemüt auf, mit viel Mitleid für Opfer, und dann, wenn sie das alles verarbeitet hat, wendet sich ihr Gemüt ins Boshafte. Dann schreibt sie eine satirische, aber auch bitterböse Abrechnung. Da ist sie gar nicht so weit von den 68ern entfernt, die auch eine Menge Mitleid hatten, mit den Unterdrückten und Elenden der Welt, die angeblichen Täter aber gnaden- und verständnislos bekämpften. So haben sie nun die Kritikerin bekommen, die sie verdienen.

Im Arbeitszimmer von Gerd Koenen in Frankfurt am Main liegt „Das bleiche Herz der Revolution“ auf einem Stapel Bücher, an fünfter oder sechster Stelle von oben. Literarisch habe es ganz gut angefangen, sagt er, dann werde es zur „reinen Karikatur“. Nach drei Kapiteln habe er das Buch „entnervt“ aus der Hand gelegt. Die Darstellung von „68“ sei „ein bisschen so, wie Klein-Marie sich das vorstellt“.

Koenen, Jahrgang 1944, ist eingemauert von Büchern, jede Wand ist voll. Er trägt eine Strickjacke und Sandalen. Auch sein Haar ist grau. Er hat selbst ein Buch über „68“ geschrieben, „Das rote Jahrzehnt“, in seinen Augen eine „melancholisch-ironische Nachbetrachtung“. Andere haben es als Abrechnung gelesen.

Er war selbst mit dabei, in der Studentenbewegung, später in der Führung des Kommunistischen Bundes Westdeutschland (KBW). Er hatte, wie seine Parteigenossen, viel Sympathie für das Kambodscha Pol Pots, des neben Hitler und Stalin grausamsten Menschenvernichters im vergangenen Jahrhundert. Er hielt ihn für einen fortschrittlichen, guten Führer. Er sammelte Geld für ihn. Damit muss er jetzt leben. „Wir taten das aus den scheinbar allerbesten Motiven heraus“, sagt er. „Der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert.“

Weil der KBW Ende der siebziger Jahre fürchtete, verboten zu werden, wurde ein Leben im Untergrund vorbereitet. Dieser Punkt sorgt bei Koenen heute für dunkelste Gedanken an damals. „Auf welchen Trip wäre man noch gekommen“, fragt er sich, „es bleibt ein Rest von Erschrecken.“ Er macht eine Pause, sagt dann: „Man denkt daran, wozu man fähig gewesen wäre und verbal sowieso schon war.“

Es geht um Gewalt gegen einen Staat, dem man alles zutraute. „Man musste nicht in der RAF sein, um für möglich zu halten, dass dieser Staat Vernichtungshaft will“, sagt Koenen. In den Haftbedingungen für die Terroristen sahen viele 68er die deutlichste Nähe zu den Nazis, zu deren Vernichtungslagern. War das nicht der Beweis, dass es eine braune Kontinuität gab?

Sie hatten das von Anfang an behauptet. Tatsächlich war Kurt Georg Kiesinger (CDU), der Bundeskanzler der Großen Koalition (1966 bis 1969) Mitglied der NSDAP gewesen, aber er hatte einen Vizekanzler und Außenminister Willy Brandt (SPD) an der Seite, der Deutschland 1933 verlassen und in Opposition zu den Nazis gestanden hatte.

Der Terror der RAF richtete sich dann gegen einen Staat, der seit 1969 von den Sozialdemokraten Brandt und Helmut Schmidt geführt wurde. Es war eine Phase der Reformpolitik von links, längst nicht mehr das verknöcherte Deutschland unter Konrad Adenauer. Aber es gab den Drang, in fast jedem Politiker Spuren von Faschismus zu vermuten. Das sollte den Kampf legitimieren.

Der KBW wurde nicht verboten, Koenen rutschte nicht in den Untergrund. „Letztlich haben wir nicht mehr gemacht als Papier bedruckt“, beruhigt er sich. Er hat sich vom Kommunismus verabschiedet, als er im Sommer 1981 die protestierenden Arbeiter in Polen besuchte, die den Aufstand gegen eine kommunistische Partei probten. Er fand, dass sie Recht hatten.

Seine politische Bilanz von „68“ sieht heute so aus: „Unsere Ziele stehen mit dem, was rausgekommen ist, im Widerspruch.“ Sie wollten die Welt ziviler machen: „Aber was wir taten, hat einen militaristischen, organisationsfanatischen Zug.“ Sie wollten die Welt demokratischer machen: „Wir wurden selbst in einem doktrinären Sinne kommunistisch.“

Er würde nicht einmal sagen, dass „68“ Deutschland entscheidend verändert hat im Sinne eines Aufbruchs, der Öffnung einer erstarrten Gesellschaft, wie heute gern behauptet wird.

„Deutschland stand damals nicht am Scheideweg“, sagt er. „Deutsche Soldaten sollten nicht nach Vietnam. Die Regierung Kiesinger war die erste Reformregierung. Es war schon alles auf dem Weg. Wir waren nur die Wellenreiter dieser großen Umbruchbewegung.“

Seine persönliche Bilanz ist auch nicht glänzend: „Wir sind aus allen Karrieren rausgeflogen, haben uns selbst proletarisiert.“ Ende der siebziger Jahre sagte ihm jemand in der Frankfurter Karl-Marx-Buchhandlung: „Lass uns bei den Grünen mitmachen, das ist unsere Chance.“ Er winkte ab. Es war Joschka Fischer.

Koenen ging den „steinigen Weg“ eines Publizisten. Aber er bereut nur eins, „dass ich nicht ein Kind habe“. Er sagt das und räuspert sich. Die Weltrevolution ließ ihm keine Zeit für ein Kind. Andere seiner Generation versuchten beides zu verknüpfen, was ihnen nun den Spott und die Kritik von Sophie Dannenberg einträgt. Koenen gibt ihr Recht: „Die Eltern waren hauptsächlich mit sich selbst beschäftigt.“ Und: „Das Band zwischen den Generationen hat sich auf problematische Weise gelockert.“

Er findet nun auch, dass die Generation seiner Eltern, gegen die der Aufstand gerichtet war, Nachsicht verdient hätte. „Sie waren mürrisch, aber das war nur die verdeckte innere Unsicherheit nach der Kriegs- und Nazi-Zeit. Es waren keine starken Eltern, und sie hatten ein Nachkriegsprojekt, das waren wir, ihre Kinder. Unser Aufstand war auch eine Flucht aus der fürsorglichen Belagerung.“

So wird aus „68“ eine große Familientragödie. Die Eltern, Täter und Mitläufer der Nazi-Zeit, wollten an ihren Kindern ihre guten Seiten zeigen. Aber die Kinder wollten sie auf die schlechten Seiten reduzieren, wollten eigentlich nur die Antwort auf eine Frage: Was habt ihr gemacht von '33 bis '45? Es war eine richtige Frage, aber in ihrer Dominanz war sie zerstörerisch.

Koenen schreibt im Vorwort seines Buchs: „Widmen möchte ich dieses Buch meinen Eltern – meinem Vater, der starb, als unsere Entfremdung am größten war, an der er seinen und ich meinen Anteil hatte.“

(Kurbjuweit, 2005)

2. Aufgabe

Der folgende Artikel aus der Zeitschrift *Heti Világgazdaság* (2006) kann als Buchempfehlung zum obigen Thema verstanden werden.

A/ Lesen Sie den Text durch und markieren Sie die Inhalte, die sich auf die 68er Bewegung in der Schweiz beziehen. Wenn Sie von einer Dozentin/einem Dozenten deutscher Muttersprache unterrichtet werden, fassen Sie ihr/ihm den Textinhalt zusammen, bevor Sie Antworten auf die Fragen geben!

B/ Wie steht dieser Text zu dem Zitat „Das Hauptproblem dieser Generation war immer eine getrübbte Wahrnehmung.“?

C/ Was haben Sie von den Schweizerinnen und Schweizern aus diesem Artikel erfahren? Stimmt das mit Ihren bisherigen Erfahrungen überein?

EGY '68-AS KÉSEI ÖNLELEPLEZÉSE A régi tűz

Három évtized késéssel leplezte le magát egy botcsinálta svájci merénylő, aki annak idején felgyűjtotta Axel Springer német sajtómágnás hegyi üdülőjét. Könyvének tanulsága: a szerelem örök, a politikai meggyőződés mulandó. „A hidegháború egy szép vasárnapján, odafönn egy svájci hegyen, felgyűjtottam Axel Cäsar Springer villáját.“

Így kezdődik a krimijeiről ismert svájci francia szerző, Daniel de Roulet legújabb könyve, az Egy vasárnap a hegyekben. A tökéletes bűntény leírása azonban nem elsősorban a szerző detektívregény-írói képességei miatt keltett feltűnést, hanem azért, mert – hacsak a szerző és a kiadó nem üznek rossz tréfát a közönséggel – önéletrajzi vallomásról van szó. Az 1975. januári gyűjtogatás valóban megtörtént, a célobjektum porig égett, a tettest a svájci rendőrség a mai napig nem találta meg. Német terroristákra terelődött a gyanú, miután a konzervatív nyugatnémet lapbirodalom tulajdonosa évek óta a '68-as baloldali mozgalmak támadásainak keresztüzében állt – gyakran a szó szoros értelmében is. Springernek elsősorban azt rótták fel, hogy lapjainak harcos kampánya felelős a Rudi Dutschke diákvezér elleni 1968-as berlini merényletért (Dutschke 1979-ben behalt fejlődése kései következményeibe). A merénylet

után szinte az egész NSZK-ban lángba borultak a lapkiadó irodái és nyomdái. Még 1972-ben is egy halottja és 13 sebesültje volt a hamburgi Springer-székház elleni bombamerényletnek. De Roulet és szerelme együtt érzett a korabeli NSZK-beli szélsőbalos terrorcsoporttal, az Andreas Baader és Ulrike Meinhof nevével fémjelzett Vörös Hadsereg Frakcióval (RAF). Mint a mostani könyv is felidézi, az elfogottak stammheimeit a börtönökben akkor Auschwitzhoz hasonlították. Szolidaritásuknak nyomatékot adott, hogy például a tekintélyes francia filozófus-író, Jean-Paul Sartre is felkereste Baadert a börtönben, majd keményen bírálta a Springer-lapokat.

A svájci rendfenntartók gyanúja tehát érthető volt, bár – mint De Roulet megjegyzi – nagy balfogás volt a lábnyomok alapján németekre gyanakodni: az ifjú forradalmár az olcsó svájci szupermarket-hálózat, a Migros egy boltjában vásárolta lábbelijét. Mint oly sok történelmi eseményt, Springer megleckéztetését is egy nő inspirálta. Efelől egy pillanatnyi kétséget sem hagy a könyv ajánlása: „Egy fiatalkori szerelem (1948 – 2005) emlékére.“ E nagy szerelem első testi érintéseiről az olvasó ezt tudhatja meg: „egy levendulakék fürdőlepedőn“ történtek meg, „miközben a táskarádióból a vietnami háború híreit követtük“. Nem véletlenül: „Vietnam. Igen, ez volt a neve annak a dühnek, amely a világi állapota, egy Springer hatalma és mindenekelőtt Nixon elnök miatt kerített hatalmába minket.“

Harminc évvel később, amikor a tettestárs lány sikeres üzletasszony és halálos beteg, a hős megpróbálja elmagyarázni neki, hogy nem a megfelelő célpontot választották ki, az akció bizonyos értelemben hiábavaló volt. „Hogyan? Azt hittem, miattam tetted“ - vezeti rá szerzőnk a zöld szemű szépség a lényegre, és egyúttal szavát veszi, hogy halála után az író nyilvánosságra hozza a történetet. Kétségek nélkül nem mindennapos tróféáról volt szó: Springer magányos hegyi villája – melyhez a rendkívüli építési engedélyt 1968-ban félmillió frankos közcélú adománnyal érdemelte ki a sajtócézar – annak idején 700 ezer frankot ért. Ami a politikát illeti, bár több svájci és német lap is számon kéri a szerzőtől, miért nem néz szembe tévedéseivel, valójában a regényt átítatja az az önirónia, amely a – saját szavaival élve – „vasárnapi terrorista“ korabeli nézeteit idézi fel (lásd Szélálló paróka című keretes cikkünket).

Mellesleg De Roulet beállítottasága nem volt egyedülálló: 1975 és 1984 között az atomenergia ellenzői harminc merényletet követtek el Svájcban, többnyire az áramszolgáltatók menedzsereinek nyaralói és távvezetékek ellen. Senki sem sérült meg, és bár a tartalékos hadsereg tagjaként minden katonaköteles svájci férfi otthon tartja a fegyverét, egyetlen lövés sem dördült el. Azon a januári vasárnapon De Roulet is a svájciakra olyannyira jellemző alaposággal és körültekintéssel járt el a kiszemelt objektumnál. Először is kigörgette a hóba a konyhai gázpalackokat, és kiürítette őket: „Megeshetett volna, hogy a tűz alkalmatlan pillanatban röpteti őket a levegőbe, és veszélybe sodródhattak volna a légi úton érkező tűzoltók.“ Arról pedig folyamatosan meggyőződött a sikert végül csókkal megpecsételő szerelmespár, hogy a ház üres, a környék néptelen. (Akkor nem is sejtették, hogy egy banális veszekedés miatt hamarosan elváltak útjaik.)

A tűzoltók utóbb már csak azért sem kerültek veszélybe, mert a két karácsonyi gyertyából és egy doboz-egyébként fondue-melegítéshez használatos-gyúlékony pasztából álló, a kandalló fahasábjával kiegészített gyúanyag tökéletesen működött, a tűzoltók már csak az üszkös maradványokhoz érkeztek. A sikerhez akaratlanul hozzájárult a svájci hadsereg is: „Kinyitottam az oldalablakokat, hogy - miképp katonai kiképzésünk kézikönyvében olvasható volt – a beáramló levegő felszithassa a tüzet.“ Nem csekély naivitásról és tájékozatlanságról tanúskodik ugyanakkor a történet pár évvel ezelőtti fordulata.

Saját bevallása szerint De Roulet 2003 augusztusában véletlenül tudta meg, hogy Springer nem volt náci, ahogyan ő hitte. A svájci írószövetség elnökeként német vendégekkel találkozott, és beszélgetés közben valahogyan Springerre terelődött a szó, így derült ki az igazság. Ezért, no meg a szerelmének tett ígérete miatt szánta rá magát a szerző, hogy kiírja magából az immár nyomasztó emléket – miután persze meggyőződött arról, hogy büntette tíz év elteltével elévült. Sok évtized óta először felkeresve a tetthelyet, ismét meglepetten tapasztalta, hogy Axel Springer egészen más ember volt, mint amilyennek vélte: a villa helyén szerény emléktábla áll egy svájci szent, a konfliktusokat kerülő Nikolaus von der Flüe egy békés idézetével. „A bosszú szavait is felírhatta volna, vagy biztonságos bunkert építtethetett volna a villa helyén“ – írja a szerző elismerően egykori ellenségéről. A Springer-rokonságtól pedig könyvében és külön levélben is bocsánatot kér. A könyv március eleji párizsi és zürichi megjelenése után a család egyelőre válasz nélkül hagyta a kései megbékélési kísérletet. (Bedő, 2006)

3. Aufgabe

Lesen Sie den wissenschaftlichen Textausschnitt von Karl Reitter aus einer Online-Zeitschrift über die 68er Bewegung in Österreich und unterstreichen Sie die wichtigsten Merkmale/Orte/Organisationen der 68er Bewegung in Österreich.

[...] Österreich

Österreich unterschied sich von Frankreich und Deutschland durch die fehlende politische Zuspitzung, von Italien hinsichtlich der fehlenden Breite der Bewegung. 1970 kam mit Kreisky erstmals die SPÖ an die Alleinregierung, und der Sonnenkönig wußte geschickt mit Zuckerbrot und Peitsche die 68er Bewegung zu domestizieren.

Aber an Vielfalt und Differenzierung fehlte es der Bewegung hierzulande keineswegs. Ein nicht unwesentlicher Teil entstammte dissidenten KPÖ-Milieus. Um Robert Schindel versammelten sich regelmäßig im Cafe Hawelka die Kinder der KPÖ-Emigration, zu denen sich der deutsche Wehrdienstverweigerer Günter Maschke gesellte.

Ebenfalls aus der KPÖ stammte die „Freie Jugend Österreichs“, die mehr einen reformkommunistischen Kurs einzuschlagen versuchte. Gewissermaßen aus dem Nirgendwo stammte die Gruppe um Genner, Stelzhammer und einem charismatischen Führer aus Frankreich, „Rene“, die als „Heim-Spartakus“ Furor machte. Der Name ergab sich aus der durchaus wirkungsvollen Propagandatätigkeit, die diese Gruppe gegen skandalöse Zustände in Erziehungsheimen entfachte. Diese sehr informell organisierte Gruppe transformierte sich ab 1972 in die Kooperative Longo Mai und verließ fast geschlossen Österreich Richtung Frankreich und der Schweiz. Otto Mühl, der freilich schon damals in der Linken den Ruf hatte, autoritär und faschistoid zu sein, begann in seiner Wohnung im 2. Bezirk mit seinen als Aktions-Analysen bezeichneten Sexualakten auf Kommando. Einfluß hatte auch die aktive Wiener Aktionistenszene, die dem kurzlebigen SÖS die „Uniferkelei“ bescherte.

Eine wichtige Rolle spielte auch der „Verband Sozialistischer Mittelschüler“ (VSM), der im Gegensatz zur Studentenorganisation der SPÖ in dauerndem Clinch mit der Parteiführung lag. Zu nennen ist weiters die Literaturgruppe um die Zeitschrift „Wespennest“ und auch im linkskatholischen Milieu garte es. Zusammengefaßt: Auch in Österreich zeigte sich die 68er Bewegung in ihrer ganzen Bandbreite, von politischen, künstlerischen, aktionistischen, alternativen bis zu kulturellen Momenten, mit zahllosen personellen Überschneidun-

gen, Kontakten und Querverbindungen. Die TeilnehmerInnenzahlen an den Demonstrationen schwankten zwischen 500 und 5000, öfters gab es Gerangel entweder mit der Polizei, hysterischen SPÖ Ordnern oder dem RFS, der damals eine beachtliche Stärke hatte. Es fehlte freilich ein wesentliches, herausragendes Ereignis, das die Bewegung inhaltlich und organisatorisch strukturiert hätte. Daraus darf jedoch nicht geschlossen werden, 68 hätte es in Österreich nicht gegeben oder die Szene sei wesentlich schwächer als etwa in München oder Hamburg gewesen.

Die Arena-Bewegung

Es gab mit einigen Jahren Verspätung eine genuine 68er Bewegung in Wien, die alle Zeichen einer fröhlichen Vermischung der inzwischen getrennt marschierenden Milieus zeigte. Wie bei allen realen politischen Ereignissen, gab es zwar auslösende Aktionen, doch die tatsächlichen Ereignisse hatte niemand geplant, geschweige denn, vorausgesehen. Die „Arena“ war ein riesiges Gelände. Erbaut 1915 bis 1926 diente sie jahrzehntelang als Schlachthof. 1976, längere Zeit nicht mehr im Betrieb, sollte sie abgerissen werden. Da es sich um ästhetisch einmalige Ziegelbauten handelte, setzte sich eine Gruppe von ArchitektInnen gegen die geplante Schleifung ein. Aus einem Solidaritätskonzert entwickelte sich rasch eine bedeutende Bewegung, das Areal wurde am 27. Juni 1976 besetzt, über 70.000 Unterschriften für die autonome Nutzung gesammelt.

Was machte damals 68 wieder so lebendig? Einerseits verschmolzen die unterschiedlichsten politischen, kulturellen und sozialen Milieus nicht nur in proklamierter Solidarität, sondern auch im praktischen Gebrauch des Geländes. Andererseits – und das ist für mich der entscheidende Punkt – konnte und wollte niemand sagen, was denn die „Arena“ eigentlich bedeutete. Eine Möglichkeit, jenseits von kommerziellen Bedingungen Kunst, Kultur und Musik zu machen, einen Platz für die verschiedensten Versammlungen, ein Stützpunkt diverser Bewegungen, ein wenig „polizeifreier“ Raum, ein Ort für ungezwungene Kommunikation, das alles, und doch irgendwie noch mehr? Womit identifizierten sich eigentlich die Besetzer und Besucher, die zahllosen sich eifrig solidarisierenden Prominenten?

Antworten gab es viele, Peter Brückner hielt ergriffen eine Rede, die maotistischen und trotzkistischen Organisationen tüftelten ihre Strategien für die Verhandlungen mit der Gemeinde Wien aus, andere waren einfach dort und fühlten sich wohl. Es gab eine Arena-Zeitung und ein Arena-Lied – „Wir bleim, wir gengan nima furt“, ein von den BesetzerInnen konzipiertes Arena-Theaterstück, – doch die eigentümliche Transzendenz des Projekts „Arena“ blieb unfaßlich. (Am 11. Oktober ließ die Gemeinde Wien das Gelände bis auf einen kleinen Teil, den es heute noch gibt, räumen und in Folge abreißen.) [...]

(Reitter,

http://www.unet.univie.ac.at/~a9709070/grundrisse04/4_68erBewegungTeil2.htm)

4. Aufgabe

Wenn Sie alle drei Artikel gelesen haben, versuchen Sie in Kleingruppen die 68er Bewegung auf großen Plakaten bildlich darzustellen. Suchen Sie oder erfinden Sie Symbole, setzen Sie bewusst Farben ein und verwenden Sie Bilder, Grafiken aus verschiedenen Zeitschriften. Stellen Sie nachher Ihr Plakat in der Gruppe vor.

Zugang 5

Projekte und projektartige Aufgaben

1. Aufgabe

Machen Sie Geschichte lebendig, so dass Sie Zeitzeugen interviewen. Arbeiten Sie in Kleingruppen zusammen. Suchen Sie sich eine geschichtliche Periode oder ein Datum aus der Geschichte der letzten 50 Jahre aus (die erste Aufgabe unter Zugang 2 kann Ihnen helfen, wenn Sie diese bereits gelöst haben), und dazu eine Person, die diese Zeit als Jugendliche/r oder Erwachsene/r erlebt hat, und bereit ist, Ihnen ein Interview zu geben. Bei der Auswahl der geeigneten Person und der Periode lassen Sie sich von Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten oder von Bekannten beraten.

Bereiten Sie sich auf das Gespräch sehr gut vor (Sie sollen z.B. Leitfragen in Form von offenen Fragen formulieren, diese sich einprägen, damit das Interview lebendig wirkt, die Technik überprüfen usw.). Spielen Sie in der Lehrveranstaltung die Interviews in der Gruppe vor, und besprechen Sie Ihre Erfahrungen! Besprechen Sie in der Gruppe, was Ihnen persönlich diese Interviews gebracht haben.

2. Aufgabe

Suchen Sie politische Karikaturen, Zeichnungen aus dem deutschen Sprachraum und/oder Ungarn der letzten 25 Jahren, und analysieren Sie diese in Partnerarbeit. Um politische Karikaturen zu verstehen, muss man erforschen, wie sie ihre Wirkung erreichen. Karikaturen richten sich immer an Zeitgenossen, so muss man zuerst herausfinden, auf welche historische Situation sie sich beziehen, und welche Einstellung der Karikaturist hatte. Dazu sollen Sie zuerst möglichst genau beschreiben, was die Zeichnung zeigt, und wenn ein Text vorhanden ist, diesen ganz genau lesen und interpretieren.

Da Karikaturen oft mit Symbolen und Metaphern arbeiten, sollen Sie diese auch entschlüsseln. Hier einige Hilfen: Krone, Zepter stehen für Vertreter der Monarchie, Hammer und Sichel für Kommunisten, Hitlerbärtchen für Rechtsradikale, oder das Boot, in dem wir alle sitzen, oder das untergeht, der Maulwurf, der blind ist usw.

Erklären Sie einander in der Gruppe die historischen Karikaturen, die Sie gefunden haben, und die man gegenwärtig ohne historische Vorkenntnisse nicht verstehen kann.

3. Aufgabe

Entwerfen Sie ein Denkmal für ein von Ihnen gewähltes geschichtliches Ereignis. Beschreiben Sie das Denkmal möglichst genau (wie sieht es aus, wofür steht es, welche Figuren, Aufschriften gibt es usw.). Stellen Sie der Gruppe Ihre Entwürfe vor.

Sie können auch ein Ereignis auswählen, und dazu in der Gruppe Denkmäler entwerfen. Nach der Vorstellung der Pläne können Sie auch abstimmen, welches Denkmal in der virtuellen Stadt aufgestellt wird.

4. Aufgabe

Entwickeln Sie in Kleingruppen ein Spiel für die anderen Gruppen, um die Geschichte besser zu verstehen und um ausgewählte Daten, Ereignisse besser behalten zu können. Sie können Brettspiele, Kartenspiele, ein selbst erdachtes Geschichtsquiz, eine historische Stadterkundung reell oder virtuell, oder einen Spielnachmittag mit dem Titel „Spielen wie zu Omas Zeiten“ entwickeln. Bestimmen Sie zuerst die Ziele (etwas Neues über Personen, Epochen, Ortschaften erfahren, oder Gelerntes erlernen), dann die Art des Spiels, die Spielregeln, die Varianten. Dann können Sie das Spiel anfertigen, die Beschreibung formulieren, und wenn nötig, die Lösungen aufschreiben. Wenn Sie genügend Zeit haben, machen Sie ein Testspiel mit Probespielern, um zu sehen, ob alles wirklich funktioniert. Nachher können Sie die Spiele auch in der Gruppe ausprobieren.

Zugang 6

Literatur

Tilde Michels (geb. 1920) ist eine der bekanntesten Kinderbuchautorinnen in Deutschland. Die folgende Geschichte stammt aus dem Jahre 1974.

1. Aufgabe

A/ Lesen Sie zuerst den Titel des Textes! Worum geht es vermutlich im Text?

B/ Was erzählt der Vater? Was hört das Kind? Wie viel versteht das Kind von der Geschichte des Vaters?

Tilde Michels: Ein Freund von damals

Ein Vater wird von seinem Kind gefragt: „Was war, als du so alt warst wie ich?“ Und der Vater erzählt von der Straße, in der er gewohnt hat, von den Bettelmusikanten auf den Höfen und von dem freundlichen Herr Petri, der immer allen Kindern Bonbons geschenkt hat.

„Das kenn ich ja alles“, sagt das Kind. „Erzähl von den Buben! Hast du einen Freund gehabt wie ich den Flori?“

„Natürlich“, sagt der Vater. „Bernhard hieß er, Bernhard Rosenbaum. Mit dem konnte ich am besten spielen.“

„Was habt ihr gespielt?“ will das Kind wissen.

„Bernhards Eltern hatten eine Tuchhandlung in ihrer Wohnung im Nachbarhaus“, erzählt der Vater. „Da stand ein riesiger Tisch mit einer dicken Holzplatte, auf den die Stoffballen geworfen und ausgerollt wurden. Wenn keine Kunden da waren, spielten wir darauf. Man konnte auf dem Bauch über den ganzen Tisch rutschen. Die Platte war spiegelglatt. Mit den Händen haben wir uns rechts und links abgestoßen.“

„So einen Tisch wollen wir auch haben“, sagt das Kind. „Da würde ich eine Auffahrt machen und meine Autos runterrollen lassen.“

„Mit so einem Tisch“, sagt der Vater, „kann man viel machen. Manchmal haben wir uns auch unter der Platte eine Höhle gebaut. Da hat uns keiner entdeckt, und wenn die Kunden kamen, waren wir ganz still und haben zugehört, was sie redeten. Es ging immer sehr laut zu, viel lauter als bei uns zu Hause. Zuerst habe ich gedacht, sie streiten miteinander, wenn sie über die Stoffe und die Preise redeten, aber dann merkte ich, dass es ihnen Spaß machte, sich so anzuschreien. Sie feilschten und zahlten für die Stoffe immer viel weniger, als Bernhards Vater zu Anfang verlangt hatte. Trotzdem war Herr Rosenbaum jedesmal zufrieden mit dem Geschäft. Wenn man nicht handelt, ist es kein Geschäft.“

„Findest du das auch?“ fragt das Kind.

„Es macht bestimmt mehr Spaß“, bestätigt der Vater.

„Hatte der Bernhard noch mehr Sachen wie den Tisch?“ fragt das Kind.

Der Vater nickt. „Es gab noch etwas, um das ich ihn beneidet habe: Einmal im Jahr stellten Rosenbaums eine Hütte aus Zweigen und Laub auf ihren Balkon. Das war zu dem jüdischen Laubhüttenfest. Eine ganze Woche lang haben sie sich mit der Familie und Freunden in dieser Hütte getroffen. Sie haben darin gegessen und gesungen und gefeiert. Da habe ich auf dem Hof gestanden und hinaufgeschaut und gewünscht, wir hätten auch so eine Hütte.“

„Ich bau dir mal eine“, verspricht das Kind.

„Eines Tages“, fährt der Vater fort, „sagte der Herr Petri – du weißt schon, der

sonst immer so freundlich war und uns Bonbons geschenkt hat –, sagte der zum Bernhard: 'Dreckiger Judenbengel!' Und zu mir sagte er, ich solle mich schämen, als deutscher Junge mit einem Judenbengel zu spielen."

„Warum sagte er denn so was?“

„Weil er die Juden hasste, wie viele damals.“

„Hast du trotzdem weiter mit dem Bernhard gespielt?“ fragt das Kind.

„Nicht mehr lang“, sagt der Vater. „Da kam nämlich ein Lastwagen angefahren, der hielt vor Bernhards Haus. Drei Männer in braunen Uniformen sind ausgestiegen. Die haben Bernhards Vater aus dem Haus gezerrt und ihn gezwungen, auf den Lastwagen zu steigen. Dann sind sie mit ihm abgefahren. Bernhard hat zusammen mit uns Kindern auf der andern Straßenseite gestanden und zugeschaut. Kein Wort hat er gesagt. Wie das Auto weg war, ist er ganz langsam ins Haus gegangen. Von da ab kam er nicht mehr auf die Straße, und bald hieß es, Bernhard und seine Mutter seien fortgezogen.“

„Und dann?“ drängt das Kind, weil der Vater nicht weiter spricht.

„Dann nichts mehr“, antwortet der Vater. „Ich weiß nicht, was aus Bernhard Rosenbaum geworden ist. Niemand hat sich darum gekümmert.“

„Wie lange ist das her?“ fragt das Kind.

„Vierzig Jahre“, sagt der Vater.

„So lange schon!“ sagt das Kind.

„Trotzdem“, sagt der Vater. „Ich denke manchmal, man hätte sich darum kümmern müssen.“

„Vierzig Jahre!“ sagt das Kind. „Ich würde nach vierzig Jahren nicht mehr an so was denken.“

(Michels, 265-267)

Quellenverzeichnis

- Bedő, Iván: Egy 68-as késői önleplezése = hvg 2006.03.18. 42-43
Deutsches Kulturforum: Deutsche und Ungarn – eine besondere Beziehung. Potsdam 2005. 34-41
Kurbjuweit, Dirk: Gnadenlos und selbstgerecht = Spiegel Spezial 4/2005 38-46
Michels, Tilde: Ein Freund von damals. In: Joachim Gelberg (hrsg): Am Montag fängt die Woche an. Beltz/Gelberg Verlag 1990.
Reitter, Karl : Die 68er Bewegung – Versuch einer Darstellung, Teil 2.
http://www.unet.univie.ac.at/-a9709070/grundrisse04/4_68erBewegungTeil2.htm
(14-04-2006)
Wieser, Margot: Stiller Aufbruch. Milena Verlag, Wien 2001.
Zeit-Worte [Video]. Goethe-Institut 1991.

Weiterführende Literatur

- Weltchronik
<http://weltchronik.de>
Grosser, Alfred / Reiter, Janusz: 15 deutsche Jahre. In: Deutschland Magazin 4/2005. 46-49
http://www.magazine-deutschland.de/issue/Essay_4-05.php
Hohler, Franz: Die Torte. In: Franz Hohler: Die Torte. Luchterhand Verlag 2004. 5-20

Thema 3

Demografische Dilemmas

In diesem Kapitel können Sie sich mit Fragen der Bevölkerungsstruktur, mit verschiedenen gesellschaftlichen Schichten, demografischen Bewegungen und deren Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft, sowie mit ausgewählten Problemstellungen einzelner Generationen und gesellschaftlicher Gruppen auseinandersetzen.

Zugang 1

Zeitungsartikel aus der ungarischen und österreichischen Presse

1. Aufgabe

Den Ausgangspunkt dieses Zugangs bilden zwei gekürzte Artikel aus der ungarischen Zeitschrift *Heti Világgazdaság*, in denen die demografischen Probleme Ungarns und Deutschlands analysiert werden.

A/ Lesen Sie beide Texte durch und unterstreichen Sie dabei die Schlüsselwörter.

B/ Anschließend notieren Sie die Schlüsselwörter aus den beiden Texten nebeneinander in deutscher Sprache, und fassen Sie die Textinhalte an Hand der Schlüsselwörter so zusammen, dass Sie, wo möglich, Vergleiche erstellen.

Schlüsselwörter Text 1 (H)	Schlüsselwörter Text 2 (D)

Text 1

Gyerekvágyi láz / 2006-2010: népesedési dilemmák

Miként lehetne jobban ösztönözni a gyermekvállalási hajlandóságot Magyarországon, amelynek demográfiai mutatói rosszabbak az európai uniós átlagnál – erre keres választ a pártok néhány nemzetstratégiai kérdésben elfoglalt álláspontját feltérképező sorozatunk első darabja. Mintha a legnagyobb kiterjedésű hazai megye, az 550 ezer lakosú Bács-Kiskun teljesen elnéptelenedett volna – ennyivel csökkent a rendszerváltás óta Magyarország lélekszáma. S ha a jelenlegi tendenciák folytatódnak, újabb másfél évtized múltán virtuálisan már egy egész régió, a három megyéből (Nógrád, Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén) álló, 1,2 millió lakosú Észak-Magyarország is teljesen kiürülhet. Mértéktartó demográfiai előrejelzések szerint 2020-ra a jelenlegi 10,07 millióról 8,8 millióra csökkenhet a hazai népesség. Az egyre gyorsuló demográfiai leépülésre évek óta merőben eltérő módon reagálnak a politikai élet két oldalán. „A népesség fogyásával tartósan számolnunk kell” – állapította meg már 2002-es választási programjában az MSZP, utalva arra is, hogy Európa-szerte hasonló folyamatok zajlanak. A magyar liberális párt pedig, úgy tűnik, az egész kérdésnek nem tulajdonít különösebb jelentőséget. Az SZDSZ dokumentumaiban (beleértve a legfrissebb választási agendát is) egy szót sem veszteget arra, hogy a halottak száma évek óta 35-40 ezerrel meghaladja az élve születetteket.

A jobboldal viszont politikájának középpontjába állítja a demográfiai válságot. „A fogyatkozó népesség a magyar jövő legsúlyosabb megoldatlan problémája” – szögezte le már 1998-ban az MDF programja. A párt több mint egy évtizede azzal vádolja a szocialistákat és a szabaddemokratákat, hogy a jövőt felélt politikát folytatnak, amikor nem törődnek a romló demográfiai mutatókkal. A kérdést ugyancsak nemzetstratégiai ügyként kezelő Orbán Viktor egy 2001-es parlamenti beszédében pedig általánosabb összefüggésbe is helyezte a demográfiai krízist, mondván: „talán (...) egész Európa beteg, hiszen az a társadalom, amely arra képtelen, hogy természetes úton a saját maga fenntartásáról gondoskodjék, az beteg, hanyatló társadalom, beteg és hanyatló civilizáció”. A politika a születésszám alakulására egyes szakértők szerint csak igen korlátozott hatást tud gyakorolni. „A kormányzati intézkedések keveset javíthatnak, ámde sokat ronthatnak egy társadalom gyermekvállalási hajlandóságán” – jelentette ki a HVG-nek Spéder Zsolt demográfus. AKSH 1963-ban alapított Népeségtudományi Intézetének vezetője szerint némi optimizmusra legfeljebb csak az ad okot, hogy a magyar nők, akik ma átlagosan 1,3 gyermeket szülnek, a vágyak szintjén még átlagosan 2,1 gyermeket szeretnének, vagyis éppen annyit, amennyi a társadalom reprodukciójához normális viszonyok között szükséges.

A kutatók szerint kedvezőtlen, hogy a családpolitika nálunk ciklusonként változik. A korszellem érzékeltetésére Spéder ugyanakkor megemlíti: a katolikus Lengyelországban még a magyarországinál is alacsonyabb a gyermekvállalási hajlandóság.

A hazai konzervatív pártoknak több mint egy évtizede szilárd meggyőződésük, hogy a szociálliberális kurzusok érzéketlenek azon folyamat iránt, amit Illyés Gyula már 1933-ban a Nyugatban (a dunántúli egykézéssel összefüggésben) a magyarság pusztulásának nevezett. A több évtized alatt kiépült család- és népesedéspolitikai intézményrendszer 1995-ös drasztikus megnyirbálásával a Horn-kormány bizonyos mértékig kétségkívül okot adott a támadásokra. A második szocialista-liberális koalíció viszont főként a gesztusok szintjén tanúsít olyan magatartást, amely a demográfiai válság jelentőségének lebecsülésére utal. Feltűnő például, hogy az Orbán-kabinet által 2001-ben megalakított népesedési kormánybizottságot, amely – többéves halogatás után – a Medgyessy-

korszakban végül is kidolgozott egy demográfiai programot, Gyurcsány Ferenc az elmúlt másfél évben egyetlen alkalommal sem hívta össze. A jelenlegi kabinet kifejezetten deklarálta azt is (éppen a kormánybizottság honlapján), hogy a népesedés ügyét nem kívánja önálló kormányzati ágazatként kezelni. Ezek a jelzések a kormányzat indolenciájáról látszanak árulkodni egy olyan országban, ahol a legkülönbözőbb kabinetek hét évtizede hoznak népesedéspolitikai döntéseket, s ahol a lakosság lélekszáma negyed évszázada szinte szabadeszesz-szerűen csökken. A demográfiai válság súlyos gazdasági következményeivel – az aktív népesség csökkenésével s az „eltartottak“ számának növekedésével – ugyanis előbb-utóbb azoknak a politikai erőknek is szembe kell nézniük, amelyeket esetleg hidegen hagynak a népességfogyás kulturális és érzelmi aspektusai. A demográfiai bajok provinciális kérdésként való kezelése („Fogy a magyar!“) ugyancsak idejétműltnak tetszik, kivált amióta az Európai Unió tavaly áprilisban maga is kibocsátott egy, a népesedési válsággal kontinentális szinten szembenéző vitairatot. „A 2005-ös 49-ről 2030-ra 66 százalékra fog nőni az eltartottsági ráta“ – olvasható az európai kilátásokra figyelmeztető Zöld Könyvben.

Taktikai megfontolásokból sem könnyű magyarázatot találni azonban a Gyurcsány-adminisztráció tartózkodó magatartására a demográfiai kérdésekkel kapcsolatosan. A jelenlegi szocialista-liberális kurzus idején ugyanis a népesedési mutatók alakulása nem ad okot különösebb szégyenkezésre. A gyermekvállalási hajlandóság a 2002-2006 közötti periódusban – az Orbán-érához hasonlóan – voltaképpen stabilizálódott, igaz, rendkívül alacsony szinten. A rendszerváltás óta egyedül a jelenlegi koalíció mondhatja el magáról, hogy működése alatt két olyan év is volt (2004, 2005), amikor több gyerek született, mint az előző esztendőben.

Az államnak semmi keresnivalója a hálósobákban elv jegyében a jelenlegi kormánytöbbség pártjai nyilvánvalóan idegenkednek minden olyan lépéstől, amely esetleg bevallotta a gyermekvállalási hajlandóság erősítését kívánná szolgálni. Az MSZP minden jel szerint olyan gyökeresen kíván szakítani az államszocializmus politikai örökségével, hogy a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas években bevezetett, s a szakértők által utólag is progresszívnek tartott demográfiai ösztönzőket – gyés, gyed – egyre inkább csak a gyermekszegénység elleni szociálpolitikai eszközként (a rászorultság elve alapján) kívánja használni. A miniszterelnök ugyan nemrég előállt egy, a gyerekvállalási kedv felpiszkálását szolgáló ötlettel is, a január 1-jétől minden újszülöttnak járó babakötvény 40 ezer forintos összege azonban olyan csekély, hogy attól aligha lehet bármiféle pozitív hatást remélni.

(Babus, 2006)

(indolencia: közönyösség, egykedvűség)

Text 2

Kicsire nem adnak

Németország demográfiai helyzete minden túlzás nélkül drámai. A népesség számának egyszerű fenntartásához a demográfusok szerint száz nőnek 208 gyermeket kellene világra hoznia, ezzel szemben évek óta nem lépik túl a 140-et. Más számokkal kifejezve: az ezer lakosra jutó születések száma 2004-ben 8,6, tavalyi (nem végleges) adatok szerint pedig csupán 8,4, ami európai mértékben is negatív rekord. A születések és halálozások mérlege évtizedek óta mínusz: az utóbbi években például már rendre százezerrel többen halnak meg, mint ahányan születnek, s hogy az ország ennek ellenére „tartja” 82 milliós lélekszámát, az a várható életkor kitolódásán kívül a bevándorlásnak köszönhető: 2004-ben 82 ezren, 2003-ban 142 ezren, 2002-ben 219 ezren érkeztek Németországba, de a kilencvenes évek elején előfordult, hogy félmilliós vagy azt meghaladó számban voltak az új jövevények. Azt, hogy a népességfogyás pártpolitikától, ideológiától, de még a társadalmi rendszertől is független, jól illusztrálja az a tény, hogy mindkét országgrészben, tehát az egykori NDK-ban, illetve NSZK-ban is egyszerre – a hetvenes évek elején – fordult negatívba a születési-halálozási mérleg. Az azóta is tartó tendenciát akkoriban mindkét kormány elsősorban munkaerő-gazdálkodási eszközökkel, vendégmunkások behívásával próbálta kezelni. A szülési kedvet azonban sem a szocializmus építésének ígérete, sem a jóléti kapitalizmus nem tudta fellendíteni, s ez a helyzet a két rendszer egyikének kimúlásával sem változott.

Németországban ma már szinte divat az egyedül élés, a szingli életmód, a jó állásban lévő nők karrierépítési megfontolásokból, mások állásuk elvesztésétől félve, a munkanélküliek pedig az anyagi nehézségektől visszariadva halogatják a gyerekvállalást, míg végleg ki nem kerülnek a szülőképes korból. Igaz, az állam sem töri magát a helyzet megváltoztatása érdekében. A politikai legendárium szerint a háború utáni első kancellár, a kereszténydemokrata Konrad Adenauer azzal ütötte el a kérdést, hogy „az embereknek úgyis lesznek gyerekeik”, nincs szükség társadalmi ösztönzésre. Tény: az állam semmilyen formában nem kukucskál be a hálósobákba, s az ott történtek következményeit is az érintettekre bízza: az abortusz gyakorlatilag liberalizált, a nőnek csupán egy, a megszakítás körülményeit és következményeit feltáró, anonimizált tanácsadó beszélgetésen kell részt vennie. Többé-kevésbé magánügy a gyereknevelés is. Bár számítások szerint az átlagos családnak 150-200 ezer eurójába kerül egy gyerek felnevelése 18 éves koráig, ehhez képest szerény az állam hozzájárulása: a családi pótlék havi 154 euró gyerekenként, s ez az összeg csak a negyedik gyerek után emelkedik 179 euróra – vagyis a társadalom még a negyedrészt sem vállalja át a gyereknevelés költségeinek.

A sokáig mellékes kérdésként kezelt népesedéspolitikai helyzettel mostanában próbál szembenézni a kormány – ám tekintettel annak nagykoalíciós mivoltára, itt is nehéz lenne ideológiai predesztináltságot felfedezni. Éppen a múlt héten döntöttek arról, hogy a gyerekek gondozására fordított költségeik egy részét (ez lehet az óvoda vagy a Németországban elterjedt magánpótmama, az úgynevezett Tagesmutter díja) a családok évente maximum négyezer euró erejéig leírhatják az adójukból. Azokban a családokban, ahol mindkét szülő dolgozik, ez a lehetőség a gyerek 14 éves koráig áll fenn, ahol viszont csak az egyik fél jár el otthonról, hat év a felső korhatár. Talán ez az a pont, ahol felfedezhető némi eltérés a jobb- és baloldal között. A keresztény pártok ugyanis azt szorgalmazták, hogy a kedvezmény egyformán érvényesüljön mind az egykeresős, mind a

kétkeresős családoknál. A szociáldemokraták érvelése szerint viszont az egykeresős családok az adórendszer következtében már élveznek nem kis előnyöket (a német szja szerint a házastársak összeadott s kettővel osztott jövedelme az adóalap), így indokolatlan lenne kétszer is kedvezményben részesíteni őket. A világnézeti különbséget kereső – ha akarja – itt felfedezheti, hogy a keresztény pártok inkább az egykeresős, a gyereket, gyerekeket otthon nevelő anyukás családmodellt pártolják, míg a szocdemek ideálja inkább a dolgozó nő.

A demográfiai helyzettel való szembenézés másik, kevésbé konstruktív, de kényszerű következménye a nyugdíjkorhatár tervezett felemelése. A kormány elképzelései szerint a mai 65. évről fokozatosan a betöltött 67. évre emelnék a nyugdíjba vonulás idejét. A magyarázat egyszerű: a népességfogyás következtében nem lesz, aki megtermelje az átlagéletkor növekedése miatt egyre hosszabb időn át folyósított nyugdíjakat. Az érintettek tiltakozása azonban máris meglehetősen nagy.

(Weyer, 2006)

2. Aufgabe

Wissen Sie genau, wie der ungarische Staat Familien, die Kinder haben, zur Zeit unterstützt? Da in Europa die sozialen Systeme in den letzten (und in den kommenden) Jahren verändert wurden (werden), interessieren sich Menschen aus dem deutschsprachigen Raum oft für diese Fragestellungen. Als Beispiel kann die schweizerische Situation stehen: Im Gegensatz zu Ungarn gibt es in der Schweiz praktisch keine Kinderkrippen, und die Frauen haben erst nach einer Volksabstimmung Ende 2004 das Recht auf insgesamt 14 Wochen bezahlten Kinderurlaub (80% des Lohnes). Machen Sie auf Deutsch eine Skizze zur obigen Frage. Fragen Sie dazu im Freundeskreis, bei der Kommunalverwaltung, bei Ihren Eltern nach oder recherchieren Sie im Internet. Damit Sie sich auf die Inhalte konzentrieren können, finden Sie hier einige Worthilfen (Stand Frühling 2006):

védőnő:	Fürsorgerin, Hebamme
gyed:	lohnabhängige Kinderbetreuungszulage, Babyurlaub, Karenzurlaub
gyes:	lohnunabhängige Kinderbetreuungszulage nach dem zweiten Geburtstag des Kindes
babakötvény:	Baby-Obligation
családi pótlék:	Kindergeld/Erziehungsgeld
bölcsőde/óvoda:	Kinderkrippe/Kindergarten
rendszeres szociális támogatás:	Sozialhilfe, Sozialstütze

3. Aufgabe

Wie sieht die Situation in anderen Ländern aus? Lesen Sie die folgenden zwei Texte durch, und markieren Sie die wichtigsten Aussagen der Texte. Überlegen Sie sich, ob diese Texte mit den obigen ungarischsprachigen Texten im Einklang stehen oder nicht.

Text 1

Kinderreich aus Tradition und Glauben

Von unserem Korrespondenten Norbert Rief

USA. Im Gegensatz zum chronisch kinderarmen Europa wächst die amerikanische Gesellschaft von Jahr zu Jahr. WASHINGTON.

David Laundry ist ein Ausnahmefall in seinem Freundes- und Bekanntenkreis. „Ich falle aus der Norm“, erklärt der 45-Jährige freimütig. Der Grund dafür ist die Größe der Familie Laundry: „Wir haben nur ein Kind“, erzählt der Soziologe. „Da fällt man auf.“ Zwei Kinder pro Familie sind in den Vereinigten Staaten die übliche Zahl. „Damit ist unsere Gesellschaft kinderreich genug, um die Sterbezahlen auszugleichen und sich zu erneuern“, erklärt Ein-Kind-Vater Laundry, Wissenschaftler am angesehenen Guttmacher-Institut in New York. „Wir wachsen sogar, und das wird auch so bleiben.“

Im Gegensatz zu Europa hat die Geburtenrate in den USA nicht ab-, sondern in den vergangenen Jahren langsam aber stetig zugenommen: um fast drei Prozent seit 1995. Im Durchschnitt hat die amerikanische Frau heute 2,2 Kinder. Ein wesentlicher Grund für die hohe Kinderzahl sind die Einwanderer aus Südamerika: Lateinamerikanische Frauen haben im Schnitt 2,7 Kinder, weiße US-Amerikanerinnen immerhin noch 1,86. Auch Tradition spiele bei der Familiengröße eine Rolle, meint Ron Haskins, Vizedirektor des „Center on Children and Families“ in Washington: „Familie hat einen großen Stellenwert in den USA. Zwei Kinder, im besten Fall ein Bub und ein Mädchen, erfüllen die Vorstellung von der Idealfamilie.“ Möglicherweise habe das aber auch praktische Gründe: „Die Geschwister können miteinander spielen, was weniger Belastung für die Eltern bedeutet.“

Einer der grundlegendsten Unterschiede zwischen Europa und den USA spiele wohl auch bei der Familienplanung eine Rolle: „Die Religiosität“, sagt Linda Waite, Soziologie-Professorin in Chicago und einstige Präsidentin der „Population Association of America“. „Die USA sind generell gläubiger als Europa. In den vergangenen Jahren hat sich das sogar noch verstärkt. Und jede Religion unterstützt das Kinderkriegen.“ Zur Evangelisierung passt eine Statistik über Abtreibungen in den USA: Die Zahl ging von 1,36 Millionen im Jahr 1996 auf etwas mehr als 1,2 Millionen im Jahr 2004 zurück. Die Legalisierung der Abtreibung 1973 ist laut Steven Levitt von der Universität Chicago übrigens mit ein Grund, warum die Verbrechensrate stetig gesunken ist. Denn ungewollte Kinder würden eher vernachlässigt und auf die schiefe Bahn geraten. (Rief, 2006)

Text 2

Wo es eine Prestigefrage ist, Kinder zu haben

*Von unserem Korrespondenten Reinhold Smonig
Frankreich hat bewiesen, dass die Politik doch einen Beitrag zur Gebärfreudigkeit leisten kann*

PARIS. Erst kürzlich hatte Frankreich wieder allen Grund, über die Vitalität seiner Bevölkerung zu jubeln: „Mehr als 800.000 Babys im Jahr 2005.“ Das bedeutet, dass inzwischen jede Französin statistisch im Durchschnitt schon 1,94 Kinder zur Welt bringt. Im Jahr 2000 hatte man noch bei 1,88 gehalten. Damit zählt Frankreich neben Finnland und Malta auch zu jenen EU-Ländern, deren Bevölkerungszuwachs stärker auf den Geburten im Land beruht als auf einem positiven Immigration-saldo. Seit die französischen Regierungen nach dem Zweiten Weltkrieg systematisch die staatlichen Hebel zur Familienförderung und speziell zur Förderung der kinderreichen Familien in Bewegung gesetzt haben, ist zumindest ein Beweis erbracht worden: Die Politik ist gegenüber dem Rückgang der Geburten nicht unbedingt hilflos. Der Erfolg hat sich in Frankreich mit einem seit 1950 kontinuierlich doppelt so hohen Bevölkerungswachstum wie in Großbritannien und Deutschland eingestellt. Berufstätigkeit und Gebärfreudigkeit schließen einander in Frankreich nicht aus. Das ist zu einem guten Teil auf die Transferleistungen zu Gunsten der Kinder zurückzuführen. Kinderbetreuungseinrichtungen mit Öffnungszeiten, die auf berufstätige Mütter abgestimmt sind, sowie steuerliche Bevorteilung kinderreicher Familien sind aber nicht alles. Eine Mutter, die ihr Baby in der Kinderkrippe abgibt und außer Haus arbeitet, gilt deswegen nicht als „Rabenmutter“. Auch an der Spitze der Gesellschaft gelten Kinder eher als Prestigegewinn. Oder wie es der Bevölkerungsforscher Jean-Claude Chesnais ausdrückt: „Leitende Personen in gehobener Stellung genießen einen deutlichen Vorsprung an Glaubwürdigkeit, wenn sie Kinder haben.“
(Smonig, 2006)

4. Aufgabe

Entwerfen Sie Ideen zu den folgenden Fragen in Kleingruppen. Sie können zu dem Thema auch eine Kampagne mit Plakaten oder einen Aktionsplan schreiben oder Sie können eine Beschreibung eines wirksamen Systems, das den demografischen Rückgang stoppt, skizzieren.

- Was könnten Ungarn und Deutschland aus den obigen Erfahrungen profitieren?
- Was meinen Sie, wie könnte der jetzige Trend in Ungarn gestoppt werden?
- Welche staatlichen Maßnahmen wären erforderlich?
- Was würde Sie persönlich motivieren, zwei oder mehr Kinder in Ihrer Familie zu erziehen?

Das Problem des Bevölkerungsrückganges wird in vielen Ländern oft durch die geregelte Einwanderung gelöst, die sowohl Vorteile als auch Nachteile für das aufnehmende Land haben kann. Über geregelte Einwanderung sprechen wir, wenn die Einwanderung von ausländischen Arbeitnehmern politisch gesteuert wird, um z.B. Arbeitnehmermangel in speziellen Bereichen zu kompensieren.

5. Aufgabe

A/ Lesen Sie die folgende stichwortartige Zusammenstellung über Vorteile und Nachteile der geregelten Einwanderung für das aufnehmende Land durch und ergänzen Sie die Liste. Die Stichwortliste wurde aus dem Wikipedia-Artikel über die Einwanderung zusammengestellt.

B/ Suchen Sie anschließend mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin konkrete Beispiele aus den DACH-H-Ländern oder den Ländern der Europäischen Union für die einzelnen Punkte und notieren Sie diese stichwortartig.

Vorteile der geregelten Einwanderung für das aufnehmende Land

Bestimmte Gruppen (Alter, Qualifizierung) kann man bevorzugen
Die Ausbildung erfolgt im eigenen Land, es profitiert das aufnehmende Land
Löhne sinken durch größere Auswahl an Arbeitskräften
Zuwanderer können das Land durch ihre Kultur, neues Wissen bereichern
Die Personen können als Brücke zwischen den Ländern fungieren
Durch größere Personengruppen kann entwicklungspolitischer Einfluss ausgeübt werden
.....

Nachteile der geregelten Einwanderung für das aufnehmende Land

Probleme der Integration
Die kulturelle Vielfalt kann die eigentliche kulturelle Identität des Landes in den Hintergrund drängen (vgl. Leitkultur-Diskussion in D)
Soziokulturelle Veränderungen können auch negativ auf die einheimische Bevölkerung bzw. auf ältere Immigranten wirken
Veränderung des Wohnungsmarkts, des Arbeitsmarkts
Latent vorhandener Ausländerhass, Nationalismus kann ausbrechen
Oft kommen weniger gut qualifizierte Menschen, solche gibt es auch oft genügend unter der einheimischen Bevölkerung
Abzug der Intelligenz aus einem Land, „Brain Drain“
Höhere Geburtenrate bei neuen Zuwanderern führt oft auch zu Problemen

C/ Die obigen Punkte beziehen sich auf die gesellschaftliche Ebene. Wie sehen aber die Vorteile und die Nachteile aus der Perspektive der einzelnen Menschen aus?

6. Aufgabe

Bilden Sie Dreiergruppen und führen Sie ein Rollenspiel durch. Die Gruppen bestehen aus zwei JournalistInnen, und einer Zuwanderin/einem Zuwanderer). Führen Sie ein kurzes Interview mit der zugewanderten Person über ihr Leben. Zur Hilfestellung finden Sie unten einige Vorschläge für die Rollenmuster der Zuwanderer – Sie können aber selbstverständlich auch eigene Rollen formulieren.

Rollenvorschläge

A, ein 55jähriger Mann aus dem Wolga-Gebiet, kam vor 5 Jahren als Spätaussiedler nach Deutschland, arbeitet als Automechaniker in Berlin, als er gekommen war, sprach er kein Deutsch, seine Frau und sein 30jähriger Sohn leben mit ihm zusammen, beide haben keine Arbeit

B, ein 32jähriger Mann aus Belgrad, der vor der NATO-Bombardierung nach Österreich flüchtete, war am Anfang Fußballspieler beim FC-Köln, arbeitet seit zwei Jahren als Trainer bei einer österreichischen Fußballmannschaft, ist mit einer Österreicherin verheiratet, hat eine kleine Tochter, will aber zurück nach Belgrad, da er ständig Heimweh hat

C, eine 24jährige Frau aus Indonesien, kam vor einem Jahr als Studentin nach Lausanne, hat sich aber entschieden in der Schweiz zu bleiben, das Studium zur Informatikerin hat sie aufgegeben, weil sie das nicht finanzieren konnte, jetzt arbeitet sie in einem Restaurant als Serviertochter und hat vor, das Studium wieder aufzunehmen, sie wohnt mit ihrem neuen Freund aus Indien in einer kleinen Mietwohnung

D, eine 66jährige Rentnerin, die vor zwei Jahren mit ihrem Mann aus Klagenfurt nach Balatonfüred kam, wo sie sich ein Haus gekauft haben, spricht ein bisschen ungarisch, beide leben von der Rente, das Klima und die Gastfreundlichkeit der Menschen zog sie nach Ungarn

7. Aufgabe

A/ Lesen Sie den folgenden Text durch und formulieren Sie 3-4 Aussagen aus dem Textinhalt, die Ihnen neu sind, oder die Sie überrascht haben, mit großen leserlichen Buchstaben auf A4-Blätter.

B/ Hängen Sie die verschiedenen Aussagen der Gruppenmitglieder auf.

C/ Ordnen Sie die Aussagesätze gemeinsam in der Gruppe nach dem Inhalt zu verschiedenen Teilbereichen so, dass Sie diese Teilbereiche auch benennen.

D/ Bilden Sie dann Kleingruppen (3-4 Personen) und diskutieren Sie, ob die Gruppenmitglieder mit den Intentionen der Aussagen einverstanden sind, und ob diese Aussagen auch für Ungarn zutreffen bzw. nicht zutreffen.

E/ Ergänzen Sie dann die Aussagen Ihres Teilbereiches mit weiteren zutreffenden oder nicht zutreffenden Aussagen.

Generation global

Junge Deutsche ziehen heute rund um die Welt – auf der Suche nach Selbstverwirklichung und um sich fit zu machen für den Arbeitsmarkt. Doch die neuen Weltbürger sehnen sich auch nach alten Werten: Freundschaft und Halt. / Von Julia Bonstein und Merlind Theile

So ein Lebenslauf kann eine echte Herausforderung sein. „Das ist hohe Kunst“, sagt Felix Fischer – und meint damit nicht die Schwierigkeit, ein „Befriedigend“ in Mathe oder fehlende Chinesischkenntnisse erklären zu müssen. Fischers Problem ist ein anderes: Wie passen Berufsstationen in London, Hongkong und Shanghai, Studienaufenthalte in Wales, Boston und Peking und dazu die ganze Surf-, Segel- und Expeditionserfahrung auf einen Bogen edles Papier? Schriftgröße 8 hilft da bereits ein kleines Stück weiter. Dann wird aussortiert. „Nur das wirklich Relevante“ soll der zukünftige Arbeitgeber lesen müssen. Seinen Geburtsort hat Fischer nach amerikanischer Gepflogenheit schon mal weggelassen. München. Das sagt in der globalen Businesswelt wenig aus. Harvard und Morgan Stanley dafür umso mehr. In seinen 28 Lebensjahren hat Fischer in mehr Ländern gelebt als mancher erfahrene Manager nach 40 ausgefüllten Berufsjahren. Besonders exotisch kommt sich Fischer dabei nicht vor. „Auslandserfahrung gehört doch heute einfach dazu.“

Statt wie früher ihre Eltern mit dem Käfer über deutsche Landstraßen zu stottern, pendeln 20- bis 30-jährige Deutsche heute par avion zwischen Berlin, Brüssel und Bogota hin und her. Die Avantgarde der jungen Deutschen ist vollständig mobil geworden, ihr Lebenskreis global.

Mit 16 Jahren brechen Jugendliche auf, um als Austauschschüler interkulturelle Kommunikation zu üben. Schüler aus Ostdeutschland stellen dabei mittlerweile einen überproportional großen Anteil. Während für sie die USA offenbar noch exotisch genug sind, muss es für viele Wessis heute schon Japan und Sushi zum Frühstück sein. Nach dem Abitur geht's auf die obligatorische Interrail-Tour oder gleich um die ganze Welt. Der von der Europäischen Union geförderte Erasmus-Aufenthalt im europäischen Ausland ist für Studenten aller Fachrichtungen ein gängiges Etappenziel, und viele Berufsanfänger gucken bei der Jobsuche ganz automatisch auch nach Angeboten im Ausland.

Die Mütter und Väter aus der 68er Generation lassen sich die Selbstverwirklichung ihrer Kinder einiges kosten, und Stipendien sorgen dafür, dass auch diejenigen Einserkandidaten zum Bildungsshopping an internationalen Eliteuniversitäten aufbrechen können, für die in der Kindheit der Zelturlaub am nächstgelegenen See noch etwas Besonderes war. Die Zahl der deutschen Studenten im Ausland hat sich seit 1980 nach Angaben des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) auf über 500 nahezu verdreifacht.

In der großen weiten Welt, von der die Eltern bloß träumten, bewegen sich viele junge Deutsche zunehmend selbstverständlich. „Wir leben heute in einer Multi-Options-Gesellschaft“, sagt Heiner Keupp, Sozialpsychologe an der Ludwig-Maximilians-Universität in München, „und die junge Generation bedient sich dieser vielen Möglichkeiten auch.“

Ingrid Kolb, Leiterin der Hamburger Henri-Nannen-Journalistenschule, erreichen pro Lehrgang rund 1500 Bewerbungen von angehenden Journalisten, aus denen mittlerweile eher diejenigen herausstechen, die keine Auslandserfahrung nachweisen können. „In meiner Generation war es absolut ungewöhnlich, wenn eine Schulfreundin als Au-pair-Mädchen nach England ging, heute ist ein Auslandsjahr für Mittelstandskinder Standard“, sagt die 63-Jährige. Christian Lücking, 24, staunt noch über die Möglichkeiten, die sich vor ihm auftun. „Für meine Großeltern war es schon ein Schock, dass ich von Bremen

zum Studium nach Süddeutschland ging“, sagt er. Als der Sohn eines Lkw-Fahrers im ersten Semester einem Tübinger Dozenten durch ein gutes Referat auffiel, erhielt er einen Studentenjob an der Uni, ein Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes und konnte zu einem Auslandsstudium in Aix-en-Provence aufbrechen. „Auf einmal waren da diese Möglichkeiten, und plötzlich hatte ich auch die Frechheit zu sagen: Ja, ich bewerbe mich da jetzt.“ Am liebsten möchte er Diplomat werden.

Während Lücking erst als Student auf die Idee kam, ins Ausland zu gehen, hatte Jana Dorband, 29, diesen Wunsch schon als kleines Mädchen. Immer wieder blätterte sie damals das Jahrbuch einer amerikanischen High School durch, das auch ein Foto ihrer Mutter zeigt – die war mit 16 eine der Ersten, die ein Austauschjahr in den USA absolvierten. Die Amerika-Begeisterung der Mutter übertrug sich auf die Tochter, in der elften Klasse ging sie selbst für ein Jahr an eine High School im US-Bundesstaat Washington. Es wurde das Jahr, das Dorband im Rückblick ihre „positive Initialzündung“ nennt. Nach dem Politikstudium in Deutschland, Italien und den USA promoviert sie nun in Berlin über amerikanische Außenpolitik.

Die Flexibilität, die Studium, Praktika oder Auslandsaufenthalte fordern, empfinden viele dabei nicht als Bürde, sondern als Selbstverständlichkeit auf dem Weg zur wohlgerundeten Persönlichkeit – ganz im Sinn der Eltern, die statt sonntäglicher Kirchgänge die Selbstverwirklichung zum Imperativ erhoben und ihrem Nachwuchs schon im Alter von vier Jahren volle Terminkalender verordneten: montags musikalische Früherziehung, dienstags rhythmische Sportgymnastik, mittwochs der Aquarell-Malkurs in der Kinder-Kunstschule. Fördern, fördern, fördern lautete das Motto der Eltern, die ihren Kindern die Chancen ermöglichen wollten, die sie selbst nicht gehabt hatten. Die eigenen Talente sollen entdeckt und entwickelt werden. „Man muss heute individuell sein. Das ist eine Grundnorm unserer Gesellschaft“, sagt der Soziologe Ulrich Beck.

Dabei dient ein breitgefächertes Lebenslauf heute zuallererst dem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Die Pflichterfüllung kommt unter dem Deckmantel der Persönlichkeitsentfaltung daher.

Während früher ein einfaches Diplom mit mittelmäßiger Note für die lebenslange Festanstellung locker ausreichte, müssen die jungen Berufseinsteiger heute etliche Zusatzqualifikationen vorweisen, um einen Job zu ergattern – die deutsche Ausbildung allein macht die Absolventen schon längst nicht mehr fit für die globalisierte Wirtschaft. „Personalchefs achten immer stärker auf den gesamten Lebenslauf als bloß auf das Abschlusszeugnis“, sagt Harro Honolka vom Institut Student und Arbeitsmarkt an der Uni München. „Ohne Auslandsaufenthalte erscheint man für den heutigen Arbeitsmarkt nicht flexibel genug.“

Das gilt für immer mehr Fachbereiche: Selbst die vermeintlich bodenständigen Agrarwissenschaftler müssen sich heute für den globalen Wettbewerb wappnen – natürlich im Ausland. „Um später eine Führungsposition zu erreichen, ist eine internationale Perspektive meiner Ausbildung die Grundvoraussetzung“, sagt Mathias Kluth, 24, der seinem deutschen Landwirtschaftsstudium mit dem Fach Agrarbusiness an der University of Florida in Gainesville derzeit den nötigen kosmopolitischen Schliff verleiht.

Die perfekte Beherrschung der englischen Sprache ist heute obligatorisch, und überdurchschnittlich gute Noten werden von Personalchefs ohnehin erwartet. Wer darüber hinaus nie im Ausland war, keine weiteren Fremdsprachen spricht und auch nicht mit sozialem Engagement punkten kann, hat das Nachsehen: Bei Global Playern wie der Unternehmensberatung McKinsey landen solche Bewerbungen direkt im Papierkorb.

„Wer außer einem hervorragenden Abschlusszeugnis keine Qualifikationen vorweisen kann, hat bei uns keine Chance auf eine Anstellung“, sagt Nina Wessels, Director of Recruiting bei McKinsey Deutschland. 15000 Bewerbungen erreichen das Unternehmen pro Jahr, nur 300 Kandidaten werden genommen, Praktikanten inklusive. Ganz oben auf der Anforderungsliste: die „Internationalität“ der Kandidaten. Der polyglotte Mitarbeiter sei im Ausland einsetzbar, so Wessels, und die Vielfalt der weltoffenen Persönlichkeiten ein „großer Erfolgsfaktor bei der Teamarbeit“.

Das klingt nach buntem Multikulti – doch obwohl Wessels betont, an Natur- oder Geisteswissenschaftlern mit außergewöhnlichen Qualifikationen besonders interessiert zu sein, sind solche Exoten im Bewerberpool die Ausnahme.

In Wahrheit produziert der Kriterienkatalog von McKinsey und Co. genau das, was die Recruiter vorgeblich nicht wollen: immer ähnlichere Bewerberprofile, zuvorderst den Betriebswirt mit USA-Aufenthalt. Und ob bei jedem dieser Kandidaten wirklich die persönliche Weltoffenheit den Ausschlag für den USA-Aufenthalt gab, ist fraglich. Selbst Wessels beschleicht mitunter das Gefühl, dass „die Absolventen ihre Lebensläufe der Wirtschaft anpassen“. Das Raster Curriculum Vitae, kurz: CV, ist immer im Hinterkopf. Die junge Generation fängt früh an, in Lebensläufen zu denken.

Das Arbeitsleben von Jérôme Cholet begann mit 14 Jahren. Neben der Schule werkete er bei der Zeitschrift „Gala“, und in der Klasse war er der Erste, der ein Handy besaß und dieses auch während des Unterrichts angeschaltet lassen durfte, wie er sagt. „Schließlich hätte der Chefredakteur von ‚Paris Match‘ jederzeit anrufen können.“ Nach einem Auslandsjahr an einer französischen Privatschule startete der zweisprachig aufgewachsene Deutsche dann so richtig durch: „Ich habe versucht zu powern, wo ich konnte.“

Heute liest der Student morgens angeblich 23 internationale Tageszeitungen, arbeitet als studentischer Mitarbeiter an der Hamburger Uni und bei einem Fernsehsender. Abends schaut er „Monitor“, „Panorama“ und die „Tagesthemen“ – „weil ich da auch mal eine Zeit lang arbeiten möchte“ – und setzt sich danach an den Schreibtisch, um Hausarbeiten zu schreiben und Pressearbeit für Amnesty International zu erledigen. Auf das Praktikum bei der ARD in Südafrika muss er sich nebenbei auch noch vorbereiten: „Ich kann doch da nicht hingehen, ohne vorher über jedes afrikanische Land publiziert zu haben.“

Cholets Ziel steht fest: Uno-Generalsekretär würde er gern werden. Als Karrierist möchte der 25-Jährige dabei natürlich nicht erscheinen. „Weil der Posten vielleicht doch eher einem Togolesen zusteht, würde ich auch als dessen Referent arbeiten.“ Außerdem erzählt der „Friedensursachenforscher“ im dunklen Anzug gern, wie er als Zivi in Brasilien täglich 250 Latrinen säuberte: „Ich mache auch Drecksarbeit.“ Was noch vor 20 Jahren als ideologischer Bruch für Erstaunen gesorgt hätte, fällt heute nicht weiter auf. „Die Arbeit für die Unternehmensberatung und Amnesty International schließt sich nicht mehr aus“, sagt der Soziologe Ulrich Beck. „Was früher unvereinbar schien, taucht heute in einer Biografie auf.“

Doch selbst ambitionierteste Lebensläufe sorgen nicht mehr automatisch für einen Job nach der Uni. „Die Praktika, das Auslandsstudium, zwei Abschlüsse, das müsste sich doch auszahlen“, dachte Alexandra Wirnshofer, 29. Aber nach 250 erfolglosen Bewerbungen wächst der Frust der Betriebswirtin. Den Traum vom Häuschen am Starnberger See hat sie aufgegeben: „Wenn ich hier nichts finde, dann gehe ich – vielleicht nach Italien.“ Sprachkenntnisse und frühere Auslandsaufenthalte machen das Auswandern für viele erfolglose Bewerber zur nahe liegenden Alternative.

Unter denen, die hierbleiben, steigt angesichts wachsender Arbeitslosenzahlen und rigide selektierender Unternehmen der Konkurrenzdruck. Schon Schüler machen sich heute Gedanken um ihre wirtschaftliche Sicherheit. Knapp zwei Drittel der 13- bis 22-Jährigen nannten in einer Studie des Münchner Instituts für Jugendforschung einen guten Beruf oder die berufliche Karriere als oberstes Zukunftsziel. Pragmatismus statt Idealismus: Auch die Shell-Jugendstudie von 2002 zeigt, dass den Jugendlichen in den neunziger Jahren Sicherheit und Leistung wichtiger geworden sind. Wer diese Ziele erreichen will, muss gekonnt seine Qualitäten vermarkten – oder zumindest das, was er dafür hält.

Mitunter treibt der Drang, sich besonders mit exotischen Auslandsaktivitäten zu empfehlen, seltsame Blüten. Über die ernst gemeinte Bewerbung eines Wirtschaftsstudenten um den Posten des Semestersprechers an einer deutschen Universität amüsierten sich vor zwei Jahren Internet-Surfer im ganzen Land – via E-Mail gelangte das Schreiben bis in die Chefetagen großer Unternehmen.

„Wir alle haben schon tolle Lebensläufe, sei es durch Auslandsaufenthalte oder besondere Aktivitäten“, schrieb der Kandidat und setzte deshalb noch einiges drauf: Einen Trip durch den Dschungel von Malaysia pries er als „Survival-Training in einer 21-köpfigen islamischen Familie fernab jeglicher Zivilisation“, das seine „Sozialkompetenz geschult“ und seine „Teamarbeits- und Integrationsfähigkeit verfeinert“ habe, und unter dem Schlagwort „Entrepreneurship“ hieß es lapidar: „Dass ich vor zwei Jahren eine Firma mit drei freien Mitarbeitern gegründet habe, hat sich ja schon weitestgehend rumgesprochen, deshalb gehe ich darauf nicht näher ein.“

Derlei Selbstinszenierung wird zur Lebensaufgabe der jungen Generation in Deutschland, die im Windschatten der Globalisierung aufwächst. „Alles zählt, jeder noch so banale Akt gewinnt an Bedeutung, wenn das Leben zur individuellen Erfolgsstory werden soll“, schreibt Holger Friedrich, 32, der in dem Buch „Die Herausforderung Zukunft“ den Zustand seiner Altersgenossen beschreibt. Für den offiziellen Lebenslauf werde der Volkshochschulkurs in Kickboxen als persönlichkeitsstärkende Erfahrung präsentiert, der Sommerurlaub in der Toskana zur Bildungsreise aufgepeppt.

„Es geht auch immer darum, die Selbsterfahrungstrips zu vermarkten“, sagt Felix Fischer, der gerade überlegt, wie er der Businesswelt erklärt, dass er vor knapp drei Jahren seinen gutdotierten Job als Investmentbanker kündigte, um anschließend auf einem selbstgebauten Schilfboot vom chilenischen Festland zu der Osterinsel zu segeln.

„Biografiebastler“ nennt Autor Friedrich die Generation, die so bemüht ist, die eigene Vita als ein möglichst buntes Mosaik zu präsentieren. Vielfalt macht interessant, und nur wer so besonders ist, hebt sich von der Masse ab. Aber wann ist der Punkt erreicht, an dem das Basteln an der eigenen Biografie aufhört?

Wann haben die jungen Deutschen heute eine „fertige“ Identität? Später als ihre Eltern, so viel ist sicher. Während ein Mensch für die Sozialforschung noch vor 50 Jahren in den frühen Zwanzigern als erwachsen galt, kann sich der Reifeprozess nun bis ins vierte Lebensjahrzehnt ziehen. „Ich beobachte bei vielen jungen Leuten eine große Angst, etwas zu verpassen. Viele wollen sich nicht festlegen, weil sie sich möglichst lange alle Optionen offen halten möchten“, so der Sozialpsychologe Heiner Keupp. Die große Freiheit kann auch überfordern.

Anke Gerber studierte Jura in Konstanz, ging für ein Jahr an die Erasmus-Universität nach Rotterdam, für den Spanischkurs nach Ecuador, machte in Südafrika einen Abschluss in internationalem Recht und in Hamburg ihr Referendariat. Irgendwie ergab ein Schritt immer den nächsten. „Aber wo das alles schließlich hinführen soll, war mir nicht so richtig klar“, sagt sie. Aus der Fülle der Möglichkeiten, die sich ihr boten, ergriff sie einfach eine nach der anderen. Jetzt, mit 32 Jahren, weiß sie nicht genau, wo sie eigentlich steht: „Heute habe ich Zweifel, ob der Weg, den ich eingeschlagen habe, für mich überhaupt der richtige war.“

Die ständigen Veränderungen der eigenen Lebenswelt mögen anfangs interessant erscheinen, doch für die eigene Orientierung hilft Flexibilität allein den jungen Weltenbummlern wenig. Die Summe der vielen Auslandstrips, die Masse an neuen Erfahrungen mag Weltoffenheit und Wendigkeit mit sich bringen – Stabilität ergibt diese Melange noch lange nicht.

„Es ist nie langweilig, aber es fehlt die Konstanz“, sagt Konstantin Kreiser. Nach Stationen in Kasachstan, St. Petersburg, Berlin und Riga ist er gerade in Brüssel angekommen. „International wollte ich schon immer arbeiten“, sagt der Geograf, der sich nun auf europäischer Ebene für bedrohte Fischadler und Störche einsetzt. Brüssel. Das ist ein Kompromiss. Zwischen Heimat und Weitläufigkeit. Brüssel liegt nah dran an Köln, wo Kreisers Eltern leben, und ist doch nicht Deutschland. „Brüssel hat internationales Flair“, sagt Kreiser und schwärmt vom arabisch-türkischen Viertel, dem kleinen Chinatown, dem afrikanischen Viertel, in dem er die Erinnerungen an den letzten Urlaub in Südafrika aufwärmen kann. Er spricht von den Spaniern, mit denen er bei einem Glas Wein Spanisch spricht, und den Russen, die ihm auch immer wieder über den Weg laufen. „Brüssel ist eigentlich perfekt: Hier kann man sich jeden Tag neu die Kultur auswählen, die man gerade leben möchte.“

Wer viel herumkommt, übt sich im Smalltalk und sammelt Bekanntschaften. Den polyglotten jungen Deutschen fällt es heute leicht, offen auf andere zuzugehen, Interesse für Neues zu zeigen und selbst interessant zu wirken. Dieses Leben zwischen den Kulturen hat allerdings etwas Flüchtliges. Nach Jahren des Herumreisens, des Sammelns von Erfahrungen stellt sich für viele die Frage: Wo ist eigentlich mein Halt? Die Antwort führt viele junge Deutsche heute nicht mehr zu einem bestimmten Ort zurück, sondern wird umformuliert zu der Frage: Welche Freunde bedeuten mir wirklich etwas?

Innere Ruhe und Stabilität schöpfen diese kosmopolitischen Deutschen, die zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr oft mehr als zehnmal umziehen, vor allem aus ihrer Zugehörigkeit zu einer speziellen Gruppe: jung, polyglott, weitgereist und überall zu Hause. Die Freundschaften, die jede neue Etappe mit sich bringt, sind ihnen wichtig – aber der Kontakt per E-Mail und Wochenendtreffen in internationalen Metropolen müssen reichen, um diese Bindungen zum Anker zu machen. Kreisers Wochenenden sind auf Monate verplant: das Familientreffen in München, die Geburtstagsfeier in Berlin, der Besuch beim besten Freund in London. „Die Hälfte meines Gehalts geht für Zugfahrkarten und Flugtickets drauf“, sagt Kreiser, dazu kommen Abende am Telefon und Stunden vor dem Bildschirm, E-Mails schreiben. Beziehungen unter den jungen Kosmopoliten sind Arbeit: Weil man sich nicht schnell auf einen Kaffee treffen kann, muss geplant und organisiert werden. Weniger intensiv macht die räumliche Entfernung diese Freundschaften nicht unbedingt.

„Untersuchungen zeigen, dass Leute zwar in einem Stadtteil in Berlin oder Frankfurt isoliert nebeneinander her leben, gleichzeitig dank der neuen Kommunikationsmedien aber eng mit Menschen am anderen Ende der Welt verbunden sind“, sagt der Soziologe Beck. Jana Dorband bedeutet es mehr, ihre Freunde aus Amerika oder Italien nur einmal im Jahr zu sehen, als „jeden

Tag die Kindergartenfreunde aus meinem Geburtsort“. Doch stabil sind solche Freundschaften häufig nicht.

Die Frage, wo die jungen Kosmopoliten im Leben zwischen Neustadt und New York ihre Heimat verorten, ist für viele nicht eindeutig zu beantworten. Eine gewisse Zerrissenheit ist die Folge des Globetrotter-Daseins. „Irgendwie ist die Heimat immer da, wo ich gerade nicht bin“, sagt Dorband, die in den vergangenen Jahren zwischen Deutschland und den USA pendelte, „wenn ich hier bin, vermisse ich Amerika – und umgekehrt.“

Heimat ist für diese jungen Menschen nicht mehr an einen Ort gebunden, schon gar nicht an einen deutschen. Sie leben gerade in Berlin, fühlen sich aber auch in London sehr wohl und könnten sich eher vorstellen, später mal nach Barcelona als nach Bielefeld zu gehen. „Früher waren die Menschen Ortsmonogam, jetzt führen sie zu verschiedenen Städten, Sprachen und Kulturen ein offenes Liebesverhältnis“, sagt Beck, der diese Orts-Polygamie als „kosmopolitische Identität“ bezeichnet.

Dabei schließt das Zugehörigkeitsgefühl zu einem Ort die Heimatverbundenheit mit einem anderen nicht aus. „Heute ist man nicht mehr entweder Franzose oder Deutscher“, so Beck. Europäische Identität entstehe gerade dann, wenn sich Menschen an verschiedenen Orten in Europa zu Hause fühlten. Ein besonderer Bezug zum eigenen Land muss dabei nicht unbedingt verloren gehen.

Martin Endress, 28, hat gerade im Ausland gemerkt, dass er sich Deutschland sehr verbunden fühlt. Während des Studiums in London und seiner Assistententätigkeit in Florenz fand er sich immer wieder in einer Art Verteidigungshaltung für sein Herkunftsland. Kalt, emotionslos und zu bedächtig seien die Deutschen, schlug es ihm im Ausland entgegen. „Dabei kenne ich in meiner Generation viele interessante und offene Leute“, sagt Endress. Als ihm seine italienische Freundin gestand, noch nie in Deutschland gewesen zu sein, war das ein richtiger Schock. „Wir haben im Ausland noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten“, meint er.

Privat ist ihm das schon mal geglückt: Seine Freundin lebt heute mit ihm in München, wo er als Unternehmensberater arbeitet, und hat dort mittlerweile mindestens ebenso viele Freunde wie er. Langfristig würde Endress seinem Land gern auch etwas zurückgeben: „Natürlich kann man einfach sein Geld verdienen, aber ich möchte etwas bewirken, das möglichst vielen Menschen gut tut.“ Als sozialdemokratischer Politiker möchte der Sohn eines Schlossers später dazu beitragen, „dass Leute wie ich in diesem Land auch zukünftig eine Chance haben“.

Auch Anke Gerber hat gemerkt, dass das Globetrotter-Dasein nicht ausfüllt und zudem Partnerschaften kaputtmacht – ihre Fernbeziehungen gingen stets in die Brüche. Neue Kontakte wiegen diesen Verlust nicht auf. „Natürlich ist es erst mal wahnsinnig interessant, in Kapstadt, Den Haag und Ecuador immer neue Leute kennen zu lernen“, sagt sie. Mit der Zeit habe sie aber gemerkt, dass gerade die ständige Wiederkehr des Neuen auf Dauer nicht sinnstiftend sei. Je mehr Menschen ich getroffen habe, desto mehr sehnte ich mich nach meinen alten Schulfreunden, die ich schon seit 15 Jahren kenne“, sagt sie heute.

Während für die Großeltern die Schwierigkeit darin bestand, ein Leben lang den unliebsamen Nachbarn ertragen zu müssen, leiden ihre Enkel, wenn der neugewonnene Freund wieder weiterzieht. Gerber sucht nach all ihren Reisen und wechselnden Wohnorten im Ausland jetzt einen festen Platz im Leben – dauerhafte Bindungen eingeschlossen.

Felix Fischer hat diesen Platz an seinem Heimatort München gefunden. Nach zehn Jahren im Ausland ist er dorthin zurückgekehrt, wo er herkommt: „Ich wollte die Beziehungen zu den alten Schulfreunden und zur Familie nicht vollständig verlieren.“

Heute arbeitet er als Vermögensverwalter und ist angekommen – in einer Schwabinger Zweizimmerwohnung. Dort hängen die Erinnerungen an die große weite Welt in Holzrahmen an der Wand. Fischer steht in der Küche, kocht für seine Freundin Nudeln und freut sich über die erste eigene Sofagarnitur. So richtig sesshaft wirkt er dabei allerdings nicht. Er spricht von „Perspektiven“ und vom „Vorankommen“ – und davon, dass der MBA-Abschluss vielleicht doch noch gemacht werden muss. In Frankreich. Oder den USA.
(Bonstein/Theile, 2004)

Zugang 2

Statistische Angaben

1. Aufgabe

Schauen Sie zuerst die drei für Sie interessantesten Statistiken durch und schreiben Sie acht Vergleiche auf, die für Sie interessant sind, oder Sie überrascht haben.

Beispiel: Im Vergleich zur EU ist die Zahl der über 60jährigen in Deutschland bedeutend höher.

Bevölkerungsstruktur in D-A-CH (2004)					
Land	Unter 15 J.	15-30 J.	30-45 J.	45-60 J.	60+
D	15,3	17,2	24,6	18,8	24,1
A	16,7	18,5	24,9	18,5	21,4
CH	17,1	18,0	24,3	20,1	20,4
H	16,3	22,2	19,6	21,3	20,6

Arbeitslosigkeit (2006)	
Land	%
D	10,9
A	6,3
CH	3,8
H	7,8

Ausländer (2006)	
Land	%
D	17,7
A	9,1
CH	19,1
H	1,6

Single-Haushalte (2006)	
Land	%
D	17
A	24
CH	33
H	32,5

Funktionaler Analphabetismus (Illetrismus) (2006)	
Land	%
D	5
A	5
CH	13-19
H	20-25

(<http://de.wikipedia.org>, statistische Jahrbücher, Eurostat, Eurobarometer).

Zugang 3

Vorurteile und Witze

„Kaum etwas verbindet die Menschen mehr, als die insgeheim gepflegten Vorurteile.“ Die folgenden Zitate stammen aus dem Buch „Die Schweizer pauschal“. Sie waren vielleicht schon in der Schweiz, oder haben über die Schweiz Einiges gehört, gelesen, gelernt.

1. Aufgabe

A/ Lesen Sie die folgenden fünf nicht ganz ernst gemeinten Aussagen, und überlegen Sie, ob diese Ihrer Meinung nach zutreffen oder nicht.

B/ In der nächsten Phase sollten alle in der Gruppe aufstehen und sich so gruppieren, dass die Personen, die die erste Aussage eher zutreffend finden, in die rechte Ecke, die die erste Aussage als eher nicht zutreffend finden, in die linke Ecke kommen. Die sich nicht entscheiden können, kommen in die Mitte. Sie können sich dann kurz darüber unterhalten, warum Sie sich für die jeweilige Position entschieden haben, oder Sie können auch bestimmen, dass z.B. die größte Gruppe eine Begründung für ihre Wahl geben soll.

„Die Schweizer sind von dem unerschütterlichen Glauben durchdrungen, dass alles, was aus ihrem Lande hervorgeht, Schweizer Produkte und vor allem natürlich die Schweizer selbst, und alles, was auf Schweizer Boden wächst und gedeiht, beste Qualität(en) aufweist. Wenn daher im Supermarkt italienische Erdbeeren zum halben Preis angeboten werden, werden die Schweizer trotzdem die teuren Schweizer Erdbeeren kaufen, weil sie sie selbstverständlich für die weitaus besseren halten.“

(Bolton, 14-15)

„Die Menschen hierzulande tun alles, um einen davon zu überzeugen, dass sie nicht in erster Linie Schweizer sind, sondern Zürcher, Berner, Waadtländer, Tessiner oder Genfer. Diese Liste ist so lang, wie die Anzahl der Alpentäler groß ist. Was sie gemeinsam haben, ist der leuchtendrote Schweizer Pass und das starke Bedürfnis, nicht so zu sein wie die Bewohner des Nachbartals. In ihrem Bemühen, anders zu sein, sind sich alle Schweizer sehr ähnlich.“

(Bolton, 12)

„Die Schweizer haben stets das Gefühl, dass es auf dieser Welt zu viele Menschen gibt, die es sich einfach nur gut gehen lassen, anstatt fleißig zu arbeiten und sich auf das nächste Unglück vorbereiten. Also lastet auf ihren Schultern die Verantwortung für die weniger verantwortungsbewussten Völker, das heißt, den Rest der Welt. ... Man könnte die schweizerische Version von Murphys Gesetz, welches besagt, dass alles, was schief gehen kann, schief geht, vielleicht Müllers Gesetz nennen. Es besagt: Was immer schief gehen kann, geht schief – aber wir sind auf alles vorbereitet.“

(Bolton, 24)

„Besucher, die aus Ländern mit schwachen Währungen in die Schweiz kommen (zum Beispiel die gesamte übrige Welt), müssen sich auf einen Schock gefasst machen. Für die Schweizer selbst sind die Preise in ihrem Land nicht besonders hoch (was sie natürlich abstreiten). Die Schweizerische Bankgesellschaft, eine der drei großen Geschäftsbanken, publiziert jährlich eine Vergleichsliste *„Preise und Löhne weltweit“*. Daraus erhellt, dass ein Zürcher Buschauffeur nach Abzug der Steuern und der Sozialbeiträge fast zweimal soviel verdient wie ein Abteilungsleiter in einem durchschnittlichen Industriebetrieb im sonstigen Westeuropa.“
(Bolton, 30)

„Die Schweiz ist bekanntlich kein sozialistisches Land. Was ein Schweizer Bürger im Leben erreicht oder nicht erreicht, bleibt ihm selbst überlassen. Eine Einstellung, die die Schuld für alle Probleme auf die Regierung schiebt, gibt es hier nicht. Der Staat wird auch nicht als Zahlmeister angesehen, wenn es irgendwo finanzielle Engpässe gibt. Aufgrund ihrer demokratischen und föderalen Verfassung identifizieren sich die Schweizer zu stark mit dem Staat, als dass sie einfach alles auf ihn abwälzen. Sie wissen, wer letztlich die Zeche zahlen müsste – sie selbst.“
(Bolton, 31)

2. Aufgabe

Schreiben Sie mit ihrer Partnerin/ihrem Partner zwei-drei ähnliche Aussagen über Ungarn auf Kärtchen. Geben Sie alle auf einen Tisch, und jemand aus der Gruppe soll fünf-sechs ziehen. Gehen Sie mit diesen Karten genauso vor, wie Sie bei den schweizerischen Texten vorgegangen sind.

3. Aufgabe

Lesen Sie die folgenden Witze und entscheiden Sie, ob/in welchem Witz die Österreicher, die Deutschen austauschbar sind. Wie finden Sie diese Witze? Diskutieren Sie mit Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten, was Sie über diese Witze meint, was sie über diese Art von Witzen meint!

Ein Österreicher wird gefragt:

- Wissen Sie eigentlich, was Vakuum ist?
- Ich habe es zwar im Kopf, aber im Moment fällt es mir nicht ein.

Deutscher Urlaubsgast zum Tiroler Bergbauer:

„Wie heißt'n der Berch da drübe?“

Bauer: „Wölcher denn...“

Gast: „Danke schön.“

„Sag mal, gibt es für Dich eigentlich gar nichts anderes als Fußball?“, wettete die Ehefrau. „Ich wette, du weißt nicht einmal, wann wir geheiratet haben!“ „Da irrst Du Dich“, entgegnete Kunibert, „das war, als wir gegen FC Köln zwei zu null verloren haben!“

Ein Arbeitsloser geht zum Arbeitsamt, wo er prompt die Adresse einer Firma bekommt, die Arbeitskräfte sucht. Am nächsten Tag erscheint er jedoch wieder auf dem Arbeitsamt. „Und“, fragt ihn der Beamte, „was war es diesmal? War die Arbeit zu schmutzig, zu schlecht bezahlt?“

„Nein“ sagt der Arbeitslose, „als ich hinkam, hing da ein Schild, ‚Arbeitskräfte beiderlei Geschlechts gesucht‘. Jetzt frage ich Sie, wer hat das schon?!“

Ein Mann will in einer Bank in Zürich Geld einlegen.

„Wie viel wollen Sie denn einbezahlen?, fragt der Kassier.

Flüstert der Mann: „Drei Millionen.“

„Sie können ruhig lauter sprechen“, sagt der Bankangestellte, „in der Schweiz ist Armut keine Schande“

Als der liebe Gott den Schweizer erschaffen hatte, war ihm dieser sogleich ans Herz gewachsen. Also fragte ihn der liebe Gott:

„Mein lieber Schweizer, was kann ich für Dich tun?“

Der Schweizer wünschte sich schöne Berge mit saftigen grünen Wiesen und kristallklaren Gebirgsbächen. Gott erfüllte diesen Wunsch und fragte wiederum:

„Was willst Du noch?“

Darauf der Schweizer: „Jetzt wünsche ich mir auf den Weiden gesunde, glückliche Kühe, die die beste Milch auf der ganzen Welt geben.“ Gott erfüllte ihm auch diesen Wunsch, und der Schweizer molk eine der Kühe und ließ Gott ein Glas von der wunderbaren guten Milch kosten. Und wieder fragte Gott: „Was willst du noch?“

„Zwei Franken fünfzig für die Milch!“

Zugang 4

Projekte und projektartige Aufgaben

1. Aufgabe

Suchen Sie in Ungarn lebende deutschsprachige Ausländerinnen und Ausländer, fragen Sie sie, warum Ungarn ihre Wahlheimat ist, was ihnen an Ungarn gefällt oder nicht gefällt, was sie in Ungarn aus der eigenen Kultur im weitesten Sinne (angefangen von der Esskultur durch bestimmte gesellschaftliche Rituale bis zu den Theatervorstellungen) vermissen.

2. Aufgabe

Studieren Sie zwei-drei neuere Ausgaben der *Neuen Zeitung*. Welche speziellen Probleme der Ungarndeutschen werden in der Zeitung behandelt? Wie erleben Sie diese? Wenn Sie Ungarndeutsche kennen, vergleichen Sie Ihre Ergebnisse aus der Zeitungsanalyse mit den Erfahrungen dieser Person oder Personen.

3. Aufgabe

Wie tolerant ist die ungarische Gesellschaft? Entwerfen Sie ein Mini-Projekt, wie Sie der Frage nachgehen könnten, und führen Sie diese Untersuchung auch durch. Die Ergebnisse können Sie auf der Landeskunde-Homepage auch anderen zugänglich machen.

Zugang 5

Literatur

1. Aufgabe

Lesen Sie den Text, und notieren Sie während des Lesens jedes Wort, was Ihnen einfällt, am Textrand. Die Autorin, Renate Welsh (geb. 1937) ist österreichische Kinderbuchautorin.

Renate Welsh: Familiengeschichte

Hausmitteilung eines Personalchefs an den Firmeninhaber
Der Hilfsarbeiter Mirko M. bringt am 17.8. ein Telegramm und bittet um ein paar Tage Urlaub. Seine Mutter liegt angeblich schwer krank im Spital. Er hat keinen Urlaubsanspruch, ich lehne daher ab. Bekanntlich weiß man bei den Leuten nie, ob diese Familiengeschichten stimmen, heute ist es die Mutter, morgen der Onkel, übermorgen die Tochter. Am nächsten Tag erscheint M. nicht zur Arbeit, auch am übernächsten nicht. Rückfrage im Gastarbeiterquartier ergibt, er sei heimgefahren. Eine Woche später kommt er zurück und will wieder arbeiten. Ich beantrage seine Entlassung. Man kann diese Dinge einfach nicht einreißen lassen.

(Welsh, 47)

2. Aufgabe

A/ Vergleichen Sie die aufgeschriebenen Wörter mit denen Ihrer Nachbarin/Ihres Nachbarn.

B/ Der Text ist eine Mitteilung, ein quasi-Geschäftsbericht. Markieren Sie die sachlichen Stilelemente im Text. Besprechen Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe.

C/ Beantworten Sie die folgenden Fragen:

Wie hätten Sie an Stelle von Mirko M. gehandelt?

Was hätten Sie an Stelle des Personalchefs gemacht?

Was bedeutet der letzte Satz der Geschichte eigentlich?

Die Geschichte stammt aus den späten 70er Jahren. Was glauben Sie, kommt so etwas auch heute noch vor?

Quellenverzeichnis

- Babus Endre: Gyerekvágyi láz = hvg 2006.02.11. 113-116
Bolton, Paul: Die Schweizer pauschal. Fischer Verlag 1997.
Bonstein, Julia - Theile, Merlind: Generation global= Spiegel Spezial 4/2005 144-152
Rief, Norbert: Kinderreich aus Tradition = Die Presse 23.03.2006
Smönig, Reinhold: Wo es eine Prestigefrage ist, Kinder zu haben = Die Presse 23.03.2006
Welsh, Renate: Familiengeschichte. In: Joachim Gelberg (hrsg): Am Montag fängt die Woche an. Beltz/Gelberg Verlag 1990. 47
Weyer Béla: Kicsire nem adnak = hvg 2006.02.11. 115

Weiterführende Literatur

- Hohler, Franz: Die Fotografie. In: Hohler, Franz: Der Rand von Ostermündigen. Sammlung Luchterhand im dtv. 1994, 95-102
Kron, Norbert: Arbeitstag eines Journalisten. In: Winkels, Hubert (Hrsg.): Beste deutsche Erzähler 2004. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2004. 250-278
Kron, Norbert: Egy újságíró munkanapja. Übers. Tatár Sándor. In: Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 2006
Kron, Norbert
<http://www.norbertkron.de>
Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt
<http://www.neue-zeitung.hu>

Thema 4

Demokratieverständnis(se)

In diesem Kapitel können Sie sich mit einigen Fragestellungen der modernen Demokratie und mit verschiedenen Aspekten der politischen Landschaft des deutschsprachigen Raumes und Ungarns auseinandersetzen, um wichtige, aktuelle politische Ereignisse verstehen zu können.

Zugang 1

Parlamente und direkte Demokratie

1. Aufgabe

A/ Schauen Sie sich das DVD-Diaporama (24 Min.) über das schweizerische Parlament an, und lösen sie die folgenden Aufgaben vor, während und nach dem Film.

B/ Tragen Sie die Begriffe vor die jeweilige Definition ein. (Zur Kontrolle besprechen Sie Ihre Zuordnungen mit Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten oder schlagen Sie in einem einsprachigen Wörterbuch nach!)

Legislative, Exekutive, Judikative, Anarchie, Konservatismus, Sozialismus, Liberalismus, Sozialdemokratie, Koalition

Die gesetzgebende Gewalt, die beim Parlament liegt

Die gesetzvollziehende Gewalt, die bei der Regierung liegt

Die richterliche Gewalt

(Von einer parlamentarischen Demokratie sprechen wir, wenn die drei Bereiche voneinander getrennt funktionieren.)

Zustand der Gesetzlosigkeit, Chaos in rechtlicher, politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher Hinsicht

Politische Grundhaltung, die sich auf die weitgehende Erhaltung der bestehenden Ordnung richtet

Politische Richtung, die auf gesellschaftlichen oder staatlichen Besitz der Produktionsmittel und eine gerechte Verteilung der Güter an alle Mitglieder der Gemeinschaft hinzielt

Eine Weltanschauung, die in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht die freie Entfaltung und die Autonomie des Individuums fordert

Politische Gesinnung, die die Grundsätze des Sozialismus und der Demokratie gleichermaßen zu verwirklichen versucht

Bündnis von verschiedenen Parteien zur Durchsetzung der gemeinsamen Interessen wie z.B. zur Bildung einer gemeinsamen Regierung

B/ Welche weitere Begriffe fehlen Ihrer Meinung nach, um Berichte in Zeitungsartikeln in dem Themenbereich verstehen zu können? Welche Werte stehen hinter den Begriffen, die sich auf eine Weltanschauung beziehen? Sammeln Sie gemeinsam in der Gruppe Beispiele!

2. Aufgabe

Sehen Sie sich den DVD-Film an, und lösen Sie währenddessen die Aufgaben A, B und C. Der Film besteht aus drei Teilen. Sie können die Ergebnisse nach jedem Abschnitt oder am Ende des Films vergleichen und besprechen.

- Teil 1: Die Entstehung der modernen Schweiz (bis zur Verfassung von 1848)
- Teil 2: Die Zuständigkeiten der Kantone und des Bundes (bis zum Bundeshaus)
- Teil 3: Wie funktioniert das schweizerische Parlament?

A/ Wie ist die moderne Schweiz entstanden?

Ergänzen Sie die Textteile mit Daten oder fehlenden Kantonsnamen.

Die Waldstätte Uri, Schwyz und Unterwalden schließen im Jahr ein Verteidigungsbündnis.

Diesen drei Talschaften gelingt es (einmalig in Europa) Städte in ihren Bund aufzunehmen: zuerst, dann das reiche

Später schließen sich Zug und das Glarnerland auch an. tritt die Stadt, eine richtige Militärmacht, dem Bund bei. Der sog. Bund der acht alten Orte nimmt (erobert) weitere Mitglieder auf: Freiburg, Solothurn, und Schaffhausen.

Im Jahre, nach dem Beitritt von Appenzell, kommt die Expansion zum Stillstand.

Napoleon bildet sechs neue Kantone: Waadt,, Aargau, Thurgau, und Graubünden. 1815 kommen das Wallis, Neuenburg, und dazu. Der Kanton Jura wird dem Kanton zuge-schlagen. Nach einer langen politischen Auseinandersetzung akzeptiert die Schweiz im Jahr die Schaffung des Kantons Jura.

B/ Wofür sind die Kantone, wofür ist der Bund zuständig? (Das Wort Departement bedeutet in diesem Zusammenhang Ministerium.)

Zuständigkeit der Kantone	Zuständigkeit des Bundes

C/ Die zwei Kammern des schweizerischen Parlaments sind der Nationalrat und der Ständerat.
Wen vertreten diese?

Wie setzt sich die schweizerische Regierung zusammen?

Wer/was ist der Bundesrat?

3. Aufgabe

Fassen Sie in zwei-drei Sätzen die Aussagen aus dem Film oder aus den Besprechungen zusammen, die für Sie wichtig sind, oder zum besseren Verständnis der Schweiz beigetragen haben. Tauschen Sie sich darüber mit zwei Studierenden in der Gruppe aus!

4. Aufgabe

Wie Sie wissen, verfügen die drei deutschsprachigen Länder über Zwei-Kammer-Parlamentssysteme, aber das ungarische Parlament hat ein Ein-Kammer-System. Haben Sie sich schon überlegt, warum das so ist, bzw. wieso in Ungarn die Einführung des Zwei-Kammer-Systems ab und zu als Parlamentsreformgedanke auftaucht? Hätte diese Umstellung Ihrer Meinung nach einen Sinn oder nicht? Warum? – Diskutieren Sie in der Gruppe miteinander und mit Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten!

5. Aufgabe

Das österreichische Parlament funktioniert nach der gleichen Logik, wie das schweizerische. Versuchen Sie den folgenden Lückentext mit den angegebenen Wörtern über das österreichische Parlament zu ergänzen. Kontrollieren Sie Ihr Ergebnis durch Internetrecherchen, und schauen Sie gleich nach, wie das deutsche Parlament funktioniert.

*Burgenland, Bundeskanzler, Bundesrat, Nationalrat, Bundespräsident, Tirol,
Bundespräsident, Abgeordnete, Landtag*

Die erste Kammer des Parlaments ist der Er hat 183 , die vom Volk für vier Jahre gewählt werden. Die Partei mit der Mehrheit der Wählerstimmen übernimmt die Staatsführung. Das Parlament hat auch eine zweite Kammer, den , der die Länderinteressen vertreten soll und von den der Bundesländer (Vorarlberg, Salzburg,, Steiermark, Kärnten, Oberösterreich, Niederösterreich, Wien,) gewählt wird. Die neun Bundesländer sind historisch gewachsene Einheiten, und haben in wenigen Angelegenheiten Selbstständigkeit. An der Spitze des Staates steht der, der vom Volk direkt für sechs Jahre gewählt wird. Der Bundespräsident hat eigentlich keine Macht, wohl aber so etwas wie Autorität. Er ernennt den und auch die

6. Aufgabe

Machen Sie ein Kurzreferat (max. 5 Min.) darüber, wie das ungarische Parlament zustande gekommen ist und wie es funktioniert. Wenn Sie unsicher sind, schauen Sie z.B. unter Wikipedia oder <http://www.mkogy.hu> nach.

7. Aufgabe

Nirgends auf der Welt wird so oft abgestimmt, wie in der Schweiz. Der folgende Artikel aus der Zeitschrift „Geo-Spezial – Schweiz“ (2002) versucht dem Leser die direkte Demokratie näherzubringen.

A/ Lesen Sie den Text, und unterstreichen Sie die Aussagen, die für Sie neu sind.

B/ Was schreibt der Autor über die direkte Demokratie? Notieren Sie!

C/ Im vorletzten Abschnitt werden viele Schweizerinnen und Schweizer genannt. Wählen Sie mit einer Mitstudentin/einem Mitstudenten eine Person aus, und informieren Sie sich darüber, wer diese Person ist. Überlegen Sie sich, warum diese Person als Referenzperson angegeben wurde.

Alles Geordnet, ToTal Radikal

Was eigentlich hält die Schweiz zusammen? Dieses Land ohne Nation? Wer meint, vor allem Gemeinsinn und Effizienz, der irrt. Denn hinter den altväterlichen Tugenden verbirgt sich ein überraschend rebellischer Geist

Achtung, das wird ein patriotischer Text. Obacht, es folgen einige lange Sätze. In mir schlummerten diese Zeilen, eine Antwort auf alle, die mein Land von oben herab betrachten, vom Norden herab, und die – sobald Schweizerisches ansteht – jedes zweite Wort mit dem Diminutiv versehen, von Fränkli bis Bergli und bis zum Überdross, mit jenem „li“ also, das den Deutschen offenbar geläufiger ist als den Einheimischen. Ohnehin reden Letztere in stattlicher Zahl

Französisch oder Italienisch, beides Sprachen, in denen das „li“ so spärlich vorkommt wie im Albanischen, einem eingewanderten Idiom, das in der Schweiz mehr gesprochen wird als das Rätoromanische. Welches wiederum unterteilt ist in fünf Dialekte, nämlich Sutselvisch (Domleschg und Schamsertal), Surselvisch (Vorderrheintal), Surmiran (Tiefencastel, Albulatal, Oberhalbstein), Puter (Oberengadin ohne Zernez) und Vallader (Zernez, Unterengadin und Münstertal) – wobei man das im Münstertal gesprochene Vallader unter Umständen als sechsten Dialekt gelten lassen kann. Am Ende der langen Sätze sind wir am Anfang des Problems. Die Schweiz ist kompliziert.

Wer sie verstehen will, darf den Aufwand nicht scheuen. Aber die meisten Besucher haben weniger Zeit als Franken, und Zeit ist die Währung, um ein Gefüge zu begreifen, in dem sich nichts fügt. Die Erklärung der Schweiz dauert länger als deren Durchquerung, selbst wenn Stau ist am Gotthard. So begnügen sich Reisende mit der Oberfläche, die schön ist und von Gott – der in der Schweizer Verfassung vorgesehen ist – ihr Relief bekam.

Mit diesem Bergland verhält es sich wie mit der sprichwörtlichen spanischen Herberge, in der Gäste nur das finden, was sie mitbringen: Deutsche Konservative sehen das Beharrliche an der Schweiz, die Grünen bewundern das Fortschrittliche im Verkehrswesen, die Wirtschaftsliberalen schauen auf den freien Arbeitsmarkt, die Linken sichten die mustergültige soziale Vorsorge. Und die ganz Linken blicken zurück; sie denken an Lenins Zürcher Zeiten oder an die unbotmäßige Eidgenossenschaft des 19. Jahrhunderts, die den 30er- und 48er-Revolutionären Asyl bot, sehr zum eigenen Vorteil, weil es sich um Europas intellektuelle Elite handelte. Womit wir auf Zeile 45 dieses Beitrags bereits beim schweizerischen Egoismus sind, unweit des Bankgeheimnisses.

Darin sind sich nämlich alle einig, die Linken und die anderen: dass es sich um ein eigennütziges, auch eigensinniges Volk handele, sofern die Schweizerinnen und Schweizer – die weibsmännische Doppelform ist hierzulande Pflicht – wirklich ein Volk bilden. Eine Nation sind sie nicht. Es sei denn, man lasse die nette Formel gelten, dass Schweizerinnen und Schweizer zur „Willensnation“ gefunden haben; die Schweizer jedoch viel früher als die Schweizerinnen, die erst von 1971 an mitentscheiden durften in eidgenössischen Dingen. Indessen, das Willensnationale ist so blutleer wie in der Bundesrepublik das Verfassungspatriotische. Es muss etwas anderes sein, das die schweizerische Welt so lange und lose schon zusammenhält.

Nach vielen, vielen Bürgerkriegen – die Geschichte meiner Vorfäter trieft von Blut – hörten sie 1848 auf, immerzu aufeinander zu dreschen. Stattdessen verwandelten sie ihren Staatenbund, der noch viel chaotischer war als heute die Europäische Union, in einen Bundesstaat, der für die EU Vorbild sein könnte, wäre die Schweiz nur Mitglied derselben, was der Schreibende erleben wird; er hofft auf weitere drei Jahrzehnte Erdendasein.

Als nun Frieden eingekehrt war in der Eidgenossenschaft, stellte sich heraus: Die Schweizer waren ein bisschen weise geworden, klug genug, ihre Institutionen so zu gestalten, dass die Minderheiten nicht zu kurz kamen. Die lateinische Schweiz stellt seither, weit über ihren Bevölkerungsanteil hinaus, zwei bis drei der sieben Bundesräte, die das Land mehr verwalten als regieren. Ob groß oder klein, alle Kantone entsenden zwei Abgeordnete in die kleinere Kammer des Parlaments, den Ständerat. Das sorgt für Ausgleich, es ist Weisheit. Der Rest ist Glück. Durch die Schweiz nämlich verlaufen unzählige Grenzlinien: zwischen den Kantonen und innerhalb derselben; zwischen den vier Sprachgruppen; zwischen katholischen und protestantischen Gebieten; zwischen Landstrichen liberaler und konservativer Prägung; zwischen reichen und armen Räumen, denn auch solche gibt es. Das Glück nun liegt darin, dass die Trennlinien wirr verlaufen; allerorten herrscht ein Durcheinander. In meinem zweisprachigen Heimatkanton Freiburg findet sich:

1) eine französischsprachige, katholische, konservative Mehrheit; 2) eine französischsprachige, katholische, freisinnige Minderheit; 3) eine französischsprachige, protestantische, freisinnige Minderheit; 4) eine französischsprachige, protestantische, konservative Minderheit; 5) eine deutschsprachige, katholische, konservative Minderheit; 6) eine deutschsprachige, katholische, freisinnige Minderheit; 7) eine deutschsprachige, protestantische, freisinnige Minderheit; 8) eine deutschsprachige, protestantische, konservative Minderheit.

Bei dieser Darstellung der Verhältnisse, in denen nicht einmal 240 000 Menschen leben, handelt es sich um eine grobe Vereinfachung. Der Leser wird sie mir um des Leseflusses willen nachsehen. Aber genau so funktionieren wir Schweizer, nicht sehr flüssig. Manchmal überwiegt die Solidarität in der Sprachgruppe, manchmal ein anderer Zusammenhalt, ein kantonaler, konfessioneller, parteipolitischer, regionaler. Nach wechselnden Kriterien bilden sich wechselnde Koalitionen. Deshalb kommt es, anders als in Belgien etwa, selten zur dauerhaften Frontstellung zwischen Regionen. Aber wehe, wenn!

Wenn es ausnahmsweise soweit ist, wenn sich zwei oder drei Trennlinien überschneiden, aus dem Craquelé ein Riss wird und aus dem Riss ein Graben, dann kann daraus beispielsweise, wie geschehen, eine separatistische Jurassische Befreiungsfront entstehen, die den französischsprachigen, katholischen, armen Jura vom deutschsprachigen, protestantischen, reichen Kanton Bern trennen wollte, bis man sich nach langen Wirren und einigen unblutigen Sprengstoffanschlägen 1978 tatsächlich trennte. Daraus erwuchs ein nigel-nagelneuer Kanton Jura, und alles, alles wurde wieder gut. Außer dass im Südjura die Minderheit der französischsprachigen, protestantischen, reichen Jurassier beim Kanton Bern verblieb, was die übrigen französischsprachigen, katholischen, armen Jurassier ärgert. Vous avez compris? So etwas macht unsere Statik aus, die „nossa chaussa communable“, wie Rätoromanen sagen würden, „unsere gemeinsame Sache“. Jeder hat mit jedem schon koalitiert und schon gestritten.

Wenn jeder mit jedem muss, ist jeder mit jedem gleich, gibt es kaum Prestigedenken: Das egalitärste Land der Welt ist die Schweiz. Ein reißfestes Gewebe, weil alles mit allem verknotet ist. Die einen sehen darin Stabilität, die anderen Rigidität. Beide haben Recht, das heißt, sie irren sich auch ein bisschen.

Denn diese fest gefügte Schweiz hat sich schneller zu erneuern gewusst als jeder ihrer Nachbarn, trotz oder vielmehr dank der Tatsache, dass die Bürgerinnen und Bürger das letzte Wort haben. Weil sie – statt des Parlaments – entscheiden, bewegt sich allerdings in manchen Fragen nichts, zumal in der Gretchenheidifrage des Beitritts zur Europäischen Union. Da zögen es die Deutschschweizer vor, die EU träte der Schweiz bei. Ginge es nach den Romands, wären wir längst in der Union Européenne.

Bleiben wir bei der direkten Demokratie, wie es die Schweizer Bürger seit 1874 tun, als sie zum Schluss kamen, sie wollten in ihrem Bundesstaat mehr zu sagen haben. Das war modern. Früher oder später werden die anderen, allzu parlamentarischen Demokratien nicht umhin können, Elemente direkter Demokratie zu stärken. Die westeuropäische Gesellschaft hat inzwischen einen Reifegrad, der es dem Bürger eigentlich verböte, fast alles so genannten Volksvertretern zu überlassen, die von den Fraktionschefs gegängelt werden, sobald sie sich den Luxus einer eigenen Meinung gönnen. Wie lange noch lassen sich Europäer des 21. Jahrhunderts derart demütigen? Wenn Sie, werte Leser, in einer Schweizer Zeitung lesen, dass in dieser oder jener Frage „der Souverän“ entschieden habe, dann ist das Volk gemeint – ein Volk, das um seine Macht weiß und allergisch reagiert, sobald sie angefochten wird.

Die üblichen Warnungen vor der Gefahr direkter Demokratie – zum Beispiel, die Deutschen würden die Todesstrafe wieder einführen – wirken so stumpfsinnig, wie die Dufourspitze spitz ist, 4634 Meter über dem Meer, der höchste Schweizer Gipfel. In der Eidgenossenschaft begehrte einmal eine Hand voll Rechtsextremer, man möge wieder guillotinierten, erschießen oder hängen. Auf Antrieb scheiterte ihre Volksinitiative. Sie schafften es nicht, auch nur ein paar tausend der nötigen hunderttausend Unterschriften zu sammeln, da war die direkte Demokratie stärker: Das Stammtischgerede, Verbrecher müssten beseitigt werden, ist das eine. Das andere ist es, mit seinem Stimmzettel dafür zu sorgen, dass Menschen vom Leben in den Tod befördert werden dürfen.

Der Schweizer Bürger entscheidet nicht dümmer als der Abgeordnete des Deutschen Bundestags. Das ist der Vorteil direkter Demokratie: dass der Kenntnisstand jener 30 bis 40 Prozent Schweizerinnen und Schweizer, die regelmäßig über unterschiedlichste Vorlagen abstimmen, so gut ist wie derjenige der Parlamentarierinnen und Parlamentarier.

Wo wir beim Personal sind, müssen wir en passant (Schweizer lieben es, Französisches einzuflechten ins „Schriftdeutsch“, und es gibt wunderbare Schriftsteller, die des Schriftdeutschen mächtig sind, des Hochdeutschen aber nicht), müssen wir auf den Zürcher Christoph Blocher zu sprechen kommen, den starken Mann der Schweizerischen Volkspartei SVP, den „Jörg Haider der Schweiz“, wobei Blocher dummerweise intelligenter ist als der österreichische Langweiler.

Wir müssen auf den Rechtspopulisten Blocher hinweisen, den Antieuropäer, den erfolgreichen Unternehmer, den Milliardär mit seinen reichen Freunden Martin Ebner, einem gefürchteten Börsianer, und Walter Frey, einem großen Autoimporteuer, der lange Zeit Fraktionschef der SVP war.

Dieses Trio dürfte selbst nach dem Börsenkrach einige Milliarden Franken sein eigen nennen, und nicht geringe Beträge davon fließen in die Politik.

Diese Partei hat Geld, Geld, Geld, ihr Marketing ist so professionell und provokant wie das von Benetton: Nirgends auf der Welt wird mit so großen Mitteln auf ein so kleines Volk eingewirkt. Ein unheimliches Phänomen, kein demokratisches, es stellt selbst die Medienmacht des Nachbarn Silvio Berlusconi in den Schatten. Mit modernsten Mitteln vertreten der Mailänder Mogul wie der Zürcher Mogler die Antimoderne, es macht ihren Erfolg aus. Berlusconi jedoch kann pro Italiener viel weniger Kampfgeld einsetzen als Blocher pro Schweizer.

Wobei die Schweizer auch da Maß halten. Kein einziges fremdenfeindliches Volksbegehren haben sie je angenommen. Trotz der heftigen Gegenwehr Blochers haben sie ein Antirassismus-Gesetz bestätigt, das um so stärker greift, als es vom Volk beschlossen worden ist: Der Bürger hat sich selbst verpflichtet. Und die SVP, sie wächst zwar. Aber in Kantonsregierungen ist sie krass untervertreten. Eine Protestpartei, der man nicht viel an Verantwortung zumutet. Eidgenossen sind einmütig im Bestreben und virtuos in der Kunst, Macht zu beschränken, auch das hält dieses Land zusammen.

Schluss mit Blocher, weiter im Text, wir wollen nicht mitjodeln mit der deutschen Presse, die gern die Postkarten-Schweiz beschreibt, um dann schadenfreudig zu vermelden, vieles sei ganz und gar nicht so schön wie auf der Postkarte. Das Debakel mit Swissair war ihr ein Genuss.

Unsterblich ist nur die Trauer: So viel Gemeinsames haben der Genfer Privatbankier und die Appenzeller Bergbäuerin nicht, als dass es unerheblich wäre, ob die Swissair besteht oder nicht mehr. Das heterogene Land hat ewig Angst vor dem Nichtsein. Es braucht Sinnbilder der Zusammengehörigkeit. Es braucht neben den Bergen, neben der langen Geschichte (die so gemeinsam nicht immer ist, wenn man bedenkt, dass die ersten Kantone Uri, Schwyz

und Unterwalden 1291 zusammenkamen, im Kanton Neuenburg aber der preußische König erst 1857 auf seine Rechte verzichtete), neben der direkten Demokratie (die sich neu finden muss in der Globalisierung, in der ein Volk nicht mehr alles für sich allein bestimmen kann), neben dem Bürgerstolz (der manchmal dem Verbraucherwahn weicht), neben dem mächtigen, egalitären Sinn für Ausgleich (der unter dem Neoliberalismus schwand und wieder emporkommt), neben dem Wohlstand (der jungen Datums ist), neben Weltkonzernen wie Nestlé (in dessen achtköpfigem Vorstand nur zwei Schweizer sitzen), neben dem Internationalen Komitee vom Roten Kreuz, neben all dem braucht und sucht die Schweiz fortwährend nach Wahrzeichen. Eines war Swissair.

Weil aber kleine Fluggesellschaften in deregulierten Zeiten dem Untergang geweiht sind, musste Swissair groß werden; sie kaufte sich ein in flügelahme Airlines, sie übernahm sich, wobei das Zürcher Establishment sich blamierte, die Zunft der Bankiers erst recht.

Doch die Bahnhofstraße soll hier nicht vorkommen. Es darf EINMAL über eine Schweiz ohne Banken geschrieben, davon geträumt werden. Es gibt Gescheiteres als Geldhäuser, Geheimeres als das dem Niedergang geweihte Bankgeheimnis. Die Eidgenossenschaft geht strenger als ihre Nachbarn gegen Geldwäscher vor, weshalb diskretes Geld mehr und mehr das Land meidet; lieber fließt es über Österreich etwa, wo der Kunde ein Konto eröffnen kann, ohne sich auszuweisen, was im Schweizer Bankenparadies ein Sündenfall wäre.

Mein Gott, es ist wohltuend, die Schweiz zu schonen, sie – einmal ist keinmal – nicht zu kritisieren! Das früher selbstgefällige Land geht seit Jahren überkritisch mit sich um. Käme es der Bundesrepublik in den Sinn, bei einer Weltausstellung im deutschen Pavillon zu verkünden: „Deutschland gibt es nicht“? Das tat die Eidgenossenschaft in Sevilla, „La Suisse n'existe pas“; es gab darob Riesenärger.

Aber der Spruch war visionär, weil: la Swissair n'existe plus, le Bankgeheimnis n'existe bientôt plus, le Heldentum der Schweiz im Weltkrieg n'existe plus, le Sonderfall n'existe plus. Alles wird banal? Überhaupt nicht, langweilig wird es nie – denn die Schweiz ist ein radikales Land: Das ist seine beste und am besten versteckte Eigenschaft.

Nicht nur in ihrem Verständnis von Demokratie geht die Eidgenossenschaft weiter als andere. Vom Dadaismus, der in Zürich emporkam, bis zur Autonomen Bewegung, die gewalttätig war wie nur in Berlin, von Jean Tinguely und seinen Kunstmaschinen bis Pipilotti Rist und ihrer Elektronikunst, vom freien Drogenmarkt bis zum Wirtschaftsliberalismus der „Neuen Zürcher Zeitung“, von Le Corbusier über Mario Botta bis Herzog & de Meuron, von Blaise Cendrars – dem Schriftstellervorbild Henry Millers – bis zum Krimi-Junkie Friedrich Glauser, von Robert Walser und seinem „Gehülfen“ bis zu Hermann Burger und seiner Hassmutterliebe zur Schweiz, von Dürrenmatt bis Frisch, vom verfemten Patrioten Niklaus Meienberg, den sie bis in den Tod gering- und unterschätzten, bis zum verunglimpften Patrioten Adolf Muschg, der lächelnd standhaft bleibt, von Jean-Luc Godard bis Dieter Meier von Yello, einem Gründervater der Techno-Musik, vom Hotelier Ritz bis zum Ballon-Erdumrunder Piccard, von Botschafter Thomas Borer bis zur texo-helveto-kosmo-berlino-Lady Shawne Fielding-Borer, vom Ausstellungsmacher Harald Szeemann bis zu Mummenschanz, von Grock bis Emil, von Luc Bondy bis Christoph Marthaler, alle waren, sind irgendwie total radikal.

Es gibt Abertausende, die in ihrer Ecke arbeiten, oft ohne Aufsehen und Aufhebens, die aber in der Ecke Extremisten sind. Von manchen weiß man nicht, dass sie Schweizer sind, weil sie gern das Land verlassen wie Godard. Im Alter kehren so einige zurück, ein mächtiger Stalldrang.

Der Ordnungssinn – jener Firnis, den die Ausländer sehen – verdeckt bloß die Radikalität. Die Schweizer sorgen deshalb für Ordnung, weil sie wissen, wie rasch bei ihnen ein Konflikt ausartet, sobald er ausbricht. Die Ordnung ist Korsett, korsettiert sind Fleisch und Blut und andere Säfte, Leben, Anarchie, Leidenschaft, Amok. Es ist auf schönste Weise radikal, wenn man ohne Kontrolle ins Parlament gelangen kann, jedoch auf schlimmste Art radikal, dass einer ungehindert in dieses Zuger Kantonsparlament tritt und ein Blutbad anrichtet.

Es ist anarchistisch, dass Bürger im Grunde keine Regierung wollen, extremistisch, dass der Wehrdienstleistende am Wochenende und nach der Dienstzeit das Gewehr nach Hause nimmt. Es ist kompromisslos, wie in Zürich der private Verkehr eingedämmt, dem öffentlichen Verkehr Bahn gebrochen wird. Die Schweizer sind dermaßen rücksichtslos in ihrem Streben, dass sie Maß halten müssen in ihrem Tun. Und dann verwandeln sie sich in Extremisten des Maßhaltens.

Sie wissen nämlich: Schlägt einmal das Schicksal, hört es nicht auf zu schlagen. So wie im Herbst 2001 – im Zuger Parlament, im Gotthard-Tunnel, im Anflug auf Zürich-Kloten, wo zum zweiten Mal eine Crossair-Maschine abstürzte, in Zürich-Kloten selbst, wo Swissair nicht mehr ist. Inmitten und zugleich am Rande von Europa gelegen, hat das Bergland zwei Reflexe, sagt der Historiker Jean-François Bergier: Die Alpen sind einerseits ein Ort des Rückzugs, wo man sich am liebsten fernhalten möchte von den Weltwirrnissen. Die Alpen andererseits sind Ort des Transits, mithin des Handels, der Weltoffenheit.

Beides wirkt in der Schweiz, gar in jedem Schweizer. Das birgt eine Spannung, die vielleicht die Radikalität erklärt. Denn sie bleiben die Radikalinskis, die sie in ihrer Geschichte waren, Kerle, die partout nicht mit Habsburg wollten, nicht etwa wg. Wilhelm Tell und Freiheit und weil sie mit Gessler nichts am Hut hatten, sondern weil sie sich fragten, weshalb mausarme Bergler das Mautgeld, das sie längs der Passwege einnahmen, an Habsburg abführen sollten.

Immer grenzten sie sich ab vom „großen Kanton“, wie Deutschland bis heute genannt wird. Mit Luther konnten sie nichts anfangen, eigene Reformatoren mussten her aus dem Toggenburg und aus Frankreich, der kleine Zwingli in Zürich, in Genf der große Calvin. Und 1648 beim Westfälischen Frieden nahmen sie die Gelegenheit wahr, sich vom Reich förmlich zu verabschieden.

Dabei ist es geblieben, dass sie die Dinge anders machen, oft besser, viel schneller, manchmal unendlich langsam, immer speziell. Wie Kinder, die sich nichts sagen lassen. Wie Bauern, die ihren Weg gehen. Wie Söldner – die letzten Hellebardiere dienen dem Heiligen Vater –, denen man nichts vormacht. Oder wie jene Geldvernichtungsmaschine des Künstlers Max Dean, die an der Expo 2002 fünf Monate lang Banknoten im Wert von 30 Millionen Franken schredern soll, dank Sponsoring der Nationalbank und unter dem Generalthema „Macht und Freiheit“.

Wie man die Schweizer sieht, sind sie nicht. Die Schweiz, die der Durchreisende erblickt, gibt es nicht. Meine schon.

Roger de Weck, 48, Schweizer französischer Muttersprache, bis 1997 Chefredaktor des Zürcher „Tages-Anzeiger“, der zweitgrößten Schweizer Zeitung, bis 2000 in Hamburg Chefredakteur der „ZEIT“, lebt als Publizist in Berlin und Zürich und arbeitet für deutsche, französische und Schweizer Medien.

(Weck de, 2002)

Zugang 2 Parteien

Stellen Sie sich vor, Ihre Dozentin/Ihr Dozent ist plötzlich erkrankt. Da sie/er nicht vertreten werden kann, schickt sie ihre/seine Handouts in die Gruppe. Sie/er hatte noch soviel Energie, dass sie/er zu den einzelnen Teilen des Handouts Fragen und Aufgaben formulieren konnte.

1. Aufgabe

Lesen Sie den ersten Teil des folgenden Vorlesungsmanuskriptes über die Parteilandschaft und die Parteien durch. Ergänzen Sie die Kategorien bei dem Punkt „Arten von Parteien“ mit Beispielen. Besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten, oder kontrollieren Sie Ihre Beispiele auf der Wikipedia-Homepage.

Parteien im deutschsprachigen Raum und in Ungarn

Politische Partei: Zusammenschluss von Menschen mit dem Ziel, durch die Besetzung von politischen Ämtern und durch öffentliche Meinungsäußerung Einfluss auf Entscheidungen im Staat oder in einem Gemeinwesen zu erlangen

In Deutschland, Österreich und in Ungarn müssen Parteien registriert werden, in der Schweiz nicht.

Arten von Parteien:

Demokratische Parteien ↔ Parteien, die ein Einparteiensystem anstreben

Fortschrittliche Parteien ↔ konservative Parteien

Liberale Parteien ↔ Parteien, die viel Staatskontrolle anstreben

Regierungsparteien ↔ Oppositionsparteien

Volksparteien ↔ Themenparteien

Wählerparteien ↔ Meinungsbildungsparteien

Führerparteien ↔ Basisparteien

Systemkonforme Parteien ↔ Systemfeindliche Parteien

Unterscheidung nach gesellschaftspolitischen Zielen:

Konservative Parteien

Liberale Parteien

Sozialdemokratische Parteien

Kommunistische Parteien

Nationalistische Parteien

1815-1830 – Französisches Parlament – die Gegner der Regierung saßen vom Parlamentspräsidenten links (links-rechts)

Einparteiensysteme (sind keine demokratischen Systeme)
Zweiparteiensysteme (führen zu klaren Mehrheiten vgl. USA),
Mehrparteiensysteme (führen zu Koalitionsregierungen)
Parteienkritik

Fraktionszwang
Parteienfinanzierung
Vetternwirtschaft
Mangelnde innerparteiliche Demokratie

2. Aufgabe

Hier finden Sie eine Zusammenstellung über die Parlamentsparteien der vier Länder. Schauen Sie sich diese an, und suchen Sie nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden (denken Sie an die Anzahl der Parteien, an die Namen, an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Weltanschauung), und / oder korrigieren Sie die Zusammenstellung über die Parlamentsparteien nach den aktuellen Wahlergebnissen, da die Liste im April 2006 erstellt worden ist! Halten Sie Ihre Ergebnisse schriftlich fest!

Österreich

ÖVP (Österreichische Volkspartei)
SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreichs)
FPÖ/BZÖ (Freiheitliche Partei Österreichs / Bündnis Zukunft Österreich)
Die Grünen (Die Grünen – die Grüne Alternative)

Deutschland

CDU (Christlich Demokratische Union Deutschlands)
CSU (Christlich-Soziale Union – Bayern)
FDP (Freie Demokratische Partei)
Grüne (Bündnis 90/Die Grünen)
Die Linkspartei. PDS (Partei des Demokratischen Sozialismus)
SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands)

Schweiz

CVP (Christlichdemokratische Volkspartei)
FDP (Freisinnig-Demokratische Partei)
SPS (Sozialdemokratische Partei der Schweiz)
SVP (Schweizerische Volkspartei)

Ungarn

FIDESZ
MDF
MSZP
SZDSZ

3. Aufgabe

Im letzten Teil des Handouts finden Sie eine Zusammenstellung über die Parlamentsparteien der vier Länder nach der politischen Gesinnung geordnet. Die Grundlage der Zusammenstellung bildeten die Selbstdarstellungen der Parteien. Davon kann die Wahrnehmung der Einzelnen abweichen, und die Parteien können ihr Profil auch ändern. Studieren Sie die Liste, und besprechen Sie in Kleingruppen, ob Sie mit dieser Zuordnung einverstanden sind oder nicht. Begründen Sie auch Ihre Meinung (Hinweis: „fett“ steht für die österreichischen Parteien, „kursiv“ für die schweizerischen und „unterstrichen“ steht für die deutschen Parteien)! Wenn Sie sich weniger für Politik interessieren, und über zu wenig Informationen verfügen, teilen Sie sich in der Gruppe auf, und besuchen Sie die Leitseiten der einzelnen Parteien, und versuchen Sie dann die ursprüngliche Frage zu beantworten.

Zuordnung der H-A-CH-D-Parteien (Stand: April 2006)
(rechts-Mitte-links)

Rechts

- FIDESZ
- **FPÖ/BZÖ**
- *SVP*
- CDU/CSU

Mitte

- MDF (rechts)
- SZDSZ (links)
- **ÖVP** (rechts)
- *CVP* (rechts)
- *FDP* (rechts)
- FDP (rechts)
- Grüne (links)
- SPD (links)

Links

- MSZP
- **SPÖ**
- **Grüne**
- *SPS*
- Die Linkspartei. PDS

4. Aufgabe

Farben in der Politik. Wenn Sie Zeitschriften lesen, finden Sie oft Hinweise auf verschiedene Farben, die für Parteien stehen. Lesen Sie die Zusammenstellung von Herrn David Bartels (Deutsche Botschaft Budapest), die er für diese Publikation erstellt hat. Unterstreichen Sie die für Sie unbekanntenen Aussagen im Text, die sich auf die Farben in der Politik beziehen. Wenn Sie fertig sind, machen Sie einen Kurzttext, den Sie in ein Chatforum eingeben sollen, um Informationen aus den anderen deutschsprachigen Ländern zu bekommen.

David Bartels
Deutsche Botschaft Budapest
(KEIN OFFIZIELLES PAPIER DER BOTSCHAFT!)

Budapest, im April 2006

Kleine deutsche Parteienfarbenlehre

Das Parteienspektrum in der Bundesrepublik Deutschland ließ sich jahrzehntelang an der Staatsflagge ablesen: schwarz-rot-gelb (eigentlich gold statt gelb, was die Fahne angeht). Erst mit dem Einzug der „Grünen“ in den Bundestag im Jahre 1983 wurde diese (allerdings rein zufällige) Ordnung aufgebrochen.

Klar ist, warum die (heute eher mitte-links stehende) Sozialdemokratische Partei (SPD) die Farbe rot als „ihre“ Farbe verwendet: Ihre Geschichte lässt sich direkt zurückführen auf die Anfänge des Kommunismus, rot ist seitdem die internationale Farbe der kommunistischen, sozialistischen und sozialdemokratischen Parteien, aber auch der Gewerkschaften. Obwohl die SPD sich schon vor fast 100 Jahren von den Kommunisten distanziert hat, hat sie ihre Wurzeln nie verleugnet und verwendet die Farbe weiterhin. Während des Kalten Krieges grenzte sich die Partei allerdings deutlich vom sozialistischen (und damit roten) Lager des Ostblocks ab. Mancher eher rechts stehende Sozialdemokrat mag damals die trotzigte Losung des Westens geteilt haben: „Lieber tot als rot!“

Warum die Mitglieder und Anhänger der bürgerlich-konservativen Volkspartei Christlich-Demokratischen Union (CDU, in Bayern: Christlich-Soziale Union, CSU) häufig „die Schwarzen“ genannt werden, lässt sich nicht so leicht zurückverfolgen. Tatsächlich schreibt die CDU ihre Parteibuchstaben meist in roter Farbe auf weißem Grund, die CSU in blau auf weiß (bayerische Farben). Eine Theorie führt das Schwarze auf die preußischen Farben (schwarz und weiß) zurück, wobei weiß als Farbe der Kapitulation problematisch gewesen wäre. Gegen diese Theorie spricht, dass Preußen evangelisch geprägt und seine Politik gelegentlich sogar stark anti-katholisch bestimmt war, während die CDU gerade in ihren Anfängen zwar überkonfessionell war, aber die Katholiken unter Wählern und Mitgliedern der Partei doch deutlich in der Mehrheit blieben.

Eine andere Möglichkeit wäre, dass die schwarze Farbe der Gewänder von katholischen Priestern und evangelischen Pfarrern gleichermaßen der christlichen Partei ihre Farbe gegeben haben.

Die CDU verwendet die schwarze Farbe in der Eigendarstellung kaum, hat aber normalerweise nichts gegen die Bezeichnung „die Schwarzen“: Vor einigen Jahren trat der in Deutschland allgemein bekannte deutsch-kubanische (und dunkelhäutige) Entertainer Roberto Blanco bei einer CDU-Veranstaltung auf.

Als die Stimmung ihren Höhepunkt erreichte, rief er dem Publikum zu: „Wir Schwarzen müssen zusammenhalten!“ Der Saal tobte vor Begeisterung.

Noch schwieriger ist die Herleitung der gelben Farbe für die Liberalen (FDP). Der Liberalismus versteht sich als Weltanschauung, die der Offenheit und Freiheit verpflichtet ist. Möglicherweise wurde die Farbe der Sonne als Symbol für Freiheit schlechthin gewählt. In der Öffentlichkeit blieb gelb spätestens seit den 1970-er Jahren mit der FDP verknüpft, als der damalige Bundespräsident Walter Scheel – zuvor einer der wichtigsten FDP-Politiker – im Fernsehen das alte deutsche Lied „Hoch auf dem gelben Wagen“ sang.

Einfach ist die Herleitung der grünen Farbe für die fast gleichnamige Partei der „GRÜNEN“ (seit 1990 „Bündnis 90 – Die Grünen“). Grün ist die Farbe der Ökologie und der Rückbesinnung auf die Natur. Noch heute betrachten die Grünen, die 1983 mit Vollbärten, Wollpullovern und Topfblumen in den Bundestag einzogen, die Umweltpolitik als einen, wenn nicht den zentralen Bereich ihres Programms. Der bekannte österreichische Karikaturist Haizinger zeichnete die Grünen jahrelang als Außerirdische (die umgangssprachlich im Deutschen häufig „kleine grüne Männchen“ genannt werden).

Die exklusive Verwendung der Farbe rot durch die SPD wird von der Linkspartei, die teilweise aus der ehemaligen DDR-Staatspartei SED hervorgegangen ist, natürlich streitig gemacht, denn rot ist ganz allgemein die Farbe der politischen Linken. Bei Grafiken (Wahlen, Umfragen) im deutschen Fernsehen wird die Linkspartei häufig violett symbolisiert, um Missverständnisse zu vermeiden.

Zugang 3

Wörter und Unwörter des Jahres

Die Wörter und die Unwörter des Jahres spielen in Deutschland jedes Jahr eine wichtige Rolle. Da diese aus der öffentlichen Diskussion entstammen, sind sie oft politischer Natur.

Wörter des Jahres sind Wörter, die in dem betreffenden Jahr die öffentliche Diskussion besonders bestimmt haben oder für wichtige Themen stehen (<http://www.gfds.de/woerter.html>).

Wörter des Jahres aus den letzten Jahren sind z.B.: *Bundeskanzlerin*, *Gammelfleisch*, *PISA gebeulte Nation*, *Ein-Euro-Job*, *Parallelgesellschaften*, *Steuerbegünstigungsabbaugesetz*, *googeln*, *das alte Europa*.

Unwörter des Jahres: bei der 1991 begründeten Aktion „Unwort des Jahres“ werden alle Bürgerinnen und Bürger jährlich aufgefordert, sprachliche Missgriffe zu nennen, die im jeweiligen Jahr besonders negativ aufgefallen sind. Die Aufmerksamkeit soll auf Wörter und Formulierungen gelenkt werden, die sachlich grob unangemessen sind, und möglicherweise sogar die Menschenwürde verletzen (<http://www.unwortdesjahres.org>).

1. Aufgabe

A/ Besprechen Sie mit Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten, worauf sich die genannten Wörter beziehen, oder erforschen Sie selbst den Hintergrund der Wörter.

B/ Lesen Sie die Auswahl mit den Kurzerklärungen durch und wählen Sie das für Sie problematischste Wort aus! Begründen Sie Ihre Wahl in der Gruppe!

Einige Unwörter seit 1991 mit Kurzerklärungen

Durchrasste Gesellschaft: Mischung der Deutschen mit Ausländern

Personalentsorgung: Entlassungen

Selektionsrest: schwerstbehinderte Kinder, die nicht in Durchschnittsklassen lernen können

Dunkeldeutschland: Ironismus für die neuen Bundesländer

Wohlstandsmüll: arbeitsunwillige und arbeitsunfähige Menschen

Topterrorist: verharmlosende und positivierende Bezeichnung von El-Qaeda-Terroristen

Ausreisezentrum: Behördenterminus für Sammellager, aus denen abgewiesene Flüchtlinge abgeschoben werden

Das Unwort des 20. Jahrhunderts ist: **Menschenmaterial**

2. Aufgabe

A/ Recherchieren Sie nach den aktuellen Wörtern des Jahres und nach den Unwörtern des Jahres.

B/ Welche Wörter würden Sie als Wörter des Jahres und als Unwörter des Jahres in Ungarn bezeichnen? Warum?

Zugang 4

Projekte und projektartige Aufgaben

1. Aufgabe

Wählen Sie eine Politikerin/einen Politiker im deutschsprachigen Raum oder in Ungarn aus und stellen Sie diese Person der Gruppe vor. Denken Sie an ihren/seinen politischen Werdegang, an ihre/seine Pressemitteilungen usw.

2. Aufgabe

A/ Was verstehen Sie in der Gruppe unter Demokratie? Bilden Sie Kleingruppen und schlagen Sie in der Fachliteratur nach, entwickeln Sie Ideen, wie diese Frage erforscht wird, bzw. erforscht werden kann. Entwerfen Sie Fragebögen und/oder Interviewleitfragen, und füllen Sie diese Fragebögen aus, oder beantworten Sie die Fragen. Vergleichen Sie die Ergebnisse und die Forschungsmethoden in der Gruppe!

B/ Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe. Die folgenden Vorschläge zur Präsentation können Ihnen dabei helfen.

Hinweise zur Präsentation von Projektarbeiten

Ziele der Präsentation

KollegInnen über die Ergebnisse der Arbeit informieren
Den KollegInnen die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit zugänglich machen
Das Interesse der KollegInnen für das Thema wecken

Komponenten einer erfolgreichen Präsentation

Durchdachter Aufbau (klare Zielsetzung, klares Thema, logisch, gut strukturiert, inhaltlich kompetent)
Gelungene Visualisierung
Gekonntes Präsentationsverhalten

Vorbereitung auf die Zielgruppe

Wie groß ist die Gruppe?
Welche Einstellung haben die TeilnehmerInnen zum Thema?
Welche Erwartungen haben die TeilnehmerInnen an das Thema?
Welche Erwartungen haben die TeilnehmerInnen an mich/an uns?
Welche Einstellung haben die TeilnehmerInnen zueinander?

Der Inhalt der Präsentation wird meist in drei Stufen aufgearbeitet:

- 1) Stoff sammeln und Wichtiges selektieren
- 2) Komprimieren des Stoffes
- 3) Visualisierung der ausgewählten Inhalte

Beachten Sie die folgenden Gesichtspunkte:

Neue Informationen (Untersuchungsergebnisse, neue Aspekte, ungewöhnliche Fragestellungen ...) haben Vorrang vor bereits Bekanntem.

Ausgewählt werden die für die Zielsetzung und Zielgruppe aussagekräftigsten Informationen.

Beschränkung auf das Wesentliche

Gliederung der Präsentation

1) Eröffnung

2) Hauptteil

3) Schluss

1) Eröffnung

Thema, Ziele, Ablauf der Präsentation nennen (Hauptgliederungspunkte mit Nennung der Präsentatoren, gegebenenfalls Teilnehmer-Unterlagen ankündigen).

Die TeilnehmerInnen auf das Thema einstimmen z.B.: Fragen stellen:

Fragen haben Aufforderungscharakter, sie regen zum Mitdenken an

oder

persönliche Betroffenheit herstellen:

Aufzeigen, was das Thema der Präsentation mit den TeilnehmerInnen zu tun hat

oder

persönlichen Nutzen aufzeigen:

Beantwortung der Frage: Was habe ich als Teilnehmer davon, wenn ich z.B.

zuhöre, wenn ich mich mit dem Thema auseinandersetze usw.?

oder

provozieren:

Provozieren kann etwa das Aufstellen einer kuriosen, paradoxen, gewagten .. These heißen.

2) Hauptteil

Im Hauptteil der Präsentation stellen Sie Ihren Zuhörern das Thema systematisch vor. Dazu gliedern Sie in der Konzeption die Inhalte in Haupt- und Unterpunkte. Überlegen Sie sich an dieser Stelle auch, wie viel Stoff Ihre Zuhörer in der zur Verfügung stehenden Zeit aufnehmen können, denn weniger ist oft mehr (außerdem kann Ihre Hausarbeit bei starkem Interesse von den KollegInnen später auch gelesen werden).

Es ist wichtig, dass Ihre Argumentation logisch aufgebaut und für Ihre TeilnehmerInnen nachvollziehbar ist. Daneben ist bereits jetzt zu überlegen, wie Sie die Aufmerksamkeit der Zuhörer aufrechterhalten können.

Hierzu bieten sich an:

Fragen stellen (den Stoff durch Fragen gliedern)

Sinnvolle Abwechslung in den Medien bieten

Stoff in kurze Abschnitte gliedern

Wirkungsvolle Visualisierung

3) Abschluss

Nicht vergessen, der erste Eindruck ist entscheidend und der letzte bleibt. Planen Sie gut, wie Sie Ihre Präsentation abrunden (Zusammenfassung, Beantwortung der am Anfang gestellten Frage, eine weiterführende Frage)

Checkliste

Bitte checken Sie, ob Sie wissen,

- ob Ihre Präsentation von allen im Raum gehört und gesehen werden kann mit welchen Worten Sie die Präsentation beginnen werden,
- was Sie zu Thema und Zielsetzung sagen werden
- welche Punkte Sie in den „Fahrplan“ für die TeilnehmerInnen aufnehmen
- ob bzw. wie und wann Sie Teilnehmer-Unterlagen ankündigen und/oder ausgeben werden
- welche Mittel Sie einsetzen werden, um die Aufmerksamkeit und Bereitschaft der Teilnehmenden zum Zuhören zu wecken

Bitte checken Sie, ob

- Ihr Stoff nachvollziehbar gegliedert ist und Ihre Ausführungen verständlich sind (geschriebene Texte sind nicht identisch mit gesprochenen Texten!!!)
- Sie schon konkret wissen, welche Mittel Sie einsetzen werden, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmer über die Dauer der Präsentation aufrechtzuerhalten
- wie Sie konkret Ihre Präsentation abschließen

Tipps für die Durchführung einer Präsentation bzw. für Ihr Verhalten

Sprechen Sie „frei“, d.h. mit Unterstützung Ihres „Spickzettels“!

Nehmen Sie mit Ihrem Publikum Blickkontakt auf!

Setzen Sie Ihre Stimme gezielt ein. Variieren Sie Lautstärke, Sprechtempo und Stimmlage, um wesentliche Punkte hervorzuheben, Sinnzusammenhänge zu verdeutlichen, die Aufmerksamkeit zu konzentrieren usw.!

Bilden Sie kurze verständliche Sätze mit gezielten Pausen!

Verwenden Sie geläufige Wörter und gehen Sie äußerst vorsichtig mit Fachjargon um!

Intensivieren Sie Ihre Gestik, wenn Sie Aufmerksamkeit gewinnen wollen!

Gestaltungselement Text (Handouts, Plakate)

Achten Sie auf gute Lesbarkeit!

Wählen Sie einfache Schrifttypen (wie z.B. Times New Roman, Helvetica)

Beachten Sie die Lesegewohnheiten (immer von links nach rechts schreiben)!

Die Darstellung links oben beginnen, Groß- und Kleinbuchstaben benutzen.

Gliederung/Ordnung

Überschriften und Zwischenüberschriften verwenden. Optische Blöcke bilden.

Einfachheit

Geläufige Wörter verwenden. Kurze Sätze bilden.

Kürze/Prägnanz

Die Aussagen auf das Wesentliche beschränken. Im Weglassen liegt die Kunst.

Zusätzliche Stimulans

Farben einsetzen; Beispiele geben, neben dem geschriebenen Wort auch Skizzen, Zeichnungen zum besseren Verständnis verwenden.

Nicht vergessen: Farben und Formen sind Bedeutungsträger! Durch eine sinnvolle Verwendung von Farben und Formen werden:

Wichtige Informationen hervorgehoben

Zusammenhänge verdeutlicht

Querhinweise zwischen mehreren Darstellungen hergestellt

Aufeinanderfolgende Darstellungen miteinander verbunden

(Bei Plakaten und Folien aber nicht mehr als drei Farben verwenden, Buchstabengröße bei Plakaten: mind. 2,5 cm, bei Folien mind. 18 mit dem Computer)

Tipps zum Umgang mit Medien

Plakate

Achten Sie darauf, dass nur die Visualisierung im Blickfeld steht, über die Sie sprechen – andere nicht zum Punkt gehörige Darstellungen lenken die TeilnehmerInnen ab!

Achten Sie darauf, dass möglichst alle Anwesenden die Visualisierung gut sehen können!

Wenden Sie sich beim Erklären den Teilnehmenden zu, sprechen Sie nicht zur Tafel!

Overhead-Projektor

Schalten Sie das Gerät erst ein, wenn Sie es brauchen und sofort aus, wenn Sie es nicht mehr benötigen!

Stehen Sie nicht im Bild!

Zeigen Sie immer mit einem Kugelschreiber (nicht mit dem Finger) auf der Folie, nicht an der Wand!

Lassen Sie den Stift auf der Folie liegen, während Sie über den entsprechenden Punkt sprechen!

Power-Point

Stehen Sie nicht im Bild!

Wenden Sie sich beim Erklären den Teilnehmenden zu, nicht dem Computer (bitten Sie evtl. jemanden, den Computer zu bedienen)!

Wenn Sie zur PP-Präsentation Handouts verteilen, machen Sie keine verkleinerten Folien-Kopien!

Zugang 5 Literatur

Der folgende Text stammt von der deutschen Jugendbuchautorin Susanne Kilian.

1. Aufgabe

A/ Bilden Sie fünf Gruppen. Jede Gruppe wählt ein Lebensalter aus, und liest die dazugehörigen Redensarten. Ergänzen Sie in der Gruppe das gewählte Alter mit weiteren deutschsprachigen Redensarten, und schreiben Sie, wo möglich, die ungarische Entsprechung zu der deutschen Redensart.

B/ Überlegen Sie sich in der Gruppe, was Demokratie für die jeweilige Altersstufe heißt oder heißen kann.

Susanne Kilian: Redensarten Was man so sagt von jemand, je nach Alter...

KIND
das Licht der Welt erblicken
ins Leben treten
die Welt entdecken
Klein-Dummerchen
selige Kinderzeit
Erstklässler – Tintenfresser
die Schulbank drücken
noch nass hinter den Ohren
Grünschnabel

JUGEND
aus dem Größten raus sein
ist in den Flegeljahren
Teenager – Backfisch – Rowdy
auf der Schwelle des Lebens stehen
über die Stränge schlagen
Jugend hat keine Tugend
der Ernst des Lebens beginnt
flügge werden
himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt
sich die Hörner abstoßen
was aus sich machen
seinen Träumen nachhängen
sich ein Ziel setzen
dem Ruf des Herzens folgen

MANN

im Hafen der Ehe landen
Familie gründen
Karriere machen
seinen Mann stehen
die Leiter des Erfolgs hochklettern
an der Spitze stehen
auf dem Gipfel des Erfolgs
in der Mitte seines Lebens
Geld machen
es zu was bringen
in der Blüte seiner Jahre
aus geordneten Bahnen ausbrechen
Lorbeerkränze ernten
sich durchboxen
in der Tradition stehen

ÄLTERER MANN

im besten Mannesalter
auf der Höhe des Ruhmes
im Kreise seiner Familie
einen Namen haben
sich auf seinen Lorbeeren ausruhen
die Nase gründlich voll haben
auf dem absteigenden Ast
abgesägt werden
aufs Abstellgleis geschoben
ausrangiert
seinen Abschied nehmen
weg vom Fenster

ALTER MANN

in Pension gehen
im Ruhestand
im Herbst des Lebens stehen
altes Haus, alter Knabe, altes Mädchen
ein würdiger Greis
alter Knacker
mit der Weisheit des Alters
seniler Greis
der goldene Lebensabend
im gesegneten Alter
alt wie Methusalem
auf der Schwelle des Todes
mit einem Bein schon im Grab
beißt bald ins Gras

Übrigens: fast alle „Redensarten“ beziehen sich auf Männer
(Kilian, 78-80)

Quellenverzeichnis

- Bartels, David: Kleine deutsche Parteifarbenlehre. Budapest, 2006 (Manuskript)
- Kilian: Redensarten. Beltz In: Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.): Menschengeschichten
Beltz/Gelberg Verlag 1991 78-80
- Die Schweizerische Eidgenossenschaft und ihr Parlament (DVD) Condor audiovisuals und
Benteli Verlag. Zürich 1994.
- Weck, Roger de: Alles geordnet – total radikal = Geo Spezial 02/2002 Schweiz (28-31)
- Unwort des Jahres
<http://www.unwortdesjahres.org>
- Wörter des Jahres
<http://www.gfds.de/index.php?id=11>

Weiterführende Literatur

- Az ország háza. Parlamenti Információs Rendszer
<http://www.mkogy.hu>
- Leinemann, Jürgen: Eine Nation auf der Suche = Spiegel Spezial 4/2005 S.10-20

Thema 5

Bildungskompass

Im folgenden Teil können Sie anhand authentischer Materialien (Daten, statistischer Erhebungen, Berichte, literarischer Texte) Ihr Wissen über das Schulsystem, die Schultypen und das Hochschulwesen im deutschsprachigen Raum und in Ungarn durch die Lösung verschiedener Aufgaben auffrischen und erweitern. Anschließend können Sie Ihre Gedanken dazu in der Gruppe austauschen. Als aktuelles Projekt werden PISA und ihre Folgen behandelt. Die literarischen Texte sollten zur Diskussion anregen.

Zugang 1

Schule, Schulsystem

1. Aufgabe

Wenn Sie die folgenden „Rohmaterialien“: Statistiken, sachliche Studien, Berichte (auch auf der CD und der Homepage) über die Schule studieren, können Sie das Schulsystem und die Schultypen in den deutschsprachigen Ländern (A, CH, D) kennen lernen. Vergleichen Sie sie miteinander. Denken Sie auch darüber nach, was diese Unterschiede verursachen kann. Wenn es nötig ist, suchen Sie gezielt nach weiteren Daten und Informationen im Internet. Links zum Schulsystem und Schultypen in Österreich und in der Schweiz sind auf unserer Homepage zu finden.

Schultypen in Deutschland (gekürzt)

Die Schultypen in Deutschland und deren Inhalte sind in den 16 Bundesländern unterschiedlich, da in der föderalen Struktur die Kulturhoheit der Länder besteht.

Grobe Einteilung der Schultypen, berufsbildende Schulen, Sonderschulen Es gibt allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen.

Die allgemeinbildenden Schulen lassen sich weiter unterteilen in Regelschulen und Sonderschulen. Letztere sind für Kinder mit einer Behinderung oder Lernbehinderung vorgesehen. Sie unterscheiden Schultypen im wesentlichen nach der Art der Behinderung, zu den Sonderschultypen im Überblick siehe Sonderschule.

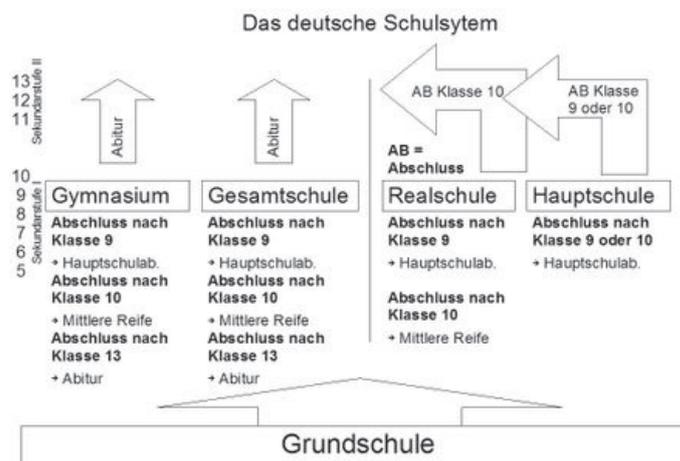


Abb. 1 Einfache Erklärung des deutschen Schulsystems

Weitere Kriterien: Schulen, die nicht vom Staat betrieben werden, heißen Privatschulen. Schulen mit einem alternativen pädagogischen Konzept heißen Alternativschulen. Außerdem gibt es Ganztagschulen, Internate und Fernunterricht.

Verwaltungsrechtlich nicht zu den Schulen zählen der Bereich der Vorstufe (Kindergarten, Vorschule und Frühförderung), der tertiäre Bildungsbereich (Berufsakademien und Hochschulen) und die außerschulische Erwachsenenbildung (Volkshochschule, Familienbildungsstätte).

Im Folgenden werden deshalb nur die Schultypen im öffentlichen Regelschulwesen Deutschlands betrachtet.

Primarstufe

In der Primarstufe besuchen alle Kinder die Grundschule. Diese geht im Normalfall von der 1. Klasse bis zur (je nach Bundesland) 4.-6. Klasse. In der flexiblen Schuleingangsphase können Kinder bereits ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht eingeschult werden. In Berlin und Brandenburg geht die Grundschule bis zur 6. Klasse.

Orientierungsstufe

Unter Orientierungsstufe als Schultyp versteht man eine besondere Schulform für die 5. und 6. Klasse, in der die Schüler aller Leistungsstufen gemeinsam unterrichtet werden. Dieser wird inzwischen nur noch vereinzelt angeboten. Damit nicht zu verwechseln ist die „Orientierungsstufe“ als Bezeichnung für die 5. und 6. Klassen innerhalb von Schultypen der Sekundarstufe.

Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I beginnt in Klasse 5 (in manchen Bundesländern auch in Klasse 7). Im traditionell dreigliedrigen Schulsystem Deutschlands gibt es drei traditionelle Schultypen, die jeweils einen eigenen Abschluss haben:

- Die Hauptschule führt nach der 9. oder 10. Klasse zum Hauptschulabschluss.
- Die Realschule führt nach der 10. Klasse zur Mittleren Reife.
- Das Gymnasium geht in der Sekundarstufe I bis zur 10. Klasse und führt zur Zugangsberechtigung in die 11. Klasse der gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II.

Daneben gibt es zwei wesentliche andere Schulformen:

Die Gesamtschule verbindet die drei genannten traditionellen Schultypen. In der integrierten Gesamtschule werden die Schüler zum Teil gemeinsam, zum Teil auch leistungsdifferenziert getrennt unterrichtet. In der kooperativen Gesamtschule existieren die drei Schultypen gemeinsam unter einem Dach. Einen „Gesamtschulabschluss“ gibt es nicht, die Schüler erwerben den Abschluss einer der drei traditionellen Schultypen.

Außerdem gibt es in vielen Bundesländern Modelle, die in unterschiedlicher Weise die Funktionen der Haupt- und Realschulen vereinen. Verwirrend dabei sind die überall unterschiedlichen Bezeichnungen, die teilweise auch noch doppeldeutig sind, da sie in anderen regionalen Zusammenhängen eine ganz andere Bedeutung haben. [...]

Sekundarstufe II

Im Allgemeinbildenden Bereich gibt es in der Sekundarstufe II nur die gymnasialen Oberstufen von Gymnasium und Gesamtschule (ab der 11. Klasse). Diese führen nach dem 12. oder 13. Schuljahr zum Abitur.

(http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Bildungssystem)

2. Aufgabe

Stellen Sie das Schulsystem Ungarns vor, indem Sie auf Grund des Textes über Schultypen in Deutschland einen Paralleltext erstellen. (Eine mögliche Lösung stellt die Übersicht auf der CD dar. Quelle: <http://www.palyanet.hu>)

3. Aufgabe

Sie kennen bestimmt einige Trends im Schulwesen in Ungarn, die in den letzten Jahren auch in der Presse diskutiert wurden. Der kurze Text „Közoktatás“ beschäftigt sich mit den Änderungen in den vergangenen 15 Jahren, seit der Wende. Fassen Sie die wichtigsten Informationen für einen Ausländer in deutscher Sprache zusammen und erklären Sie dabei auch einige Begriffe (z.B. *Nemzeti Alaptanterv, rugalmas beiskolázás, szakmunkásképzés, szakiskola*).

Közoktatás

Az elmúlt tizenöt évben az iskolai életutak rugalmasabbá váltak a közoktatásban, sokszínűvé vált az intézményi kínálat. Többféle tanterv szerint folyik az oktatás: a Nemzeti Alap Tanterv (1995) bevezetését követően az iskolák helyi tanterveket készítettek, majd ezeket egységesebb keretbe (2000) foglalták. Az állam mellett az egyházak, alapítványok, gazdasági szervezetek is fenntartanak közoktatási intézményeket. A tankötelezettséget először a 16. évre (1993), majd a 18. évre (2004) hosszabbították.

Az óvodás gyermekek és az általános iskolások száma a csökkenő élveszületésekből következően jelentősen visszaesett. Ugyanakkor jelenleg – az 1990. évi 82%-hoz képest – a 3 és 5 éves kor közötti gyermekeknek már 87%-a kap óvodai nevelést, és 2003-tól 5 éves kor felett kötelező az iskolai előkészítés.

Fokozatosan elterjedt a rugalmas beiskolázás, egyre több gyermek csak 7 éves kortól kezdi az általános iskolát. Az általános iskola alsó tagozatán minden második tanuló tanul valamilyen idegen nyelvet. Később a felső tagozaton és a szakközépiskolákban egy, a gimnáziumokban két idegen nyelv tanulása kötelező.

A 14-17 évesek száma 1990 és 2005 között egyötödével csökkent. Ám míg 1990-ben a 14-17 évesek 84%-a vett részt, jelenleg már 97%-a részesül közoktatásban. A hagyományos három éves szakmunkásképzés megszűnt, helyét a négyéves szakiskola vette át. A munkaerőpiac elvárásaival összhangban új szakmák jelentek meg, a szakmaszerkezet jelenleg átalakulóban van.

A kilencvenes évek folyamán a középiskolai oktatás eltolódott az érettségit adó képzés felé. Bővült a gimnáziumok és a szakközépiskolák száma, emellett 2004-ig a középiskolai tanulók száma közel másfélszeresére nőtt, és a verseny is fokozódott az oktatási intézmények között. A hagyományos és jelenleg is túlnyomórészt uralkodó 8+4 osztály elvégzését magában foglaló iskolai életút mellett 1990-től lehetővé vált a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok elvégzése, ahol a készségek egymásra épülő kialakítását hangsúlyozzák. A kilencvenes évek közepén a gimnáziumi tanulók 14%-a tanult ebben a formában, jelenleg 34%-uk.

Míg az általános iskolai felnőttoktatás jelenleg már nem számottevő, a változó munkáltatói igényekkel is összefüggésben az egész életen át tartó tanulás egyre fontosabbá válik, és a középiskolai felnőttoktatásban résztvevők köre három tizedével 90 ezerre bővült.

A közoktatási kiadások bruttó hazai termékhez viszonyított aránya 1992 és 2000 között 5,24%-ról 3,41%-ra csökkent, az ezredforduló óta ismét emelkedik, 2003-ban 4,17% volt. Emellett a háztartások oktatási célokra fordított kiadásainak hányada kis mértékben emelkedett. A pedagóguspálya kilencvenes évekre jellemző romló anyagi elismertsége az ezredfordulót követően némileg javult.

(KSH, 2005)

4. Aufgabe

Interpretieren Sie die Statistiken, die zum Bericht gehören. Womit können diese Tendenzen (Rückgang der Zahl der Kinder im Kindergarten und an verschiedenen Schultypen, Anteil der Englischlerner an verschiedenen Schultypen, Zahl der Schüler an verschiedenen Mittelschulen bzw. an nicht staatlichen Schulen) erklärt werden? Nennen Sie einige Gründe. Informieren Sie sich darüber, ob es eine ähnliche Entwicklung auch in anderen Ländern gibt?

Óvodások és iskolai tanulók számának alakulása				
Oktatási és nevelési szint	1995	2000	2004	
	1990 = 100 %			Ezer fő
Óvoda	102	90	83	326
Általános iskola	84	82	76	891
Szakiskola	79	56	60	135
Középiskola	125	142	147	529
Közoktatás összesen	94	90	87	1 881

Abb. 2 Zahl der Kinder im Kindergarten und an verschiedenen Schultypen



Abb. 3 Zahl der Schüler mit Fremdsprache Englisch

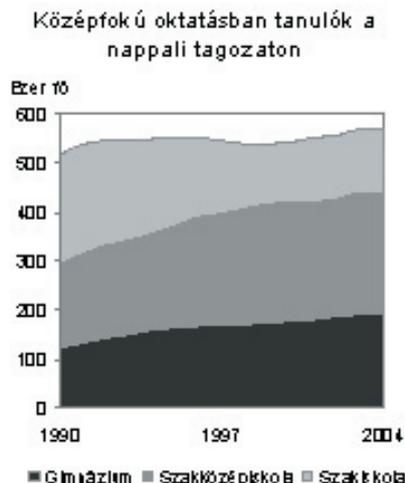


Abb. 4 Zahl der Mittelschüler

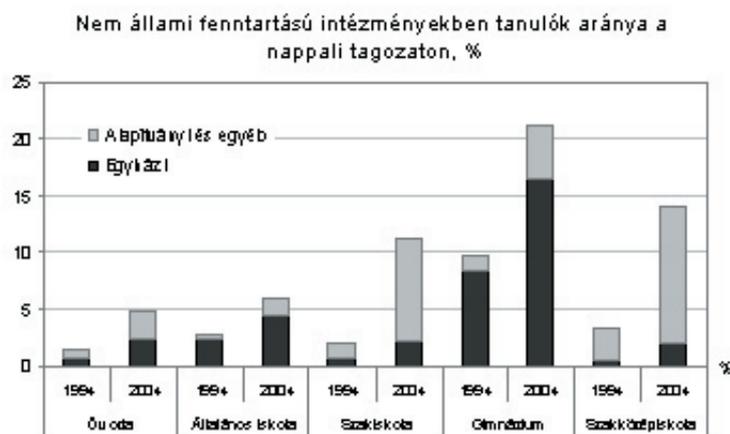


Abb. 5 Zahl der Schüler an nicht-staatlichen Schulen

(KSH, 2005)

5. Aufgabe

Schon jüngere Schüler können ganz eindeutig begründen, warum sie sich in einer Schule wohl fühlen. Können Sie sich beim Lesen des folgenden Schülertextes vorstellen, wie das Schulleben an Camies Schule gestaltet wird?

Kennen Sie Schulen mit ähnlichen Programmen, z.B. alternative Schulen in Ungarn?

Camie schreibt über die Freie Schule Die beste Grundschule der Welt

Eigentlich wollte Camie einen Artikel über die Freie Schule für die Braunschweiger Zeitung schreiben. Für die Zeitung war ihr Bericht viel zu lang. Er ist allerdings so schön, dass wir ihn hier veröffentlichen. (Anzumerken ist, dass Camie, bevor sie zu uns kam, eine andere Grundschule in Braunschweig besucht hat.)

„Hallo, ich bin Camie und meine Hobbys sind tanzen, musizieren, malen und mit Freunden spielen. Meine Schule heißt *Freie Schule Braunschweig* und ich bin echt zufrieden mit der Schule. Da ist alles toll.

Die Schule fängt um neun (Uhr) an. Dann kommt die Stillarbeit. Da muss es ganz still in der Klasse sein, denn die Zeit wird sonst von unserem Lehrer oder Lehrerin verlängert. Danach kommt eine kleine Pause – ungefähr ‘ne halbe Stunde.

Anschließend ist der Wochenplan an der Reihe. Nun suchen alle nach einer Blauen Mappe in ihren Fächern und arbeiten dann darin. Jeden Tag müssen wir Kinder 1 Blatt machen, man kann aber auch 2 oder 3 machen. Wer 5 geschafft hat, der ist dann fertig. Er kann oder sie kann dann malen oder draußen auf dem Schulhof spielen oder, oder ...

Bald danach ist Mittagessen an der Reihe. Wenn Dienstag ist, dann sind ja wir dran (mit Kinderkochen)! Ich koche sehr gerne in der Schule. (Beim Kinderkochen) kochen nämlich auch Kinder. (Dafür) werden 4 Kinder aus der Klasse ausgewählt – natürlich nur die, die möchten. 2 Mädchen und 2 Jungs fahren mit ... einem Elternteil einkaufen und kocht es dann ... mhhhh lecker.

Nach dem Mittagessen ist Abschlusskreis. Da sagen wir noch einmal was über den Tag oder mit wem wir uns verabreden oder ich kann das alles gar nicht aufsagen.

Mittwoch ist der einzige Tag, der anders als die anderen ist. Die Schule geht nur bis 12 (Uhr). Manche gehen aber auch in die Mittwochsbetreuung. Geigen ist toll. (Camie besucht einen Kurs bei Musikfuß). Was an diesem Tag noch anders ist, es gibt kein Mittagessen.

Ich finde an dieser Schule am besten, dass die Klassen 1er, 2er, 3er und 4er in der gleichen Gruppe sind. Es gibt die Blaue Gruppe, die Grüne Gruppe, die Rote Gruppe und die Gelbe Gruppe. In der Gelben Gruppe bin ich. Es gibt in der Schule leider nur 1nen Lehrer. Wir duzen uns in der Schule. Das ist meine Schule. Camie“

(<http://bs.cyty.com/freie-schule/kinderseiten/camie/bericht.htm>)

6. Aufgabe

Jede Schule in Ungarn hat ein sog. pädagogisches Konzept (Programm). Was gehört Ihrer Meinung nach in dieses Programm?

7. Aufgabe

A/ Schüler in Deutschland haben jedes Jahr die Möglichkeit sich darüber zu äußern, wie zufrieden sie mit dem Unterricht und der Atmosphäre an ihrer Schule sind. Im Wettbewerb der Zeitschrift UNICUM können sie ihre Schule bewerten und für den Titel „Schule des Jahres“ vorzuschlagen. Unten finden Sie das Formular, in das Noten von Eins bis Sechs eingetragen werden sollen. Sind Sie mit den Kategorien der Bewertung „Umfeld“, „Ausstattung“, „außerschulische Aktivitäten“ etc. einverstanden? Wären diese auch in Ungarn relevant? Hätten Sie weitere Vorschläge?

B/ Versuchen Sie mit Hilfe dieses Formulars Ihre Mittelschule nachträglich zu bewerten. Diskutieren Sie mit Ihren MitstudentInnen darüber, welche Schule in Ihrer Gruppe die Chance hätte, den Titel „Schule des Jahres“ zu bekommen.

Zeugnisübergabe

Nutzt die Chance und gebt eurer Schule Noten



Fragebogen

Zur Bewertung trägt ihr bitte Schulnoten von Eins („sehr gut“) bis Sechs („ungenügend“) in die dafür vorgesehenen Kästchen ein. Wer mag, kann auch noch einen kleinen Kommentar schreiben (hat keinen Einfluss auf die Wertung).

1. Umfeld:

- Wie ist der bauliche Zustand der Schule?
- Wie sind Schulhof und Freizeitbereiche gestaltet?
- Wie ist der Zustand der Klassenräume?
- Wie stark können die Schüler ihre Schule mitgestalten?
- Wie umweltfreundlich ist die Schule?

Kommentar: _____

2. Ausstattung:

- Wie gut ist die technische Ausstattung der Schule?
- Wie aktuell sind die Unterrichtsmaterialien?
- Wie sind die Sporthallen ausgestattet?
- Wie ist die Schulbibliothek ausgestattet?

Kommentar: _____

3. Computerausstattung:

- Wie gut ist die Ausstattung der Schule mit neuen Computern?
- Wie ist die Schul-Homepage (sofern vorhanden) gestaltet?

Kommentar: _____

4. Außerschulische Aktivitäten:

- Wie umfangreich ist das Angebot an außerschulischen Aktivitäten (AGs, Orchester/Chor, Theatergruppe, Sport, Lern-/Fördergruppen)?
- Wie unterstützen die Lehrer Schulpartys?
- Wie ist die Qualität der Schülerzeitung?

Kommentar: _____

5. Berufsvorbereitung:

- Wie gut bereitet die Schule durch Berufsberatung, Exkursionen oder Ähnliches auf die Zeit nach dem Abitur vor?

Kommentar: _____

6. Schulklima:

- Wie engagiert sind die Lehrer?
- Wie ist das Verhältnis der Schüler untereinander?
- Wie ist das Verhältnis zu ehemaligen Schülern und Lehrern?
- Wie ist das Verhältnis zum Hausmeister?
- Wie wird an der Schule Gewaltprävention betrieben?

Kommentar: _____

Name der Schule		Jahrgangsstufe	
Adresse/Stadt			
Name			
Straße			
PLZ/Ort			
Geburtstag		E-Mail	

So geht's: Den Coupon schickt ihr bis zum 17. April 2006 an UNICUM ABI, „Schule des Jahres“, Willy-Brandt-Platz 5-7, 44787 Bochum. Oder ihr bewertet eure Schule im Internet unter www.unicum.de, Webcode: Schule 2006

(http://www.unicum.de/evo/6213_1)

8. Aufgabe

Untersuchungen haben bewiesen, dass die Qualität des Unterrichts am stärksten von den Lehrpersonen beeinflusst wird.

Im Filmabschnitt aus der DVD „Treibhäuser der Zukunft“ können Sie Meinungen von Lehrenden über den Lehrberuf sehen. Notieren Sie sich Fragen, Bemerkungen, Anregungen, die Sie für wichtig halten, und diskutieren Sie darüber, sowie über Ihre Eindrücke in der Kleingruppe.

Zugang 2

Hochschulwesen, Studium

1. Aufgabe

Sammeln Sie aktuelle Materialien über Änderungen im Hochschulwesen seit der Wende und vor allem in den letzten Jahren in Ungarn in Zeitschriften oder im Internet (Zahl der Studenten nach Institutionen, Fächergruppen, Ausgaben für Studierende). Auf der CD finden Sie einige Texte und Diagramme dazu.

Gibt es ähnliche Tendenzen im deutschsprachigen Raum? Vergleichen Sie nach einer Recherche die ungarische Situation mit der Lage in einem der deutschsprachigen Länder.

2. Aufgabe

Nennen Sie 10 Gründe, warum es sich lohnt, an Ihrer Hochschule/Universität zu studieren. Dabei können Sie sie mit anderen Institutionen mit einem ähnlichem Profil vergleichen. Um diese Aufgabe lösen zu können, sollten Sie auch einige Fakten über verschiedene Universitätsstädte und Institutionen in Ungarn sammeln und in Betracht ziehen. Klicken Sie die Homepages an.

3. Aufgabe

Studieren Sie den folgenden Text aus dem „Deutschland“ Magazin über Berlin, die Stadt, die auch in Sachen Studium Deutschlands Hauptstadt ist. Der Text könnte als Modell dienen, welche Angaben über eine Universitätsstadt von Interesse sein können. Unterstreichen Sie die für Sie neuen und wichtigsten Informationen.

Berlin

140000 Studierende, vier Universitäten, sieben Fachhochschulen und drei künstlerische Hochschulen: Berlin ist auch in Sachen Studium Deutschlands Hauptstadt. Allein an der Humboldt-Universität forschten 29 Nobelpreisträger, darunter Albert Einstein, Otto Hahn, Werner Heisenberg, Emil Fischer, Max Planck und Fritz Haber. Dass Spitzenforschung an der Humboldt-Universität selbstverständlich ist, zeigen sehr gute Platzierungen in mehreren neueren Rankings – besonders in den Fächern Mathematik, Germanistik oder Chemie. Die 1810 am Prachtboulevard „Unter den Linden“ eröffnete Alma Mater gilt auch als „Mutter aller modernen Universitäten“. Sie setzte erstmals die von ihrem Namensgeber Wilhelm von Humboldt (1767–1835) geforderte Einheit von Lehre und Forschung um. Weltbekannt ist auch die Charité, Europas größtes Universitätsklinikum, die von der Humboldt-Universität und der Freien Universität (FU) gemeinsam betrieben wird. Allein an der Charité sind 8000 Studentinnen und Studenten in elf medizinischen Studiengängen immatrikuliert. Viele bekannte medizinische Pioniere wie Rudolf Virchow und Ferdinand Sauerbruch wirkten hier und begründeten eine medizinische Schule von Weltruf. Größte Universität in der Stadt ist mit über 40000 Studierenden die Freie Universität – eine Hochschule mit ungewöhnlicher Gründungsgeschichte: Sie ist das Produkt des frühen Kalten Krieges und wurde Ende 1948 gemeinsam von

Studierenden und Professoren mit Unterstützung von Berliner Politikern und der amerikanischen Besatzungsmacht im Westteil der Stadt in Berlin-Dahlem gegründet.

Heute ist die Universität mit rund 100 Fächern eine der vielseitigsten Hochschulen in Deutschland. Außer klassischen Lehrangeboten wie Sprach-, Rechts- und Naturwissenschaften zählen auch kleinere Fachbereiche wie Theaterwissenschaft oder Judaistik dazu. Bei Studierenden wie Wissenschaftlern gleichermaßen anerkannt ist das Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft. Sehr spezialisiert sind dagegen die Angebote der kleineren Berliner Hochschulen wie zum Beispiel der privaten Europäischen Wirtschaftshochschule oder der Universität der Künste (UdK). An ihren vier Fakultäten Bildende Kunst, Musik, Darstellende Kunst und Gestaltung versammelt die Hochschule kreative Köpfe aus der ganzen Welt. Mit Londons Mode-Legende Vivienne Westwood Designermode schneiden? Die Universität der Künste macht es möglich.

Fakten

Studierende insgesamt: 140000

Ausländische Studierende: 19408

Universitäten: 4

Fachhochschulen: 7

Künstlerische Hochschulen: 3

Einwohner: 3,4 Millionen

Internet: www.campus-germany.de

(Stumpf, 2005

(http://www.magazine-deutschland.de/issue/Unis1_1-05.php)

4. Aufgabe

Erstellen Sie einen ähnlichen Text über Ihre Stadt bzw. über die Geschichte und das heutige Profil Ihrer Hochschule/Universität (Fakultäten, Lehrangebote, Leistungen).

5. Aufgabe

Wenn Sie die Möglichkeit hätten in Deutschland zu studieren, nach welchen Kriterien würden Sie sich für eine Hochschule entscheiden? Was sollte man über die Organisation des Studiums rechtzeitig wissen? Informative Texte mit Fakten über traditionsreiche und neu gegründete Universitäten in Deutschland können Sie auf der Homepage http://www.magazine-deutschland.de/issue/Unis1_1-05.php oder <http://www.campus-germany.de> lesen (u.a. über TU Dresden, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald).

6. Aufgabe

Studieren Sie die Argumente unter dem Titel „10 Gründe für ein Studium in Deutschland“ von Nina Lemmens auf der Homepage http://www.magazine-deutschland.de/issue/Gruende_1-05.php. Formulieren Sie Ihre Einstellung dazu. Diskutieren Sie darüber mit Ihren Kommilitonen.

Zugang 3

PISA-Studie - Ein absehbarer Schock?

In den vergangenen Jahren haben Sie sicher mehrmals über die Pisa-Studie (PISA - Programme for International Student Assessment), über die Ergebnisse ungarischer Schüler bei den Tests gehört und gelesen, oder Sie wurden selber als SchülerIn eventuell getestet.

1. Aufgabe

Bei der Bearbeitung des Themas gehen Sie zunächst von den folgenden Texten aus (drei kurze Berichte aus Österreich, aus Ungarn und aus der Schweiz). Beachten Sie auch die Quellen, also von welchen Institutionen die Texte stammen.

Nach Interesse und Möglichkeiten sammeln Sie dazu auch weitere aktuelle Materialien. Daraus kann ein sog. landeskundliches Netzwerk erstellt werden, d.h. Sie sollten Aspekte festlegen, die während der Behandlung des Themas im Vordergrund stehen werden. Außer sachlichen Berichten, Studien und Statistiken (Rohmaterialien) sollten Sie in diversen ungarischen und deutschsprachigen Zeitschriften, Zeitungen und auch im Internet weitere, auch meinungsbetonte Texte sammeln.

A/ Sammeln Sie (auf einem Plakat) in Gruppen direkte Ursachen und Folgen zu einem bestimmten Problem, z.B. warum ungarische Schüler oder deutsche Schüler in PISA 2003 nicht signifikant aufholen konnten und halten Sie sie in Kreisen um das Problem herum fest. Daraus können Sie ein Ursachengeflecht erstellen, indem Sie auch die direkten Ursachen und Folgen der gefundenen Ursachen wiederum festgehalten werden. Diese Methode wird in der Fachliteratur als „Spinnwebeanalyse“ bezeichnet.

B/ Sammeln und erklären Sie typische Fachwörter und Abkürzungen in den Texten (z. B. *Curriculum, item, Multiple-Choice-Aufgabe, PISA, OECD, IEA*).

Bericht 1

PISA – Programme for International Student Assessment (Programm zur Messung und zum internationalen Vergleich von Schülerleistungen)

PISA ist ein 1998 begonnenes, gemeinsames Projekt aller 30 OECD-Staaten, um in regelmäßigen Abständen verlässliche Qualitätsindikatoren zum Vergleich der Effektivität der verschiedenen Schulsysteme zu gewinnen. In einem 3-Jahres-Zyklus werden (seit PISA 2000) in diesen Ländern standardisierte Leistungsmessungen in einem Altersjahrgang von Schülerinnen und Schülern durchgeführt, der gezielt die 15-/16-Jährigen erfasst (am Ende der Pflichtschulzeit).

Wer nimmt an PISA teil?

Die Tests und Fragebögen werden von den Expert/innen aller Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt und dann zugleich in zufällig ausgewählten Schulen angewendet. Während an PISA 2000 noch 31 Staaten teilnahmen und an PISA 2003 insgesamt 41 (30 OECD plus 11 WEI-Länder), so sind für PISA 2006 bereits rund 60 Länder aus allen Kontinenten angemeldet. In jedem teilnehmenden Land wird eine Stichprobe von mindestens 4500 Schülerinnen und Schülern (entspricht ca. 200 Schulen mit je bis zu 35 Schüler/innen) unter streng kontrollierten Bedingungen getestet – insgesamt nehmen derzeit bereits weltweit mehr als 275 000 Schüler/innen an jedem PISA-Testzyklus teil.

Was wird getestet?

PISA 2003 erfasst Grundkompetenzen von Jugendlichen in drei zentralen Fachbereichen: Lese-Kompetenz (reading literacy), Mathematik-Kompetenz (mathematical literacy) und Naturwissenschafts-Kompetenz (scientific literacy) sowie in PISA 2003 auch in Problemlöse-Kompetenz (problem solving). Die Festlegung der Testinhalte erfolgt so, dass nicht nur die Beherrschung des im Curriculum vorgesehenen Lehrstoffs abgedeckt wird, sondern auch wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten, die man im Erwachsenenleben unbedingt benötigt, erfasst werden (Basis für lebenslanges Lernen). Die Untersuchung von fächerübergreifenden Kompetenzen ist integraler Bestandteil von PISA. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Kompetenzbereichs auf Grund von nachhaltig vernetztem Wissen mit unterschiedlichen, praxisbezogenen Situationen und Problemen umgehen zu können.

Wie wird getestet?

Die Messung der Grundkompetenzen erfolgt mit Papier-und-Bleistift-Tests, wobei die individuelle Testzeit (pro Schüler/in) zwei Stunden beträgt. Die Tests bestehen aus einer Mischung von Multiple-Choice-Aufgaben und aus Items, für die die Schülerinnen und Schüler eigene, offene Antworten ausarbeiten müssen. Die Aufgabenstellungen sind in Gruppen zusammengefasst, die sich jeweils auf eine längere Beschreibung einer realitätsnahen Situation beziehen.

In jedem Land werden etwa ein Dutzend verschiedene (rotierte) Testhefte eingesetzt, deren Items insgesamt einer Testdauer von sieben bis acht Stunden entsprechen, und von denen die einzelnen Schüler/innen jeweils unterschiedliche Kombinationen bearbeiten. Sie beantworten außerdem einen Schülerfragebogen von etwa 30 Minuten Länge über sich selbst, ihre Erfahrungen in der Schule und den familiären pädagogischen Hintergrund. Auch die Schulleiter/innen erhalten einen Fragebogen über Schule, Lehrer/innen und Unterricht, deren spezifische Merkmale und den pädagogischen Kontext.

Schwerpunkte und Ergebnisse

In jedem dreijährigen PISA-Zyklus werden alle beschriebenen Kompetenzen (L-M-NW) getestet, wobei eine davon – mit zwei Dritteln der Testzeit – besonders gründlich gemessen und erforscht wird: So war Lese-Kompetenz im Jahr 2000 der Schwerpunkt („Hauptdomäne“), Mathematik-Kompetenz bei PISA 2003 und Naturwissenschafts-Kompetenz wird es im Jahr 2006 sein.

Die Ergebnisse der Tests und Befragungen werden im internationalen Vergleich von der OECD selbst veröffentlicht (Internationaler PISA-Report, OECD-Education at a Glance) – die nationalen Projektzentren geben umfangreiche nationale Berichte (wie den vorliegenden) heraus, mit Profilen der Kenntnisse und Fähigkeiten von Schüler/innen nach Ende der Pflichtschulzeit und kontextbezogenen Indikatoren, mit denen ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und den Merkmalen von Jugendlichen, Schulen und Schulsystemen hergestellt wird.

(<http://www.pisa-austria.at/infoseite.htm>)

Bericht 2

Oktatás, iskolázottság

A 2000-ben és 2003-ban az OECD-országokban végzett PISA-kutatás a 15 éves tanulók olvasási-szövegértési és természettudományos alapismereteit hasonlította össze. A kutatás nem a diákok lexikai ismereteire, hanem sokkal inkább az értelmező és problémamegoldó készségre, az iskolai tudás mindennapi alkalmazására vonatkozott. Magyarországon a 15 éves tanulók olvasási-szövegértési készsége – a két időpontban ugyanazt a 26 államot összevetve – az OECD-átlag alatti. A 26 ország közül Magyarország 2000-ben a 21., 2003-ban a 20. helyen állt.

Figyelembe véve a mintavételi hibát, 2003-ban hazánk nem tért el szignifikánsan Spanyolországtól és Luxemburgtól, illetve Portugáliától. A diákok készségeire vonatkozó egyenlőtlenség dimenziójában viszont Magyarország 2003-ban a 6. legjobb, azaz a kompetenciák egyenlően oszlanak el a tanulók között. Az eltérő szinten teljesítő iskolarendszereket számos egymásra is ható tényező befolyásolja, melyek közül kiemelkednek a forráselosztás, az iskolapolitika és iskolai környezet, valamint az osztálytermi munka jellegzetességei. A matematikai készségben 2003-ban Magyarország 29 OECD-ország között a 21. helyen állt, a természettudományos alapismeretekben a kedvezőbb, 14. helyet foglalta el.

(KSH, 2005)

Bericht 3

PISA 2003: sehr gute Noten für die Schweiz

Die EDK zeigt sich erfreut über das Abschneiden der Schweiz in PISA 2003: die Ergebnisse im Schwerpunkt Mathematik sowie in Naturwissenschaften und im neu getesteten Problemlösen stellen der Schule Schweiz im internationalen Vergleich sehr gute Noten aus. Das Mathematik-Ergebnis belegt eine hohe Integrationsleistung der Schweizer Schule.

Im Vergleich zu 2000 lassen sich in allen bereits vor drei Jahren getesteten Bereichen Verbesserungen feststellen. Das bereits im Jahr 2000 sehr gute Mathematikergebnis wird bestätigt, hier holen 2003 die schwächsten Jugendlichen deutlich auf. Bei den Naturwissenschaften und beim Lesen liegt die Schweiz neu über dem OECD-Mittelwert. Das zeigt, dass die Reformen der 1990er-Jahre insgesamt in die richtige Richtung gehen.

Auch vor diesem erfreulichen Ergebnis ist es wichtig, dass die Qualität und Zielsicherheit des Schweizer Schulsystems weiter verbessert werden. [...].

Am 7. Dezember 2004 wurden in Bern an einer Medienorientierung die Ergebnisse von PISA 2003 vorgestellt. Als Vertreter der EDK und Mitglieder der Steuerungsgruppe PISA Schweiz nahmen der EDK-Präsident, Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling (SG), und Regierungsrat Charles Beer (GE) eine erste Bewertung der Ergebnisse vor.

Mathematik: die schwächsten Jugendlichen holen signifikant auf

Im Zentrum der PISA-Erhebung von 2003 stand die Mathematik. Das sehr gute Abschneiden in Mathematik zeichnete sich bereits 2000 ab. Es ist sehr erfreulich, dass dieses Resultat jetzt in der ausführlichen Testanlage so deutlich bestätigt wird:

- Die Schweiz liegt ganz klar über dem OECD-Durchschnitt.
- Von 40 Ländern sind nur gerade drei signifikant besser als die Schweiz, darunter ein einziges europäisches Land (Finnland). (Insgesamt beteiligten sich 41 Länder an PISA 2003, England konnte bei der Auswertung aufgrund mangelhafter Daten nicht berücksichtigt werden.)
- Im Vergleich zu den entsprechenden Anteilen im OECD-Durchschnitt hat die Schweiz deutlich mehr Schülerinnen und Schüler, welche ausgezeichnete Ergebnisse erreichen, und deutlich weniger Schülerinnen und Schüler, welche in den schwächsten Niveaus sind.
- Die Schweiz befindet sich, zusammen mit Liechtenstein, in einer Ländergruppe, die signifikant besser abschneidet als unsere Nachbarländer Deutschland, Österreich, Frankreich und Italien.
- Im Vergleich zu 2000 haben sich die Leistungen der schwächsten Jugendlichen signifikant verbessert.

Problemlösen: sehr gutes Ergebnis

Zum guten Gesamtergebnis tragen auch folgende Ergebnisse bei:

- Im 2003 erstmals getesteten Bereich Problemlösen liegt die Schweiz signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Von 40 Ländern sind nur gerade vier signifikant besser als die Schweiz, darunter ein einziges europäisches Land (Finnland).
- In den Naturwissenschaften schneidet die Schweiz signifikant besser ab als 2000. Sie liegt 2003 signifikant über dem OECD-Durchschnitt.
- Beim Lesen hat sich im Vergleich zu 2000 der Durchschnitt verbessert. Neu liegt die Schweiz über dem OECD-Mittelwert (494). Der Anteil der schwächsten Leserinnen und Leser ist um rund einen Fünftel kleiner als 2000. Die Schweiz liegt damit beim Lesen jedoch nach wie vor im Mittelfeld.

Sozioökonomischer Hintergrund: weniger wichtig

Das Schweizer Mathematik-Ergebnis steht für eine hohe Integrationsleistung der Volksschule Schweiz, denn das gute Ergebnis wird in einem Fachbereich erreicht, wo der Kompetenzerwerb weitgehend in der Schule stattfindet; im Vergleich zur Mathematik spielen beim Lesen vor- und ausserschulische Einflüsse und Lernorte eine viel wichtigere Rolle.

Es ist daher sehr positiv zu werten, dass in der Mathematik der Einfluss des familiären Hintergrunds in der Schweiz gemäss PISA 2003 nicht grösser ist als im OECD-Durchschnitt. Das zeigt, dass die Schweizer Schule durchaus in der Lage ist, mit einer im internationalen Vergleich sehr heterogenen Schülerschaft und unter den bestehenden Rahmenbedingungen sehr gute Ergebnisse zu erreichen.

Lesen: PISA-Aktionsplan bleibt gültig

Der von der EDK nach PISA 2000 verabschiedete Aktionsplan zur Förderung der Sprachkompetenz bleibt weiterhin gültig. Dazu gehört insbesondere die möglichst früh einsetzende, auch ausser- und vorschulische Sprachförderung von Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen. Die Schule ist auch auf die Unterstützung schulexterner Partner angewiesen: auf eine Migrations- und Integrationspolitik, welche die Aufgaben der Schule unterstützt, und auf eine Familienpolitik, die sich laufend den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anpasst.

Die EDK wird an ihrer Jahres-Pressekonferenz im Juni 2005 über den Stand der Umsetzung der Massnahmen des PISA-2000-Aktionsplans informieren. Grundlage dafür werden ihre im laufenden Jahr bei den Kantonen durchgeführten Umfragen darstellen.

Kontaktperson Gabriela Fuchs, Kommunikationsbeauftragte
Pressedienst des Generalsekretariats / Service de presse du Secrétariat général
(http://www.schulnetz.li/assi/Schulnetz/pisa/Pisa2004/PM-PISA_D.pdf)

(Auf der CD finden Sie noch zwei unterschiedliche Textsorten – ein Interview mit einem ungarischen Experten und einen Bericht der PISA-Konsortium Deutschland aus einer Fachzeitschrift – zum gleichen Thema.)

Zugang 4

Projekte und projektartige Aufgaben

1. Aufgabe

Stellen Sie in Kleingruppen zum Thema Schule/Bildung eine Textmappe (mit literarischen und Sachtexten, verschiedene Textsorten) zusammen. Innerhalb dieses Themenbereichs können Sie für Ihre Recherche unterschiedliche Schwerpunkte bestimmen. Vor der Präsentation geben Sie Kriterien für die Beurteilung an.

2. Aufgabe

Kleingruppen wählen sich unterschiedliche Schultypen und recherchieren/informieren sich mit Hilfe des Internets über eine konkrete Schule (Gesamtschule, Gymnasium, Hauptschule etc.) in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz. Präsentieren Sie die wichtigsten Informationen und vergleichen Sie die Angaben und die unterschiedlichen Konzepte anhand der Informationen. Mit Hilfe von Online-Schulzeitungen können Sie mit einigen Schulen eventuell auch den Kontakt aufnehmen.

Zugang 5

Literarische Texte - Konfliktfeld Schule

1. Aufgabe

Wie würden Sie die Frage, die als Titel des folgenden literarischen Textes steht, beantworten? Nehmen wir an, Schulkinder stellen Ihnen diese Frage. Hätten Sie eine Antwort oder wie der Autor Kenzaburô Oe vielleicht eine Geschichte parat?

Warum müssen wir in die Schule gehen?

Ich habe in meinem Leben bisher zwei Mal über diese Frage nachgedacht. Über wichtige Probleme muss man, so mühsam es ist, gründlich nachdenken. Und das ist gut so. Denn auch wenn sich ein Problem nicht vollständig lösen ließ, wird im Nachhinein deutlich, wie wichtig es war, genügend Zeit gehabt zu haben, um gründlich darüber nachzudenken. Beide Male, als ich über die Frage nachdachte, warum Kinder in die Schule gehen müssen, gelangte ich glücklicherweise zu sinnvollen Antworten. Es sind vielleicht die besten Antworten, die ich auf die unzähligen Fragen in meinem Leben fand.

Das erste Mal dachte ich weniger darüber nach, warum Kinder in die Schule gehen müssen, sondern zweifelte vielmehr sehr daran, ob Kinder überhaupt in die Schule gehen müssen. Ich war zehn Jahre alt und es war Herbst. Im Sommer desselben Jahres hatte mein Heimatland Japan den Pazifischen Krieg verloren. Japan hatte gegen die Alliierten gekämpft, gegen Amerika, England, Holland, China und andere Länder. Und zum ersten Mal waren in diesem Krieg Atombomben auf Städte abgeworfen worden.

Die Niederlage im Krieg führte im Leben der Japaner zu großen Veränderungen. Bis dahin hatte man uns Kindern – und auch den Erwachsenen – beigebracht, dass der überaus mächtige japanische Kaiser, der Tenno, ein „Gott“ sei. Nach dem Krieg aber wurde bekannt gegeben, dass der Tenno ein Mensch ist.

Ich glaubte damals, dass die Veränderungen richtig waren. Es leuchtete mir ein, dass eine von allen Menschen gemeinsam mit gleichen Rechten geschaffene Demokratie besser ist als eine Gesellschaft, die von einem „Gott“ beherrscht wird. Ich spürte mit ganzer Seele die bedeutende Veränderung, die darin lag, dass wir nicht mehr gezwungen waren, Soldaten zu sein, die Menschen anderer Länder töteten, nur weil man sie zum Feind erklärt hatte – und die auch selbst getötet wurden.

Doch einen Monat, nachdem der Krieg zu Ende war, wollte ich nicht mehr zur Schule gehen. Denn die Lehrer, die bis zur Mine des Sommers behauptet hatten, dass der Tenno ein „Gott“ sei und uns andächtig vor seiner Fotografie Verbeugungen machen ließen und die weiterhin erklärt hatten, dass die Amerikaner keine Menschen, sondern Teufel und Ungeheuer seien, erzählten uns jetzt, ohne eine Miene zu verziehen, das Gegenteil. Sie verloren kein Wort darüber, dass ihre bisherige Denkweise und Methode des Unterrichtens falsch gewesen seien oder ob sie darüber nachdachten. Sie sagten uns, als sei das ganz natürlich, dass der Tenno ein Mensch sei und die Amerikaner unsere Freunde.

An dem Tag, als die Soldaten der Besatzungstruppen mit Jeeps in unser in einem Tal mitten im Wald gelegenes kleines Dorf gefahren kamen – in dem ich geboren und aufgewachsen bin –, standen die Schüler auf beiden Seiten der Straße, winkten mit ihren selbst gemachten Stars-and-Stripes-Fahnen und

schrien „Hello!“. Ich aber stahl mich fort und ging in den Wald. Ich sah von einer Anhöhe ins Tal hinunter und beobachtete, wie die Jeeps, Miniaturen gleich, die Uferstraße am Fluss entlangfuhren, und wenn ich auch die winzig kleinen Gesichter der Kinder nicht erkennen konnte, hörte ich ihre Stimmen, die „Hello!“ riefen, und mir liefen die Tränen herunter.

Am nächsten Morgen machte ich mich zwar zur Schule auf, aber dort angekommen, ging ich schnurstracks durch die Hintertür wieder hinaus, lief in den Wald und blieb dort bis zum Abend. Ich besaß ein großes Bilderbuch über Pflanzen. Ich suchte die genauen Namen und Kennzeichen eines jeden Baumes im Wald in dem Buch und prägte sie mir ein. Da unsere Familie mit der Verwaltung des Waldes zu tun hatte, schien es mir für mein zukünftiges Leben nützlich, die Namen und Kennzeichen der Bäume des Waldes zu kennen. Es gab viele verschiedene Baumarten im Wald. Dass jeder dieser Bäume einen eigenen Namen trug und besondere Eigenschaften besaß, begeisterte mich. Viele der lateinischen Namen der Bäume, die ich mir damals im Wald einprägte, kenne ich auch heute noch.

Ich wollte nicht mehr zur Schule gehen. Wenn ich allein im Wald mit meinem Pflanzenbuch die Namen und Besonderheiten der Bäume ordentlich lernte, könnte ich, wenn ich groß bin, damit mein Leben bestreiten. Außerdem wusste ich, dass selbst, wenn ich in die Schule ginge, ich dort keine Lehrer oder Kameraden fände, die sich für die Bäume, die mich so fesselten, interessierten und mit denen ich darüber sprechen könnte. Warum musste man in die Schule gehen und Sachen lernen, die nichts mit dem Leben als Erwachsener zu tun hatten?

An einem Tag im Herbst ging ich, obwohl es in Strömen regnete, in den Wald. Der Regen wurde immer stärker und überall im Wald entstanden Bäche, wo vorher keine gewesen waren, und der Weg wurde unter Schlammmassen begraben. Es wurde Abend, aber ich konnte nicht mehr ins Tal hinabsteigen, ich bekam Fieber und brach unter einem großen Magnolienbaum zusammen. Dort fand mich am übernächsten Tag die Feuerwehrtruppe unseres Dorfes und rettete mich.

Doch nach Hause zurückgekehrt, ließ das Fieber nicht nach. Der Arzt, der aus der benachbarten Stadt herbeikam, sagte – ich hörte es wie im Traum –, mir könnten keine Behandlungsmethode und keine Medizin mehr helfen, und ging wieder. Nur meine Mutter gab die Hoffnung nicht auf und pflegte mich. Und eines Nachts, ich hatte zwar noch Fieber und war schwach, erwachte ich aus meinem bisherigen Zustand, der sich wie eine in heiße Winde gehüllte Traumwelt anfühlte, und stellte fest, dass mein Kopf wieder klar war.

Wie in japanischen Häusern üblich, lag ich auf einem Futon, der direkt auf dem mit Reisstrohmatten bedeckten Boden ausgebreitet war. Am Kopfende meines Futons saß meine Mutter, die wohl mehrere Nächte nicht geschlafen hatte, und sah zu mir herab. Langsam und so leise, dass es mir selbst seltsam vorkam, versuchte ich zu sprechen. „Mutter, muss ich sterben?“

„Ich glaube nicht, dass du stirbst. Ich bete darum, dass du nicht stirbst.“

„Der Arzt hat gesagt, dass das Kind wahrscheinlich sterben wird, er könne nichts mehr für es tun. Ich habe es gehört. Ich glaube, ich muss sterben.“

Meine Mutter schwieg eine Weile. Dann sagte sie Folgendes: „Solltest du sterben, bringe ich dich noch einmal zur Welt, mach dir keine Sorgen.“

„Aber das Kind wäre doch ein anderes Kind als ich, wenn ich jetzt sterbe.“

„Nein, es wäre dasselbe“, sagte meine Mutter. „Wenn ich dich geboren habe, werde ich diesem neuen Du all das erzählen, was du bisher gesehen und gehört hast, was du gelesen und gemacht hast. Und da auch das neue Du die Sprache sprechen wird, die du jetzt sprichst, werden sich die beiden Kinder vollkommen gleichen.“

Ich hatte das Gefühl, sie nicht richtig verstanden zu haben. Doch ich war beruhigt und schlief ein. Und vom nächsten Tag an begann ich langsam gesund zu werden. Als es Winter wurde, ging ich freiwillig wieder zur Schule.

Während ich im Schulzimmer saß und lernte und auch beim Baseballspiel auf dem Schulhof – ein Sport, der nach dem Krieg sehr populär wurde –, versank ich oft in Gedanken. Bin ich, so wie ich hier bin, nicht vielleicht das Kind, das meine Mutter noch einmal geboren hat, nachdem jenes fiebernde, kranke Kind gestorben ist? Bin ich nicht vielleicht das neue Kind, das all das erzählt bekommen hat, was jenes gestorbene Kind gesehen, gehört, gelesen und gemacht hat, und das es nun wie ein schon immer existierendes Gedächtnis in sich spürt? Und habe ich nicht vielleicht die Sprache, die dieses gestorbene Kind benutzt hat, übernommen und denke und spreche nun darin?

Sind die Kinder hier im Klassenzimmer und auf dem Schulhof nicht alle Kinder, die an Stelle von Kindern leben, die nicht erwachsen werden konnten und gestorben sind und denen all das, was diese Kinder gesehen, gehört, gelesen und gemacht haben, erzählt wurde? Der Beweis ist, dass wir alle dieselbe Sprache sprechen. Und gehen wir nicht alle zur Schule, um diese Sprache zu lernen und so zu unserer eigenen zu machen? Doch um die Sprache und die Erfahrungen der gestorbenen Kinder zu übernehmen, müssen wir nicht nur Japanisch, sondern auch Naturwissenschaften und Mathematik und sogar Sport lernen! Wenn ich nur allein in den Wald ginge und die Bäume dort mit denen in meinem Pflanzenbuch vergleiche, könnte ich nicht an die Stelle des gestorbenen Kindes treten und zu einem neuen Kind werden, das mit jenem Kind eins ist. Deswegen gehen wir alle zur Schule, lernen und spielen zusammen.

Vielleicht kommt euch meine Geschichte, die ich hier erzählt habe, ein bisschen seltsam vor. Auch ich verstehe heute als Erwachsener, obwohl mir dies Erlebnis nach langer Zeit wieder in den Sinn gekommen ist, nicht mehr richtig, was ich damals zu Beginn des Winters genau verstanden hatte, als ich endlich gesund war und mit einer stillen Freude wieder zur Schule ging. Doch ich habe diese Erinnerung, über die ich bisher noch nie geschrieben habe, in der Hoffnung erzählt, dass ihr, die ihr jetzt Kinder – neue Kinder – seid, sie vielleicht richtig versteht.

Etwas anderes, an das ich mich erinnere, ist ein Erlebnis als Erwachsener. Mein ältestes Kind, ein Junge namens Hikari, kam mit einem missgestalteten Kopf zur Welt. Am hinteren Teil seines Kopfes befand sich eine große Beule, so dass es aussah, als hätte er zwei Köpfe, einen großen und einen kleinen. Die Ärzte entfernten diese Beule, wobei sie sich darum bemühten, dabei das Gehirn so wenig wie möglich zu verletzen, und verschlossen die Wunde wieder.

Hikari wuchs schnell heran, doch auch mit vier oder fünf Jahren konnte er noch nicht sprechen. Er war besonders sensibel für die Höhe und den Klang von Tönen und das Erste, was er lernte, war nicht die menschliche Sprache, sondern die verschiedenen Gesänge der Vögel. Bald konnte er, wenn er die Stimme eines bestimmten Vogels hörte, auch den Namen des Vogels sagen, den er von einer Schallplatte mit Vogelstimmen kannte. So begann Hikari zu sprechen.

Mit sieben Jahren, ein Jahr später als normale Kinder, kam Hikari in die Schule. In eine »Sonderklasse«. Dort gab es Kinder mit verschiedenen Behinderungen. Es waren Kinder darunter, die die ganze Zeit laut schrien. Andere konnten nicht still sitzen, sondern mussten immer herumlaufen und stießen dabei an Tische und warfen Stühle um. Wenn ich durchs Fenster hineinsah, hielt sich Hikari immer mit beiden Händen die Ohren zu und hatte sich am ganzen Körper versteift.

Und so stellte ich mir, als Erwachsener, noch einmal die gleiche Frage, die ich mir schon als Kind gestellt hatte. Warum muss Hikari in die Schule gehen? Er kennt die Lieder der Vögel gut und es macht ihm Spaß, ihre Namen von seinen Eltern zu lernen. Wäre es da nicht besser, wir kehrten in unser Dorf zurück und lebten in einem Haus, das wir auf der Wiese auf der Anhöhe im Wald errichteten? Ich würde in meinem Pflanzenbuch die Namen und Eigenschaften der Bäume nachschlagen und Hikari würde den Liedern der Vögel lauschen und ihre Namen nennen. Meine Frau würde uns beide zeichnen und Essen kochen. Warum war das unmöglich?

Aber es war Hikari selbst, der diese schwierige Frage für mich Erwachsenen löste. Eine Weile nachdem Hikari in die „Sonderklasse“ gekommen war, fand er einen Freund, der genau wie er laute Geräusche und Lärm hasste. Von nun an saßen sie immer zu zweit in einer Ecke des Klassenzimmers und ertrugen, Hand in Hand, den Lärm um sie herum. Außerdem half Hikari seinem Freund, der körperlich schwächer war als er selbst, wenn dieser auf die Toilette musste. Diese Erfahrung, seinem Freund nützlich sein zu können, bedeutete für Hikari, der zu Hause wegen jeder Kleinigkeit auf seine Eltern angewiesen war, ein ganz neues Glück. Bald darauf sah man die beiden, wie sie etwas entfernt von den anderen Kindern nebeneinander auf ihren Stühlen saßen und Musiksendungen im Radio hörten.

Und nach einem Jahr stellte Hikari fest, dass die Sprache, die er am besten verstand, nicht mehr die Lieder der Vögel waren, sondern die von Menschen gemachte Musik. Er brachte sogar Zettel mit nach Hause, auf die sein Freund die Namen der Stücke aus den Radioprogrammen geschrieben hatte, die ihnen gefallen hatten, und suchte die Platten dazu heraus. Auch die Lehrer bemerkten, dass in den Gesprächen der beiden, die sonst fast immer schwiegen, Wörter wie Bach oder Mozart fielen.

Zusammen mit seinem Freund durchlief Hikari die „Sonderklasse“ und die Sonderschule. In Japan endet für geistig behinderte Kinder die Schule mit der zwölften Klasse. Am Tag der Abschlussfeier hörten wir Eltern, wie die Lehrer Hikari und seinen Mitschülern mitteilten, dass ab morgen keine Schule mehr sei.

Bei der anschließenden Party sagte Hikari, der mehrmals erklärt bekommen hatte, dass ab morgen keine Schule mehr sei: „Das ist seltsam.“ Und sein Freund antwortete aus tiefstem Herzen: „Ja, das ist seltsam.“ Auf den Gesichtern der beiden erschien ein Lächeln, das Überraschung zeigte und doch Ruhe ausstrahlte.

Ausgehend von diesem kleinen Gespräch schrieb ich für Hikari ein Gedicht und Hikari, der anfangs von seiner Mutter Musikunterricht erhalten hatte und mittlerweile selbst komponierte, machte daraus ein Stück und schenkte es seinem Freund. Das daraus weiterentwickelte Stück „Schulabschluss mit Variationen“ ist mittlerweile bei verschiedenen Konzerten gespielt worden und hat viele Zuhörer gefunden.

Heute ist die Musik für Hikari die wichtigste Sprache, um die Tiefe und den Reichtum in seinem Innern zu entdecken, sich anderen Menschen mitzuteilen und sich selbst zu der Gesellschaft in Beziehung zu setzen. Der Keim dazu wurde in seiner Familie gelegt, aber erst in der Schule konnte sich dieser entfalten. Nicht nur Japanisch, sondern auch die Naturwissenschaften und Mathematik und auch Sport und Musik sind Sprachen, die notwendig sind, um sich selbst genau zu verstehen und mit anderen Menschen in Kontakt treten zu können. Das Gleiche gilt auch für Fremdsprachen.

Um das zu lernen, glaube ich, müssen Kinder in die Schule gehen.

(Aus dem Japanischen von Nora Bierich)

KENZABURŌ OE, geb. 31.1.1935, bekam 1994 den Literaturnobelpreis für sein Gesamtwerk. Er lebt in Tokio und lehrt als Gastprofessor auf der ganzen Welt. (Oe, 57-64)

2. Aufgabe

Lesen Sie das Gedicht und versuchen Sie über die genannten Prominenten (Chaplin, Mark Twain, Rousseau, Kant, Hauptmann) und ihre Konflikte mit der Schule etwas zu erfahren.

Othmar Wagner: Über die Schule Eine Geringschätzung

Chaplin konnte nie
eine Schule besuchen
und Mark Twain drückte sich vor ihr.
Rousseau bildete sich selbst fort
während der Musterschüler Kant
mit Schrecken und Bangigkeit
jener „Jugendklaverei“ gedachte.
Gerhard Hauptmann hielt man für dumm
Weil er zweimal sitzenblieb.
Baudelaire verwies man
wegen „undiszipliniertes Verhalten“
und Schopenhauer schrieb ein
Spottgedicht.
Auch den jungen Brecht drohte
die Relegierung
(es gelang ihm übrigens nicht
seine Lehrer wesentlich zu fördern).
G.B. Shaw konnte nicht lernen
was ihn nicht interessierte
(sein Bildungsweg wurde nur durch
den Schulbesuch unterbrochen).
Selbst Adenauer mogelte sich durchs Abitur
(wie viele andere auch).
Richard Wagner hingegen
wurde ohne Reifezeugnis entlassen.
Später „Genie des Jahrhunderts“ genannt
Quälte Einstein sich abmit der Schule.
So verzweifelte Hesse, und so auch
schätze ich sie gering.
(Wagner, 1981)

3. Aufgabe

Kennen Sie ungarische Beispiele zum gleichen Thema (Petőfi, Csokonai ...)? Sammeln Sie einige Daten oder Texte dazu.

4. Aufgabe

Berichten Sie über eine unangenehme Situation aus Ihrer Schulzeit.

5. Aufgabe

Stellen Sie typische Situationen aus der Schulzeit in Kleingruppen pantomimisch dar und/oder berichten Sie darüber. Sie können auch Standbilder über die Schulzeit, typische Szenen mit einem Regisseur darstellen ohne zu sprechen (szenisches Spiel).

6. Aufgabe

Analysieren Sie die Sprachmittel im Gedicht (Ausdrücke für Bewertung, Gefühle usw.).

Quellenverzeichnis

Camie schreibt über die Freie Schule

<http://bs.cyty.com/freie-schule/kinderseiten/camie/bericht.htm> (15-04-2006)

Közoktatás. In: Az átmenet évei, az átmenet tényei. Magyarország 1990-2004. Budapest: KSH, 2005

Lemmens, Nina: 10 Gründe für ein Studium in Deutschland

http://magazine-deutschland.de/issue/Gruende_1-05.php (27-07-2006)

Oe, Kenzaburô: Warum müssen wir in die Schule gehen? In: Stielke, Bettina (Hrsg.): Kinder fragen, Nobelpreisträger antworten. Süddeutsche Zeitung/Heyne, 2001. 57-64

Oktatás, iskolázottság. In: Magyarország 2004. Budapest: KSH, 2005.

PISA - Programme for International Student Assessment

<http://www.pisa-austria.at/infoseite.htm> (16-04-2006)

PISA 2003: Sehr gute Noten für die Schweiz.

http://www.schulnetz.li/assi/Schulnetz/pisa/Pisa2004/PM-PISA_D.pdf (2006-04-15)

Schultypen in Deutschland

<http://de.wikipedia.org/wiki/Schultypen-in-Deutschland> (10-04-2006)

Stumpf, Rainer : Universitäten in Deutschland. Berlin

http://www.magazine-deutschland.de/issue/Unis1_1-05.php (10-04-2006)

Treibhäuser der Zukunft. Archiv der Zukunft, 2004. ISBN 3-9809294-3-4 (DKJS) / ISBN 3-407-85830-2 (Beltz)

Wagner, Othmar: Über die Schule. Eine Geringschätzung. In: Junge Literatur aus Österreich '80, Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1981.

Zeugnisvergabe.

http://www.unicum.de/evo/6213_1 (10-04-2006)

Weiterführende Literatur

Aufgabentypen (PISA)

http://www.pisa-austria.at/pisa2003/testinstrumente/lang/index_anhang.htm

Beispiele für Tests

<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ5/seminare/2001ws/rupp/prold-pisa-lesetest.pdf>

Die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie <http://www.goethe.de/wis/sub/dos/de255093.htm>
Deutschland-Portal / Schule

<http://www.deutschland.de/rubrik.php?lang=1&category1=151&category2=167>
(10-04-2006)

Felvégi Emese: „Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről” in: Új Pedagógiai Szemle 2005/1

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-01-vt-felvegi-gyorsjelentés> (07-04-2006)

Felsőoktatás. In: Az átmenet évei, az átmenet tényei. Magyarország 1990-2004. Budapest: KSH, 2005

Finetti, Marco: Etwas besser, aber noch ungerechter. Die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie

<http://www.goethe.de/wis/sub/dos/de255093.htm> (15-04-2006)

Jelentés a közoktatásról. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2003

Koppensteiner, Jürgen: Österreich. Ein landeskundliche4s Lesebuch. Wien: Edition Praesens, 2004 (Kapitel 10 - Schule, Studium, Ausbildung)

Magyarország 2004. Budapest: KSH, 2005

Mészáros, István: Die Geschichte des tausendjährigen ungarischen Schulwesens. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999

Neue Studienwege

http://www.wege-ins-studium.de/index.php?id=170&tt_news=&type=98

Novák, Gábor: Közoktatásunk a PISA-felmérés tükrében. In: Köznevelés 61. évf. 4. szám, 2005. január 28.

PISA 2003 Kurzfassung der Ergebnisse

http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Kurzfassung_PISA_2003.pdf (15.04.2006)

Schöne Bescherung: PISA II ist da – Im Fokus bei Bildung PLUS (Titel, Adressen von Dokumenten aus A, CH, D)

http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=373

Schulsystem in Österreich

http://de.wikipedia.org/wiki/Schulsystem_in_%C3%96sterreich (15-04-2006)

Schulsystem in der Schweiz

<http://de.wikipedia.org> (15-04-2006)

Schulsystem in Ungarn

<http://www.palyanet.hu/iskola.htm> (27-07-2006)

Schulweb (Schulen in A, CH, D und weltweit)

<http://www.schulweb.de> (10-04-2006)

Tatsachen über Deutschland

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/>

Ungarisches Schulsystem

<http://de.wikipedia.org/wiki/Ungarn#Schulsystem>

Unió Értésítő 2005/8 (Quellen über die Daten im Unterrichtswesen in Ungarn)

Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese [et al]: A PISA 2000 vizsgálatról.

<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2001-12-ta-Tobbek-Pisa.html> - 70k (07-04-2006)

Wissenschule (Portal für Schule, Studium, Ausbildung und Wissen)

<http://www.wissenschule.de>

Thema 6

Die Welt – ein großer Computer

Im folgenden Teil können Sie sich mit unterschiedlichen Meinungen aus aller Welt über Computer auseinandersetzen und sich darüber Gedanken machen, was der Computereinsatz und das Internet in der Schule, zum Beispiel in einer Notebook-Klasse und in der Ausbildung in Deutschland oder in Ungarn bringen kann/könnte. Auch über die Geschichte der Computer können Sie einiges erfahren und nach Interesse weitere Daten sammeln. Als Projekt können Sie eine Umfrage unter Studentinnen und Studenten Ihrer Institution durchführen und die Ergebnisse evaluieren.

Zugang 1

Meinungen über Computer

Was ist Ihrer Meinung nach eigentlich ein Computer? Freund, technisches Gerät, Denkobjekt, LehrerIn, Medium, Werkzeug oder ...?

Im Zusammenhang mit dem Begriff „Computer“ werden in den Medien ganz unterschiedliche Fragen diskutiert. Können Computer denken? Werden sie bald intelligenter sein als Menschen? Was unterscheidet den Menschen vom Computer usw.

1. Aufgabe

Lesen Sie einige Aussagen aus Forumsbeiträgen und nehmen Sie dazu Stellung. Die folgenden Fragen wurden gestellt:

Sind Computer nützlich?

Welche Gefahren und Nachteile bringen uns Computer?

Was bringt die Zukunft?

Kann Computereinsatz im Unterricht nützlich sein?

„Ich finde, dass Computer sehr nützlich sind, und das Internet auch (für Hausaufgaben...). Ohne PC, ohne Spiele, ohne Internet kein Leben!“

„Auch ich liebe meinen Computer. Aber ich war auch schon recht glücklich, als es noch kein Internet gab, und ich habe damals auch schon sehr schön gelebt. Computer helfen nur, aber denken lernen muss man schon selber...“

„Ich bin eine französische Studentin und ich finde das Internet sehr gut, um Kontakt mit neuen Leuten zu finden.“

„Hallo, es kam einmal ein junger Mann, der Counter-Strike spielte, in eine Schule und hat 16 Leute erschossen. Die Tat in Erfurt war schrecklich...“

„Ich finde, der Computer ist dumm und herzlos, weil er eine Maschine ist. Wenn Computer einen Fehler machen, kann das tödlich sein.“

„Ich denke, dass der Computer die Zukunft ist.“

„Am Computer sitzen ist schlecht. Basketball spielen ist besser.“

„Die Menschen sprechen miteinander über e-mail und Foren, Firmen verkaufen im Internet und stellen sich vor. Alle Menschen können und dürfen etwas sagen!“

„Unserer Meinung nach ist der Computer sehr nützlich, um Deutsch zu lernen. Wir glauben aber, dass er nur ein Teil des Unterrichts sein soll, denn es muss immer Lehrer geben, die einem helfen sich zu orientieren.“

„Natürlich kann der Computer den Unterricht bereichern, bunter machen und erleichtern. Er ist eine schöne Ergänzung zu traditionellen Unterrichtsformen...“

(http://www.kaleidos.de/alltag/meinung/comp_f4.htm)

2. Aufgabe

Was für Erfahrungen haben Sie selbst im Zusammenhang mit den vier Fragen?

3. Aufgabe

Organisieren Sie in der Seminargruppe eine Podiumsdiskussion mit verschiedenen Experten (Informatiker, Politiker, Dozenten, Studenten, Schüler, Eltern). Sie können dazu auch Rollenkarten erstellen.

4. Aufgabe

Formulieren Sie schriftlich Ihre eigenen Berichte zum Thema. Sie können auch einige Mitstudenten und Dozenten interviewen.

Zugang 2

Neue Medien in der Schule/im Studium

1. Aufgabe

Auf der Homepage <http://beat.doebe.li/bibliothek/f00088.html> sehen Sie ein BiblioMap über das Thema: Was bringt Computereinsatz in der Schule? Formulieren Sie Fragen und Aussagen mit Hilfe des angegebenen Wortmaterials. Zum Beispiel: Was fördert/unterstützt den Computereinsatz? Wie verändert sich die Rolle der Lehrperson?

Auf dieser Internetseite finden Sie sicher einige anregende Fragen und Feststellungen, über die Sie Ihre Meinung in der Seminargruppe gern austauschen.

2. Aufgabe

Einige von diesen Fragen werden auch im folgenden Bericht beantwortet. Nach der Auffassung von Experten wie Eva-Maria Rastner, Sprachwissenschaftlerin und -didaktikerin am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt und Hermann Wilhelmer, Deutschlehrer, „sollten die SchülerInnen zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit allen – besonders aber mit den ‚neuen‘ Medien befähigt werden.“ [...]An einer berufsbildenden Schule, in der „computerunterstütztes Lernen in (fast) allen Fächern schon seit längerem zum Unterrichtsalltag gehört“ haben sie im Frühling/Sommer 2003 mit SchülerInnen einer Notebook-Klasse erprobt und analysiert, „welche Möglichkeiten und/oder Probleme sich durch den Einsatz des Laptops im Deutschunterricht ergeben und inwiefern damit Lernen und Lehren verändert wird.“ In einem Projektbericht haben sie ihre Erfahrungen reflektiert.

Lesen Sie zunächst einige Auszüge aus diesem Bericht und diskutieren Sie anhand der folgenden Thesen über den Einsatz von Laptops.

Eva-Maria Rastner / Hermann Wilhelmer (Klagenfurt) :
Schöne neue Medienwelt!?

Eine (kritische) Bestandsaufnahme (in) einer Notebookklasse

[...]

2. Notebook und Deutschunterricht

2.1. Notebook im Fach Deutsch? – Notebook im Fach Deutsch!

Dass der Einsatz von Laptops das Lehren und Lernen im Fach Deutsch fördert, wird im Folgenden anhand einiger Thesen darzustellen versucht:⁷

- Laptops in der Hand von Schülerinnen bieten für den Deutschunterricht sowohl eine organisatorische als auch eine konzeptionelle Alternative, da sie Unterricht nachhaltig verändern können.

- Ihre Verwendung trägt beispielsweise zu einer Aktualisierung des Unterrichts bei, indem mittels Internet relativ schnell auf Informationen und Hintergründe zugegriffen werden kann, wodurch Lernen interessanter und motivierender wird.

- Das vorwiegend lehrerzentrierte bzw. fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch verliert an Bedeutung, d. h. die Unterrichtenden sind nicht mehr ausschließlich für den Informationsinput zuständig, sondern die SchülerInnen werden Subjekte ihres eigenen Lernprozesses, da sie selbständiger arbeiten können.

- Während dieser Phase des eigenständigen Arbeitens und Recherchierens zeigt sich eine weitere Veränderung des Lernens: Gefundene Informationen werden von den Lernenden – mit Unterstützung des/der Lehrers/Lehrerin – auf ihre Sinnhaftigkeit, Brauchbarkeit und Gültigkeit überprüft.
- Zu jeder Zeit und an jedem Ort ist der Laptop Buch (Informationsquelle), Stift (Schreibinstrument) und Heft/Mappe (Dokumentations- und Präsentationsinstrument) gleichzeitig.
- Dabei zeigt er als Schreibinstrument entschiedene Vorteile: Je nach Recherchezustand müssen die Ergebnisse (meist Texte) verändert, d. h. überarbeitet werden. Dabei können die SchülerInnen und der/die Lehrer/in Zwischenergebnisse austauschen, Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge unterbreiten, wodurch sich also der Schreibprozess insgesamt verändert. Texte werden nicht mehr als endgültige Produkte gesehen, sondern zunehmend als zu optimierende Produkte begriffen.
- Nach der Erarbeitungsphase müssen die Ergebnisse zusammengetragen und der Gesamtheit zugänglich gemacht werden, wobei der Laptop auch hier Vorteile bietet: Nach einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit erleichtert er die Zusammenführung der Ergebnisse und deren Präsentation.
- Formen arbeitsteiliger Teamarbeit können relativ leicht umgesetzt werden, die Projektpräsentation nimmt einen großen Raum im Unterricht ein, da die Schülerinnen verschiedenste Präsentationstechniken (z. B. PowerPoint) hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen erproben und so ihre eigene Präsentationskompetenz schrittweise entwickeln können.
- Unterrichtsprodukte und -ergebnisse sind dauerhaft verfügbar, Inhalte/Projekte können mit nach Hause genommen und weiter bearbeitet werden.
(Rastner / Wilhelmer, 144f.)

3. Aufgabe

Welche von den aufgelisteten Vorteilen im Fach „Deutsch“ wären relevant auch im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ oder generell im Fremdsprachenunterricht?

4. Aufgabe

Stellen Sie sich vor, Sie wären SchülerIn in einer Notebook-Klasse. Was für Vor- und Nachteile hätte diese neue Lernmethode für Sie? Vergleichen Sie Ihre Vermutungen mit denen im Bericht von Rastner/ Wilhelmer zitierten Meinungen der Schülerinnen aus Graz.

„Am Anfang war es schon eine große Umstellung, aber man gewöhnt sich daran.“ (Verena P.)

„Es ist sehr praktisch, weil man immer alle Unterlagen hat.“ (Alexandra)

„Ich liebe meinen PC!“ (Katharina)

„Oft ist der Laptop wirklich ein ‚Schlepptop‘, denn an einigen Tagen haben wir zusätzlich zum Laptop ziemlich viele Mappen, und die Schultasche kommt auf ein Gewicht von 10 kg!!! Das finde ich nicht sehr vorteilhaft für das Kreuz.“ (Birgit)

„Ich bin froh, in der Laptopklasse zu sein, obwohl ich zugeben muss, dass er mich manchmal schon ein bisschen anzipft. Ich kann mir aber auch keinen Unterricht mehr ohne das Notebook vorstellen.“ (Verena P.)

Nach viermonatigem Unterricht mit einem Notebook, abgesehen von einer kurzen Umstellungsphase, da der Unterricht für mich völlig neu war, kann ich dieser Unterrichtsmethode meist nur Positives abgewinnen. Es ist ein viel abwechslungsreicheres und interessanteres Arbeiten im Unterricht. Durch das

Einbeziehen des Internet hat man ein viel größeres Nachschlagewerk als aus den Schulbüchern. Die kleinen Nachteile wie eine etwas schwerere Schultasche beeinflussen meine positive Einstellung zu dieser Unterrichtsmethode auf keinen Fall.“ (Verena R.)

„Ich denke, in einer Notebook-Klasse zu sein, hat sicher Vor- und Nachteile. Ich könnte mir es aber trotzdem nicht mehr vorstellen, ganz ohne Notebook zu arbeiten.“ (Nina)

(Rastner / Wilhelmer, 144f.)

5. Aufgabe

Lesen Sie den folgenden Text. Was steht an der Universität in Bonn den Studenten zur Verfügung? Welche Möglichkeiten werden genannt?

Wer heute studiert, braucht das Internet

Günther Miklitz

Wer heute studiert, kommt am Internet mit E-Mail und World Wide Web (WWW) nicht mehr vorbei. Dank der neuen Kommunikationstechniken findet man im Handumdrehen zu allen erdenklichen Themen aktuelle Informationen; vom hochspezialisierten Forschungsergebnis in den USA bis zum örtlichen Kinoprogramm ist alles vorhanden. Gar nicht zu reden von Tageszeitungen, Zeitschriften und Nachschlagewerken, wie zum Beispiel dem weltweiten Gemeinschaftsprojekt Wikipedia.

Und wer seine eigenen Gedanken mitteilen möchte, kann dies per E-Mail, Online-Chat und vor allem durch die Präsenz mit eigenen Web-Seiten oder mit einem Blog im Internet tun. Auf diese Weise findet heute ein Großteil des Gedankenaustausches mit Gleichgesinnten oder Freunden in aller Welt statt.

Die Universität Bonn bietet durch das Hochschulrechenzentrum ihren Studierenden und Mitarbeitern einen umfassenden Service für die kostenlose Nutzung des Internets sowie des hochschulinternen Datennetzes.

Viele nutzen diese Dienstleistung für Studium und Forschung – am Arbeitsplatz in der Universität oder von zu Hause. In der Universität gibt es zahlreiche PC-Arbeitsplätze am Internet. Daneben gibt es drahtlose Funkverbindungen (W-LAN), durch die man sich mit dem eigenen tragbaren Rechner („Laptop“ oder „Notebook“) einloggen kann. Die Verbindung von zu Hause aus stellt man in der Regel über Modem per Telefon her oder über einen Breitbandzugang zum Internet mit einer DSL-Leitung.

Jeder Berechtigte erhält im Hochschulrechenzentrum sein persönliches Postfach („Mailbox“) und auch Platz auf dem Uni-Rechner, wo er seine persönlichen Internetseiten (z. B. „Homepage“ oder „Blog“) veröffentlichen kann.

Vorteile im Studium mit E-Mail und im weltweiten Netz, dem „World Wide Web“ (WWW)

Im WWW findet man nicht nur das Wissen der Welt, sondern auch wichtige Infos und Hilfen für das Studium. Man kann jederzeit vom PC aus zu Hause oder mit dem tragbaren Rechner in der Uni darauf zugreifen – ohne Zeitdruck und ohne lange Wege. Hier einige Beispiele:

- Vorlesungsverzeichnisse und Prüfungsordnungen am Bildschirm lesen, Termine nachsehen, Studienpläne ausdrucken oder sich für Veranstaltungen anmelden.

- Übungshilfen und Skripte in den PC laden, Übungsaufgaben per E-Mail einschicken, Sprachen im E-Mail-Kontakt mit muttersprachlichen Partnern lernen.
- In Buchkatalogen von Bibliotheken recherchieren, z. B. in der Universitäts- und Landesbibliothek.
- Teilnahme an Kursen, die über eine besondere elektronische Lehr- und Lernplattform der Universität Bonn im Internet angeboten werden: e-campus uni-bonn.de.
(Miklitz,
<http://www.lernforum.uni-bonn.de/intern1/html>)

6. Aufgabe

Reflektieren Sie Ihre Erfahrungen mit den Kommunikationstechniken seit Anfang Ihres Studium. Was bietet Ihre Hochschule/Universität den Studierenden und den Mitarbeitern an? Gibt es aus dieser Sicht Unterschiede zwischen verschiedenen Institutionen im Hochschulwesen in Ungarn? Nennen Sie einige Vorteile im Studium mit E-Mail und WWW aus Ihrer Praxis.

7. Aufgabe

Wie schätzen Sie Ihre Medienkompetenz ein? Was kennen, können und wissen Sie bereits? Auf der Homepage <http://www.guterunterricht.de> finden Sie einen „Fittestest Internet und PC“. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer MitstudentInnen in der Seminargruppe: Wer von Ihnen kann den Computer am besten bedienen?

8. Aufgabe

Die Frage, was das Internet in der Ausbildung bringt, wird von vielen unterschiedlich beantwortet. Meinungen aus verschiedenen Quellen werden im Folgenden zitiert, Sie sollten überlegen, ob Sie mit ihnen einverstanden sind oder nicht. Wenn Sie das Gelesene nicht akzeptieren können, sollten Sie dies kurz begründen.

- „Der Mehrwert des E-Learning als solches konnte bisher nicht erwiesen werden.“
(Bruno Prowaznik im Text ‚Gibt es einen Mehrwert von E-Learning?‘ 2004)
- „Das Internet bringt zweifellos Vorteile bei der Überwindung von räumlichen und zeitlichen Grenzen in der Ausbildung. Es stellt sich aber die Frage, ob mit Hilfe des Internets der Unterricht auch qualitativ besser werden kann.“
(Beat Döbeli Honegger, erfasst im Biblionetz am 14.04.1999)
- „In der Schätzanalyse hat sich gezeigt, dass eine häufige Nutzung des Computers für Internetrecherche und E-Mail-Kommunikation, die Nutzung von Lernsoftware und ein zu Hause vorhandener Internetzugang einen signifikant positiven Zusammenhang mit den PISA-Leistungen aufweisen.“
(Thomas Fuchs, Ludger Wößmann im Text ‚Computer können das Lernen behindern‘ 2005)
- „Leider gibt es viel übertriebene Euphorie, die den Blick auf das Sinnvolle und Machbare zu verschleiern droht, wenn z.B. einfach pauschal von einer völlig neuen Schule durch das Internet gesprochen wird.“
Franz Eberle in der Zeitschrift Informatik 6/98 -1998 im Text ‚Das Potential des Internet für Aus- und Weiterbildung: Mythos und Realität‘ Seite 24)

Zugang 3

Computer und Internet im Fremdsprachenlernen
und im Fremdsprachenunterricht

1. Aufgabe

Welche Möglichkeiten durch den Einsatz vom PC und Internet z.B. im Fremdsprachenunterricht gegeben sind, können Sie der folgenden Tabelle entnehmen. In dieser Form wurde ein Teil der Ergebnisse der empirischen Forschung einer Studentin der ELTE in ihrer Diplomarbeit dargestellt. Kennen Sie alle aufgezählten Anwendungsmöglichkeiten, computergestützten Formen? Wo es nicht der Fall ist, sollten Sie in Lexika, Fachbüchern etc., die Ihnen zur Verfügung stehen, nachsehen und die Fachtermini erklären.

Im Unterricht zum Fremdsprachenlernen benutzt		
Autorenprogramm	oft manchmal selten	
Chat	oft manchmal selten	
CD, DVD	oft manchmal selten	
E-Mail Projekte mit Partnerklassen	oft manchmal selten	
E-Mail Korrespondenz	oft manchmal selten	
E-Tandem	oft manchmal selten	
E-Wörterbuch vom Internet	oft manchmal selten	
Hörverstehensübungen mit dem Computer	oft manchmal selten	
Internet in Fremdsprache	oft manchmal selten	

Internetseiten von Lehrwerken	oft manchmal selten	
Konkordanzprogramm	oft manchmal selten	
Landeskundliche Internet-Recherche in Gruppen	oft manchmal selten	
Lernsoftware	oft manchmal selten	
MOOs (virtuelle Lernwelten)	oft manchmal selten	
Präsentationen	oft manchmal selten	
Tabellen zum Wörterlernen	oft manchmal selten	
Textverarbeitungsprogramm	oft manchmal selten	
Übersetzungsprogramm	oft manchmal selten	
Übungsdatenbanken vom Internet	oft manchmal selten	
Webseiten erstellen	oft manchmal selten	

Die Häufigkeit der Verwendung der computergestützten Formen im Unterricht (Studenten der Universität ...)
(Veszelszki, 50-51)

2. Aufgabe

Machen Sie einen ähnlichen Fragebogen in Ihrer Seminargruppe und kommentieren Sie die Ergebnisse.

Zugang 4

Die Geschichte der Computer und des Internets

1. Aufgabe

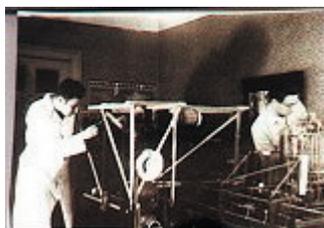
Sammeln Sie zunächst kurze Lexikoneinträge, eventuell Fachtexte auf Deutsch und auf Ungarisch (oder auf Englisch) zum Thema Computer, zur Geschichte der Computer. Achten Sie auf die Fachwörter und Abkürzungen. Erstellen Sie ein Mind Map dazu. (In Thema 8 können Sie dazu Informationen finden, wie Mind Maps erstellt werden sollten.)

2. Aufgabe

Studieren Sie dann die folgende kurze Zusammenfassung und markieren Sie die für Sie neuen und wichtigen Informationen. Auf der Homepage von Clemens Weller (<http://www.weller.to>) finden Sie noch mehr Infos und auch Bilder.

Die Geschichte der Computer

Die ersten Computer werden in den 30-er und 40-er Jahren entwickelt. Konrad Zuse gilt als der Vater des Computers, weil er 1938 mit seiner Z1 die erste speicherprogrammierbare Rechenmaschine gebaut hatte. Zu weitaus mehr Bekanntheit hat es allerdings der amerikanische ENIAC gebracht, der 1945 mit seinen gigantischen Ausmaßen und der Verwendung von Elektronenröhren das Bild des Elektronengehirns prägte. Der erste Computer, der dem modernen Bild des Computers am besten entspricht, war 1949 der EDSAC. Durch Fortschritte bei der Speichertechnik, die Erfindung des Transistors und der Miniaturisierung in integrierten Schaltkreisen wurden Computer immer leistungsfähiger. Anfang der 70-er Jahre konnte mit der Erfindung des Mikroprozessors eine neue Computergattung die Welt erobern: Mikrocomputer, anfangs oft als Bausatz verkauft, wurden erschwinglich und fanden den Weg zum Arbeitsplatz oder in private Haushalte. Ende des 20. Jahrhunderts beginnt mit dem Internet abermals eine technische Revolution, die dem Computer ganz neue Erscheinungsformen und Dienste ermöglicht, beispielsweise bis hin zur völligen Integration in Telefone. (Weller, 2005)



Zuse-Foto als Auslage im Technikmuseum Berlin IBM-PC aus der Weller Computer Collection

© Copyright Clemens Weller

3. Aufgabe

Vergleichen Sie in Kleingruppen die früher gesammelten Daten und Angaben mit denen im vorigen Artikel. Stellen Sie dann eine Zeittafel über die Geschichte der Computer zusammen.

4. Aufgabe

Wenn Sie sich für Technik, für Informatik interessieren, können Sie sich auf der Homepage von Clemens Weller (http://www.weller.to/mus/mus_dm.htm) auch über technische Museen in Deutschland informieren, in denen es Abteilungen für Informatik gibt. Einige von ihnen sind sogar als Computermuseen zu bezeichnen. Studieren Sie die Links dazu und diskutieren Sie in der Gruppe, welche Ausstellung für Sie besonders sehenswert wäre und warum.

Zugang 5 Projekte

1. Projekt

Bereiten Sie in der Seminargruppe einen Fragebogen vor, mit dessen Hilfe Sie ein Bild bekommen können, welche Dienstleistungen des Internets Ihre KommilitonInnen für Studium und Forschung am häufigsten nutzen. Als Anregung steht hier ein Fragebogen von einer Studentin der ELTE. Sie hat im Jahre 2005 deutsche und ungarische StudentInnen befragt, welche Rolle bei ihnen der Computer im Fremdsprachenlernen spielt.

Liebe Studierende der ...!

Ich beschäftige mich mit den Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Ich bitte euch um Hilfe, diesen kurzen Fragebogen auszufüllen. Kreuzt bitte die entsprechenden Möglichkeiten an oder schreibt eure Antwort auf die Linie! Bei einigen Fragen gibt es mehrere mögliche Varianten. Eure Antworten werden anonym behandelt und ausschließlich als Grundlage für meine Abschlussarbeit verwendet. Vielen Dank, Á. V.

1. Geschlecht: Mann Frau
2. Alter: Jahre
3. Was studierst du? (z.B. BA Germanistik – Anglistik)
-

4. Welche ist / sind deine Muttersprache/n?

Muttersprache/n: _____

5. Was machst du gern in deiner Freizeit? (Bitte höchstens zwei Möglichkeiten angeben.)

- Ausflüge machen, wandern
 chatten
 Computerspiele
 E-Mails schreiben
 im Internet surfen
 lesen
 mit Freunden ausgehen (Disco, Kino, Party...)
 Musik hören
 einkaufen gehen
 Sport

etwas anderes: _____

6. Welche Fremdsprachen hast du gelernt? Wie (viel Jahre) lange?

1. _____ Jahre
2. _____ Jahre
3. _____ Jahre
4. _____ Jahre

7. Wo und wie hast du die Fremdsprachen gelernt? (Mehrfachantworten möglich.)

- an der Uni
- im Ausland (im Land der Zielsprache)
- in der Schule
- in der Volkshochschule
- an einer (privaten) Sprachschule
- Privatunterricht
- Selbstlernen (z. B. Selbstlernzentrum)
- Tandem

anderswie: _____

8. Wie oft benutzt du den Computer?

- jeden Tag jede Woche seltener gar nicht

9. Wie schätzt du deine Computerkenntnisse ein?

- sehr gut gut befriedigend gering

10. Welche Funktionen des Computers kannst du benutzen?

- E-Mail schreiben
- Graphikprogramme
- Internet
- Multimedia-Präsentationssoftware (z. B. Powerpoint)
- Musik hören, Filme ansehen
- programmieren
- statistische Programme (z. B. SPSS)
- Tabellenkalkulation (z. B. Excel)
- Textverarbeitungsprogramm (z. B. Word)

andere: _____

11. Hast du den Computer als Hilfe zum Fremdsprachenlernen verwendet?

Welche Funktionen des Computers? Bitte ankreuzen!

	ich kenne diese Möglichkeit	ich habe zum Fremdsprachenlernen benutzt, beim Selbstlernen				im Unterricht zum Fremdsprachenlernen benutzt			
		oft	manchmal	gelegentlich	ein-zweimal	oft	manchmal	gelegentlich	ein-zweimal
Beispiel: E-Mail in FS									
Autorenprogramm									
Chat in der Fremdsprache									
DVD									
E-Mail Projekte mit Partnerklassen									
E-Mail: Korrespondenz in der Fremdsprache									
e-Tandem									
e-Wörterbuch vom Internet									
Hörverstehensübungen mit dem Computer									
Internet in Fremdsprache									
Internetseiten von Lehrwerken									
Konkordanzprogramm									
Landeskundliche Internet-Recherche in Gruppen									
Lernsoftware									
MOOs (virtuelle Lernwelten)									
Präsentationen									
Tabellen zum Wörterlernen									
Textverarbeitungsprogramm									
Übersetzungsprogramm									
Übungen vom Internet									
Webseiten erstellen									
andere:									

12. Welche Methoden von den oben genannten erwiesen sich für dich als am erfolgreichsten? Und welche als am wenigsten sinnvoll?

13. Wer hat dir hauptsächlich diese Möglichkeiten des FS-Lernens empfohlen?

- DozentIn an der Uni
- ich mache das selbst, ohne Vorschläge
- LehrerIn in der Schule
- meine Freunde
- ein anderer: _____

14. Wenn der Computer beim schulischen Unterricht nicht verwendet wurde, was denkst du, warum?

- weil diese Funktionen auch den Lehrern nicht bekannt waren
- weil es nicht genug Rechner in der Schule gibt
- weil die Programme für die Schule (Uni) zu teuer sind
- weil die Lehrer selbst es nicht vernünftig finden

andere Erklärung: _____

15. Welchen Teilbereich kann man sich am besten mit dem Computer aneignen, üben?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aussprache | <input type="checkbox"/> Schreiben |
| <input type="checkbox"/> Grammatik | <input type="checkbox"/> Hörverständnis |
| <input type="checkbox"/> Landeskunde | <input type="checkbox"/> Wortschatz |
| <input type="checkbox"/> Lesen | <input type="checkbox"/> Sprechen |
| <input type="checkbox"/> interkulturelles Lernen | <input type="checkbox"/> autonomes Lernen |

oder: _____

(Veszelszki, Anlage)

2. Projekt

Stellen Sie eine Mappe mit Daten, Informationen und Artikeln über die aktuelle Lage an Schulen und Universitäten in Ungarn zusammen (Medienkompetenz der LehrerInnen, Computerausstattung der Institutionen, Informatik als Fach etc.). Die Ergebnisse der Arbeit können Sie auch in einem Bericht präsentieren.

Quellenverzeichnis

- BiblioMap <http://beat.doebe.li/bibliothek/f00088.html> (06-07-2006)
http://www.kaleidos.de/alltag/meinung/comp_f0.htm (10-04-2006)
- MIKLITZ, Günther: Wer heute studiert, braucht das Internet
<http://www.lernforum.uni-bonn.de/intern1/html> (17-04-2006)
- Rastner, Eva-Maria/ Wilhelmer, Hermann: Schöne neue Medienwelt!? Eine (kritische) Bestandsaufnahme (in) einer Notebookklasse. Rastner & Wintersteiner: Deutsch Didaktik Dialog STIMULIS 2003 Editions Praesens, Wien 2004, S.144-185.
- VESZELSZKI, Ágnes: Formen computergestützten Fremdsprachenunterrichts – auf Grund von Umfragen unter Studenten. Diplomarbeit ELTE Budapest, 2006.
- Weller, Clemens : Die Geschichte der Computer. Computer History Online
<http://www.weller.to/> (17-04-2006)

Weiterführende Literatur

- Denning, Peter J.: Ahogyan tanulni fogunk In: Információs Társadalom. Társadalomtudományi folyóirat 2003. III. évf. 2. 128-146 p.
- Doeble, Beat: Was bringt das Internet in der Ausbildung?
<http://beat.doeble.li/bibliothek/f00042.html> (2006-04-17)
- Fragen zum Thema Computer
<http://www.kaleidos.de/alltag/meinung/comp04.htm> 2006-04-17
© Wolfgang Hieber 1998-2005)
- Miklitz, Thomas: Lernforum Deutsch
<http://www.lernforum.uni-bonn.de/cebrian.html> (2006-07-22)
- Rüschoff, Bernd: Neue Formen des Lernens und der Kommunikation per Datenautobahn und Informationstechnologie.
<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/4711/LEHRERTEXTE/Rueschoff96.html>
(Homepage von Werner Stangl) (25-07-2005)
- Unruh, Thomas: Fitnessstest Internet und PC
<http://www.guterunterricht.de/Seiten/Notebooks/knowhow.htm> (09-07-2006)
- Vetter, Tobias: Die Geschichte des Internets
<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/mmedia/web/index1.html> (2006-07-09)
- Weller, Clemens: Museen
http://www.weller.to/mus/mus_dm.htm (2006-07-09)

Thema 7

Budapest und Wien

In diesem Teil stehen zwei Städte, Budapest und Wien im Mittelpunkt. Zunächst geht es um die oft artikuliert Ansicht über die Ähnlichkeit der beiden Großstädte, die auf historische Gemeinsamkeiten zurückzuführen seien, dann um Architektur und Architekten, deren Bauten die Stadtbilder für lange Zeit prägen können. Die Ergebnisse der Recherche zu den ersten Zugängen können Sie in Form einer (eventuell alternativen) Stadtführung in Wien oder in Budapest aufarbeiten. Als weitere Möglichkeit für eine Projektarbeit wird vorgeschlagen, zum Thema „Budapest und Wien um die Jahrhundertwende“ Materialien (Texte, Bilder, eventuell Tonmaterialien) über die beiden Städte (über Kunststile, bildende Künste, das Musikleben, Theater und Künstler ...) zu sammeln, bearbeiten und daraus ein Produkt (Dossier/Zeitung/Webpage) zu erstellen. Dabei können Sie sich bewusst mit der Arbeitsform Projekt auseinandersetzen und auch Ihre Erfahrungen reflektieren.

Zugang 1

Budapest und Wien

1. Aufgabe

Wenn Sie schon in Wien waren, haben Sie sicher viele gemeinsame Züge entdeckt. Welche Eindrücke, Stimmungen, Bilder können Sie beschreiben, die diese Behauptung bestätigen? Um Ihre Meinung in der Gruppe untermauern zu können, können Sie auch Fotos, Bildmaterial und eventuell Zitate verwenden.

Wenn es zum Beispiel um die Baudenkmäler der Secession geht, werden Kakanien zwei Hauptstädte immer wieder verglichen und entweder die Ähnlichkeiten betont oder eher die Unterschiede hervorgehoben. Die im folgenden Zitat formulierte Problematik (Baudenkmäler trotz hoher Kosten erhalten, restaurieren statt sie zu schleifen) scheint bis zum heutigen Tag brennend aktuell zu sein:

„Das Wort kam aus Wien, aber in Budapest glüht das Gold der Jugendstilbauten noch prachtvoller als in der Haupt- und Residenzstadt. Wie so oft wurde im reichen Wien wesentlich mehr achtlos vernichtet als in den anderen Hauptstädten der Donaumonarchie. Vieles wurde in Budapest liebevoll erhalten und restauriert, einiges dämmerte aber aus Geldmangel jahrzehntelang dem Verfall entgegen.“

(Székely,

(<http://www.viennaslide.com/budapest.htm>)

Im Vorwort des Buches „Kakanien zwei Hauptstädte: das kaiserliche Wien und das königliche Budapest“ betont Péter Hanák, dass trotz der Unterschiede (Eleganz, Sauberkeit, Lärm) eher die Ähnlichkeiten dominieren und deshalb fühlte sich

„ein Budapester in Wien ebenso wohl wie ein Wiener in Budapest. In beiden Städten erwarteten ihn Milchkaffee mit Kipferln und die Morgenzeitungen, im nahen Park erklang Militärmusik. Phantastisch die Ähnlichkeit der Kioske, Uniformen, Kapellmeister und Blechmusik. [...] Die gemeinsamen Züge im Stadtbild treten heute stärker hervor als vor hundert Jahren.“

(<http://www.idg.hu/expo/var/kuk/windex.htm>)

2. Aufgabe

In der Geschichte von Budapest und Wien gibt es seit der Römerzeit Parallelen und bedeutende Unterschiede. Bilden Sie zwei Großgruppen und fassen Sie mit Hilfe von Print- und Onlinematerialien kurz die Geschichte der beiden Städte schriftlich zusammen.

Zugang 2

Architektur, Architekten

Es gibt in Budapest und Wien viele Sehenswürdigkeiten, die aus verschiedenen Gründen bestimmte Ähnlichkeiten aufweisen: u. a. das Parlament in den beiden Städten, die Hofburg und die Budaer Königsburg, die Karlskirche und die St.-Stephans Basilika, die Matthiaskirche und der Stephansdom, das Volkstheater und Vígszínház / die zwei Opernhäuser ...

1. Aufgabe

Wählen Sie je eine Sehenswürdigkeit in Budapest und in Wien aus, die etwa zur gleichen Zeit errichtet wurden und eine ähnliche Funktion haben. Erfahren Sie möglichst viel über den Stil, der für sie charakteristisch ist, über ihre Geschichte, über die Architekten, die sie entworfen haben, und beschreiben Sie die zwei Sehenswürdigkeiten. Selbstverständlich sollten Sie alte und neuere Fotos über die Baudenkmäler besorgen und bei ihrer Vorstellung präsentieren.

Wie die folgenden Texte beweisen, wurden die Leser in Ungarn um die Jahrhundertwende über die Entstehung interessanter Bauwerke, nicht nur in Budapest sondern auch in Wien regelmäßig informiert.

A bécsi Szecesszió Háza 1898

A fehér ház a Wien folyócska partján immár befejezve áll. A fiatal művészek végrehajtották erőmutatványukat. Ahogy eltervezték, meg is valósították: hat hónapon belül megépítették a művészet új házát. Nagyon is újat. Minden porcikájában tökéletesen újat. A megszokotthoz csökönyösen ragaszkodó bécsi közönségnek és a régít kényelmesen másolható akadémikus művészeknek túlon túl is újat. (...) Az építkezés hat hónapja alatt a bécsiek nap mint nap idezarándokoltak, és körbecsodáltak az építményt. Csóválták a fejüket, nevettek, bosszankodtak, vicceket gyártottak. Csapatostul tódultak köré, s ahogyan az építkezés haladt előre, újra és újra meglepődtek, mert hiszen e ház minden egyes részlete valóban meglepő volt. De minél inkább növekedett a ház, annál több elismerés vegyült a bíráló megjegyzések közé. Ugyan még nem értették, de már sejtették, hogy ezt az ügyet nem lehet csupán megmosolygással elintézni. (Hevesi,

<http://www.idg.hu/expo/var/kuk>)



Das Ausstellungsgebäude Secession
(Foto: Vidovszky, 2005)

Der „Nemzeti Szalon“ (1907, ein Jugendstilgebäude am Erzsébet Platz, 1960 abgerissen) in Budapest hatte damals eine ähnliche Funktion wie das Ausstellungsgebäude Secession in Wien.



Nemzeti Szalon
(Foto: <http://www.idg.hu/expo/var/kuk/windex.htm>)

Budapestnek ma körülbelül legbizarrabb épülete a Nemzeti Szalon az Erzsébet téren. Valóságos Janus-arcú építmény: alsó része, a tér felé néző homlokzata a rég ismert, és megszokottá vált reneszánsz kioszk, emelete és utca felőli főhomlokzata pedig egy bizarr, merész képzelettel és bátor rajzolattal tervezett modern épület. Most, hogy megnyitották benne az első kiállítást, a nagy számban odaseregülő közönség szeme elsősorban bizonyára ezen a különlegességen akad meg. (...) Majd meg fogják szokni ezt is, mert bizonyára sokat fogunk oda járni a Nemzeti Szalonba, kivált, ha akiállításokban mind olyan érdekesek lesznek, mint az első. Az épület egész kiképzése szinte tüntetőleg hirdeti a modernségre való törekvést, mintha a harci kiállítása akarna lenni a fiatal művésznemzedéknek. Amit aztán a kiállítási termekben látunk: az már szinte hadüzenet számba megy minden maradiság, minden olyan szellem ellen, amelyet a művészek nyelvén az „akadémia” gúnyosan ejtett neve alatt értenek.
(Vasárnapi Újság,
<http://www.idg.hu/expo/var/kuk>)

2. Aufgabe

Recherchieren Sie in verschiedenen Quellen um festzustellen, welche Rolle die beiden Ausstellungsgebäude damals in der Kunstszene gespielt haben.

3. Aufgabe

Lechner Ödön, Griegl Kálmán, Korb Flóris, Otto Wagner, Steindl Imre ... Diese Liste kann ergänzt werden. Die Namen der Architekten sollen für bekannte Baudenkmäler der ungarischen Hauptstadt stehen.

Die folgenden Fotos helfen bei der Lösung.



Postatakarék

(Foto: Szablyár, 2006)



Iparművészeti Múzeum

(Foto: Szablyár Péter, 2006)



Parlament

(Foto: Scheiner, 2005)

4. Aufgabe

Mit dem Namen des Architekten Otto Wagner können wir Budapest und Wien verbinden. Nachstehend können Sie zwei Texte über ihn lesen, einen Artikel aus einer damaligen Zeitung, und einen aus Wikipedia. Was heben die beiden Texte hervor?

Text 1

Großwien brauchte einen Architekten, der nicht nur im Stande ist, der Sehnsucht nach neuen Reizen in der Kunst zu entsprechen, sondern auch das rein Technische seines Metiers vollkommen zu beherrschen. Dieser Architekt ist Oberbaurat Wagner, da er erkannte, daß die Bedingungen, unter welchen es heute zu schaffen gilt, ganz andere geworden, wie in früheren Tagen, warf er unbedenklich die alten Formen beiseite. (...) Ganz besonders die Bevölkerung offenbarte für die Baukunst selten ein so intensives Interesse, wie sie es den großen Wagner'schen Bauten gegenüber manifestierte. Diese überaus erfreuliche Erscheinung ist hauptsächlich auf zwei Momente zurückzuführen: Wagner vermeidet alle „Archeologie“, wie er es nennt, er setzt bei seinem Publikum keine kunstgeschichtlichen Kenntnisse voraus, er verlangt nicht, daß man sich den Kopf darüber zerbreche, was er sagen will – er sagt einfach heraus – das ist das eine. Das andere ist, daß Wagner ein Wiener ist durch und durch, in seiner Lebensfreude, in seinem Geschmack, in seiner ganzen Art. Das erklärt auch die Tatsache, daß die „Wagner-Schule“ innerhalb der Bewegung, die man mit dem Nennwort „Secession“ bezeichnet, eine ganz besondere Position einnimmt, eine Position, die sich – nebenbei bemerkt – langsam, aber stetig zu einer dominierenden herauswächst.

(Österreichische Illustrierte Zeitung,
<http://www.idg.hu/expo/var/kuk/windex.htm>)

Text 2

Otto Koloman Wagner (* 13. Juli 1841 in Wien-Penzing; † 11. April 1918 in Wien) war ein österreichischer Architekt. Lange Zeit war er eher unbekannt, doch seine Schriften über Stadtplanung und der Jugendstil verhalfen ihm in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts zum Durchbruch.

Wagner studierte zwischen 1857 und 1862 an der Königlichen Bauakademie in Berlin und in Wien zuerst am Polytechnischen Institut, dann an der Akademie der bildenden Künste unter anderem bei August Sicard von Sicardsburg und Eduard van der Nüll. Er trat dem Kreis um Ludwig Förster und Theophil von Hansen bei und begann ab 1864 selbständig im Stil des Historismus zu bauen.

Etwa 1898 schwächten sich die typisch historischen Formen in seinen Bauten ab und er kam in seine „secessionistische“ Phase mit flächigen Ornamenten (für die er hauptsächlich bekannt ist). Mit der Zeit wurden Wagners Bauten immer nüchterner und näherten sich mehr und mehr dem Ideal der Funktionalität. Herausragende Beispiele sind seine zweite Villa in Hütteldorf und die Lupusheilstätte sowie vor allem sein letzter Wohnbau in der Neustiftgasse 40.

Große Anerkennung fand er für sein Postsparkassengebäude, wo er nicht nur allerneueste Materialien wie Stahlbeton und Aluminium verwendete, sondern ihm auch eine besonders geglückte Synthese aus Funktionalität und Ästhetik gelang: die Marmorverkleidung etwa wurde mit Nieten an der Wand befestigt, was wie ein Schmuckornament wirkt.

Noch zahlreicher sind aber unausgeführte Projekte. Ein Lieblingsprojekt war die Verwandlung der Wienzeile (der Wienfluss war gerade reguliert worden) in eine Prachtallee, was aber Stückwerk blieb. Nur die Wienzeilenhäuser erinnern daran. In diesem Zusammenhang sind auch die zahlreichen Projekte für ein Historisches Museum der Stadt Wien zu nennen, das erst Jahrzehnte später auf andere Weise verwirklicht wurde.

Dazu verfasste er auch viele kunsttheoretische Schriften. Wagners besonderes Interesse galt der Stadtplanung im allgemeinen, wozu er ebenfalls theoretische Schriften (Die unbegrenzte Großstadt) schrieb. Beim Wettbewerb zum Generalregulierungsplan von Wien 1893 gewann er einen der 1. Preise.

1894 wurde er Hausenauers Nachfolger als Professor an der Akademie. Im gleichen Jahr erhielt Wagner den Auftrag zur architektonischen Ausgestaltung der Wiener Stadtbahn (siehe auch Stadtbahnstation Karlsplatz).

Aus Wagners Schule gingen etliche bedeutende Architekten hervor wie Josef Hoffmann, Jan Kotěra, Joseph Maria Olbrich, Jože Plečnik, Hubert Gessner, Ernst Lichtblau, Max Fabiani und viele mehr.

(http://de.wikipedia.org/wiki/Otto_Wagner)

5. Aufgabe

Sammeln Sie Fotos von Baudenkmälern in Budapest (z.B. die Synagoge in der Rumbach Sebestyén Str.) und in Wien, die von Otto Wagner entworfen wurden. Was haben Sie über die Geschichte dieser Baudenkmäler erfahren?

Links:

http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Otto_Wagner

<http://www.viennaslide.com> (Bilder über Wien)

Zugang 3

Stadtführungen, auch alternative Stadtführungen

1. Aufgabe

Zu verschiedenen Themen können Sie eine alternative Stadtführung oder eine Stadtrallye/ ein Stadterkundungsspiel (eventuell für Jugendliche) zusammenstellen. Möglichst sollten Sie die Fragen und Aufgaben so konzipieren, dass sie nur beantwortet werden können, indem man Einheimische anspricht und sich mit ihnen unterhält.

Gute Ideen für alternative Stadtführungen in Wien (u.a. „Die Geschichte des Radfahrens“, „Freud und seine Frauen“) finden Sie auf der Homepage: www.unbekannteswien.at.

Einen Teil der Quellen in der Bibliographie können Sie bei der Vorbereitung sicher konsultieren.

2. Aufgabe

Auch in Ihrer Stadt können Sie für Touristen/Gäste ähnliche, alternative Stadtführungen konzipieren und dazu in der Seminargruppe Prospekte erstellen oder eventuell auch Informationen und Materialien für eine Homepage sammeln.

3. Aufgabe

Sehenswürdigkeiten in Wien, die einen wichtigen Bezug zur ungarischen Geschichte und Kunstgeschichte haben, sollten Touristen aus Ungarn unbedingt aufsuchen.

„Handelt es sich um einen Bruderzwist? Oder um eine verfeindete Freundschaft? Vielleicht um ein mit Gegensätzen beladenes, aufgezwungenes Nebeneinander? Oder um eine unbeschwerte Gemeinschaft und eine freundliche Aufnahme? Es ist schwer, die Frage zu beantworten, wodurch die mehr als 1100 Jahre währende Beziehung zwischen Wien und dem Ungarum charakterisiert ist. Eines steht aber fest: unsere lange Geschichte war die ganze Zeit unzertrennbar miteinander verbunden und ist es bis heute. Darum sind in Wien zahlreiche Spuren unserer jahrhundertelangen Beziehung zu finden. Mit dieser Broschüre würden wir Sie gerne zu einem Besuch der leicht erreichbaren Erinnerungsstätten mit Bezug Ungarn in Wien einladen und Sie dazu bewegen, in der Fachliteratur oder in der Belletristik stöbernd weiter ungarischen Spuren nachzugehen.“ [...]

So beginnt die Einführung (Auf den Spuren von ungarischer Geschichte in Wien) zur oben erwähnten Broschüre von Gábor Ujváry. Unter dem Titel *Das „ungarische“ Wien* wird auf der Homepage des Collegium Hungaricum (<http://www.collegiumhungaricum.at/cities/genarticle.jsp>) die Route eines Spazierganges beschrieben, der an 26 Sehenswürdigkeiten/Baudenkmalern vorbeiführt, von dem Stephansdom bis zum Alten Rathaus.

Als Quelle zu einer ähnlichen Stadtführung können Sie eine Nummer der Zeitschrift „Drei Raben“ (Heft 6, März 2004) heranziehen. In diesem Heft geht es um das spannende und spannungsgeladene Verhältnis zwischen Budapest und Wien und den ungarischen Blick auf Wien. Eine interessante Aufgabe wäre für Touristen aus deutschsprachigen Ländern eine Stadtführung in Budapest zu planen, bei der schwerpunktmäßig Sehenswürdigkeiten vorgestellt werden, die für sie von Interesse sein können.

Zugang 4

Projekt - Budapest und Wien um die Jahrhundertwende

Trotz verschiedener Möglichkeiten und Rahmenbedingungen kann der Ablauf eines Projektes folgendermaßen gegliedert werden:

a) Vorbereitungsphase

In unserem Falle wird die Projektinitiative, der Vorschlag für ein Projekt bereits von den AutorInnen, also von Außenstehenden gemacht.

In der Auseinandersetzung mit der Initiative werden Ideen zu Unterthemen, thematischen Aspekten, zum Ablauf etc. von den Beteiligten im gemeinsamen Gespräch eingebracht.

Nun soll in gemeinsamer Arbeit in der Seminargruppe ein Projektplan entstehen, der die Arbeitsverteilung, Arbeitsaufträge, die Einteilung der Gruppen, einen Zeitplan usw. enthalten sollte.

b) Durchführungsphase

Dieser Projektplan sollte umgesetzt werden. Es kann notwendig sein, dass während der Projektphase sog. Zwischen- und Problembesprechungen mit allen Beteiligten gehalten werden.

c) Abschlussphase

Am Ende sollten die Ergebnisse der einzelnen Kleingruppen zusammengefasst, beurteilt, präsentiert werden (zur Präsentation siehe Thema 4, Zugang 4). In unserem Falle sollte die erstellte Zeitung/Online-Zeitung, das erstellte Dossier vorgestellt werden, aber auch Referate zu den gewählten Themen können gehalten werden.

Trotz der Tatsache, dass das „Rahmenthema“ als „Budapest und Wien um die Jahrhundertwende“ angegeben wurde, können Sie den Gegenstand und den Schwerpunkt Ihrer Recherchen innerhalb dieses Kontextes dennoch selbständig bestimmen (Architektur, Malerei, Musik, Theater, bekannte Persönlichkeiten, Künstler etc.). Bei der Themenwahl wurde angenommen, dass sie den Interessen und Bedürfnissen junger Menschen entgegenkommt, die sich bei dem ersten Schritt der Berufswahl für Deutsch als Fremdsprache und damit auch für die deutsche Kultur entschieden haben. Aufgrund der Beschreibung des Wien-Budapest-Projekts könnten für die Projektarbeit nach Interessen der StudentInnen weitere andere Themen aus dem Bereich der Künste gewählt werden.

Die Wahl ist u. a. aus dem Grund auf Wien gefallen, weil diese Stadt von Ungarn aus relativ schnell und einfach zu erreichen ist. Es wäre also möglich und wünschenswert, im Rahmen dieses Projekts einen Ausflug nach Wien zu planen und auch nach Wien zu fahren, um da live zu recherchieren. Da kontrastiv gearbeitet werden sollte, gelten diese Vorgaben auch für Budapest, auch hier könnten u. a. Museumsbesuche, Stadtrundfahrten oder Interviews mit Experten durchgeführt werden.

Aus den Mosaiken / Puzzlestücken soll am Ende nach intensiven Diskussionen und – nach Bedarf – mit bestimmter Steuerung der Dozentin oder des Dozenten ein Bild entstehen, das im geplanten Produkt (Dossier, Zeitung oder Online-Zeitung) veranschaulicht wird.

Ablauf des Projekts

- Bilden Sie Gruppen zu je 3-4 StudentInnen. Jede Gruppe entscheidet sich für ein spezielles Themengebiet im ungarischen und im österreichischen Kontext. Sie können aus folgenden Themengebieten wählen:
Architektur, Malerei, Musik, Theater, Literatur, Alltagsleben, Künstler, bekannte Persönlichkeiten etc.
- Als Einstieg sammeln und systematisieren Sie zunächst Ihre Vorkenntnisse über die wichtigsten Fragen (die Österreich-ungarische Monarchie, Wien als kulturelles Zentrum etc.) im Zusammenhang mit dieser Periode.

Da in diesem Falle ein Projekt von größerem Umfang mit verschiedenen Zielsetzungen verwirklicht werden kann, sollten Sie im Plenum und/oder in den Projektgruppen mögliche Ziele gewichten. Ziele wären bei diesem Thema u.a.:

- Europäische Kunststile kennen lernen
- Informationen über Wien um 1900 erwerben
- Kunstwerke und Künstler aus dieser Zeit kennen lernen
- Medienkompetenz entwickeln, u.a. Angebote reflektiert bewerten
- Informationen filtern, zusammenfassen und zielgruppengerecht präsentieren
- Globales Leseverstehen trainieren
- Kreatives Schreiben, Textkompetenz entwickeln
- Wortschatz und Strukturen zum Thema „Kunst/Kunststile/Malerei/Architektur“ erweitern
- Interesse an und Lust auf Auseinandersetzung mit Kunst (z.B. speziell Architektur und Malerei) wecken
- Persönliche Zugänge zu Kunstbetrachtung schaffen
- Mehr über die eigene Wahrnehmung erfahren
- ...

Zum Produkt

- Zur Auswahl: ein Dossier / eine Zeitung / Webpage zum Thema Budapest / Wien um die Jahrhundertwende. Die Zeitung kann verschiedene Textsorten beinhalten: Meldungen, Interviews, Kommentare, Berichte, Porträts, auch literarische Texte von österreichischen und ungarischen Autoren etc.
- Das Layout der Zeitung / Webmappe könnte in Form von zwei Zeitungen sein, die es um die Jahrhundertwende gegeben hat. Beide Zeitungen sollen Beiträge in deutscher und ungarischer Sprache enthalten sowie möglichst auch Bildmaterial (alte und eventuell eigene Fotos und Reproduktionen von Gemälden).
- Die Zeitungen / Webpage könnten durch alte Fotos, alte Schrift, Soundfiles (Musik aus dieser Zeit) usw. anschaulich und kreativ gestaltet werden. In den Zeitungen könnten u.a. imaginäre Interviews mit Künstlern stehen.

Abschluss des Projekts

Nach der Präsentation Ihres Projektes beantworten Sie noch folgende Fragen:

Projekt - Reflexionen

Wie haben Sie dieses Projekt gefunden?

Welche neuen Erkenntnisse haben Sie während der Arbeit an diesem Projekt und bei der Diskussion darüber gewonnen?

Was haben Sie gelernt?

Wie schätzen Sie Ihre Leistung im Projekt ein?

Welche Beurteilung geben Sie sich? Warum?

Wie haben Sie die Arbeit in der Gruppe erlebt?

Wie haben Sie Ihre Dozentin/Ihren Dozenten im Projekt erlebt?

Über die Recherche

Wie sind Sie zu den Materialien gekommen?

Wie kompetent fühlen Sie sich im Umgang mit den neuen Medien?

1. Aufgabe

Als Einstieg können Sie den folgenden Text über die Secession bearbeiten, in dem Daten, Künstlernamen, Baudenkmäler, Kunstwerke erwähnt bzw. als Links gekennzeichnet werden, die für Sie wahrscheinlich z.T. bekannt sind oder gegebenenfalls weiterer Recherche bedürfen. Einigen Sie sich auf Namen, Begriffe, über die die Mitglieder Ihrer Seminargruppe mehr wissen möchten, und verteilen Sie die Aufgaben, wer sich womit beschäftigen soll. Besprechen Sie auch, welche Quellen Sie dabei benutzen werden.

2. Aufgabe

Bei der Arbeit sollten Sie Fachwörter aus den gewählten Themenbereichen erklären (Stil, Architektur, bildende Kunst, Musik ...), Wortfelder erstellen, sich Merkmale unterschiedlicher Textsorten bewusst machen.

Secession

Die Wiener Secession wurde am 3. April 1897 von Gustav Klimt, Koloman Moser, Josef Hoffmann, Joseph Maria Olbrich, Max Kurzweil und anderen Künstlern als Abspaltung (Secession) vom Wiener Künstlerhaus gegründet, da die Künstler den am Künstlerhaus vorherrschenden Konservatismus und traditionellen am Historismus orientierten Kunstbegriff ablehnten. Vorbilder waren die Berliner und Münchner Sezession. Die erste Ausstellung fand 1898 statt.

Große Verdienste erwarb sich die Gruppe mit ihrer Ausstellungspolitik, durch die etwa die französischen Impressionisten dem Wiener Publikum zugänglich gemacht wurden.

Ebenfalls 1898 wurde das Ausstellungshaus von Olbrich, einem Schüler Otto Wagners, auf einem von der Stadt Wien zur Verfügung gestellten Grund an der Wienzeile erbaut. Dieses Ausstellungsgebäude wird in Wien ebenfalls als Secession bezeichnet.

Berühmt wurde die 14. Ausstellung der Secession 1902, die Ludwig van Beethoven gewidmet war. Das Arrangement der Ausstellung stammte von Josef Hoffmann. Im Zentrum war eine Beethovenstatue Max Klinger, um die herum Klimts Beethoven-Fries angebracht war.

1903 wurde von Hoffmann und Moser die Wiener Werkstätte als Produktionsgemeinschaft bildender Künstler gegründet, die das Ziel hatte, das Kunstgewerbe zu reformieren.

Am 14. Juni 1905 trat Gustav Klimt mit einer Gruppe von Künstlern (etwa Carl Moll) aus der Secession wieder aus.

Die Secession liegt im 4. Wiener Gemeindebezirk in der Nähe des Karlsplatzes und des Naschmarkts.

(http://de.wikipedia.org/wiki/Wiener_Secession)

Wie dies das letzte Beispiel illustriert, ist Wikipedia eine empfehlenswerte Quelle für Ihre Recherche, wo Sie z.B. über den KJugendstil (<http://de.wikipedia.org/wiki/Jugendstil#>), über die bereits erwähnten und auch über weitere Baudenkmäler wie z.B. die Stadtbahnstation Karlsplatz (http://de.wikipedia.org/wiki/Stadtbahnstation_Karlsplatz), Wiener Postsparkasse, Kirche St. Leopold am Steinhof in Wien-Penzing (von Otto Wagner), Texte mit Links und auch Fotos finden können. In der Postsparkasse, die eines der berühmtesten (und meistfotografierten) Jugendstilgebäude Wiens ist, können Sie sogar an einer virtuellen Führung teilnehmen (http://de.wikipedia.org/wiki/Wiener_Postsparkasse).

Quellenverzeichnis

Hanák, Péter: Vorwort. In

<http://www.idg.hu/expo/var/kuk/windex.htm> (06-07-2006)

Hevesi, Lajos: A bécsi Szecesszió Háza 1898. In:

<http://www.idg.hu/expo/var/kuk/windex.htm> (06-07-2006)

Österreichische Illustrierte Zeitung. In:

<http://www.idg.hu/expo/var/kuk/windex.htm> (06-07-2006)

Székely, András: Jugendstil in Budapest. In:

<http://www.viennaslide.com/budapest.htm> (06-07-2006)

Ujváry, Gábor: Auf den Spuren ungarischer Geschichte in Wien

<http://www.magyarintezet.hu//cities/frame.jsp?HomeID=z&lang=HUN> (25-07-2006)

<http://www.magyarintezet.hu/index2.jsp?HomeID=2&lang=&GER&std-func=MIS>

Vasárnapi Újság

<http://www.idg.hu/expo/var/kuk/windex.htm>

Wagner, Otto Koloman: Wiener Secession

http://de.wikipedia.org/wiki/Wiener_Secession (06-07-2006)

http://de.wikipedia.org/wiki/Otto_Wagner

Weiterführende Literatur

Alternative Stadtführungen

<http://www.unbekannteswien.at> (06-07-2006)

Ausstellungshaus für zeitgenössische Kunst

<http://www.secession.at> (14-04-2006)

Bart, István: Ungarn. Land und Leute. Ein kleines Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur. Budapest: Corvina, 2000.

Bilder über Wien

<http://www.viennaslide.com> (14-04-2006)

Bilder und Texte entstanden Anfang der 90er Jahre für ein Buchprojekt: „Jugendstil in Budapest“, Fotos über berühmte Gebäude

<http://www.viennaslide.com/budapest.htm> (14-04-2006)

A Budapest Gyűjtemény közreműködésével készült adatbázisok

http://www.fszek.hu/konyvtaraink/kozponti_konyvtar/budapest_gyujtemeny/adatbazisok

Budapest Képtárház

<http://database.fszek.hu:2006/ftopt/ft0301.htm?v=fototar&a=start&a1=>

Budapest Lexikon. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1993.

Császári Bécs, királyi Budapest. Fotográfia a századforduló idejéből. Összeállítók Jalsovszky Katalin és Tomsics Emőke. Előszó: HANÁK Péter. Bp.: Képzőművészeti Kiadó, 1996

Drei Raben Heft 6, März 2004.

Gerle, János: Századforduló. A mi Budapestünk. Budapest: Városháza, 1992, 1997, 2001.

Hanák, Péter: Kaiserliches Wien, königliches Budapest. Photographien um die Jahrhundertwende. Vorwort von Péter Hanák Wien: Brandstätter, 1996.

Heathcote, Edwin: Budapest. Ein Führer zur Architektur des 20. Jahrhunderts. Köln: ellipsis Könnemann, 1997.

Király, Edit: Die unsichtbare Metropole. Wien in ungarischen Reiseführern der Jahrhundertwende. Ein Problemaufriss

<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/EKiraly1.pdf> (26-04-2006)

Koppensteiner, Jürgen: Österreich. Ein landeskundliches Lesebuch. Wien: Edition Praesens 2004.

Niederle, Helmuth A. (Hg.): Europa erlesen. Wien. Klagenfurt: Wieser Verlag, 1997.

Österreich Lexikon

<http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop> (14-04-2006)

Sármány-Parsons, Ilona: Die Malerei Wiens um die Jahrhundertwende. Budapest: Corvina, 1991.

Überblick über alle Wiener Museen

<http://www.wien.gv.at/ma53/museen/> (14-04-2006)

Eine Zeit- und Zeitungsgeschichte

<http://www.pestlerloyd.net/Verlag/Chronik/chronik.html> (10-05-2006)

Thema 8

Mentalitätsaspekte

In diesem Kapitel können Sie sich mit einigen Aspekten deutscher und ungarischer Mentalität – mit kulturellen Standards, Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Widersprüchen – auseinandersetzen. Im Mittelpunkt stehen die Fragen „Wie sehen wir Andere?“ und „Wie sehen uns Andere?“. Im Laufe verschiedener kommunikativer Aufgaben können Sie Ihre diesbezüglichen Erfahrungen, Wahrnehmungen austauschen und reflektieren, über Lebensstile von Jugendlichen, über eigene Einstellungen und Wertorientierungen diskutieren.

Zugang 1

Sprachlernbiographien – interkulturelle Erfahrungen – kulturelle Standards

1. Aufgabe

Wie stehen Sie zu den Sprachen und zu den Kulturen, die Sie kennen? Überlegen Sie und erstellen Sie zu den folgenden vier Aspekten je ein Assoziogramm auf einem A3-Blatt Papier.

Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen?

Welche Sprachen haben Sie mal (in der Schule oder sonst wo) gelernt?

Welche Sprachen gebrauchen Sie tagtäglich (beim Studium, im Alltag, etc.)?

In welchen (nicht nur deutschsprachigen) Sprachregionen haben Sie längere Zeit (Wochen, Monate, Jahre) gelebt?

2. Aufgabe

Notieren Sie dann kurz unter die Assoziogramme, was alles Sie überrascht hat (die angenehmsten oder weniger erfreulichen Erinnerungen), die lustigsten Geschichten, die merkwürdigsten Ereignisse und Erfahrungen.

3. Aufgabe

Tauschen Sie sich mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn über Ihre Notizen aus, dann heften Sie die Papiere im Raum an die Wand und machen Sie einen Galeriegang, um die sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen der anderen Studentinnen und Studenten kennen zu lernen.

4. Aufgabe

Setzen Sie sich mit Studentinnen und Studenten, mit denen Sie während des Galeriegangs mindestens fünf Gemeinsamkeiten entdeckt haben, in Kleingruppen (3-4 Personen) zusammen und diskutieren Sie über Ihre Erfahrungen mit Deutschsprachigen.

5. Aufgabe

A/ Entscheiden Sie in der Kleingruppe, wer von Ihnen die Aussagen von Yang-Soon und wer die von Gabriella lesen möchte. Lesen Sie, was Yang oder Gabriella darüber sagen, was ihren Erfahrungen und ihrer Meinung nach „typisch deutsch“ ist.

B/ Notieren Sie am Rande der Texte Stichwörter, worum es in den einzelnen Absätzen geht.

Yang-Soon Dieckmeyer-Kang, 26
 Verkäuferin im Lebensmittelladen „Asia Food“, aus Seoul,
 lebt seit dreizehn Jahren in Deutschland

Die meisten Deutschen achten sehr auf Ordnung. Für mich ist das Unflexibilität.

Einmal, als ich zu Fuß auf der Straße unterwegs war, wollte ich links in einen Laden reingehen. Dabei kam ich einer Frau, die mir entgegenkam, in die Quere. Sie fühlte sich von mir belästigt und sagte: „Hier in Deutschland geht man rechts!“

Die Menschen in Korea gehen anders miteinander um. Sie sind rücksichtsvoller. Die Deutschen sind viel direkter. Asiaten sind nie so direkt, sie versuchen auf andere Art und Weise zu zeigen, was sie meinen. Inzwischen bin ich auch schon manchmal sehr direkt. Mein Mann ist Deutscher. Wir haben in einigen Dingen schon unterschiedliche Sichtweisen.

Gerade wenn es um die Familie geht. Er kann nicht verstehen, dass ich so viel Respekt vor meiner Mutter und vor meinen Geschwistern habe. Er findet, dass die Familie zu viel von mir erwartet. Manchmal muss ich ihm da Recht geben.

Ich versuche, aus den zwei verschiedenen Kulturkreisen das Beste herauszufinden – auch für meine Kinder. Ich möchte, dass meine Tochter Respekt vor älteren Menschen hat. Das ist bei den Deutschen weniger der Fall. Und ich möchte ihr vermitteln, dass es egal ist, welche Nationalität ein Mensch hat. Gastfreundschaft ist bei uns sehr wichtig. Hier in Deutschland habe ich sie manchmal schon verloren. Wenn ein Deutscher mich besucht, und es wird mir lästig, dann denke ich, ach, der nimmt das sowieso nicht so genau. Da reicht es, wenn ich nur was zum Trinken anbiete. Koreanern biete ich immer auch etwas zum Essen an, da denke ich nicht drüber nach. Und ich mache es in dem Moment auch gerne. Die meisten Deutschen trauen sich nicht richtig, mit mir in Kontakt zu kommen. Sie sind ganz vorsichtig. Ich glaube, weil sie nicht wissen, wie sie mit mir als Asiatin umgehen sollen. Ich finde es wichtig, dass die Deutschen wissen, wie sich viele Ausländer hier fühlen: Da ist die Angst, etwas falsch zu machen. Auf der Straße habe ich Angst, jemandem aus Versehen auf die Füße zu treten. Denn es ist ja so: Ich muss damit rechnen, dass gerade dieser Mensch etwas gegen Ausländer hat und mich dann beschimpft.

(Kura, 8)

Gabriella Anghelddu, 27

Germanistikstudentin, aus Sardinien, lebt seit fünf Jahren in Deutschland

Am Anfang war es für mich ein Problem, dass ich die Leute nicht richtig verstehen konnte.

Sie zeigen nicht viel. Ich konnte an ihren Augen nicht richtig sehen, was in ihnen vorgeht. Ich habe lange gebraucht, um das ein bisschen zu entschlüsseln. Inzwischen weiß ich, dass es keine Kälte bedeutet und auch keine Gleichgültigkeit. Ich verstehe die Körpersprache besser – auch die Verklemmung.

Ich studierte anfangs in Göttingen und suchte eine Wohngemeinschaft. Schon der Anfang war sehr kompliziert. Ich bin dreimal da gewesen, bevor sie sich für mich entscheiden konnten.

Im Grunde mochten sich die Leute in der WG nicht. Aber statt zu sagen „Ich habe keinen Bock auf deinen Lärm“ oder so, redete man sanft drum herum. Das hat mich gestört. Ich habe hier viele Leute kennengelernt, die an Probleme nur so rangehen können, sonst sind sie völlig verunsichert.

Frau sein ist hier anders. Deutsche Frauen denken, Italienerinnen seien weniger bewusst, weil sie sich weiblicher kleiden und die Haare an den Beinen entfernen. Ich finde das beschränkt.

Gerade die selbstbewussten Frauen in Deutschland haben so eine Härte, die irritiert mich. Da sind die Deutschen sowieso extrem. Es gibt immer gut und böse, richtig und falsch.

Hier in Deutschland wirst du sehr schnell in Schubladen gesteckt. Das finde ich ganz schrecklich! Es gibt die Freaks, Popper und Yuppies, und alle ziehen sich so an, wie es zu der jeweiligen Gruppe passt. Ich finde es absurd, dass man Zugehörigkeit von etwas Äußerem abhängig macht.

Die Zerstörung der Familie finde ich in Deutschland krass. Ich wünschte mir die ganze Atmosphäre hier netter. Dass die Kassiererin im Supermarkt so genervt guckt, das stört mich. Und man geht auf der Straße und schaut die Leute nicht richtig an. Manchmal fällt mir das auf, und ich denke, mein Gott, ist das anstrengend! Man kommt einfach nicht richtig in Kontakt. Darunter leiden die Deutschen ja auch selbst! Na ja, mit so einem Wetter wie hier kann man ja wohl gar nicht freundlich sein – jedenfalls im Winter nicht.

Natürlich gibt es in Deutschland auch Dinge, die ich schätze. Ich habe gelernt, mich anständig bezahlen zu lassen und auf meinem Recht zu bestehen. Es gibt eine gewisse Gerechtigkeit hier.

Und die Professionalität in Deutschland imponiert mir. Wenn man etwas tut, dann betreibt man es richtig, mit Ernsthaftigkeit. Gerade in diesem Punkt sind Deutschland und Italien zwei Extreme. Wenn ich in Italien bin, atme ich zwar auf und denke: Ach, sind die Leute locker!, aber ich kann mir kaum vorstellen, in Italien ohne Nerv und Stress zu arbeiten. Und hier funktioniert eben alles.

Vor ein paar Jahren an Weihnachten machte ich einen Ausflug durch die Dörfer bei Göttingen. Da sah ich eine Frau, die eine öffentliche Telefonzelle putzte. Sie stand da in Gummistiefeln und schrubbte die Telefonzelle im Ort! Das kann nur in Deutschland passieren, dachte ich. (Kura, 9)

6. Aufgabe

A/ Setzen Sie sich mit denen in der Kleingruppe zusammen, die den gleichen Text gelesen haben. Vergleichen Sie Ihre Stichwörter und erstellen Sie eine gemeinsame Liste von den erwähnten Phänomenen.

B/ Notieren Sie dann die Einstellung und Bewertung der beiden jungen Frauen zu den Phänomenen.

C/ Überlegen Sie, was diesen Einstellungen und manchmal widersprüchlichen Deutungen wohl zu Grunde liegen kann.

7. Aufgabe

Und wie sehen Sie die Deutschen? Diskutieren Sie Ihre eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Plenum. Erkennen Sie unter sich Gemeinsamkeiten oder Unterschiede? Worauf sind sie zurückzuführen?

8. Aufgabe

Wollen Sie ein spannendes und/oder widersprüchliches Phänomen unter die Lupe nehmen, um es besser zu verstehen? Entscheiden Sie sich in der Seminargruppe für ein Phänomen, das Sie näher behandeln möchten.

A/ Bilden Sie zwei Gruppen, eine Pro- und eine Kontra-Gruppe. Sammeln Sie Argumente, warum die Aussage stimmen oder aber nicht stimmen könnte. In der Pro-Gruppe werden nur Pro-Argumente, in der Kontra-Gruppe nur Kontra-Argumente gesammelt, unabhängig von der tatsächlichen Meinung der Gruppenmitglieder.

B/ Führen Sie nun eine „Englische Debatte“ über das ausgewählte Phänomen. Die Pro- und Kontra-Gruppenmitglieder setzen sich paarweise in zwei Reihen gegenüber. Die eine Reihe darf im Gespräch immer nur Pro-Argumente, die andere Reihe immer nur Kontra-Argumente sagen. Einer fängt mit dem ersten Argument an, anschließend nehmen die Mitglieder beider Gruppen abwechselnd aus je ihrer Sicht Stellung (ein Mitglied der „Pro-Reihe“, eines der Kontra-Reihe, eines der Pro-Reihe usw.). Anschließend kann sich jeder Teilnehmer zum Thema äußern.

9. Aufgabe

Und was ist „typisch ungarisch“? Befragen Sie Studentinnen und Studenten aus anderen Ländern in Ihrer Umgebung, die in Ungarn studieren. Wie sehen sie die Ungarn?

Empfohlene Schritte:

Wählen Sie die Zielgruppen aus, die Sie befragen wollen, demnach bilden Sie Kleingruppen.

Bereiten Sie die Reportagen vor; planen Sie die Aufnahmen oder Aufzeichnungen.

Erstellen Sie das Dokumentationsmaterial.

Planen Sie die Präsentation der Ergebnisse. (Überlegen Sie, welche Medien Sie dabei einsetzen wollen.)

Präsentieren Sie die Ergebnisse der Befragung im Seminar.

10. Aufgabe

A/ Fassen Sie nun Ihre Meinung, die angesammelten Entdeckungen über Unterschiede der kulturellen Standards (d.h. in den spezifischen Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation einer Kultur) in den von ihnen behandelten Ländern zusammen.

B/ Recherchieren Sie zum Thema „typisch deutsch“ und „typisch ungarisch“ auf deutschsprachigen Webseiten im Internet. Wenn Sie etwas Spannendes gefunden haben, fassen Sie kurz zusammen, worum es geht und empfehlen Sie die Seite oder den Text weiter. Sie können Ihre Empfehlung als E-Mail an eine Studienkollegin/einen Studienkollegen verfassen.

Zugang 2

Lebensstile – Wertorientierungen

1. Aufgabe

Mind Map „Lebensstil“

A/ Überlegen Sie in Partnerarbeit oder in einer Kleingruppe, was alles zum Thema gehört, und erstellen Sie zum Begriff „Lebensstil“ ein Mind Map, d.h. ein „Ideennetz“, eine assoziative Verknüpfung von Ideen. Schreiben Sie in die Mitte eines Blattes den zentralen Begriff „Lebensstil“ und ziehen Sie einen Kreis darum. Um diesen Mittelpunkt herum kommen dann Ihre Assoziationen. Sie sollten Ihre Einfälle gleich aufschreiben, jeden einzelnen in einen eigenen Kreis um das Kernwort herum in allen Richtungen. Verbinden Sie jedes neue Wort durch einen Strich mit dem vorigen Kreis. Wenn Ihnen etwas Neues, Andersartiges einfällt, verbinden Sie es direkt mit dem zentralen Begriff und gehen Sie von dort nach außen, bis diese aufeinanderfolgenden Einfälle erschöpft sind. Demnächst fangen Sie mit einer nächsten Ideenkette bei dem zentralen Begriff an.

B/ Vergleichen Sie die Ergebnisse im Plenum. Diskutieren Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, und halten Sie die Komponenten des „Lebensstils“ fest, die alle in der Seminargruppe als relevant erkennen.

2. Aufgabe

A/ Lesen Sie die Definitionen durch und markieren Sie, welche Merkmale in den einzelnen Definitionen erwähnt werden.

B/ Studieren Sie die Definitionen und wählen Sie eine aus, die Ihrer eigenen Auffassung (Mind Map) am nächsten steht.

Lebensstile

Unter Lebensstil wird ein relativ stabiles, regelmäßig wiederkehrendes Muster der alltäglichen Lebensführung verstanden – ein ‚Ensemble‘ von Wertorientierungen, Einstellungen, Deutungen, Geschmackspräferenzen, Handlungen und Interaktionen, die aufeinander bezogen sind; es weist in der Regel die folgenden vier Merkmale auf:

Lebensstile sind bereichsübergreifend mit einem Schwerpunkt im Freizeit- und Konsumbereich. Neben diesem Bereich beziehen sie sich auf Familienleben, Geschmack und kulturelle Interessen, manchmal auch – meist aber mehr am Rande – auf Arbeit und Politik.

Lebensstilanalysen rücken expressiv-ästhetische Orientierungen und Handlungen ins Zentrum – die mehr oder weniger bewusste Selbstdarstellung (Stilisierung) der Individuen in Fragen des Geschmacks und der kulturellen Interessen.

Lebensstile haben ganzheitlichen, sinnhaften Charakter. Ihre verschiedenen Elemente ergeben für die Individuen ‚ein Ganzes‘ und machen ‚subjektiven Sinn‘.

Lebensstile sind identitätsstiftend und distinktiv (abgrenzend, ausgrenzend). Sie schaffen individuelle oder auch kollektive Identitäten, weil sich

Menschen oder Gruppen mit einem bestimmten Muster der Lebensführung identifizieren.

Einige Lebensstilkonzepte haben einen sozialkritischen Akzent. Sie orientieren sich am Werk des französischen Klassikers Pierre Bourdieu mit dem Titel ‚La Distinction‘ (1979) (deutsch: ‚Die feinen Unterschiede‘) und weisen darauf hin, dass Identitätsstiftung mit Distinktion einher geht – mit Abgrenzung gegenüber anderen, die Ausgrenzung und Abwertung bedeuten kann.

Band/Müller bringen ihr Konzept der Lebensstile auf folgende komprimierte Definition: „Lebensstile‘ bezeichnen ästhetisch-expressive, relativ ganzheitliche Muster der alltäglichen Lebensführung von Personen und Gruppen, die in einem bestimmten Habitus und einem strukturierten Set von Konsumpräferenzen, Verhaltensweisen und Geschmacksurteilen zum Ausdruck kommen.“

Da die Soziologie nicht an individuellen Mustern der Lebensführung interessiert ist, sondern an Lebensstilen, die in der Gesellschaft verbreitet sind und von vielen Menschen geteilt werden - sozusagen an den ‚Mustern der Muster‘ –, steht sie vor der Aufgabe, die nahezu unendliche individuelle Vielfalt der Lebensstile zu Typen zu bündeln. Verschiedene Untersuchungen kommen dabei zu verschiedenen, aber durchaus ähnlichen Typologien von Lebensstilen. (...)

In ihrer Anfangsphase in den 80er Jahren war die deutsche Lebensstilforschung stark von der ‚subjektivistisch-voluntaristischen Entkoppelungstheorie‘ geprägt: Danach ‚entkoppeln‘ sich Lebensstile zunehmend von den objektiven Lebensbedingungen der Menschen. Aus der Perspektive des Individuums stellt sich dieser Vorgang wie folgt dar: Individualisierungstendenzen machen den Einzelnen immer freier, sich für den einen oder anderen Lebensstil zu entscheiden.

Viele Studien der 90er Jahre zeigen jedoch (...), dass äußere Lebensbedingungen der ‚freien Wahl‘ eines Lebensstils deutliche Grenzen setzen; Unterschiede im Lebensstil hängen stark mit Unterschieden in den objektiven Lebensumständen zusammen. Es ist nicht überraschend, dass dabei das Alter eine wichtige Rolle spielt, dass junge Menschen ihr Leben anders organisieren und ‚stilisieren‘ als alte.

Vermutlich spielen bei der Entstehung der Unterschiede zwischen Jung und Alt zwei mögliche Ursachen zusammen: der Generationeneffekt – die unterschiedliche Prägung der Generationen durch unterschiedliche Zeitumstände – und der Lebenszykluseffekt – Persönlichkeitsveränderungen im Zuge des Älterwerdens. Aber auch Statusunterschiede – insbesondere das Bildungsniveau, auch die Berufsposition und das verfügbare Einkommen – sowie das Geschlecht beeinflussen die alltägliche Lebensführung. Nicht zuletzt weichen die Lebensstile von Ostdeutschen und Westdeutschen teilweise voneinander ab.

(Geißler, 126ff.)

3. Aufgabe

Studieren Sie nun die von Ihnen gemeinsam zusammengestellten Komponenten des ‚Lebensstils‘, und überlegen Sie, ob alle wichtigen Merkmale von Ihnen erwähnt wurden oder ob Sie an Ihrer Zusammenstellung etwas ändern wollen.

4. Aufgabe

Dem Lebensstil liegen Wertorientierungen zu Grunde. Lesen Sie, welche Werte bei deutschen Jugendlichen in der Rangordnung ganz oben stehen.

Trends der Werteentwicklung bei Jugendlichen

„Mit Hilfe von Daten von Infratest Sozialforschung ist ein längerfristiger Vergleich der Wertorientierungen Jugendlicher möglich. 2002 wie 1987/88 stehen ‚Partnerschaft‘ und ‚Freundschaft‘ ganz oben in der Rangreihe der jugendlichen Werte, dicht gefolgt von den Wertorientierungen ‚gutes Familienleben‘ und der ‚Kontaktfreude‘.“

(Gensicke, 152ff.)

5. Aufgabe

Welche Werte sind für Sie vor allem wichtig? Schreiben Sie eine Liste. Demnächst vergleichen (besprechen) Sie sie mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn.

6. Aufgabe

Welche Werte werden in Ihrer Gruppe hochgeschätzt? Summieren Sie die Ergebnisse: Weichen die ersten drei Werte in Ihrer Gruppe voneinander ab oder sind sie bei mehreren Studenten gleich?

7. Aufgabe

Wenn man die 1987/88 und 2002 gewonnenen Daten von Infratest Sozialforschung vergleicht, kann man folgende Konsequenz ziehen: bei den Jugendlichen geht es „um eine echte Mentalitätsänderung, und zwar vom Primat ökologischen zum Primat ökonomischen Verhaltens.“

Lesen Sie den folgenden Auszug und stellen Sie fest, welche Daten zu dieser Deutung führen können.

Abnehmendes Umweltbewusstsein

Die Bewertung des Umweltbewusstseins verschob sich allerdings vom 6. auf den 12. Rangplatz des Wertsystems der Jugend und die Wertorientierung ‚Fleiß und Ehrgeiz‘ ist demgegenüber der größte Aufsteiger der Rangreihe. Sie konnte sich von Platz 15 auf Platz 9 verbessern und liegt nunmehr deutlich vor dem Umweltbewusstsein. Zwar ist den Jugendlichen ihr umweltbewusstes Verhalten nicht unwichtig geworden, denn der Wert von 4.9 bedeutet immerhin eine durchschnittlich positive Wichtigkeit. Dennoch kann von der früheren besonderen Nähe der jungen Generation zum Umweltbewusstsein keine Rede mehr sein.

Der Prioritätenwechsel der Jugend zugunsten der Leistungsorientierung ist ein deutliches Zeichen der Umorientierung. Dieses Signal wird in dieser Drastik nur in der Jugend gesetzt. In der wirtschaftlich angespannten Situation der 90er Jahre und des beginnenden neuen Jahrtausends haben sich bei männlichen und weiblichen Jugendlichen die Prioritäten deutlich in Richtung des Erfolges in einer leistungsbetonten Gesellschaft verschoben. Dazu kommt der nachlassende Problemdruck durch einen inzwischen deutlich besser wahrgenommenen Umweltschutz.

Wichtig ist, dass das Wertinstrument nach der Wichtigkeit umweltbewussten Verhaltens fragte und nicht allgemein, ob man eine saubere Umwelt wolle. Die Jugendlichen sollten also nicht etwa wünschenswerte Zustände bewerten, sondern Maßstäbe für ihr Verhalten festlegen. Das verschärft unseren Befund noch einmal. Es geht nicht einfach um einen Reflex der Jugend auf die gesellschaftliche Themenkonjunktur, sondern um eine echte Mentalitätsänderung, und zwar vom Primat ökologischen zum Primat ökonomischen Verhaltens. (Gensicke, 152ff.)

8. Aufgabe

Welche Haupttrends kann man bei deutschen Jugendlichen beobachten? Lesen Sie nach.

Leistungs-, macht- und anpassungsbezogene Wertorientierungen nehmen zu

Ein zusammenfassender Überblick über die Veränderungen der jugendlichen Wertorientierungen zeigt ein dominantes Muster. Leistungs-, macht- und anpassungsbezogene Wertorientierungen nehmen zu, engagementbezogene (ökologisch, sozial und politisch) ab. Die aktuelle Shell Jugendstudie verwendet dafür den Begriff der Pragmatisierung. Dieser übergreifende Trend bedeutet, dass sich die Prioritäten der Jugendlichen zur persönlichen Bewältigung konkreter und praktischer Probleme verschieben und weg von übergreifenden Zielen der Gesellschaftsreform.

Hierzu ist jedoch zu bemerken, dass dieses Muster in moderaterer Form auch in der gesamten Bevölkerung zu beobachten ist. Die Jugendlichen bringen die Entwicklung nur deutlicher zum Ausdruck. Sie haben ihre frühere besondere Nähe zu den Engagementwerten verloren und ihre Distanz zu Leistungs- und Anpassungswerten aufgegeben. Ihr Habitus hat sich insgesamt von einer eher gesellschaftskritischen Gruppe in Richtung der gesellschaftlichen Mitte bzw. der gesellschaftlichen Normalität verschoben.

Unabhängig vom Haupttrend der ‚Pragmatisierung‘ kann eine Aufwertung der Gefühle beobachtet werden (‚sich bei seinen Entscheidungen auch nach seinen Gefühlen richten‘). Diese erfolgte sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Jugendlichen. Das bedeutet, dass eine bisher mehr von Mädchen und jungen Frauen eingenommene Orientierung nunmehr allgemein im Trend liegt, wobei die weibliche Besonderheit erhalten bleibt. Auch dieser zweite Trend wird von der gesamten Bevölkerung mitgetragen. Darin scheint sich ein allgemeiner mentaler Veränderungsprozess auszudrücken. Neben den traditionellen Elementen deutscher Mentalität entwickelt sich ein gefühlsbetonterer Stil, wahrscheinlich angelehnt an südländische oder andere Vorbilder. In der gesamten Bevölkerung besteht ein Zusammenhang zur zunehmenden Hedonisierung der Mentalität (mehr Genuss und Lebensfreude), ein Prozess, in dem die Jugend schon länger vorangeschritten ist.

(Gensicke, 152ff.)

9. Aufgabe

Diskutieren Sie anhand von Ihren eigenen Erfahrungen, welche Trends man bei ungarischen Jugendlichen beobachten kann.

Zugang 3

Milieuzugehörigkeit

1. Aufgabe

Mentalität und Lebensstil werden durch viele Faktoren beeinflusst, vor allem durch das Milieu, in dem man aufgewachsen ist und in dem man lebt. Lesen Sie den Auszug über den Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit und Milieuzugehörigkeit, und fassen Sie den Inhalt in ein paar Sätzen zusammen.

Soziale Milieus

[...] Die Abbildung des Milieugefüges in Westdeutschland zeigt durch die Anordnung entlang der senkrechten Achse, dass die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu keineswegs unabhängig von der Schichtzugehörigkeit ist. Es gibt vielmehr typische Unterschicht-, Mittelschicht und Oberschicht-Milieus. Welche Werthaltungen und Lebenseinstellungen ein Mensch aufweist, ist also durchaus mitbestimmt von seiner Einkommenshöhe, seinem Bildungsgrad und seiner Berufsstellung. Aber diese schichtungsrelevanten Lebensbedingungen geben keineswegs zureichend über die Milieuzugehörigkeit Auskunft. Innerhalb der einzelnen Schichten finden sich in aller Regel mehrere Milieus ‚nebeneinander‘. Zum Teil erstrecken sich soziale Milieus auch ‚senkrecht‘ über Schichtgrenzen hinweg.

Die sozialen Milieus unterscheiden sich ferner nach dem Grade ihrer Traditionsverhaftung, nach dem Grade des Wertewandels von ‚alten‘ hin zu ‚neuen‘ Werten. [...] Die Angehörigen z.B. des [...] ‚traditionellen Arbeitermilieus‘ weisen Mentalitäten auf, die dem Bewahren, dem Festhalten am Bewährten, den Pflichten der Menschen und ihrem Eingebunden-Sein in Regeln und moralische Normen großes Gewicht beimessen. Dem entgegen gesetzten Pol nahe stehen Milieus, in denen die Menschen dem jeweils Neuen nachstreben und sich als einzelne relativ losgelöst von Bindungen und Zugehörigkeiten empfinden. Im Rahmen dieser ‚modernen‘ Milieus finden sich zwar Gemeinsamkeiten des individuellen Bewusstseins und Verhaltens, aber kaum ein Bewusstsein der Gemeinsamkeit mit anderen Milieuzugehörigen und schon gar nicht Gefühle des Zusammengehörens und Zusammenstehens [...].

Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu muss nicht lebenslang andauern. Durch Umbrüche im privaten oder beruflichen Leben, durch den Wechsel von Sozialkontakten sowie durch damit in Verbindung stehende Einstellungsänderungen können sich die Werthaltungen der Menschen von einem Milieu zum andern bewegen. Gleichwohl kann die Milieuzugehörigkeit nicht umstandslos durch bewusste Entscheidungen ‚gewählt‘ oder gewechselt werden. Tief sitzende Einstellungen und Sozialisationserfahrungen sowie die Verwobenheit in Sozialkontakte lassen im Allgemeinen nur langsame Änderungen von Milieustrukturen und -zugehörigkeiten zu.
(Hradil, 425ff.)

2. Aufgabe

Stimmen Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Gelesenen überein? Diskutieren Sie mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn.

Zugang 4

Wie sehen wir Andere? Wie sehen sie uns?

Projektideen zum Recherchieren und Präsentieren

1. Aufgabe

A/ Sie können eine längere und umfangreichere Befragung oder Interviews zum Thema „Was ist ‚typisch‘ ungarisch?“ durchführen. Als Ausgangspunkt kann die von Ihnen bereits realisierte Befragung (bei „Sprachlernbiographien“) dienen.

Befragen Sie Studenten und Studentinnen aus anderen Ländern, die in Ungarn studieren. Wie sehen sie die Ungarn?

B/ Studieren Sie anschließend die Ergebnisse. Finden Sie in den Antworten etwas Überraschendes? Wenn ja, versuchen Sie, das Phänomen durch die Brille der Interviewten zu sehen. Sie können die für Sie interessantesten Szenen in einem Rollenspiel darstellen.

2. Aufgabe

Internetrecherche zum Thema Wertorientierungen von deutschsprachigen und ungarischen Jugendlichen

A/ Sie können mit Hilfe Yahoo!Groups (ein kostenloser Service) vieles erfahren und Ihre Internetrecherchen mit anderen Studenten austauschen.

Machen Sie einen Versuch! Schauen Sie sich an, welche Themen in den E-Mail-Groups angeboten und welche Links auf den ausgewählten Seiten empfohlen werden.

Wenn Sie bei Yahoo einer E-Mail-Group beitreten oder aber selbst eine gründen und andere Studenten in Ihre Group einladen, können Sie über die für Sie spannenden Themen chatten. Der Weg ist einfach: <http://de.groups.yahoo.com> (ohne www.).

B/ Sie können Ihre Recherchen in einem virtuellen Portfolio dokumentieren (ausführlicher bei <http://www.stangl-taller.at>). Sie können alle Arbeitsfortschritte, Aktivitäten (besonders im Fall einer Kleingruppenarbeit) chronologisch festhalten, Print- und digitale Materialien archivieren, so dass auch eine spätere Rekonstruktion von momentan nicht eingesetzten Materialien möglich ist.

Sie können die Ergebnisse elektronisch präsentieren und Anderen zugänglich machen oder in der Seminargruppe mit Hilfe verschiedener Medien vorstellen.

Vor der Präsentation sollten Sie Ihre Mitstudentinnen und Mitstudenten um Rückmeldung bitten. (Halten sie Ihre Fragestellung und Annäherung für relevant? Wie ist die Einstellung Ihrer Mitstudenten zu den von Ihnen aufgeworfenen Fragen? Wie finden sie Ihre Präsentation? usw.). Diskutieren Sie darüber nach der Präsentation.

3. Aufgabe

A/ Erzählen Sie Ihre eigenen Geschichten über die Begegnung mit anderen Kulturen. Dabei können Sie sich auf die Aufgaben der „Sprachlernbiographie“ stützen.

B/ Sie können anhand eigener Begegnungen mit anderen/fremden Kulturen in Ihrer Kleingruppe kurze Szenen gestalten und diese anderen vorführen.

C/ Sie können Fotos, Aufzeichnungen, Collagen zum Thema entwickeln und mit Ihren Mitstudentinnen und Mitstudenten eine Ausstellung konzipieren.

Quellenverzeichnis

Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, 3. Aufl., Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002

Gensicke, Thomas: Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell-Jugendstudie, Frankfurt am Main: Fischer, 2002 152-157.

Hradil, Stefan: Soziale Ungleichheit in Deutschland, 8. Aufl., Opladen: Leske und Budrich, 2001.

Kura, Karin: Was ist typisch deutsch? In: DIE ZEIT, 16. Juli 1993

Weiterführende Literatur

Stangl, Werner: Portfolio

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/PRAESENTATION/portfolio>

Yahoo! Groups

<http://de.groups.yahoo.com>

Thema 9

Rollen, Chancen und Verwirrungen

Sie können sich in diesem Kapitel mit verschiedenen Rollen auseinandersetzen, die Frauen und Männer heutzutage in den unterschiedlichsten Lebensbereichen wie in der Medienwelt, Politik oder Wirtschaft wahrnehmen.

Zugang 1

Eigene Rollen – eine Recherche

1. Aufgabe

Überlegen Sie, in wie vielen Rollen Sie sich selbst tagtäglich wahrnehmen. Sie können unser Angebot lesen, vielleicht finden Sie darunter solche, die auch für Sie zutreffen. Stellen Sie eine Liste zusammen und entwickeln Sie demnach vier besondere Visitenkarten, auf denen Sie Ihre Rollen (bildhaft und schriftlich) darstellen.

Im Privatleben:

Elternteil, Kind, Bruder, Schwester, Tante, Onkel, Cousin, Cousine,
Ehepartner/in, Lebensgefährte/in
Vertraute/r, Freund/in, Bekannte/r, usw.

Als Mitglied der Öffentlichkeit:

Beamte, Verkäufer, Kunde, Fahrer, Passagier
Spieler, Fan, Zuschauer
Schauspieler, Publikum
Kellner, Barpersonal
Empfangspersonal
Priester, Gemeindemitglied, Politiker, Bürgermeister usw.

Im beruflichen Lebensbereich:

Arbeitgeber / Arbeitnehmer, Manager, Kollege, usw.

Im Bereich Bildung:

Lehrende/r, Dozent/in, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Studierende/r,
Bibliotheksmitarbeiter/in, Labormitarbeiter/in, Professor/in, Pförtner, Sekretärin,
Demonstrator, usw.

2. Aufgabe

Gehen Sie im Raum herum und tauschen Sie Ihre Visitenkarten vor allem mit jenen Studentinnen und Studenten aus, die Sie nicht oder weniger gut kennen, und über die Sie mehr erfahren möchten. Sie können sich ein paar Minuten mit der jeweiligen Partnerin oder dem jeweiligen Partner über die besonderen Rollen unterhalten. Gibt es in Ihrer Gruppe Studierende mit interessanten, außergewöhnlichen oder seltenen Rollen?

3. Aufgabe

A/ Wie deuten Sie die folgenden Gedanken über die Rollenverteilung von Frauen und Männern? Halten Sie Ihre Erklärungen stichwortartig fest. Können Sie die Reihe erweitern?

Die alten Rollenmuster haben ausgedient

Konflikt zwischen Anforderungen am Arbeitsplatz und im Privatleben

Frauen dringen überall ein

Männer im Vaterschaftsurlaub, eine seltsame Entscheidung

Nie zuvor waren Frauen in den deutschen Medien so präsent wie heute.

Frauen sind in den Top-Jobs immer noch unterdurchschnittlich vertreten

B/ Denken Sie nach und diskutieren Sie dann darüber mit den Nachbarn. Schreiben Sie Ihre einzelnen Feststellungen/Aussagen in der Kleingruppe jeweils auf Papierstreifen.

4. Aufgabe

Quattro-Auswertung der Aussagen von der vorangehenden Aufgabe

A/ Sie bekommen ein Quattro-Kärtchen. Die Ecken des Quattro-Kärtchens sind von 1-4 nummeriert. Bei der Abstimmung heben Sie das Quattro-Kärtchen hoch und zeigen die entsprechende Nummer, die ausdrückt, inwieweit Sie mit der vorgelesenen Aussage einverstanden sind:

- 1 = ja, ich bin einverstanden
- 2 = ja, aber ... (ich habe ein paar Bedenken)
- 3 = eher nicht einverstanden
- 4 = nein, überhaupt nicht einverstanden

B/ Lesen Sie nun alle Aussagen nacheinander vor, und entscheiden Sie mit Ihrem Quattro-Kärtchen, inwieweit Sie mit der Aussage einverstanden sind. Bei Meinungsunterschieden (wenn verschiedene Zahlen gezeigt werden) argumentiert die Minderheit.

C/ Die Aussagen, die von der Mehrheit der Seminargruppe akzeptiert wurden, werden an die Tafel (oder Flipchart) geheftet.

Zugang 2

Frauen und Männer in der Medienwelt

1. Aufgabe

Welche Rollen nehmen Frauen in den deutschen Medien wahr?

Lesen Sie den Teil „Medien Frauen 1“ oder „Medien Frauen 2“. (In der Seminargruppe sollten beide Teile gelesen werden.) Fassen Sie die Kernpunkte des Gelesenen in ein paar Sätzen unter den folgenden Stichwörtern zusammen: *überraschend, selbstverständlich, fraglich oder erfreulich*.

Medien Frauen 1

Nie zuvor waren Frauen in den deutschen Medien so präsent wie heute, vor allem im Fernsehen als Gastgeberinnen der politischen Talkshows.

Über das Phänomen der Frauen in der Bewusstseinsindustrie denkt Frank Schirrmacher, Mitherausgeber der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, nach.

In den Kampffliegern der amerikanischen Luftwaffe spricht eine Computerstimme. Sie warnt, sie befiehlt, sie analysiert, sie transkribiert. Die Stimme ist weiblich. Die Frequenz genau berechnet. Menschen im Stress, das haben psychiatrische Untersuchungen erwiesen, reagieren von einem gewissen Grad an am verlässlichsten auf die Stimme von Frauen. Womöglich ist es die Stimme der Mutter, die zu ihnen spricht, oder der Geliebten oder die der Ehefrau. Die Vorsitzende der schwedischen Linkspartei, Gudrun Schyman, veröffentlichte ihre Memoiren vor einigen Jahren unter dem Titel „Gudrun Schyman, Mensch, Frau, Mama, Geliebte, Parteichefin“. Die Leute, so soll sie gesagt haben, wissen, dass ich das alles bin und dass ich weiß, wo es langgeht. Es scheint, wir sind an einem Punkt der gesellschaftlichen Evolution angekommen, wo die Gesellschaft sich dieser Stimme bedient, um sich zu orientieren. Oder besser: die Orientierung nicht zu verlieren.

Der CDU-Politiker Friedrich Merz sagte unlängst an einem Sonntagabend in der Sendung Sabine Christiansen, der 250. Folge: „Wir sollten Ihnen erst mal gratulieren zu dieser Sendung. Sie haben damit ja großen Erfolg in Deutschland. Diese Sendung bestimmt die politische Agenda in Deutschland mehr als der deutsche Bundestag. Das betrübt mich, aber ist ein großer Erfolg.“

Streichen wir, was an diesem Satz pure Liebedienerei eines Politikers ist. Es bleibt: bedingungslose Unterwerfung eines Mannes unter eine Frau. Als Morgengabe liefert der Gratulant nicht nur die eigene Person, sondern gleich eine ganze Institution, das Verfassungsorgan des Bundestages, dem Salon der Frau Christiansen. Die Hausherrin hatte am selben Jubeltag in einem Interview ihre Machtlosigkeit, Bescheidenheit und Gemeinnützigkeit annonciert. Dass „Sabine Christiansen“ eine Marke geworden ist, findet sie fast unangenehm. Die zwei Körper der Königin sprechen zwei ganz verschiedene Idiome: die bescheidene private Christiansen und die öffentliche, auf deren Homepage zum Beispiel folgende Beschreibung hervorgehoben wird: „Die mächtigste Frau im deutschen Fernsehen“.

Frauen als Gastgeberinnen

Vermutlich ist sie es. Vermutlich hat Friedrich Merz ganz recht, vorausseilend zu kapitulieren, wie weiland die Fürsten vor Katharina der Großen kapitulierten. Die Frau, deren ersten Auftritt in der Nachrichtensendung „Tagesthemen“ man einst die „Sendung mit der Maus“ nannte, ist ein Symbol für eine tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung. Nicht viele Männer haben bislang begriffen, was da vor sich geht, wengleich sich die Notrufe entgeisterter Manager, fassungsloser Patriarchen und ängstlicher Staatsmänner häufen.

Das politische Leben der Bundesrepublik Deutschland wird zwar noch immer vorwiegend von Männern kommentiert, aber von Frauen kommuniziert. In dem Maße, in dem politische Meinungsbildung diskursiv geworden ist, haben die Fernsehsender Frauen zu „Gastgebern“ des politischen Prozesses gemacht. Die Talkshow-Moderatorinnen Sabine Christiansen, Sandra Maischberger, Maybrit Illner und die Anchorwomen der großen Nachrichtensendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen, Anna Will und Marietta Slomka, sind ohne Zweifel die einflussreichsten politischen Vermittlungsinstanzen des Fernsehens. Man muss nicht Feminist sein, um in dieser noch vor Jahren unglaublich erscheinenden Erfolgsgeschichte eine bewusste Entscheidung der Gesellschaft zu sehen. Sie ist offensichtlich im Begriff, die Macht neu zu verteilen, weil sich nicht nur die Diskurse, sondern auch die Anforderungen an die Vermittler verändern. Diese Operation ist sehr viel umfassender als bislang bekannt. Die entscheidenden Produktionsmittel zur Massen- und Bewusstseinsbildung in Deutschland liegen mittlerweile in der Hand von Frauen. In komplizierten, zuweilen von höfischen Intrigen begleiteten Strategien haben Frauen mehr oder minder deutlich die Zuständigkeit für gewaltige Komplexe der Bewusstseinsindustrie übernommen.

(Schirrmacher, 2004)

Medien Frauen 2

Akkumulation von Macht

Der größte Fernsehbetreiber Europas, der größte Magazinverlag, der größte Buchverlag der Welt, einer der fünf größten Musikkonzerne der Welt, kurzum: der Bertelsmann-Konzern untersteht längst dem Willen einer Frau, Liz Mohns, die die vergangenen Monate seit der Entlassung des früheren Vorstandschefs Thomas Middelhoff dazu nutzte, ihre Macht im Konzern auszubauen. Der größte Zeitungsverlag Europas gehört Friede Springer, die mit äußerster Konsequenz und Entschiedenheit über Jahre hinweg ihre Macht konsolidiert hat. In einer der Zentralen der bundesdeutschen Bewusstseinsindustrie, dem Frankfurter Suhrkamp-Verlag, scheint des Verlegers Witwe, Ulla Berkéwicz, die Macht zu übernehmen und damit zuständig zu werden für das Erbe dessen, was jeden Intellektuellen in diesem Lande definiert: Adorno und Brecht, Habermas und Enzensberger, Bloch und Benjamin.

Kein Buch, das in Deutschland wirklichen Erfolg haben wird, kommt künftig an den Empfehlungen einer Frau vorbei: Elke Heidenreich, die mit ihren ersten Sendungen das „Literarische Quartett“ um Marcel Reich-Ranicki weit überbot. Insgesamt sind damit fast achtzig Prozent der Bewusstseinsindustrie in weiblicher Hand. Was einer heute denkt, läuft vorher über die Fließbänder dieser Frauen. Und es war mehr als eine Pointe, als Sandra Maischberger Liz Mohn mit dem Satz „Guten Tag, Chefin!“ begrüßte.

Patriarchen-Dämmerung

Eine solche Akkumulation weiblicher Macht ist noch nicht dagewesen in der Geschichte des Landes. Sie ist auch ziemlich sensationell. Wir wissen aus der Zeit der letzten Jahrhundertwende, wie Frauen als Hüterin eines Erbes zu ungewöhnlichem Einfluss über die Köpfe der Menschen gelangen können: Cosima Wagner gehört in diese Linie und Elisabeth Förster-Nietzsche. Doch jetzt scheinen wir damit zu tun zu haben, dass sich der Cosima-Effekt – die schwarzgekleidete, unnahbare, in ewige Händel verstrickte Witwe – umzukehren beginnt. Die Patriarchen verdämmern, und die Nachfrage nach ihnen sinkt. Frauen übernehmen die Vermittlung und sogar die Macht in einer zerfallenden Gesellschaft.

Frauen als Vermittlerinnen

„Kleine zivilisierte Völker“, so hat Arnold Gehlen einst vorhergesagt, „oder solche, denen alle Knochen zerschlagen sind, streben der Deckung zu, sie neigen zu Versicherungen, Krankenscheinen, zu sexuellen Libertinismen und moralischen Vorträgen an die Außenwelt. Aber gerade diese Atmosphäre kommt den innersten Bedürfnissen des Weibes entgegen“. Gemeint war: je zivilisierter eine Gesellschaft, je komplexer und subtiler die Notwendigkeit, unlösbare Konflikte ohne Aggression zu lösen, desto stärker setze eine solche Gesellschaft auf die Frauen als Vermittler; ja sie delegiert ihnen sogar die wirtschaftliche Macht. Es mag sein, dass wir uns heute einem solchen Zustand nähern. Dann aber, so Gehlen, verändert sich die Sozietät ein weiteres Mal: „Dann betreten Klytemnästra und Judith die Szene, Antigone und Gallia Placidia, Katharina und Charlotte Corday und zeigen den Männern, wie man sich aussetzt und einsetzt.“ Da braucht man dann auch die Komplimente des Herrn Merz nicht mehr.

(Schirmmacher, 2004)

2. Aufgabe

A/ Stellen Sie alle Ihre Zusammenfassungen zu den Stichwörtern *überraschend*, *selbstverständlich*, *fraglich*, *erfreulich* im Raum aus, und schauen Sie sich an, was andere geschrieben haben. Nehmen Sie Post it's mit und schreiben Sie Ihre Eindrücke, Fragen etc. auf und anschließend heften Sie die Post it's auf die entsprechende Stelle.

B/ Jeder nimmt seine eigene Zusammenfassung mit den Post it's ab, und liest sie. Im Plenum können dann die Fragen und die interessanten Bemerkungen diskutiert werden.

3. Aufgabe

Frauenportraits

Wenn Sie sich für das Leben der erwähnten Frauen (siehe vorangehende Aufgabe) interessieren, lesen Sie die folgenden kurzen Frauenportraits, und überlegen Sie, wie die verschiedenen Rollen im Beruf und im Privatleben von ihnen bewältigt werden. Stimmt das mit Ihren Erfahrungen oder mit den Beispielen aus Ihrer Umwelt überein? Diskutieren Sie mit Ihren Mitstudierenden.

Maybrit Illner

Politik fasziniert die Berlinerin, weil es um den „Wettkampf um die beste Idee geht“. Das habe etwas Intellektuelles und zugleich etwas Sportliches. Ideal für die 38-Jährige, denn in der Sportredaktion des DDR-Senders DFF hat sie ihre Fernsehkarriere begonnen. Seit 1992 beim ZDF, war sie zunächst Moderatorin, dann Leiterin des täglichen ZDF-„morgenmagazins“. Seit 1999 moderiert sie „Berlin Mitte“. Zufrieden ist sie, wenn die Polit-Talkshow kontrovers war, spannend „und ein bisschen amüsant“.

Sabine Christiansen

Sie ist die First Lady unter den deutschen Fernsehfrauen. Zehn Jahre lang moderierte die Norddeutsche die „Tagesthemen“, überzeugte ihre anfänglichen Kritiker mit Kompetenz und Sachlichkeit. Seit 1997 hat sie ihren Namen zur Marke eines der erfolgreichsten TV-Formate gemacht. Auch Tony Blair, Colin Powell oder jüngst Hillary Clinton waren schon in der Talkrunde der 45-Jährigen zu Gast. Zusammen mit Maybrit Illner moderierte sie 2002 das erste deutsche TV-Duell der Kanzlerkandidaten.

Marietta Slomka

Die Kölnerin, Jahrgang 1969, wurde 2001 als den Zuschauern fast gänzlich Unbekannte überraschend Hauptmoderatorin des Nachrichtenmagazins „heute-journal“. Zum ersten Mal seit den 80er Jahren bekam eine Frau überhaupt diesen prominenten Newsjob. Heute ist Marietta Slomka eines der selbstverständlichen deutschen Fernsehgesichter. Sie traut sich, Politikern auch mal ganz einfache Fragen zu stellen. So will sie auch jungen Leuten „Lust auf Nachrichten mit Hintergrund“ machen.

Liz Mohn

Aus der „Dame im Hintergrund“ wurde 2002 die „starke Frau von Bertelsmann“: Liz Mohn, die in den 50er Jahren als Telefonistin bei Bertelsmann angefangen hatte, übernahm die Verpflichtungen für ihren gesundheitlich angeschlagenen Mann Reinhard Mohn, der den Bertelsmann Verlag zu Europas größtem Medienkonzern machte. Die 62-Jährige sitzt im Aufsichtsrat und ist Sprecherin der Familie in der Bertelsmann-Verwaltungsgesellschaft, die 75 Prozent der Stimmrechte des Konzerns kontrolliert.

Iris Radisch

Sie zählt zu den wichtigsten Köpfen der Literaturkritik in Deutschland: Seit 1990 gibt ihre Stimme den Rezensionen in der renommierten Wochenzeitung „Die Zeit“ Gewicht, außerdem moderierte sie verschiedene politische und kulturpolitische Gesprächssendungen. In der Kultsendung „Das Literarische Quartett“ bot sie Literaturpapst Marcel Reich-Ranicki die Stirn. Heute führt sie im Hessischen Rundfunk im wöchentlichen Wechsel mit Gert Scobel durch das Magazin „bücher, bücher“.

Gabi Bauer

Sie war eines der freundlichsten Gesichter der „Tagesthemen“. Unaufgeregt und natürlich präsentierte Gabi Bauer, Jahrgang 1962, die große Nachrichtensendung der ARD. Beim Radio hatte sie ihre Karriere begonnen, erst 1995 kam sie zum Fernsehen und schaffte es dort innerhalb von nur zwei Jahren auf den Stuhl der News-Frontfrau. 2001 verabschiedete sie sich in den Mutterschaftsurlaub, bekam Zwillinge – aber schon ein Jahr darauf auch eine eigene Gesprächssendung.

Tina Mendelsohn

Bevor die 39-Jährige vor zwei Jahren zum ersten Mal „Kulturzeit“ für den Sender 3sat moderierte, hatte sie sich vor allem als Filmautorin mit Reportagen und Dokumentationen einen Namen in der TV-Branche gemacht. Heute steht sie als eine von vier Moderatoren des deutsch-österreichisch-schweizerischen Teams regelmäßig vor der Kamera. Tina Mendelsohn lebt mit Mann und zwei Kindern in London, arbeitet freiberuflich auch für die britischen Fernsehsender BBC und Channel 4.

Anne Will

Die Kölnerin wollte lieber zum Hörfunk als zum Fernsehen. Das „Bohai“ bei der Kameraarbeit mochte sie nicht. Aber es kam anders: Als erste Frau präsentierte sie 1999 die ARD-„Sportschau“. 2001 trat Anne Will die Nachfolge von Gabi Bauer bei der ARD-Hauptnachrichtensendung „Tagesthemen“ an. Ihre Stärke sieht die 37-Jährige darin, „komplizierte Sachverhalte in einfache Worte zu fassen“. Und zum Schluss entlässt sie die Zuschauer fast immer mit einem sehr breiten, sehr charmanten Lächeln.

Friede Springer

„Verlegerin“ will die 61-Jährige nicht genannt werden, sondern „Hauptaktionärin“. Der Verleger, das sei ihr Mann, der mächtige Axel Cäsar Springer, gewesen. Auf seinen Wunsch hin hatte sich das frühere Kindermädchen systematisch darauf vorbereitet, einmal als Erbin den Springer-Konzern zu übernehmen. Mit lächelnder Zurückhaltung avancierte sie zur Chefin des größten europäischen Zeitungshauses – und bewies mehrfach, dass sie sich in feindlich gesonnener Umgebung trotzdem durchsetzen kann.

Elke Heidenreich

Erst wenige Male lief „Lesen!“, die neue Literatursendung des ZDF – und schon hat Elke Heidenreich die ersten Bestseller „gemacht“: Ein Tipp von ihr und am nächsten Tag schnellen die Verkaufszahlen nach oben. Elke Heidenreich wurde in einer Sketchrolle als „Frau Stratmann“ bekannt, sie war Radiojournalistin und TV-Talkshow-Moderatorin – aber im Grunde ist sie selbst Schriftstellerin. Sie hat unter anderem zwei überaus erfolgreiche, von der Kritik gefeierte Bände mit Erzählungen geschrieben. Lesen!

Sandra Maischberger

Sie gehört zu den routiniertesten Interviewern des deutschen Fernsehens: Mit 22 fing sie an, Leute vor der Kamera zu befragen. Heute lädt sich die 37-Jährige fünfmal die Woche den „Menschen des Tages“ ins Studio. Sie schafft es im sanften Ton, aber mit entschiedener Hartnäckigkeit ihren Gästen mehr zu entlocken, als die eigentlich preisgeben wollten. Seit September hat sie zusätzlich in der ARD eine wöchentliche Sendung: „Menschen bei Maischberger“.

(Schirmmacher, 2004)

Zugang 3

Karrierechancen

1. Aufgabe

Lesen Sie den Anfang des folgenden Artikels.

Die Elite wird weiblich

Nie waren Frauen im Beruf erfolgreicher als heute. Noch nie haben so viele Frauen studiert, noch nie waren so viele berufstätig. Und doch: Trotz aller Erfolge wird es an der Spitze dünn. Auf den Chefsesseln nehmen zwar deutlich häufiger als früher Frauen Platz, dennoch sind sie in den Top-Jobs immer noch unterdurchschnittlich vertreten. Auch das wird sich bald ändern, glauben Wissenschaftler: An den immer besser ausgebildeten Frauen kommt man(n) in Zukunft nicht mehr vorbei.

(Kloepfer, 2005

http://www.magazine-deutschland.de/issue/Frauen_5_05.php)

2. Aufgabe

Wie erleben Sie das bei uns in Ungarn? Denken Sie nach!

Lesen Sie den Artikel weiter!

A/ Bilden Sie das Gelesene graphisch ab oder betiteln Sie die Absätze am Rande mit passenden Stichwörtern.

B/ Deuten Sie die Änderung der Startchancen und Karrierechancen der Frauen von damals und heute. Warum galt Frau Rösler damals als „Exotin“?

„Früher war ich als Frau relativ allein“, erinnert sich Inge Rösler, und dann kommt ihr noch das Wort „Exotin“ über die Lippen. Vor gut einem Vierteljahrhundert hat sie ihre Karriere als Trainee in der Deutschen Bank begonnen. Heute, mit 52 Jahren, ist sie schon weit oben angekommen und leitet ein größeres Team im Kreditrisikomanagement der Bank. „In dem klassischen Bereich des Kreditgeschäfts, in dem ich angefangen habe, war ich eine von ganz wenigen, manchmal sogar die einzige“, sagt sie. Aber: „Das hat sich sehr verändert.“ Der Grund: „Viele Frauen sind heute deutlich besser ausgebildet und haben gute Startchancen.“ Viel einfacher als früher sei es für sie aber dennoch nicht, in die Führungsetage aufzurücken, setzt sie hinzu. Die Konkurrenz um die Posten an der Spitze sei hart. Und außerdem: Karriere, Kinder – Inge Rösler hat einen erwachsenen Sohn – und die Organisation von deren Vereinbarkeit hätten auch heute noch meistens die Frauen zu bewerkstelligen.

Tatsächlich sind die Frauen heute im Berufsleben erfolgreicher als je zuvor. Die Generation von Inge Rösler hat die Pfade angelegt, auf denen die jungen Frauen heute in Scharen laufen. Sie treten viel selbstbewusster auf. Das können sie auch: Denn nie haben so viele Frauen studiert, nie zuvor so viele gearbeitet – 47 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland sind heute Frauen – und schon gar nicht so viel verdient wie heute.

Spiegelte sich 1980 am Bruttoeinkommen der Frauen in Deutschland noch ganz klar die Vorherrschaft des männlichen Alleinverdienermodells, so hat sich das in den letzten 25 Jahren deutlich verändert. „Zumindest kinderlose Frauen nehmen inzwischen ganz selbstverständlich am Erwerbsleben teil“, bestätigt Nicola Hülskamp, Wissenschaftlerin für Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik am Institut der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln. „Noch Anfang der achtziger Jahre hatten Frauen, egal ob mit oder ohne Kinder, kaum ein eigenes Einkommen“, sagt sie. Das hat sich also geändert. Und trotzdem: Anders sieht es in Deutschland noch immer bei den Müttern aus. Hier sprechen die Zahlen des IW eine deutliche Sprache. Denn im Unterschied etwa zu Skandinavien befindet sich bis heute ein großer Teil der arbeitenden Mütter in Deutschland in niedrigen Einkommensklassen. Viele arbeiten Teilzeit, allein das drückt den Durchschnitt der Gehälter erheblich.

Für die Soziologin Jutta Allmendinger, 48, Professorin an der Universität München und Direktorin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit, gibt es für den Erfolg der Frauen vor allem einen Grund: „Sie haben Zugänge zu Bildung und Ausbildung, die sie vor einhundert Jahren noch überhaupt nicht hatten. Sie haben, was die Bildung angeht, nicht nur mit den Männern gleichgezogen, sie haben sie überholt.“ Mehr Abiturientinnen als Abiturienten, so viele Hochschulabgängerinnen wie -abgänger. Bei den Promotionen schließt sich die Lücke ebenfalls. Und noch eines: „In der Gruppe der niedrig Qualifizierten gibt es inzwischen viel weniger Frauen als Männer“, sagt sie. Die Professorin, exzellent ausgebildet, Chefin eines Instituts und eines Lehrstuhls gehört zu denen, die es zu „etwas gebracht“ haben. Zudem ist sie Mutter eines Kindes. Allerdings eine spätgebärende, die ihre Professur längst hatte, bevor sie schwanger wurde. Die Vereinbarkeit von Beruf und einem Top-Job war dann nicht mehr problematisch.

Es sieht so aus, als würden sich die Chancen der Frauen auf dem Arbeitsmarkt in den kommenden Jahren weiterhin deutlich verbessern. Ulrike Detmers, 49 Jahre alt, Mutter dreier Kinder, Professorin für Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule in Bielefeld und Miteigentümerin und Managerin der Bäckereigruppe Mestemacher in Gütersloh, sagt schon lange: „Die Elite wird weiblich“. Denn: „Im Jahre 2010 werden 40 Prozent der Arbeit in Deutschland aus höher qualifizierten Tätigkeiten bestehen“. Das hänge mit dem Druck des internationalen Wettbewerbs zusammen, in dem Deutschland auf jeden Fall zunehmend volkswirtschaftlichen Mehrwert aus den höher qualifizierten Bereichen schaffen muss. Die Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften wachse und werde, was die Frauen angeht, auf ein steigendes Angebot treffen, meint Detmers. Vor allem bei Frauen unter 29 Jahren zeige sich der Bildungsfortschritt. „Und diese Frauen wollen eine Rendite ihrer Bildungsinvestitionen.“ Ulrike Detmers ist, was die Zukunft weiblicher Aufsteigerinnen angeht, sehr optimistisch. Sie selbst hat bereits geschafft, wovon viele träumen: Sie ist in der so männerlastigen Managerwelt längst bestens vernetzt – nach vielen Jahren harter Arbeit. Und sie weiß auch: „Vor allem für jüngere Frauen ist es noch immer schwierig, sich Zugang zu diesen Netzwerken zu verschaffen. Es gibt sie noch, die Vorbehalte.“ Deswegen engagiert sie sich für eine künftig weiblichere Elite, zu allererst im eigenen Unternehmen.

Denn: Ungeachtet des immensen Bildungsfortschrittes bleibt der weibliche Einfluss auf den Führungsetagen der deutschen Wirtschaft gering. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes liegt der Anteil der Frauen an den Führungskräften in Deutschland insgesamt bei 33 Prozent, bei den „Top-Führungskräften“ (Direktorinnen und Geschäftsführerinnen) sind sie nur mit 21 Prozent vertreten. In allen Dax-Vorständen gibt es derzeit gerade mal zwei Frauen. Headhunterin Christine Stimpel, Deutschland-Chefin von Spencer Stuart, einer der international führenden Personalberatungsgesellschaften, kennt das Phänomen: „Frauen wählen häufig Studiengänge, die ihnen gewisse persönliche Freiheiten versprechen. In selbständigen hoch qualifizierten Berufen trifft man viele Frauen. Es gibt sehr viele erfolgreiche Rechtsanwältinnen, Notarinnen, Wissenschaftlerinnen. Es gibt auch ungeheuer viele Frauen im mittleren und oberen Management. Wenn wir jemanden suchen im Personalbereich, im Marketing oder in der PR, haben wir manchmal nur Kandidatinnen. Aber das spiegelt sich überhaupt nicht wider in General-Management-Funktionen, schon gar nicht in den Vorständen.“ Die Ursache dafür sieht sie indes nicht darin, dass die Unternehmen die Frauen nicht wollten, sondern darin, dass die Infrastruktur, von Ganztagsbetreuung für die Kinder bis zu Service-Angeboten für Unterstützung im Haushalt, noch zu wünschen übrig lässt, so dass viele Frauen erst gar nicht nach den Top-Jobs streben. „Die Unternehmen, die an uns herantreten, haben bei praktisch jeder Suche den Wunsch, dass wir ihnen Frauen als Kandidaten suchen. Die wären begeistert, könnten wir ihnen mehr weibliche Top-Leute präsentieren. Gewünscht sind die Frauen“, sagt sie.

Professor Desirée Ladwig (40 Jahre, zwei Kinder) von der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg weist darauf hin, dass Frauen vor allem in Unternehmen gute Aufstiegschancen hätten, in denen es bereits mehr als 20 Prozent weibliche Führungskräfte gebe. Genau das sagt auch Dorothee Ritz, seit August 2004 Direktorin bei Microsoft. „Sucht euch Unternehmen, die Frauen unterstützen, die offen sind für Gleichberechtigung und dies auch in ihren Statuten festgelegt haben“, rät sie den jungen Frauen, die sie um Rat fragen. Nach Meinung der 36-jährigen Managerin eignen sich vor allem Führungspositionen für Frauen mit Kindern. „Leiten oder führen ist etwas anderes als arbeiten“, erklärt sie. „Denn Leiten ist eine qualitative Arbeit, keine quantitative. Es kommt auf die Organisation des Unterbaus an.“

Förderprogramme für Frauen, die gesetzliche Verpflichtung zur Gleichstellung, das Antidiskriminierungsgesetz, Frauenquoten, eine bessere Infrastruktur – das alles tut offenbar noch Not. Wichtig ist auch die Transparenz jener Unternehmen, die Frauen als Fach- und Führungskräfte wirklich wollen. Zusammen mit dem Bundesministerium für Familie hat die Helmut-Schmidt-Universität die Informationsplattform „Genderdax“ gegründet. Dort können Unternehmen nach Prüfung ihrer Frauenfreundlichkeit durch die Organisatoren für sich werben. Inzwischen ist die Plattform für Unternehmen unter www.genderdax.de freigeschaltet. 100 große und 100 mittelständische Unternehmen können sich dort jetzt präsentieren. Die „üblichen Verdächtigen“ sind auf der Seite schon zu finden: Volkswagen und die Westdeutsche Landesbank, die für ihre Frauenförderung bekannt sind. Ansonsten ist noch viel Platz: Es bleibt viel zu tun.

(Kloepfer, 2005

http://www.magazine-deutschland.de/issue/Frauen_5_05.php)

3. Aufgabe

A/ Nachträgliche Überlegungen: Ist dieses Bild für Sie beruhigend und motivierend?

B/ Wie sehen Sie die Situation von Frauen in Ungarn?

C/ Wie können Frauen die verschiedenen Rollen im Beruf und im Privatleben bewältigen? Recherchieren Sie im Internet. Falls Sie einen spannenden Artikel zum Thema gefunden haben, empfehlen Sie ihn anderen in der Gruppe weiter.

D/ Wie sind die Karrierechancen von jungen Leuten in den verschiedenen Berufen in Ungarn?

Zugang 4

Neue Rollenmuster - Recherchen und Projekte

1. Aufgabe

A/ Überlegen Sie und diskutieren Sie mit anderen Studierenden in der Semiargruppe, wofür Sie sich bei diesem Thema interessieren, welche neuen Bereiche Sie gern untersuchen würden, oder in welchen bereits behandelten Themen Sie weiterrecherchieren möchten. Suchen Sie Partner und entwerfen Sie gemeinsam ein Projekt. Haben Sie Lust, z.B.

- die neuen Rollenmuster zu beschreiben:
- Männerrollen;
- Kinderrollen-Elternrollen;
- Rollen in verschiedenen Familien (z. B.: Partnerschaften; trennungsgeschädigte Männer, Frauen, Kinder)
- den Berufschancen von Jugendlichen nachzugehen und die neuen Tendenzen dieses Änderungsprozesses in den deutschsprachigen Ländern und in Ungarn zu skizzieren? Oder über die Situation der von Ihnen ausgewählten Berufsgruppen zu recherchieren?
- über die Situation von ungarischen Frauen in der Öffentlichkeit einen Bericht zu verfassen?
- einen Tag von einer „besonderen“ Person (mit einem ungewöhnlichen Beruf oder Schicksal) zu dokumentieren (auf Kassette / DVD zu konservieren, in Form eines Tagebuches oder Protokolls festzuhalten)?

Wenn Sie Humor mögen, können Sie Witzesammlungen studieren und nach herrschenden Grundmustern suchen, evtl. Tendenzen erkennen.

B/ Identität und Rollen hängen eng zusammen, durch die Identität wird nämlich die Rolle einer Person in der Gesellschaft bestimmt. Das stimmt aber in alltäglichen Situationen auch zu: das Selbstbild beeinflusst die jeweilige Rollenauffassung und umgekehrt, die Rollenwahrnehmung wirkt auf das Selbstbild zurück. Können Sie aus dem Alltag (als Mitglied der Öffentlichkeit, im Studium, im beruflichen Lebensbereich, etc.) Beispiele finden, wie Identitätsbilder auf das jeweilige Rollenverständnis positiv oder negativ einwirken? (Denken Sie dabei z. B. an die Rollen, die in der ersten Aufgabe der „Eigenen Rollen-Recherche“ aufgezählt wurden.)

2. Aufgabe

A/ Denken Sie über die Ziele Ihres Projektes und das Produkt nach, planen Sie den Verlauf und die Präsentation der Ergebnisse. Überlegen Sie, wie Sie Ihr Projekt anderen zugänglich machen.

B/ Planen Sie auch, wie Sie nach der Präsentation von den anderen Studierenden mündliche oder schriftliche Rückmeldungen erhalten. Sie können z. B. kurze mündliche Rückmeldungen geben, wie Ihr Projekt, die Präsentation gefallen hat, was sie dabei erkannt und gelernt haben („Blitzlicht“). Als Reflexion auf Ihren schriftlichen Bericht können andere auch einen Leserbrief schreiben.

C/ Fassen Sie nach der Präsentation für sich selbst Ihre Erkenntnisse kurz zusammen.

Quellenverzeichnis

- Kloepfer, Inge: Die Elite wird weiblich. In: „Deutschland“ magazine / Oktober/November 2005 / Inge Kloepfer /
http://www.magazine-deutschland.de/issue/Frauen_5_05.php
- Schirrmacher, Frank: Medien machen Geschichte. In: „Deutschland“ magazine 3/2004 12-17
<http://www.magazine-deutschland.de>

Weiterführende Literatur

- „Deutschland“ magazine
<http://www.deutschland-magazine.de>
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas: PROFILE DEUTSCH.
München: Langenscheidt, 2001. Buch und CD-ROM

Thema 10

Trends und Utopien - Jugendkultur

In diesem Kapitel können Sie sich mit dem thematischen Schwerpunkt Jugendkultur befassen. Sie haben die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Deutungen dieses Phänomens auseinanderzusetzen und im Gespräch mit Anderen Ihre eigenen Ansichten und Erfahrungen zu reflektieren. Ferner können Sie selbständig Recherchen und Projekte gestalten. Hier bieten wir Ihnen ein Utopiespiel zum Thema an. Dieser Zugang versteht sich als eine Zusammenfassung der im Buch behandelten thematischen Schwerpunkte.

Zugang 1

Jugendkultur

1. Aufgabe

Sammeln Sie schriftlich Ihre Assoziationen zum Thema Jugendkultur. Arbeiten Sie in Kleingruppen. Versuchen Sie, den Begriff zu definieren.

2. Aufgabe

A/ Lesen Sie nun, wie Jugendkultur auf den Seiten von Wikipedia definiert wird. Das Inhaltsverzeichnis informiert Sie über den Aufbau.

Inhaltsverzeichnis

- 1 Nähere Bestimmung
- 2 Ursachen und Wesen
- 3 Kommerzialisierung
- 4 Junggebliebene
- 5 Jugendkulturen
 - 5.1 In der Geschichte
 - 5.2 In den westlichen Gesellschaften
 - 5.3 In der Welt

B/ Markieren Sie beim Lesen des Textes Stichwörter, die bei Ihnen (vgl. vorangehende Aufgabe) auch vorkommen.

Jugendkultur

Als Jugendkultur werden die kulturellen Aktivitäten und Stile von Jugendlichen bezeichnet. Der Begriff wurde von Gusta Wyneken (1875–1964) geprägt. Der Kern einer Jugendkultur ist die Etablierung einer eigenen Subkultur innerhalb einer bestehenden Kultur der Erwachsenen, die den Heranwachsenden keine sie befriedigenden Ausdrucksmöglichkeiten für ihr als neu empfundenes Lebensgefühl anbietet.

Nähere Bestimmung

Eine Jugendkultur im weitesten Sinne gibt es in jeder neuen Generation (vgl. dazu Jugendsoziologie), aber nicht jedesmal wird die Gesamtkultur stilistisch stark von ihr beeinflusst. Der Begriff „Jugendkultur“ tauchte auch erstmals in einer Zeit der Zuspitzung einer bestimmten deutschen Jugendkultur auf, nämlich während der „Jugendbewegung“. Auf Grund der Komplexität der Vorgänge innerhalb einer Jugendbewegung und ihrer Interaktion mit bestehenden gesellschaftlichen, politischen aber auch ästhetischen Elementen der Erwachsenenkultur, wird die Bedeutung und der Einfluss der Jugendkultur auf eine Gesellschaft oft kontrovers diskutiert.

Die Inhalte einer Jugendkultur stehen meistens dem Mainstream der Erwachsenenwelt oder konkret ihrer Elterngeneration und auch angepasster Peers entgegen oder ironisieren diese.

Ursachen und Wesen

Ausgangspunkt für eine Jugendkultur ist häufig eine Innovation im Bereich von Musik, Moden und Attitüden, mit welchen kleinere Gruppierungen von Jugendlichen zunächst ein innovatives Verhalten entwickeln, Nachahmer finden, dann alternative Handlungsweisen ausbilden und Werte aufstellen, im Extremfall eine eigene Weltanschauung entwickeln und aktiv weiter vermitteln. Die Akzeptanz innerhalb der jeweiligen Generation entscheidet darüber, ob diese Subkultur zu einer richtigen Jugendkultur expandiert, nur als Subkultur bestehen bleibt bzw. in Vergessenheit gerät.

Verschiedene Jugendliche zeigen – je nach psychischer Disposition und sozialem Niveau – eine unterschiedlich stark ausgeprägte Affinität zu ihrer Jugendkultur. Diese Vorgänge sind nur von Fall zu Fall zu erfassen und allgemein und umfassend nicht erklärbar. Zum Einen liegen oft simple psychologische Motivationen wie die Steigerung der eigenen Attraktivität zum Zweck der beginnenden Partnersuche oder die Lösung vom Elternhaus, die Demonstration des „Erwachsenseins“, vor. Zum Anderen wirkt der Wunsch nach Teilnahme an kreativer Gestaltung der Gesellschaft, durchaus auch auf der Basis in der Kindheit vermittelter, auch ideologischer Werte. Letzteres erweitert die Ursachen um soziologische Aspekte. Oft sucht man Ursachen für die Entstehung einer Jugendkultur auch in einer Orientierungsphase der Jugendlichen, in der bestehende Werte neu überprüft und beurteilt werden. Dieses scheint Jugendlichen innerhalb einer Gruppe leichter zu fallen, da hier gruppenspezifische Effekte wirken.

Größtenteils identifizieren sich Angehörige einer bestimmten Jugendkultur mit dieser über Gruppensymbole. Diese artikulieren sich in Jugendsprache, bestimmten teilweise hochdifferenzierten Moderichtungen in Hinsicht auf Musikstil oder Kleidung, Schmuck, Tätowierungen, eventuell im Konsum bestimmter Rauschmittel. Zumeist hat das Kultcharakter.

Kommerzialisierung

Oft werden jedoch die äußeren Merkmale einer solchen Kultur nach kurzer Zeit von einer breiten Masse aufgenommen, und innere Werte und kreative Aspekte bleiben auf der Strecke: Die Jugendkultur wird so zu einem Teil der Konsumgesellschaft. Diese Entwicklung hat seit Ende der 1980er Jahre stark zugenommen, als Jugendliche zunehmend zum Zielpublikum der Wirtschaft geworden sind. Immer schneller saugen die interessierten Industrien entstehende Jugendkulturen auf und nehmen ihnen so Inhalt und Authentizität. Dies geht bis zu Versuchen, allein durch Fernsehen und Werbung „Kulte“ zu kreieren, ohne daß zuvor eine Jugendbewegung da war und trägt wohl auch zu einem allgemeinen kulturellen Unbehagen sowie Bezugsverlusten innerhalb jüngster Generationen bei. Der „Kult“ dauert nur einen Moment und authentische Jugendkulturen entstehen nur noch sehr schwer...

Junge und Junggebliebene

Durch die Entstehung der Popkultur in den 1950er Jahren entstand das Phänomen, dass immer mehr Menschen, die der Adoleszenz längst entwachsen sind, „jugendkulturellen“ Phänomenen verhaftet bleiben und sie weiter Teil ihres Lebensstils und ihrer Identität begreifen. So finden sich z. B. im Publikum der Rolling Stones Menschen in reiferem Alter, die dem Kulturgenuß des Rock noch Begeisterung abgewinnen. Es gibt aber auch kommerziell nicht erfolgreiche Bands (beispielsweise im Punkbereich), deren Motivation weniger beim Geldverdienen liegt, sondern im Ausdruck einer Gefühlsstruktur, die nicht

dem der breiten Masse entspricht. Erwachsene, die ihrer Jugendkultur treu bleiben, spielen oft eine wichtige Rolle, da sie über Ressourcen zur Verbreitung und Organisation verfügen, die den Jugendlichen fehlen, und da sie Verständnisbrücken bauen können.

(<http://de.wikipedia.org/wiki/Jugendkultur>)

3. Aufgabe

Vergleichen Sie die Definition mit Ihren eigenen Versuchen in der Kleingruppe. Überlegen Sie, welche Ihrer Assoziationen im Text angesprochen wurde.

4. Aufgabe

Lesen Sie den folgenden Artikel und markieren Sie am Rande mit „!“, was Ihnen als besonders wichtig, mit „?“ , was als fragwürdig erscheint, und mit „-“, womit Sie gar nicht einverstanden sind.

Jugendkulturen

In der Geschichte

- In Paris bildete sich 1795, nach dem Ende der Schreckensherrschaft, im weiteren Verlauf der Französischen Revolution unter dem Directoire (deutsch: Direktorium), für einige Jahre eine demonstrativ unpolitische, Moden erfindende und Vergnügungen suchende Jugendkultur des wohlhabenden Bürgertums heraus, die als Jeunesse dorée („goldene Jugend“) bezeichnet wird, viel üble Nachrede der Älteren erfuhr und nach dem Sturz des Direktoriums durch Napoleon Bonaparte auslief.

- Die Studentenverbindungen können als eine bekannte und frühe Form einer Jugendkultur in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstanden werden (Burschenschaften, Sängerschaften, im Vormärz dann die Turnerschaften). Ihre Ursprünge reichen bis in das Mittelalter zurück und verbreiten sich im gesamten europäischen Kulturkreis. Während den Jahren nach dem Wiener Kongress von 1814/15 standen viele dieser Vereinigungen in Opposition zur reaktionären Politik der Restauration. Im damaligen deutschen Sprachraum forderten sie demokratische Freiheitsrechte und die nationale Einigung der Fürstentümer des Deutschen Bundes in einem deutschen Nationalstaat. Die entsprechende Bewegung, die vor allem von den Ideen des Liberalismus und des nach der französischen Revolution in ganz Europa aufblühenden Nationalismus beeinflusst war, mündete in die bürgerlich-liberale Märzrevolution von 1848/49.

- Die Jugendbewegung ab 1900 dürfte ein Beispiel einer Jugendkultur des 20. Jahrhunderts sein, zumindest bezogen auf den deutschsprachigen Raum. Zu ihr zählte beispielsweise der Wandervogel oder die Bündnische Jugend.

- Die Swingjugend (Jazz) stellte im Nationalsozialismus eine zunächst kulturelle Opposition in der Jugend dar.

- Stärker politisch motiviert waren die Edelweißpiraten, die in der Tradition der bündischen Jugend standen, und die sich während der Zeit des Nationalsozialismus gegen die Uniformität der Hitlerjugend wandte. Die kleinen Gruppen der Edelweißpiraten waren insbesondere im Kölner Raum aktiv und führten

auch konkrete Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime durch, die bis hin zu Sabotage reichten, wofür einige von ihnen mit dem Leben zahlen mussten und trotz ihres jungen Alters hingerichtet wurden.

In den westlichen Gesellschaften

- Rock'n'Roll und die Beat-Bewegung der 1950er
- Die Mode der früher 1960er
- Die Hippie-Bewegung der 1960er
- Die linken politischen Bewegungen von 1967 bis Mitte der 1970er (Studentenbewegung, 68er, Ökos, Alternative Jugend)
- Die seit Ende der 1960er in Erscheinung tretenden Skinheads, die seither Wandlungs- und Spaltungsprozesse durchmachten
- Punk hat seine Wurzeln als Gegenkultur zur konsumorientierten Kultur. Am Anfang standen auch die Ablehnung von Musik-Stilen und Kleidungs-Stilen. Innerhalb kurzer Zeit wurde Punk aber vollständig auf das Äußere reduziert: Farbige Haare, zerrissene Kleider und Sicherheitsnadeln konnten plötzlich auch in Kaufhäusern erworben werden - vom Bürgerschreck zum Modegag.
- Im Umfeld der Punk-Kultur entstand Ende der 1970er Jahre die Gothic Kultur und viele weitere Subkulturen.
- Die Popper seit Ende der 1970er Jahre, die aus Protest zu den vorangegangenen konsumkritischen Jugendkulturen den Konsum demonstrativ zelebrierten („Rebellion gegen die Rebellion“).
- Die Techno-House-Szene ist zwar auch weniger konsumkritisch als die politisierten Jugendkulturen der 1960er und 1970er Jahre, versuchte sich aber durch eigene individualistischere Konsumstile dem Diktat des Mainstreams und des Konformismus zu entziehen und beim „Rave“ oder im „Club“ auf der Tanzfläche ein Gegenmodell zum Rockmusik-Starkult mit seinen überhöhten Bühnen zu schaffen. Im Mittelpunkt steht das – manchmal durch Drogen verstärkte – gemeinsame ekstatische Musikerlebnis und das expressive rauschartige Tanzen bis zum Exzess, das kollektiv vollzogen wird. Der DJ wird zum neuen Star. Auch bei Techno halten sich spezielle Lebenseinstellungen (z.B. Individualismus, Erlebnisorientiertheit, Expressivität, Bejahung oder Ironisierung der Technologie, Politisierung). Es gibt sowohl massenkompatible Strömungen wie auch subkulturelle. Sub-Szenen: House, Goa, Hardvore Techno u. a.
- Im Hip Hop mit den vier Disziplinen Rap, Graffiti Writing, Breakdance und DJ-ing wurden viele Mitmach-Möglichkeiten eröffnet. Trotz der Kommerzialisierung der Musik und der Reduzierung auf einen kommerziellen Kleiderstil überlebte die Jugendkultur, da das Ansehen innerhalb der Hip-Hop Szene nur durch die aktive Teilnahme gesichert ist, und so das Selbermachen im Mittelpunkt steht.

- Die seit Mitte der 1980er Jahre entstehende Indie-/ Alternative (Musik) - Bewegung, die bis heute wesentliche Einflüsse auf die Rockmusik hat. In Bezug auf die jugendkulturelle Praxis entstand seinerzeit das Bild des „Slackers“, idealtypisch repräsentiert durch den Musiker Beck („Loser“). Aber auch die Bands des Grunge Ende der 80er/ Anfang der 90er Jahre mit ihren langen Haaren und Holzfällerhemden stellten ein entsprechendes jugendkulturelles Identifikationsmodell dar. Der Hype um diesen Musikstil ist allerdings ein gutes Beispiel für die rapide Kommerzialisierung einer (zudem lokal verankerten) Jugendkultur durch die Musikindustrie.
- Der Rocker-Lifestyle hat seine Wurzeln bereits in den 1940ern. Geprägt von der Suche nach Gemeinschaft und Sicherheit waren es gerade heimkehrende Soldaten, die sich in Motorradclubs zusammenfanden um hier in ähnlich hierarchischer Form einer Interessengruppe verbunden zu sein. Dort wird zudem meistens ein sehr traditionelles patriarchalisches Geschlechterbild vertreten. Erhöhte Gewaltbereitschaft, bedingt durch einen überzogenen Ehrenkodex sind nur einige Tendenzen, die in darauffolgenden Jahren zu einer Radikalisierung der Szene beigetragen haben. Hierzu ist sicherlich die Gruppe von selbsterklärten Einprozentern zu zählen, die sich in Folge immer häufiger zu sogenannten Businessclubs (MC mit vorrangig wirtschaftlichem Interesse) gewandelt haben. Eine fortschreitende Überalterung dieser ursprünglich als Jugendkultur entstandenen Bewegung gilt als eines der großen Probleme, dem sich diese Gruppe zunehmend zu stellen hat.
- Die Hooligans, die ihre gewaltbereiten Rituale rund um Sportereignisse (in der Regel Fussbalspiele) zelebrieren, grenzen sich ab vom gewöhnlichen Fan (Fussballfan) und von Ultras. Bei Hooligans handelt es sich zwar überwiegend um Jugendliche und junge Erwachsene, aber es ist fragwürdig, ob man diese Subkultur von ihrem Selbstverständnis zu Recht als Jugendkultur bezeichnen kann.

In der Welt

Im ehemals sehr traditionellen und autoritären Japan mit seinem hohen Loyalitätsbegriff ist rund um das Handy und knallbunte Outfits eine Jugendkultur entstanden, und spätestens seit den 90ern sind auch alle gängigen ehemals westlichen Jugendkulturen vorhanden.

(<http://de.wikipedia.org/wiki/Jugendkultur>)

5. Aufgabe

A/ Diskutieren Sie in der Kleingruppe, was Ihnen in den Texten als besonders wichtig oder als fragwürdig erscheint, und womit Sie gar nicht einverstanden sind.

B/ Tauschen Sie sich im Plenum darüber aus, welche Informationen Sie positiv, negativ oder überraschend finden, welche Informationen wesentlich und für Sie neu sind.

C/ Überlegen Sie dann, in wie weit das Gelesene mit Ihren eigenen Erfahrungen mit der für Sie bekannten deutschen, schweizerischen oder österreichischen Jugendszene übereinstimmt. Sie können dabei über Ihre konkreten Erlebnisse im Zusammenhang mit Jugendorganisationen oder -gemeinschaften dieser Länder auch ausführlich berichten oder über interessante Treffpunkte von Jugendlichen erzählen.

D/ Überlegen Sie, wie Sie zu der für Sie bekannten Gemeinschaft deutscher, schweizerischer oder österreichischer Jugendszene stehen, evtl. welcher Sie gern beitreten würden. Können Sie Ihre Wahl begründen?

6. Aufgabe

A/ Nehmen Sie nun die ungarische Jugendkultur unter die Lupe.

Denken Sie in der Kleingruppe über die Tendenzen und Merkmale der heutigen Jugendkultur in Ungarn nach, sammeln Sie dazu Stichwörter.

B/ Entwickeln Sie ein Poster, auf dem Sie die heutige ungarische Jugendkultur durch Ihre eigene Brille und Sie selbst in dieser Kultur darstellen. Dabei können Sie auf deutsche, schweizerische, österreichische Gemeinsamkeiten und Unterschiede verweisen.

Zugang 2

Selbständige Recherchen zur Ess- und Trinkkultur

Fragen der Ernährung und Gesundheit – der Ess- und Trinkkultur – sind Bestandteile und oft auch aktuelle Probleme der Jugendkultur.

1. Aufgabe

A/ Lesen Sie auf der Seite von http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Essen_und_Trinken „Ernährung und Gesundheit“, wählen Sie einen Schwerpunkt aus und den ausgewählten Themen nach bilden Sie Kleingruppen.

Ess- und Trinkkultur

Kulinarische Weltreise

Gesunde Ernährung (Essstörungen, Mangelernährung, Fehlernährung, Übergewicht, Diät, etc.)

Spezielle Ernährungsweisen (Makrobiotik, Vegetarismus, etc.)

B/ Sammeln Sie demnächst in der Kleingruppe wichtige Informationen zu den für Sie interessanten Schwerpunkten und setzen Sie sich damit auseinander.

C/ Halten Sie die relevanten Informationen und Ihre Kommentare kurz, jedoch informativ auf einem Poster fest.

2. Aufgabe

A/ Bilden Sie jetzt Mixgruppen, d.h. in den neuen Gruppen soll mindestens ein Mitglied der vorangegangenen Kleingruppen vertreten sein und fangen Sie bei einem Poster die Arbeit an.

B/ Sie lesen das Poster und haben die Möglichkeit, an die betreffende Person (Mitglied der Kleingruppe, die das Poster entwickelt hat) Fragen zu stellen und mit den anderen das Thema zu diskutieren.

C/ Gehen Sie mit der Gruppe zum nächsten Poster und arbeiten Sie am Inhalt wie vorhin. Sie sollten die Runden wiederholen, bis Ihre Gruppe jedes Poster diskutiert hat.

Zugang 3

Mitarbeit am Projekt „Essen und Trinken“

1. Aufgabe

A/ Sie können auf den Seiten von <http://de.wikipedia.org> an verschiedenen Themen auch selbst mitwirken. Schauen Sie sich z.B. die Seite an, die Sie bereits kennen gelernt haben: http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Essen_und_Trinken

Mitarbeit am Projekt „Essen und Trinken“

- Um die Artikel zu kulinarischen Themen zu strukturieren und die Informationen zu verbessern, wurde dieses Projekt geschaffen.
- Fragen, Anregungen, Diskussion, Kritik
Die Diskussion zum Projekt Essen & Trinken, an den Beiträgen und zur Koordination wurde hierher verlegt.
- Beitragwünsche
Tragen Sie Ihre Artikel-Wünsche hier ein! Eine Garantie für schnell verfügbare Artikel kann man zwar nicht übernehmen, aber einen Versuch sollte es immer wert sein. Außerdem bekommt man so einen Überblick, was Leser ganz besonders interessiert!
- Überarbeitungsliste
Sie haben einen unbefriedigenden Artikel über etwas zu Essen, ein Getränk oder sonst ein kulinarisches Thema gefunden und denken, dass er dringend eine Überarbeitung braucht? Dann können Sie ihn in diese Liste stellen, damit man ihn nicht aus den Augen verliert. Sie haben Lust, Wikipedia zu helfen, aber keine Lust, einen eigenen Artikel zu schreiben? Gut, dann finden Sie vielleicht etwas Passendes in dieser Liste.
(http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Essen_und_Trinken)

B/ Sie können bei „*Inhalte weiterentwickeln*“ an Projekten mitarbeiten.

C/ Nach der Arbeit sollen Sie Ihren Kollegen, die nicht in Ihrer Projektgruppe waren, den Weg bekannt geben, wie Sie an Ihre Ergebnisse herankommen können.

Zugang 4

Utopiespiel

Dieser Zugang versteht sich als eine Zusammenfassung der in unserem Landekundematerial behandelten thematischen Schwerpunkte. Sie haben die Möglichkeit, anhand Ihrer angesammelten Kenntnisse und Kompetenzen über Ihre persönliche Zukunft und über mögliche zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen nachzudenken. Es wird in Kleingruppen mit 3-6 Personen gespielt. Länge: ca. 2 Stunden.

A/ Im Plenum werden Gesprächsthemen vereinbart und diese in der Kleingruppenzahl entsprechenden Exemplaren auf Zettel geschrieben, z.B.:

- Sie und die Chronik des Jahres X;
- Sie und die neuen Tendenzen im Bildungssystem;
- Sie und der Computer;
- Sie und die Politik

B/ Zu den Themen können auch einige Fragen formuliert und auf Zettel geschrieben werden.

C/ Die Zettel werden demnächst als Stapel verdeckt in die Mitte der Spielrunde gelegt.

D/ Beim Spiel sollten folgende Regeln und Schritte beachtet werden:

- a) Bei diesem Spiel handelt es sich um gespielte Interviews. Der Interviewer nimmt einen Themenzettel vom Stapel und sagt seinem linken Mitspieler: „Wir unterhalten uns jetzt über dich und dein Verhältnis zum Thema X. Ich bin der Interviewer in einer Talk-Show. Die übrigen Mitspieler sind jetzt das Publikum. Der Interviewer würfelt und addiert die erwürfelte Zahl zu der derzeitigen Jahreszahl (Variante: die erwürfelte Zahl wird mit 5 oder 10 multipliziert und zu der aktuellen Jahreszeit addiert). Wir schreiben jetzt das Jahr z.B.: 2021. Ich möchte gern wissen, was Sie heute (2021) über sich und das Thema (Themenzettel) sagen können.“
- b) Interviewer und Befragter unterhalten sich so lange, wie sie es wünschen (im Falle von größerer Kleingruppenanzahl sollte man die Zeit vorher vereinbaren). Der Befragte kann phantasieren, persönliche Zukunftswünsche äußern und Annahmen über die Entwicklung unserer Gesellschaft das jeweilige Thema betreffend formulieren. Die Gruppe hört in dieser Phase nur zu.
- c) Wenn das Interview beendet ist, soll sich das „Publikum“ zusammensetzen und das Interessanteste aus dem Interview auf einem Blatt Papier visuell darstellen. Die Interviewpartner dürfen dabei zusehen, sich aber nicht einmischen.
- d) Wenn das Poster fertig ist, kann man in der Kleingruppe über die Visualisierung und das Interview diskutieren.

- e) Nach der Diskussion geht es mit dem linken Nachbarn vom eben Interviewten weiter: er ist der nächste Interviewer, er nimmt einen Zettel und erwürfelt die Jahreszahl, in der das Interview stattfindet mit seinem linken Mitspieler, usw. (Im Laufe des ganzen Spiels sollte möglichst jeder einmal Interviewer und einmal Befragter sein.)

E/ Wenn alle Kleingruppen mit dem Spiel fertig sind, können sie Poster im Plenum ausgestellt und im Laufe des Galerieganges betrachtet werden.

F/ Die wichtigsten interkulturellen Erkenntnisse sollten anschließend im Plenum diskutiert werden.

Quellenverzeichnis

<http://de.wikipedia.org/wiki/Jugendkultur> (15-01-2006)

[http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Essen und Trinken](http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Essen_und_Trinken)

Weiterführende Literatur

Stangl, Werner: Portfolio

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/PRAESENTATION/portfolio.shtml>

