

ACTA SZEKSZARDIENSIIUM

PUBLICATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS QUINQUEECCLESIENSIS

Tom. XIX.

ACTA SZEKSZARDIENSIIUM

PUBLICATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS QUINQUEECCLESIENSIS

Tom. XIX.

SZEKSZÁRD
2017



UNIVERSITY OF PÉCS
FACULTY OF CULTURAL SCIENCES, EDUCATION AND
REGIONAL DEVELOPMENT



ACTA SZEKSZARDIENSIIUM PUBLICATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS QUINQUEECCLESIENSIS
XIX.

PTE KPVK

Authors / AutorInnen:

Agnes Klein; Andreas Hejj; Balázs Németh; Beatrix Lábadi;
Béla N. Horváth; Claudia Mewald; Dora Boronkai; Dóra Egervári;
Edina Haslauer; Enikő Györkő; Gábor Szécsi; Gabriella Király;
Hans-Heino Ewers; Iván Zádori; János Müller; Małgorzata Świder;
Mária Bajner; Sándor Némethy; Susanne Viernickel; Tünde Tancz;
Zoltán Huszár; Zsolt Nemeskéri

Editor-in-Chief / Chefredakteur:

Béla Horváth

Editors / RedakteurIn:

Ágnes Klein / German / Deutsch
Balázs Németh / English / Englisch

Technical editor / Technischer Redakteur:

Ernő Szabó

Publisher / Verlag:

Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development,
University of Pécs
Universität Pécs, Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Re-
gionalförderung
Dr. Béla Horváth, Dean of the Faculty / Dekan der Fakultät

Cover Design / Verlag Design:

Ernő Szabó

ISSN (print): 2416-1071

ISSN (online): 2786-2003

ISSN-L: 2416-1071

Copyright © by Authors

Content / Inhlat

<i>Preface</i> (Béla Horváth)	7
<i>Vorwort</i> (Béla Horváth).....	9
1. Psychological and Communication dimensions / Psychologische und kommunikative Dimensionen	13
Andreas Hejj: <i>How does Hungarian media treat the elderly? Negative effects of ageism-based devaluation and how psychology could help those discriminated</i>	15
Mária Bajner: <i>Scrutinization of genderlects from a male perspective</i>	33
Dóra Egervári: <i>Complex development opportunities of information literacy in Hungary</i>	43
Gábor Szécsi: <i>Political Communication in the Age of New Media</i>	59
Hans-Heino Ewers: <i>Wiederkehr der Herrschaft des Bildes</i>	71
Béla N. Horváth: <i>Die Wirkung des Freudomarxismus in Ungarn</i>	85
2. Pedagogical Approaches / Pädagogische Ansätze	97
János Müller: <i>Deutsche Kinderreime, Kinderlieder und Volkslieder aus Hajosch</i>	99
Susanne Viernickel: <i>Rahmenbedingungen und pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen</i>	113
Enikő Györkő – Beatrix Lábadi: <i>Relationship between numerical abilities and spatial cognition in preschool children</i>	123
Gabriella Király: <i>The selective mutism as an anxiety disorder</i>	135

Ágnes Klein – Dóra Boronkai – Tünde Tancz: <i>Zweispachige Bilderbücher im Spracherwerbsprozess</i>	153
Claudia Mewald: <i>Mehrsprachigkeit als Bildungschance</i>	175
Edina Haslauer: <i>Multicultural Education in the United States and Implications for Teacher Education</i>	195

3. Historical and political implications /

Historische und politische Implikationen

Małgorzata Świder: <i>Politik und deutsch-polnische Städtepartnerschaften in den 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhundert</i>	221
Iván Zádori – Zsolt Nemeskéri – Sándor Némethy: <i>Changing Human Landuse of an Island: Example of Cumberland Island</i>	235
Zoltán Huszár: <i>Articles, Reflections about County Tolna in Pesti Hírlap [Pest Gazette] 1841–1844</i>	255
Balázs Németh: <i>The Rise and Fall of the European Lifelong Learning Policy Track</i>	273

Preface

This volume is a multi-disciplinary collection with a specific reflection upon the research activities of the Faculty of Cultural Science, Pedagogy and Regional Development through its publications based on the majors having been developed at our Faculty for the last four decades. However, this is not a classical jubilee volume as it does not provide an insight to the history of the institution, on the contrary, it describes the scientific life, its research works as distinguished activities of higher education.

The individual articles form three thematic groups. At our Faculty, the oldest majors are connected with Pedagogy and, accordingly, articles referring to this focus vary and form a colourful spectrum. Articles elaborating some current issues of our world resemble multicultural education to oppose discrimination (*by Edina Haslauer*) and the strategy of lifelong learning (*by Balázs Németh*). The analysis of the factors to influence the work of educators (*by Susanne Viernickel*) may formulate the context for the articles dealing with professional issues. It is three decades since when there have been foreign language and minority language trainings, accordingly, the role of bilingual children's book in language learning (*by Dóra Boronkai, Ágnes Klein and Tünde Tancz*) or the language-didactical role of German speaking songs (*by János Müller*) raise several important didactical questions. The article on didactics of multilingualism as a holistic training goal is another element of that perspective. The questions of psycho-pedagogy are revisited both by the article on early childhood mutism as a sort of communication malfunction (*by Gabriella Király*) and by the writing to deal with a special aspect of the connection in between early childhood sense of calculation and spatial visuality (*by Enikő Györkő and Beatrix Lábadi*).

On the other hand, psychology, communications and the inter-disciplinary relations indicate another significant research dimension represented by some of our teaching staff members. The article describing psychological cases related therapies for elderly to have suffered medial discrimination (*by Andreas Hejj*) calls attention to an important social matter. Another piece indicates the broader context of literature and psychology through the descriptive manner of literary genres (*by Hans-Heino Ewers*), and by the elaboration on the correlations in between one of the most representative poet of Hungarian poetry and Freudianism

(by Béla N. Horváth). The social and structural contexts of communication are reflected in the article on the social aspects of naming males and females (by Mária Bajner) and by a following paper on the social dimensions of political communication (by Gábor Szécsi). One major issue for education is how to reconfigure the roles of classical sources of information, those of libraries and books, which is well described by the article of Dóra Egervári.

The aspects of history and politics are reflected by some relevant articles. Potential solutions for the particular conflicts in between Germans and Poles through urban partnership (*by Małgorzata Świder*) and the specific description of an American Island with cultural-territorial management approaches (*by Iván Zádori Iván- Zsolt Nemeskéri and Sándor Némethy*) signal the broadness of research focuses. Our volume is closed by a classical historical source-research which elaborates upon the appearance of Tolna County in one of the most important journals of 19th century Hungarian History, in the *Pesti Hírlap* (*by Zoltán Huszár*).

The Faculty of Cultural Science, Pedagogy and Regional Development is seated into Szekszárd, the capital city of Tolna County with rich culture and outstanding red wines. Our mother institution, the University of Pécs commemorates the 650-years Jubilee of its foundation. It was established in an intellectually flourishing era when institutions of higher education were founded in Vienna, Prague and in Cracow. We are proud of our university to represent both classical and modern values in this region.

Our Faculty is forty-years old now. Being young and open are represented in a broad international partnership which is reflected by research collaborations with more than thirty foreign universities. This is also reflected by those many papers we have received from colleagues from Leipzig, Frankfurt am Main, Baden, Opole, and from Wisconsin. A short biographical description, at the end of this collection, will allow readers to get more information on respected authors.

This volume is an artificial mirror to reflect back upon our research work and our results. However, it is necessary to underline that it may also enable its readers to discover our values, past and present when reading those collected articles.

Prof. Dr. Béla Horváth
Dean
Editor-in-Chief

Vorwort

Diese Ausgabe ist ein bunter, interdisziplinärer Band. Die Studien gewähren einen Blick in die Forschungen, die an der Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung der Universität Pécs seit 40 Jahren fortgesetzt werden. Doch ist der vorliegende Band keine Jubiläumsausgabe im klassischen Sinne, denn hier wird nicht die Geschichte der Institution vorgestellt, es entsteht vielmehr ein Bild über die wissenschaftliche Werkstattarbeit, die einen unerlässlichen Teil des Hochschulwesens bildet. Die einzelnen Schriften bilden drei thematische Einheiten. Die ältesten Studiengänge der Fakultät können mit der Pädagogik verknüpft werden, so ist es nur selbstverständlich, dass die Arbeiten, die an diesen Schwerpunkt gebunden werden können das abwechslungsreichste Bild vermitteln. Die Arbeiten, die sich mit der multikulturellen Erziehung (*Edina Haslauer*), mit der Opponierung der Diskriminierung auseinandersetzen oder die sich mit den Lebensstrategien des Lifelong Learnings befassen (*Balázs Németh*), analysieren wichtige, akute Fragen unserer heutigen Welt. Die Analyse der Fakten (*Susanne Viernickel*), die die Arbeit eines Pädagogen beeinflussen, erschafft den Kontext, in dem einige Studien repräsentiert werden, die sich mit Fachfragen der Erziehung auseinandersetzen. An unserer Fakultät gibt es seit drei Jahrzehnten deutschsprachige Ausbildungen auch im Nationalitätenbereich, so wirft die Rolle der zweisprachigen Kinderbücher (*Dóra Boronkai-Ágnes Klein-Tünde Tancz*) oder die sprachlich-didaktische Rolle der deutschsprachigen Lieder (*János Müller*) mehrere wichtige methodische und didaktische Fragen im Spracherwerb auf. Zu diesem Themenbereich passt die Studie (*Claudia Mewald*) über die Didaktik der Zweisprachigkeit als holistisches Bildungsziel. Die Schrift (*Gabriella Király*) die den relativen Mutismus in der Kindheit, als kommunikative Störung vorstellt und die Studie (*Enikő Györkő-Beatrix Lábadí*), die einen interessanten Aspekt zwischen dem kindlichen Zahlengefühl und der räumlichen Visualität aufblitzen lässt, berühren die Fragen der Psychopädagogik.

Die Psychologie und Kommunikation, sowie die Verknüpfung der beiden Wissenschaften markieren die Forschungsrichtung, die von mehreren unserer Kollegen repräsentiert wird. Mit der Arbeit (*Andreas Heff*), die psychische Fälle und Fallbehandlung der medialen Diskrimination von Senioren beschreibt, wird die Aufmerksamkeit auf ein wichtiges, gesellschaftliches Problem gelenkt. Den breiteren Kontext von Literatur

und Psychologie markieren die folgenden Studien: die Schrift (*Hans-Heino Ewers*) über die Bildhaftigkeit der Rede in den literarischen Genres, sowie die wirkungsgeschichtliche Arbeit (*Béla N. Horváth*), die die Zusammenhänge des repräsentativsten Dichters der ungarischen Literatur und des Freudomarxismus analysiert. Die Studien über den gesellschaftlichen Aspekt der Benennung von Frauen und Männern (*Mária Bajner*) und die Interpretation der gesellschaftlichen Projektion der politischen Kommunikation (*Gábor Szécsi*) berühren den gesellschaftlichen und strukturellen Kontext der Kommunikation. Die Neuinterpretation der Rolle der klassischen Quellen der Kommunikation: die Bibliothek und die Bücher ist eine wichtige Frage der Bildung, wie das in der Studie (*Dóra Egervári*) erörtert wird.

Die weiteren Arbeiten widerspiegeln mehrere Aspekte von Geschichte und Politik. Die eigentümlichen Lösungen des deutsch-polnischen Konflikts in den Städtepartnerschaften (*Małgorzata Świder*) und die Beschreibung einer amerikanischen Insel unter dem Aspekt des Kultur- und Regionmanagements (*Iván Zádori-Zsolt Nemeskéri-Sándor Némethy*) zeigen die Breite der Forschungen. Unseren Band schließt eine Arbeit (*Zoltán Huszár*) der klassischen Quellenforschung ab, die die Erscheinung des Komitats Tolna in der wichtigsten Zeitschrift des 19. Jahrhunderts in der ungarischen Geschichte im „Pesti Hírlap“ (Pester Nachrichtenblatt) beschreibt.

Der Sitz der Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung befindet sich in der Stadt, der von ihrer Kultur und ihren Rotweinen berühmten Szekszárd im Komitat Tolna. Die Universität Pécs feiert in diesem Jahr ihre 650-jährige Gründung. Sie entstand in einer aufregenden Periode, als in Wien, Prag, Krakau Universitäten gegründet wurden. Wir sind stolz auf unsere Universität, auf die gemeinsame Vermittlung von klassischen und modernen Werten.

Unsere Fakultät zählt 40 Jahre. Unsere Jugendhaftigkeit und Offenheit erscheinen in einem breiten internationalen Beziehungssystem, das durch die Zusammenarbeit in der Ausbildung und Forschung mit fast 30 Universitäten und Hochschulen dargestellt wird. Dies erscheint in den Studien aus den Federn von ausländischen Kollegen aus Leipzig, Opole, Frankfurt, Baden und Wisconsin. Sowohl über sie, als auch über die ungarischen AutorInnen gibt es Informationen am Ende der jeweiligen Studien.

Unser Band ist ein Spiegel für uns und zeigt ein Bild über unsere Forschungsbereiche und Ergebnisse. Wir hoffen aber auch darauf, dass

auch diejenige die diese Studien auf Englisch oder Deutsch irgendwo in der großen, weiten Welt lesen, unsere Werte, Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft in diesem Spiegel sehen können.

Prof. Dr. Béla Horváth
Dekan
Hauptredakteur

Chapter 1. / Kapitel 1.

**Psychological and Communication dimensions /
Psychologische und kommunikative Dimensionen**

HOW DOES HUNGARIAN MEDIA TREAT THE ELDERLY? NEGATIVE EFFECTS OF AGEISM-BASED DEVALUATION AND HOW PSYCHOLOGY COULD HELP THOSE DISCRIMINATED

Andreas Hejj

Abstract

The present paper investigates the treatment Hungarian media give to senior citizens. The findings show a strong devaluation: Older adults, a sizable proportion of Hungarian society, are of little interest to advertisers. If at all, they are mostly shown as sick, feeble members of society. It is the aim of the present study to investigate the effects of these discriminatory expectations, the dangers of a self-fulfilling prophecy and of learned helplessness, and to offer positive interventions that can facilitate an adequate inclusion of our senior citizens.

“In our encounters, age is usually one of the first characteristics we notice about other people”

(H. Prickler, 2016, 90).

1) Introduction: Seniors in Hungarian society

According to a wide-spread anecdote (Die Zeit, 2004) the Rector of the University of Königsberg greeted Immanuel Kant on his birthday addressing him „*Honorabilis Senex*” (honourable old man). Supposedly it was Kant’s 50th birthday. This gives rise to the question whether old age is really as absolute as many think.

The Declaration of Independence, the Constitution of the United States of America states: “*All men are created equal*” (Declaration of Independence, 1776). For the moment let us assume without further debate that this statement could theoretically include women as well. Our present attention is dedicated to the fact, whether senior citizens in our Visegrád-group countries receive equal attention in the media, both in quantity and quality. Besides diagnosing the treatment of the elderly in

Hungarian social media, the objective of this study is to analyse the psychological mechanisms that can help contribute towards a better motivation of, and an adequate inclusion of our senior citizens.

According to the latest (2016) official data of the Hungarian Central Office of Statistics, seniors constitute a sizeable portion of Hungarian society: 2,14 million are over 60, and 1,1 million even over 70 (KSH, 2017).

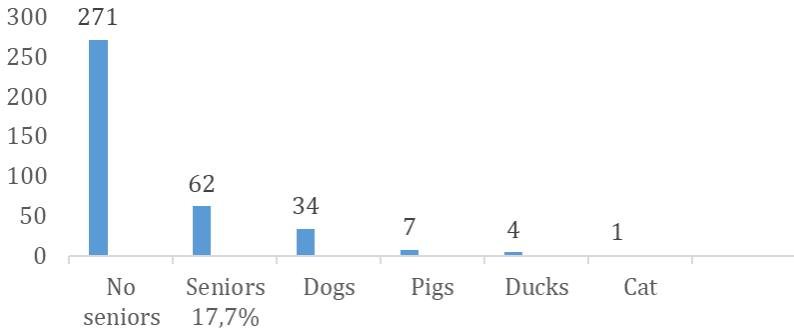
In addition to older adults' social weight, there is also a rapid increase in life expectancy of Hungarians from 69 years in 1993 to 76 years in 2015 (Worldbank, 2017).

In light of this development it is not irrelevant how media, mediating thinking in a society, treat the elderly. Do media suggest that older people have become superfluous elements of society, significantly weaker than the young, both physically and intellectually, or do they attempt to show virtues of old age to inspire seniors not to give up contact to the productive world and thus retain their independence? The more so since TV consumption of old-age Hungarians is quite extreme (Héjj, 1999) – TV is not only the prime source of news to them, it is by and large their only means of entertainment, if we take into account that an average Hungarian pensioner must survive on around 350 EUR, and only 5% get more than 600 EUR per month (Pension_Statistics, 2017).

2.1 Description of the problem: Seniors in the media

The genre most frequent on TV is advertisements. Hence the importance to investigate the image of the elderly suggested by our TV commercials. Are senior citizens considered a target-group? Do the ads present old age as a respectable, valuable life-period focusing on a self-led life and passing on accumulated experience? Or are seniors treated as „unwanted” members of society, a hindrance to development or everyday life? Are they actually so irrelevant that seniors are practically not even present in advertisements? Figure 1, based on Diagram 2 of Jászberényi (2008) shows only 62 occurrences of seniors (17,7%) in 350 examined Hungarian TV-advertisements. About as few as all the animals appearing in the same 350 ads. These findings are by no means singular: Csizmadia (2012) documents an even more alarming image: Seniors are represented in only 19 out of the 180 ads he content-analysed (=10,6%).

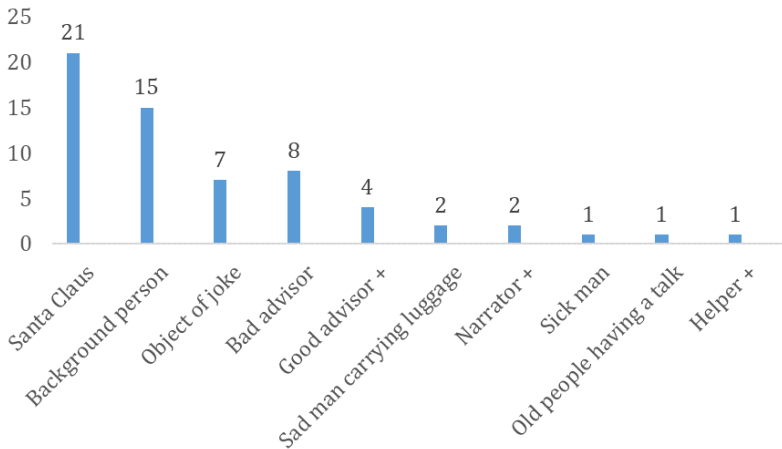
Figure 1: Occurrences of seniors in 350 TV-ads



Source: Author based on *Diagr. 2 of Jászberényi, 2008.*

But if we take the quality of the occurrences of seniors in the TV-ads into consideration, the results are even more shocking. Only 7 out of the 350 ads shows the elderly in a positive role as “good advisor”, “helper” or “narrator”. The rest shows seniors as an irrelevant background person, Santa Claus, a bad advisor, sick, or the object of a joke.

Figure 2: Contexts of the 62 occurrences of seniors in 350 TV-ads.



Source: Author based on *Diagr. 3 of Jászberényi, 2008.*

To illustrate how advertisements show the aged, let us examine three typical short spots that can be viewed on the internet under the given reference.

The first one is an ad of the Hungarian Railway to propagate pre-booking (MÁV, 2010). The spectator sees an old couple heavily panting and clumsily dragging suitcases to catch a train already leaving. The old lady scolds her husband: “Haven’t I told you to pre-book?”

Ad Nr. 2 shows an old grandmother with thick glasses who mistakes a Lenovo laptop for a backing pan (Grannyproof, 2009). She cuts onions and tomatoes, pounds meat, kneads pie on it, then she even puts the pie in the oven and turns on the heat. Afterwards she rinses the supposed baking pan in the dish-washer. And then she serves the treat for her grandson on the laptop. As he sees, what the “tray” really is, he throws away the pie and turns his laptop on in frenzy... and of course it works ... it is grannyproof.

Ad Nr. 3 demonstrates the anti-aging power of Caucasian yoghurt (Milli, 2010). We see two old village ladies having a chat over their yoghurt. An old farmer approaches riding his bicycle. One of the yoghurt-drunken old ladies whistles after the old man. He turns around and crashes into the fence. Obviously, he should have had some yoghurt too.

These are but three examples how advertisements make fun of the feebleness of the elderly suggesting that they are not full-fledged members of society. A striking linguistic parallel of this phenomenon was demonstrated by H. Prickler (2016) in the discriminating way senior citizens are addressed in comparison to active-age adults (“*wrinkly*”, “*has-been*”, “*old bag*”, “*old fart*” to name a few of her examples).

2.2 Interpretation: Prejudice, self-fulfilling prophecy and learned helplessness

Senior citizens in Hungarian society are confronted with the following – and similar – wide-spread stereotypes on a daily basis:

- *The feebleness of old age is unavoidable*
- *Being old means you are lonely, ill and no one gives a damn about you*
- *With time everyone will become dement*
- *You are far too old for this / In your age one should not...*

The problem with these “programming instructions” for the elderly is a mechanism well researched in social psychology, called *self-fulfilling prophecy*. Watzlawick (1984) demonstrates this mechanism based on his famous hammer-example.

This Austrian born communication expert worked the better part of his life in the United States, where people are “hired and fired” far more often than in our part of Central Europe. So they have to move from one city to the other every few years. Watzlawick’s hero just arrives in his new house with 135 crates of his belongings around him. He would like to feel a bit more at home, so he would like to hang his paintings on the uncomfortably bare walls. The paintings are here OK, but he has no idea in which banana-box his hammer could be. So he thinks to himself: *No problem, I’ll walk across to my neighbour and borrow his hammer*. As he starts walking disturbing thoughts cross his head. *What if my neighbour will not lend me his hammer? How unpleasant it would be, if my neighbour refused me on our first encounter! How dare he not lend me his hammer?* The longer he thinks the more he convinces himself of the supposedly antisocial behaviour of his new neighbour whom he has never met in reality. *Why will he not lend me his hammer? What a greedy idiot!* By this time, Watzlawick’s hero arrives at his neighbour’s doorstep, rings the bell, the man opens the door and our hero goes: *Keep you bloody hammer!*

The point is that negative expectations subconsciously govern both our own behaviour towards the other and their behaviour towards us. We significantly limit the freedom of our senior citizens to prove the above expectations wrong, just as the neighbour in Watzlawick’s example has no chance to prove that he is in no way greedy: Few would have the angel-like kindness to say: *“But dear neighbour, allow me to offer you my hammer on a silver plate”* after the new neighbour’s described opening.

Another severe challenge to seniors’ motivation is *learned helplessness*. Seligman (1975) uses this term to describe the long-lasting effects of an experience in which the protagonist could not avoid a very unpleasant, or could not reach a very sought after consequence. In order to fully understand what really happens, let us look at his basic experiment.

The study consists of a preliminary and a main experiment. In the preliminary part, pairs of dogs are put into a metal cage each. Both dogs learn quickly that a signal light going on will be followed by a painful electric shock. However, there is a pedal in the cage of dog Alpha, the boss, which, when pressed after the bulb goes on, prevents the shock. So

these dogs learn quickly that they can easily prevent the unpleasant consequences by watching the bulb and pressing the pedal. Dog Beta, the employee, has no pedal in his cage. There is nothing dogs Beta can do to prevent the shocks. It is important to note that no Beta dog is shocked any longer than his “boss”. As soon as the boss presses the pedal, the current is cut for both boss and employee. Though dog Beta receives no more shock than his corresponding dog Alpha, Beta learns, that there is nothing he can do to alleviate his situation.

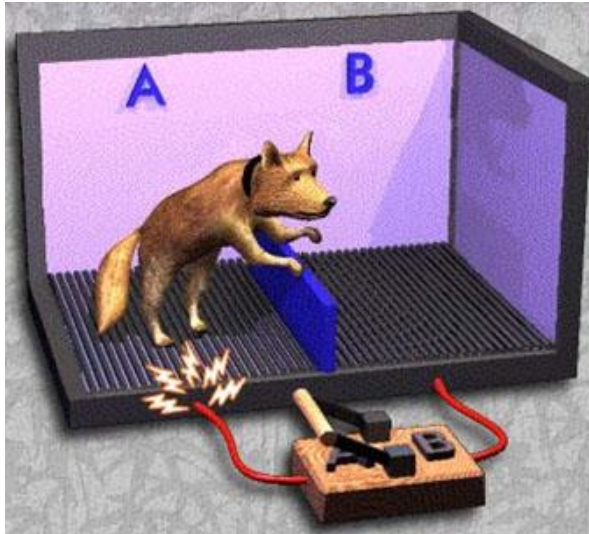
At this point the dogs enter the main experiment. Here, they are individually put into a new metal cage with no pedal but a barrier dividing the cage into two halves, A and B (see figure 3).

Let us first look at the behaviour of the “bosses” of the preliminary experiment. These dogs see the light signal and know what is coming. So they naturally look for the pedal they have become familiar with. But even though there is no pedal, these dogs have learnt to become confident that there must be *some* solution. So they quickly learn: This time it is jumping over the barrier. The dogs are standing next to the barrier. As soon as the light goes on, they leap across to the other side and can securely prevent getting shocked.

Now, by contrast, let us look at the former Beta dogs, who had learnt that there was nothing they could do. Although in the present situation escaping the shocks would be readily available, the dogs do not realize this (cognitive deficit). They do not even try to look for a solution but lay down on the metal floor under current (motivational deficit). They accept their sad fate and weep softly (emotional deficit). The singular event of the preliminary experiment caused this lasting threefold deficit in the Beta dogs.

When Seligman tried to show the deficient dogs that the situation was no longer insuperable, i.e. he pulled them toward the safe side, the dogs even exerted resistance against the helping hand. Just like depressed patients who actively refuse and fight help offered to them. It took up to 250 repetitions for the dogs with learned helplessness to eventually act like the “normal” dogs. The good news is: All learned helpless dogs could be cured. But it took a lot of effort and scores and scores of repetitions until they unlearned their acquired deficits.

Figure 3: Learned helplessness experiment with dogs as conducted by Seligman, 1975



Source: Internet free-stock.

Richter's (1957) ethically debatable rat-experiment showed even clearer physical consequences of what Seligman later termed *learned helplessness*. Richter inserted rats in basins of water from where they could not escape. A rat is a good swimmer, so they swam for up to 60 hours before they sank. When the autopsy examined their hearts, those were empty, all the blood had been pumped: The rats died of exertion. However if you get hold of a well-rested rat after only a few minutes of swimming, that rat will not enjoy being in the hands of his human captor. He will try and escape. However, when the rat sees he cannot escape your grip, he will stop kicking and will surrender to his fate. If you then insert the rat in the same basin, he will sink and drown within a few minutes. In this case the autopsy of the heart shows a completely different image: It is full of blood. The rat would have had the power to swim on for 60 hours, but he gave up in resignation. If you rescue this kind of a rat just as he starts to sink, i.e. you take him out of the water (give him new hope) and then reinsert him, he can indeed swim just as long as his normal siblings. So positive expectation (belief) can lead to survival just as learned helplessness can lead to death.

One might argue that having to swim for survival is a very unfavourable condition by itself. So let us see if we find evidence that even being provided all amenities can lead to death of resignation. Tigers do not grow in Europe or North America where they are welcome in zoos and circuses. This means they have to be transported from their Asian habitat. We can be sure that the transporters will do their very best to feed their precious freight and provide optimal temperature, space and fresh air for the simple reason that dead tigers don't sell so well. Yet every second tiger will not survive the transport (PETA, 2017). True, these tigers would not have to hunger. But they are used to eat after a successful hunt. During transport they cannot experience their own effectivity. This draws attention to the importance of experiencing one's active contribution towards achieving a goal.

Figure 4: Tigers in intercontinental transport



Source: Internet free-stock.

The above finding is especially important for senior citizens. Many consider them lucky if they get into a good home for the old-aged where they get proper attention, food and their physical and medical needs are well taken care of. Langer and Rodin (1976) demonstrated however, that more was necessary. When an old-aged home was opened they ran-

domly allocated similar age and sex inhabitants either to the experimental, or to the control floor. The rooms were identical. Inhabitants of the experimental floor could actively effect their lives in three ways. They could purchase room plants of their choice for a small amount of money. Exactly the same plants were bought for the parallel room on the control floor, the difference being, that those inhabitants were not asked what plants they liked. Senior citizens in the experimental floor could choose dinner out of three menus. Their choice also went to their parallel control fellows, without asking. And the experimental floor could agree which movie (out of three) they wanted to see on films' night. The same picture was shown to the control floor without asking them.

Only after one year of this different treatment, inhabitants of the experimental floor showed far better medical results, felt better (questionnaire) and none of them died. The control floor inhabitants were not quite so lucky, some died, most were in a weaker shape and did not feel as good as those who could actively influence their lives.

Figure 5: Old-aged home



The findings of Langer and Rodin (1976). Source: Internet free-stock.

The above examples illustrate how vital it is to avoid learned helplessness in the aged and to motivate them to as much activity as they can physically cope with.

2.3 Discussion: Preserving the health of body, soul and spirit

Who is old, *whom* we declare old, and *how* an old person lives, is only partially determined by biological processes. *When* am I old? In a disco I might be considered very old if I am over 20. In the IT industry this limit may be around 30. But a novelist is not seen as old even if he happens to be over 70. This shows that old age is to a large extent a social concept, and as such, it can be changed.

Ellen Langer (1981, 2009) demonstrated this in a very suggestive experiment. Two bus-loads of 70-80 year olds were taken to an old abbey in New Hampshire, to “the year 1959” for one week. They were asked to identify with that date. Objects surrounding them were from the middle of the 20th century: They found Life Magazine and Saturday Evening Post of the 50’s, a black-and-white TV set, an old radio with a cathode-ray tube „magic eye”. Discussions centred on the topics of the age, like launching the first US satellite, Castro seizing power in Havana, Khrushchev’s behaviour, the necessity of nuclear shelters, etc. Physical, medical and IQ tests were conducted before and after the experiment.

Participants became stronger and more flexible. They became taller, more mobile, they heard and saw better. Even their IQ increased. Their joints became more flexible, their shoulders broader, their fingers became more motile and longer (arthrosis decreased). Participants *pretended* to become as young as in 1959, but their bodies really *became* younger.

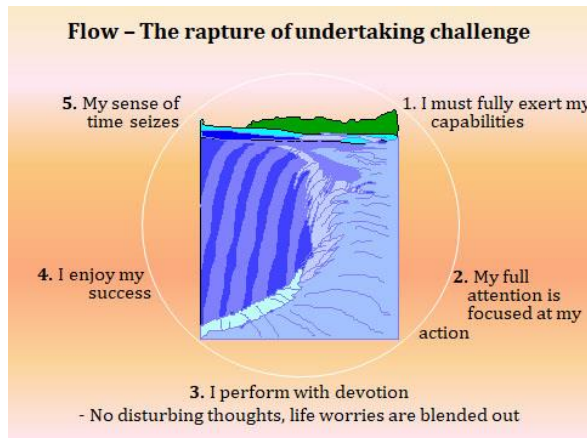
Faith can move mountains. But is *anti-aging* just a matter of faith? This seemingly new trend has emerged in the last few decades (Wikipedia_Life_extension, Héjj, 2010, 2017). Senior citizens certainly deserve a science dedicated to *adding years to their life as well as adding life to their years*. A detailed description of substitution therapy both for men and women of age in order to balance their confused hormonal harmony would go beyond the scope of this paper. But even the most basic anti-aging approaches emphasize the importance of physical activity, a light and nourishing nutrition and an active lifestyle including social contacts. Active participation in the life of the society a senior citizen lives in will allow him or her to experience respect and acknowledgement. One of the sources of adequate self-respect for senior citizens is their transcendental balance: Whatever their religion is, to know that they have done their best, and are willing to forgive both themselves and those who trespassed against them. As Seneca (0058) put it: „Happy is not the one con-

sidered so by others, but he, who lives in harmony” (Seneca, 0058), referring to harmony between actively leading one’s life and an accepting attitude.

A representative long-term study of the VW-Foundation (Lessenich, 2011) with old-age citizens proves that life satisfaction hardly depends on financial status - less than 10% of the variability of life satisfaction can be [statistically] explained by financial status. Far more important are if the person lived in a partner relationship, if they had a caring family, what their health was like, and – most important - if they are engaged in a creative activity.

Under 2.2 we demonstrated how fatally important it was to avoid learned helplessness and to immunize against it. The best way to achieve this is via encouraging a demanding activity, obviously depending on the available capabilities of the individual senior citizen. An activity, where the person must fully exert his/her abilities leads to *flow* (Csíkszentmihályi, 1990), as characterized in Figure 6. Although the name chosen by Csíkszentmihályi carries meaning at all three levels of the body-soul-spirit trinity, suffice it to say that the substance in flow at the bodily level triggered by the described activities is *endorphin*. This self-produced “healthy drug” substantially increases concentration, motivation and the immune powers, all of this accompanied by a very rewarding feeling.

Figure 6: The key characteristics of Csíkszentmihályi’s (1990) Flow



Source: Author’s construction based on Csíkszentmihályi (1990).

3. Conclusion: What is the secret of a happy old age?

Many 80 year olds are mentally younger than 50 year olds. Let us consider but five well-known examples of "best practice".

- Johann Sebastian Bach (1685-1750) created his most important work, *The art of fugue*, in the very last years of his life (Wikipedia_Bach).
- Giuseppe Verdi (1813-1901) composed his most renowned opera, *Falstaff*, at 80 (Wikipedia_Verdi).
- Inventor Benjamin Franklin (1706-1790) was well into his pensioners' years when he invented the bifocal lens (Wikipedia_Franklin).
- The famous biologist, Ernst Mayr (1904-2005) published his most significant work, *What evolution is*, at the age of 97 (Wikipedia_Mayr).
- Nobel laureate chemist Linnus Pauling (1901-1994) published double the amount of scientific works between ages 70 to 90 than in the previous 20 years (Wikipedia_Pauling).

Mental fitness is certainly a key requisite to a happy old age. One is far better off with regular mental training than resting one's mental capacities. Keeping mentally fit requires learning new things. So *lifelong learning* is not just a political slogan, it can help maintain a full-fledged membership in our demanding society.

Two major supporters of mental fitness are *physical activity* and *sexuality*.

Physical activity increases brain oxygen levels by 30%, new blood vessels form in the cortex, the cerebellum and the hippocampus. The formation of new neurons and synapses is stimulated by a series of hormonal growth factors, like the Brain-Derived Neurotrophic Factor (Wikipedia_BDNF).

During intimacy and orgasm *oxytocin* is released that strengthens the heart and stimulates circulation. It also provides biochemical protection against depression.

Prolactin, which is released after orgasm, positively affects stem-cell growth in the brain.

Physical and sexual activity are of central importance for healthy ageing!

But even more important than orgasm-centred sexuality for the old aged are body contact, tenderness and hugs that also release oxytocin with the above described beneficial effects, both for a healthy and happy old age. Hence the present author's wish to ask his favourite poet, Attila József, to conclude this study.

Figure 7: Attila József's 1928 poem Lay now your hand translated by K. Ullmann.



Layout: Author. Background photo: Internet free-stock.

References

Csikszentmihályi Mihály (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csizmadia, Szilárd (2012). Idősek a magyarországi tévéreklámokban. [The aged in Hungarian TV advertisements] In L. Józsa (Ed.), *A marketing új tendenciái*. (pp. 168-178). Győr: Szent István Egyetem.

Declaration of Independence (1776). <http://www.ushistory.org/declaration/document/>. Accessed 01.08.2017.

Die Zeit (2004). http://www.zeit.de/2004/04/S_30_Stimmts. Accessed 01.08.2017.

Grannyproof (2009). Nagyí leteszteli az IBM. <https://www.youtube.com/watch?v=vr6HtlYAPvs> Accessed 01.08.2017.

Héjj, Andreas (1999). Süchtig nach Serien? Anthropologische und kulturelle Bedingungen moderner Verrücktheiten. [Hooked on TV-Series? Anthropological and cultural factors of modern eccentricities.] *Voitsberger Manuskripte. Betrachtungen über Menschen*, 13, 47-51.

Héjj Andreas. (2010). Ájurvéda - az egészséges élet tudománya. [Ayurveda - The wisdom of healthy life.] In: Gyöngyösi Zsuzsanna, (Ed.), *Nyújtsd kezed*. (pp. 50-52). Budapest: Codex.

Héjj Andreas (2017). Az igazi fenntarthatóság az ember természetével szemben is fenntartható elvárásokra épül! [Real sustainability can only work if founded on expectations in accordance with human nature!] In: Csicsek, Gábor, Kiss, Ibolya, & Pincehelyi, Zita Éva (eds.), XII. Kárpát-Medencei környezettudományi konferencia tanulmány kötet. (pp. 82-93). Pécs: University of Pécs, Faculty of Science, János Szenthágotai Protestant Scholars' Union.

H. Prickler Renáta (2016). Don't you need your pension, old geezer? Generation related issues in language use. *Tudásmenedzsment*, 17(2), 90-100.

Jászberényi József (2008). Az „öregek” nem is léteznek? Az időskorúak ábrázolása a magyarországi televíziós reklámokban [Seniors – do they exist at all? The depiction of the aged in Hungarian TV advertisements]. Médiakutató. http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/03_oreg_idos_reklam. Accessed 01.08.2017.

József Attila (1928). *Tedd a kezed. Lay now your hand*. Translated by Katalin Ullrich N. http://www.babelmatrix.org/works/hu/J%C3%B3zsef_Attila-1905/Tedd_a_kezed/en/63521-Lay_Now_Your_Hand Accessed 01.08.2017.

KSH ([Hungarian] Central Agency of Statistics) 2017. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd009.html. Accessed 01.08.2017.

Langer, Ellen J. & Rodin, Judith (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: a field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(2), 191-198.

Langer, Ellen J. (1981). Old age: An artefact. In J.L. McGaugh & S.B. Kiesler (Eds.), *Aging: Biology and behaviour*. (pp. 255-281). New York: Academic Press.

Langer, Ellen J. (2009). *Counterclockwise: Mindful health and the power of possibility*. New York: Ballantine Books. See also: <http://harvardmagazine.com/2010/09/the-mindfulness-chronicles> Accessed 01.08.2017.

Lessenich, Stephan (2011). Dimensionen und Deutungsmuster des Alterns bei jungen, älteren und alten Menschen. http://www.stephan-lessenich.de/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=6 Accessed 01.08.2017.

MÁV (2010). MÁV jegyelővétel [Prebooking on Hungarian Railways]. <https://www.youtube.com/watch?v=SlsxZiLIUEs> Accessed 01.08.2017.

Milli (2010). Öregasszony bepaszik. [Old lady flirting]. <http://vicfaktor.hu/vicces-video/43264-milli-reklam-oregasszony-be-paszik> Accessed 01.08.2017.

Pension_Statistics (2017) <https://profitline.hu/hircentrum/hir/365235/Mennyi-az-atlagnyugdij-Magyarorszagon/?zoom> Accessed 01.08.2017.

PETA [People for the Ethical Treatment of Animals] (2017). Inside the exotic animal trade. <https://www.peta.org/issues/companion-animal-issues/companion-animals-factsheets/inside-exotic-animal-trade/> Accessed 01.08.2017.

Richter, Curt P. (1957). On the phenomenon of sudden death in animals and man. *Psychosomatic Medicine*, 19, 191-198.

Seligman, Martin P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.

Seneca, Lucius A. (0058). *De vita beata* [On the happy life] https://en.wikipedia.org/wiki/De_Vita_Beata. Accessed 01.08.2017.

Watzlawick, Paul. (1984). Self-fulfilling prophecies. In J. O'Brien (Ed.), *The production of reality: Essays and readings on social interaction* (pp. 392-409). Thousand Oaks (Ca.): Pine Forge Press.

Wikipedia_Bach https://en.wikipedia.org/wiki/The_Art_of_Fugue Accessed 01.08.2017.

Wikipedia_BDNF https://en.wikipedia.org/wiki/Brain-derived_neurotrophic_factor Accessed 01.08.2017.

Wikipedia_Franklin https://en.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Franklin Accessed 01.08.2017.

Wikipedia_Life_Extension https://en.wikipedia.org/wiki/Life_extension. Accessed 01.08.2017.

Wikipedia_Mayr https://en.wikipedia.org/wiki/Ernst_Mayr 01.08.2017.

Wikipedia_Pauling https://en.wikipedia.org/wiki/Linus_Pauling Accessed 01.08.2017.

Wikipedia_Verdi https://en.wikipedia.org/wiki/Giuseppe_Verdi Accessed 01.08.2017.

Worldbank (2017). Life expectancy at birth. <http://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.LE00.IN?locations=HU>. Accessed 01.08.2017.

Author:

Prof. Dr. Andreas HEJJ is Head of Department for Human Resources Development, University of Pécs and professor at the University of Pécs as well as the Ludwig-Maximilians University of Munich.

Email: andreas.hejj@pte.hu

Researchfield:

how our present day behaviour, taste and preference is influenced by adaptations that used to secure the survival of thousands of generations of our ancestors adaptations in several cultures world-wide for beauty, attraction, relationship and respect for the aged.

Keynote publications:

HEJJ, A. (2016). Intercultural understanding and cultural diversity. In: Sesses-Ozyurt, Saba, Klein, Sándor, & Nemeskéri, Zsolt (eds.), *Educating for democratic governance and global citizenship*. (pp. 151-156). San Diego: World Council for Curriculum and Instruction.

HEJJ, A. (2015). Education for tolerance - Mastering global challenges. *Journal for Research and Education, Special Issue #4*, 70-76.

HEJJ, A. (2015). Successful company management based on the intelligence of the Stone-age. *Manazment Podnikov / Management of companies*, 4 (1), 9-17.

HEJJ, A. (2011). Bologna baloney – University, an independent stronghold of free thinking since the Middle Ages, is in danger. *PedActa*, 1, 1-12.

HEJJ, A. (2010). Group-size, communication and challenges for the education of global citizens. *International Journal of Higher Education and Democracy Request*, 1, 72-79.

SCRUTINIZATION OF GENDERLECTS FROM A MALE PERSPECTIVE

Maria Bajner

Abstract

Language, as the most influential vehicle of communication, tells us much about norms, power, and relationships of a culture. Whether it is spoken or written, language is the representation of the culture through which all participants define themselves and each other. Not only do we use language, this highly structured linguistic system of communication, to exchange opinions about everything we perceive, we also form our thoughts and structure our perceptions through language. Although most studies – that scrutinize both the language and its users - point out the anti female attitude voiced in the English language the opposite position, voices from the anti male perspective have been subdued. This paper attempts to examine how language affects cognitions about men not only women: how we think of ourselves, how we view each other and how this difference in language makes the one-sided, biased analysis more than questionable.

Introduction

Despite numerous studies on sex bias in the English language during the past twenty years, only rarely has anti-male bias been examined. In part, this neglect occurs, because many of these studies have been based upon the assumption that Anglophone cultures are prejudicial against women, not men. As a result, unfair discrimination in the general language, as spoken by both sexes, is restricted to terms relating to women. Social positions of men and women are reflected in language while gender roles and language are shaped by society- that is, by both men and women, thus, anti-male bias in language is as possible as anti-female bias. The paper will propose a different, a pro-male critical stand in the gender bias debate focusing on the negative attitudes towards male manifested and perpetuated through words. The selection of examples is far from being complete, and some of the controversies the topic raises have not been resolved. If they have, the purpose of my work would be questionable.

The Dominant Position

What most studies imply is that it is men who control language and that they use it to define women and women's roles as inferior¹. Mary Daly writes in *Gyn/Ecology* that men have assumed the power to change the language to fit their own purposes². The norm of male dominance in society quoting Sara Shute, the author of "Sexist Language and Sexism", is "at the root of a male dominated and sexist language". She defines sexist language as "terms which limit the activities on one sex over another."³ Accordingly, English is a sexist language because it transmits inequality between the sexes, namely, excludes and oppresses females. This argument carries two misconceptions. Firstly, language is not, by itself and in isolation, sexist; words are arbitrary and have different meanings depending on the context of interaction. Secondly, it is not only women who can be restricted or dehumanized in the English language, sexist use of language can refer to men as much as it can to women.

The nature of the relationship between language and society has been a subject of longstanding debate: some gender theorists insist that language simply reflects the society and culture of its speakers, a view that sees language as *symptoms*; while others see the relationship as being the other way around: i.e., language as determines, shapes, or at least influences society and our perception of the world- a view that sees *language-as-cause*. The *language-as-symptom* position sees language as a passive reflector of gender divisions operative in society, while the *language-as-cause* position credits language with a more active role in the debate of gender, language, and the extra-linguistic world. Most feminist scholars represent the *language-as-cause* viewpoint in the debate, implying that language is being able to remedy gender-related inequalities. On the other hand, language can reveal as much social injustice against women as men, thus it reflects both the anti-female and anti-male attitudes of its users.

¹ Coates 1986, Spender 1980, Lakoff 1990

² *Gyn/Ecology* (1978) p. 26

³ In: *Sexist Language* (1990) p. 84

Gender roles and stereotypes

In modern English, three types of anti-male usage are evident: first, gender-exclusive language, which omits males from certain kinds of consideration; second, gender-restrictive language, which attempts to restrict males to an accepted gender role, and third, negative male stereotypes exposed in linguistic constructions. To begin with, the origin of the terms *male/female*, *woman/man* should be clarified. Feminine words are often said to be formed from masculine words e.g. *governor/governess*, *star/starlet*. Even the word *female* is regarded as a derivative form of *male*, but, in fact, it is not the case. *Female* is derived from the Old French *femelle* (diminutive for woman) which comes from the Latin *femina* (woman). It has no etymological connection to the word *male*, which comes from the Latin *mas, maris* (man). Because the two words resemble each other in pronunciation, English speakers tend to assume they are related and that *female* is a derivation of the word *male*. The history of the word *woman* is similar. *Woman* is derived from the Old English *wifman*, *wif* meaning *female* and *man* meaning *human being*. The original meaning of *man* was *human being*, and it was appropriated hundreds of years ago by males to refer to themselves.

Although gender-exclusive language which excludes females has often been studied, little attention has been given to usage which excludes males. Those scholars who have protested *alumnus* and *alumni* as gender-exclusive terms to describe a university's male and female graduates have failed to notice that, by the same logic, *alma mater* is an equally gender-exclusive term to describe the university itself. Those who have pointed out *man*, *prehistorical man* as generic terms have not begun to question *mammal* as a term of biological classification, but by categorizing animals according to the females' special feeding ability through her mammary glands, *mammal* omits the male of the species. Consequently, it is as suspect as the generic *man*. Julia P. Stanley in "Gender Marking in English" argues that when writers use the words *mankind* or *forefathers*, they are not using them as generic nouns and are, in fact, excluding women⁴ If it cannot be claimed in the same analogy that *mother country*, *mother tongue* - implying the nurturer role - assigned to females - is it associated with women more than men? If the adjective *man-made* suggests that it is men who produce goods, does *mother wit* hint that common sense originates from mothers?

⁴ In: Nilsen (1977). p. 98

Frequently, children are regarded as belonging solely to the mother, as in phrases like *women and their children*. The idea of the mother as primary parent can be glimpsed in such expressions as *single mother*, *mother of invention*, and *mothering* as a synonym for parenting.

The male as victim is ignored in such familiar expressions as *innocent women and children*. Likewise, *rape victim* means females only, ignoring the sexual assaults regularly inflicted on males in prison. (That these males have been victimized mostly by other males does not disqualify them as victims of sexual violence, as some people assume.) Similarly, the term *wife and child abuse*, or *battered women* conceal the existence of an estimated 282,000 husbands who are battered annually⁵.

Unlike gender-exclusive language, gender-restrictive language is usually applied to males only, often to keep them within the confines of a socially prescribed gender role. When considering gender-restrictive language, it seems that - as E. Hartley has pointed out - the masculine gender role is enforced earlier and more harshly than the feminine role is.⁶ In addition, because the boy is often raised primarily by females in the virtual absence of close adult males, his grasp of what is required of him to be a "man" is often unsure.

Margaret Mead gives a vivid picture of the training process: "He is trained by women to be a male... He is to be a boy by doing the things Mother says, but doing them in a manly way. After all, boys grow by...obeying Mother's admonitions-but also they must be manly, they must stand up for themselves."⁷ Likewise, prescriptions for male behavior are usually given in the negative, leading to the "Real Man Don't" syndrome, a process which further confuses boys. A boy quickly learns that while it is usually acceptable for girls to be *tomboys*, he must keep in mind that under no circumstance can he be a *sissy*. Discussions of words like *sissy* as insults have often been one-sided; most commentators argue that the female, not the male, is being insulted by such usage. "The implicit sexism" in such a term, writes Nilsen, "disparages the woman, not the man"⁸ In Anglophone cultures, terms like *sissy* and *weak sister*, which have been used by both females and males, are usually perceived not as

⁵ Figures are taken from The Boston Women's Health Book Collective

⁶ "Sex Roles Pressures and the Socialization of the Male Child" In: The Forty Nine Percent Majority: The Male Sex Role (ed). D.S: David (1976). p. 235

⁷ In: The Dolphin Reader (ed). Douglas Hunt. (1986). p. 257

⁸ In: Nilsen (1977) p. 87

insults to females but as ridicule of males who have allegedly failed to differentiate themselves from the feminine.

Lacking a favorable or even neutral term to describe the boy who is quiet, gentle, and emotional, the English language has long had a rich vocabulary to insult and ridicule such boys: *mama's boy*, *mollycoddle*, *milk-sop*, *muff*, *twit*, *softly*, *creampuff*, *pantywaist*, *weenie*, *Miss Nancy*, and so on.

Following our boy further into the life cycle, we discover that in school he will find himself in the company of girls of his age, who are both biologically and socially more mature than he is, at least until around age eighteen. Until then he is castigated by devastating terms reserved almost entirely for males. "For all practical purposes," John Gordon remarks, "the word 'turkey' (or whatever the equivalent is now) can be translated as 'a boy spurned by influential girls'"⁹. The equivalents of turkey are many: *jerk*, *nerd*, *clod*, *schmuck*, *dummy*, *goon*, *dork*, *square*, *jack-ass*, *meathead*, *goofball*, *drip*, and many others including many obscene terms.

As the boy grows, he faces threats and taunts if he does not take risks or endure pain to prove his manhood. Coward, for example, is a word applied mostly to males, as are its variants e.g. *chicken*, *chickenshit*, *yellow*, *yellow-bellied*, *squirrely*, *fridy*, *cat*, *gutless wonder*, *weakling*, *butterfly*, *jellyfish* and so on.

As a grown-up male, our man can be exposed to language which questions his sense of masculinity, which itself is denounced as "macho". Chief among other expressions that question masculinity is a lengthy list of homophobic terms such as *queer*, *pansy*, *fag*, *faggot*, *queen*, *queeny*, *pervert*, *bugger*, *fairy*, *tinkerbelle*, *puss*, *priss*, *flamer*, *feller*, *sweet*, *precious*, *fruit*, *sodomite*, and many others, most of them obscene. For some people, *gay* is still an all-purpose word of ridicule and condemnation. Once again, although homosexuals are being insulted in these terms, the primary target is more often the heterosexual male who fails or refuses to live up to someone else's idea of masculinity. In "Homophobia Among Men" Greg-

⁹ In: E. R. August. "Modern Men,' or, Men's Studies in the 80s" College English 44.6 (1982) p. 586

ory Lehne explains, "Homophobia is used as a technique of social control... To enforce the norms of male sex-role behavior... Homosexuality is not the real threat, the real threat is change in the male sex-role."¹⁰

Nowhere is this threat more apparent than in military training. And in this enclosed world of "fraternity" men are rated by their bravery. Tom Wolf calls it "the right stuff"... which "seems to be nothing less than manhood itself...*Manliness, manhood, manly courage*...To talk about it in so many words was forbidden, of course. The very words *death, danger, bravery, fear* were not to be uttered except in the occasional specific instance or for ironic effect."¹¹ Should they resist "military missions", they may be called *drafts, dodgers, traitors, shirkers, slackers* etc.

When a young man marries, he will be expected by social custom to support his family. Should he not succeed as breadwinner or should he relax in his efforts, the language offers numerous terms to criticise him: *loser, freeloader, leech, parasite, goldbrick, sponge, never-do-well, good-for nothing, mooch*, and so on. If women have been regarded as sex objects, men have been regarded as success objects, that is, judged by their ability to provide a standard of living. The titles of *How to Marry a ...*(Winner, High-Flyer, Successful Man etc.) resource books suggest that the implied audience is women.

In sexual matters men are usually be expected to take the initiative and to perform. If he does not, he will be labeled *impotent*. This word, writes Goldberg, "is clearly sexist because it implies a standard of acceptable masculine sexual performance that makes a man abnormal if he can't live up to it."¹² Metaphorically, *impotent* can be used to demean any male whose efforts in any area are deemed unacceptable. It is an improvement though that *Viagra*, the new miracle drug is described in *Newsweek* as "treatment for sexual dysfunction", or a drug for those men who suffer from "'erectile dysfunction', the politically correct physician's term for old-fashioned *impotence*."¹³

The final form of anti-male bias to be discussed is negative stereotyping. Sometimes this stereotyping is indirectly embedded in the language,

¹⁰ In: Lehne, G. Language, Gender, and Society.(1983) p. 105

¹¹ In: The Dolphin Reader (1986) (Ed). Douglas Hunt p. 239, 242, 246

¹² H. Goldberg The Hazards of Being Male: Surviving the Myth of Masculine Privilege. (1977) p. 248

¹³ Newsweek, December 21, 1998, 44. McLaren, Angus. "Impotence: A Cultural History" p. 17

sometimes it resides in people's assumptions about rules and shapes their response to seemingly neutral words, and sometimes it is overtly created for political reasons. It is one thing to say that some aspects of the traditional masculine gender role are limiting and hurtful; it is quite another to gratuitously suspect males in general of being criminal and evil or to denounce them in wholesale fashion as oppressors, or rapists.

In English, crime and evil are usually attributed to the male. *Murderer, swindler, crook, criminal, burglar, thief, gangster, mobster, hitman, killer, mugger,* and *terrorist* suggest males rather than females. The hint for male law-breakers is extended to the term *suspect*, presumed to be a *he*. In some cases, this presumption of male guilt extends to crimes in which males are not the principal offenders. The term *wife and child abuse* noted earlier not only ignores battered husbands but suggests that males alone abuse children. Similarly, it is widely assumed that rape and sexual harassment are crimes committed by males in which females are victims. By and large the word rape-as mentioned earlier- is often used as a brush to tar all males. Making the point explicit, Marilyn French states, "All men are rapists and that's all they are"¹⁴, which is anything but fair judgement on gender roles.

Besides crimes vices of all sorts have been attributed to males. Terms like *boozer, boozehound, drunkard, drunk, barfly, tippler, bum,* etc. seem to be coded primarily male. Likewise, quoting August: "someone may be *drunk as a lord*, but never *drunk as a lady*"¹⁵ Sex bias or sexism itself is widely held to be a male-only fault. When *sexism* is defined as "contempt for women"- as if there were no such thing as contempt for men - the definition of *sexism* is itself sexist.

To say, however, that it is women alone who are to blame for anti-male language use would be as erroneous as to blame men exclusively for creating anti-female language. If guilt must be assigned, it would have to be placed upon both males and females, who use language to manipulate gender role behavior and create negative social attitudes towards either sex.

¹⁴ French (1978) p.168

¹⁵ In: College English 44.6 (1982) p. 586

Conclusion

Voices of debates over gender and language issues can be heard from inside and outside of the academic word. Feminists create their own web-sites on the Internet and invite others to hop on the cyberspace male-bashing bandwagon. The Men's Defence Association's homepage is also provocative: "Everyone knows the support women receive, but men? Nothing. The term "men's rights", reeks of political incorrectness." The tendency to prove that English usage is prejudicial against women has climaxed in recent times with the popularity of introducing such terms as "women's language", or "sexist linguistic practices", which inevitably lead to the fashionable catch-phrase: "sexually correct". Discussion of feminist concern with language in the popular press has tended to focus on (and ridicule) the apparently tokenistic and cosmetic efforts of the "politically correct". The Linda Tripp/Monica Lewinsky tapes provide advocates of male pride with an exclusive material on women's speech about men. The outcome of different surveys and studies will also involve ideology and politics. It is the point when our shared responsibility arises. By carefully considering the relationship between individual intention and social convention, we can raise our awareness of how abstract notions such as "sexism" are embodied in our daily lives, and make more considerate decisions about the symptoms of gender bigotry transmitted by the English language.

References

- August, Eugene R. "'Modern Men,' or, Men's Studies in the 80s." *College English* 44.6 (1982): 583-96.
- Barka, Lauren P. "A Hypertext History of Multi-User Dimensions." MUD History. Online. Internet. 12 January, 1999. <http://www.utopia.com/talent/lpb/muddex/essay> (2 August 1996).
- Coates, J. *Women, Men and Language*. New York: Longman, 1986.
- Daly, Mary. 1978. *Gyn-Ecology, The Metaethics of Radical Feminism*. Boston: Beacon Press.
- French, Marilyn. *The Woman's Room*. NY: Holt, 1978.
- Goldberg, Herb. *The Hazards of Being Male: Surviving the Myth of Masculine Privilege*. NY: Prentice, 1977.

Gordon, John. "The Myth of the Monstreous Male, and Other Feminist Fables." In: E. R. August. 'Modern Men,' or, Men's Studies in the 80s' *College English* 44.6 (1982): 583-96.

Hartley, Ruth E." Sex Roles Pressures and the Socialization of the Male Child." In: The Forty Nine Percent Majority: The Male Sex Role. Ed. Deborah S. David and Robert Brannon. Reading, MA: Addison-Wesley, 1976. 235-44.

Lakoff, R. T. Talking power. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

Lehne, Gregory. "Homophobia Among Men." *Language, Gender, and Society*. Eds B. Thorne, C. Kramarae, and N. Henley. Rowley, MA: Newbury, 1983. 103-18.

McEwan, Ian. Ed. "Our Bodies Ourselves." *The Boston Women's Health Book Collective*. New York: Simon & Schuster, 1979. 42-44.

McLaren, Angus. "Impotence: A Cultural History". *Newsweek*, December 21, 1998, 44.

Mead, Margaret. "Sex and Achievement." *The Dolphin Reader*. Ed. Douglas Hunt. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. 1986. 248-269.

Nilsen, A. P. at all., *Sexism and Language*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1977.

Shute, S.1981. "Sexist Language and Sexism." *Sexist Language*. Ed. M. Vetterling-Braggin. Totowa: Rowman and Littlefield,1990. 84-123.

Author:

Assistant Professor at the University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development

Researchfield:

Charlotte Bronte's novels and gender-based communication within the scope of discourse analysis

Keynote publications:

Tune into 'Google English' in ESP classes. In: Lőrincz Ildikó (szerk.)XX. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia Absztraktok: Semper reformare. 56 p. Konferencia helye, ideje: Győr, Magyarország, 2016.10.26-2016.10.27.p. 16.

Online education goes mainstream: Jumping on the bandwagon. In: Acta Szekszardiensium: Scientific Publications 18:(1) pp. 5-16. (2016)

Online Education goes Global: Ruptures on the Horizon. In: Saba Senses-Ozyurt, Sándor Klein, Zsolt Nemeskéri (szerk.) *Educating for Democratic Governance and Global Citizenship*. 523 p. San Diego (CA): World Council for Curriculum and Instruction, 2016. pp. 315-322. (ISBN:978-0-692-69768-9)

The Education Market is Under a Major Shift.: Goobye seminars, hello webinars. In: Kálmán A (szerk.)*Verseny és együttműködés: az innovatív felsőoktatás* - MELLearn (Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért) Egyesület 8. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia: Competition and cooperation: the Innovative Higher Education - MELLearn 8th Hungarian National and International Lifelong Learning Conference Proceedings. 310 p. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2012.04.26-2012.04.27. Debrecen: MELLearn Egyesület, 2013. pp. 26-27. (ISBN:978-963-88878-4-9)

Camouflage Feminism Unveiled. In: Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris E folyóirat 2:(1) pp. 20-26. (2012)

COMPLEX DEVELOPMENT OPPORTUNITIES OF INFORMATION LITERACY IN HUNGARY

Dóra Egervári

Abstract

In Hungary, the digital pillars of information society have not been given serious consideration as a complex entity, the structured foundation and development of information literacy have not been achieved. A complex set of competencies necessary to navigate in the information society has to be developed at three levels: basic education (primary and secondary schools), higher education and adult education. The components of information literacy are to be compared with the requirements of the national curriculum, and assigned to the appropriate levels of education. The core elements at each level are selected. In this way a systematic approach for teaching information literacy can be applied from the elementary school to adult education. The aim of the paper is to outline a methodology of creating a curriculum framework for the consecutive development of information literacy skills and competencies at all levels of education.

Precursors of the research topic, topic selection

*Be a citizen of the information society!*¹ – says the cover of professor György Sebestyén’s 2002 book. This exhortation has not lost its relevance even though it was published over a decade ago, particularly as this advice formulated at the beginning of the millenium involves the notion that it is not all that simple to become a citizen of the information society. Since the mid-20th century, technology, economics and culture and their effect on each other have been rapidly changing. Thus, people need to continuously adapt to constantly changing environments, equipment, conditions and opportunities. The question is how to do this - how to face constant challenges, and what skills, abilities and competencies are needed to be able to get on in the information society and digital

¹ Sebestyén, György: *Légy az információs társadalom polgára!* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2002.

world. In the international literature, Manuel Castells's Information Age² trilogy was the first work to emphasize the human factor³ while describing the digital foundations of the information society. Castell points out that the three pillars - *technology*, *content* and *knowledge* - are developed in a complex, collective and synchronized way. This paper discusses one of these components, *knowledge*, which has not received enough attention, while keeping in mind that the three pillars form a complex network of interdependencies, as it would be a serious oversight to ignore the other components and the complexity of the phenomenon.

As with other basic skills, the new 21st century competencies, such as information literacy, need to be established and constantly developed. The establishment and development of these skills, abilities and competencies is a task for public and higher education, as well as for public repository institutions, while other entities participating in individual learning and socializing processes also play a role. The necessity of the institutional development of new competencies was recognized early on in the United States and in Western Europe, along with the appearance of the individual competency elements. However, Hungary has been struggling with the fact that it is lagging seriously behind in this field. While teachers, educators, trainers, and tutors at different levels of education often fail to attend to the establishment and development of new skills including information literacy, a key competency in the 21st century, youngsters in many cases acquire the elements of these skills in an autodidactic way. Thus, the new competencies and their elements are not organized into a coherent unit; on the contrary, they are extremely haphazard and unstructured, and therefore lack the sequence of succession; they do not improve and they do not support each other. These neg-

² Castells, Manuel: The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I. Cambridge, Blackwell, 1996.

Castells, Manuel: The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II. Cambridge, Blackwell, 1997.

Castells, Manuel: End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. III. Cambridge, Blackwell, 1998.

³ Castells, Manuel: Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra I. kötet. A hálózati társadalom kialakulása. Budapest, Gondolat-Infónia, 2005.

Castells, Manuel: Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra II. kötet. Az identitás hatalma. Budapest, Gondolat-Infónia, 2006.

Castells, Manuel: Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra III. kötet. Az évezred vége. Budapest, Gondolat-Infónia, 2007.

ative phenomena are also aggravated by people's sense of lacking the appropriate skills, as they are not even aware of what skills they are supposed to have. Thus, the existence or lack of the different competency elements, as well as of the complete competency system induces enormous differences in the knowledge of the members of information society, differences, which have a great impact on individuals' socialization, competitiveness, and quality of life.

A large body of literature has been produced on the definition and requirements of 21st century competencies. The element that is most relevant to this paper is *information literacy*. The technical term for this skill first appeared in the late 20th century and has been spreading ever since, as it has become a popular and well-researched topic of scientific research and international literature.

The aim of this paper is to lessen the unjustified deficiency present in the Hungarian literature on information literacy, as well as to synthesize the answers to theoretical and practical issues. The paper develops a system of complex educational principles for establishing and developing information literacy, which could provide an element in a future model and strategy for mitigating secondary digital divide.

Aims

The aim of this paper – relying on and expanding Castell's theory of digital pillars – is to create a system of educational principles for Hungarian public, higher and adult education which focuses on the *establishment and development of information literacy*, as one of the key competencies of the 21st century. The practice and experiences of American and Western European education regarding information literacy served as a foundation for the model, which also takes into consideration the features and legal background of the Hungarian education and public collections systems.

The establishment of information literacy would doubtless be the task of public education. However, neither the Act on National Public Education, nor the National Core Curriculum includes any indication of the importance and indispensability of information literacy in education. The role of higher education, adult education and vocational training would be to improve and intensify the information literacy skills already acquired in public education, as well as to provide special professional training. Nevertheless, adult education providers operating outside the

education system, who are in key positions in knowledge-based societies, still have an undetermined place and role in the establishment and development of information literacy all over the world.

The acquisition of information literacy can happen in two places: within the school system and outside it. Of the two, education outside the school system seems more uncertain, as the law mandates only public libraries to aid library users in acquiring information literacy. However, the law does not provide details regarding the opportunities and methods for the fulfillment of the mandate, it does not provide programs and quality standards, it does not provide assistance for establishing priorities, and there is no indication that it is going to do so. So far, the subsequent legislation based on the statute has not been published either. In turn, the lack of know-how and principles may result in institutions' ignoring the task.

Therefore, a further goal of this paper is to develop an adult education program for improving information literacy for various types of libraries (county, city, university and specialized libraries).

The hypotheses

1. The paper intends to demonstrate that in Hungary, the digital pillars of information society are not considered a complex entity, and that the structured establishment and development of information literacy have not been resolved. One reason for this is that *the concept of information literacy has still not taken root* in Hungary. That is why it is neither part of education policy, nor of normative documents regarding public, higher and adult education. The complex establishment and development of information literacy are not emphasized among the goals of public and higher education; therefore, information literacy has not had a chance to take hold in educational practices. This is the reason why the first task is *the complex interpretation of the concept of information literacy*, which will allow for the term to be more prevalent, and it would also make it easier to be implemented in practice.

2. The paper demonstrates that Hungarian institutions of public and higher education do not have a *system of principles with Hungarian specifics that would provide a theoretical background for teaching information literacy*, and thus the establishment and development of this competency does not appear in educational practices. The paper claims that a centrally developed, national program and standard system

should be the foundation of the Act on National Public Education, of the National Core Curriculum, as well as of training and graduation requirements, in order to be able to emphasize the establishment and development of information literacy on the level of local curricula.

3. The paper intends to prove that in the field of developing information literacy, *educational institutions as well as libraries are lacking in precise definitions of roles and tasks*, which would be essential for the complex development of this competency. What is needed is availability and access to the latest technology and the most modern infrastructure, along with a reevaluated role and precise task definition for institutions of public and higher education and for libraries, as these are the places where establishing and developing 21st century competencies will need to be especially emphasized.

4. The paper also describes the fact that besides the school system, libraries alone provide support for the acquisition of information literacy, which has been included in legislation in the autumn of 2012.⁴ At the same time, though, *public libraries do not have finished programs for establishing and developing information literacy*, and in most cases, they are lacking in the necessary human resources and expertise, which may mean that public libraries will be able to provide the services they are mandated to do with only limited success, or not at all.

5. The paper presumes that the most important factor in establishing and developing information literacy is the human resource that possesses the necessary professional, pedagogical, and methodological expertise. Therefore, exploring the personnel aspects of developing information literacy constitutes an important part of the paper. It is thus clear that, before the establishment and development of students' information literacy, their trainers – teachers and librarians – need to be trained first, as they are the ones who will be teaching others how to access relevant information, how to analyze enormous amounts of search results, how to synthesize elements of knowledge, and how to use information in an ethical way. The paper points out that *the information literacy of library science students has been developed during the training programs; however, this competency does not receive appropriate attention during*

⁴ 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV

teacher training. In addition, the improvement and specialization of information literacy is still missing from the coursework of the professional development required every seven years.

Summary of research results

This paper attempts to analyze a central problem of information society, and to define *opportunities for the complex development of information literacy, in other words, information competency*. The topic is quite timely, as competency-based education and training is one of the greatest challenges of the 21st century. Skills, abilities and competencies are constantly changing, which makes it hard for educational institutions to keep up with them.

Firstly, the paper points out that only a fraction of the theories on information society are concerned with the human factor and the knowledge that the 21st century requires from people in order to be able to function in the digital world. Of all the scientists studying information society, Manuel Castells is the one who explains the three digital pillars of this world. Castells's novel idea serves as the foundation of my research, which focuses on *the skills of people living in the information society and the opportunities of developing said skills*. Information literacy, without a doubt, emerges among the 21st century competencies as a new basic skill of information society.

The paper describes how the concept of information literacy evolved, the definition of the concept, and its relationship with other 21st century competencies, especially with digital literacy. As the definitions, meanings, and interrelationships of 21st century competencies have not been precisely defined, the phrase *information literacy* has not had a chance to take root in the Hungarian professional literature and on the different levels of the Hungarian education system. The shortcomings and problems of research in information literacy in Hungary may lead to serious consequences. As information literacy is not considered a key competency, educational institutions have not included it in the group of basic skills, and thus they do not spend resources on establishing and developing it. Therefore, Hungarians living in the information society will acquire the most important key competency of the 21st century only with difficulty, or not at all. That is why it is crucial to place more emphasis on the study of the Hungarian aspects of theoretical questions and the methodology of teaching 21st century competencies.

There is an interesting dichotomy connected to the establishment and development of information literacy. The documents regulating public, higher and adult education do reflect the spirit of information literacy, since the skills for dealing with information are distinguished everywhere; however, the unstructured information units are not organized into a coherent system. Having analyzed legislation and curricula in public, higher and adult education, it has become clear that information literacy is an especially neglected field. The examined documents use the term incorrectly, confusing digital literacy with information literacy. Thus, the examined documents included only *three mentions of information literacy* altogether. This situation requires immediate attention and intervention, as competency-based education and training can establish and develop students' skills and abilities only when key competencies are emphasized, when the terms and content of key competencies are precisely defined, and when the relevant curricula, programs and trainings are fully developed.

In order to assist in overcoming this problem, the paper introduces the best practices of teaching information literacy implemented in the United States and Western Europe. Becoming familiar with and applying these practices will undoubtedly contribute to the development of a complex educational framework aiming to establish and develop information literacy in Hungary. In these foreign countries, not only educators but also librarians participated in the process of defining the content and levels of information literacy, indicating that the establishment and development of information literacy requires a close cooperation of educators and librarians.

Thus, it is hard to deny that there is an immediate need for a system of educational principles for information literacy, for curricula supporting the acquisition of sub-skills, and for these curricula to be integrated into the public education system. The model developed in this paper provides an opportunity for students to acquire, practice and improve sub-skills of information literacy in a structured system. In addition, curricula provide special content and tasks relevant to each subject area. The intermediate-level information literacy acquired in public education can then be further developed and made specific in institutions of higher education. That is why a close cooperation between educators and librarians in higher education is essential, which can only be effective if educators provide specific tasks and projects for students that require regular use of library resources and services.

The research includes content elements developed for a course to be adopted by higher education, which can be shaped to the specific requirements of each institution. Teacher training and librarian training in higher education should receive much more attention, since training educators of information literacy is a crucial area for supporting the acquisition of information literacy. These educators need special training in didactics and methodology during their time spent in higher education, and later during the professional development courses required of them every seven years. In order to support the widespread acquisition of information literacy, adult education should also be counted on, as digital immigrants often feel themselves to be outsiders in the 21st century. Public libraries should provide special programs and courses for adults who are willing to learn, although they are the only ones, along with university libraries and specialized libraries, who have taken up the task of educating the public in digital and information literacy. While this task is delegated only on a legislation level, by defining directions for development and implementing pilot projects libraries could become fundamental institutions of information society in practice as well, which would provide opportunities for everyone to acquire and develop their information literacy.

The research places special emphasis on the role of libraries, since they are the institutions, along with educational ones, that play a major role in the acquisition and development of information literacy. At the same time, this situation poses a serious challenge for libraries that they need to prepare for. There are international programs and projects that can help libraries in this endeavor, as libraries have always had serious tasks fall on them in relation to developing information literacy. The paper also includes a course description for developing information literacy, which can easily be adopted into the training system of public libraries, thus providing further assistance for library users to find their way in the digital world.

The paper also incorporates a detailed examination of the *human factor*, the last pillar of Castells's theory, in terms of information literacy. All this could serve as a foundation for further research, pedagogical programs, and educational concepts, which in turn could contribute to relaying information literacy most extensively and to the institutionalized establishment and development of information literacy. The mentality of information literacy plays an important role in members of the infor-

mation society acquiring other 21st century skills, abilities and competencies, which in turn result in life-long learning and the mitigation of the secondary digital divide.

Development of Information Literacy – Curriculum Model⁵

21st century competencies, such as information literacy, need to be established and continually developed. The foundation and the development of these competencies are tasks for public and higher education and cultural institutions, while other entities participating in individual learning and socializing processes also have a role to play.

Recalling and expanding on Castells' theory of digital pillars, it is necessary to create a system of educational principles for the public, higher and adult education which focuses on the foundation and the development of information literacy. The practice and experiences of American and Western European education regarding information literacy has served as a precedent for the model, which in addition needs to take into consideration the features and legal background of the Hungarian education and public collections systems.

A complex set of competencies necessary to navigate in the information society has to be developed at all three levels: basic education (primary and secondary schools), higher education and adult education. The components of information literacy are to be synchronised with the requirements of the national curriculum, and assigned to the various levels of education. The core elements on each level are selected.

In our model information literacy is divided into seven sections:

- *Definition of information need:*
 - question formulation in natural language,
 - defining keywords,
 - defining descriptors or subject headings, using controlled vocabularies

⁵ Varga, Katalin, Egervári, Dóra: Curriculum Framework for the Development of Information Literacy: Methodological Issues Based on Hungarian Experiences. In: Kurbanoglu Serap, Spiranec Sonja, Grassian Esther (ed.): Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century. Heidelberg: Springer Science+Business Media, 2015. 504-511. p.

- *Definition of relevant information resources:*
 - printed resources,
 - library catalogues,
 - electronic, digital and virtual libraries,
 - reference databases

- *Localisation of information:*
 - searching in the text,
 - using search engines,
 - using Boolean operators, proximity operators etc.
 - using search strategies

- *Selecting relevant information:*
 - finding relevant information in different resources,
 - using filtering options,
 - using thematic websites

- *Investigation of information from different aspects:*
 - reflection,
 - highlighting the most important elements,
 - analysis,
 - synthetisation,

- *Processing information:*
 - evaluation,
 - organisation,
 - eliminating duplicates
 - making bibliographies,
 - citation

- *Management of information:*
 - saving the information,
 - applying new knowledge,
 - creating new information,
 - presentation of new knowledge,

These skills have to be developed in accordance with the target groups' needs and competencies and harmonised with the curriculum. The following table shows a possible construction, how to build the elements onto each other at the different levels of education:

	Elementary education (grades 1-4)	Lower secondary education (grades 5-8)	Upper secondary education (grades 9-12)	Higher education
<i>Definition of information need</i>	Question formulation in natural language	Defining keywords	Defining subject headings	Using controlled vocabularies
<i>Definition of relevant information resources</i>	Knowing different types of resources (text-book, book, encyclopaedia, lexicon, dictionary, bibliography)	Using library catalogues	Using digital and virtual libraries	Using reference databases
<i>Localisation of information</i>	Recognising the parts of a book or journal: content, name and subject directory, references etc.	Using search engines (Google)	Using Boolean operators	Using search strategies
<i>Selecting relevant information</i>	Finding relevant information in different resources.	Using built in limiters, filtering options (language, form, document type etc.)	Using thematic websites	Knowing different methods of literature searching
<i>Investigation of information from different aspects</i>	Reflection on information	Highlighting the important elements	Analysing the information	Synthesizing the information
<i>Processing information</i>	Evaluating the information	Organizing the information	Eliminating duplicates	Citation, bibliographies
<i>Management of information</i>	Saving information	Applying new information	Creating new information	Presenting new information

The shortcomings and problems of research in information literacy in Hungary may lead to serious consequences. As information literacy is not considered a key competency, educational institutions are not addressing it as belonging to the core group of basic skills, and thus they do not spend resources on establishing and developing it. That is why it is

crucial to place more focus on studying the Hungarian aspects of such theoretical questions and the methodology of teaching 21st century competencies.

References

Bawden, David: Origins and Concepts of Digital Literacy. In: Lank-shear, Colin – Knobel, Michelle (eds.): *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York, Peter Lang, 2008. 17–32. p.

Castells, Manuel: *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge, Blackwell, 1996.

Castells, Manuel: *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II*. Cambridge, Blackwell, 1997.

Castells, Manuel: *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. III*. Cambridge, Blackwell, 1998.

Catts, Ralph – Lau, Jesus (eds.): *Towards Information Literacy Indicators*. Paris, UNESCO, 2008. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf (21. 02. 2016.)

Egervári, Dóra, Sipos, Anna Magdolna, Varga, Katalin: Information retrieval and –management practices of Hungarian students in an international comparison. In: Rappai Gábor, Filó Csilla (ed.): *Well - being in Information Society 2014*. Conference proceedings. Pécs: PTE, 2014. 131-141. p.

Karvalics, László Z.: Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. In: *Információs társadalom*, 12. évf. (2012) 1. sz. 7-43. p. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00036/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2012_1_007-043.pdf (18. 01. 2014.)

Lau, Jesus (ed.): *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf> (21. 02. 2016.)

Molnár, Szilárd: A digitális megosztottság értelmezési kerete. In: *Információs társadalom*, (2002) 2 (4) 82-101. p. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00005/pdf/infotars_2002_02_04_082-101.pdf (19. 07. 2013.)

Sebestyén, György: Légy az információs társadalom polgára. Budapest, ELTE Eötvös, 2002.

<http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/F73.pdf> (28. 12. 2015.)

Sipos, Anna Magdolna, Varga, Katalin, Egervári, Dóra: NET! Mindenekfelett? Kompetenciák a digitális univerzumban. Pécs: PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, 2015.

Varga Katalin (ed.): A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről. Pécs, PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, 2008. <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm> (26. 12. 2015.)

Varga, Katalin: Az információtól a műveltségig. Az információs műveltség alapjai. Budapest, L'Harmattan, 2013.

Varga, Katalin: Information Literacy and Education in Hungary. In: Library Review 83.vol. (2015) 2. iss. 193-208. p.

Varga, Katalin, Egervári, Dóra: Curriculum Framework for the Development of Information Literacy: Methodological Issues Based on Hungarian Experiences. In: Kurbanoglu Serap, Spiranec Sonja, Grassian Esther (ed.): Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century. Heidelberg: Springer Science+Business Media, 2015. 504-511. p.

Author:

Assistant Professor at the University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development

Email: egervari.dora@kpvk.pte.hu

Researchfield:

information literacy, e-learning, library and information science, information society

Keynote publications:

Egervári Dóra: Complex development opportunities of information literacy in Hungary. In: Acta Szekszardiensium: Scientific Publications 19:(1) Paper 3. 8 p. (2017)

Egervári Dóra: Adults in the Digital Jungle: Adult Education in Relation to Information Literacy. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): Felsőoktatási kihívások: Alkalmazkodás stratégiai partnerségben. Pécs: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 2016. pp. 374-383.

Egervári Dóra: Development Opportunities for the Digital Pillars of Information Society. In: Lehocka Irena, Szabó Tibor, Vargová Zuzana, Viczayivá Ildikó (szerk.): Science for Education-Education for Science = Veda pre vzdelanie-Vzdelanie pre vedu = Tudomány az oktatásért-Okta-tás a tudományért: 3rd International Conference = 3.ročník medzinárodnej konferencie = 3. nemzetközi konferencia. Konferencia helye, ideje: Nitra, Szlovákia, 2013.04.26-2013.04.27. Nitra:Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta Stredoeuropskych Studii, 2014. pp. 99-111.

Dóra Egervári, Krisztina Fodorné Tóth: Google on Master Level. In: Zádori Iván, Nemeskéri Zsolt, Caparros, Carole (szerk.): Educating for Democratic Governance and Global Citizenship: Abstracts of the World Council for Curriculum and Instruction 17th World Conference in Education. 54 p.

Egervári Dóra, Sipos Anna Magdolna, Varga Katalin: Information retrieval and –management practices of Hungarian students in an international comparison. In: Rappai Gábor, Filó Csilla (szerk.): Well-being in Information Society 2014: Book of Abstracts. 35 p.

POLITICAL COMMUNICATION IN THE AGE OF NEW MEDIA

Gábor Szécsi

Abstract

In the age of electronic communication, a new virtual social space is in the making which strengthens the cohesion of competing virtual communication communities, and in which, therefore, the influence of traditional social and political institutes declines. The new communication situations created by the use of electronic technologies (radio, television, the internet, mobile telephony) transform our notion and expectations of political communication, and have a tremendous impact on the social and political rituals. This article argues that the new multi-channel communication situations created by the use of new media have a significant impact on politicians who address so many different types of people simultaneously. The aim of my essay is to show how the networked spaces of multi-channel electronic communication, the multiple public spheres and the new, information-centered redefinition of social and political categories transform the style and content of political communication and, thus, our expectations concerning the political performances.

Introduction

Electronic communication creates new situations which transform our notions of the norms of social and political behavior. A new, virtual social and political space is in the making which has a tremendous impact on the social and political rituals. The old hegemony of state-structured and territorially bound mediated public life is being replaced by networked spaces of communication not tied to territory, and not resembling a single public sphere within nation-state framework. Thus in the new social space there is a fundamentally new possibility to change the rules of social perception and the conceptualization of relation between our community and traditional political institutes of state.

This paper argues that the new multi-channel communication situations created by the use of electronic technologies (radio, television, the internet, mobile telephony) have a significant impact on politicians who address so many different types of people simultaneously. The aim of my

essay is to show how the networked spaces of multi-channel electronic communication transform the style and content of political communication and, thus, our expectations and interpretation strategies concerning political communication and performances.

Multiple public spheres in the space of new media

The new communication situations created by electronic media have a significant impact on politicians' communication role for two reasons: (a) by using new technologies, the political communication role has become more complex, and (b) the expansion of electronic communication has transformed our expectations concerning politicians' communication role.

With the expansion of the multi-channel communication, our notion of public spheres has become more complex. The use of the new communication technologies has led to new kinds of public forums. And thanks to the appearance of these new kinds of forums, both the structure and our conceptualization of public sphere are transformed. The multi-channel mass communication offers not only new technological conditions for communication between isolated social situations, but a communication practice which transforms the social situation itself. As Joshua Meyrowitz writes on the relationship among electronic media and new social situations: *„Electronic media have combined previously distinct social settings, moved the dividing line between private and public towards the private, and weakened the relationship between social situations and physical places. The logic underlying situational patterns of behaviour in a print-oriented society, therefore, has been radically subverted.”*¹

In a print-oriented society, the framework of the traditional public sphere has usually conformed with the boundaries of nation-state. In the age of electronic media, the old hegemony of state-structured and territorially bound public life mediated by radio, television, and newspapers is being rapidly eroded. With the expansion of multi-channel mass media, a new complex mosaic of differently sized, overlapping and interconnected public spheres is developing.

One of the most interesting arguments linking new media with multiple public spheres has been articulated by John Keane whose central

¹ Meyrowitz, Joshua: No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior. New York-Oxford, Oxford University Press, 1986, p. 308.

concern is the decline of public service broadcasting, arguing that the traditional hegemony of state-structured and territorially bound mediated public life is being replaced by networked spaces of communication not tied to territory, and not resembling a single public sphere within a nation-state framework.²

Keane distinguishes among „*macro-public spheres*”, hundreds of millions of people enmeshed in disputes at the global level; „*meso-public spheres*”, millions of people interacting at the nation-state level; and „*micro-public spheres*”, with dozens, hundreds or thousands of disputants interacting at the sub-nation-state level. These are not discrete spaces overlapping networks defined by the lack of differentiation among spheres. In Keane’s view, social movements comprise low-profile networks of small groups, organizations, initiatives, local contracts and friendships submerged in everyday life. These networks use various means of alternative media and communication, including telephones, videos, and computers, to question and transform the dominant codes.

These public forums operating through various kinds of communications technologies, of course, are related to each other, exercise mutual influence and form each other. Thus they make more complex the politician’s role who wants to take a stand on public affairs. Moreover, the expansion of electronic media leads to the appearance of a new communication language which integrates the forms of language used in oral utterances and in written texts, and which also affect the style of the political communication formed by complex system of multiple public spheres.

Politicians aim at forming and sending their political messages efficiently in the new networked spaces of communication. This new complex communication situation, on the one hand, requires more complex communication strategy of politicians, and, on the other hand, leads to the simplification of the content of the messages and the instrumentalization of the themes and values concerned by political performances. As Meyrowitz writes concerning the new political style created by electronic media: „*Truth, not artifice*” and „*issues, not images*”, *are themselves important chants and central themes in the political drama.*”³

² Keane, John: Structural Transformations of the Public Sphere. The Communication Review, 1995.1., pp.1-22.

³ Meyrowitz, Joshua 1986. p. 277.

In the changing practice of political communication, values and moral dilemmas become increasingly instruments of the convincing communication rather than real foundations of moral decisions. This is why though the political communication concerning programs and strategies is usually „*value-centered*“, politicians hardly ever speak about their decision dilemmas and the moral dimensions of these dilemmas.

A specific competition is in the making in the space of multi-channel mass communication in which the political rivals' aim is to overbid each other concerning the values referred by them in a political drama mediated by new media.

Political communication and tabloidization of mass media

The above mentioned process is accelerated by tabloidization of mass media. Tabloidization involves a shift by the media away from national and international issues of importance to a more entertainment or gossipy style of journalism. It is a shift to new and more entertainment-oriented kinds of content, and a shift from verbal to visual priorities. The effect of this shift to a new journalism style is that the important issues such as socio-political reforms which require to be addressed with seriousness have been given the back seat.

In the process of tabloidization of mass media, marketing has become a large part of both electronic and print media. In other words, this process can be regarded as a shift from journalism to the market.

The result of this process, for example, is a news media which manipulates information to push the agenda of the corporations that is based on marketing themselves and their products. This is where tabloidization comes into play. In order to push their interests, the corporations have created a news media that concentrate on attracting audiences through stories about scandal, lifestyle, sleaze and personal lives.

Since media is an integral and imperative component of democratic polity and the prospects of mass media are today viewed as more powerful than ever before, this process of tabloidization has a great impact on the style of political performances. One of the most important consequences of the expansion of tabloid media is that new communication technologies have been eroding barriers between the politicians' private and public spheres, in other words, traditional back and front regions. A

new politician role is in the making which is referred to as „middle region” role by Meyrowitz in his work, *No Sense of Place*. As Meyrowitz writes: „ *The reconfiguration of the stage of politics demands a drive toward consistency in all exposed spheres. To be carried off smoothly, the new political performance requires a new „middle region” role: behavior that lacks the extreme formality of former front region behavior and also lacks the extreme informality of traditional back region behavior. Wise politicians make the most of the new situation. They try to expose selected, positive aspects of their back regions in order to ingratiate themselves with the public. Yet there is a difference between coping with the new situation and truly controlling it. Regardless of how well individual politicians adjust to the new exposure, the overall image of leaders changes in the process. The new political performance remains a performance, but its style is markedly changed.*”⁴

As a consequence of this process, it is increasingly difficult for politicians to distinguish between the ways in which they behave in private situations and ways in which they present themselves for the mass media. „*The new public image of politicians*”, writes Meyrowitz, „*has many of the characteristics of the former back-stage of political life, and many once informal interactions among politicians and their families, staff, reporters, and constituents have become more stiff and formal as they are exposed to national audiences*”.⁵

Consequently, tabloidization of mass media affects not only the perceptions of audiences but also the response of politicians to their own roles and performances. To use the multi-channel public forums in their performances effectively, politicians adopt the language and formal means of tabloid mass media willy-nilly. They adapt to the tabloidization tendencies as active participants of the mass media processes, and by adopting style of tabloid media, they contribute to the tabloidization of political communication itself too.

The political practice is determined increasingly by the messages simplified extremely. And this tendency leads, as we have seen above, to the instrumentalization of such communication themes as ethical values and moral dilemmas. The complex network of the forums created by multi-channel mass communication and stylistic consequences of tab-

⁴ Ibid., p. 271.

⁵ Ibid., p. 274.

loidization of mass media can be regarded as bases of a political communication practice that is less and less suitable to present the real values and intentions motivating politicians' acts.

In addition, a politician must face up to the fact that the expansion of the multi-channel mass communication leads to a new conceptualization of community. With this new conceptualization, community is conceived as a virtual network of interactions among individuals who uniformly accept and apply some rules for the communicative acts aiming at the effective exchange of information. In the following, I would like to consider this information-centered conceptualization of social and political interactions among networked individuals.

Towards an information-centered redefinition of social and political categories

By using the electronic communication technologies, the media-networked individuals become members of a virtual community that is determined both by the global and the local conditions for an effective method of information exchange. In this new virtual community, new localities are in the making which are particular in many ways, and get are also influenced by global processes and global consciousness. Thus the new local communities organized in the space of electronic communication, on the one hand, strengthen the local attachments, the local identity and, on the other hand, can be regarded as integrated elements of the virtual communities created by global information exchange. Consequently, the global virtual community serves as a kind of comparison background for the local communities organized in the age of electronic media.

With globalized communication space, electronic media give the networked individual external perspectives from which to judge and define his own local community. In other words, the twentieth-century expansion of electronic communication technologies, as Meyrowitz writes, "*have placed an interconnected global matrix over local experience*".⁶

⁶ Meyrowitz, Joshua: *The Rise of Glocality. New Senses of Place and Identity in the Global Village*. In: *Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication* (Kristóf Nyíri ed.). Vienna, Passagen Verlag, 2005, p. 28.

The networked individual determines the characteristics of his own local community in the light of information acquired in the global communication space. The global perspective created by electronic communication has transformed not only the community-definitions but the individual relation to social rules. In the space of electronic communication there is a new possibility to change the rules of social perception and the national institutions of political and cultural domination as a consequence of new global perspectives.

One of the most characteristic features of the virtual space of electronic communication is that it lacks the compulsory categorization system and the classificatory forms and norms of a print society. In the media-networked global and local communities it is difficult to maintain several traditional categorical distinctions that characterized the print societies. That is, as electronic communication technologies expand, the dividing line between several political and social categories becomes increasingly indistinct.

The age of electronic communication is the age of opening categorical and classification boundaries. In this new space of communication the traditional distinctions between private and public, between children and adult experiences, and between male and female spheres collapse and traditional distinctions between private and public, between children and adult experiences, and between male and female spheres collapse and disappear. In the age of electronic media, as Meyrowitz suggests, we are experiencing "*both macro-level homogenization of identities and micro-level fragmentation of them*".⁷ These permeable linguistic, cultural, and social boundaries affect both the particular behaviors and social identity in general. The increasing functional permeability of these boundaries is a result of such linguistic, cultural and social processes that contribute to develop the media-networked individuals' complex identity.

This complex identity, however, is rooted, first of all, in the new forms of communities. In other words, the use of electronic media can make our concept of community more complex by creating new kinds of communities. A networked individual becomes a member both of a global community based on the global communication crossing cultural, national boundaries and a local community that is organized on the basis of specific, inner norms in the space of electronic communication.

⁷ Ibid., p. 29.

As Joshua Meyrowitz writes on the “multiple, multi-layered, fluid, and endlessly adjustable senses” of the media-networked individuals’ identity: *“Rather than needing to choose between local, place-defined identities and more distant ones, we can have them all, not just in rapid sequence but in overlapping experiences. We can attend a local zoning board meeting, embodying the role of local concerned citizen, as we cruise the internet on a wireless-enabled laptop enacting other, non-local identities. And we can merge the two as we draw on distant information to inform the local board of how other communities handle similar issues and regulations. All the while, we can remain accessible to friends, family, and colleagues from anywhere via a text-message enabled mobile phone.”*⁸

A new virtual social space is in the making which strengthens the cohesion of competing local communities, and in which, therefore, the influence of traditional social and political institutes declines. The new communication situations created by the use of electronic technologies foster greater emotional attachments, to the local community which we choose from among the competing communities deliberately without social and political restriction.

Thus in this new social space there is a fundamentally new possibility to change the rules of social perception and the conceptualization of the relation between the local communities and traditional political institutes of state. Thanks to these changes, the networked individual is attached to the place and position appointed by his own social class less and less. Through his multi-channel communicative acts he can become acquainted with more and more communal forms, ways of life, traditions and values, in the light of which he can choose more deliberately from among the competing local communities. And this more deliberate choice becomes a part of the more and more complex and multi-layered identity of the networked individual.

Considering the influence of mediated communication on our conceptualization of community, many theorists believe that we need a synthesis of physical and virtual communities in order to truly inhabit our experiences. For example, Manuel Castells holds that we need a “bridge” between physical and virtual places in order to unify our experience, be-

⁸ Ibid., p. 28.

cause virtual communities only deal in fragmented individuals as opposed to real life.⁹ Others, like Amitai Etzioni¹⁰ and James E. Katz et al.,¹¹ emphasize that the best communities are indeed the hybrids of physical and virtual communities which have a higher level of social capital. They see ideal communities as virtual communities enhancing physical ones. If the mediated communication actually does increase social capital of communities, then it will be accompanied by a rise in offline contact, civic engagement, and other traditional forms of social capital. It seems that users of new communication technologies are more likely to be involved in community organizations, to be political involved, and to communicate with friends and family, than non-users.

According to Katz et al., since electronically mediated communication becomes inherently part of real life in today's world, "we need an operational synthesis of virtual and physical communities in order to have fulfilling, embodied experiences all of the time".¹² In this view, in the age of electronically mediated communication, the dividing line between virtual and physical communities becomes increasingly indistinct. Therefore, as Mark Poster shows, mediated individuals imagine their virtual communities as real.¹³ That is, the role of communication as meaningful and value-based in virtual communities, works to construct physical communities as well.

The transformation of our notion of community, the complex network of the forums created by multi-channel mass communication and tabloidization of mass media are such developments that fundamentally change the stylistic elements of the political performances, the means and criteria of the convincing political communication, the social, communal expectations concerning politicians' communication role. And

⁹ See Castells, Manuel: *The information age. Economy, society and culture. Volume I: Rise of the network society.* Malden/MA, Blackwell, 2000.

¹⁰ See Etzioni, Amitai: *The Monochrome Society.* Princeton/NJ, University Press, 2001.

¹¹ See Katz, James E. – Ronald E. Rice – Sophia Acord – Kiku Dasgupta – Kalpana David: Personal mediated communication and the concept of community in theory and practice. In: Pamela J. Kalbfleisch (ed.) *Communication Yearbook 28.* (Pamela J. Kalbfleisch ed.). Mahwah/NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 315–371.

¹² *Ibid.*, p. 362.

¹³ See Poster, Mark: *What's the matter with the Internet?* Minneapolis/MN, University of Minnesota Press, 2001.

these developments, as we have seen, set politicians a big challenge who have to adapt to these changes, but who, at the same time, also have to stick to the human, moral values that can make the political communication authentic and, thus, convincing.

Author:

CSc, Dr. habil, professor, head of department at the University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development.

e-mail: szecsi@webmail.phil-inst.hu

Researchfield:

communication and media studies, semantics, the analytical philosophy of language and mind, epistemology

Keynote publications:

„Language and Community in the Age of Electronic Media”, in K. Nyíri (ed.); *Mobile Democracy: Essays on Society, Self and Politics*, Vienna, Passagen Verlag, 2003;

„Electronic Communication and Semantic Globalization”, in K. Nyíri (ed.) *The Global and the Local in Mobile Communication*, Vienna, Passagen Verlag, 2005;

„Social and Linguistic Convergences in the Information Age”, *Canadian Journal of Communication*, 4. 2013;

„Knowledge, Reality and Manipulation”, *Studies in East European Thought*, 1-2. 2015; „Communication and Mediated Communities in the Information Age”, *The Journal of Community Information*, 1. 2016.

WIEDERKEHR DER HERRSCHAFT DES BILDES

Hans-Heino Ewers

Abstract

Die Aufklärung des 18. Jahrhunderts lehnt die Bildersprache des Barockzeitalters ab und spricht sich für eine direkte und unverstellte Rede aus. Man kann hier von einem Bilderverbot der Moderne sprechen. Die bevorzugten Literatur- und Kunstformen besitzen deshalb überwiegend einen realistischen Charakter. Die für die Moderne typische Abneigung gegen bildliche Rede ist längst unterlaufen worden. In der Konsumgesellschaft besitzen die Waren nicht nur einen Gebrauchs- und einen Tauschwert; sie fungieren gleichzeitig als Symbole für Lebensstile und Sozialprestige. Im Literaturbereich sind die realistischen Gattungen von Genres der Bilddichtung überrundet worden, unter denen die Fantasy einen dominanten Platz einnimmt. Man kann von einer Wiederkehr der Bilder, einem iconic turn, sprechen – im Leben wie in der Literatur.

Wie fern und fremd scheint uns die bildliche Rede geworden zu sein, so scheint es auf den ersten Blick! Ganz wie die Ironie so meint auch die bildliche Rede etwas Anderes als das, was sie sagt. Worin aber unterscheiden sie sich? Bei der Ironie liegen das Gesagte und das eigentlich Gemeinte in ein und demselben Gegenstandsbereich; bei der bildlichen Rede sind dagegen das Gesagte und das Gemeinte auf zwei unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Bei bildlicher Rede ist das eigentlich Gemeinte nicht wie bei der Ironie das Gegenteil des Gesagten, sondern etwas grundlegend Anderes, etwas, das wir *Bedeutung* nennen. Seit jeher spricht man deshalb von einem Bild- und einem Sachteil, von dem Bildbereich und der Bedeutungsebene. Um welche Bedeutung aus welchem Sachbereich es jeweils geht, ist oft nicht so leicht auszumachen; hierzu bedarf es äußerer Fingerzeige, sofern nicht im Bildteil selbst entsprechende Andeutungen zu finden sind. Als kürzeste und elementarste Form bildlicher Rede gilt die Metapher, als komplexere Erscheinungsformen die Allegorie und das Symbol, als die ausgedehnteste die Parabel oder das Gleichnis.

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die bildliche Rede von durchaus liberaler Natur ist. Das Nicht-Verstehen ironischer Äußerungen läuft auf ein krasses Missverstehen hinaus, das fatale Folgen haben kann. Wer dagegen bildliche Rede nicht als solche erkennt, muss in der Regel nicht mit unangenehmen Konsequenzen rechnen. Oft verschafft einem der Bildteil als solcher schon eine gewisse Befriedigung – allemal dann, wenn er genügend ausgeschmückt ist. So können Fabeln bspw. als reine Tierschwänke gelesen werden, ohne sich um die daraus zu ziehenden Lehren zu kümmern. Gewiss wird in diesem Fall die eigentliche Absicht bildlicher Rede verfehlt; dennoch ergibt sich eine Lesart, die für sich bestehen kann.

Erfahrungen zeigen nun, dass das Verstehen metaphorischer Rede heutzutage keine sonderlichen Schwierigkeiten bereitet. Diese Form bildlicher Rede durchzieht den alltäglichen Sprachgebrauch wie alle Fachsprachen und sämtliche literarischen Gattungen. Anders verhält es sich mit allegorischen und symbolischen Gebilden aus der Lebenswelt wie aus der Literatur, erst recht mit gleichnishaften Vorgängen und parabolischen Handlungen. An der Fähigkeit, diese zu erkennen und bedeutungsmäßig zu entschlüsseln, hapert es vielfach; mehr noch: es mangelt an der hierzu erforderlichen Begrifflichkeit. Die Bildebene als solche, ihre Einzelmotive und Handlungsverläufe werden mit Leichtigkeit aufgefasst; doch sobald die Frage nach der Bedeutung alldessen gestellt wird, geraten die meisten ins Schwimmen.

Die Ungeübtheit in der Entschlüsselung nicht nur bildlicher Rede, sondern auch allegorischer Figuren und symbolischer Objekte in der Alltagswelt ist keineswegs zufällig, sondern kulturell bedingt. Die im 18. Jahrhundert, in der Aufklärungsepoche, sich ausbreitende Moderne favorisiert die eigentliche Redeform, die direkte Aussageweise, und begegnet allen uneigentlichen, bildlichen Darstellungsformen mit Misstrauen. Die wohl prominenteste Absage an die bildliche Rede stammt von Jean Jacques Rousseau und ist zentraler Bestandteil seiner Polemik gegen die Fabel als Kardinalgattung der bisherigen Lehrdichtung: „Fabeln können zur Belehrung Erwachsener dienen, den Kindern aber muss man die nackte Wahrheit sagen [...]“¹ An anderer Stelle heißt es: „Keine Umschreibungen, keine Eloquenz, keine bildhafte Ausdrucksweise, keine

¹ Jean-Jacques Rousseau: Emile oder Über die Erziehung. A. d. Franz. v. Eleonore Sckommodau. Hrsg. v. Martin Rang. Stuttgart: Reclam 1976, 2. Buch, 251.

Poesie [...]. Bleibt weiterhin klar, einfach und kühl.“² Gewiss wird hier nur von der Kommunikation mit Kindern gesprochen, doch gelten diese als ideale Verkörperungen des neuen, des aufgeklärten Menschen, während die auf Allegorien versessenen Erwachsenen dem dekadenten Ancien régime zugerechnet werden. Die ideale Ausprägung aufgeklärter zwischenmenschlicher Kommunikation besteht in der direkten, umweglosen Aussprache des Gemeinten, in der schnörkellosen Darbietung der nackten Wahrheit.

Gegen diesen kommunikativen Anspruch der Moderne hat sich von Beginn an vielfältiger Widerstand geregt. Es hat den Anschein, als könne die Menschheit nicht davon ablassen, hinter den Erscheinungen nach einer tieferen Bedeutung zu suchen. Ein hervorstechendes Beispiel hierfür stellt das Naturerleben dar: Die durch die modernen Naturwissenschaften entzauberte außermenschliche Natur wird unwillkürlich semantisch wieder aufgeladen und in eine Symbolwelt menschlicher Empfindungen verwandelt. Naturereignissen und Wetterphänomenen wird eine tiefere Bedeutung zugesprochen, die auf die Welt des Menschen verweist.

Der Präferenzierung und Durchsetzung nüchterner, ganz und gar unbildlicher Rede entspricht die Reduzierung aller Gebrauchsgegenstände auf ihre reine Nützlichkeit und ihren effektiven Herstellungsaufwand, mit anderen Worten: auf ihren Gebrauchs- und ihren Tauschwert. Die Entzauberung der Warenwelt hat der moderne Kapitalismus jedoch längst wieder kassiert. In hochentwickelten Ländern war er bestrebt, den Absatz von Konsumgütern weit über den tatsächlichen Nutzen hinaus zu steigern. Dies war nur möglich durch eine Ergänzung des Gebrauchswerts um eine symbolische Dimension: Den Gebrauchsgütern wurde ein gewissermaßen zweiter Aussagewert angeheftet. Sie wurden zu Trägern eines sozialen und/oder kulturellen Distinktionseffekts erklärt; sie fungieren fortan als symbolische Repräsentationen von sozialem Prestige, von Jugendlichkeit, von feinem Geschmack u.dgl. m. Das Marketing und die Werbebranche haben es längst erreicht, die Warenwelt in eine Symbolwelt zu verwandeln, in welcher der materielle Nutzen eine untergeordnete Rolle spielt. Im Unterschied zur vormodernen Ständegesellschaft, in welcher der soziale Aussagewert von Gütern, der Kleidung etwa, deutlich definiert war, sind die der modernen Warenwelt symbolisch angehefteten Bedeutungen und Werte von schwankender, teils

² Ebd., 3. Buch, 358.

auch diffuser Natur. Keinesfalls sind sie allgemeinkulturell sanktioniert; in bestimmten Kreisen werden sie gar ignoriert.

Ein Feld besonders intensiver semantischer Aufladung von Gebrauchsgütern stellt in hochentwickelten Gesellschaften die Jugendkultur dar. Alle Arten von Accessoires werden jugendkulturell benutzt, um die Zugehörigkeit zu bestimmten Szenen und Stilrichtungen zum Ausdruck zu bringen. Jugendliche stellen eine soziale Gruppe dar, die nicht nur besonders empfänglich für derlei Symbolisierungen ist; sie kreieren darüber hinaus fortlaufend selbst neue symbolische Zuschreibungen, die später dann von Unternehmen aufgegriffen und bei jugendlichen Käufern wieder in Anschlag gebracht werden. Allerdings dürfte unter Jugendlichen die Fähigkeit, die jeweilige soziale, kulturelle oder psychische Bedeutung klar zu benennen, nur ansatzweise ausgeprägt sein; nur zu oft wird sich hier mit vagen Andeutungen und Leerformeln begnügt. Auch die Werbung ist ja bestrebt, die mit jedem Gebrauchsgut verknüpften sozialen und personalen Versprechungen nicht allzu detailliert auszubuchstabieren, um nicht zuletzt aller Verifizierbarkeit aus dem Weg zu gehen.

Eine nicht nur unter Jugendlichen weit verbreitete Umgangsweise mit symbolisch aufgeladenen Gebrauchsgütern darf man geradezu als magisch bezeichnen. Unterschwellig wird angenommen, dass mit deren Erwerb auch die mit ihnen assoziierten sozialen oder personalen Eigenschaften sich zu Eigen gemacht werden können. War ehemals jeder Angehörige eines Standes genötigt, sich standesgemäß zu kleiden, so meint man heute nicht ernsthaft, aber doch unterschwellig, sich in den von einer bestimmten Modemarke propagierten Typus zu verwandeln, wenn man deren Kleidung trägt. Mit dem Erwerb des dinglichen Symbols wähnt man auch, das, was es repräsentiert, sich angeeignet zu haben. Alle wissen, dass es sich hierbei um eine schiere Einbildung handelt; dennoch verhalten sich viele so, als ob es sich tatsächlich so verhalte. Im Zeitalter des Konsumkapitalismus und des alles beherrschenden Marketings ist die Warenwelt einer hochgradigen sekundären Semantisierung unterworfen, ist ihr eine hintergründige Bedeutungsebene unterschoben worden, die das Konsumverhalten tendenziell stärker beeinflusst als der reale Gebrauchswert. Die Lebenswelt von heute weist eine vordergründige, materielle bzw. praktische Dimension und eine hintergründige Bedeutungsebene auf, die auf eine zumeist unterschwellige Weise Entscheidungen beeinflusst.

Nun bieten die Kunst und die schöne Literatur aus Gegenwart und Vergangenheit reichhaltige Gelegenheit, sich mit uneigentlichen, bildlichen Darstellungsweisen vertraut zu machen, wie es denn auch an gelehrtem Schrifttum über Bildlichkeit nicht mangelt. Zieht man jedoch etwa die breiten Lesegewohnheiten vornehmlich älterer Generationen in Betracht, so stehen realistische Gattungen weithin im Vordergrund. Letztere dominieren nicht zuletzt auch die Literaturkritik. Sieht man einmal von der Primarstufe ab, so geht es auch im schulischen Literaturunterricht in erster Linie um Texte, die das Gemeinte nicht indirekt, in bildlicher Verkleidung und symbolischer Verschlüsselung, sondern direkt und ohne Umschweife auszusprechen pflegen. Auf den Sekundarstufen bleibt die schulische Literaturvermittlung einer Moderne verpflichtet, die auf eine direkte Aussageweise pocht. Die Bedeutung von Literatur wird in der Regel auf das reduziert, wovon ausdrücklich die Rede ist: Man begnügt sich mit einer Personencharakteristik von Haupt- und Nebenfiguren wie einer vornehmlich sozialpsychologischen Erklärung des Handlungsverlaufs.

All dies steht in eigentümlichen Kontrast nicht nur zu einer Lebenswelt, die wie kaum zuvor symbolisch aufgeladen ist, sondern auch zum Großteil der gegenwärtig vornehmlich von Jüngeren konsumierten Unterhaltungsangebote, die kaum noch realistische Züge aufweisen. Fantasyromane, Vampirerzählungen, Sciencefiction, Dystopien oder future fiction-Romane haben hier die realistischen Genres wenn nicht verdrängt, dann doch in die zweite Reihe gerückt. Die genannten Gattungen warten mit fiktionalen Welten und Wirklichkeitskonstrukten auf, die von der Lebenswelt ihrer Leser grundlegend abweichen. Diese stimmen auch nicht mit der rekonstruierbaren realen Lebenswelt vormoderner Epochen überein, an welche sich bekanntlich der historische Roman zu halten vorgibt. Für diese Wirklichkeitskonstrukte sei hier der Tolkien'sche Terminus der *secondary world* in Anspruch genommen. Damit sind nicht fiktionale Welten schlechthin, sondern ausschließlich solche fiktionalen Welten gemeint, die grundlegend anders strukturiert sind als die realen des heutigen Lesers, welche als die *primary world* zu bezeichnen wäre.

Äußerst strittig ist nun die Frage, ob es sich bei den *secondary worlds* der Fantasy, die im Folgenden im Zentrum stehen soll, überhaupt um Bildwelten handelt. Für all diejenigen, die dies bestreiten – Tolkien tat eben dies –, eröffnen sich zwei mögliche Positionen. Eine erste Position besagt, dass die Fantasywelten, die ja oft mittelalterliche Züge, aber auch solche der ägyptischen, griechischen oder römischen Antike tragen, die,

wenn auch nicht realistische, so doch idealtypische dichterische Repräsentation eines vergangenen vormodernen Weltzustandes sind. Das eigentliche Thema der Fantasy wäre demnach eine wie weit auch immer zurückliegende und auch idealisierte historische Epoche, die als solche gemeint und kein Bild für etwas anderes wäre. Gegenübergestellt werde dieser vergangene Weltzustand der modernen Gegenwart, die als Ausgangs- und Rahmenwelt fungiere (wie in den Narnia-Büchern von C.S. Lewis) oder in Gestalt anachronistischer Gestalten in der Fantasywelt selbst präsent sein könne (wie die Hobbits). Fantasyromane wären demnach durchgehend nicht als bildliche, sondern als eigentliche Rede über Vergangenes aufzufassen.

Diese Position kommt dem am nächsten, wie Tolkien die eigenen Dichtungen verstanden wissen wollte. Mittel Erde stellt demnach die poetisch verdichtete Version eines vormodernen Weltzustands dar und trägt gleichzeitig Züge einer rückwärtsgewandten Utopie. Mittel Erde ist in Tolkiens Augen der Moderne insofern überlegen, als es *das* großartige und mächtigere ausschöpft, was an Leidenschaften und edlem Heldenmut ebenso wie an abgründiger Boshaftigkeit im Menschen steckt und was in der Moderne nur noch in verkümmelter Gestalt zutage tritt. Bei Tolkien kann von einer Wiederauflage der Querelle des Anciens et des Modernes gesprochen werden, die in einer profunden, geschichtsphilosophisch motivierten Kritik der modernen Gesellschaft mündet.

Eine zweite mögliche Position besagt, dass es sich bei den Fantasywelten um reine Phantasieschöpfungen handelt, die weder eine Vergangenheit poetisch verkörpern noch bedeutungsmäßig auf etwas anderes, auf Verhältnisse des gegenwärtigen Weltzustandes etwa, verweisen. Sie stellen gewissermaßen absolute Welten dar, die einzig und allein für sich stehen und nichts anderes bedeuten wollen. Wir haben es nach dieser Position mit reinen Spielwelten zu tun, die selbst gesetzten Regeln folgen und ihren Zweck in sich selbst tragen. Ihre Leser treten aus ihrer Alltagswelt heraus, um sich vorübergehend in den Fantasy-Spielwelten zu verlieren und nach Spielende in die Realwelt zurückzukehren.

Beide Positionen treffen durchaus bestimmte Aspekte dieses Genres und dürfen deshalb auch als Lesarten von Fantasy gelten können, die freilich das eine Mal mehr zutreffen, das andere Mal am Text eher vorbeigehen. Auf's Ganze gesehen halten beide einer kritischen Lektüre dieses Genres jedoch nur bedingt stand. Ihren Charakter als Bildichtung kann diese Gattung nun einmal schwerlich verbergen. Wer an sie als Bildichtung herantritt, kann wiederum zwei Positionen einnehmen. Er

muss sich entscheiden, auf welche grundlegenden Sachbereiche er die Bildwelt der Fantasy beziehen, welche prinzipiellen Bedeutungen er ihr zusprechen will. Zur Frage steht konkret, ob es sich bei der Fantasy in thematischer Hinsicht um eine grundsätzlich psychologische oder um eine grundsätzlich politische Dichtung handelt. Gewiss finden sich Signale auf der Bildebene, die mehr für die eine oder die andere Alternative sprechen, doch dürften diese in der Regel nicht so eindeutig ausfallen, dass sich die jeweils andere Lesart komplett verbieten würde.

Die psychologische Deutung von Fantasy steht einesteiis in der Tradition tiefenpsychologischer Mytheninterpretation und führt deren Symbolsprache auf Komponenten des kollektiven Unbewussten zurück. In Referenz etwa auf Campbells „Der Heros in tausend Gestalten“ (Orig. 1948, dt. 1953) werden Fantasyromane als stets neue Variationen des „Monomythos“ von Geburt, Aufstieg und Bewährung des menschlichen Individuums angesehen. Vom psychoanalytischen Standpunkt aus werden Fantasyerzählungen in die Nähe von Tagträumereien und eigentlichen Träumen gebracht. Die ihnen zugrunde liegende Aufhebung des Realitätsprinzips ermögliche eine phantasiemäßige Befriedigung tabuisierter Wünsche und Begierden. Sie besäßen damit eine kompensatorische Funktion und wiesen den Charakter einer Ersatzbefriedigung auf. Die psychoanalytische Deutung scheint insofern eine gewisse Berechtigung zu haben, als wir es bei der Fantasy mit einer modernen Parodie archaischer Heldendichtung zu tun haben, die es heutigen Lesern erlaubt, eigene Grandiositäts- und Größenphantasien auszuleben. Mit ihren ausgiebigen Kampfszenen und katastrophischen Szenarien kann sie zudem dem Abreagieren von Untergangs-, Zerstörungs- und Vernichtungsphantasien dienen.

Die Taten und Siege der Fantasy-Heroen zielen allerdings nicht auf Persönliches und Familiäres ab; in der Regel geht es um Macht und Herrschaft, um Welteroberung und Niederringung gegnerischer Kräfte. Gegen eine Lesart von Fantasy als politischer Allegorie hat sich der Vater dieses Genres bekanntlich vehement zur Wehr gesetzt, auch wenn unabweislich ist, dass Tolkien etwa im „Herrn der Ringe“ seine Erlebnisse im Ersten Weltkrieg verarbeitet hat. Mit einer gewissen Berechtigung lassen sich nicht wenige Fantasyromane der letzten Jahrzehnte als Allegorien auf die totalitären Regime wie auf die Kriege und politischen Katastrophen des 20. Jahrhunderts lesen. So scheint es nicht unangebracht zu sein, in der – literarischen und erst recht der filmischen – Fantasy die populäre politische Dichtung der Gegenwart zu sehen, in welcher breite

Leser- und Zuschauerschichten eigene Katastrophenängste symbolisch ausagieren.³

Nach meiner Einschätzung dürfte die Tolkien'sche geschichtsphilosophische Lesart von Fantasy gegenwärtig die wenigsten Anhänger besitzen. Wo einschlägige Romane und Filme nicht als reine Spielwelten wahrgenommen werden, dürften sie mehr oder weniger unterschwellig als Bilddichtungen und Bildwelten fungieren, mithilfe derer seien es psychische Regungen und Begierden, seien es politische, ökologische oder gar kosmische Ängste symbolisch verarbeitet werden. Damit hat sich ein weiterer Beleg dafür ergeben, dass die Moderne die Verpflichtung auf eigentliche Rede, auf umweglose, direkte und nackte Aussprache dessen, was der Fall ist, zurückgenommen hat. So wie sie die Warenwelt in symbolischer Überformung zur bildlichen Repräsentation unserer psychosozialen Identität gemacht hat, so wiederbelebt sie in zunehmendem Maße symbolische – man könnte auch sagen: mythische – Verarbeitungsformen psychischer und politischer Regungen. Man könnte durchaus von einer Zurücknahme des modernen Bilderverbots und einer Wiederkehr der Herrschaft des Bildes, anders gesagt: vom Anbruch eines neuen Barockzeitalters sprechen.

Gegen diese Rückkehr zur Bildlichkeit wäre nichts einzuwenden, würde die bildliche Einkleidung nicht zu oft in einer Verschleierung münden. Dies hängt mit der besonderen Wirkungsweise von Bildern zusammen. In einem jüngst erschienen Beitrag bemerkt der Psychotherapeut Michael Günter: „Bildwelten ergreifen uns emotional tendenziell stärker als Sprachwelten dies tun.“ Sie besitzen eine „größere Nähe zum Unbewußten“. „Das Denken in Bildern ist etwas anders strukturiert, potentiell emotionaler und affektiv stärker gefärbt [...]. Dies ermöglicht uns einen erleichterten Zugang zu Affekten, erschwert allerdings die denkende Verarbeitung dieser Affekte.“⁴ Zumindest seit dem Zeitalter der

³ Vgl. zu dieser Lesart Hans-Heino Ewers: Heldendichtung und Katastrophenliteratur. Anmerkungen zur Poetik der Fantasy. In: H.-H. E.: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Edition 2013, 293-313.

⁴ Michael Günter : Das Spiel in der virtuellen Welt. Affektabwehr, ‚milde Narkose‘ oder Symbolisierung?. In: Das modernisierte Kind. Hrsg. v. Frank Dammasch u. Martin Teising. Frankfurt/Main: Brandes & Apfel, 2013, 101, 102.

Aufklärung verlangte jegliche Bildichtung eine Erschließung der dahinter liegenden Bedeutung; gefordert war stets eine denkende Verarbeitung der Bildangebote, um zu der eigentlichen Aussage vorzudringen. In seiner Fabeltheorie wies bereits Lessing darauf hin, dass der Bildteil, in diesem Fall die Tiergeschichte, nicht zu detailreich ausgeführt sein dürfe; andernfalls würde sie die Aufmerksamkeit der Rezipienten zu stark fesseln und von der eigentlichen Botschaft, der Lehre, ablenken. Dennoch hält Lessing an der Fabel als einer unersetzlichen Form der Lehrdichtung fest.

Für eine weiterhin der Aufklärung verpflichtete Gesellschaft, so lässt sich schlussfolgern, stellt die spätmoderne Wiederkehr der Bildwelten, die symbolische Überformung des Alltagskonsums wie die symbolische Verarbeitungsweise von existentiellen Anliegen nicht als solche ein Problem dar. Problematisch werden diese erst dann, wenn eine Entschlüsselung von Symbolen, eine denkende Verarbeitung von Bildangeboten behindert bzw. gar nicht mehr vorgesehen und durch entsprechende Signale nicht mehr stimuliert wird. Schon Tolkien war bestrebt, die Welt von Mittelerde äußerst detailreich zu gestalten, was von seinem Standpunkt aus nur konsequent war, sollte es sich doch nicht um eine Bildwelt handeln, die bedeutungsmäßig auf etwas anderes verweist.

Die Verfilmungen haben den Detailreichtum der literarischen Vorlagen noch um einiges übertroffen: Dank 3 D-Animation und Dolby Surround werden die Zuschauer in die Fantasywelt förmlich hineingezogen. Dank Computeranimation können nun auch Weltzustände, in denen Magie und Zauberei herrschen, auf äußerst realistische Weise zur Darstellung gebracht werden. Diese mächtige Realitätssuggestion, die nicht nur im Medium des Films, sondern mittlerweile auch in dem des Computerspiels erreicht wird, lässt jeden Gedanken an eine dahinterliegende Bedeutung geradezu verschwinden. Die Bildwelten werden hier von ihrer Bedeutungsfunktion losgelöst und absolut gesetzt. Die von ihnen nichtsdestotrotz geleistete Verarbeitung realweltlicher Anliegen bleibt damit ganz und gar unterschwellig; sie entzieht sich aller denkenden Verarbeitung und nicht zuletzt auch aller bewussten Kontrolle.

So sehr populäre Sekundärwelten in ihrer computergestützten audiovisuellen Umsetzung an suggestivem Realitätscharakter auch gewonnen haben, so erfolgt mit deren Verwendung in Computerspielen, genauer gesagt: in Multi-User-Dungeons (MUDs) ein qualitativer Sprung. Mögen wir uns im Kino dank Dolby Surround und 3 D-Animation auch

mitten im Geschehen wännen, so bleiben wir doch Zuschauende, Sehende und Hörende. Im Computerspiel können wir demgegenüber die Sekundärwelt förmlich betreten, in dieser eine figürliche Präsenz gewinnen – in Gestalt nämlich eines Avatars –, uns mit anderen Wesen verbünden und in das Geschehen aktiv eingreifen. Dass die computergenerierten Sekundärwelten hinsichtlich minutiöser Detailzeichnung und daraus resultierender Realitätssuggestion den filmischen Versionen nur geringfügig nachstehen, wurde bereits angedeutet.

Aus der Sicht der Rezipienten, der Zuschauer, User oder Spieler, handelt es sich bei den jeweiligen Sekundärwelten um eine gegebene und in diesem Sinn objektive Umwelt, wie dies auch bei der Realwelt der Fall ist. Beide unterscheiden sich, sieht man einmal von ihren unterschiedlichen inneren Gesetzmäßigkeiten ab, lediglich in ihrem ontologischen Status: Wir haben es nämlich bei der einen mit einer virtuellen Realität zu tun, die nicht körperlich betreten werden kann bzw. bei der eine gefühlte körperliche Involvierung nur eine Simulation darstellt. Darüber hinaus bleiben, wie bei jedem Spiel, Siege oder Niederlagen in der Sekundärwelt ohne direkte Auswirkung auf die Realwelt. Hinsichtlich der Verweildauer nähern sich die Sekundärwelten von Computerspielen allerdings dem realen Leben an: Sie können immer wieder betreten werden, wodurch der Spieler in ihnen eine dauerhafte Präsenz gewinnen und feste Freundschaften schließen kann. So wird es ihm ermöglicht, sich eine zweite Identität zu erschaffen. Damit sind die Fantasywelten für bestimmte Spieler zu einer kompletten zweiten sozialen Wirklichkeit, besser gesagt: einer parasozialen Realität geworden. Es sind vornehmlich die Jugendlichen der Generation der sog. Digital Natives, die auf diese Weise in zwei Parallelwelten leben und sich mindesten zwei, wenn nicht gar mehrere Identitäten zugelegt haben.

Macht es dann aber noch Sinn, mit Blick auf die computergenerierten betretbaren Fantasywelten weiterhin von Sekundärwelten zu sprechen? Haben wir es nicht tendenziell mit zwei Primärwelten zu tun? Oder sollte man besser von einer zweigeteilten, einer gewissermaßen zweistöckigen Primärwelt sprechen? Bereits Mitte der 1990er Jahre fragte sich die Game-Expertin Jennifer Smith: „Die Entscheidung steht noch aus, ob MUDs ‚nur Games‘ oder eine Erweiterung des wirklichen Lebens mit game-artigen Qualitäten sind.“⁵ Die Rede von einer Erweiterung des Lebens durch virtuelle Erlebnis- und Handlungsräume, denen übrigens

⁵ Zitiert nach Volker Grassmück: Der elektronische Salon oder Die Geburt des Tele-Sozialen aus dem Geist des Computer-Games. In: Schöne neue Welten? Auf

auch die sozialen Netzwerke zuzurechnen wären, dürfte mit den Aussagen übereinstimmen, mit denen jugendliche Digital Natives das eigene Leben beschreiben würden. Verwiesen sei hier nur auf den 2013 erschienen Titel „Wer wir sind und was wir wollen. Ein Digital Native erklärt seine Generation“ von Philipp Riederle (Jg. 1994). Zurückweisen würden sie jedenfalls die bei den Älteren gängigen Deutungsschemata, für die die Begriffe Evasion, Kompensation und Ersatzbefriedigung stehen. Sie mögen dort zutreffen, wo wir es mit pathologischen Verhaltensweisen zu tun haben. Dennoch sind wir nicht berechtigt, ganze Jugendgenerationen zu pathologisieren. Es sind keineswegs seelische Defizite und Nöte, die Jugendliche ins Netz treiben; warum sollten sie dann die durch die digitale Revolution ermöglichten Erlebniserweiterungen links liegen lassen? Sie nehmen nur wahr, was ihnen das eigene Zeitalter bietet, und sind eben darin als völlig normal zu bezeichnen.

Dennoch wäre der Selbstbeschreibung der Digital Natives entgegenzuhalten, dass wir es mit zwei grundsätzlich verschiedenen Lebenserweiterungen zu tun haben. Die weitgehend unproblematische Verlagerung eines Teils der sozialen Beziehungsarbeit in soziale Netzwerke ist das eine; demgegenüber stellt ein paralleles Leben in archaischen oder futuristischen Sekundärwelten etwas Anderes und zugleich Vertrackteres dar. Nur äußerst selten handelt es sich bei letzteren um reine Spielwelten, die keinerlei Bezug auf das reale Leben und die eigene Psyche haben. In der Regel wird in ihnen etwas symbolisch ausagiert, das seinen Ursprung in der Primärwelt hat. Es handelt sich bei diesen eben nicht um reine Parallelwelten, sondern zu einem erheblichen Anteil um Bild- bzw. Symbolwelten, die auf realweltliche Verhältnisse und Probleme verweisen. So darf auch von Digital Natives eine denkende Verarbeitung dieser Bildwelten erwartet werden.

In Anbetracht dessen muss die Gesellschaft bestrebt sein, bestimmte Fähigkeiten zu reaktivieren und zu trainieren. Zur immer dringlicher werdenden Aufgabe von Bildungseinrichtungen muss gehören, die Kunst des Entschlüsselns zu lehren, Symbole auf ihre Bedeutung hin zu befragen, Bildwelten nicht nur affektiv, sondern auch denkend zu verarbeiten. Es gilt eine Aufmerksamkeit, ja, einen Scharfsinn zu schaffen, mit-

dem Weg zu einer neuen Spielkultur. Hrsg. v. Florian Rötzer. München: Boer, 1995, 54.

hilfe derer populäre Sekundärwelten auf ihre oft äußerst problematischen politischen Implikationen hin durchschaut werden können. Dazu bedarf es keines aufklärerischen Furors, keines erneuten Bildersturms, keiner Rückkehr zu radikaler Nüchternheit und entzauberter Rede. Die symbolische Überformung von Lebenswelten und das wuchernde Emporschießen von faszinierenden Sekundärwelten bewirken für sich genommen eine Lebensbereicherung und -steigerung. Deren kritische Entlarvung muss das Vergnügen an ihnen keineswegs schälern. Ja, es kann selbst noch als eine Steigerung gelten: Zum Bildgenuss tritt das – zugegeben intellektuelle – Vergnügen des Entschlüsselns hinzu. Auf diese Weise müsste das unvollendete Projekt der Aufklärung nicht zu Grabe getragen werden.

Autor:

Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino Ewers. Professor im Ruhestand (seit 2014) für Germanistik/Literaturwissenschaft. Ehemaliger Direktor des Instituts für Jugendbuchforschung der Goethe-Universität Frankfurt/Main. 2015-17 Seniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität. 2014 Ehrendoktor. 1989 Berufung zum Universitätsprofessor. 1986 Habilitation. 1976 Promotion.

ewers@em.uni-frankfurt.de

Office: Beethovenstrasse 27
D 63263 Neu-Isenburg
++ 6102 8128465

Forschungsbereich:

Theorie und Geschichte der (deutschen) Kinder- und Jugendliteratur
Geschichte der Kindheit und der Jugend Literatur- und Kulturgeschichte des 18. – 20. Jahrhunderts.

Wichtige Publikation:

Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München: Fink, 1989.

Fundamental Concepts of Children's Literature Research. Literary and Sociological Approaches. Translated from German by William J. McCann. New York and London: Routledge 2009 (Children's Literature and Culture. Ed. by Jack Zipes. Vol. 62)

Literatur für Kinder- und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Paderborn: Wilhelm Fink 2012 (UTB 2124)

Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Edition 2013 (Kinder- und Jugendliteratur, -literatur und -medien; Bd. 85)

(Hrsg.) Erster Weltkrieg: Kindheit, Jugend und Literatur. Deutschland, Österreich, Osteuropa, England, Belgien und Frankreich. – Frankfurt/Main: Peter Lang Edition 2016 (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; Bd. 104)

Michael Ende neu entdecken. Was *Jim Knopf*, *Momo* und die *Unendliche Geschichte* Erwachsenen zu sagen haben. Stuttgart: Kröner 2018

DIE WIRKUNG DES FREUDOMARXISMUS IN UNGARN

Béla N. Horváth

Abstract

Der Freudomarxismus wurde in Ungarn vor Allem durch die Thesen von Wilhelm Reich vertreten. Seine freudomarxistischen Ansichten fasst Reich zuerst in seiner Studie Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse zusammen, durch die er in Ungarn zweifellos bekannt wurde. Die Lehren des Freudomarxismus und die von Reich waren schon nicht unbekannt im Kreise der ungarischen linken Denker, Schriftsteller (Bálint György, Nagy Lajos, Németh Andor) und Psychologen (Kulcsár István, Székely Béla). In Ungarn zeigt sich aber die Wirkung von Reich in erster Linie bei József Attila, in seinem Weltbild und seinen Werken.

Der Freudomarxismus wurde in Ungarn vor Allem durch die Thesen von Wilhelm Reich vertreten. Andere bestimmende Vertreter der sich gegen Freud rebellierenden und mit dem Sozialismus und Kommunismus kokettierenden oder dafür verpflichteten Gruppe (wie Otto Fenichel, Erich Fromm, Siegfried Bernfeld) waren weniger bekannt. Der Freudismus war im Kreise der liberalen, bürgerlichen Intelligenz eine populäre Idee, Heilungsmethode und künstlerischer Adaptationsversuch. Die Wirkung der Budapester Schule und von Sándor Ferenczi war erheblich, ihre Tafelrunde von Sándor Bródy bis auf Kosztolányi und von zahlreichen Schriftstellern, Dichtern und Malern gestempelt. Aber jene Art Gärung, die die beiden großen gesellschaftsinterpretierenden Philosophien der Modernität verknüpfte, wirkte in Ungarn eher weniger.

Die Gesellschaftskritik der Freudschen Thesen rief einen Nonkonformismus hervor, der sich gegen die Autokratie und Einrichtung der bürgerlichen Familie, bzw. die Prüderie, Sexualmoral der bürgerlichen Kultur richtete, nicht aber auf den Abbau der politischen Struktur der bürgerlichen Ordnung. Freud hielt seine Bewegung vom 'Gespenst des Kommunismus' fern. Er berührte zwar die sowjetische Gesellschaft mit scharfer Kritik, doch konnten die auch auf seine Lehren bauenden psychologischen Schulen bis zum Ende der 20-er Jahre dort noch eine Unterstützung genießen. Das Werk *Die Zukunft einer Illusion* (1927) – noch vor dem Erscheinen des Stalinismus – interpretiert die sowjetische

Gesellschaft als eine, in der die grenzenlose Macht ihrer Führer zur Geltung kommt: „Für Diejenigen aber besteht die Gefahr, dass sie im Interesse der Bewahrung ihres Einflusses allzu große Vergünstigungen gegenüber und zugunsten der Massen erlauben, größere, als die Massen ihnen gegenüber, deshalb ist es notwendig, über Machtmittel zu verfügen, mit deren Hilfe sie von den Massen unabhängig werden.“¹

Die Frage der Beziehung zwischen Marxismus und moderner Psychologie wurde von Alfred Adler schon 1909 aufgeworfen in seinem Vortrag *Über die Psychologie des Marxismus*. Adler war – vor allem durch sein österreichisches sozialdemokratisches Beziehungssystem – in Ungarn bekannt. Ebenso, in erster Linie aus der Arbeiterbewegung, kam der Name von Hendrik de Man ins Bild, der über die Notwendigkeit der Verknüpfung von Psychoanalyse und Marxismus in seinem Buch *Über die Psychologie des Sozialismus* schrieb, die moderne Psychologie aus dem Menschenbild des Marxismus vermisst. Im Erscheinungsjahr (1927) seines Buches wird ein Wiener Arzt, Wilhelm Reich Mitglied des Arbeiterhilfereins der österreichischen kommunistischen Partei und bricht mit dem Messianismus der Grundlegung einer Reformphilosophie und Gesellschaftspsychologie auf. „In der Verknüpfung von politischer Bewegung und Psychoanalyse a la Reich wurde der Anspruch ausgedrückt, irgendeine wissenschaftliche Antwort, ja Lösung zu finden auf die Dilemmas und der immer schwierigeren Krisen der unter dem Doppeldruck des seine Macht befestigenden stalinistischen Systems und des zur Machtübernahme fertigen Faschismus lebenden zeitgenössischen linken Bewegungen.“²

Seine freudomarxistischen Ansichten fasst Reich zuerst in seiner Studie *Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse* zusammen, durch die er in Ungarn zweifellos bekannt wurde. Die in einer marxistischen Zeitschrift, zuerst in russischer Sprache erschienene Schrift wurde auch deutsch publiziert in der Veröffentlichung 'Unter dem Banner des Marxismus'. Seine ungarische Rezeption basiert darauf, bzw. auf das 1934 erschienene – schon in Reichs Berliner Emigration – publizierte deutschsprachige Heft. In der Einführung seiner oft zitierten Schrift hat Reich vor, das Verhältnis von Psychoanalyse und Marxismus zu klären, hauptsächlich die Relevanz der marxistischen Interpretationen (insbesondere die Ansichten von Jurinyec und Thalheimer zur Diskussion gestellt).

¹ S. Freud, Zukunft einer Illusion, Párbeszéd/Dialog, Bp., 1991, 11.

² Erős Ferenc, Analitikus szociálpszichológia/Analytische Sozialpsychologie, Új Mandátum/Neues Mandat, 2001, 124.

Über die Relation von Individuum und Gesellschaft schreibt er: „Aber auf welche Weise wirkt die gesellschaftliche Ideologie auf das Individuum ein? Die Marxsche Gesellschaftslehre mußte diese Frage als außerhalb ihres Bereichs liegend offenlassen, die Psychoanalyse hingegen kann sie beantworten: Für das Kind ist die Familie, die vollgesogen ist mit den Ideologien der Gesellschaft, ja, die geradezu die ideologische Keimzelle der Gesellschaft ist, der vorläufige Repräsentat der Gesellschaft überhaupt, noch bevor es im eigentlichen Produktionsprozeß steht.“³ In einem maßgebenden Teil seiner Schrift diskutiert Reich über die Dialektik der Psychoanalyse als authentische gesellschaftsanalytische Methode. „Es ist richtig: Mit der Methode des dialektischen Materialismus untersuchen wir gesellschaftliche Phänomene: es ist richtig: Die Psychoanalyse ist eine dialektische-materialistische Methode der Untersuchung; also müßte, würde der abstrakter Logike meinen, die Psychoanalytische Methode »logischerweise« auf gesellschaftliche Phänomene angewendet werden können, ohne Schaden anzurichten.“⁴ Auch aus dieser Darlegung ist sichtbar, dass Reich beide Wissenschaften und Philosophien für gleichrangig zur Beschreibung der gesellschaftlichen Phänomene hält.

Die Pansexualität der Lehren von Reich erscheint auch in dieser Schrift. Anhand der Sexualbezüge der ideologischen und praktischen Beziehung von Psychoanalyse und Marxismus stellt er fest, die Psychoanalyse habe die bürgerlichen Sexualideologien zerbrochen, und „befreit die Sexualität“. „Das sind aber gerade die ideologischen Funktionen des Marxismus. Dieser stürzt die alten Werte der ökonomischen Revolution und die materialistische Weltanschauung; die Psychoanalyse tut das Gleiche oder könnte das Gleiche tun, psychologisch.“⁵

Die Lehren des Freudomarxismus und die von Reich waren schon nicht unbekannt im Kreise der ungarischen linken Denker, Schriftsteller (Bálint György, Nagy Lajos, Németh Andor) und Psychologen (Kulcsár István, Székely Béla). In Ungarn zeigt sich aber die Wirkung von Reich in erster Linie bei József Attila, in seinem Weltbild und seinen Werken. In den wesentlichen Schöpfungen seiner reifen Lyrik (am meisten namhafte Beispiele hier: *A város peremén/Am Rande der Stadt/*, *Eszmélet/Besinnung/*) und in seiner Denkweisengeschichte ist fortwährend zu verfol-

³ Reich, W., *Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse*, Verlag für Sexualpolitik, Kopenhagen, 1934, 16.

⁴ Reich, W., 43.

⁵ Reich, W., 35.

gen, wie sich die Anschauungsposition von Freudomarxismus und Freudismus ändert, um zum Schluss in einer für die letzte grosse Summierung gedachten Arbeit, mit dem Titel *Hegel-Marx-Freud*, die Prinzipien des klassischen Freudismus zur Geltung kommen.

Schon in den Gedichten aus 1931-1932 (*Munkások/Arbeiter/*, *Ordas/Wolf/* und *A hetedik/Der Siebente*) ist jener Gedanke und jene Thematik zu spüren, die er im Januar 1932 in seiner berühmt-berüchtigten Studie, in den Darlegungen seines *Individuum und Wirklichkeit* äusserte: „Und wahrlich, das Zeitalter, in dem das gesellschaftliche Subjekt mit dem gesellschaftlichen Objekt immer schärfer in Konflikt gestellt wird (bis zuletzt die kapitalistische Sozialisierung in eine sozialistische umschlägt) ist in individueller, beziehungsweise persönlicher Relation das Zeitalter der Neurosen.“⁶ Der bisherige Teil der berühmten These ist eigentlich noch Marx, über den Übergang des Kapitalismus in den Sozialismus, der darauf folgende, die Neurose interpretierende und sie in eine, mit den gesellschaftlichen Antagonismen enge kausale Beziehung stellende Satz und seine Logik, schon entlang der Psychoanalyse, mit etwas freudomarxistischer Schattierung, analysiert das Verhältnis von Individuum und Wirklichkeit-, fokussiert auf die Sexualität: „Die Offenbarung der Neurose sei Störung im Koitus, und der Koitus, wie es in der Psychoanalyse sehr wohl behauptet wird, sei ein sozialer Akt, eine gesellschaftliche Tätigkeit.“⁷ Über den Koitus als ökonomische Produktionstätigkeit soll Attila József auch beim jungen Marx gelesen haben, wie es durch eine Fußnote in der sein Werk *Egyéniség és valóság/Individuum und Wirklichkeit/* veröffentlichenden Zeitschrift *Valóság/Wirklichkeit* und eine Anmerkung im *Hegel-Marx-Freud* bezeugt wird. Aus derselben Marxschen Darlegung könnte auch die Interpretation des Koitus als gesellschaftliche Tätigkeit abgeleitet werden, vom Dichter wird aber dies der Psychoanalyse gutgeschrieben.

In der freudomarxistischen Orientierung von Attila József konnten die Zeitschriften *Emberismeret/Menschenkunde/* und *Korunk/Unsere Zeit/* eine richtungs(an)gebende Rolle spielen. Die *Korunk* ließ schon seit dem Ende der 20-er Jahre, ungefähr seit der Diskussion Marxismus-Psychoanalyse, durchgeführt in der Zeitschrift *Unter dem Bann der des Marxismus*, systematisch auf die Beziehung von Psychoanalyse und Marxismus hinweisende Schriften, bzw. die gesellschaftlichen Fragen

⁶ József Attila Összes Művei III. s.a.r. Szabolcsi Miklós, Akadémiai K., Bp.,1958, 126. /J.A. Gesamte Werke III.

⁷József Attila Összes Művei III. uo./J.A. Gesamte Werke III. ed./

mit psychoanalytischer Betrachtungsweise interpretierende Studien erscheinen.

Die geistige Aufgeschlossenheit der von Gábor Gaál redigierten Korunk kann auch durch die Annahme und Unterstützung der avantgardistischen Künste bewiesen werden und in vollem Maße, wie es in der Studie von Lajos Kántor gezeigt wird. Dies ist in erster Linie in der Thematik die bildenden Künste betreffend zu spüren – von László Moholy-Nagy bis Otto Dix, von Rodcsenko bis Gyula Derkovits sind fast alle anwesend. Und derselben Avantgard-Betrachtung ist zuzuschreiben, dass sie auch für die neue Psychologie, die Psychoanalyse und aus der marxistischen Betrachtungsweise der Zeitschriftredakteure folgend auch für den Freudomarxismus offen ist.

In der ersten Zeitperiode der Korunk erschienen etwa drei Hundert psychologische Artikel, wie István Kapás das psychologische Interesse des Blattes summiert.⁸ Es werden Studien von István Kulcsár, Sándor Feldman, Bekanntgebungen und Rezensionen über die Bücher von Freud, Reich, Fromm, Berichte von Béla Neufeld über sexualpsychologische Kongresse veröffentlicht, daneben wird auch Schriften über die Diskussion Marxismus-Psychoanalyse Platz gegeben. Auch Attila József publiziert mehrmals in diesem Blatt, seine Werke erscheinen oft in jenen Nummern, die auch Mitteilungen über den Freudomarxismus enthalten. (Im Rahmen dieser kurzen Studie haben wir nur die Möglichkeit, Studien zur Zeit der marxistisch-freudomarxistischen Wendung von Attila József, bzw. die freudomarxistische Diskussion und andere Schriften zu interpretieren wie über Werke von Wilhelm Reich.)

Im Jahre 1930 erscheint aus der Feder von Ágoston Erg, einem Jugendfreund von Attila József, in der Spalte Kulturkronik eine deutende Schrift über die Beziehung von Psychoanalyse und Marxismus. Erg stellt Parallelitäten zwischen beiden modernistischen Philosophien auf, danach stellt er fest: „Die Psa. sei zwar materialistisch, aber nicht mal dialektisch.“ Die Opposition scheint bekannt zu sein aus den damaligen Diskussionen, wie auch die Konklusion: „Die Marxisten wissen nämlich, dass wir heute in dem Zeitalter des sog. Klassenkampfes leben, und so empfangen sie mit gewisser Skepsis jene, in die Zukunft der Menschheit schauenden, ewigkeitswerten Behauptungen, über deren Großteil nur

⁸ Kapás István, Viták a pszichoanalízisről a Korunk című folyóiratban, Helikon,1990. 2-3., 183-194. /I.K: Diskussionen über die Psychoanalyse in der Zschr. Korunk, Helikon.../

soviel nachgewiesen worden ist, dass sie in irgendwelcher Form den Interessen der herrschenden Klassen dienen.“⁹ Der Adlerianer Ernő Kahána veröffentlicht im Jahre 1930 unter dem Titel *A modern pszichológia és a szocializmus/Die moderne Psychologie und der Sozialismus*/ eine Studie, die Diskussionen gärt und auch ins nächste Jahr hinübergreift. Kahána, die Anamnese eines Patienten weitläufig schildernd und deutend, stellt die Psychoanalyse einer „Individualpsychologie“ miteinander entgegen. Letztere lässt er erscheinen als eine, die „in die Soziologie, in den Marxismus mündet“. Wie er formuliert, die Gemeinschaft habe eine Rolle in der Entstehung der Nervösität: „In den verschiedensten Zeitungen und Zeitschriften können wir lesen und an Vorträgen hören über die Nervösität als Krankheit der modernen Zeit, Neurose und seelische Krise unseres Zeitalters, Probleme der Massenseele, ect, ect.“¹⁰ Der Verfasser des Artikels interpretiert das als Untergang der bürgerlichen Kultur, als eine gefährliche Tendenz. Diese Artikel, anstatt dass sie die Nervösität als eine Erscheinung der fehlerhaften Gesellschaftsordnung dorthin stellen, wohin sie gehört und wie sie in Wirklichkeit ist, und dementsprechend das einzige sichere Medikament für die Abschaffung der Nervösität in der Abänderung der Gesellschaftsordnung sähen und sie für notwendig hielten, statt dessen gehen sie in der entgegengesetzten Richtung.“ Der Gedanke kommt bekannt vor, in ähnlichem Geist und mit ähnlichen Argumenten wird später auch Attila József das Buch von Béla Tóti in seinem Artikel *Az ifjúság nemi problémái/Die Geschlechtsprobleme der Jugend*/ kritisieren.

Die am meisten charakteristische Figur der freudomarxistischen Denkweise bei Korunk ist Béla Neufeld, der „ungarische Wilhelm Reich“, wie er von Ferenc Erős genannt wird¹¹. Der Name von Reich kommt in Korunk zuerst im Jahre 1931, in der Schrift von Neufeld, *A társadalmi realitás és a neurózisok/Die gesellschaftliche Realität und die Neurosen*/ vor, als jener, der die „Verträglichkeit beider Theorien zu dokumentieren versucht“. Der Hinweis bezieht sich auf Reichs Studie *Dialektikus materializmus és pszichoanalízis/ Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse*/. Neufeld untersucht die Beziehung von Psychoanalyse und Marxismus. Zuerst die Verschiedenheiten, die Marxsche Lehre interpretiere ja

⁹ Erg Ágoston, *Pszichoanalízis és marxizmus/Á. Erg: Psychoanalyse und Marxismus*/, Korunk, 1930., 645-647.

¹⁰ Kahána Ernő, *A modern pszichológia és a szocializmus/Die moderne Psychologie und der Sozialismus*, Korunk, 1930. 10., 681-689., 688.

¹¹ Erős Ferenc, 2001, 169.

den Menschen in seiner soziologischen Dimension, in seinem gesellschaftlichen Sein und verwirft jeden Biologismus. Die Psychoanalyse lasse die Entwicklungsgeschichte des Einzelnen der biologischen und Instinktenstruktur entspringen und legt dem sozialen Milieu weniger Bedeutung bei. Es ist auch wahr, dass er später als ein grundlegendes Verdienst der Freudschen Lehre anerkennt, dass sie sich der Prüderie der bürgerlichen Moral widersetzt hat. Wie er schreibt: „Die verdrängende Absicht der Sexualmoral ist die Brutstätte der Neurose.“ Und hier bekommt die Rolle der gesellschaftlichen Realität eine unwiderstehliche Kraft, die ihre Einzelnen in einen neurotischen Seelenzustand mitreißt. Deshalb ist es ein unanfechtbarer Fakt – der von den Erkenntnissen der Analyse entscheidend bewiesen wird – nämlich die sozialpsychologische Determination der Neurose. Die Neurose ist eine ideologische 'Abhängung' der Gesellschaft des Kapitalismus.“¹² Aehnlich argumentiert auch Attila József in seiner *Egyéniség és valóság/Persönlichkeit und Wirklichkeit*, nur mit abstrakterer Formulierung und überhitzter Dialektik. Im Dezember desselben Jahres beruft sich Lajos Nagy, ein Freund von Attila József, ebenfalls auf Reich: „Dass das Elend des Geschlechtslebens im Rahmen der heutigen Gesellschaft nicht zu lösen ist, ebenso nicht, wie das wirtschaftliche Elend nicht abzuschaffen ist durch Sozialpolitik, das wird wohl nicht von Stekel gesagt, sondern von Wilhelm Reich.“¹³

Bei Neufeld wird der Freudismus mit marxistischer Betrachtung interpretiert und er bekennt sich zur Vereinbarkeit beider Systeme. Das sieht man auch in seiner in der 10. Nummer 1932 erschienen Studie *Világnézet és szexualitás/Weltanschauung und Sexualität*. (In derselben Nummer ist eine Würdigung von Ferenc (Agárdi) Danzinger zu lesen: *József Attila a szocializmus költője/Attila József, Dichter des Sozialismus*.) Diese Schrift ist ein Zeugnis für den Reichismus von Neufeld. Er schildert die Arbeiterankete von Max Hodann und Reich, die in solchen Arbeiterkreisen veranstaltet wurden, wo man – wie er sagt – am wenigsten unter christlichem Weltanschauungseinfluss steht. Nach Reichs Zahlangaben zeigten 90 Prozent der am Anket beteiligten Frauen und 60 Prozent der Männer neurotische Störungen. Neufeld beruft sich auch auf Reichs Buch, *Der Einbruch der Sexualmoral*. Auch in anderer Hinsicht ist dieser Aufsatz Spiegel der Reichschen freudomarxistischen Ansichten. Obwohl

¹² Neufeld Béla, *A társadalmi realitás és a neurózisok/Die gesellschaftliche Realität und die Neurosen*./ Korunk, 1931. 6., 416-420., 419.

¹³ Nagy Lajos, *Modern házasság/Moderne Ehe*./ Korunk, 1931, 391.

sind auch hier Darlegungen über die Verwandtschaft beider Philosophien, des Marxismus und der Psychoanalyse sowie Ähnlichkeit ihres Materialismus, die Interpretation wird von sexualpsychologischen Gesichtspunkten geleitet. Von diesem Aspekt her kritisiert der Verfasser die christliche Moral, die Asexualität und die Askese. Und er hebt aus den Freudschen Thesen eben den sexualkritischen Aspekt hervor, zwar – schreibt er – „Freud habe versäumt, die soziologischen Folgerungen seiner Erkenntnisse abzuziehen.“¹⁴

In der Schrift von Neufeld sind auch Deutungen über soziologische Aspekte der Sexualmoral, der Sexualität zu finden. Wie auch bei Reich – und einigermaßen in dem Artikel *Az iffúság nemi problémái/Die Geschlechtsprobleme der Jugend/* von Attila József – sind hier Folgerungen zu lesen, die einen Zusammenhang zwischen Wohnungslage, Arbeitsanstellung der Frauen, Arbeitslosigkeit, Prostitution und sexuellem Elend und geschlechtlicher Auslieferung aufstellen. Am meisten steht dieser Teil von Neufelds Schrift mit manchen Arbeiten von Reich in Verwandtschaft. Und natürlich die gezogene Parallele mit der Sowjetunion¹⁵, nach der die kapitalistische Sexualmoral aus dem sowjetischen Leben verschwand: „Diejenigen Institutionen – Ehe, Familie –, in deren Dienst die negative Sexualmoral stand – wurden umgestaltet, und die das Leben bejahende Sexualität ist ein wesentlicher Faktor der grundlegenden Befreiung.“¹⁶

Die Aufmerksamkeit von Attila József vermied sicherlich nicht eine Schrift von Neufeld in der Rubrik *Határkérdések/Grenzenfragen/*, betitelt mit *Pszichoanalízis és marxizmus/Psychoanalyse und Marxismus/* in der *Korunk*, Nummer 4, 1933. Dort wird jene Diskussion bekanntgegeben, die in der Zeitschrift für Psychoanalyse 1932. Nr. 3 zwischen Reich und Siegfried Bernfeld statt fand. Neufeld, etwa als Einführung, skizziert einige Grundthesen, so stellt er dar, wie Freud bis zur Hypothese des Totestriebes kommt und wie er auf das Prinzip des Totestriebes eine kul-

¹⁴ Neufeld Béla, *Világnézet és sexualitás, /Weltanschauung und Sexulität/*, *Korunk*, 1932. 10., 780.

¹⁵ Reich machte eine Kurzreise in der SU, seine Eindrücke veröffentlichte er in einer begeisterten Beschreibung, obwohl die Psychoanalyse um 1929 schon in den Hintergrund gedrängt war. Reich, Wilhelm: *Die Stellung der Psychoanalyse in der Sowjetunion*, *Internationale Zeitschrift für Psychoanalytische Bewegung*, 1929, 258-268.

¹⁶ Neufeld Béla, 1932, 781.

turphilosophische Gesinnung in seinem Buch (*Das Unbehagen in der Kultur*) baut. In der seit Mitte der 20-er Jahre versteckten Diskussion zwischen Freud und Reich war dies der Zerreißpunkt. Neufeld wiederholt also den Standpunkt von Reich, nachdem die Interpretation und klinische Behandlung des empirischen klinischen Gesichtspunktes wie auch die der Neurose in einem soziologischen Kontext, auf dem Altar der Freudschen metaphysischen Hypothesen aufgeopfert werden. Neufeld rezensiert Reichs im Jahre 1932 unter dem Titel *Der Einbruch der Sexualmoral* erschienenen Buch, das – auf Malinowskis ethnographische Daten gestützt – das sexuellökonomische Modell beschreibt im Zusammenhang zwischen Geschlechtlichkeit und gesellschaftlicher Struktur. Wieder einmal wird das Beispiel der Sowjetunion erwähnt, aber die aus solchen Werken bekannte Schlussfolgerung wird hier auf Grund allgemeiner Kriterien abgezogen: „In einer sexualbejahenden Gesellschaft sind weder Neurose/n, noch Perversionen zu finden, dagegen ist in der auf Privatwirtschaft bauenden, mit sexueller Unterdrückung arbeitenden Gesellschaft all dies ein Massenphänomen.“¹⁷

Neufeld skizziert kurz die Vorereignisse, die Diskussion zwischen Reich und Sapir aus 1929, danach schildert er Bernfelds Standpunkt. Bernfeld kritisiert Reichs Thesen hauptsächlich deswegen, da Reich die Psychoanalyse als Naturwissenschaft deutet, doch als Philosophie analysiert. Neufeld betont als eine der wichtigsten Thesen der Schrift von Bernfeld, wonach die Individualpsychologie – die die seelischen Prozesse des Einzelnen beschreibt – ungenügend sei »das Seelische als geschichtlichen Akt« zu beschreiben.“¹⁸ Neufelds Vorstellung der Diskussion beruht auf breiten Grundlagen, geht auch auf das Vorleben von Reich und Bernfeld ein, und dass die Sisyphus-Studie des Letzteren aus dem Jahre 1925 der späteren sozialpsychologisch fundierten Wende von Reich gewissermaßen vorangegangen war. In seinem Artikel tritt er doch spürbar nicht für Reich ein, das vielleicht dadurch zu erklären ist, dass Bernfeld die Freudschen Lehren so interpretiert, als fern stehende von der traditionellen Individualpsychologie. (Ferenc Erős zitiert eine Meinung, nach der Bernfelds Schrift auf die „Bestellung“ von Freud gefertigt worden wäre.¹⁹) 1933 konnte der Inhalt der Diskussion unseren Attila József vielleicht schon weniger interessieren, er denkt ja über die

¹⁷ Neufeld Béla, *Pszichoanalízis és marxizmus/Psychoanalyse und Marxismus*, Korunk, 1933, 340-344., 342.

¹⁸ Neufeld Béla, 1933, 343.

¹⁹ Erős Ferenc, 2001, 136.

sowjetische Wirklichkeit immer kritischer, andererseits ist es Fakt, dass das freudomarxistische Individuum-Gesellschaft Verhältnis abgebildet wird, nicht nur in den Zeilen der Gedichte *A város peremén/Am Rande der Stadt* oder *Elégia/Elegie*, (d.h. in den Gedichten aus 1933), aber auch in der Argumentation der *Eszmélet/Gesinnung*. Andererseits ist es auch bekannt, dass er 1934 anfängt, Reichs *Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse* zu übersetzen, aber es werden nur die ersten paar Seiten fertiggebracht.²⁰

Wahrscheinlich aber las er mit großem Interesse Neufelds Rezension über das Buch von Reich *Massenpsychologie des Faschismus*. Reichs Buch erschien im Herbst 1933, also ein Paar Monate nach Hitlers Machtergreifung. Reich sucht nach den Gründen der Niederlage, wie Hitler die Ideologie des Faschismus zu einer Massenbewegung umwälzen konnte gegenüber der organisierten Arbeiterbewegung, den Anspruch der Deutschen auf Selbstbestimmung ausgenützt wie auch ihren Antisemitismus. Die Gründe der Niederlage zeigt er in der Bewegung und in ihren Leitern gleicherweise auf: „... Die politische Reaktion kann nicht mit Losungen, sondern echtem Wissen, nicht mit Aufrufen, sondern mit dem Erwecken der wahren revolutionären Begeisterung, nicht mit bürokratischem Parteiapparat, sondern mit von innen demokratischen, jeder Anregung Platz gebenden Arbeiterorganisationen, ausschließlich mit überzeugten Kampfgruppen besiegt werden.“²¹ Attila József zieht entlang ähnlicher Gedanken seine Folgerungen in manchen Argumentationen in seinen Werken *A szocializmus bölcselete/Philosophie des Sozialismus* und *Egységfront körül/Um die Einheitsfront*.

²⁰ Der Text wird von Iván Horváth verkündet: Horváth Iván, Reich, Marx, Freud. „Mint sok fát gyümölcse!” Tanulmányok Kovács Sándor Iván tiszeltére ,ELTE, 1997., 120-128.

²¹ Reich, Wilhelm, *Massenpsychologie des Faschismus*, Verlag für Sexualpolitik, Kopenhagen, 1933, 5-6.

Autor:

Prof. Dr. Horváth Béla, Universitätsprofessor, Dekan

horvathb@kpvk.pte.hu

Forschungsbereich:

Ungarische Literaturgeschichte

Wichtige Publikationen:

N. Horváth Béla (szerk.): Ungarndeutsche Literatur: Textsammlung und Übungen. Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, 2014. 171 p. (ISBN: 9789637305696)

N. Horváth Béla: Ein psychoanalytischer Interpretationsversuch: Attila József Mama. In: Hans-Heino Ewers (szerk.): Kinder und Jugendliteraturforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2009. pp. 125-135.

N. Horváth Béla: Attila József-Ein mitteleuropäisches Dichterschicksal. In: Kurt Franz, Astrid Koopmann (szerk.): Sachliche Romanzen und fliegende Klassenzimmer. Literatur lehren - Literatur verstehen: Festschrift für Prof. Dr. Bernhard Meier zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009. pp. 267-276.

N. Horváth Béla: Kwestie modernizacji społeczeństwa w węgierskiej dyskusji ludowo-miejskiej. Studia Litteraria Universitatis Iagellonicae Cracoviensis 4:(1) pp. 49-61. (2009)

N. Horváth Béla: Die Beziehungen zwischen der Psychoanalyse und der ungarischen Literatur. Die Forschungszeitschrift der pädagogischen Hochschule. Vorarlberg 28.: pp. 43-49. (2008)

Chapter 2. / Kapitel 2.

**Pedagogical Approaches /
Pädagogische Ansätze**

DEUTSCHE KINDERREIME, KINDERLIEDER UND VOLKSLIEDER AUS HAJOSCH

János Müller

Abstract

Die Tradition und Kultur der Hajoscher Schwaben sind einmalig. Sie weichen sogar von denen der ebenfalls deutschen Nachbardörfer ab. In dieser ureigenen Umgebung hatten die Kinderspiellieder eine beachtliche Rolle: zusammen mit der spielerischen Aneignung der Sprache waren sie auch in der Entstehung der musikalischen Muttersprache bestimmend. Der eigenwüchsige Hajoscher Dialekt bedeutete jedoch nicht die Herausbildung einer allein für Hajosch typische musikalische Muttersprache. Die musikalischen Eigenschaften sind ebenso charakteristisch für die deutschen Kinderlieder in Ungarn im Allgemeinen. Das möchte ich in meinem Beitrag beweisen.

Hajosch liegt in Komitat Bács-Kiskun 20 km entfernt von dem ehemaligen Donau-Überschwemmungsgebiet. Die Stadt liegt nahe den Hügeln, die aus der Tiefebene herausragen. Sie ist unter anderen durch ihre Weingärten und ihr Kellerdorf berühmt. Das hierher eingewanderte deutschsprachige Volk lebte wegen seines eigenartigen schwäbischen Dialekts und der Bräuche bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts relativ isoliert. Es war dadurch sogar von den ebenfalls deutschsprachigen Nachbardörfern abgesondert. Diese Isolation und die traditionelle Bauernlebensweise ermöglichten das Weiterleben der Traditionen. Einen sehr wertvollen Teil dieser Tradition bilden die deutschen Kinderlieder. An einigen von ihnen wird der Versuch unternommen die Eigenschaften der Hajoscher musikalischen Muttersprache vorzustellen.

Die beiden Bilder auf der nächsten Seite zeigen zwei Etappen im Leben eines Mädchens, das als Kind die Lieder für seine Puppe rezitiert und singt und ein paar Jahre später als Mutter für ihre eigenen Kinder. So entsteht eine ununterbrochene Übergabe der musikalischen Muttersprache.

Fotos von Ampfang des Jahrhunderts



Schön-Harmath, 1998. S. 49. 107.

Der Begriff „musikalische Muttersprache“ stammt von Zoltán Kodály, dem großen ungarischen Musikpädagogen, der versuchte die Musikerziehung nach dem Muster der Sprachreform vom 19. Jahrhundert zu realisieren. Den Begriff verwendete er ausschließlich für die ungarische Musikerziehung, obwohl die Theorie in allen Sprachen gelten kann. Es gibt Beweise dafür, dass mit der Sprache während der Erziehung auch die musikalische Muttersprache spezifisch wird (Dr. Vargha: 1987, S. 28.).

Sowohl in der Sprachentwicklung, als auch in der Musikerziehung der Kinder ist der Anfang gleich: im Prozess der Tonausgabetechnik geschieht dasselbe (Bús-Klein, 2008, S. 21.). Die Reime sind die ersten künstlerischen Produkte, die vom Kind produziert werden. Zu der richtigen Gestaltung eines Reimes gehört die Rezitation in erhöhter Tonlage wie auch die vom rhythmischen Text begleitete Intonation. Beide bringen dem Kind das erste musikalische Erlebnis bei.

Note N. 1

Jan - ko - la - ri ziz - ko - la - ri dee dee
dee tscha-la ma - che di - di - ree.
Jan - ko - la - ri ziz - ko - la - ri dee dee dee.

Schön-Harmath, 1998. S. 119.

Dieser Reim kann weder als ungarisch noch als deutschsprachig bezeichnet werden, nur die Klangspiele, die durch klangnachahmende Töne und gleich klingende Endsilben entstehen, tragen einen musikalischen Inhalt. Der Notensatz versucht, die auf einem Ton zitierte Textintonation darzustellen, im Vortrag trägt aber eher der Rhythmus den musikalischen Inhalt, der Gleichmaß kombiniert mit der Intonation ergibt das Melodiegefühl.

Der folgende Reim illustriert, dass derselbe Text einmal in sprachlicher, ein andermal in melodischer Form existieren kann:

Note N. 2

Kri - bas kra - bas Hen - na - fuaß, Geis gaud bar - fuaß,
bar - fuaß gaud se, hendr am O - fa staud se,
hendr am O - fa sit - zid se, Strepf and Schiahla strickid se.

Schön-Harmath, 1998. S. 95.

In der obigen musikalischen Form im Dialekt von Hajosch ist die Sprache voll mit spielerischen Elementen. Das im Text stehende Wort „Hennafuaß“ weist genau wie in den ungarischen Reimen auf eine Zauberei hin. Die musikalischen Eigenschaften sind den ungarischen entsprechend: einfache Rhythmus Elemente in enger Verbindung mit dem Text, gerader Takt (2/4), zweitaktige Motive, 3 töniger (triton) Tonbestand auf „s“ basiert. Infolge der Einheitlichkeit dieser Elemente kann es als Modell für Kinderlieder, die in allen Sprachen der Welt vorgetragen werden können, betrachtet werden.

Note N. 3

Kri - bas kra - bas Hen - na - fuaß Geis gaud bar - fuaß,
 hendr am O - fa sit - zid se, Stremf and Schiahla stri - ckid se,
 hendr am O - fa staud se, Stremf and Schiahla haud se.

Schön-Harmath, 1998. S. 94.

Zum folgenden Reim gehört auch ein begleitendes Spiel, dessen Regeln den entsprechenden ungarischen Spielregeln gleich sind.

Note N. 4

An - ni - li Ban - ni - li But - tr - mil - lil - li,
 Laeib - li Brot, San - na - rot, als - bald tot.

Schön-Harmath, 1998. S. 119.

In der Mitte des Kreises steht ein Mädchen, dessen Rock alle anfassen. Es geht ein Mädchen umher, und tippt dem Gleichmaß entsprechend alle an. Wer bei der letzten Silbe berührt wird, scheidet aus. Das Spiel läuft, bis alle Spieler ausscheiden.

Aufgrund der Spielregeln können wir eines, von den in Ungarn bekanntesten Spielen entdecken: „Itt ül egy kis kosárban“ (Hier sitzt sie im kleinen Korb).

Der Text hat keine Bedeutung, es ist ein Spiel mit den Silben und deren Klängen. Die musikalischen Merkmale sind Partner im diesem Spiel: der sechzehntel Rhythmus ist ein Resultat des fragmentierten Textes. Das Rhythmusspiel ist auch daraus zu erkennen, wie die kleinen Rhythmus-elemente immer größer werden, schrittweise entsteht aus der diminierten eine augmentierte Form. Dieser Aufbau, verstärkt durch Betonung des Gleichmaßes, vervollständigt noch mehr die Empfindung des Rhythmus. Andererseits ist auch die geschlossene 8 Takt-Struktur zu beobachten (Dr. Vargha: 1987, S. 76.).

Das nächste Beispiel ist ein typischer Übergang zwischen Reim und Kinderlied – von der Gewährsperson wurde es in beiden Formen vorge-tragen:

Note N. 5

Pe - tr wo steht 'r? Im Stall!

Was tut er? Gibt dem Schim-ml das Fut - ter!

Und was tut er noch? Er putzt dem Schim-ml das Loch!

Schön-Harmath, 1998. S. 137.

Der „universale“ triton Tonbestand (s, l, m) weist noch auf den intonierten Reim zurück, die Textintonation geht jedoch in Melodie über und bestimmt eine konkrete Tonhöhe. Dann kehrt der Vorgang um und das

Liedchen endet als Reim. Dieses Hin- und Herflattern ist eine ganz natürliche Vorführungsmethode. Musikalisch betrachtet haben die so entstandenen Weisen keine melodische Funktion.

Der Text bestimmt eindeutig den Rhythmus, die Prosodie verlangt sogar die Triole. Eine andere Folge ist der Auftakt, wo in der deutschen Sprache die unbetonten Pronomen und Artikel stehen, so erscheinen sie auch in der musikalischen Struktur. Eine weitere Folge ist, dass stimmhafte Konsonanten – meist am Wortauslaut – ohne vorangehendes „e“ als selbstständige Silben funktionieren: so wird das Wort „Schimml“ eine Triole, auch im Wort „Petr“ bildet der Konsonant „r“ einen selbständigen Ton.

Einen weiteren typischen Schritt in der Entwicklung bedeutet das nächste Lied, welches die eben erwähnten Elemente enthält: Auftakt, Ausfall des „e“ vor stimmhaften Konsonanten. Auch die musikalischen Merkmale weichen nicht vom vorigen Beispiel ab: triton Tonbestand, auf und ab steigende Melodielinie sind charakteristisch.

Note N.6

Kuk - ku - ruk - ku! Wa ko - chischt denn du?

Kram - piar' and Kne - dl, dr Katz iah - ran We - dl.

Schön-Harmath, 1998. S. 105.

Der Rhythmus aber veränderte sich grundsätzlich. Wir haben einen Dreiertakt vor uns, der in der deutschen Volksmusik alltäglich ist. Bemerkenswert ist die formbildende Rolle der Auftakte: die Motive beginnen mit ihnen, so haben sie in der Struktur eine Funktion. Der Rhythmus hängt nicht mehr nur vom Text ab: ein Zeichen dafür ist „Krampiar“, wo eine Silbe ausfallen musste.

Note N.7

Tanz nur, Lie - sl, tanz nur, Lie - sl, wenn du nicht
tan - zen willst, hau dr a paar auf das Loch,
tan - zen mußt doch.

Schön-Harmath, 1998. S. 84.

Dieses obige Lied ist auch ein Dreiertakter, ganz typisch sind die Taktbetonungen durch die tiefen Anfangstöne. Es ist, als würde infolge der starken musikalischen Akzente der Reimrhythmus zurückkehren. Dieses Gefühl wird dadurch verstärkt, dass die Achtpaare immer in unbetonten Taktteilen vorkommen. Im letzten Motiv ändert sich jedoch alles, es erscheint eine senkende Melodie. Die letzten Takte versehen das Lied mit melodischer Bedeutung: der Tonbestand vervollständigt sich (pentachord), es erscheint der „fa“ Ton und somit der kleine Sekund und der bisherige „ton“ Charakter verschwindet. Mit der Melodiesenkung erreichen wir den Grundton, sodass unser Lied seine Tonalität bekommt. Die von der Quint absenkende Melodielinie ist kein deutsches, eher ein universelles Merkmal.

Die nächsten zwei Schlaflieder stellen eine höhere musikalische Stufe dar.

Note N.8

Hei - ta pu - pei - ta, schlan s Gek - ki - lein tot,
es legt mir kei - ne Ei - er und frißt mir mei Brot.

Schön-Harmath, 1998. S. 15.

Das erste Liedchen trägt die schon gewohnten Eigenschaften: triton, zu dem Text passender einfacher Rhythmus im 6/8 Takt.

Note N.9

Hei - tl pu - pei - tl, schlan s Gek - ki - lein tot,
 ear nimmt mir mei - ni Ei - r und nimmt mir mei Brot,
 ear nimmt mir mei - ni Ei - r und nimmt mir mei Brot.

Schön-Harmath, 1998. S. 15.

Obwohl das zweite Schlafliedchen aus demselben Material aufgebaut ist, trägt diese Weise volksliedähnliche musikalische Merkmale. In der Melodiegestaltung sind eine gut erkennbare Melodielinie, kompliziertere Rhythmen und mit dem Grundton endende Melodie zu beobachten. Zudem wird der auf den Grundton zeigende Leitton des Öfteren betont und zum Schluss wird die volle diatonische Tonart erreicht. Außerdem bewegt sich die Melodie meist in der Nähe des oberen Grundtons.

Als Fortsetzung soll hier ein Volkslied stehen, das aus dem vorigen Kinderlied „stammt“ und die organische Verbindung zwischen beiden Liedern darstellt.

Note N. 10

Das Jahr war ganz prächtig, der Wein hat ge - ra - ten,
 ich wünsch euch viele hundert und tausend Du - ka - ten,

aufs heu - ri - ge Gwächsel schütt Was - ser ins Loch,
 und wie mehr als du schüttest, so schmeckt er mir doch und so schmeckt er mir doch.

Schön-Müller, 2014. S. 191.

Unser nächstes Beispiel zeigt die besondere Form der Kettenreime. Im Grunde genommen handelt es sich um zwei zweizeilige Perioden. Das erste Motiv des Refrains wird wegen der Aufzählung der Tiere jeweils wiederholt.

Note N. 11

Als ich bin auf der Welt ge-kom-men, war ich ein ar-mer Mann,
 da hat mir Gott a Ent-ge-schickt, da war ich ein rei-cher Mann.
 Daß die Leut auch wis - sen, wie mei Ent - li haeißt:
 2. Hier die Erweiterung
 En - tl pen - tl haeißt mei Ent,
 1. Tschi - pr - li - pi haeißt mei kleis Hen - ni - li.

Schön-Harmath, 1998. S. 54.

In diesem Fall ist die Symbiose zwischen Wort und Weise nicht mehr vorhanden (die Triole ausgenommen), die Melodie tritt in den Vorder-

grund und dementsprechend werden die musikalischen Merkmale wichtiger. Wir sehen eine klare Melodielinie, die bereits am Anfang ihren Höhepunkt erreicht. Die Melodie des ersten Taktes ist ein typisch „deutsches“ Motiv: vom Grundton tritt sie auf Terz, danach auf Quint und die zweite Zeile des Liedes ist eine Melodiesequenz, bis zum Grundton geführt.

Eine natürliche Folge der Sequenz ist die Erscheinung der harmonischen Funktionen, die Wiederholungen verlangen die Variabilität der Funktionen, Dominante und Tonika begleiten die Melodie bei den inneren Erweiterungen (Kramer: 1933, S. 43.).

Nach dem letzten Beispiel der Kinderlieder soll nun die Welt der Hajoischer Volkslieder unter die Lupe genommen werden.

Note N.12

*Bia - ra Bia - ra - bi - schi - le Bia - ra Bia - ra - bluescht,
zum esch - ta war 'r lia - dr - lich, zum zwei - ta war 'r faul,
han i mal en Schartz ge - habt, dear war miar ja so guat:
zum drit - ta war 'r gar nix nutz, zum viar - ta hängt 'r s Maul.
her - zi - ka lo - ri - ka min - dent a - jus - ka,
Kap - pa - ze - nr tra - di - ramm d Zwetschk ischt kuei Pflamm!
And d Pflamm ischt kuei Zwetschk!*

Schön-Müller, 2014. S. 225.

Von den Volksliedern aus betrachtet erscheint dieses vorige Lied durch seine manchen Merkmale als Kinderlied, sind doch die schon er-

wähnten Eigenschaften vorhanden: Klangspiel mit den Worten, einfachste Rhythmus-elemente, zweitaktiger Aufbau, relative Quint zum Grundton. Wie bei dem vorigen Lied gibt es einen genügend bequemen Tonumfang (Oktav) und die Melodiesequenz schließt sich dazu. Auch die Melodielinie enthält größere Sprünge (n6). „Am ersten Ende“ des Liedes erscheint die verminderte Quint: sie ist nicht nur schwer zu intonieren, sondern vertritt auch besonders markant die Charakteristika der Dominante. Dies ist äußerst wichtig, da in der Funktionsreihe des Liedes davor eine Subdominante steht, und dadurch bekommen wir die klassische Kadenz (T-S-D-T) (Kramer: 1933, S. 43.).

Eine interessante strukturelle Erscheinung ist das der Melodie zugefügte letzte Motiv, welches die Melodie vom unteren Grundton plötzlich nach oben bis zur oberen Oktave hebt. Eigentlich ist das auch nur ein Spiel mit der Melodie. Dem oberen Schluss-ton geht sogar sein Leitton (ti) voraus, um die Dur-Tonart zu betonen.

Die schon erwähnte periodische Form und die harmonischen Funktionen machen nicht nur die Entwicklung der Charakteristika eindeutig, sondern sie bilden sogar die theoretischen Grundlagen der sogenannten „klassischen“ Musik, indem sie den Weg in die Welt der Wiener Klassiker weisen. Es ist kein Zufall, dass alle Forscher, die sich mit den ungarndeutschen Volksliedern beschäftigen, Spuren der klassischen Musik in den Volksliedern entdecken. Aber auch umgekehrt ist es wahr: wie könnte Mozart so beliebt und anerkannt sein, wenn er für sein Publikum nicht bekannte und gern gehörte Melodien komponiert hätte? Und warum eben Mozart? Er war der erste Komponist, der in seiner Muttersprache – in deutscher Sprache eine Oper schrieb.

In vorliegender Arbeit wird kurz die musikalische Entwicklung von den Reimen bis zu den Volksliedern aufgrund des Materials vom schwäbischen Dorf Hajosch skizziert. Bei ihrer Entwicklung zu Volksliedern nehmen die Kinderreime mehr und mehr die typische Charakteristik der Formenwelt der betreffenden Nationalität an. Hajosch war wegen seiner eigenartigen Mundart immer ein wenig isoliert, trotzdem gilt die Umwandlung auch hier. Die vorgeführten Kinderreime und Kinderlieder stammen aus Hajosch, gesammelt bei alten Leuten, die in ihren Kinderjahren diese Lieder sangen und spielten. Heutzutage wird die Rolle der musikalischen Erziehung in erster Linie vom Kindergarten übernom-

men. Aber wir alle sollten uns verpflichtet fühlen, die Welt der ungarndeutschen Kinderlieder zu forschen und mit einem breiteren Publikum bekannt zu machen.

Literatur

Bús Imre – Klein Ágnes: *Die Weitervererbung der Kinderkultur bei den Ungarndeutschen*. Szekszárd, Illyés Gyula Hochschulfakultät der Universität Pécs 2008.

Kramer Imre: *A magyarországi német népdal* (Das ungarndeutsche Volkslied). Budapest, Péter Ferdinánd Nemzeti Könyvkereskedése 1933.

Schön Maria- Harmath Kornelia: *Bäumelein, Träumelein Reime, Lieder und Spiele aus Hajosch* (Mondókéák, dalok és játékok Hajós-ról)(musikalische Redaktion: Müller János) Budapest, LdU, 1998.

Schön Maria – János Müller: *Holzäpfelbäumelein* (Vadalmafácska) Das Liedgut von Hajosch (Hajós népdalkincse) Kalocsa, 2014.

Dr. Vargha Károly: *A Magyarországi németek énekes és hangszeres népzeneje* (Der Volksgesang und die Volksmusik der Ungarndeutschen). In: *A magyarországi németek, énekes és hangszeres népzenejük, népviseletük* (Szerk.: Lantos József), Pécs, Baranya megyei Művelődési Központ és a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetsége, 1987.

Autor:

Universität Pécs Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung Institut für Pädagogik

mullerj@kpvk.pte.hu

Forschungsbereich:

Volskunde und Lieder der Ungarndeustchen

Wichtige Publikationen:

Klein Ágnes-Müller János: *Meine ersten deutschen Lieder: für Familie und Kindergarten* (Deutsch für kleine Anfänger; 2.) Pécs: Pro Pannonia Kiadó Alapítvány, 2015.

Schön Mária-Müller János: *Holzäpfelbäumlein Vadalmafácska: Das Liedgut von Hajosch Hajós német népdalkincse* Romsics Imre (szerk.) Kalocsa, Kalocsai Múzeumbarátok Köre, 2014.

Müller János: Hajósi német mondókák, gyermekdalok In: Bús Imre (Hrsg.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd: PTE IGYK Gyermek-kultúra Kutatócsoport

Müller János: *Deutsche Volkslieder aus Kakasd - Kakasdi német népdalok*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd 2012

RAHMENBEDINGUNGEN UND PÄDAGOGISCHE QUALITÄT IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN¹

Susanne Viernickela

Abstract

An die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen wird zu Recht ein hoher Anspruch gestellt. Die Aufgaben pädagogischer Fachkräfte, wie sie u.a. in den Bildungsplänen und –programmen der Länder formuliert sind, stellen sich facettenreich und komplex dar. Jedoch liegt die Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen und bildungsförderlichen pädagogischen Angebots keinesfalls ausschließlich in der Verantwortung der vor Ort tätigen Fachkräfte; diese agieren innerhalb eines Systems von Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen, das ihre Bemühungen um pädagogische Qualität herausfordern und unterstützen, aber auch behindern kann. Trotz vielfältiger Forschungsbemühungen sind wir noch weit davon entfernt, das komplexe Zusammenwirken im System Kita zu verstehen, das zu qualitativ hochwertiger früher Bildung, Erziehung und Betreuung führt.

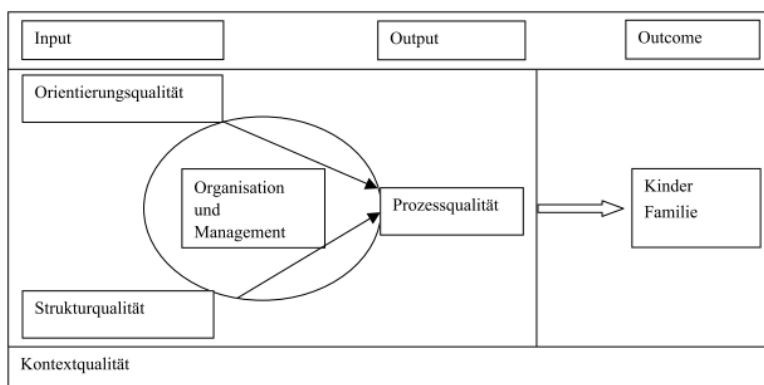
1. Ein Zusammenhangsmodell zur pädagogischen Prozessqualität

Der Begriff der pädagogischen Prozessqualität steht für die Art und Weise, in der pädagogische Fachkräfte ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag umsetzen; sie umfasst alles, was in den Einrichtungen an pädagogischer Arbeit im weitesten Sinne stattfindet. Im Fachdiskurs besteht weitgehend Einigkeit, dass eine hohe Prozessqualität dann gegeben ist, wenn pädagogische Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen, entwicklungsangemessene Materialien auswählen und bereit stellen, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen geben und wenn sie bestimmte lern- und persönlichkeitsförderliche Strategien der Interaktion mit den Kindern anwenden (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009).

¹ Zuerst erschienen in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 7(2016), 6-10.

Zur Untersuchung der Frage nach den Bedingungen hoher Prozessqualität hat sich im wissenschaftlichen Diskurs ein differenziertes Modell etabliert, das verschiedene Dimensionen von Qualität berücksichtigt und Wirkzusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, pädagogischen Orientierungen, vorhandenen Unterstützungsstrukturen und der Qualität der pädagogischen Prozesse postuliert:

Abb. 1: Qualitätsmodell: Dimensionen pädagogischer Qualität



Quelle: eigene Darstellung

Unter pädagogischen Orientierungen (Orientierungsqualität) werden sowohl handlungsleitende Überzeugungen, Werte und Erziehungsziele der pädagogischen Fachkräfte gefasst als auch schriftlich fixierte Vorstellungen über „gute Pädagogik“, z.B. in Bildungsprogrammen, trägerseitigen Leitbildern oder Rahmenkonzeptionen und den individuellen Konzeptionen der pädagogischen Einrichtungen.

Strukturelle Rahmenbedingungen sind die räumlich-materiellen, vor allem aber personellen Ressourcen, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet. Sie unterliegen einerseits gesetzlichen Regularien, sind aber andererseits auch durch träger- oder einrichtungsseitige Entscheidungen über den Personal- und Mitteleinsatz vor Ort beeinflusst.

In welcher Form und in welchem Maß Orientierungen und strukturelle Bedingungen die Qualität pädagogischer Prozesse beeinflussen ist im Modell moderiert durch die Organisations- und Managementqualität.

Diese umfasst das Vorhandensein und die Angemessenheit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität des Angebots - beispielsweise regelmäßige Teamsitzungen oder interne Evaluationen - sowie die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Prozesse in einer Einrichtung. Hier kann auch die Leitungsqualität verortet werden.

Man geht davon aus, dass auch träger- oder politikseitig vorgehaltene Unterstützungsstrukturen wie Fachberatung oder ein umfangreiches und qualitätsvolles Weiterbildungsangebot einen Beitrag zur Stärkung von Professionalität und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen leisten. Sie werden unter dem Begriff der Kontextqualität zusammengefasst.

2. Das eiserne Dreieck der Strukturqualität: Internationale Befunde und Grenzen der Übertragbarkeit auf die deutsche Situation

Besonders intensive Aufmerksamkeit wird in der Qualitätsforschung dem Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und pädagogischer Prozessqualität gewidmet. Auf der Basis vor allem US-amerikanischer Forschungsergebnisse spricht man vom „Eisernen Dreieck der Strukturqualität“ (zuerst Phillips, 1987). Ein spezifisches Faktorenbündel, bestehend aus dem Personalschlüssel bzw. der realen Fachkraft-Kind-Relation, der Gruppengröße und der Qualifikation des pädagogischen Personals, übt demnach signifikante und stabile Effekte auf die pädagogische Prozessqualität aus.

Das heißt konkret: Je günstiger die Fachkraft-Kind-Relation, je kleiner die Gruppen und je höher die einschlägige formale Qualifikation, desto positiver fallen pädagogische Interaktionen, bildungsanregende Impulse und Aktivitäten aus. Dies gilt sowohl für pädagogische Verhaltensweisen, die den Aufbau einer sicheren emotionalen Beziehung befördern (Sensibilität, Zugewandtheit, Fürsorglichkeit und Wärme, positiver Affekt), als auch für Verhaltensweisen, die die Autonomie und Selbstwirksamkeit der Kinder unterstützen (Ermutigung, Respekt für kindliche Autonomiewünsche) und die sprachliche und kognitive Entwicklung anregen (offene Fragen, Initiierung gemeinsam geteilter Denkprozesse). Auch wird häufiger vielfältiges und entwicklungsangemessenes Spielmaterial zur Verfügung gestellt (vgl. u.a. Dowsett u.a., 2008; NICHD ECCRN, 2002).

In dieser kurzen zusammenfassenden Darstellung erscheint das Bild allerdings klarer, als es tatsächlich ist, und die Übertragung von Ergebnissen internationaler empirischer Studien auf das Geschehen in deutschen Kindertageseinrichtungen darf nicht umstandslos erfolgen:

Genügend empirische Evidenz gibt es, um Empfehlungen für den Personalschlüssel bzw. die in der direkten pädagogischen Arbeit realisierten Fachkraft-Kind-Relationen wissenschaftlich abzusichern. Jedoch weichen diese Empfehlungen, die national wie international von einer Reihe wissenschaftlicher Institutionen und Fachverbände ausgesprochen wurden, z.B. vom Kinderbetreuungsnetzwerk der EU, der German Association of Infant Mental Health oder der Bertelsmann Stiftung (vgl. Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015, S. 47), zum Teil erheblich voneinander ab. Auf der Basis entsprechender Untersuchungsergebnisse und in Kombination mit theoretischen Befunden zur Bildungsfähigkeit von Kindern im Kontext zuverlässiger und sicherer Beziehungen und zur Bedeutung von Momenten intensiver Interaktion zielen aktuelle Empfehlungen auf eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:2 für Kinder im ersten Lebensjahr, 1:4 für Kleinkinder (13. Lebensmonat bis Vollendung des 3. Lebensjahres) und 1:9 für Kinder von drei Jahren bis Schuleintritt (vgl. Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015, S. 78).

In den internationalen Untersuchungen zeigte sich, dass weniger das erreichte *formale* Qualifikationsniveau als vielmehr die frühpädagogische Einschlägigkeit der absolvierten Aus- bzw. Weiterbildungen positive Effekte auf die realisierte pädagogische Prozessqualität haben. Da in Deutschland das Qualifikationsgefüge in Kindertageseinrichtungen trotz der jüngsten Ausweitung von Fachkräftekatalogen und der Zunahme multiprofessioneller Teams weitaus homogener ist als z.B. in den USA, ist der Informationsgehalt internationaler Befunde hier zumindest fraglich. Erste Ergebnisse von deutschen Studien zu Fachwissen und Kompetenzen akademisch vs. fachschulisch ausgebildeter Fachkräfte und zur Arbeit multiprofessioneller Teams liegen zwar vor (Mischo u.a., 2013; Weltzien u.a., 2016), enthalten aber keine Hinweise auf die von den Untersuchten realisierte Prozessqualität in der konkreten pädagogischen Tätigkeit.

Die in internationalen Untersuchungen ermittelten Zusammenhangsstrukturen zwischen Gruppengrößen und professionellem Handeln können ebenfalls nur bedingt auf die deutsche Situation übertragen werden. Während im internationalen Kontext jahrgangsweise zusammengefasste, also stark altershomogene, Gruppenstrukturen die Regel

sind, werden in manchen deutschen Bundesländern mittlerweile fast ebenso viele Kinder in Gruppen mit zeitweiser Öffnung oder in offener Arbeit und auch in altersgemischten Arrangements betreut wie in der traditionellen geschlossenen Gruppenarbeit (vgl. Bock-Famulla u.a., 2015). Empirische Befunde zu der in diesen Gruppenformen realisierten Prozessqualität sind jedoch rar. Eine Detailanalyse von Daten aus der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung (NUBBEK, Tietze u.a., 2013) ergab, dass in Deutschland höhere, nicht geringere Gruppengrößen mit besserer Prozessqualität korrelierten, altersgemischte Angebote dagegen – im Vergleich zu altershomogen strukturierten Gruppen – mit niedrigerer Prozessqualität (vgl. Bensel u.a., 2015).

Abgesehen von den Merkmalen des „Eisernen Dreiecks“ wurden eine Reihe weiterer struktureller Aspekte unregelmäßig in empirischen Studien berücksichtigt, u.a. die Bezahlung, die Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte, die Gewährung von Zeitkontingenten für Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit (u.a. die Dokumentation von Beobachtungen, die Vorbereitung und Durchführung von Entwicklungsgesprächen mit Eltern oder die Zusammenarbeit mit Grundschullehrkräften) oder das verfügbare Raumangebot. Hier sind die vorliegenden Befunde uneinheitlich und wenig stabil. Noch weitgehend ungeklärt ist, ob und wie die Verfügbarkeit qualitativ hochwertiger Fachberatung und Fortbildung auf das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte wirkt.

3. Weitere (potenzielle) Einflussfaktoren auf pädagogische Prozessqualität

Strukturelle Rahmenbedingungen üben, das kann gemäß dieser Befundlage mit großer Sicherheit gesagt werden, einen Einfluss auf das pädagogische Geschehen in Kindertageseinrichtungen aus. Je nach Studie konnten über ihre Berücksichtigung zwischen ca. einem Viertel und der Hälfte der Varianz in der Prozessqualität aufgeklärt werden (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009). Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass ein großer Teil der beobachteten Unterschiede entweder auf bisher noch nicht oder nur unzureichend erfasste Strukturmerkmale oder aber auf weitere Einflussfaktoren zurückzuführen ist, die sich in den weiteren oben angeführten Qualitätsdimensionen verorten lassen müssten; genauso plausibel erscheint, dass bestimmte Merkmale nicht nur direkte, sondern auch indirekte bzw. moderierende Wirkungen auf die Qualität pädagogischer

Prozesse haben können. Zum Abschluss dieses Beitrags sollen drei solcher möglichen Wirkpfade skizziert werden.

(1) Nicht nur strukturelle Rahmenbedingungen, sondern auch die in der Einrichtung etablierte und gelebte Organisationskultur beeinflusst das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte. Dazu können u.a. der Führungsstil von Leitungs- und Trägerverantwortlichen, die Kommunikationskultur und Innovations- bzw. Veränderungsbereitschaft im Team sowie teamspezifische Orientierungen z.B. in Bezug auf Diversität gezählt werden (vgl. Viernickel u.a., 2014).

Zu einem erweiterten Verständnis der *Bedeutung des Leitungshandelns* für die pädagogische Qualität einer Einrichtung haben im europäischen Raum vor allem zwei Vertiefungsstudien im Anschluss an das britische EPPE-Projekt beigetragen, die die Merkmale derjenigen Einrichtungen genauer untersuchten, deren Kinder sich überdurchschnittlich positiv entwickelten. Die Leitungen dieser Einrichtungen zeichneten sich dadurch aus, dass sie sich mit den MitarbeiterInnen aktiv über gemeinsame Ziele und Bedeutungen verständigten, eine kollektive pädagogische Vision für ihre Einrichtung entwickelten und dabei auch Haltungen und pädagogische Orientierungen thematisierten; für kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung des Personals sorgten; die Praxis in der Einrichtung beobachteten, überprüften und entsprechend Feedback gaben; selber als Rollenmodell fungierten; die sozialen Beziehungen der Teammitglieder untereinander förderten und eine Kultur des gemeinschaftlichen Lernens und der Reflexion in ihrer Einrichtung etablierten. Die Kommunikationskultur war von Transparenz und Beteiligung geprägt (vgl. Strehmel, 2015, S. 168f.).

(2) Die *Zusammenarbeit im Team* ist ein weiteres organisationskulturelles Merkmal mit Wirkungen auf die pädagogische Prozessqualität. Empirisch konnten Wertfein u.a. einen solchen Zusammenhang für die Interaktionsqualität in Münchner Krippen belegen. Je besser die Interaktion und Kooperation der Fachkräfte, je besser die fachliche Unterstützung im Team und je höher die Betreuungs- und Beziehungskontinuität war, desto positiver, feinfühlicher und vorausschauender gestalteten sich die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern (vgl. Wertfein u.a., 2013). In dieser Studie übte die parallel erhobene Strukturqualität keinen eigenständigen Einfluss auf die Interaktionsqualität aus, sondern nur vollständig moderiert über die Teamqualität. Allerdings führen positiv eingeschätzte Beziehungen im Team und zur Leitung keineswegs

automatisch zu einer erhöhten Professionalität im Umgang mit fachlichen Anforderungen (vgl. Viernickel u.a., 2013). So kann ein Team mit der kollegialen Zusammenarbeit und der Leitung zufrieden sein, weil es von einem Milieu des fachlichen und reflexiven, professionell gerahmten Diskurses geprägt ist und sich – im positiven Sinne – als ‚in Entwicklung‘ wahrnimmt. Team-Zufriedenheit kann aber auch daher rühren, dass ein Team sich durch seine Leitung gegenüber Bildungsansprüchen und -anforderungen von außen geschützt fühlt, so an der eingespielten Praxis festhalten und Veränderungen der Organisation vermeiden kann.

(3) Strukturelle Rahmenbedingungen wirken sich nicht nur auf die pädagogische Prozessqualität, sondern auch auf die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften aus. Unter schlechten strukturellen Rahmenbedingungen, die sich in einem Missverhältnis von verfügbarem Personal, zu betreuenden Kindern, zu leistenden fachlichen Aufgaben, die über die direkte Arbeit mit den Kindern hinaus erbracht werden müssen und der hierfür verbindlich zur Verfügung stehenden Zeit, sowie unzureichenden und in schlechtem Zustand befindlichen Räumlichkeiten manifestieren, ist das Risiko für eine verminderte Arbeitsfähigkeit deutlich erhöht (vgl. Viernickel u.a., 2016). Viele Fachkräfte erleben eine so genannte Gratifikationskrise, ein deutliches Ungleichgewicht zwischen erbrachter Leistung und Anstrengung und erhaltener Belohnung bzw. Anerkennung (vgl. Schreyer u.a., 2014). Dagegen beschreiben pädagogische Fachkräfte organisationskulturelle Merkmale wie ein partizipatives Organisations- und Teamklima, das Vorhandensein von Gestaltungsspielräumen, gutes Zeitmanagement, transparente Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen, die als befriedigend erlebte Zusammenarbeit mit KollegInnen oder auch das Arbeiten nach einem ausgewiesenen pädagogischen Konzept als positiv und gesundheitsstärkend.

Es ist plausibel, dass Fachkräfte mit ausgeprägten körperlichen und/oder psychischen Beschwerden, einer verminderten Arbeitsfähigkeit, mangelnder professioneller Anerkennung und eher geringen organisationskulturellen Ressourcen weniger gut in der Lage sind, ein hohes Niveau ihrer pädagogischen Arbeit zu realisieren und zu verstetigen. Dies legt die Hypothese nahe, dass auch der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte im Wirkgefüge verschiedener Qualitätsdimensionen eine moderierende Funktion zukommt. Bisher konnte dies jedoch noch nicht empirisch überprüft werden.

Literatur

Bensel, Joachim, Haug-Schnabel, Gabriele & Aselmeier, Maïke (2015). Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung – Macht's die Mischung? Stuttgart: GEW.

Bock-Famulla, Kathrin, Lange, Jens & Strunz, Eva (2015). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance sichern. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Dowsett, Chantelle J., Huston, Aletha C., Imes, Amy E. & Gennetian, Lisa (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 69-93.

Mischo, Christoph, Wahl, Stefan, Hendler, Jessica & Strohmer, Janina (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 22-46.

NICHD ECCRN (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.

Phillips, Deborah (1987). Quality in child care: What does research tell us? Washington, D.C.: National Association for the Education of Young children.

Schreyer, Inge, Krause, Martin, Brandl, Marion & Nicko, Oliver (2014). AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Strehmel, Petra (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Susanne Viernickel, Kirsten Fuchs-Rechlin, Petra Strehmel, Christa Preissing, Joachim Bensel & Gabriele Haug-Schnabel, Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (S. 131-252). Freiburg: Herder.

Tietze, Wolfgang, Becker-Stoll, Fabienne, Bensel, Joachim, Eckhardt, Andrea G., Haug-Schnabel, Gabriele, Kalicki, Bernhard, Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013). NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: das netz.

Viernickel, Susanne & Fuchs-Rechlin, Kirsten (2015). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Susanne Viernickel, Kirsten Fuchs-Rechlin, Petra Strehmel, Christa Preissing, Joachim Bensel & Gabriele Haug-Schnabel, Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (S. 11-130). Freiburg: Herder.

Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Nicolai, Katharina, Schwarz, Stefanie & Zenker, Luise (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: GEW, Diakonie Deutschland, Paritätischer Gesamtverband.

Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris & Weißels, Holger (2014). Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik – Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Norbert Neuss (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik VII - Schwerpunkt Profession und Professionalisierung (S. 135-171). Freiburg: FEL-Verlag.

Viernickel, Susanne & Schwarz, Stefanie (2009). Expertise Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin: GEW, Diakonie Deutschland, Paritätischer Gesamtverband.

Viernickel, Susanne, Voss, Anja & Mauz, Elvira (2016). Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim: Beltz (im Erscheinen).

Weltzien, Dörte, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Strohmmer, Janina, Reutter, Annegret & Tinius, Claudia (2016). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Wertfein, Monika, Müller, Kerstin & Danay, Erik (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. Frühe Bildung, 2 (1), 20-27.

Autorin:

Professur für Pädagogik der frühen Kindheit, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich

susanne.viernickel@uni-leipzig.de

Dr. phil. 1998; Professorin 2005

Forschungsbereich:

Pädagogik der frühen Kindheit; Qualität und Professionalisierung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Wichtige Publikationen:

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.), Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weimar Berlin: das netz. (2016).

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg: Herder.

Voss, A. & Viernickel, S. (2016). Gute gesunde Kita. Bildung und Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Weimar Berlin: das netz.

RELATIONSHIP BETWEEN NUMERICAL ABILITIES AND SPATIAL COGNITION IN PRESCHOOL CHILDREN

Enikő Györkő – Beatrix Lábadi

Abstract

The aim of the present study was to investigate how numerosity is extracted from a visual-spatial display in early ages before formal reading practice and schooling. We examined the directional biases in how 3-, 4- and 5-year-old children (N = 72) used numeric information in a manual non-directional bisection paradigm. Children were asked to indicate the midpoint of a horizontally displayed line flanked by two-dot-arrays differing in numerosity. The visuo-spatial properties of the flanker varied across four conditions (control for 1) total surface, 2) total contour, 3) gap between the line and flankers, 4) subtended area of the flanker). The results showed that children in each age group displayed a bias in their line bisection, choosing a midpoint that is closer to the larger numerosity but only in those conditions where the total surface of the flanker was equal. The results indicate that spatial-numeric associations emerge long before children begin reading however depending on the physical features of the array.¹

Introduction

A large body of evidence indicates the association between the representations of space and numerical abilities in healthy and brain-damaged adults but only few developmental studies investigated how cardinality is extracted from a visual-spatial display in early ages. One of the major questions in the research of numerical cognition is whether the numerical abilities develop independently of the spatial representation or the numerical knowledge is associated to the visuo-spatial cognition in some way. The link between space and number is supported by the intrinsically represented mental number line, where the numbers are represented on a continuous left-to-right-oriented line hence, a particular spatial position belongs to every number (Dehaene, 1997). Using

¹ This article has been reviewed by Prof Dr. Andreas Hejj, Professor of Psychology

mental number line numbers can be measured, compared and estimated in a similar way in adults and children (Temple & Posner, 1998; Huntley-Fenner, 2001). Spatial coding of the numbers is also well-supported by studies investigating the *SNARC effect* (Spatial Numerical Association of Response Code) where decision has to be made the quantitative information is activated automatically and the larger number is perceived more quickly on the right whereas the smaller number is processed faster on the left (Dehaene, Bossini & Giraux, 1993). This effect automatically occurs both in children and adults (van Galen & Reitsma, 2008) and the association between the numbers and spatial laterality is related to the ordinal meaning of numbers (Gevers, Reynvoet & Fias, 2003).

The link between numbers and spatial representation can also be demonstrated using the *manual bisection* paradigm in which subjects are asked to indicate the subjective midpoint of a horizontal line flanked by Arabic or non-symbolic numerals (de Hevia, Vallar & Girelli, 2008; de Hevia & Spelke, 2009). Although the flanking numbers are irrelevant for the task subjects tend to show a bias towards the larger number (Fischer, 2001; de Hevia, Vallar & Girelli, 2008). Originally this cognitive illusion was explained by the idea that the representation of line length and the cardinality of the flanker are mapped into an integrated representation of magnitude (de Hevia & Spelke, 2009), where the smaller number induces shortening length at the side of the line, and vice versa. In contrast, Gebuis & Gevers (2011) suggested an alternative non-numerical theory where the side effect is explained by the visual properties of the flankers instead of the more abstract property of the cardinality. Their findings showed that even adults had bias towards a smaller quantity when it occupied a larger subtended area than the larger quantity.

The research of line bisection paradigm raises a developmental question, whether the bias towards the larger numerosity occurs before formal schooling or this effect is mediated by visual scanning habits (Dehaene et al, 1993) like reading left-to-right or counting on fingers. Only one previous study (de Hevia & Spelke, 2009) investigated spatial bias from a developmental perspective and they found that 5-year-old children showed bias towards the larger quantity while controlling some perceptual properties of the flanker (e.g. total surface and total contour of the flankers). These findings support the idea that the association between the numerical quantity and the spatial representation forms spontaneously and they are independent of formal instruction in mathematics. Though there is no other study investigating the side effect in

younger children. Some results from other paradigm pointed out the developmental progression in number sense related to visuo-spatial representation between 3 and 5 years. For instance, a previous study (Soltész, Szűcs & Szűcs, 2010) showed that children were unable to discriminate magnitudes when co-varying physical magnitudes were pitted against number. Interestingly, while 5-year-old children performed successfully on a number comparison task, 4-year-olds were unable to discriminate number independently of task-irrelevant perceptual variables.

Based on this assumption we questioned whether directional bias occurred before formal reading practice and schooling between 3 and 5 years, and if so, this bias is caused by early numerical skill which is originated in the representation of magnitude or only the visuo-spatial properties of the flanker govern the illusion. Furthermore, we expected a developmental progression in children between 3 and 5 years when the children's numerical cognition became independent from the salient perceptual cues of the environment like the visuo-spatial properties of the stimuli array.

Method

Participants

72 children recruited, from the local university kindergarten, were divided into three age groups: three-year-olds ($N = 21$, 9 boys, *Mean age*: 3 years 2 months, $SD = 0.42$) four-year-olds ($N = 25$, 10 boys; *Mean age*: 3 years 9 months, $SD = 0.40$), and five-year-olds ($N = 26$, 12 boys; *Mean age*: 4 years 9 months, $SD = 0.43$) All the participants had normal or corrected-to-normal vision.

Materials

We used the non-symbolic line bisection paradigm adopted from previous studies (de Hevia & Spelke, 2009; Gebuis & Gevers, 2011). Across four conditions we varied the surface area and spatial position of the non-symbolic quantities of flankers. In each condition stimuli were horizontal black lines (60 mm or 80 mm in length and 1 mm in high) with dot-flankers on each side, placed on a horizontally oriented white sheet of paper. Flankers were a 2-dot and 9-dot array.

Condition 1 is adopted from the study of de Hevia & Spelke (2009, Exp 1) which controlled the total surface. The flankers were a circular area 30 mm in diameter, and the dots in 2-dot array were 10 mm in diameter

and occupied a surface of 78.5 mm² while the dots in the 9-dot array was 4.71 mm in diameter and occupied a surface of 17.45 mm². The total surface of the flankers of the 2-dot and 9-dot array was equal (157 mm²). *Condition 2* replicated the study of de Hevia & Spelke (2009, Exp 5) that controlled for total contour length in the two arrays of dots that flank the line. Dots in the 2-dot array were 9 mm in diameter and the overall contour length of the array was 56.5 mm; while the dots in the 9-dot array had a diameter of 2 mm and an overall contour length of the array was 56.5 mm. The contour length was equated across these arrays but in the 2-dot array the occupied surface was larger (127.17 mm²) than the 9-dot array (28.26 mm²). *Condition 3* is based on the study of de Hevia & Spelke (2009, Exp 6) which controlled for the size of the gap between the flanker and the line. The design was the same as in Condition 2 except a black circle (30 mm diameter) enclosed each array of dots, which were coloured in white and displayed 2 mm from the lines' endpoints. *Condition 4* adopted the design Gebuis & Gevers (2011, Exp. 3) controlled for the role of area subtended, using the same stimuli as in Condition 2 but the area subtended of the nine circles was smaller than the 2-dot array (see Table 1).

Table 1: Description of the visual displays based on the different conditions.

	Dot size diameter		Total surface		Total contour		Total subtended area	
	2 dots	9 dots	2 dots	9 dots	2 dots	9 dots	2 dots	9 dots
Total surface	10 mm	4,71mm	157mm ²	157mm ²	62,6mm	133,1mm	<	
Total contour length	9 mm	2 mm	127mm ²	28,2mm ²	56,5mm	56,5mm	<	
Control size of the gap	10 mm	4,71mm	157mm ²	157mm ²	62,8mm	133,1mm	=	
Control subtended by area	9 mm	2 mm	127mm ²	28,2mm ²	56,5mm	56,5mm	=	

Procedure

Each condition consisted of 8 lines (2 line length x 2 side of larger number x 2 repetition). We used a within-subject design where the trials and conditions were fully randomized. The test sheets were placed with reference to the mid-sagittal plane of the subjects' body. Subjects were asked to bisect the line as accurately and rapidly as they can using a pencil. Before the test started the researcher had modelled the experiment on a trial paper. After making sure that the children had understood the task the experiment started.

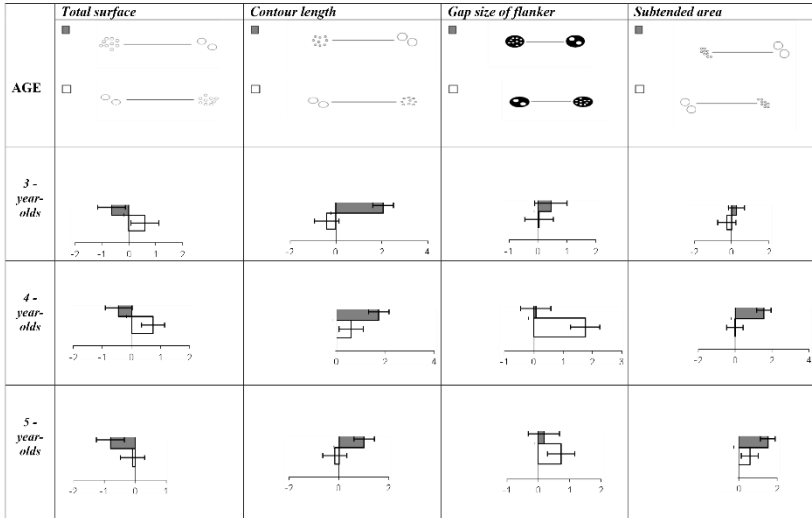
Analysis

The bisection mark was measured using a ruler where the bisection mark intersected the horizontal line. Deviations from the objective midpoint towards the left were scored as a negative value, while deviation towards the right as a positive value. The mean values for each subject in each condition were calculated and subjected to 2 x 2 repeated-measures analysis of variance Direction (larger quantity on left vs. right) and Line length (60 mm vs. 80 mm).

Results

The analyses were performed in two steps, first we compared the four conditions and three age groups for side effect then we analysed the conditions separately. In all four conditions the cardinality was kept constant while the visual properties of the flankers were varied systematically, using repeated measures of ANOVA we compared the 4 conditions, 2 flanker sides, 2 line-lengths (as within-subject variables) and 3 age groups (as between-subject variable). Comparing the four conditions for the side effect, we found a significant difference among conditions [F (3, 71) = 2.625; $p < .05$] based on the post hoc test (LSD) a difference was found between Cond 1 and Cond 2 (*Mean Difference (I-J)* = -.910; $p < .01$); Cond 1 and Cond 4 (*Mean Difference (I-J)* = -.748; $p < .025$). However, Cond 1 and Cond 3 as well as Cond 2 and Cond 4 did not differ from each other. The side interacted with the conditions [F (3, 71) = 8.053; $p < .000$]. The findings indicate that the experimental conditions influenced the bisection bias direction, in the Conditions 1 and 3 children showed bisection bias towards the larger quantities while in the case of the two other conditions the bias occurred towards the smaller quantities (FIG 1).

Figure 1.



An age effect was not found [$F(2, 72) = .52$; $p = ns.$] for the bisection bias. Furthermore, we found that side interacted with line length [$F(3, 72) = 22.666$; $p < .000$]: the bisection error was larger for the 80 mm compared to the 60 mm condition. We also found interaction between line length and age [$F(3, 71) = 3.559$; $p < .034$], where the four-year-olds showed a larger bisection bias towards 80 mm than three- or five-year-old children. The findings indicate that the experimental conditions influenced the bisecting bias at age between 3 and 5 years depending on the visual cues.

Condition 1. The main effect of side was displayed [$F(1, 71) = 5.423$; $p < .023$]. This result indicates that children bisected the line closer to the larger quantity in all three age-groups, without age effect [$F(2, 71) = .225$; $p = .799$] (Fig. 1). Side did not interact with the line length [$F(1, 71) = .921$; $p = .341$] suggesting that the bisection error did not depend on line length (60 mm vs. 80 mm).

Condition 2. A significant main effect for side was observed [$F(1, 71) = 15.621$; $p < .000$] regardless of age [$F(2, 71) = .251$; $p = .778$]. However subjects bisected the line closer to the side of the 2-dot array instead of

the closer to the side of the larger quantity. We found no interaction between line length (60 mm vs. 80 mm) and side [$F(1, 71) = .715$; $p = .401$]. We could not replicate the findings of de Hevia & Spelke (2009) at age between 3- and 5-year olds, where the bias occurred towards the larger cardinality controlling the contour length of the flankers.

Condition 3. A side effect was not observed [$F(1, 71) = 2.016$; $p = .160$] in the condition where the size of the gap between the flanker and the line was controlled using a defined contour. We also did not find any developmental progression [$F(2, 71) = .170$; $p = .844$].

Condition 4. A marginal effect for side was observed in the Exp 4 [$F(1, 71) = 3.366$; $p = .071$], showing that subjects bisected the line closer to the side of the smaller cardinality. Age effect was also not found [$F(2, 71) = .489$; $p = .615$]. Side did not interact with line length [$F(1, 71) = .974$; $p = .327$].

Discussion

The present experiment investigated the developmental trajectory of spontaneous mapping of number into space in preschool children, using the line bisection task (de Hevia & Spelke, 2009; Gebuis & Gevers, 2011). Previous studies have opened a discussion on the role of visual cues on number processing and on which dimensions of magnitude are relevant for spontaneous weighing. The question raised from these findings is whether children in early ages are able to extract quantities from the visual-spatial arrays independently of the effect of visual cues or they tend to rely on the visual-spatial properties of non-symbolic stimuli for weighing. On the other hand we expected a developmental change from a more visual-spatial cue driven weighing to a more abstract and independent number processing.

Our research has shown mixed results for the line bisection bias at age of 3-, 4- and 5-years (*Table 2*). We found side effect towards the larger numerosity only in the original de Hevia & Spelke (2009) paradigm (Cond 1) regardless of age where the surface area of the flankers occupied by 2-dot and 9-dot array was equal. On the contrary, children showed bias towards the smaller quantity when the array of dots occupied a larger surface (Cond 2, Cond 4), though the total contour of dots was equal. Furthermore, when identical black circle enclosed the dot arrays (Cond 3), providing a visual cue for equal subtended area of the flankers, no side effect appeared. We found consistent result only with

the study of de Hevia & Spelke (2009, Exp 3), while the other findings did not support any bisection biases towards the larger number (de Hevia & Spelke, 2009, Exp 5, Exp 6; Gebuis & Gevers, 2011, Exp3).

These findings imply that children between 3 and 5 years use quantity information, but the side effect depends on the directly available visual-spatial information. When the display was perceptually controlled for both the size of the gap between the flanker and the line with a black circle and for the total surface of dots, children were unable to extract automatically the numerical information from the visual arrays of dots, because the visual-spatial cue did not support the cardinality. While in other conditions different manipulation of the dot array configuration yielding different bias depending on the total surface occupied by dots and total subtended area, suggesting that children's spatial biases were influenced by non-numerical properties of the visual display (Longo & Lourenco, 2007; Gebuis & Gevers, 2011). Similarly, the perceptual properties of the stimuli are inevitably linked to the number sense (Cooper, 1984), for example children often believe that the physical 'bigger' means 'more' (like numerically 'more' set was 'larger' in physical size). It is possible that the spatial representation is potentially informative concerning cardinality in early ages. Spatial information like distance, direction, surface area is able to mobilize discrimination strategies for the quick extraction of cardinality from the surrounding environment. Especially, direction might play an important role in the extraction of numerical information.

In sum, different sources of magnitude information (dot size, overall area, subtended area) might lead to different spatial biases depending on the available visual cues before formal reading practice and schooling and the reliance upon visual cues decreases with age (Halberda & Feigenson, 2008). It is possible that children compared with adults are not efficient enough in inhibiting other visual information of magnitude that is automatically extracted in a numerical display (Soltész et al, 2010). The present experiment showed that line bisection bias is influenced by non-numerical cues in preschool children.

References

Cooper, R. G. (1984). Early number development: Discovering number space with addition and subtraction. In C. Sophian (ed.) *Origins of cognitive skills*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 157-192.

Dehaene, S., Bossini, S., Giraux, P. (1993). The mental representation of parity and number magnitude. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122, 371-396.

Dehaene, S. (1997). *The number sense: how to mind creates mathematics*. Oxford University Press

Fischer, M. (2001). Cognition in the bisection task. *Cognitive Sciences* Vol.5 No.11. 460-462

Gebuis, T., Gevers, W. (2011). Numerosities and space; indeed a cognitive illusion! A reply to de Hevia and Spelke (2009). *Cognition* 121, 248-252.

Gevers, W., Reynvoet, B., Fias, W. (2003). The mental representation of ordinal sequences is spatially organized. *Cognition* 87 (3), B87-B95.

Halberda, J. & Feigenson, L. (2008). Developmental change in the acuity of the "Number Sense": The approximate number system in 3-, 4-, 5-, 6-year-olds and adults. *Developmental Psychology*, 44(5), 1457-1465.

de Hevia, M., D., Vallar, G., Girelli, L. (2008). Visualizing numbers in the mind's eye: The role of visuo-spatial processes in numerical abilities. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 32. 1361-1372.

de Hevia, M., D., Spelke, E., S. (2009). Spontaneous mapping of number and space in adults and young children. *Cognition*. 110 (2), 198-207.

Longo, M., R. Lourenco, S., F., (2007). Spatial attention and the mental number line: Evidence for characteristic biases and compression. *Neuropsychologia* 45. 1400-1407.

Soltesz, F., Szűcs, D., Szűcs, L. (2010) Relationships between magnitude representation, counting and memory in 4- to 7-year-old children: A developmental study. *Behavioral and Brain Functions*, 6., 13

Temple, E., Posner, M.I., (1998). Brain mechanisms of quantity are similar in 5-year old children and adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of United States of America* 95, 7836-7841.

van Galen, M. S., Reitsma, P. (2008). Developing access to number magnitude: A study of the SNARC effect in 7- to 9-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology* 101, 99-113.

Authors:

Enikő Györkő Ph.D. lecturer, University of Pécs Institute of Education

Email: gyorkoe@gmail.com

Ph.D, psychology, number sense, Institute of Psychology, University of Pécs, 2015

Researchfield:

development of number sense, numerical abilities, spatial cognition, development of spatial language, high risk preterm children

Keynote publications:

Lábadi B., Györkő E., Beke A. (2015). Body representation and spatial abilities of preterm low birth weight preschool children. Conference: EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science, At Torino, IT, Volume: Vol-1419

Györkő, E., Lábadi, B. (2014). Bisection paradigm in preschool children. La Conferința Internațională de Științe ale Educației Konferența Kötet. Szerk. Birta-Székely Noémi

Authors:

Beatrix Lábadi Ph.D. lecturer, Institute of Psychology, University of Pécs
labadibea@gmail.com

Researchfield:

Developmental cognitive psychology (body representation, spatial cognition in children with atypical development)

Keynote publications:

Lábadi, Beatrix (2008, ed.) Cognition and Interpretation. ProPannonia, Pécs

Lábadi B., Horváth D. Á., Palotai, R. (2012). Do infants encode featural and geometrical properties of a two-dimensional space? *Infant Behavior and Development*, 408-416

Labadi, B. Beke, A. M. (2017). Mental state understanding in children with agenesis of the corpus callosum. *Frontiers in Psychology*, Vol. 8. 1-12.

Varró-Horváth D., Dorn, K., Lábadi, B. (2018) Understanding Deceptive Intentions Behind Pointing Gestures in 12-15-Month-Old Infants. *Infant Behaviour and Development*

Kállai, J., Makany, T., Csatho, A., Karadi, K., Horvath, D. Kovacs-Labadi, B. Jarai, R., Nadel, L. and Jacobs, J. (2007) Cognitive and Affective Aspects of Thigmotaxis Strategy in Humans. *Behavioral Neuroscience* Vol. 121. 1. 21-30.

THE SELECTIVE MUTISM AS AN ANXIETY DISORDER

Gabriella Király

Abstract

The anxiety and the speech inhibition arising from it is not an extraordinary phenomenon in early childhood, as relatively many children reach the point when they temporarily deny the verbal communication when they get to kindergarten or to school. Nevertheless, in the majority of the cases the parents and the pedagogues are able to prevent by instinctive tact and the necessary turning towards the children the fixing of such wrong speech format.

Fortunately, there are relatively few children who live for years in self-imposed muteness, hiding from the world in their shell.

The child psychologist often meets cases when the parents go to the specialist due to their child's different anxiety complaints. Nevertheless, according to my practical experience – there are very few such young children whose parents appear at the specialist due to their child's selective (partial) muteness. It is an exciting mental experience and a challenge as well for the specialist to encounter such a childhood pathology which can be rarely met in the everyday life and at the psychology consulting hours.

Due to the overlapping between the selective mutism and the symptomatology of the social phobia nowadays more and more authors suggest that the selective mutism should be considered as the sub-type of the anxiety disorders. My practical experience gained during the dealing with children suffering from selective mutism support the observation that these children live through extreme anxiety from time to time. Based on all these theoretical and pragmatic thesis, I analyse the selective mutism as one of the forms of the anxiety disorders.¹

¹ This article has been reviewed by Dr. Enikő Györkő assistant professor, University of Pécs.

The selective mutism as anxiety disorder

*„... Silence.
Though silence is a puzzle
Sometimes.
' Cause maybe grown into laments,
Petrified ohs, died out sighs,
Some wouds covered by fine crusts,
Tiny fresh blossoms,
Anxious, great-great fears
Hide beneath stones, woods, snow and silence...”*

(Sándor Reményik)

One of the basic condition of adapting into society is that we should be able to communicate our feelings and thoughts to others and to be able to perceive the other people's thoughts and feelings, that is to communicate with each other. The human communication is a complicated process and it is done though more channels at the same time and the individual channels take part combined in the process of communication. The verbal channel, the speech, is the most specific method of communication in case of humans and it is in its own able to transfer the most different information. From all the channels this one has the most complicated code. The speech is a cultural produce, it evolved through the development of mankind. The communication, the message is necessary during the human cohabitation. The speech is one of the fundamental tools of our social existence and it is its unavoidable result as well. The children have to adopt at the beginning only the communication habits of a smaller community, that of the family and this is the only one they have to adapt to. Later, during the development process, this micro-community is enlarged and the children have to live up to the demands of the wider family, and later on the stage of the secondary socialization (kindergarten, school, etc).

During the early stages of getting into a community relatively many children encounter temporary difficulties the flawless communication with others but in the majority of the cases these difficulties are transitive and the children soon learn the rules of communicating with their peers and the stranger adults as well. Nevertheless, there are children who do not speak in the community or in unknown places and environment despite the tact and the necessary empathy of the pedagogues

while their communication at home is completely unperturbed – they are the children with selective mutism. The phenomenon had been known as elective mutism in the bibliography till the 1990s. The DSM-III-R still talks about elective mutism while the 1994 edition of the DSM-IV uses the term selective mutism. The term has been changed because the new terminology wishes to lay less emphasis on the deliberateness. Consequently, we cannot say that the child has deliberately elected that he or she will not speak but that the problematic behaviour appears selectively depending on the social context. In the following part of my study I use the terms selective mutism and elective mutism as synonyms of each other.

Fedor defines the elective mutism as follows:

“The symptomatology is characterized by strong emotionally defined selectivity in speech. The child presents good speech abilities in certain situations while in others the child does not speak. This manifests most often first in early childhood. In the typical instance the child speaks at home and to the close acquaintances but at school and in the presence of strangers keeps quiet. Usually the mutism pairs with strong personality characteristics, as the social anxiety, withdrawal, hypersensitivity and opposition. At small percentages it pairs with speech development and articulation disorder.”²

The thilogy of the selective mutism

A unified theory regarding the etiology of the symptomatology is not to be found in the bibliography, the authors concentrate to different psychic phenomena according to their theoretical orientation and their individual view upon their profession.

While studying the different theoretical approaches Youngerman³ draws the attention to the oral trauma, the psychic trauma at the beginning of the speech development and to the pato-psychologic possibility of the family secret.

² Fedor, I. (1996): Elective mutism. In: VETRÓ, Á.: Child and youth psychiatry (2008). Medicina Publishing Houseó Zrt, Budapest. p. 334..

³ Youngerman, 1979, cit.: Sarkadi, B. (2002): Selective mutism. In: Teenager and child psychotherapy special journal , 2002/No 1. , p. 3-14., Own way Foundation, Budapest

Jáky⁴ accuses the micro-social environment of the family for the development of the elective mutism, together with the traumas that have been born in the wider social environment and the hereditary, constituent factors. During his studies he emphasizes the following factors as being not possible to omit the etiology of the illness:

1. Disorder of the family links, primarily that of the disorder of the mother-child relationship.
2. The importance of the hereditary susceptibility and of the learnt model.
3. The experience of being isolated (in a geographic, or social manner), which according to him is particularly favourable for the development of the mutism. The late speech development, the rhythm disorder, the articulation disorder and the parallel presence of the other speech disorders.
4. The role of the unfavourable characteristics, of those which are different from the average, as the resigning ears, ginger hair, spectacles with a lot of dioptries, sometimes the left-handedness

Lóránd⁵ has determined through his own study that in the background of the symptomatology most often it has to be dealt with poli-etiological factors. In this light he emphasizes the role of the hereditary factors, the characteristics a child is born with, the perinatal nervous damages, the environmental hazards, the environment poor in stimuli and the psychic traumas to be found in the history of the illness.

According to the social learning theory the selective mutism may be interpreted as the special mode of diminishing the anxiety and the fear. Nevertheless, the symptoms have a rewarding effect as well by drawing the attention in the social environment as a secondary reward and provide certain privileges. The theory emphasizes furthermore that the similar behaviour of the members of the family is in itself a booster due to its model providing effect.

⁴ Jáky, I. (1980): Elective mutism . In: Hungarian Peditrist , 1980, 14, 2,p 214-219. Budapest

⁵ Lóránd, B. (1961): The catamnezis of the children with elective mutism. In: Neu-ral Review XIV./ 1. sz. p.16-26. , Budapest

The psycho-dynamic explanation shows that the symptom has a neurotic family balance up-keeping function as well beyond the individual pathology. Regarding the origin of the illness the traumas suffered during the vulnerable phase of the speech development are emphasized. According to the psychoanalytic perception the selective mutism children were fixed in the anal libido phase or they are regressed towards that and they are especially loaded towards their mother with aggressive and destructive impulses. As these instinctive aspirations are forbidden, they look for less important persons towards whom they can find deduction or a way out. The representatives of the theory show furthermore that the ambivalence of the child towards the mother can be reached on site in the aspirations towards the holding on and controlling as well as to the torture at the same time.

Gerő⁶ – based on the work of Hermann – considers as primary the unsettled way the child holds on to his or her mother in the development of the elective mutism. The child as his or her mother does not answer to the signals related to the necessity of holding on to the mother, she lives through the uncertainty of the relation with the mother. Gerő draws an analogy based on the identification process between the shameful silencing of the traumas the mother has had to live thorough in her childhood and the muteness of her child. In the meantime he shows that the silence in the community provides a positive possibility for the reproducing of the shameful situation which further improves the lack of the speech capability, and it flaws the clinging to the contemporary peers and it disconcerts the possibility of clinging into and fitting into the peer group. From the point of view of the development of the symptom it also draws the attention to the importance of the negative experiences as well.

According to Glanzmann's⁷ view as the child answers to the environmental harms with passive resistance the symptom complex may be considered as a passive chain reaction.

The trends examining the family structure draw back the spring of the elective mutism to the pathologic operation of the family structure. The disorder of the family atmosphere is most often to be found in the

⁶ Gerő, Zs. (1988): The role of the holdin on-syndrome int he development of one of the types of the elective mutism. In: Gerő, Zs. (szerk.): Clinical child psychology studies . Academy Publishing House , Budapest

⁷ Glanzmann 1950, cit.: Lóránd, B. (1961): The catamnezis of the children with elective mutism. In: Neurological review, XIV. year No 1. p. 16-26., Budapest

non-proper mother-child relationship. In the families of the children producing the symptoms can often be observed as a tendency the brushing off of the conflicts and their silencing. The structure of the family is often characterized as “ghetto family” or “family fortress”, as it is increasingly true for these families their seclusion from the outside world and the phenomenon of isolation.⁸

Bergman⁹ sees a connection between the development of the selective mutism and the traumas encountered in the family and the neurotic illnesses.

Jáky¹⁰ sheds light on the fact that the stubborn silence of the child may as well be activated the dominant refusing as the intruding mother. According to his experience the characteristics of the mother who has a child suffering from selective mutism are the excessive orderliness, the pedantry and the perfectionism which they demand from the child as well. In his study he explains that the refusing, cold or as the opposite, the over caring, pushy growing up attitude builds up the oppressed aggression in the child, which has as its spectacular deduction the “voluntary muteness” as its symptom. This muteness is such a faulty defence mechanism which at the same time produces positive possibility for the oppression of the aggression and for its expression. This symptom is such a passive aggression for which the background is the over limitation, the blocking, the denial and the withdrawal of love may be present

Fedor¹¹ shows that in case of the children suffering from selective mutism it can often be experienced that during their first years their mother over feared from them, limited their independence. Analysing the contact system of the families he found that the social network of these families is usually restricted.. He hints that in case of the existence of the selective mutism there is usually a positive anamnesis towards the psychic illnesses. During the study of the pathogen elements Salfield¹² finds the extremely unsettled family as crucial. Finally the family-sympto-

⁸ Fedor, Uo.

⁹ Bergman 2002, cit.: Kuncz, E. (2003): Realizing the selective mutism. Manuscript. ELTE GHealing Pedagogy Faculty Practising Healing Pedagogical Service Institute, Budapest

¹⁰ Jáky, Uo.

¹¹ Fedor, Uo.

¹² Reed, 1963, cit.: Gerő, Uo.)

matology data prove that in the previous lives of the parents with children suffering from selective mutism the aspiration to social phobia and the diverting behaviour is present in a proportion of about 70%.¹³

Thus the ethologic factors that cause the selective mutism – as it comes out from the previous analysis – can be most varied. Only the result is the same in all instances: taciturn, passive child who rejects everything, and who is able to live for years closed in his or her own prison, wrapped in silence.

The diagnostic criteris and symptomatology of the selective mutism

Although the characteristic symptoms had been described much earlier the disorder had not been present in the DSM until 1980. As I hinted earlier the phenomenon had been known as elective mutism in the bibliography. The DSM-III-R (1991)¹⁴ still talks about elective mutism, yet the DSM-IV 1997 edition¹⁵ already uses the term selective mutism.

The DSM-5 released in 2013 enumerates five criteria for the diagnostic category of the selective mutism:

„F94.0 Selective mutism

- A. *The person is consistently unable to speak in such concrete social situations in which he or she is expected to speak (i.e. at school) despite speaking in other situations.*
- B. *The symptoms impede the school or workplace achievement or the social communication.*
- C. *The period of time during which the disorder is present is at least one month (this is not restricted to the first month at school).*
- D. *The failure of speech cannot be assigned in social situations to the knowledge of the language or the lack of its secure usage.*
- E. *The symptoms cannot be better explained by communication disorder (for example with the initial continuity disorder of the speech in childhood) and they do not appear exclusively during*

¹³ Kuncz, Uo.

¹⁴ DSM-III-R (1991). The statistic and diagnostic manual of the mental disorders. Hungarian Psychiatric Society, Budapest

¹⁵ DSM-IV (1997). The DSM-IV diagnostic criteria. Animula Association, Budapest

*autism spectrum disorder, schizophrenia or other psychotic disorders.”*¹⁶

The definition of the selective mutism according to the 10th version of the International Classification of Illnesses:

*“Strong, emotionally determined selectivity in speech, the child shows good speech abilities in certain situations, while in others does not speak. The disorder usually pairs with serious personality disorders as the social anxiety, shyness, (over) sensitivity and resistance.”*¹⁷

Due to the overlaps between the selective mutism and the social phobia nowadays more and more authors suggest that the selective mutism is not an individual symptomatology but a form of manifestation of the social phobia.

The prominent specialist of the topic, Elisa B. Shipon-Blum¹⁸, after studying almost 500 children suffering from selective mutism puts the symptomatology within the childhood anxiety disorders.

The Anxiety Disorders Association of America suggests it should be considered that at the new classification the selective mutism to be considered the sub-type of the social phobia. The basis of rethinking is given by the fact that at least 97% of the children suffering from selective mutism can be found the DSM criteria referring to the social phobia or the avoidant disorder¹⁹

Bergman²⁰ emphasizes that the denial of speaking is one of the most sensitive indicators of the behavioural inhibition which increases the risk of later development of the anxiety disorders. His conception suggests the development manifestation of the social phobia.

Shipon-Blum²¹ draws the attention the fact that at the most affected children a strong predisposition can be found to later developing of the anxiety disorders. This statement is supported by the retrospective reports of those persons – who showed selective mutism in their childhood – and who after the disorder ceased in their adulthood often report such

¹⁶ DSM-5 (2016) Diagnostic classification system, . Oriold et al., Budapest. p. 192..

¹⁷ BNO-10 Pocket edition (2006). Animula Prss, Budapest. p 160..

¹⁸ Jacqui Goetz, 2001, cit.: Kuncz, Uo.

¹⁹ Kuncz, Uo.

²⁰ Bergman, 2002, cit.: Kuncz, Uo.

²¹ Shipon-Blum 2001, cit.: Kuncz, Uo.

anxiety symptoms which make the development of their social contacts more difficult.

The description of the symptoms of the selective mutism the authors mention beyond the non-speech the retractable, depressive behaviour, the extreme shyness, the separation fear and the diminished self-valuation, as well as the sleeping and eating disorders, enuresis, encopresis. They emphasize that the symptoms come into existence as the result of the anxiety, and they are not the result of autism, mental disability, stubbornness, or any kind of manipulation. These children are problem free at home in their “comfort zone” but in certain social situations they become still in an almost statue-like manner, the fear acts so paralysing that they are unable to speak (“the words freeze to their throats”).

Lóránd²² studying the characteristics of the children showing the symptoms of selective mutism assesses that the suppressed, shy, anxious, sensitive base character is to be found in the majority of the cases. He shows that at some the severe motivation disorder – in case of being called to speak – became a face rigidity reminding of stupor, clogged mouth, rigidity, that is quasi a reflex of pretending to be dead mechanism reflex.

Fedor²³ places the unusual characteristics of the children to the associated characteristics of the symptomatology, primarily the stubborn, artificial behaviour during the first years of the child. Furthermore he emphasizes the extreme shyness, the predisposition to social isolation, regressiveness, the over attachment to the parents, the apparition of the compulsive features, the negative behaviour, as well as the aggressive outbursts of temper at home and the frequent hostile behaviour at home. Furthermore he emphasizes that the lateness of the speech development in the first two-three years is often to be encountered and that the speech development and other articulation disorders are to be found in 20-50% of the cases at the emergence of the symptomatology as well.

The authors agree that the selective mutism becomes evident when the child gets into a community but its emergence should be put at an earlier age. Most put this age at around 4-5 years of age. Steinhausen and

²² Lóránd, Uo.

²³ Fedor, Uo.

Juzi²⁴ emphasize at the same time that it is difficult to define the precise beginning of the illness. Even the mothers do not remember the start of the muteness, in their report the expression “he has always been shy” time definition is the most often one.

Sarkadi²⁵ in his study emphasizes that in case of the selective mutism sufferers the varied forms of the psycho-pathologic picture enhances that supposition that the cases which have been diagnosed do not fit into a unified nosological category, but the speech as a symptom is only a part of a characteristic constellation. The estimated frequency of the selective mutism is 3-8 cases within ten thousand children and it is a little more frequent at girls than at boys. And although the authors agree with no exception that the selective mutism is a rare disorder, Kuncz²⁶ draws the attention to the fact that this statement has been set based on very few experiences with scientific pretension. Before 1997 only two studies made in communities regarding the spread of the symptomatology based on the results of the studies had been published. The first one was published in the United Kingdom in 1975, where - during the examination of 6072 children who were starting school - the pedagogues reported that 0.69% of the children had been completely mute during the first eight weeks. Nevertheless by the end of the school year only 0.08 kept silent.²⁷

Fedor²⁸ draws the attention to the fact that during the examination of the differentiated diagnose of the syndrome the symptomatology has to be dissociated from the deafness, the mental retardness, the infantile autism, and other disorders related to attachment.

Treatment of the selective autism

Lóránd²⁹ considers the basic condition of the successful therapy that sufficient period of time has to be available. He emphasizes that the

²⁴ Steinhausen and Juzi 1996, cit.: Sarkadi, B. (2002): Selective mutism. In: Teenager and child psychotherapy psychoanalytic journal, 2002/1. p, 3-14. Own way Foundation, Budapest

²⁵ Sarkadi, Uo.

²⁶ Kuncz, Uo.

²⁷ Bergman 2002, cit.: Kuncz, E. (2007): The recognition of the selective mutism. Specialist service booklets. Public oundation for the Disabled Children, Budapest

²⁸ Fedor, Uo.

²⁹ Lóránd, Uo.

speech inhibition can be ceased only in 2-3 months on average but in more serious cases even 5-7 months may be needed. Jáky³⁰ shows himself again that in case of the imprinted symptoms the psychotherapy takes a long time. According to his experience often 1-2 years may pass till the child who self-imposed the silence can be returned to the community. He considers the precise revealing of the mother-child relationship and its influencing the decisive element of the therapy. He believes that the educational advices and the game therapy completed by the intervention towards recalibrating the social environment are the methods which yield results. In some cases he thinks as useful to administer psychotherapy enhanced with drugs. According to his experience it has to be naturally accepted if a child who has been silent for years speaks at last. It cannot be considered a positive confirmation, what is more, in many cases it makes the situation of the child even more difficult if his or her accomplishment is encountered with joyous excitement. He summons the factors which have an effect on the successful therapy in four elements:

1. The coordinated work and cooperation of the child and the therapist, the intimate relationship based on trust which develops after the first few encounters.
2. The will to cooperate of the parents and pedagogues, their need and ability to change.
3. The child's level of intelligence (the higher, the more probable the success).
4. The motivation of the child to just like the other are.

Kalmár³¹ suggest the following principles to be kept in mind by the pedagogues dealing with children with selective mutism – as part of the general environment regulation of the behavioural modification - :

- Nobody, under any circumstances should make the child feel that he or she does not speak.
- No one should try – not even bona fide – to make the child speak.
- If any of the members of the staff that the child speaks, that person should take this as a natural thing as in case of the others.

³⁰ Jáky, Uo.

³¹ Kalmár, E. (1976): Therapy of the partial muteness by behavioural modification techniques in kindergarten environment. Workshop study. Capital Pedagogical Institute, Budapest

The child should not be praised for speaking but if the person is able to, he or she should talk spontaneously with the child.

- If the pedagogue hears that more children mock or try to make the child suffering from selective mutism speak he or she should definitely stop it.
- In case one of the children makes remarks like “this child is dumb, he cannot speak”, the adult should act similarly as in the previous instance, like saying “he can speak, he speaks when he wants to”.

Gerő³² by analysing the therapy process of the selective mutism finds that the therapy is divided into the following three elements:

- The shaping and up-keeping of the child-therapist relationship;
- The projection material brought by the games, especially by the puppet games;
- The social intervention intended for the changing of the child’s actual situation. .

According to him, the three elements contribute in different manners to the development of the illness and the healing process, but the effect of all the three factors prevails combined and on its own as well.

Fedor³³ in his studies draws the attention that in case of the selective mutism we can expect the most success from the usage of the complex therapy protocol, that is the behavioural therapy, the family therapy and the game or creative therapy combination. According to his view the therapy should be started with some family sessions to clarify the communication patterns within the family, the possible coalitions. He believes the family interviews as being useful for revealing the aggressive passions among the family members. He further shows that there is no indication for the drug treatment of the selective mutism. He considers the place of it only for the swiftness of the initial therapy effect, but at the same time he emphasizes that one cannot expect serious improvement from it.

Blum has worked out a remarkable therapy for such selective mutism suffering children in case of whom the behaviour therapy had had no effect. The “audio-feed forward intervention” method is an earlier therapy trial the adaptation of the “video self-modelling” from video to audio

³² Gerő, Uo.

³³ Fedor, Uo.

technique. The essence of the therapy model stands in recording the conversation of the member of the family with the child, then the answers given by him or her – which had been originally put by the member of the family - are cut together with the stranger target person (for example kindergarten teacher, teacher). By this the child gets to know how it would be if he or she had a conversation with the target person. The child previously gets informed regarding the technical application and following the proper preparation he or she does not get unexpected listening of the “manipulated dialogue”.³⁴

Sarkadi³⁵ during the examination of the therapy situation of the children with selective mutism shows that the characteristic and especially frustrating feature of the therapy of the symptomatology is that the contact built up at the previous sessions practically disappears by the next session and everything has to be started again from scrap. According to his experience the therapy sessions initially pass through complete refusal which is worsened by the fact that it cannot be known how long it will last as in cases it extends to the complete session. He emphasizes that the therapist has to face that uneasy feeling that he or she may do anything it will remain an enemy and the more he or she would like to get a contact, the more he or she proves his or her goodwill towards the child, he or she becomes more and more frightful. The therapist has to learn to accept those situations when he feels as being totally incapable, worthless, what is more, bad, aggressor. He sees the starting point of the therapy in the development of the mental capacity in which process the most important role is born by the playful interaction.

Kuncz³⁶ during the treatment of the selective mutism suffering children draws the attention to the following principles to be followed:

- In case of using any of the therapies the gradualism, the high level of patience, the carefulness and the tact are indispensable.
- Forcing the speech does not help, on the contrary, it pulls back the process of healing.
- In order to support the process of the therapy it is very important to cash in on the child's outstanding capabilities (for example music, visual culture, sports, etc.).

³⁴ Blum, 1998, cit.: Kuncz, 2003

³⁵ Sarkadi, Uo.

³⁶ Kuncz, 2003.

- The introduction of the small rewards even in case of minor changes and developments is important for the assurance of the positive confirmation.
- The behaviour showing exorbitant enthusiasm and far-fetched emotional reactions has a negative influence on the therapy. Burling³⁷ has the example of a little boy who spoke for the first time in the classroom after a long period of silence. As the pedagogue hugged him with a loud happy outcry, the child has not spoken for another year.
- The relief of the anxiety is an important task, but it is not sure that this will be the key of the verbal communication. As the mutism is the ingrained strategy of the dealing with the anxiety, which guarantees the continuous strengthen of the member of the family speaking on behalf of the child (the mother as the interpreter). It is known from the reports of the former selective mutism suffering children that they had been afraid of the attention they got when they started to speak.).
- It is advisable for the parents to offer such free time activities for their child outside the institutional framework of the education when he or she can be together with his or her fellows.
- It is indispensable that the school (kindergarten) takes into account the child's special educational needs and gets hold of the rights and possibilities of the positive discrimination offered by the public education act (for example the child may get exempt from the oral answers, he or she may record his or her oral answers at home, etc.).
- In a kindergarten environment the shape of the child's contacts depends highly on the personality of the kindergarten teacher. If he or she can make the child different character accepted by the others the child will not fear the community, will not isolated himself or herself from it, but without words, will still be a complete member of the group. The necessarily sensitive kindergarten pedagogue will not enforce the child's verbal manifestation but accepts him or her as it is. The teaching of the "whispering"

³⁷ Burling, 2002, cit.: Kuncz, 2003

method may help some of the small children to find the way in the social environment.³⁸

Vetró³⁹ during his therapy of the selective mutism besides dealing with the children thinks it is important the systematic keeping in touch with the parents and the common (parents and children together) consultations. They emphasize that for reaching the therapy aim the flexibility and openness are indispensable together with the usage of the possibilities given by the natural flow of life. At the same time they emphasize that at the setting of the aim of the therapy beyond the strengthening of the speech, attention has to be paid to the development of the social capabilities as well.

Studying the prognosis of the selective mutism Fedor⁴⁰ shows that in most cases the voluntary silence lasts only for a couple of weeks or months but in more severe cases even for more years. If the symptomatology is present till adulthood then it seriously damages the learning of the social capabilities, the social adaptation and the progress in studies. Kolvin and Fundudis⁴¹ based on 5-10 years of following studies show that from the children suffering from selective mutism, according to the results of the study, less than a half have been cured. Nevertheless they declare that prognosis studies lasting till the adulthood have not been made, consequently a good prognosis is not available, but the cases which do not improve till the age of 10 can be considered as bad prognosis.

Although all specialists know that making a child who voluntarily wrapped him- or herself in silence is not an easy task, by exploring the reasons behind the symptoms and supporting the social environment it is not an impossible mission.

³⁸ Aszalai Anett – Horváth Judit – Horváthné Csapucha Klára – Rónáné Falus Júlia (2015): What the kindergarten teacher has to observe, Flaccus Publishing House, Budapest

³⁹ Vetró, Á. (2008): Children and youth psychiatry. Medicina Publishing House, Budapest

⁴⁰ Fedor, Uo.

⁴¹ Kolvin and Fundudis1981, cit.: Fedor, Uo.

References

Aszalai Anett – Horváth Judit – Horváthné Csapucha Klára – Rónáné Falus Júlia (2015): What the kindergarten teacher should notice. Flaccus Publishing House, Budapest

Beck, A. T. – Gary E.; with the cooperation of Greenberg, R. L. (1999): The cognitive view of the anxiety disorders and phobia. Animula, Budapest

BNO-10 Pocket edition (2006). Animula Publishing House, Budapest

DSM-III-R (1991). The handbook of the diagnosing and statistics of the mental disorders. Hungarian Psychiatric Society, Budapest

DSM-IV (1997). The diagnostic criteria of the DSM-IV. Animula Association, Budapest

DSM-5 (2016) Diagnostic classification system. . Oriold et al, Budapest

Fedor, I. (1996): Elective mutism. In: Vetró, Á.: Children and youth psychiatry (2008). Medicina Publishin House, Budapest

Gerő, Zs. (1988): The role of the holding on-syndrome in the development of one type of selective mutism. In: Gerő, Zs. (editor.): Clinical child psychology studies. Akadémiai Publishin House, Budapest

Jáky, I. (1980): Elective mutism In: Hungarian Paediatric r, 1980, 14, 2, p 214-219. , Budapest

Kalmár, E. (1976): The treatment of the partial muteness with behavioural modification techniques in kindergarten environment. Workshop study, Capital Pedagogic Institute, Budapest

Kuncz, E. (2003): The recognition of the selective mutism Manuscript. ELTE Healing Pedagogy Faculty Practising Healing Pedagogy Service Institute, Budapest

Kuncz, E. (2007): The recognition of the selective mutism. Professional service booklets, Foundation for the Disabled Children, Budapest

Lóránd, B. (1961): The catamnezis of the children with elective mutism. In: Neural review XIV. year, No. 1. sz.p., Budapest

Sarkadi, B. (2002): Selective mutism. In: Teenager and child psychotherapy psychoanalytical journal 2002/1.,p. 3-14. , Own Way Foundation, Budapest

Vetró, Á. (2008): Child and youth psychiatry . Medicina Publishing House, Budapest

Author:

Gabriella Király, Assistant Lecturer, University of Pécs KPVK Pedagogues Training Institute.

Email: kiralygabi.hu@gmail.com

Researchfield:

special education, special pedagogical psychology

Keynote publications:

Gabriella Király: The relationships between the specific learning disorders and the intelligence structure. In: Acta Szekszardiensium Universitas Quinqueecclesiensis, Facultas de Illyés Gyula Nominata. Torm. XIII. 3. Institut of education. PTE IGYK Szekszárd, 2011.

Király, G.: Sexual abuse against children within the family In: Zb.: MAT-ULA, Š. (edit.): Konferencia Dieťa v ohrození XXI: „Technológia integrovaného systému prevencie ohrozovania detí a mládeže v realite postmodernej spoločnosti“. VÚDPaP, DF SR, Paneurópska vysoká škola, SPTPaK, CPPPaP Bratislava I, Bratislava. 2013, CD-ROM.

ZWEISPRACHIGE BILDERBÜCHER IM SPRACHERWERBSPROZESS

Ágnes Klein – Dóra Boronkai – Tünde Tancz

Abstract

Bilderbücher sind für Kinder von ihrer Geburt da, sie werden als Selbstverständlichkeit betrachtet, als organischer Teil der Kindheit. Sie gehören in die Familie und die meisten Menschen denken an gewohnte Szenen, wo Mutter oder Vater dem kleinen Kind zu Hause vorlesen. Was passiert, wenn dieser Prozess in einer anderen oder in einer von der Umwelt abweichenden Sprache erfolgt? Sind überhaupt Bedingungen da, dies erfolgreich zu organisieren? In vorliegender Arbeit wird die Vielseitigkeit der Bilderbücher im Zweitspracherwerb, ihre Rolle im Literationsprozess beleuchtet, was keineswegs Neuland ist, wie das historische Quellen belegen.

Bilderbücher im Spracherwerbsprozess

Der Begriff literacy stammt aus dem Englischen, wird heute oft verwendet. Man kann über den Begriff im engeren Sinne lesen, in diesem Fall bedeutet er die Fähigkeit zum Schreiben und Lesen, im weiteren Sinne wird er als die Gemeinsamkeit von solchen Fertigkeiten und Erfahrungen aufgefasst, die sich auf die Erzähl-, Buch-, Bild-, Medien- und Schreibkultur beziehen (Mehler-Weitkamp, 2013:316). In diesem Sinne bereichert das Schaffen einer literarischen Umgebung schon im Säuglings-Kleinkindalter zu Hause die Kleinen mit zahlreichen, neuen Erfahrungen. Für Erwachsene ist es wahrscheinlich evident, aber Kinder eignen sich so, auf diese Weise das Blättern, das Halten eines Buches an, sowie die Tatsachen, dass man von links nach rechts liest, dass auch Texte Informationsträger sind und dass man einen Text meistens beim Anfang zu lesen beginnt. Das Blättern erscheint uns Erwachsenen als eine alltägliche, automatische Tätigkeit, doch dabei wird es vergessen, dass es eine komplexe Bewegung ist, und dass es die Entwicklung der Koordination zwischen den Augen und der Hand unterstützt und als solche ist es keine zu unterschätzende Übung für Kleinkinder. Schon Dreijährige sind in der Lage Symbole zu identifizieren und zu sagen, was sie bedeuten. Denken wir an die einfachsten, alltäglichen Zeichen, die die

Aufmerksamkeit mit ihren typischen Erscheinungsformen von Supermarkt- oder Fastfoodketten auf sich lenken. Das ist die Situation, wenn wir mit Kindern Bilderbücher betrachten, sie merken die einzelnen Bilder und die dazugehörenden Wörter, Sätze. Kinder profitieren auf diese Weise aus einer, auch sprachlich stimulierenden Umgebung. In dieser frühen, mündlichen Phase der prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen, wenn z. B. das Erzählen, Betrachten, Vorlesen, Singen, Zungenbrecher, Fingerspiele und Reime erscheinen und sie die Kinder mit der Unterstützung der Eltern zum Sprechen zum Sprech- und Spracherwerb motivieren. Diese frühen Lernprozesse funktionieren eben nie allein, sondern nur zusammen, in Kooperation mit Eltern, Großeltern, mit Personen, die man liebt, zu denen man Vertrauen aufbaute. Man fühlt sich geborgen, dazu trägt auch das Bilderbuch als Teilnehmer am Prozess bei, „der Gegenstand lädt sich emotional auf“ und diese Situation beschleunigt den Lernprozess (http://www.t-online.de/eltern/kleinkind/id_60881344/fruehfoerderung-kleinkinder-lernen-mit-bilderbuchern-mehr-als-mit-tablet-pc.html).

Bilderbücher sind „spezifische Schuhwerke“ (Stadnik, 2011:7), in denen die Kinder ihre ersten Schritte in der Welt der Literatur machen. In dieser neuen Welt lernen sie die verschiedenen Blickwinkel und die Weltanschauungsansichten der agierenden Figuren kennen. Sie werden in die Lage versetzt aus mehreren Quellen stammende Erfahrungen zu interiorisieren und dazu angehalten ihre Gründe und Konsequenzen zu verstehen versuchen (Bobe, 2002:18).

Wie soll die Literatur für Anfänger werden, noch dazu, wenn sie in der zweiten Sprache ist? Wie ist Literatur, die unterhaltsam und verständlich ist, die zum Entstehen von Fähigkeiten, Kenntnissen und zum Weltwissen der Kinder beiträgt? Wir denken an Werke, deren Cover, Aussehen das Interesse weckt, in denen die Länge des Textes, die einfache und regelhafte Satzstruktur, der Wortschatz die Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt und die sich den Erfahrungen der Kinder anschließen (Stenzel, 2009:1). Diese Art von Texten bilden eine Brücke zwischen Mündlichkeit und Literatur, die das Entstehen des kultivierten Sprachgebrauchs fördert (Siebert-Ott, 2011:2).

Zwischen der gesprochenen Sprache und der Kinderliteratur gibt es keine geringen Unterschiede. In den Märchen, in den Bilderbüchern, sogar für die Kleinsten, können wir auf indirekte Rede und Narrativen stoßen, obwohl das Letztere eher für die Bücher der älteren Kinder charakteristisch ist. Diese Strukturen sind für den täglichen Sprachgebrauch

nicht typisch und besonders nicht in einer so durchdachten und abgefassten Form. Man muss nicht betonen, dass dies eine hervorragende Gelegenheit zu ihrem Erwerb, ihrer Anwendung und zur Aneignung der Regel dieser Strukturen bietet. Was die Lexik betrifft, finden wir in diesem Bereich ähnliche Vorteile. Die Kinder können Schattierungen, Synonyme, Antonyme und Homonyme kennenlernen, die in der gesprochenen Rede nicht oder nicht in dieser Quantität vorhanden sind. Die Satzstrukturen weisen eine Regelmäßigkeit auf, die eher für die Drucktexte typisch ist. Gawlitzek (2013:308) verglich in ihrer Erhebung deutsch- und englischsprachige Kinderbücher miteinander. Sie stellte fest, dass prinzipielle, linguistische Unterschiede nicht vorhanden sind, die Unterschiede entstehen aus der typologischen Diversität der beiden Sprachen. In diesem Sinne kann man auf die Internationalität der Kinderliteratur auf den erwähnten Ebenen und Punkten hinweisen, was noch einmal die Wichtigkeit des Miteinbeziehens der Kinder- und Bilderbücher beim Zweitspracherwerb betont. Die Kinderliteratur erfüllt eine Brückenfunktion in Richtung Literatur und akademisch-kognitive Sprache auch in linguistischer Hinsicht. Sie ist das Sprungbrett, das die Kinder auf die nächste Stufe der linguistischen und literarischen Stufe katapultieren kann.

Das Verhältnis zwischen Bild und Text in den Bilderbüchern

Das Kennenlernen des visuellen Codes beginnt, wenn Kinder mit etwa neun Monaten fähig sind einfache Gegenstände auf Bildern zu erkennen und einzuordnen. Dieser Prozess begleitet uns auf dem Weg des Erwachsenwerdens, eigentlich ein Leben lang. Neben dem erwähnten basalen Kod, der schon früh erworben wird, existieren universelle Codes, wie zum Beispiel die Unterscheidung auf einem Bild zwischen Weit und Fern oder das Einschätzen von Ortsverhältnissen. Das Erkennen von interkulturellen Codes mag auch nicht immer eine einfache Aufgabe sein, außer die beiden Kulturen stehen nahe zueinander.

Im Falle eines Bilderbuches ergeben sich Text und Bild zusammen die volle Information. Bild und Text müssen nicht immer miteinander im vollen Einklang stehen, das Zusammenspiel von Bild und Text kann auf viele Art und Weise verwirklicht werden. Es kann vorkommen, dass was auf dem Bild erscheint, vom Text verbalisiert wird, aber es gibt Bilderbücher, in denen im Text eingebaute Lücken sind, die durch die Bilder ergänzt und vervollständigt werden. Nach Kress und van Leeuwen (1996) sprechen wir beim Betrachten der Bilderbücher über eine Multi-

modalität, denn wir werden gleichzeitig mit zwei Zeichensystemen konfrontiert, von denen wir alle zwei kennen müssen. Bilder haben eine visuelle Grammatik, daher müssen wir nicht nur die einzelnen Bilder oder Symbole verstehen, sondern auch ihre Verbindung zu einander und ihre Rolle in der Interpretation des Bildes.

Gerade diese Eigenschaften der Bilderbücher verhelfen zum code switching zwischen Bild und Text. Unter dem Begriff code switching verstehen wir, dass zwischen zwei Sprachen ein Wechsel, sogar binnen in einem Satz, vollzogen werden kann. Dieser Wechsel wird von den Kindern beim Bilderbuchbetrachten, während sie das Bild sehen oder sie den Text lesen oder er ihnen vorgelesen wird, fortwährend realisiert. Warum das wichtig ist? Laut Kress und van Leeuwen (2006:18): „die meisten Texte sind eine komplexe Einheit von Schrifttext und Bild oder von anderen graphischen oder phonetischen Elementen, die zusammengehören und als solche erscheinen.“ Das Kind betrachtet das Bilderbuch in der Verflochtenheit „des Sagbaren und Sehbaren, des Erzählens und Zeigens (Foucault, zitiert von Mitchell, 1995). Während das Kind sich das Buch anschaut, verbindet es die Kunst des Wortes mit der Welt der Farben, Formen und Gefühle. Dieser Prozess kann als emotionales Speichern aufgefasst werden (Mérei-V.Binet, 1985). In dem das Gesagte, das Gesehene, das Gefühlte gemeinsam dem Kind neue Kenntnisse und Erkenntnisse vermitteln.

Das Entstehen einer mehrsprachigen Kinderliteratur

Das „Schaukeln“ zwischen den beiden Koden: Bild und Text wird in zweisprachigen Bilderbüchern weiter ausgedehnt, denn hier switchen die Kinder auch zwischen zwei Sprachen. Dieser Bereich der Kinderliteratur kann keineswegs als Neuland betrachtet werden, denn schon 1653 verfasste Johann Amos Comenius in Sárospatak sein Werk unter dem Titel „Lucidarium“ auf Latein, das dem Erlernen der lateinischen Sprache dienen sollte. Das von uns heute bekannte Buch unter dem Titel *Orbis sensualium pictus* (Die sichtbare Welt) erschien 1658 in Nürnberg mit einem Paralleltext auf Deutsch zum ursprünglichen lateinischen Text, vom Verleger angefertigt, wahrscheinlich ohne die Einwilligung von Comenius (<http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/Meyer/Hypermed/ftinhalt.htm>). Im Buch befinden sich 4000 Wörter auf 150 Holzschnitten. Der Text beginnt bei der Schöpfung und endet beim jüngsten Gericht, wobei die Wörter in Textblöcke, die wiederum in Spalten geordnet werden. Zwischen Bild und Text besteht eine enge Verbindung, die Teile

werden mit Nummern versehen, die auf das passende Wort hinweisen und es erklären. Wird das Buch für Kinder vorgelesen, so spielen nicht nur die Augen eine wichtige Rolle, sondern auch das Ohr, als ein weiteres Sinnesorgan. Auch kleine Kinder verstehen die Bilder, die Texte sind einfach und leicht nachvollzuziehen, so wird das Lernen interessant und amüsant. Das wichtigste aber, was den Kindern versprochen wird, ist, dass alles was im Buch vorkommt, benannt wird, eine Bedeutung bekommt. Jedem Kapitel geht ein Holzstich vor, auf dem die Wörter anhand von Bildern erklärt werden. Zu jedem Bild, das einen Teil der Wirklichkeit darstellt, gehört ein Begriff, der durch Bild und Text eine Bedeutung erlangt. Das Buch ist wie ein Wörterbuch aufgebaut, also auf der Hälfte einer Seite befinden sich die deutschen, auf der anderen Hälfte derselben Seite die lateinischen Wörter. Das Ziel war eindeutig die Unterstützung der Kinder beim Fremdsprachenerwerb, aber auf eine moderne Weise, die dem Zeitalter weit vorausging: veranschaulichend und auf die Muttersprache basierend, im Gegensatz zu den anderen geläufigen Methoden, die den Grammatikunterricht in den Mittelpunkt rückten. Die Struktur des Buches ist noch weitaus konstruktiver, über die wir heute behaupten würden, sie sei multilingual und multimedial. Sie stützt sich auf die wahrnehmbar dargestellten Bilder der Welt und versucht auf dieser Grundlage den Kindern Latein beizubringen. Dieses Modell gab dem Sprachunterricht einen neuen Aufschwung und übt dieses Modell, das den Erwerb mit Text und Bildern unterstützt, auch heute noch auf diesen Bereich ihre Wirkung aus.

Bild 1: Einleitung Comenius: Orbis pictus



<http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/Meyer/Hypermed/ftinhalt.htm>

In der Einleitung (Invitatio) sagt der Lehrer (Magister) zum Kind: „Ich will dich führen durch alle Dinge; ich will dir zeigen alles; ich will dir benennen alles.“ Die Methoden von Comenius werden in diesen drei Worten zusammengefasst: führen, zeigen und benennen. Führen, um die Sachen und die höhere Ordnung zu zeigen, um die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Lerninhalt zu lenken und natürlich die Wirklichkeit zu benennen, den Teil der Welt in Worte zu fassen, worüber man reden kann. Laut Comenius verfügt das Buch *Orbis pictus* über drei Vorteile: es hilft beim Erwerb, lässt das Lesen lieb gewinnen und bietet einen ästhetischen Genuss, damit die Kinder in den Büchern nach der Schönheit suchen. Das Werk ist nach pansofisch-enzklopädischen Vorstellungen strukturiert, das die Welt harmonisch darstellt und ordnet. Kein Wunder also, dass es im ersten Kapitel um Gott geht und im zweiten um das Jüngste Gericht. Das Buch ist zweisprachig und das ist sein auffallendstes Merkmal. Diese Tatsache wird in der Einleitung betont: ein Wort entspricht dem anderen und eine Zeile der anderen (Csorba et al, 1990).

Bild 2: Comenius: *Orbis pictus*: Tierwelt

☉:☼:(4):☼:☽		
	<i>Cornucopia</i> cornucopia. die Bräute trüget.	aa Aa
	<i>Agnus</i> balat. das Schaf blödet.	bb Bb
	<i>Corvus</i> stridet. der Henschreck stüschert.	cc Cc
	<i>Uropygia</i> dicit der Wodspöck rufe	dd Dd
	<i>Arvensis</i> legat. das Hand weinert.	ee Ee
	<i>Pinax</i> flut. der Wind wehet.	ff Ff
	<i>Anser</i> gignit. die Gans gackert.	gg Gg
	<i>Os</i> hulat. der Hand häuchet.	hh Hh
	<i>Mus</i> munit. die Maus pfiffert.	ii Ii
	<i>Anas</i> terrinuit. die Ente schnackert.	kk Kk
	<i>Lupus</i> ululat. der Wolff heulet.	ll Ll
	<i>Ursus</i> munit. der Beer brummet.	mm Mm

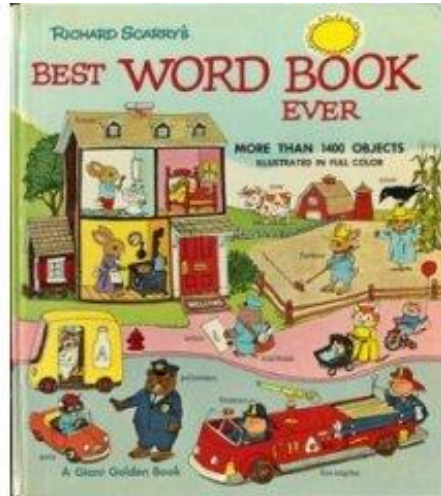
<http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/Meyer/Hypermed/ftinhalt.htm>

Kein Wunder, dass das Werk in viele Sprachen übersetzt und in vielen Ländern ausgegeben wurde, bis im 18. Jahrhundert sich das Sachbuch für Kinder herauskristallisierte.

Das 18. Jahrhundert brachte auch in der Pädagogik bedeutende Veränderungen mit sich. Als Vorbild diente immer noch das Werk von Comenius, doch der Magister leitet und führt nicht mehr, sondern er begleitet eher das Kind. Das Kind steht im Mittelpunkt, der Lehrer erklärt und hilft, falls es gebraucht wird. Dem natürlichen Entwicklungsprozess entsprechend verläuft der Vorgang vom Einfachen zum Schwierigen und vom Konkreten zum Abstrakten (von Merveldt, 2013). Auch in der Sprachpädagogik setzen sich diese Prinzipien durch, ergänzend damit, dass das Spracherlernen auf die Muttersprache gebaut wird. Bis zu diesem Punkt finden wir die Gedankenwelt von Comenius. Allerdings werden statt Latein immer mehr die modernen Sprachen, wie Englisch, Französisch oder Italienisch in ähnlichen Bilderbüchern wie bei Comenius den Kindern beigebracht. Auf die Auswirkung der Industrialisierung, die neuen Bedürfnisse des Bürgertums nach Wissen, wie die technischen Errungenschaften, naturwissenschaftlichen Ergebnisse, sowie die geographischen und völkerkundlichen Entdeckungen erschien ein neuer Lehrbuchtyp (Pech, 2008). Auch die Wörterbücher ziehen im Laufe des 19. Jahrhunderts auf die Bücherregale des Bürgertums ein, wie die selbstverständlichen Requisiten des gebildeten Bürgers. Neben dem Zeichnen, Musizieren usw. gehörte auch die Kenntnis von Fremdsprachen zu den Kulturtechniken gebildeter Bürger, sie wurden zum kulturellen Kapital des Bürgertums (Jentgens- Barth, 1998:713-715).

Das wichtigste Ziel der zweisprachigen Wörterbücher des 20. Jahrhunderts ist nicht der Sprachunterricht, sie möchten unterhalten, die Kultur des zielsprachigen Landes dem Leser näher bringen. Der Urtyp dieser Art von Wörterbüchern und wohl auch das international bekannteste ist das mehrsprachige Bildwörterbuch von Richard Scarry (1919-1994). Seine Serie, die mit dem Titel *Best Word Book* 1963 in den USA erschien, erlebte mehrere Ausgaben, wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt, und es ist vielleicht keine Übertreibung zu behaupten, dass seine Bücher in die meisten Kinderzimmer Eingang hielten (<https://www.google.hu/search?q=richard+scarry+best+word+book+ever+1963&tbm=isch&i>).

Bild 3: Best WordBook



<https://www.google.hu/search?q=richard+scarry+best+word+book+ever+1963&tbm=isch&i>

Auf Deutsch lautet der Titel *Mein allerschönstes Wörterbuch* und hier werden die Bilder in zwei Sprachen erklärt: auf Deutsch und auf Englisch. Die ungarische Version wurde mit dem Titel: *Tesz-vesz szótár* von András Réz übersetzt und erschien in drei Sprachen: auf Deutsch, Englisch und Ungarisch. Der Übersetzer lenkt die Aufmerksamkeit der Leser auf die Tatsache, dass das Buch mehr als 1500 ungarische Wörter beinhaltet und die anderen beiden Sprachen noch einmal so viele Wörter aufbringen, geben wir noch die Zahl der Bilder dazu, die dann die vierte gemeinsame Sprache aller Nationen bildet, so sprechen wir von einer beträchtlichen Zahl der Informationen. Liebe, antropomorphe Tiere stellen die Welt, die Gewohnheiten, die Mahlzeiten, die Alltage der Menschen vor, mit Schauplätzen, wo sich die Kinder zu Hause fühlen können, weil sie für sie bekannt sind. Als Grundlage dient die Welt der Kinder, das Buch hilft ihnen dabei diese bunte Umwelt mit Wörtern anderer Sprachen zu erschließen. Das Buch ist mehr als ein Wörterbuch und das nicht nur wegen der kleinen Aufgaben und Rätsel, die sich auf jeder Seite befinden, sondern auch weil es Zusammenhänge gibt, die die Kinder zum Sprechen anspornen. Die Eigenschaften der jeweiligen Figuren erscheinen auf den Seiten und auch ihre Beziehungen zueinander werden nach

dem Blättern und Anschauen der Seiten erschließbar. Die moderne Version von *Orbis Pictus* ist unterhaltsam und bunt, sowie schließt auch die Mittel der Narration und Fiktion ein. Heute werden die mehrsprachigen Bücher wegen der besseren Verkaufsmöglichkeiten durch bekannte Märchenfiguren, wie z. B. Barbie oder Geronimo Stilton begleitet.

Heute gibt es illustrierte Märchenbücher in vielen Sprachen. Es gibt unter ihnen viele gute Ausgaben, doch es gibt weniger anspruchsvolle Werke. Dass Kosten und Anspruch, pädagogische Fakten und Ästhetikum schon vor Jahrhunderten nicht so einfach in Einklang gebracht werden konnten, beweist am besten die Aussage eines Verlegers über ein Kinderbuch: „... denn nichts ist wichtiger als das Auge eines Kindes, von Anfang an, die reale Darstellung der Gegenstände, der echten Verhältnisse, Eindrücke und Begriffe, die in der Seele wohnen und die Angewöhnung an die schönen Formen und den guten Geschmack“ (Bertuch, 1801).

Zweisprachige Bilderbücher in Ungarn

Anfang der 1990-er Jahre gehörten die Bilderbücher von Scarry zu den beliebtesten und populärsten Kinderbüchern. Wenn jemand heute sich auf dem Markt der zweisprachigen Kinder-Bilderbücher umschaute, wird enttäuscht, weil nicht viele zweisprachige vorhanden sind. Für die Kleinsten gibt es die beiden Bilderbücher mit den Titeln *Das Haus* und *Die Farm* auf Ungarisch und Englisch geschrieben. Nach den Worten der Autoren und des Verlags sind sie Wörterbücher zum Schmökern. Der kleine Maulwurf aus dem Werk *Der kleine Maulwurf und die Jahreszeiten* ist ein guter Bekannter. Das Buch, ebenfalls auf Englisch geschrieben, empfiehlt sich für Kinder, die bisschen älter sind (Grundschule) und in Englisch schon Kenntnisse besitzen. Ganz besonders zu empfehlen ist das Buch Kindern, die schon Englisch lesen können, denn die Spiegelübersetzung der Texte unterstützt den Prozess des Leseverstehens und der Wortschatzerweiterung. Natürlich dürfen wir dabei auch die Bilder nicht vergessen, die bei den Texten, in beiden Sprachen, ebenfalls das Leseverstehen erleichtern. Während man den Markt der zweisprachigen Bücher erforscht, wird man fündig und entdeckt die folgenden beiden Gedichtsammlungen. Robert Stevensons *Kindergarten* beinhaltet Gedichte auf Englisch und Ungarisch aus der viktorianischen Epoche. In Katalin Gabnais Gedichtsammlung mit dem Titel *Fass den Vogel und gib ihn mir!* gibt es ebenfalls englische und ungarische Gedichte. Das zweisprachige Märchen *101 Dalmatiner* auf Englisch und Ungarisch empfiehlt sich

den kleineren Kindern. Weitere, längere Romane sind schon eher für die Kinder in der Oberstufe, auch für den Englischunterricht geeignet. Zweisprachige Bilderbücher oder Kinderbücher, wo ungarisch mit einer anderen Sprache gekoppelt wäre, konnten wir nicht ausfindig machen, was sehr bedauerlich ist, doch deutschsprachige Bilderbücher gibt es in breiter Auswahl. Es gibt Web-Seiten von Verlagen, wo den Interessenten mehr als 3500 verschiedene Bilderbücher angeboten werden. Hier gibt es im Angebot eine Dominanz der deutschsprachigen Bilderbücher. Diese Bücher können im Hinblick auf den Spracherwerb der Kinder ebenso nützlich, wie die zweisprachigen Bücher sein. Sie können vielseitig eingesetzt werden, denn die Themen und Inhalte sind sehr weitgefächert. Sie sind für Kinder mit deutscher Muttersprache entstanden, was allerdings mit fachkundiger Unterstützung von Erwachsenen (Eltern, BetreuerInnen, KindergärtnerInnen, ErzieherInnen, LehrerInnen) von keinem Nachteil ist. Die Bilder unterstützen den Verstehensprozess und das Blättern, sogar das Lesen oder das Zuhören beim Vorlesen kann für die Kinder Freude und Erfolgserlebnis bringen. Um die Wahl der Kinderbücher zu erleichtern, werden einige Aspekte angeboten:

- Das Buch soll dem Interesse und der Sprachkenntnis des Kindes entsprechen!
- Der Spracherwerb wird unterstützt, wenn die Geschichte Wiederholungen beinhaltet, noch besser wenn dieselben Kollokationen, Sätze oder Dialogteile regelmäßig, voraussehbar wiederholt werden. Das hilft beim Speichern und überbrückt die sprachlichen Schwierigkeiten.
- Weitere Unterstützung bedeutet, wenn die Geschichte um ein bestimmtes Thema mit einem bestimmten Wortschatz aufgebaut wird z. B: Tiere, Alltag, Farben, Kleider. Das hilft bei der Unterscheidung von Bedeutungen und Kinder erhalten eine Bestärkung, wenn sie über sich selbst behaupten können: „Ich kenne schon die Tiernamen/Farben auf Deutsch/Englisch.“
- Wie bei den Reimen, so auch bei den Geschichten sollte man überlegen, wie der Wortschatz in den Alltag eingebaut werden kann.
- Das Lernen ist am effektivsten, wenn die ganze Persönlichkeit einbezogen wird, also soll man Geschichten mit Bewegung, Spiel oder Musik auswählen.

Vorlesen, doch wie? Methoden und Vorschläge

Dass die Bilderbücher auf die Sprachentwicklung eine fördernde Wirkung ausüben, wurde plastisch dargestellt, wobei wir ihre bedeutende, ästhetische, emotionale und soziale Wirkung auch nicht vergessen wollen. Dass das Bilderbuchbetrachten zu Hause mit geliebten Personen in der Entwicklung der Gefühle der Kleinkinder eine wichtige Rolle spielt, wurde ebenfalls erwähnt. Auf die Phase der ersten Sozialisation folgt die Epoche des Kindergartens, wo die Kinder unter der Leitung einer ErzieherIn an einer Vorlesesituation teilnehmen. Erwachsene und Kind werden gemeinsam den Inhalt und die Struktur interiorisieren. Das Tempo wird dabei an die Fragen und an das Interesse der Kinder angepasst. Auch der „Schaukelstuhleffekt“ hat hier einen Platz, denn wenn das Kind danach verlangt, werden die Ebenen: das Bildbetrachten, das mündliche Erzählen und das schriftliche Vorlesen gewechselt. Auf diesen Begebenheiten basierend, schlugen Whitehurst und ihre Kollegen (1999:6) die Methoden des sogenannten dialogischen Vorlesens sowohl Eltern, als auch ErzieherInnen vor. Heute wird der Begriff interaktives Lesen immer häufiger in der Fachliteratur verwendet, denn sie geht über das dialogische Lesen hinaus und umfasst auch die Mimik, die Gestik und alle Bereiche der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen, die dem Erfassen vom Sinn der Wörter und Sätze dienen. In diesen Vorlesesituationen stehen nicht nur die Erwachsenen im Mittelpunkt, auch die Kinder spielen eine aktive Rolle. Sie stören nicht, es ist sogar erwünscht, dass sie fragen, ihre Meinungen äußern. Der kompetente Erwachsene ergänzt, vervollständigt dann diese Bemerkungen, beantwortet die Fragen und stellt sie auch, damit ein Gespräch in den Gang kommt und erhalten bleibt mit dem Ziel eine Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem zu entwickeln. In den folgenden Zeilen stellen wir den Ablauf des interaktiven Lesens vor (nach Kraus, 2005 und Mehler-Weitkamp, 2013).

Erwachsene	zwei-dreijährige Kinder	vier-fünfstährige Kinder
Fragetechnik	<ul style="list-style-type: none">- einfache Fragen (Wer? Was? Wo? Wie?)- die Fragen der Kinder beantworten- weitere Fragen stellen	<ul style="list-style-type: none">- komplexe Fragen (Warum? Weil...)- Rückfrage, Erinnerungsfrage ("Weißt du noch...?")- Offene Fragen, Fragen, die sich auf die Erfahrungen der Kinder beziehen ("Ist dir das schon mal passiert?")

Reaktion auf die Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung - Hilfe (wenn nötig) - Expansion 	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung - Hilfe (wenn nötig) - Expansion (Kind: "Da steht ein Hund." Erwachsene: "Ja, ein riesiger. Nicht wahr?")
Aufforderung		<ul style="list-style-type: none"> - Satz ergänzen („Die Giraffe hat einen langen...“) - die Geschichte mit eigenen Worten beenden - Die Ergänzungen mit den Kindern wiederholen lassen. - Objekte definieren, umschreiben.
Reaktionen auf die kindlichen Äußerungen		<ul style="list-style-type: none"> - Objekte identifizieren und benennen - Implizite Korrektur durch Wiederholungen - Expansion kindlicher Aussagen

Das interaktive Lesen empfiehlt sich Kindern, denen wenig oder überhaupt nicht vorgelesen wurde und auch Kindern, die gerade im Kindergarten oder zu Hause ihre zweite Sprache erwerben. Die Exkursionen und Wiederholungen helfen bei der Speicherung der Wörter. Dem natürlichen, kindlichen Erstspracherwerb gemäß werden die Bedeutungen aus dem Kontext erarbeitet und auf allen Sprachebenen gleichzeitig geübt und gelernt. Die grammatischen Strukturen erhalten sie ebenfalls mit dem Text. Der sprachliche Input steht mit dem bildlichen, visuellen Input im Einklang, was wiederum das Speichern unterstützt und auch motiviert. Gerade der Einklang der beiden Inputquellen schließt Doppeldeutigkeiten aus, die Eindeutigkeit hilft beim Wortschatzerwerb. Kinder genießen die Zeit und eignen unbewusst und nebenbei mehr an, als bei bewusst hergeführten Übungen oder Aufgaben. Beliebige Bücher, sogar Fotoalben sind dem Zweck dienlich. Die Hauptsache ist, dass das Niveau dem Alter und dem Interesse des Kindes entspricht. Je jünger das Kind ist, desto mehr Bilder und weniger Text soll es beinhalten. Bilder (Tiere, Familienmitglieder, Spielsachen usw.) spornen Kinder zum Sprechen und Nachahmen an. Ältere Kinder können schon längere Texte wiedergeben oder kreativ Texte vervollständigend ergänzen und beenden (Kraus, 2005).

Natürlich hat das alte, bewährte Märchenerzählen auch seine Vorteile. Es liegt auf der Hand, dass sie im Bereich Hörverstehen erscheinen.

Erwachsenen erzählen langsamer, ausdrucksstärker, wobei sie bei wichtigen Stellen, um die Spannung zu erhöhen mit dem Sprechtempo operieren. Sie können kurz anhalten oder langsamer erzählen oder aber betonen. Schon in Redefluss lassen sich die Wörter segmentieren, überhaupt dann, wenn das Märchen schon des Öfteren gehört wurde. Die Lust zur Wiederholung wird dadurch erhöht, wenn Bilder, Handpuppen, Zeichnungen usw. auch Teil des Vorlesens bilden. Die Integration dieser Mittel unterstützt auch das Verstehen. Das Hörverstehen kann wie die erste Treppe einer Stufe vorgestellt werden, es bildet die Basis im Erwerb. Auf diese Stufe gebaut, können die Kinder die Wörter nach dem Verstehen aussprechen, sie werden die Satz- und Wortakzente, den Sprachrhythmus anwenden und üben. Auch können sie aus diesen Texten Kollokationen (Es war einmal... usw.) und syntaktische Strukturen erlernen. Das bildet die Grundlage für das Nacherzählen, Erzählen, zuerst mündlich und dann auch schriftlich. Genügend Satzmuster und Wortmenge stehen während des Vorlesens für die Kinder zur Verfügung. Die Kinder kommen in Besitz von Ausdrücken aus den Bilderbüchern, die abwechslungsreicher, expliziter sind, als die in der Alltagssprache. Eine Sprache erwerben wir, indem wir sie auch sprechen, auch das Erzählen und das Nacherzählen müssen geübt werden. Die interaktive und abwechslungsreiche Begegnung mit literarischen Texten bildet die Grundlage zum Leser zu werden und auch zum fachkundigen Umgang mit Texten.

Zusammenfassung

Kurz und bündig zusammengefasst erwerben die Kinder durch Literatur aus Bilderbüchern folgende Erfahrungen: „...das Fiktionsbewusstsein, die Vorstellungskraft, die ästhetische Zeiterfahrung, die Identifikation mit den Figuren und die Empathie entstehen. Sie werden zur Übernahme anderer Perspektiven befähigt und sie können diese auch koordinieren, das macht auch das Verstehen des Andersseins möglich. Die spezifischen, literarisch-ästhetischen Fähigkeiten entwickeln sich, sie ermöglichen, dass die Kinder die Sprache wie Kunst wahrnehmen, Symbole interpretieren, die unterschiedlichen Genres kennenlernen, dass ihr kulturelles Gedächtnis entsteht und all das in ihre Kommunikation eingebaut wird“ (Büker-Vorst, 2010:35).

Literatur

Primärliteratur:

Baugh, M. –Baugh, T. –Droskocilova, T.(2011): *A vakond és az évszakok/Little Mole's Adventures from Spring to Winter*. Móra Kiadó, Budapest.

Brunelliere, L (2014): *A farm/The farm. Térbeli lapozó*. Móra Kiadó, Budapest.

Brunelliere, L (2014): *A ház/The house. Térbeli lapozó*. Móra Kiadó, Budapest.

Comenius, J. A. (1978): *Orbis sensualium pictus. Hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum & in vita actionum & nomenclatura*. Harenberg, Dortmund. <https://de.images.search.yahoo.com/search/images;>

Gabnai K. (2008): *Madarat a kezembe! Angol gyermekversek./Catch a bird and give it to me! Nursery Rhymes*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

Janeway, J. (1671): *A token for children*. www.wikipedia.org/wiki/James_Janeway.

Scarry, Richard (1986): *Tesz-vesz szótár*. Móra Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

Stevenson, R. (2010): *Gyermekkert. Viktória korabeli gyerekversek angol és magyar nyelven*. Móra Kiadó, Budapest.

Sekundärliteratur:

Apeltauer, E. (2013): Mehrsprachigkeitserziehung mit Märchen. In: Gawlitzek, I–Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 215-239.

Bertuch, F. J. –Bertuch, C. (1790-1830): *Bilderbuch für Kinder. Enthaltend eine angenehme Sammlung von Thieren, Pflanzen, Früchten, Insecten, Trachten und allerhand andern unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur der Künste und Wissenschaften; alla nach den besten Originalen gewählt, gestochen, und mit einer kurzen wissenschaftlichen, und den verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung begleitet*. Expedition des Journals des Luxus und der Moden, Weimar.

Bobe, C. (2002): Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Irrendwie Anders in der Grundschule. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*. 3. 180-187.

Colomer, T.–Kümmerling-Meibauer, B.–Silva-Díaz, C. (Hrsg.) (2010): *New Directions in Picturebook Research*. Routledge, New York.

Csorba Cs.–Földy F.–Ködöböcz J. (1990): *Comenius és Magyarország*. /Bibliotheca Comeniana 3./ Magyar Comenius Társ. Sárospatak, 206.

Gawlitzeck, I (2013): Linguistische Herausforderung in Kinderliteratur (nicht nur) für mehrsprachige Kinder. In: Gawlitzeck, I–Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 289-315.

Geréb Gy. (1958): Comenius Orbis pictura. In: *Pedagógiai Szemle*, 10. 948-959.

Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch* 127, 17-26.

Jentgens, S–Barth, S. (1998): Literatur zur sprachlich-literarischen Erziehung und zur Geschmacksbildung. Überblick. In: Brunken, O.–Hurrelmann, B.–Pech, K.u. (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur*. Von 1800 bis 1850. Metzler, Stuttgart. 713-721.

Kraus, K (2005) Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, S. (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 109-129.

Kress, G.–van Leeuwen, T. (1996) (2006): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, London.

Kümmerling-Meibauer, B. (2013): Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Gawlitzeck, I–Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 23-47.

Lewis, D. (2001): *Reading contemporary picturebooks*. Picturing texts. Routledge, London.

Locke, J. (1990): *Gedanken über die Erziehung*. Stuttgart (1693).

Mehler, K.–Weitkamp, R. (2013): Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung mit ein-mehrsprachigen Kindern. In: Gawlitzek, I–Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 315-337.

Mérei F. –V. Binét Á. (1985): *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Nauwerck, P. (2013): Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In: Gawlitzek, I–Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 239-263.

Nägler, S. (2005): *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl-, und Schriftkultur*. Herder, Freiburg.

Pech, K. U. (2008): Sachlich belehrende und ratgebende Literatur. In: Brunken, O.–Hurrelmann, B.–Michels-Kohlhage, M.–Wilkending, G. (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900*. Metzler, Stuttgart. 627-641.

Siebert-Ott, G. (2011): *Mehrsprachigkeit als Bildungsressource*. In: JuLit 2. 9-13.

Stadnik, U. (2011): *Lernen mit Kinderbüchern. Sprach- und Leseförderung in einer multilingualen Grundschulklasse*. Klett Verlag, Stuttgart.

Stenzel, G. (2009): Erstlesebücher. In: Franz, K.,–Lange, G.,–Payrhuber, F.-J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur Ein Lexikon*. 5: Literarische Begriffe, Werke, Medien. 1-35. Corian Verlag, Meitingen.

Tancz T. (2015): Gyermekkönyvek a bölcsődés korban. In: György Kinga (Hrsg.): *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Dialóg Campus kiadó, Budapest, 369-418.p.

Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan, Budapest.

von Merveldt, N. (2013): Sprachwelten in Bildern: Mehrsprachige Sachbilderbücher vom Orbis pictus bis zu EduMedia-Produkten. In: Gawlitzek, I–Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 47-73.

Whitehurst, G. J.–Falco, F. L.–Lonigan, C.J.–Fischel, J. E.–DeBaryshe, B.D.–Valdez-Menchaca, M.C.–Caulfield, M. (1988): Accelerating language

development through picture book reading. In: *Developmental Psychology*, 24, 552-558.

Whitehurst, G.J.–Zevenbergen, A.A.–Crone, D.A.–Schultz, M.D.–Velt-ing, O.N.–Fischel, J. E. (1999): Outcomes of an emergent literacy inter-vention from Head Start through second grade. In: *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.

www.kidergartenpaedagogik.de

<https://www.google.hu/search?q=richard+scarry+best+word+book+ever+1963&tbm=isch&i> abgeladen: 2015

http://www.alexandra.hu/scripts/cgi/webshop.cgi/GetBook?BookID=722674&utm_source=konyvblog&utm_medium=box, abgeladen: 2015

<http://www.amazon.de/Barbie-ABC-Buch-Englisch-lernen/dp/392804494X>, abgeladen: 2015

http://www.t-online.de/eltern/kleinkind/id_60881344/fruehfoerderung-kleinkinder-lernen-mit-bilderbuechern-mehr-als-mit-tablet-pc.html, abgeladen: 2015.

Autorinnen:

Dóra Boronkai, Universität Pécs Fakultät für Kulturwissenschaften,
Pädagogik und Regionalförderung Institut für Pädagogik

e-mail: boronkaid@kpvk.pte.hu

PhD in Linguistik Eötvös Lóránd University Budapest 2009

Habilitation in Linguistik Eötvös Lóránd University Budapest 2015

Forschungsbereich:

Konversations- und Diskursanalyse, kognitive Linguistik

Wichtige Publikationen:

„MÉDIA-SZÖVEG-ÉRTÉS” Médiaszövegek az anyanyelvtanításban. (MEDIA-TEXT-VERSTEHEN) *Anyanyelv-pedagógia* (Muttersprachpädagogik) 10/ 3. 2017. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=681>

A tárgyalástechnikai képességek fejlesztése az anyanyelvi órán. (Die Entwicklung der verhandlungstechnischen Fähigkeiten im Muttersprachunterricht) *Anyanyelv-pedagógia*. (Muttersprachpädagogik) 7/ 3. 2014. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=526>

A beszélőváltások és a szociokulturális tényezők összefüggései társalgási szövegekben. (Zusammenhänge zwischen dem Sprecherwechsel und den soziokulturellen Fakten ind Konversationstexten) *Magyar Nyelvőr* (Ungarischer Sprachwächter) 137. /1. 2013. S. 68-87.

A konfliktuskezelési és kommunikációs képességek fejlesztése a pedagógiai gyakorlatban. (Entwicklung der Fähigkeiten der Konfliktbewältigung und Kommunikation in der pädagogischen Praxis) *Magyartanítás*. (Ungarischunterricht) 2012. 53/ 1. S. 9-23.

A társalgási struktúra mint stílustényező (Konversationsstruktur als Stilmittel)(2012) In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. (Die soziokulturellen Fakten das Stils. Kognitiv stilistische Studien) Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. S. 125-157.

Autorinnen:

Ágnes Klein, Universität Pécs Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung Institut für Pädagogik

e-mail: klein@kpvk.pte.hu

PhD in Linguistik University of Pécs 2004

Habilitation in Linguistik University of Pécs 2014

Forschungsbereich:

pracherwerb, kindlicher Bilingualismus, Kinderliteratur

Wichtige Publikationen:

Geschichtsunterricht und Identitätspolitik. Grundschulbücher der Deutschen in Ungarn von 1868 bis heute. In: Fata Márta (Hrsg.): *Migration im Gedächtnis. Auswanderung und Ansiedlung im 18. Jahrhundert in der Identitätsausbildung der Donauschwaben*. Schriftenreihe des Institutes für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde - Band 16. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 2013. S. 121-135.

Wege zur Zweisprachigkeit. Sprach(en)erwerb vor dem Schulalter. Pécs: Pro Pannonia Verlag. 175. 2013.

Ungarndeutsche Kinderliteratur durch Autoren und Werke In: Klein Ágnes, Márkus Éva (Hrsg.) *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis: Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2017. S 10-19.

Waldorfpädagogik in Ungarn In: Simone Reinhold, Katrin Liebers (szerk.) *Mensch - Raum - Mathematik: Historische, reformpädagogische und empirische Zugänge zur Mathematik und ihrer Didaktik: Festschrift für Michael Toepell*. Münster: WTM Verlag, 2017. S.191-201.

Autorinnen:

Tünde Tancz, Universität Pécs Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung Institut für Pädagogik

e-mail: tanczt@kpvk.pte.hu

Forschungsbereich:

Märchenpädagogik, Pädagogik des Mutterspracherwerbs- und unterrichts

Wichtige Publikationen:

Gyakorlat teszi a mestert": A gyakorlati képzés múltja és jelene a tanító szakon. (Übung macht den Meister: Die Vergangenheit und Gegenwart der LehrerInausbildung). In: Kurucz Rózsa (Hrsg.) *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. (Die Jahrhunderte der Pädagogenausbildung im Karpatenbecken). 242 p. Szekszárd: Universität Pécs Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung, 2017. pp. 201-219

Gyermekkönyvek a bölcsődés korban. (Kinderbücher im Krippenalter) In: Gyöngy Kinga (Hrsg.) *Első lépések a művészetek felé I.: A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. (Erste Schritte in Richtung Künste I: Die Möglichkeiten der visuellen und muttersprachlich-literarischen Erziehung im Kleinkindalter) Budapest: Dialóg Campus Kiadó, 2015. S. 369-417.

Az olvasóvá válás lépései: A könyvek szerepe a kora gyermekkorban. (Schritte zum Lesen: Die Rolle der Bücher im Kleinkindalter). In: Bús Imre (Hrsg.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. (Studien über die Kinderkultur) Szekszárd: PTE IGYK Gyermekkultúra Kutatócsoport, (Universität Pécs Illyés Gyula Fakultät Forschungsgruppe der Kinderkultur) 2013. S. 97-122.

Mentés másként.: A Grimm mesék üzenetei (Aufbewahren anders: Die Botschaften der Grimmschen Märchen. In: Bús Imre, Klein Ágnes, Meskó Norbert (Hrsg.) *Nevelés és kutatás: tanulmányok az óvodapedagógus-*

*képzéshez : Erziehung und Forschung : Beiträge zur KindergärtnerInnen-
nausbildung.*: PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar, (Universität Pécs Illyés
Gyula Hoschschulfakultät) 2011. S. 233-243.

Népmese és szocializáció. (Volksmärchen und Sozialisation) In: Szávai
Ilona (Hrsg.) *Mint a mesében?: Tanulmányok a mese fontosságáról.* (Wie
in den Märchen? Studien über die Wichtigkeit der Märchen) Budapest:
Pont Verlag, 2009. S. 45-64.

MEHRSPRACHIGKEIT ALS BILDUNGSCHANCE

*Sie sprechen für uns, sie sprechen vor uns, sie sprechen von uns,
doch mit uns sprechen sie nicht*

Claudia Mewald

Abstract

In einer zunehmend globalisierten Welt unterrichten Lehrkräfte vorwiegend mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. Kompetenzen in der Anwendung einer fächerübergreifenden Mehrsprachigkeitsdidaktik sind daher zusammen mit der aktiven Wahrnehmung und Wertschätzung der gesprochenen Sprachen in den Schülergruppen von großer Bedeutung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Dieser Beitrag behandelt daher den Kompetenzbereich, welcher Lehrkräfte befähigt und motiviert, sprachliche Bildung als feststehenden und holistischen Bestandteil ihres Bildungsauftrags zu sehen. Sieben Kompetenzfelder, welche Mehrsprachendidaktiker durchdringen müssen, um die sprachliche Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler nutzen und effektiv fördern zu können, werden beschrieben und im Kontext des sprachen- und inhaltsintegrativen Unterrichts beispielhaft erläutert.

Einleitung

Der demografischen Konstellation in Europa und den bildungspolitischen Aufgaben einer zunehmend globalisierten Welt entsprechend unterrichten Pädagoginnen und Pädagogen vorwiegend mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. Man kann daher sagen, dass sie zusätzlich zu ihren Unterrichtsfächern immer auch Sprache unterrichten und Mehrsprachigkeitsdidaktiker sind.

Als solche müssen sie in der Lage sein, Sprachkompetenz in der jeweiligen Unterrichtssprache und oft auch in einer lebenden Fremdsprache professionell zu vermitteln. Zusätzlich müssen sie auch die Sprachenvielfalt in ihren Schulklassen durch aktive Wahrnehmung und Wertschätzung der gesprochenen Sprachen sowie das fachliche Verständnis durch sprachliche Vorentlastung von Wortschatz und Strukturen fördern. Wenn ihr Fokus alle in einer Klasse gesprochenen Sprachen umfasst und bei der Erarbeitung von Inhalten auf die Bedürfnisse der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler eingegangen wird, indem die

jeweilige Fachsprache aktiv unterrichtet wird, kann man von *sprachensensiblem* Unterricht sprechen.

Der Erwerb von Kompetenzen, welche Lehrkräfte befähigt und motiviert, sprachliche Bildung als feststehenden und holistischen Bestandteil ihres Bildungsauftrags zu sehen, sollte daher im Mittelpunkt aller Aus- und Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte des 21. Jahrhunderts stehen. Zielsetzung ist dabei, die Lehrkräfte und Lernenden dahingehend zu befähigen, sich in einer Welt der sprachlichen Vielfalt sprachbewusst, selbstbewusst und zielbewusst zu bewegen.

Lehrkräfte benötigen dazu nicht nur Kompetenzen, welche zur erfolgreichen Vermittlung der Unterrichtssprache als erste oder weitere Sprache sowie einer lebenden Fremdsprache erforderlich und förderlich sind, sondern auch jene, welche eine integrierte sprachensensible Bildung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Dazu gehören neben kognitiven auch individuelle, soziale und affektive Kompetenzen sowie Spracherwerbsstrategien (Bialystok 1991, Krumm und Reich 2011). Die Aspekte des sprachensensiblen Unterrichts sollen sowohl explizit als auch implizit als Auftrag transgressiver Pädagogik (Hooks 1994), welche fachliche und personelle Grenzen der Macht überschreiten lässt, abgebildet sein. Demzufolge sollen neben fachspezifischen und fächerintegrativen auch sprachenübergreifende Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung eröffnet werden, was als gleichmäßige Verpflichtung aller Fächer gesehen und als konstante Verbindung von fachspezifischer und sprachlicher Bildung verwirklicht werden soll. Das in der Folge beschriebene *Kompetenzmodell für Sprachliche Bildung* bildet die Grundlage für eine vertiefende, domänenorientierte sprachliche Bildung. Es fokussiert kommunikative Kompetenz im Kontext individueller und kollektiver Identitätsbildung als Voraussetzung für Entscheidungsfähigkeit, Kritik- und Reflexionsfähigkeit bei der Gestaltung und Implementierung von Unterricht und Lebenswelten (Fischer und Greiner 2012, 49, Bloomfield 2009).

Die Unterrichtssprache und zwei weitere Sprachen

Das *Kompetenzmodell für Sprachliche Bildung* geht von der Voraussetzung aus, dass Lehrkräfte die Unterrichtssprache beherrschen und auch ein hohes Niveau (C1 laut Europarat 2001) in einer lebenden Fremdsprache erreicht haben. Eine weitere Sprache sollten sie zumin-

dest auf dem Niveau B1 beherrschen. Das Modell zielt auf eine Umsetzung von bilinguaem Unterricht ab, was Unterricht potentiell zu einem Mittel der Internationalisierung macht. Die Förderung der Sprachkompetenz in den Fertigkeiten *Lesen, Hören, Schreiben, Zusammenhängend Sprechen* und *An Gesprächen teilnehmen* in zwei Sprachen erfolgt idealerweise integrativ, d.h. der Kompetenzerwerb in der jeweiligen Sprache wird stets mit dem Erwerb inhaltlicher Kompetenzen als *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* verknüpft. Die Schülerinnen und Schüler erlernen dadurch aktiv Strategien des multilingualen Spracherwerbs (wenn man die Fachsprache miteinbezieht), welche sie auch im Erwerb weiterer Sprachen anwenden können.

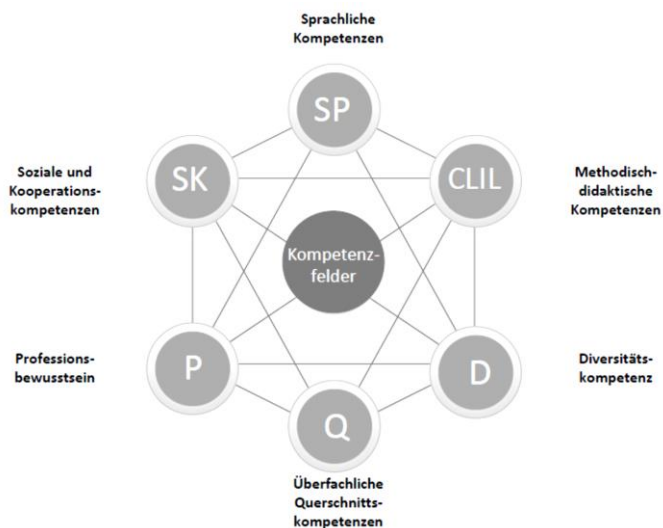
Schülerinnen und Schüler die nach dem *Kompetenzmodell für Sprachliche Bildung* unterrichtet wurden, sollen für mehrere Sprachen sensibilisiert und durch die alters- und situationsadäquate, kompetente Anwendung von mehreren Sprachen zu *vollwertigen (Gesprächs)Partnern* in inklusiven Lernprozessen werden: sie sollen Gesprächspartner werden *mit denen über Inhalte gesprochen wird*, selbst wenn ihre sprachliche Kompetenz noch nicht perfekt ist oder sich gerade erst zu entwickeln beginnt.

Kompetenzmodell Sprachliche Bildung für Lehrkräfte

Das *Kompetenzmodell Sprachliche Bildung für Lehrkräfte* baut auf allgemein pädagogischen Kompetenzen und grundlegenden sprachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen auf und umfasst sechs Kompetenzfelder:

1. Sprachliche Kompetenzen
2. Soziale und Kooperationskompetenzen
3. Professionsbewusstsein
4. Überfachliche und Querschnittskompetenzen
5. Diversitätskompetenz
6. Methodisch-didaktische Kompetenzen

Abbildung 1: Kompetenzfelder



Vier der sechs Kompetenzfelder decken sich mit jenen, die auch in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern relevant sind (1, 2, 4 und 5).

Kompetenzfeld 1: Sprachliche Kompetenzen

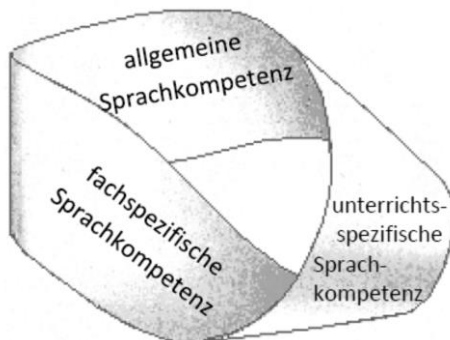
Sprachlicher Kompetenzerwerb soll Pädagoginnen und Pädagogen in die Lage versetzen, ihre Eigenkompetenz in den Zielsprachen so zu vertiefen und zu erweitern, dass sie den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS) folgend *das Lehren und Lernen der Zielsprachen an den Bedürfnissen, an der Motivation, den Dispositionen und den Lernmöglichkeiten der Lernenden orientieren und implementieren* können (Europarat 2001). Dazu ist neben den grundlegenden sprachlichen, fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen erforderlich, dass Lehrkräfte darüber hinaus ein erweitertes sprachliches Repertoire und ein reflektiertes Verständnis für die Bedeutung sprachlicher Bildung im sozio-kulturellen Kontext der Lernenden entwickeln.

Folgende allgemeinen, fachspezifischen und unterrichtsspezifischen Sprachkompetenzen sollen möglichst integrativ, gleichmäßig und zyklisch erworben, vertieft und angewandt werden:

- Rezeptive und produktive Sprachkompetenz mindestens auf dem Niveau C1 in einer lebenden Fremdsprache und B1 in einer weiteren, um fachspezifische Inhalte sprachrichtig vermitteln und fachspezifische Literatur und Medien professionell nutzen zu können
- Beherrschung und Anwendungskompetenz eines aktiven Wortschatzes in der Unterrichtssprache und in einer lebenden Fremdsprache für fachspezifische Themenbereiche, um diese durch CLIL so vermitteln zu können, dass möglichst alle Lernenden (zumindest rezeptiv) am Unterricht teilhaben können
- Beherrschung der Classroom Management Sprache in der Unterrichtssprache und in einer lebenden Fremdsprache, um fachspezifische Situationen sprachlich professionell anleiten zu können
- Kompetenz, sprachenspezifische, kulturelle und interkulturelle Gemeinsamkeiten der Zielsprachen mit besonderem Augenmerk auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren um durch expliziten zwischensprachlichen Transfers Interkomprehensionsfähigkeit fördern zu können

Kompetenz, relevante Spracherwerbtheorien, Sprachlehr- und Sprachlernforschung im Kontext der eigenen Mehrsprachigkeit zu reflektieren und Interkomprehensionsfähigkeit im professionellen Kontext zu entwickeln

Abbildung 2: Sprachliche Kompetenzen



Der Aufbau der sprachlichen Kompetenzen erfordert zyklische und immer wieder kehrende Elemente des Inputs und Möglichkeiten des interaktiven Outputs mit zeitnahe, förderlichem Feedback. Daher sollen dem kontinuierlichen Aufbau der Kompetenzen entsprechende zeitliche Ressourcen gewidmet und durch ständige Förderung der Interkomprehensionsfähigkeit das zwischen- und übersprachliche Sprachbewusstsein entwickelt werden. Dies gilt für den Spracherwerb der Lehrkräfte ebenso wie für jenen der Schülerinnen und Schüler.

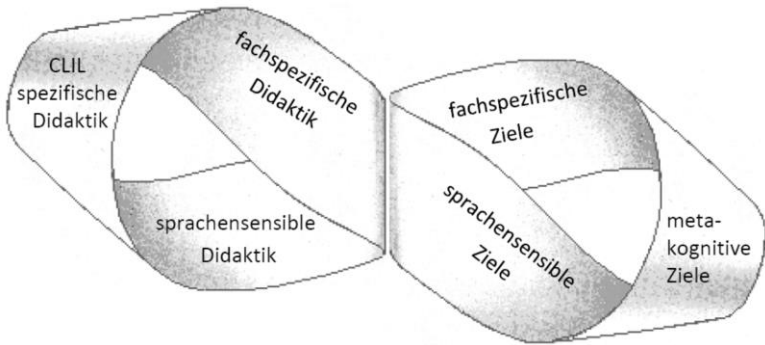
Kompetenzfeld 2: Methodisch-didaktische Kompetenzen

Lehrkräfte des 21. Jahrhunderts benötigen methodische und didaktische Kompetenzen, welche sie befähigen, die Unterrichtssprache, eine lebende Fremdsprache sowie die Unterrichtssprache als Fremdsprache oder Zweitsprache in Sachfächern durch die Integration von fachspezifischen und sprachlichen Inhalten zu vermitteln. Transferleistungen auf weitere Sprachen, welche die Pädagoginnen und Pädagogen ebenfalls ausreichend beherrschen, sollen bewusst gefördert und autonom verfolgt werden. Dies ist insbesondere wichtig, wenn die Lehrkräfte selbst mehrsprachig sind oder über einen Migrationshintergrund verfügen.

Lehrkräfte sollen der inklusiven Methodik von CLIL und dem GERS entsprechend in der Lage sein, sinnvolle und lebensweltliche Lernziele auf inhaltlicher, sprachlicher und metakognitiver Ebene zu formulieren und zu integrieren, angemessene Strategien und Materialien zur Vermittlung der Ziele zu entwickeln, den Lernerfolg der Lerner zu beobachten und zum Zwecke der Planung von Lehren und Lernen zu evaluieren.

Methodische Modelle von CLIL sollten in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften durch Loop Input (Woodward 2003) vorgestellt werden. Alle Inhalte werden demzufolge auf dem Niveau der Lehrkräfte durch die Methoden und Strategien des CLIL Unterrichts vermittelt und in eine sprachensensible sowie fachspezifische Didaktik eingebettet, welche metakognitive Kompetenzen explizit fördert. Durch Reflexion werden die eigenen Lernerfahrungen danach in schulische Konzepte übertragen.

Abbildung 3: Integration von methodisch-didaktischen Kompetenzen und inhaltlichen, sprachlichen und metakognitiven Zielsetzungen



Folgende fachspezifischen, sprachensensiblen und CLIL-spezifischen sowie methodisch-didaktischen Kompetenzen sollen durch Loop Input erworben, vertieft und angewandt werden:

- Die Kompetenz, fachspezifische Themen inhaltlich und sprachlich so zu planen und zu vermitteln, dass alle Lerner rezeptiv und ihren sprachlichen Möglichkeiten entsprechend auch aktiv am Unterricht teilhaben können.
- Die Kompetenz, Unterrichtsmethoden auf der Basis aktueller Spracherwerbtheorien und -ansätze reflektiert, gezielt und situationsadäquat in fach- und sprachpädagogischen Konzepten anzuwenden (Long und Doughty 2011, Muijs und Reynolds 2011).
- Die Kompetenz, eine Vielfalt von Materialien für alle sprachlichen Fertigkeiten den fachspezifischen, sprachlichen, interkulturellen, sozialen und metakognitiven Fertigkeiten der Zielgruppe entsprechend gezielt und begründet auszuwählen und zu implementieren, sowie deren Wirkung zu reflektieren (Petty 2009).
- Die Kompetenz, Unterrichtsmethoden und -strategien aus der lebenden Fremdsprache und aus der Unterrichtssprache als neue Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit zu modulieren und praktisch umzusetzen.
- Die Kompetenz, längerfristige, progressive und zyklische Planungen nach methodisch- didaktischen Erkenntnissen des kommunikativen Sprachunterrichts und der aktuellen Forschung im Spra-

chenerwerb in den Fachunterricht zu integrieren und längerfristige sprachliche Ziele so umzusetzen, dass der fachliche und der sprachliche Kompetenzerwerb einander unterstützen.

- Die Kompetenz, metakognitive Strategien für den fachlichen und sprachlichen Kompetenzerwerb nutzbar zu machen und Autonomie sowie lebenslanges Lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit, insbesondere durch und zur effektiven Nutzung moderner Medien, zu fördern.
- Die Kompetenz, den Spracherwerb zu beobachten und sprachliche Probleme beim fachspezifischen Kompetenzerwerb zu diagnostizieren, um förderliche Lern- und Lehrprozesse anleiten zu können (Muijs und Reynolds 2011).

Die oft geführte Diskussion ob CLIL eher sprachliche oder fachliche Ziele verfolgen sollte, stellt sich im Kontext einer Didaktik, welche die Mehrsprachigkeit gezielt fördern will, nicht. Eine sprachensensible Didaktik zielt dem integrativen Charakter der bewussten Verbindung sprachlicher und fachlicher Ziele entsprechend nicht auf Gewichtung oder Bevorzugung ab. Sie will vielmehr bewusst machen, dass fachliches Lernen ohne Sprache im weitesten Sinn (d.h. als verbale und non-verbale Sprache inklusive Körpersprache, Gebärdensprache, Bildsprache, Symbolsprache etc.) nicht stattfinden kann und dass sprachliche Kommunikation ohne konkreten Inhalt oder Ziel nicht authentisch und daher nicht sinnvoll ist. Daher wird dem aktiven Erleben des integrierten fachspezifischen und sprachlichen Kompetenzerwerbs durch eine sprachensensible Didaktik im *Kompetenzmodell Sprachliche Bildung* größte Bedeutung beigemessen.

Kompetenzfeld 3: Soziale und Kooperationskompetenzen

Mehrsprachendidaktiker sollen in der Lage sein, im Kontext der Mehrsprachigkeit und im Auftrag des GERS „durch effektive internationale Kommunikation gegenseitiges Verständnis und Toleranz [...] zu fördern“ sowie „den Bedürfnissen eines vielsprachigen und multikulturellen Europas dadurch entgegen zu kommen, dass die Fähigkeit der Europäer, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg miteinander zu kommunizieren, deutlich verbessert wird.“ (Europarat 2001, 16)

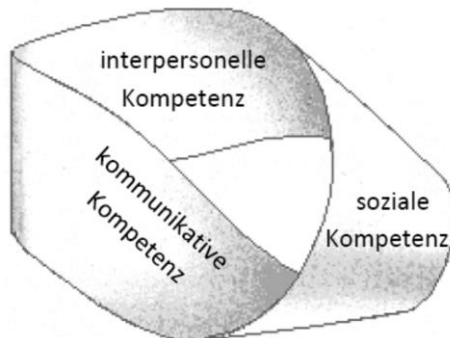
Diesem Anspruch soll im *Kompetenzmodell Sprachliche Bildung* insofern gerecht werden, als die Pädagoginnen und Pädagogen ausreichende sprachliche, soziale und interpersonelle Kompetenzen erwerben und

Möglichkeiten bekommen sollen, eine internationale Sprache im professionellen Kontext erfolgreich zu verwenden, um mit Lehrkräften anderer Sprachen und Kulturen professionell kommunizieren und agieren (reflektieren, forschen, planen, unterrichten) zu können.

Folgende sozialen, kommunikativen und interpersonellen Kompetenzen sollen erworben, vertieft und in der professionellen Praxis aktiv angewandt werden:

- Die Fähigkeit zu professionellem Planen, Unterrichten und Erziehen in schulischen und außerschulischen, nationalen und internationalen Teams durch Projektarbeit, professionelles Netzwerken, gemeinsames Unterrichten etc.
- Die Fähigkeit, professionelle Interaktion mit KollegInnen und ggf. mit Lehrkräften in diversen Rollen in internationalen Teams durchzuführen.
- Die Kompetenz, in internationalen Projekten und/oder Netzwerken zu kommunizieren und zu kollaborieren.
- Die Kompetenz, an der internationalen Scientific Community teilzunehmen, z.B. in professionellen on-line Foren, durch die Veröffentlichung von professionellen Texten, kollaborative Materialentwicklung etc.

Abbildung 4: Integration von sozialen, kommunikativen und interpersonellen Kompetenzen



Soziale und Kooperationskompetenzen in einem möglichst diversen sprachlichen und kulturellen Kontext zu entwickeln bedarf einer internationalen Orientierung der Aus- und Fortbildungsinstitution (Beelen 2007). Die aktive Einbindung internationaler Projekte in Konzepte der Aus- und Fortbildung, die auf sprachliche Bildung fokussieren, scheint daher unerlässlich.

Kompetenzfeld 4: Diversitätskompetenz

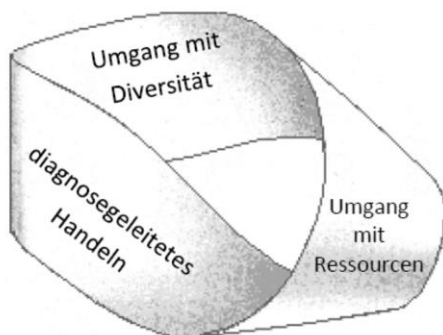
Mehrsprachendidaktiker haben die Aufgabe, die Achtung und Entwicklung von Identitäten und kultureller Vielfalt zu fördern, sowie „die Gefahren abzuwenden, die aus Marginalisierung derjenigen resultieren könnten, die nicht über die Fähigkeit verfügen, in einem interaktiven Europa zu kommunizieren.“ (Europarat 2001, 16)

Daher müssen sie über folgende Kompetenzen verfügen:

- Interkulturelle Kompetenz, d.h. die Bereitschaft und Fähigkeit zur Wertschätzung und förderlichen Nutzung der kulturellen Vielfalt der Schülergruppe und der diversen Identitäten der Schülerinnen und Schüler durch sprachensensiblen Unterricht, im Fremdsprachenunterricht, in der Unterrichtssprache als neue Sprache, sowie durch die wertschätzende Einbindung der Sprachen und Förderung der (inter-)kulturellen Erfahrungen.
- Die Kompetenz, kulturelle und interkulturelle Besonderheiten der Länder der zu erlernenden Sprachen mit besonderem Augenmerk auf die Lebenswelt der Lerner zu reflektieren, um durch einen expliziten Transfers kulturelle und interkulturelle Kompetenzen in altersgemäße und transkulturelle Implementierungskonzepte zu integrieren.
- Diagnosekompetenz, d.h. die Fähigkeit, durch Lernprofile und Entwicklungspläne die Teilnahme am Unterricht mit entsprechenden Förder- und Unterstützungsmaßnahmen zu ermöglichen, sprachliche Begabungen zu fördern, Schwächen zu erkennen, anzuerkennen und überwinden zu helfen (Hattie 2012).

Ressourcenkompetenz, d.h. das Schaffen einer inklusiven Lerngemeinschaft, insbesondere durch bedürfnisorientierte, sprachensensible Konzepte und Materialien im Unterricht (Scrivener 2011).

Abbildung 5: Integration von Kompetenzen zum professionellen Umgang mit Diversität, Diagnose, Förder- und Unterstützungsmaßnahmen und Ressourcen



Diversitätskompetenz zeigt sich vor allem in einem identitätsbewussten Ansatz im sprachensensiblen Unterricht. Dieser Ansatz betont die multiplen Positionen aus denen Sprachenlernende „sprechen“ können und wie marginalisierte Lerner gelegentlich „erwünschte“ Identitäten in Hinblick auf die Zielsprache der sozialen Gruppe einnehmen und so ihre eigene Identität ständig neu konstruieren. Dabei geht die Identitätstheorie davon aus, dass Lerner nicht einfach als motiviert-unmotiviert, introvertiert-extrovertiert, oder ängstlich-mutig eingestuft werden können, sondern dass vielmehr sozial konstruierte affektive Faktoren das Verhalten der Lerner bestimmen. Unterschiedliche Situationen können demnach unterschiedliche Verhaltensweisen hervorrufen und oft sind es nicht fehlende Motivation, Introvertiertheit oder Angst, welche Kommunikation verhindern, sondern das Machtverhältnis zwischen den kompetenten *Sendern* (Lehrkräfte oder Mitschüler und Mitschülerinnen, die die Unterrichtssprache beherrschen) und den sprachlich weniger kompetenten *Empfängern* (Norton und McKinney 2011).

Dieses ungleiche Machtverhältnis erklärt, weshalb die fehlende Interaktion von marginalisierten Lernern meist nicht auf das Fehlen von Motivation, sondern auf das Fehlen von Möglichkeiten, zurückzuführen ist. Möglichkeiten der Interaktion aktiv zu fördern und dafür zu sorgen, dass Lerner einen fremdsprachlichen Kontext vorfinden, indem auch *mit* ihnen gesprochen wird und nicht nur *für sie*, *von ihnen* und *über sie*, er-

fordert die Fähigkeit, die Individualität und Persönlichkeit der Lernenden im Kontext der Sprachlernsituation zu sehen. Außerdem bedarf es der Bereitschaft, Sprechanelässe im täglichen Unterrichtsgeschehen adäquat zu gestalten. Diese Fähigkeit und Bereitschaft sind die Grundlagen eines sprachensensiblen Unterrichts der das Miteinander fördert und marginalisierte Lerner aus dem Nebeneinander entlässt.

Kompetenzfeld 5: Professionsbewusstseinskompetenz

Sprachensensibler Unterricht soll „die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken.“ (Europarat 2001, 16) Um ihre Professionalität zu entfalten und weiter entwickeln zu können, sollen sich Lehrkräfte daher fortlaufend und kritisch mit der Forschung und Entwicklung in ihrem Fachgebiet auseinandersetzen und sich mit Kolleginnen und Kollegen anderer Sprachen und Kulturen dazu austauschen.

Ihr Professionsbewusstsein als Mehrsprachendidaktiker soll demzufolge in folgenden Kompetenzen sichtbar werden:

- Die Kompetenz, sprachspezifische Forschung und Beiträge (Konferenzbeiträge, Artikel, Unterrichtsmaterialien...) im internationalen Kontext zu lesen und zu kommentieren.
- Die Kompetenz, sprachspezifische Forschung selbst durchzuführen, Forschungsberichte zu verfassen und im internationalen Kontext zu präsentieren.
- Die Bereitschaft, an Studienaufenthalten, Kooperationsprojekten oder Internships im internationalen Kontext aktiv teilzunehmen.
- Die Fähigkeit, das eigene Sprachenlernen zu dokumentieren und die eigenen Lernprozesse sichtbar zu machen sowie die Bereitschaft zu lebenslangem Sprachenlernen.

Die Bereitschaft, mit Menschen anderer Sprachen und Kulturen offen, unvoreingenommen und kooperativ im professionellen Kontext zu kollaborieren.

Abbildung 6: Integration von Professionsbewusstseinskompetenzen



Kompetenzfeld 6: Überfachliche Kompetenzen und Querschnittsmaterien

Kommunikative Sprachkompetenz hat linguistische, soziolinguistische und pragmatische Komponenten. Sprachliche Kompetenzen sollen im *Kompetenzmodell Sprachliche Bildung* integrativ erworben werden und betreffen alle Kompetenzbereiche. Soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen werden ebenfalls in mehreren Kompetenzfeldern aktiv bearbeitet, sind jedoch in Bezug auf ihre theoretische Grundlegung den überfachlichen Kompetenzen zuzuordnen und sollen direkt mit entsprechenden Inhalten der Psycholinguistik und Soziolinguistik verknüpft werden.

Folgende überfachlichen Kompetenzen sind für die Entwicklung der anderen fünf Kompetenzfelder maßgeblich:

Soziolinguistik

- Die Kenntnis und Fähigkeit, eine internationale Sprache zu erfassen, situationsadäquat anzuwenden und die Anwendungskompetenz und -erfahrungen in mehrsprachige Situationen zu übertragen,
- Die Kompetenz, gruppensdynamische Prozesse professionell zu gestalten und dabei interkulturelle, transkulturelle und soziale Kompetenzen professionell zu nutzen (Benehmen, Höflichkeit, Register, Sensibilität für Sprachvarianten und Dialekte) (Kramsch 2002, Konzulin, et al. 2003).

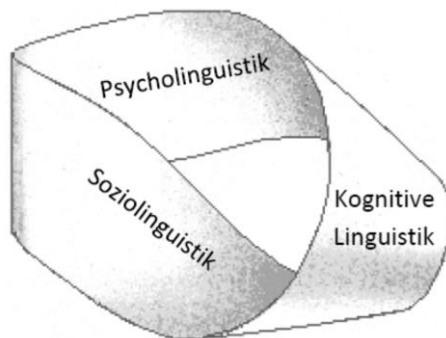
- Das Bewusstsein, sprachliche Varietäten anzuerkennen und wertzuschätzen sowie Fähigkeit, soziale Barrieren aufgrund bestimmter sprachlicher oder kultureller Identitäten durch gezielte Maßnahmen der sprachlichen Integration abzubauen.

Kognitive Linguistik & Psycholinguistik

- Die Kenntnis der Spracherwerbsprozesse und Kompetenz, dieses Wissen in der Planung, Implementierung und Analyse von sprachensensiblem Unterricht nutzbar zu machen.
- Die Fähigkeit, kognitive und metakognitive Kompetenzen im Spracherwerb bewusst zu machen und für LernerInnen nutzbar zu machen (Robinson 2003).
- Die Kenntnis über die Ursachen und Arten von Fehlern im Spracherwerb und Kompetenz zum förderlichen, korrektiven Feedback.
- Die Kompetenz, variable Lernvoraussetzungen und -stile zu diagnostizieren und adäquate Konzepte der Förderung und/oder Unterstützung zu entwickeln (Warren 2013).

Die Kompetenz, qualitative und quantitative Methoden der linguistischen- und Spracherwerbsforschung anzuwenden und situationsadäquat zu nutzen (Creswell 2009, Podesva und Sharma 2013).

Abbildung 7: Integration von überfachlichen Kompetenzen



Im Bereich der überfachlichen Kompetenzen ist der integrative Ansatz insbesondere in Verbindung mit der forschungsgelenkten Kompetenzentwicklung zum Professionsbewusstsein naheliegend. Diese Kompetenzentwicklung sollte jedoch von einer institutionalisierten Forschung im Sprachlern- und Sprachlehrbereich gestützt sein, welche eine Forschungsverpflichtung der Aus- und Fortbildungsstätte darstellen muss (Haider 2010, 179).

Sie sprechen für uns, sie sprechen vor uns, sie sprechen von uns, doch mit uns sprechen sie nicht

Die sprachlichen Kompetenzen der Lerner bestimmen maßgeblich die Quantität und die Komplexität der Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden können. Mangelnde Sprachkompetenzen sind sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden eine Herausforderung, die spezielle Strategien der Bewältigung erfordert.

Selbst in unserer ersten Sprache stellt jede Fachsprache eine solche Herausforderung dar und bedarf der lexikalen Durchdringung, während strukturelle Probleme in solchen Fällen kaum auftreten. Werden Kinder mit für sie komplexeren fachspezifischen Themen konfrontiert, ist daher Wortschatzarbeit von grundlegender Bedeutung. Findet keine Klärung komplexer Begriffe statt, was oft der Fall ist weil gar nicht bewusst wird, dass sie die Schülerinnen und Schüler diese nicht verstehen und sie (scheinbar) problemlos wiedergeben können, steht einem durchdringenden Wissenserwerb das fehlende sprachliche Verständnis entgegen. Das ist besonders beim Lesen von Texten bedeutend, wo das Textverständnis bereits leidet, wenn nur jedes fünfte Wort unbekannt ist. Lautes Vorlesen klappt zwar meistens, aber oft wird nicht verstanden, was laut gelesen wurde.

Lehrkräfte müssen daher ein besonders gutes Verständnis für die sprachlichen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln und Strategien der Wortschatzentlastung und -vermittlung ständig mitdenken, wenn sie Unterricht planen. Die sprachliche Unterstützung wird umso bedeutender, wenn Lernende die Unterrichtssprache erst erwerben.

Das *Kompetenzmodell Sprachliche Schwerpunkte* soll Lehrkräfte befähigen, mit solchen Situationen professionell umzugehen und die Mehrsprachigkeit ihrer Klassen als Ressource anstatt als Belastung zu sehen.

Um dies bewerkstelligen zu können, brauchen Pädagoginnen und Pädagogen Kompetenzen als Fremdsprachenlehrer, denn als solche sind sie in allen Unterrichtsstunden für ihre mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler als Mehrsprachendidaktiker tätig.

Methodisch-didaktische Kompetenzen aus dem Bereich des sprachen- und inhaltsintegrativen Unterrichtens (CLIL), die sie idealerweise im eigenen Spracherwerb erlebt und durch Reflexion in einen Wissens- und Kompetenztransfer gebracht haben, sind in solchen Unterrichtsszenarien hilfreich. CLIL Lehrkräfte können ihre methodisch-didaktischen Kompetenzen in jeder Sprache, die sie selbst ausreichend professionell beherrschen, einsetzen und durch das Vermitteln von altersadäquaten metakognitiven Strategien den Spracherwerb ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt fördern.

Lernende, die die Unterrichtsprache nicht beherrschen, können mit entsprechenden Strategien aktiv in den Unterricht eingebunden werden. Anfangs werden sie durch non-verbale Aktionen Verständnis zeigen, produktive Sprachleistungen werden anfangs auf dem Wortniveau erfolgen. Dennoch ist es wichtig, dass ihnen das *MIT-Sprechen* ermöglicht wird wobei sie lange genug vom Anspruch der sprachlich korrekten Produktion befreit sein sollten. Der Erwerb von grundlegenden kommunikativen Fertigkeiten (basic interpersonal communication skills – BICS) erfordert in der Regel zwei bis drei Jahre. Es ist absolut sinnvoll und möglich, Schülerinnen und Schüler den Erwerb dieser Fertigkeiten im Klassenverband zu ermöglichen (Cummins 2003).

Mehrsprachendidaktiker müssen für diese Aufgabe ausgebildet sein, um die sprachliche Vielfalt nutzen und effektiv fördern zu können.

Literatur

Beelen, Jos. "2. Implementing Internationalisation at Home." *EAIE Professional Development Series for International Educators*. 2007. file:///C:/Users/Claudia/Dropbox/Downloads/EAIE%20Professional%20Development%20Series%20Implementing%20Internationalisation%20at%20Home%20chapter%203.pdf.

Bialystok, Ellen. *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press, 1991.

Bloomfield, Stephen D. *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

Creswell, John W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE, 2009.

Cummins, Jim. "BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction." In *Sociolinguistics: The essential readings*, by Christine Bratt Paulston and G. Richard Tucker, 322-328. London: Blackwell, 2003.

Europarat. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Herausgeber: Goethe-Institut. Übersetzung: Jürgen Quetz. Berlin: Langenscheidt, 2001.

Fischer, Roland, und Ulrike Greiner. „Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung.“ In *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*, Herausgeber: Roland Fischer, Ulrike Greiner und Heribert Bastel, 31-59. Linz: Trauner Verlag, 2012.

Haider, Hubert. „Mehr (Psycho-)Linguistik in die Ausbildung von Sprachenlehrer/innen.“ In *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht*, von David Newby, Michaela Rückl und Barbara Hinger, 157-182. Wien: Praesens Verlag, 2010.

Hattie, John. *Visible Learning for Teachers. Maximising Impact on Learning*. New York: Routledge, 2012.

Hooks, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

Konzulin, A., B. Gindis, V.S. Ageyev, und S. M. Miller, . *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Kramersch, Claire, Hrsg. *Language Acquisition and Language Socialization*. London: Continuum, 2002.

Krumm, Hans-Jürgen, und Hans H Reich. „Curriculum Mehrsprachigkeit.“ *Homepage des Österreichischen Sprachenkompetenzentrums Graz*. 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (Zugriff am 13. 02 2014).

Long, Michael L., und Catherine J. Doughty. *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

Muijs, Daniel, und D. Reynolds. *Effective Teaching*. London: Sage, 2011.

Norton, Bonny, und Carolyn McKinney. „An identity approach to second language acquisition.“ Kapitel 3 von *Alternative approaches to second language acquisition*, von Dwight Atkinson, 73-94. Milton Park: Routledge, 2011.

Olliver, Christian, und Strasser Margareta. „Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik - eine Analyse der bestehenden didaktischen Ansätze.“ In *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht*, von David Newby, Michaela Rückl und Barbara Hinger, 15-29. Wien: Praesens Verlag, 2010.

Petty, Geoff. *Teaching Today*. Cheltenham: Nelson Thomas, 2009.

Podesva, R.J., und D. Sharma, . *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Robinson, Peter. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 2011.

Warren, Paul. *Introducing Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Woodward, Tessa. „Loop input.“ *ELT Journal*, 2003: 301-304.

Autorin:

HS-Prof. Mag. Dr. Claudia Mewald

Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Department 3. Fächer

claudia.mewald@ph-noe.ac.at

PhD in Education, University of East Anglia, 2004

Forschungsbereich:

CLIL (Content and Language Integrated Learning), Mehrsprachigkeit, Lernerautonomie, Beurteilen und Testen in der Fremdsprache Englisch

Wichtige Publikationen:

Mewald, C. (2015) Lexical Range of Learners in Bilingual Schools in Lower Austria. In: *Global Education Review*, Vol. 2, Nr. 2. Available at: <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/107/122>

Mewald, C. (2015) Wonder: From novel to play. A project report. R&E-SOURCE <http://journal.ph-noe.ac.at> Open Online Journal for Research and Education Special Issue #2. Available at: <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/215/218>

Mewald, C. (2015) The impact of standardised testing on classroom teaching and testing in lower secondary foreign language education in Austria: a mixed method study. In: Dawadi, S., Mader, J. & Urkun, Z. (eds.) *Language testing: Current trends and future needs*. TEASIG Conference Proceedings, Granada 2014, IATEFL, pp. 37-41.

Csida, S. & Mewald, C. (2016), "PrimarWebQuest in foreign language education", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 5 Iss 1 pp. 45-59 Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-09-2015-0029>

Mewald, C. (2016) Process writing and peer assessment in teacher education. In: Tsagari, D. (ed.) *Classroom-based Assessment in L2 Contexts*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press. pp. 229-253.

Mewald, C. (2017) Give me 5 and make me feel ALIVE! Five principles in foreign language education with young learners. R&E-SOURCE

<http://journal.ph-noe.ac.at> Open Online Journal for Research and Education. Iss 8. Available at: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/435>

MULTICULTURAL EDUCATION IN THE UNITED STATES AND IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

Edina Haslauer

Abstract

This study introduces the current academic achievement gap between minority and mainstream groups of students in the United States and explores ways in which the gap has been interpreted over the last few decades. In particular, cultural deficit and cultural difference theories are examined. The study also highlights key characteristics of multicultural education and how it can inform the work of teacher educators as they attempt to train competent culturally responsive teachers who are not only able to provide equitable educational opportunities for all students, but who also possess the qualities to contribute to the closing of the achievement gap. The essay also argues that prospective teachers must understand the differences among individual, cultural, and institutional forms of discrimination, in addition to the manifestations of current and historical forms of oppression, in order to challenge the systematic inequities in educational opportunities of various groups in the United States. The argument that a one course multicultural educational approach with few hours of field experience in a multicultural setting is not sufficient to achieve some of the objectives of multicultural education is also introduced in this paper.

1. Introduction

Multicultural education has a long tradition in the United States. Its careful implementation in teacher education programs is imperative given the growing number of minority students in schools and the low academic achievement of many groups from non-mainstream backgrounds. This study will, first, introduce the existing achievement gap and its causes; second, explore the role of multicultural education in closing the achievement gap between minority and mainstream students; and third, provide an overview of how teacher training programs in general, and a small rural teacher education program located in the Midwest in the United States, in particular, are attempting to prepare culturally responsive teachers.

Before proceeding, we must define the term “minority.” In this paper, the word “minority” refers to “a culturally, ethnically, or racially distinct group that coexists with but is subordinate to a more dominant segment of the society” (Encyclopedia Britannica). The study of multicultural education extends the term “minorities” to many other groups in a school population. In addition to racial and ethnic groups, Banks (2016) also include the students’ gender, gender identity, sexual orientation, social-class, language, religion, and exceptionality (disability) in their definition of “minority”. In some ways, these groups tend to be marginalized in schools and hold less power than those students who are part of the dominant segment of the population. Two important points must be made. First, the term “minority” does not necessarily refer to groups that are outnumbered by the majority. For example, females typically hold a minority status because of the documented discrimination they face both in society and in schools. For example, Brown and Leaper (2010) document that sexist comments about girls’ abilities in math and science are not uncommon in schools. In addition, null curriculum, that is, the invisibility of women in math and science textbooks, is widely recognized as well, suggesting stereotypical gender roles in society (Banks, 2016). Moreover, women still earn less at every level of academic achievement. Thus, even though women (50.8% in 2010) outnumber men in the United States, as a group may be considered as “minority” because they tend to have less power than men. (U.S. Census Bureau, 2010). In addition, we must acknowledge that each member of society belongs to a multitude of groups, and the statuses of group memberships affect each other. Cookson (2013), for example, studies children’s “rites of passage” experiences in a variety of social classes and finds that girls with lower socioeconomic status tend to experience a more sexist upbringing and schooling than girls from higher socioeconomic groups. This intersectionality is relevant to other group memberships as well. For example, Black girls and boys experience sexism and racism in different ways. Similarly, Black and White boys might have different school experiences because of the way their gender and race intersect. Adding the students’ socio-economic status to this analysis will provide yet another outcome. Thus, the concept of intersectionality must be recognized in our study. Before introducing the concept of multicultural education and its implementation in the teacher preparation, it is imperative to understand both the achievement gap in the United States and its possible causes.

2. The achievement gap

The school population in the United States has changed significantly in the past few decades. Specifically, public schools have become much more diverse than ever before. This trend continues. While fewer numbers of White students are expected to enroll in public schools, the non-White student population is anticipated to grow. According to the National Center of Education Statistics (2017a), the number of White students is projected to decrease from 24.9 million to 23.4 million between 2014 to 2026. Meanwhile, the number of Hispanic students is estimated to increase from 12.8 million in 2014 to 14.9 million in 2026 and to account for 29 % of total student enrollment in 2026. Similar tendencies are likely among students from other non-White backgrounds, although the rate of growth is less pronounced. For example, the Asian/Pacific Islander student population is projected to increase from 2.6 million to 3.1 million between 2014 and 2026 and will account for 6 % of the enrollment in 2026 in the United States.

The group of English Language learners (ELLs) is another fast-growing segment of school demographics. It comprises those students who receive any kind of support to master content knowledge and other competencies because of their lack of access to the English language. According to the National Center of Education Statistics (2017b), schools served close to an estimated 4.6 million English language learners in public schools in the 2014-2015 academic year, which represents about 10 % of the entire student body.

These trends would not be problematic in and of themselves. However, we know that the academic achievement of children from minority backgrounds tends to be lower than the typical White student's educational accomplishments, which demands scrutiny. Specifically, The Nation's Report Card in 2015, compiled by the National Center of Education Statistics (2015a), indicates that on average White students scored 292 points on the mathematics test in comparison to Hispanic and Black students, who on average earned 260 and 270 points, respectively. In terms of reading achievement, we find similar results. White 8th graders scored 274 points on the reading test, which was 26 and 21 points higher than the average score of Black and Hispanic students respectively (National Center of Education Statistics, 2015b). Dropout rates broken down by racial backgrounds demonstrate similar tendencies. The National Center of Education Statistics (2015c) also reports that the dropout rate among White students in 2015 was 4.6%, compared to 6.5% among Black and

9.2% of Hispanic children, although the study also acknowledges that the dropout rate has been closing in the past 10 years or so. These numbers have been also examined by the Stanford Center for Education Policy Analysis, (n. d.) where researchers found that while the academic achievement gap based on race has narrowed since the 1970s, it remains significant and thus problematic.

3. Rationalizations of the achievement gap

Disparities in the educational attainment of youth in the United States have been much studied, and different explanations have been given. The most significant and unquestionably important factor is the intersection of race and ethnic background of students with their socioeconomic status. According to the 2015 U.S. Census Bureau, 11% of Whites, 24% of Blacks and 21% of Hispanics lived in poverty. Thus, Black and Hispanic students are twice as likely to come from poor backgrounds than White students. These results must explain, at least partly, the academic achievement gap. Research does support the myriad ways poverty affects children's school performance. Howard (2010) provides an exhaustive summary, that includes the lack of medical attention and under-treated conditions such as dental or visual impairments among poor children. Living conditions are another contributing factor. Poor children tend to live in older houses where exposure to high amounts of lead, whether through water pipes or paint, is still a reality, affecting children's cognitive growth. Poor children's parents might hold low-wage jobs or have no employment at all. Homelessness or instability in housing also affects the child's educational attainment. In addition, children who live in poverty might have disproportionate experiences with violence, gang activity, crime, and drugs, affecting their physical, psychological, and emotional well-being (p. 3). Nonetheless, Howard (2010) also argues that poverty is only one of many factors that explain the academic achievement gap. His conclusion is supported by the earlier mentioned Stanford data analysis, which provides evidence that students' socioeconomic status only partly accounts for the achievement gap.

A critical problem arises when we attribute the academic achievement gap solely to socioeconomic explanations. Namely, it ignores the question of why people of color tend to live in poverty in the first place. Consequently, overlooking social structures that reproduce poverty gives birth to cultural deficit theories that simply blame the families for the low school performance of their children. Specifically, the cultural

deficit argument emphasizes that poor and non-White children's home culture is non-existent, abnormal, or pathological, so, children lack academic readiness. Some accounts even point to the children's genetic make-up. (Howard, 2010, p. 69.) These reasonings are strongly refuted by the field of multicultural education, which recognizes institutional forms of discrimination and social structures that perpetuate and reproduce poverty among poor people and people of color.

For example, Darling-Hammond (2015) argues that racial and socioeconomic segregation, which is still prevalent in the United States, contributes greatly to educational inequalities. She maintains that while the *Brown v. Board of Education* (1954) Supreme Court case led to desegregation of schools until about the 1980s, the 1991 Supreme Court decision, the *Board of Education of Oklahoma City v. Dowel*, has created an environment of re-segregation. In fact, Darling-Hammond shows that schools are at least as segregated today as they were during the 1960s Civil Rights Era. Specifically, she shows that only 3% of White students attend a school where the student body is 75% or more minority. At the same time, 50% of all Black students attend a school where the minority enrollment is 75% or higher. The same is true for low minority enrollment schools. About 70% of White students attend a school with 24% or less total minority enrollment; meanwhile, only 9% of Black and 9% of Hispanic students attend schools with similar demographics. She also states that schools are not only racially but also socioeconomically segregated and that minority students attend high-poverty schools in disproportionately higher numbers than their White counterparts. These numbers are crucial for two reasons.

One is the reality of inequity in school funding. Consistent with Darling-Hammond's (2015) argument is Baker, Sciarra, and Farrie's (2010) analysis that reports that only 14 out of the 50 states provide greater funding to high-poverty school districts than to low poverty schools. On the other hand, there are 20, that is close to half of all states in the U.S. that have a regressive funding system, meaning that high-poverty districts receive less state and local moneys than low-poverty districts (p.19). The second reason is that the schools' socioeconomic composition has as much effect on the students' educational achievement as the students' socioeconomic status. Darling-Hammond (2015) also shows that school funding affects to a great extent the quality of the teaching force employed in high-poverty schools influencing the students' academic development.

Ladson-Billings (2006) echoes Darling-Hammond's argument. She critiques the notion of an "academic achievement gap," and instead, conceptualizes the low academic achievement of minority students as an "opportunity gap." She explains that society is in an "education debt," that is, it owes minority groups for not providing the same educational opportunities that are offered to children from non-marginalized backgrounds. She states that, economically, we are in debt, considering the many underfunded schools that poor children and children of color attend. Historically, we are in debt due to the systematic institutional discrimination of minority groups. She continues that, socio-politically, we are also in debt, referring to the exclusion of people of color from civic processes, such as voting. Lastly, morally, we are in debt because of not fulfilling our obligation to do what is ethically the right thing to do. Thus, institutional forms of discrimination must be taken into consideration in understanding the reproduction of poverty and academic underachievement of marginalized groups of students.

Once we understand structural inequalities perpetuating poverty in the United States, we must find an alternative to the cultural deficit theory, which blames students' background for their underachievement. In contrast, cultural difference theory, sometimes also called cultural incongruence or cultural mismatch theory, looks for other interpretations.

First, cultural difference theory points to the disconnect between the home and school culture of minority students, which is not surprising taking into account the demographic composition of the teaching force. While the U.S. public schools are serving a very diverse student body as was shown above, the teacher force remains homogenous, consisting mostly of women from White middle-class backgrounds. Specifically, 82% of the teacher body is White in public schools, although educator diversity has increased. For instance, in the 1987-88 school year, 13% of public school teachers were from minority backgrounds, compared to 18% in the 2011-12 school year. It is worth mentioning, however, that the increases are not true for all non-White racial and ethnic categories. For example, the proportion of teachers who were Black decreased. (U.S. Department of Education, 2016. p.3.) The same report also states that education leaders are also predominantly White. In the 2011-2012 school year, only 20% of public school principals were individuals of color (p.3).

The consequences of mismatch between the children's and their teachers' background are manifold. Siring and Rice (2012) provide an

exhaustive summary of research about teachers' attitudes toward minority students, including children of color, poor children, English language learners, and Muslim students. Low expectation can manifest itself in misunderstanding the children's behaviors or academic achievement, resulting in the overrepresentation of minority students in special education placements and underrepresentation in academically advanced courses. Tracking also negatively affects minority students. When ability-grouping practices are applied, they are often disproportionately placed in lower-level groups and non-college tracks. In addition, teachers also expect parents to conform to mainstream parenting practices, and deviation from that creates prejudice among the teachers. (Sirin and Rice, 2012, p. 155-156)

Sirin and Rice (2012) also introduce their longitudinal study about teachers' expectations and perceptions of Muslim children in Islamic and public schools, and they shed light on the ways in which cultural incongruence or mismatch can inhibit minority students' education. In their longitudinal study, they survey teachers in both public and Islamic schools about their students. Their research shows that public teachers rate the academic competence of their Muslim students in reading and math much lower than teachers in Islamic schools. Similarly, public school teachers believe, to a much higher extent than teachers in Islamic schools, that Muslim students have potential barriers to academic success. Parental involvement indicates similar results. Public school teachers evaluate the parental involvement of Muslim students in much more negative terms than do teachers in Islamic schools (p. 161-163). Thus, the authors argue that "culturally congruous contexts" create higher academic expectations for Muslim students than "culturally incongruous schools" (p. 163).

Second, cultural difference theory also recognizes the students' rich cultural background, which is unique and complex, and that minority students do have a rich cultural capital even if it is unlike than the mainstream (Bourdieu & Passeron, 1977). It asserts that students' home language is an asset, whether they speak an entirely different language than English, or a dialect of English, such as African American Vernacular English or Ebonics. To understand children's culture, Moll and colleagues (1992) conducted ethnographic household studies. The knowledge produced in this qualitative research then allowed them to synchronize classroom practices with the students' background knowledge. They use the term "funds of knowledge to describe the historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for

household or individual functioning and well-being” (p. 133). Thus, in contrast to the cultural deficit theory, which attempts to transform the child, cultural difference theory strives to change the school and pedagogical approaches taking into account the students’ home culture (Howard, 2010, p. 69).

Research also points to yet another factor that influences low academic achievement among certain groups of students. The teachers’ negative attitude toward children of color or their prejudice can manifest itself in a variety of ways. For example, Samuels (2014) reports that teachers discipline Black children to a much higher degree than other groups of students. The 2011-12 Civil Rights Data collected by the U.S. Department of Education indicate that 46% of Black preschoolers were suspended more than once in school, which is 20% higher than the suspension rate among their White counterparts. The suspension rate among other age groups is comparable. In the 2006-2007 school year, for example, 19% of Black male students in U.S. public schools receive an out of school suspension, compared to 7% of White male students. Deeply embedded racial prejudice, albeit possibly implicit biases, might account for these results.

Prejudice also affects the education of LGBTQ students. This group comprises Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning students. The Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN) has collected an exhaustive amount of data about the educational experiences of more than 10,000 LGBTQ students. To highlight just a few findings, the GLSEN reports that over half (57.6%) of LGBTQ students felt unsafe in schools, 27% experienced physical, 59.6% sexual, and 48.6% electronic harassment. The more alarming finding of this report is, however, the lack of support for LGBTQ students in school. In fact, 56.2% of students reported hearing homophobic remarks from their teachers or other staff members, and 66.2% of LGBTQ students experienced discriminatory policies, such as displaying affection or being prohibited from writing about LGBTQ topics. The effect of victimization on school achievement is also substantial. The survey indicates that LGBTQ students experiencing discrimination in schools had lower grade point averages (2.9 vs.3.3) and were three times as likely to miss school than those who experienced a lower-level or no discrimination. While these numbers are problematic for obvious reasons, the school climate and support for LGBTQ students have improved since the first time GLSEN administered the survey in 1999. For example, the introduction of Gay

and Straight Alliances, comprehensive anti-bullying and harassment policies, and an inclusive curriculum have led to a lower frequency of victimization of LGBTQ students in schools.

This review of literature, although far from complete, introduces the academic achievement gap in the U.S. and highlights possible explanations of the low academic performance of minority students. To summarize, while the socioeconomic factor can affect educational outcomes, it not only overlooks cultural and institutional forms of discrimination, but also reduces the issue of underachievement to cultural deficiency. On the other hand, a much more complex picture is painted when we also take into consideration the continuous racial and socioeconomic segregation in schools, the inequity in funding patterns, the cultural incongruence or mismatch between school and home culture, teachers' negative perceptions and low expectations toward minority groups, including possible biases and prejudices, and the negative school climate that certain groups might experience. Understanding the cumulative effect of these pieces also steers us away from the cultural deficit conceptualization and directs us toward the cultural difference theory, which recognizes the rich cultural background of all students and strives to change the school culture and pedagogical approaches to address the needs of each child. The study of multicultural education is imperative in addressing these issues and will be explored next.

4. The role of multicultural education in teacher training

What skills, knowledge, and dispositions should teachers possess to combat the achievement gap? What do prospective teachers need to know so that they are prepared to work with children from a variety of backgrounds without looking at them from a deficit perspective? And, how should we design a teacher education curriculum, so that future teachers are able to provide equitable and fair educational opportunities for all children by recognizing the myriad ways that social discrimination filters into the classroom?

Concepts of multicultural education provide a useful framework. Banks (2016) explains that multicultural education has three distinct characteristics: it is a concept or idea, an educational reform, and a process. Specifically, the key idea of multicultural education is to value all students, regardless of their gender, sexual orientation, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics, promote equity, social justice in

education and the value pluralism. It is a reform movement, because our current educational system does not provide equity for all students. It is also a process. Even though educational equality, liberty, and justice for all is an ideal of U.S. society, it will never be fully realized. Nonetheless, Banks argues, we must strive for it (p. 2-3), and culturally responsive teaching is key in this endeavor.

a. Multicultural education and culture

To provide equity and social justice in education in which cultural differences are valued and children's needs are met, educators have to recognize that children are both unique individuals and cultural beings. Thus, first, teachers must understand the concept of culture. It is a tricky concept, because its use in everyday language can mislead the teacher. In the most common sense, culture refers to a collection of artifacts that are visible to the spectator, such as, tools, music, art, food, clothing, etc. created by a group of people. This assumes a "tourist" mentality in the attempt of getting to know, for example, the Hungarian or Southwestern culture of the United States. It is not uncommon for schools to organize "cultural events", displaying a variety of artifacts, food, music, pottery, etc. from diverse cultures that are defined by racial or ethnic characteristics. Sometimes, observable behaviors expand this understanding, for example, Hmong children do not look into the eyes of adults out of respect. Nonetheless, culture is reduced to a bucket list of characteristics applied equally to all members of a group, which often leads to stereotypes. Ruby Payne's (2005) framework reflects such a conceptualization about the "culture of poverty", in which she juxtaposes a list of features of lower, middle, and upper social classes. Her work is widely used in schools' professional development programs, despite its harsh criticism among scholars because of its heavy use of stereotypes (Gorski, 2006).

Instead of this conceptualization, teachers must understand that culture is all tangible and intangible aspects of a social group. Convertino, Levinson, and Gonzalez (2016), for example, define culture as the "symbolic meaning by which the members of a group or society communicate with and understand themselves, each other, and the world around them" (p. 27). This definition is more fruitful in education, which is "at heart, the transmission and acquisition of symbolic knowledge for understanding, controlling, and transforming the world" (Convertino, Lev-

inson, & Gonzalez, 2016, p. 28). Applying this definition in teacher education is important for a variety of reasons. First, it helps prospective teachers to become aware of their own cultural background and realize that the way they understand the world and construct knowledge might be different from their students. Second, this definition might help teachers to grasp the notion of “cultural relativism,” which refutes the idea that one culture is better than all others. Instead, it fosters the view that each culture can be equally valued on its own merits, and cultural differences simply relate to the social, historical, political, geographical, etc. contexts of the group. Third, this conceptualization of culture is useful when teacher candidates compare cultural deficit and cultural difference theories.

Multicultural education also recognizes the intersections among cultures. First, Banks (2016) maintains that in a diverse nation such as the United States, a variety of cultures co-exists and overlaps. Besides the common overarching national macro-culture, we can find a multitude of microcultures that might or might not share some of the characteristics of the macro-culture. Individualism is, for example, a core value in the macro-culture, but might be less valued among some American Indian groups. Furthermore, each member of the society belongs to various microcultures, and one group affiliation might affect the individual more than others. Second, Banks (2016) also states that religion, social class, gender, race/ethnicity, exceptionality, and sexual orientation generate a complex web creating unique lived experiences. Thus, teachers must recognize that ethnic or racial backgrounds tell very little about an individual student. For example, a Black student might be African American or Caribbean American, immigrant or non-immigrant, English learner, or native English speaker, practicing or non-practicing Christian or Muslim, heterosexual or gay, cis or transgender, etc. All these and other potential memberships and the degree of the student’s association with these various groups create a complex web of characteristics in the individual. Thus, teachers must be careful in making assumptions based on one cultural, ethnic, racial, linguistic, etc. membership. Nonetheless, Banks (2016) also asserts that a careful study of microcultures can aid the work of teachers and can predict certain behaviors based on the student’s group memberships “knowing one’s group affiliation can enable us to state that a certain type of behavior is probable, however, membership in a particular group does not determine behavior” (p. 10).

b. Multicultural education, reform, and educational equity

Multicultural education is also a reform movement intended to create educational equity (Banks, 2016). Teachers play a crucial role in this process, but only if they are aware of the root causes of inequities in the educational system. Thus, teacher training programs must include a curriculum that highlights such causes. In developing such a curriculum Vega's conceptual framework is useful. First, students explore the notion of culture, cultural norms, standards, cultural biases, and prejudice. After this overview, students analyze individual and institutional behaviors as they are affected by cultural norms, biases, etc. and explore ways in which culture influences both interpersonal and intergroup relationships and sometimes creates cultural, individual, and institutional forms of discrimination (Koppelman & Goodhart, 2011, p. xvii).

For example, when students learn about classism, that is "an attitude, action, or institutional structure that subordinates or limits a person on the basis of his or her low socioeconomic status" (Koppelman & Goodhart, 2011, p. 285), cultural, individual, and institutional forms of classism are defined. Students first examine the ways in which people from low, middle, and upper classes are portrayed in the microculture; typically, lower socioeconomic groups negatively, while middle and upper classes positively (cultural classism). Then they investigate the ways in which these cultural beliefs affect people's everyday attitudes and behaviors (individual classism). For example, in the macro-culture, poor people tend to be viewed as inferior or deficient and responsible for their own misfortune. This cultural belief might manifest itself in the classroom when teachers place lower expectations on children from poorer background than children from middle class families. Finally, students also analyze how institutions are affected by classism (institutional classism). For instance, when the macro-culture holds the widely accepted belief that "poor people should pull themselves up by their bootstraps," institutions might not see the need to allocate more money to poor school districts, as we have seen above. This creates an environment in which systematic discrimination against low-income individuals and groups exist. Students also have to recognize that these three forms of discrimination do not operate in a vacuum; instead, they are intertwined and constantly influence each other.

Koppelman and Goodhart's curriculum (2011) introduces each minority groups separately and provides teacher candidates the opportunity to systematically study all three forms of discrimination – cultural,

individual, institutional – in the context of racism, classism, sexism, heterosexism, nativism, ableism, etc. In addition, these forms of discrimination are introduced both in a historical and a contemporary context. To fully understand the weight of the various forms of discrimination, students must explore the relationship between the minority and the dominant groups first from a past and then from a present-day perspective, drawing attention to oppression, which becomes the key aspect of their analysis.

Situating oppression in a historical context is important. The notion that minority groups were oppressed a long time ago, and thus, they should “get over it,” is not uncommon among prospective teachers. Helping them to understand how history influences the life of minority groups today is necessary. Generational or historical trauma, for example, affects many American Indians, (Evans-Campbell, 2008; Walters, et al, 2011) whose culture and identity have been destroyed over the past centuries. Understanding the 1830 Indian Removal Act that caused the death of millions of Native Americans or the 1887 Homestead Act that resulted in the loss of much of the Indian country is important, as is learning about the Indian boarding schools, which were promoted as “Kill the Indian, Save the Man,” or the Indian adoption laws that assimilated many American Indian children into mainstream society. These acts of legislation have had lasting effects on newer generations of American Indians. Specifically, they have not only destroyed the language, culture, and identities of Native Americans but also the opportunity for young children to come to terms with their cultural heritage. Furthermore, when future teachers learn about key federal policies that have created instability in the social, political, and economic lives of many Indian tribes, they are better able to relate to their Indian students and understand the Indian perspectives about current issues, such as, the opening of mines on Indian reservations or building the Dakota Access Oil Pipeline affecting the water supply of the Standing Rock Sioux Indians. Similarly, a multicultural education course must systematically introduce other groups to future teachers and explore the cultural, individual, and institutional forms of discrimination these marginalized groups endured in the past and continue to experience today.

Once students have mastered the concept of discrimination, teacher educators should introduce critical pedagogy (Freire, 2000) that challenges the concept of “banking education,” a system in which teachers simply transmit knowledge to their students without a critical examination of the curriculum. Banking education cannot induce social change.

Critical pedagogy, on the other hand encourages students to question the content of the curriculum, find alternative truths and histories, and explore the political, social, and cultural power relations that gave birth to the endorsed curricular content in the first place. In terms of teaching American Indian history, teachers should help students to question the textbooks, which are typically written from an “explorer” or “pioneer” perspective that promoted the idea of “free land” that was here (i.e., in the U.S.) to be taken. Thus, teacher candidates have to be able to distinguish between contribution and additive approaches of multicultural education in which minority groups are included in the curriculum, but the issues of power and justice are not addressed. Conversely, transformative and social action approaches of multicultural education encourage teachers to include the voices and perspectives of marginalized groups and the issue of equity in order to educate and empower students to become change agents.

Developing this knowledge base of future teachers is an important task, but not an easy one. In my own classes, students tend to resist the notion that individual effort is not the sole factor in success. The notion of meritocracy, “a system in which the talented are chosen and moved ahead on the basis of their achievement” (Merriam-Webster Dictionary) is a widely accepted belief and an organic part of the macroculture. Its problematization causes much unease among many pre-service teachers, especially among those who are from a White, middle class background and mostly oblivious to the oppression and histories of minority groups in the U.S. Similarly, students also have difficulty exploring and accepting the idea of White privilege (McIntosh, 1988) or other privileges - heterosexual, socioeconomic, etc. This observation is consistent with Castro’s (2010) study, who demonstrates that even though millennials - those who were born around the turn of the 21st century - might have more exposure to diversity as a result of technology and globalization than earlier generations; nonetheless, their understanding lacks the complexity of culture and cultural diversity, which Castro argues “stems from the uncritical adoption of cultural assumptions that limit one’s critical consciousness of structural and institutional inequity and White privilege” (p. 206-207).

c. Multicultural education and culturally responsive teaching

The third aspect of multicultural education, according to Banks (2016) is the process to create a more equate educational system, which

is a long-term effort. Culturally responsive teachers play a crucial role in this process. Gay (2013) defines culturally responsive teaching as “using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them” (49-50). Howard (2010) discourages us from thinking about culturally responsive practices as a list of methods that teachers simply implement in their classroom. In his view, culturally responsive teaching is not only what the teacher does but also who the teacher as an educator becomes. Specifically, “culturally responsive pedagogy embodies a professional, political, cultural, ethical, and ideological disposition that supersedes mundane teaching acts; it is centered in fundamental beliefs about teaching, learning, students, their families, and their communities, and an unyielding commitment to see student success become less rhetoric and more of a reality, (Howard, 2010, p. 67.)

Villegas and Lucas (2002) propose that teacher education programs must implement at least six key strands to prepare culturally responsive teachers. First, prospective teachers must develop sociocultural consciousness. This means that they must understand who they are socially and culturally, and recognize that people’s way of thinking, behaving, and being are affected by their racial, ethnic, etc. group membership. It also means a careful examination of privileges and statuses of social groups. Second, teacher candidates must develop an affirming attitude toward students from culturally diverse backgrounds. This requires a careful analysis of what is valued and what is not in society and most importantly why. It also means that future teachers must understand that often the dominant groups create these values. Affirming attitudes, or the lack thereof, will affect teachers’ expectations toward minority students and the ways in which they are willing to incorporate the students’ wealth of knowledge into the curriculum. Third, prospective teachers must learn to become agents of change. This means that they acknowledge that education is a political act. Although this disposition might be difficult to nurture, especially among teacher candidates who come from a privileged background, it is the moral obligation of teacher educators to do so.

Fourth, Villegas and Lucas (2002) situate their teacher training in a constructivist perspective. Instead of being considered “empty vessels,” students are conceptualized as “builders” of their knowledge, constructing meaning by creating bridges between what they already know and what they are trying to learn. The premise of this view is that all students

are capable of learning. In addition, mere transmission of knowledge is rejected, whereas collaboration and the creation of multiple knowledge systems and perspectives are encouraged. These practices ultimately support higher order thinking skills. Fifth, teachers must know the students' experiences outside of school. Their ability to connect history, math problems, writing assignments, etc. to the students' lived experiences in a way that is socially, culturally, and cognitively meaningful for them is an important aspect of teacher training. And sixth, teacher candidates must have the capacity to design instructions that connect and build on the students' background. Thus, it is not sufficient that future teachers hold well-intentioned attitudes. They also must master pedagogical skills to put culturally responsive methods into practice.

5. The implementation of multicultural education in teacher education programs

This paper argued that much work remains in creating a just educational system that serves students regardless of their background. This study also introduced a framework that can guide teacher educators in preparing teachers who possess the attitudes, dispositions, and the pedagogical content knowledge of culturally responsive teaching. This is a complex and time-consuming task. Nonetheless, Akiba and her colleagues (2010) find in studying all 50 states' standards on diversity "that diversity is not yet an important element of requirements in most of the states. Most teachers are required to take specified credit hours of courses and a teaching internship, yet they are not required to take a course on diversity or complete an internship in a diverse setting. Teacher education candidates are also required to pass a state assessment on subject matter, basic skills, and knowledge, but the assessment does not include a diversity component, such as multicultural awareness or knowledge and skills for culturally-relevant instruction" (p. 460-461).

Those teacher education programs that address diversity do so in the following program design: (a) a stand-alone multicultural course; (b) multicultural coursework with field experience; (c) cross-cultural immersion experiences; or (d) multicultural education integrated at the program level (Azevedo, 2015). Azevedo also finds that most teacher education programs implement a, b, or c variations. However, there is very little available research conducted on the integration of multicultural education at the program level. King and Butler (2015), looking at south-

eastern state-level data, find that “71% of the state’s colleges of education require students to take significantly less than one-fourth of their classes on diversity/multiculturalism” (p. 49). They also find that “all institutions examined failed to thread multicultural content and issues throughout the entire curriculum” (p.50).

At the University of Wisconsin-Platteville, faculty recently started a new initiative that seeks to integrate multicultural education throughout the entire curriculum. This work is imperative, because, first, our teacher candidates closely resemble the demographic composition of the U.S. teacher force as spelled out above; and second, our graduates are typically employed in schools (in Wisconsin, Iowa and Illinois) where the diversity of the student body is rapidly changing, as was introduced in the first portion of this paper.

Similar to other teacher education programs, we require our students to take a multicultural course called Ethnic and Gender Equity in Education. The course curriculum is based on the principles of multicultural education, as presented above, in which students learn about the culture, cultural diversity, histories and contributions of minority groups, power relations and different forms of discrimination. The course also draws upon Lucas and Villegas (2002) six strands to cultivate students’ sociocultural consciousness and affirming attitude toward minority students. It also encourages students to become agents of change and teach from a constructivist perspective. Students also complete a 15-hour community-based service learning experience, in which they work with groups that are different than their own background. Many of these placements include after school, tutoring or enrichment community programs in which teacher candidates are able to interact and create relationships with English learners or children from a variety of minority backgrounds.

More recently, however, we have been redesigning the ways in which we train our teachers to work in a pluralistic society. Instead of a one-course approach with a community based service learning experience, we are attempting to implement a systematic, program-wide infusion of multicultural education throughout our teacher education curriculum. The 2015-2016 University of Wisconsin System Wide Initiative inspired our work. It brought together all teacher education programs in the University of Wisconsin System to include issues about the history, culture, and sovereignty of the 11 federally recognized American Indian tribes located in Wisconsin in both their required and elective courses. The

central idea was to find places in the already existing course curriculum where American Indian issues would be a good fit. For example, discourse patterns of the written and spoken Ojibway language were incorporated into a required literacy course. In the process of redesigning the social studies curriculum, lessons about “Trees as Storytellers”, Effigy Mounds, etc. were incorporated into social studies method courses and American Indian guest-speakers were invited.

This curriculum restructuring effort, inspired us to evaluate the diversity components of all required courses in our teacher education program at the University of Wisconsin-Platteville. This work continues, even as this paper is being written. We believe that all our courses must reinforce the idea of multicultural education. If we assert that multicultural education is more than just a list of methods, we must instill in our teacher candidates the awareness that everything a teacher does, whether delivering a lesson or building relationships with students, parents, and community, should be sensitive to the needs of all children. Thus, the goal is to interweave our courses with multicultural components. For example, our inclusion courses could introduce and problematize the overrepresentation of minority students in special education placements, or help students understand the difference between the needs of children with disabilities versus English language learners. Our human growth and development courses could scrutinize the effect of environmental racism on children’s brain and physical development when our students learn about Bronfenbrenner’s ecological system theory. This work requires a detailed curriculum mapping and the effort of most faculty in our program. Only then can we systematically introduce the concepts and reinforce them in subsequent courses with the intention of helping to prepare culturally responsive teachers.

6. Summary

Helping our students to become culturally responsive teachers is a long process. The knowledge, skills, and dispositions that teacher candidates must master are enormous. This study argued that this work is imperative, given the low educational attainment of minority students whose numbers have been steadily growing and are expected to increase in the following decades. Teachers must understand the causes of the academic achievement gap. While cultural deficit perspectives are often used to explain the low school achievement of minority students, they are misleading and simply blame the students. Although poverty is

partly responsible, there are numerous other factors that affect educational attainment. Socioeconomic and racial segregation and unequal school funding are two causes. Historical discrimination and the educational opportunity gap are other reasons. The cultural mismatch between students and teachers also contributes to the low school performance of minority students that manifests itself in low teacher expectations, overrepresentation of minority students in special education placements and low academic pathways. As an alternative to cultural mismatch theory, the cultural difference theory was introduced above.

This study also discussed multicultural education and how it can inform the work of teacher educators. Specifically, this study problematized the concept of culture and introduced cultural, individual, and institutional forms of discrimination in their past and present manifestations to inform the work of teachers as they attempt to provide equitable educational opportunities for all. Culturally responsive teaching and its implementation in teacher education programs were also examined. As we move forward, teacher educators must find new ways to prepare future teachers to address diversity and justice in our schools. A one course multicultural education approach with field experience can achieve some of the objectives of multicultural education. However, redesigning teacher education programs, especially weaving diversity issues throughout the curriculum, might be the goal of the 21st century.

References

Akiba, Motoko, Cockrell, Karen S., Simmons, Juanita C., Han, Seunghee & Agarwal, Geetika: Preparing teachers for diversity: Examination of teacher certification and program accreditation standards in the 50 states and Washington, DC. In: *Equity & Excellence in Education*, 43. 2010. 4., 446-462. p.

Azevedo, Paula C.R.: Preparing teachers for diversity: An analysis of accreditation standards. Doctoral Dissertation. Fairfax, VA, George Mason University, 2015.

Baker, Bruce D.; Sciarra, David G. & Farrie, Danielle: Is School Funding Fair? A National Report Card. Education Law Center. 2010.

Banks, James A.: Multicultural education: characteristics and goals. In: *Multicultural education. Issues and Perspectives* (szerk.: Banks, James & Banks, Cherry A. M.). San Francisco, CA, Wiley & Sons, 2016. 2-23. p.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude: *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills, CA, Sage, 1977.

Brown, Christia S. & Leaper, Campbell: Latina and European American girls' experiences with academic sexism and their self-concepts in mathematics and science during adolescence. In: *Sex Roles*, 63. 2010. 11-12., 860-870. p.

Castro, Antonio J.: Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. In: *Educational Researcher*, 39. 2010. 3., 198-210. p.

Convertino, Christina, Levinson, Bradley A., & Gonzalez, Norma: Culture, teaching, and learning. In: *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (szerk.: Banks, James & Banks, Cherry A. M.). San Francisco, CA, Wiley & Sons, 2016. 24-40. p.

Cookson, Peter W.: *Class rules: Exposing inequality in American high schools*. Columbia University, New York, Teachers College Press, 2015.

Darling-Hammond, Linda: *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Columbia University, New York, Teachers College Press, 2015.

Encyclopedia Britannica: Entry: Minority. Available from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/384500/minority>

Evans-Campbell, Teresa: Historical trauma in American Indian/Native Alaska communities: A multilevel framework for exploring impacts on individuals, families, and communities. In: *Journal of Interpersonal Violence*, 23. 2008. 3., 316-338. p.

Freire, Paulo: *Pedagogy of the oppressed*. London, UK, Bloomsbury Publishing, 2000.

Gay, Geneva: Teaching to and through cultural diversity. In: *Curriculum Inquiry*, 43. 2013. 1., 48-70. p.

Gay, Lesbian, and Straight Education Network (GLSEN): Executive summary. The 2015 National School Climate Survey. The School-Related Experiences of Our Nation's Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth. Available from <https://www.glsen.org/sites/default/files/GLSEN%202015%20National%20School%20Climate%20Survey%20%28NSCS%29%20-%20Executive%20Summary.pdf>

Gorski, Paul C.: The classist underpinnings of Ruby Payne's framework. In: *Teachers College Record*, 2006. 12322.

Howard, Tyrone C.: *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Columbia University, New York, Teachers College Press, 2015.

King, Elena & Butler, Bettie R.: Who cares about diversity? A preliminary investigation of diversity exposure in teacher preparation programs. In: *Multicultural Perspectives*, 17. 2015. 1., 46-52. p.

Koppelman, Kent, L. & Goodhart, Lee: *Understanding Human Differences. Multicultural Education for a diverse America*. Boston, MA, Pearson, 2011.

Ladson-Billings, Gloria: From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools. In: *Educational Researcher*, 35. 2006. 7., 3-12. p.

McIntosh, Peggy: *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*. Peace and Freedom, 1989. July/August. 10-12. p.

Merriam-Webster Dictionary: Entry: meritocracy. Available: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/meritocracy>

Moll, Luis C.; Amanti, Cathy; Neff, Deborah & Gonzalez, Norma: Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In: *Theory into Practice*, 31. 1992. 2., 132-141. p.

National Center of Education Statistics: Dropout rates. Fast Facts. Washington, DC, U.S. Department of Education, 2017c.

National Center of Education Statistics: English Language Learners in Public Schools. Washington, DC, U.S. Department of Education, 2017b.

National Center of Education Statistics: National assessment of educational progress. Nation's report card. Mathematics and reading assessments. 8th grade mathematics. Washington, DC, U.S. Department of Education, 2015a.

National Center of Education Statistics: National assessment of educational progress. Nation's report card. Mathematics and reading assessments. 8th grade reading. Washington, DC, U.S. Department of Education, 2015b.

National Center of Education Statistics: Racial/Ethnic Enrollment in Public Schools. Washington, DC, U.S. Department of Education, 2017a.

Payne, Ruby K.: A framework for understanding poverty. Highlands, TX, Aha! Process, 2005.

Samuels, Christina A.: Pre-K suspension data prompt focus on intervention. Education Week. 2014. March 31.

Sirin, Selcuk R. & Ryce, Patrice: Cultural incongruence between teachers and families. Implication for immigrant students. In: Immigration, Diversity, and Education (Szerk.: Grigorenko, Elena & Takanishi, Ruby). New York, Routledge, 2010. 153-155. p.

Stanford Center for Education Policy Analysis: The Educational Opportunity Monitoring Project. Racial and Ethnic Achievement Gaps. n.d. Available from <http://cepa.stanford.edu/educational-opportunity-monitoring-project/achievement-gaps/race/#first>

U.S. Census Bureau: Age and Sex Composition: 2010. 2011. Available from <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2011/dec/c2010br-03.pdf>

U.S. Census Bureau: Table 3. People in Poverty by Selected Characteristics: 2014 and 2015. 2015. Available from <https://www.census.gov/library/publications/2016/demo/p60-256.html>

U.S. Department of Education: The state of racial diversity in the educator workforce. 2016. Washington, DC, Author. Available from

<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/highered/racial-diversity/state-racial-diversity-workforce.pdf>

Villegas, Ana M. & Lucas, Tamara: Preparing culturally responsive teachers. Rethinking the curriculum. In: *Journal of teacher education*, 53. 2002. 1., 20-32. p.

Walters, Karina L.; Mohammed, Selina A.; Evans-Campbell, Teresa; Beltrán, Ramona E.; Chae, David H. & Duran, Bonnie: Bodies don't just tell stories, they tell histories: Embodiment of historical trauma among American Indians and Alaska Natives. In: *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 8. 2011. 1., 179-189. p.

Author:

Edina Haslauer Ph.D. Assistant Professor, University of Wisconsin-Platteville, School of Education

Email: haslauee@uwplatt.edu

Ph.D, Curriculum and Instruction, Teacher Education, University of Wisconsin-Madison, 2010

Researchfield:

English language learners, multicultural education

Keynote Publications:

Haslauer, E. & Collins, J. (November 2017). An Infusion Approach; Weaving Multicultural Education throughout a Rural, Midwestern Teacher Education Program. 2017 National Association for Multicultural Education Conference, Salt Lake City, Utah.

Haslauer, E. et. al. (April 2016), UW Fusion Project: Fusing First Nations Studies into Education: An Act 31 Model in UW System. Presented at the 2016 Wisconsin Indian Education Conference, Madison, WI.

Haslauer, E. & Fernette, B. (September 2014). Examining Whiteness and Privilege through Reflective Inquiry. Presented at the 3rd Annual Midwest Culturally Inclusive Conference, University of Wisconsin-Platteville.

Haslauer, E. & Spelic, C. (March 2012). Best Practices: Using Assessment to Accentuate the Positive in Partnerships. Presented at 2012 Lake Superior Service-Learning Regional Conference, Duluth, Minnesota.

Haslauer, E. & Hastings, T. (October 2009). A Success Story: The Implementation of a Transitional Bilingual Program. Presented at the Annual Conference of the Wisconsin Teachers of English to Speakers of Other Languages, Stevens Point, Wisconsin.

Haslauer, E. (April 2009). Case Study. Teachers' Knowledge, Beliefs, Attitudes, and Classroom Practices in Relation to English Language Learners in Mainstream Classrooms. Presented at the 2009 Annual American Educational Research Association Conference, San Diego, California.

Chapter 3. / Kapitel 3.

**Historical and political implications /
Historische und politische Implikationen**

POLITIK UND DEUTSCH-POLNISCHE STÄDTEPARTNERSCHAFTEN IN DEN 80ER JAHREN DES ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERTS

Małgorzata Świder

Abstract

In der Zeit der Normalisierung der deutsch-polnischen Beziehungen nach dem Warschauer Vertrag von 1970 kam es zur Unterzeichnung der ersten Verträge zwischen Bundesrepublik Deutschland und Volksrepublik Polen über Städtepartnerschaften¹. In den 1980er Jahren kam es zu einer Intensivierung der Kontakte zwischen Bürgern aus Polen und der Bundesrepublik Deutschland. Die verstärkte Aufmerksamkeit der westdeutschen Bevölkerung richtete sich auf polnische Arbeiter, die den Kampf um Veränderungen im Land auf sich nahmen. Nach der Verhängung des Kriegszustands am 13. Dezember 1981 begann, humanitäre Hilfe aus der Bundesrepublik in Polen einzutreffen². Privat und institutionell organisierte richtet sich sowohl auf Städte, mit denen deutsche Städte bereits einen Partnerschaftsvertrag hatten, als auch auf andere Regionen, mit denen es keine institutionalisierte Zusammenarbeit gab³. Diese spontane Hilfe ermöglichte es, viele deutsch-polnische Kon-

¹ Mit der DDR wurden Städtepartnerschaften schon viel früher unterschrieben. Mehr darüber in: Albrecht Riechers, Christian Schröter, Basil Kerski (Hrsg.), Dialog der Bürger: die gesellschaftliche Ebene der deutsch-polnischen Nachbarschaft, Osnabrück 2005.

² Zum Thema humanitärer Hilfe siehe: Małgorzata Świder, Stanowisko Socjaldemokratycznej Partii Niemiec wobec Polski w latach 1980-1989, Opole 2015; M. Świder, Voneinander lernen. Organisatorische und technische Hilfe der deutsche Gewerkschaften für die Solidarność, in: Interkulturelles Lernen in Ostmitteleuropa. Geschichte – Theorie – Methoden – Praxis, Wien 2011, S. 151–160; Dariusz Wojtaszyn, Karitative Hilfe für Solidarność, „Kirchliche Zeitgeschichte 2012, 24 (2011), S. 1–10, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2433/KZG%2022011%20Wojtaszyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³ Archiwum Ministerstwa Spraw Zagranicznych (weiter: AMSZ), dep. IV, 7/86, w-3, Stan i perspektywy stosunków PRL-RFN w kontekście realizacji założeń polityki zagranicznej państwa [Der Stand und die Perspektiven der deutsch-polnischen Beziehungen im Rahmen der Umsetzung der Außenpolitik des polnischen Staates]. Zał. Do pisma D. IV RFN-0-22-4-82, Bl. 39-56

takte auf privater Basis zu knüpfen. Die Offensive der deutschen Bevölkerung, humanitäre Hilfe zu leisten, verwunderte nicht nur, sondern unterlag auch einer tiefgehenden politischen Analyse, weil von den damaligen polnischen Machthabern diese Aktivitäten nicht gern gesehen wurden. Die Reglementierung der direkten Kontakte resultierte aus der Angst, dass diese die Wahrnehmung der Deutschen und Deutschlands in der Bevölkerung verändern würden. Die Bundesrepublik wurde einer "propagandistisch-psychologischen Offensive" beschuldigt, deren Ziel es sei, "die Sensibilität der Polen, und insbesondere der Schichten der Intelligenz, gegen den deutschen Nationalismus und Wiedervereinigungsansprüche zu schwächen". Aus polnischer Perspektive war das geteilte Deutschland, das in unterschiedlichen politischen und militärischen Systemen integriert war, der beste Garant für die Sicherheit der Polen. In einer Ausarbeitung von Mai 1982 findet sich sogar die Behauptung, dass für Polen der Sieg im Zweiten Weltkrieg nicht auf den 9. Mai 1945 datiert werden sollte. Stattdessen auf den 7. Oktober 1949, also mit der Gründung der DDR. Die Teilung Deutschlands war für Polen lebenswichtig.⁴

Städtepartnerschaften aus polnischer Sicht

Die Behörden der Volksrepublik Polen reagierten besonders sensibel auf direkte Kontakte von westdeutschen Institutionen und Privatpersonen zu polnischen Bürgern, die in den polnischen Westgebieten wohnten. Konkret ging es um die einheimische Bevölkerung, das heißt, ehemalige Bürger des Dritten Reichs. Dieser Aspekt war das wichtigste Argument und der Grund dafür, dass Anträge, eine Zusammenarbeit mit Orten in den polnischen Westgebieten aufzunehmen, negativ bewertet und direkte Kontakte nach Westdeutschland von der polnischen Verwaltung blockiert wurden. Wobei es die meisten Vorbehalte gegenüber deutschen Aktivitäten in Städten gab, in denen sog. Patenschaften der Vertriebenen bestanden. Die Initiative, die gegen Ende der 1940er Jahre aufkam, knüpfte an frühere Patenschaften an, die nach Ende des Ersten Weltkriegs ins Leben gerufen wurden. Zu den frühesten Patenschaften (1950) zählte die Goslars patenschaftliche Beziehung zu Brieg (pol.

⁴ Eben dort.

Brzeg) bzw. den Brieger Bürgern. Diese gilt offiziell als die erste „ostwestdeutsche Städtepatenschaft“⁵.

Mit der Umsetzung der *Ostpolitik* durch die deutschen Sozialdemokraten erfolgte eine Entwicklung gegenüber Patenschaften alternativer Verbindungen zwischen den Städten in der Bundesrepublik Deutschland und Polen - das waren die Städtepartnerschaften. Trotz offizieller Deklarationen der polnischen Seite und der Bemühungen von bundesdeutschen Politikern war die Entwicklung solcher Zusammenarbeiten keine einfache Frage. Bis 1985 bestanden gerade einmal fünf solcher Abkommen: eines der ersten war die Zusammenarbeit zwischen Danzig und Bremen (der Vertrag wurde im April 1975 unterschrieben), aber auch zwischen Hannover und Posen, Nürnberg und Krakau, Thorn und Göttingen, Gdingen und Kiel⁶. Bis Anfang 1990 erhöhte sich diese Zahl auf 10 komplett unterzeichnete Partnerschaftsverträge zwischen westdeutschen und polnischen Städten. Dabei ist eindeutig darauf zu verweisen, dass es die polnische Seite war, die blockierte. Es half nicht viel, dass sich deutsche Politiker direkt dafür engagierten, die Städtepartnerschaften auszuweiten. In Warschau wurde die Unterzeichnung neuer Verträge fast wie die Verteidigung der polnischen Staatsräson angesehen.

Es wurden viele Bemühungen unternommen, um diese Art von Initiativen politisch zu kontrollieren. Das wichtigste Element war die Sorge darum, keine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Städten in der Bundesrepublik und Städten in Polen zuzulassen, die unter einer Patenschaft der Vertriebenen standen. Die Existenz der Patenschaften war der Hauptgrund dafür, Anträge auf Städtepartnerschaften abzulehnen. Das war insofern einfach, dass sich in manchen Patenschaftsdokumenten der Vertriebenen Formulierungen befanden, die in das revisionistische Bild von Deutschland und den Deutschen passten. Beispielsweise befand sich im Vertrag von 1953, der zwischen Göttingen und Kreuzburg (poln. Kluczbork) unterzeichnet wurde, ein Fragment, das von der polnischen Seite nicht akzeptiert werden konnte: „Pate und Patenkind sind

⁵ Cornelia Eisler, Patenschaften. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2011. URL: ome-lexikon.uni-oldenburg.de/53907.html (Stand 23.11.2011).

⁶ Archiv der sozialen Demokratie (weiter: AdSD) Becker 217, Ambasada Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej w Republice Federalnej Niemiec [Botschaft der Volksrepublik Polen in der Bundesrepublik Deutschland], Köln, den 28. November 1985.

sich einig in dem Wunsch, dass die gegenwärtige Trennung von der alten Heimat beseitigt und entrissenen Gebiete jenseits der Oder und Neiße wieder mit dem Vaterland vereinigt werde⁴⁷.

Um eine Ablehnung zu vermeiden, kündigten manche Städte und Landkreise an, bevor sie ihre Bemühungen bei der Botschaft der Volksrepublik aufnahmen, die Anbahnung einer Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene aufzukündigen. So war es im Fall des Kreises Aachen. Im Jahr 1985 wurde mit den Stimmen der Politiker von SPD und Grünen der Patenschaftsvertrag annulliert, der 23 Jahre zuvor mit dem Landkreis Breslau abgeschlossen worden war. Trotz der Aufhebung formeller Hindernisse und der Beteuerungen guten Willens der Botschaft der Volksrepublik Polen konnte der Vertrag über eine Zusammenarbeit nicht unterzeichnet werden, weil von der polnischen Seite weitere Beschränkungen auferlegt wurden. Dies war eine praktische Reglementierung der Zusammenarbeit auf große städtische Zentren, konkret auf Wojewodschafts- und Landeshauptstädte. Praktisch war dies bis Ende der 80er Jahre einer der Hauptgründe dafür, dass die Botschaft der Volksrepublik Polen in Köln es ablehnte, die Bitte der deutschen Seite positiv zu befürworten. Die Ablehnung wurde "versüßt" mit der Hoffnung, dass eine Zusammenarbeit möglich sein würde, aber erst als Effekt positiver Ergebnisse der Zusammenarbeit größerer Städte. Beispielsweise fasste die Stadt Gladbeck mit einem einstimmigen Beschluss der SPD-Fraktion, die die Mehrheit im Stadtrat hatte, im November 1985 den Beschluss, direkte Kontakte mit einer entsprechenden Stadt in Polen aufzunehmen. Im Jahr 1986 wurde festgelegt, höchstwahrscheinlich durch persönliche Verbindungen nach Oberschlesien, aber auch von den Bergbautraditionen und einer ähnlichen industriellen Struktur gelenkt, dass die Stadt, mit der man eine Zusammenarbeit aufnehmen wollte, Kattowitz (Wojewodschaftsstadt) sein sollte⁸. Aufgrund der unterschiedlichen Größe von Gladbeck und Kattowitz war es unmöglich, einen solchen Vertrag zu unterzeichnen, obwohl die Stadtoberen große Entschlossenheit zeigten, einen entsprechenden Partner zu finden⁹. Beispielsweise wurde als Ver-

⁷ Zitiert in: Kittel Manfred, *Vertreibung der Vertriebenen? Der historische deutsche Osten in der Erinnerungskultur der Bundesrepublik (1961–1982)*, München 2007, S. 140.

⁸ AdSD Becker 217, Wojewódzka Rada Narodowa [Wojewodschaftsrat], Katowice, Gladbeck, 7. Oktober 1986.

⁹ AdSD Becker 217, Herrn Stanislaw Franczak, Gladbeck, 10. Dezember 1986.

mittler oder Fürsprecher in der Sache der bekannte polnische Komponist Krzysztof Penderecki engagiert, der in dieser Zeit Konzerte in der Bundesrepublik gab. Der Vermittler war der in Gladbeck geborene bekannte Opernsänger Berthold Klemens Possemeyer¹⁰. Nach dem Fiasko bei den Bemühungen nahm die Stadt Gladbeck eine Zusammenarbeit mit Wodzisław Śląski auf und im Oktober 1990 wurde der Vertrag über eine Städtepartnerschaft unterzeichnet. (Kattowitz unterzeichnete einen solchen Vertrag 1990 mit Köln).

Eine Zusammenarbeit von Städten, die als eines der Elemente der Ostpolitik der Bundesregierung wahrgenommen wurde, sollte im Grund die beiderseitigen Kontakte vertiefen und zu einer Normalisierung der Beziehungen zwischen beiden Staaten beitragen. Praktisch wurde in jeder Korrespondenz, die von kommunalen Behörden in der BRD kam, die an einer Zusammenarbeit interessiert waren, gerade dieser Aspekt betont. Vor allem wurde auf den Warschauer Vertrag von 1970 Bezug genommen, wobei der Wille zu gemeinsamen Maßnahmen für eine Normalisierung der bilateralen Beziehungen und eine Zusammenarbeit im Geiste dieses Abkommens betont wurde. Das stimmte vollständig mit der polnischen Haltung überein. Trotzdem wurde die Zusammenarbeit bzw. der deklarierte Wille, eine solche aufzubauen, von Warschau instrumentalisiert und als Trumpf-Karte in den bilateralen Diskussionen ausgespielt. In den bilateralen Gesprächen gab es neben den wesentlichen Fragen, z.B. der wirtschaftlichen Zusammenarbeit, Krediten und finanziellen Bürgschaften, den sog. Katalog offener Fragen. Auf deutscher Seite wurde dieser Katalog 1984 um „die Aufforderung, dezentrale Formen von Kontakten der Bevölkerung und der Jugend zu ermöglichen“ erweitert¹¹. Warschau zögerte nicht, die offenen Fragen, für politische Verhandlungen zu verwenden. In der Praxis bedeutete dies, dass die polnische Seite bereit war, den Bitten nach Aufnahme einer bilateralen Zusammenarbeit zu entsprechen, unter der Bedingung, dass

¹⁰ AdsD Becker 217, Stadtamt 15, Städtepartnerschaft mit einer polnischen Stadt, Gladbeck, den 21. Mai 1987.

¹¹ Weitere offene Fragen waren u.a.: die Regelung des Problems deutscher Soldatengräber; die Erinnerung an die "Bewegung vom 20. Juli 1944"; ein Zentrum für Jugendbegegnungen zwischen Bundesrepublik Deutschland und Volksrepublik Polen aufzubauen und einen bundesdeutschen Pavillon in Auschwitz zu errichten. Archiwum Ministerstwa Spraw Zagranicznych (weiter: AMSZ), Dep. IV 39/87, w-10, Aktualne tendencje w stosunkach PRL-RFN [Aktuelle Tendenzen in den Beziehungen VRP-BRD], 22 Januar 1984.

einige der Bitten Warschaus - hauptsächlich ökonomischer Art - erfüllt wurden.

Manchmal wurde die Zusammenarbeit der Städte politisch und propagandistisch als Substitut für Kontakte auf höherer Ebene betrachtet. Beispielsweise wurde 1989 in der Bundesrepublik wie auch in der Volksrepublik Polen über die Form diskutiert, in der der bevorstehende 50. Jahrestag des Ausbruchs des Zweiten Weltkriegs begangen werden sollte. Unter anderem wurde die Frage vorgebracht, den lang erwarteten, offiziellen Besuch von Bundeskanzler Helmut Kohl in Polen umzusetzen, sowie dieses Jahrestags offiziell in der Bundesrepublik zu gedenken. Da der Bundeskanzler die Entscheidung über eine Reise nach Polen aufschob, und die mitregierenden Parteien nicht planten Feierlichkeiten in Verbindung mit dem Jahrestag zu organisieren, kam die oppositionelle SPD zu Wort. In Anlehnung an lokale Initiativen in Bundesländern und Städten, in denen die Sozialdemokraten eine Mehrheit hatten, wurden Maßnahmen ergriffen, um an den Jahrestag des Kriegsausbruchs zu erinnern. Beispielsweise entschied die Stadt Nürnberg mit Oberbürgermeister Peter Schönlein von der SPD zu den Feierlichkeiten anlässlich des Jahrestages in Krakau (ihre Partnerstadt) eine offizielle Delegation zu entsenden. Offiziell bemühte man sich, dass dieser Besuch keinen Konkurrenz-/Oppositionscharakter gegenüber den Maßnahmen der CDU/CSU-FDP-Regierung annahm, obwohl sie in Polen genauso rezipiert wurden. Es wurde geplant, während des Besuchs das ehemalige Konzentrationslager Auschwitz zu besuchen, Blumen vor dem Denkmal für die Opfer des Lagers niederzulegen, aber auch ein Seminar an der Jagiellonen Universität zu organisieren¹². Diese Initiative gehörte zu den wenigen, die damals ergriffen wurden. Ihre Grundlage war der Vertrag über die Zusammenarbeit der Städte¹³.

¹² P. Schmidt, Nürnberg gedenkt in Krakau des Kriegsbeginns. Auch CSU mit Reise einer Stadtratsdelegation nach Polen einverstanden, „Süddeutsche Zeitung“ 14.08.1989; P. Schmitt, Eine Totenklage und Erinnerung an Heldenmut, „Süddeutsche Zeitung“ 4.09.1989.

¹³ Archiwum Akt Nowych (weiter: AAN) [Archiv der Neuen Akte], PZPR KC LXXVII-59, k. 45, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Warszawa do Jacek Paliszewski, sekretarz generalny Ogólnopolskiej Koalicji Pokoju, 7 lipca 1989 r., poufne [Außenministerium, Warschau an Jacek Paliszewski, Generalsekretär Allgemeine Koalition für Frieden, 7. Juli 1989, vertraulich].

Bundesrepublik Deutschland

Auch auf deutscher Seite waren die Städtepartnerschaften, die in den 1980er Jahren aufgenommen wurden, nicht frei von politischen Aspekten. Die Vorbehalte und Diskussionen rund um die Partnerschaftsverträge resultierten aus mehreren Ursachen, deren Herkunft ähnlich wie in der Volksrepublik Polen im Zweiten Weltkrieg und den damit verbundenen Grenzveränderungen zu suchen ist. Auffallend ist, dass die ersten Partnerschaftsverträge keine Städte betrafen, die sich in ehemaligen Gebieten des Deutschen Reichs befanden, also von Änderungen der staatlichen Zugehörigkeit "unbelastet" waren. (Eine Ausnahme war die Unterzeichnung des Vertrags zwischen Wiesbaden und Breslau im Jahr 1987, aber davon wird im Weiteren die Rede sein.) Das resultierte aus der Tatsache, dass in der Zeit, in der die SPD mitregierte (1969-1982), die Beziehungen zur Volksrepublik Polen im Rahmen der neuen Ostpolitik der SPD weder strapaziert werden sollten, noch sollten innenpolitische Spannungen durch Konfrontation mit den Vertriebenen erzeugt werden.

Eine zweite polnische Bedingung war, wie bereits zuvor angemerkt, dass kein Patenschaftsvertrag vorlag. Oft hatte das zur Folge, dass der zuvor geschlossene Patenschaftsvertrag gekündigt wurde. Nicht ohne Bedeutung für die Entwicklung der Idee der Städtepartnerschaft und der Kündigung der Städtepatenschaft gab es eine Rivalisierung von Politikern der SPD und CDU/CSU auf kommunaler Ebene¹⁴. Im Verlauf der Vorbereitungen auf die Unterzeichnung der Partnerschaftsverträge traten nicht nur Konflikte zwischen den zwei größten politischen Parteien in Deutschland, sondern auch Konflikte in der Interpretation deutscher Rechtsposition zu Tage. Ein Beispiel dafür kann die Diskussion in Verbindung mit dem Partnerschaftsvertrag von Wiesbaden mit Breslau sein. Die im September 1987 unterzeichnete *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen den Städten Wiesbaden und Breslau* war der sechste Vertrag und der erste in Bezug auf eine Stadt mit deutscher Vergangenheit. Sie war das Ergebnis der Bemühungen des SPD-Politikers und Bürgermeisters von Wiesbaden, Achim Exner - geboren 1944 in Breslau. Der Vertrag wurde am 5. November 1987 mit den Stimmen der Sozialdemokraten mit Unterstützung durch die Grünen-Politiker von der

¹⁴ Ein Beispiel aus dem Kreis Aachen: Partnerschaft mit Polen: SPD und Grünen stehen im Wort. Kritik der Vertriebenen: Versprechungen bisher nicht gehalten, „Aachener Nachrichten“, 3.09.1987; Erich Behrendt, Eine Partnerschaft braucht ihre Zeit..., „Aachener Volkszeitung“, 6.08.1987.

Stadtverordnetenversammlung angenommen¹⁵. Die oppositionelle CDU warf dem Oberbürgermeister Exner u.a. "Wichtigtuerei" vor, wobei sie argumentierte: „Das Abkommen hat sich auf den Warschauer Vertrag von 1970 und andere deutsch-polnische Vereinbarungen bezogen“, wobei es „ein beschämender Akt“ genannt wurde¹⁶.

Die deutsch-polnischen Diskussionen und später die Unterzeichnung der Rahmenvereinbarung¹⁷ wurden von lautstark artikuliertem Missfallen der Christdemokraten, teilweise auch der FDP, und der konservativen Presse begleitet. Die Diskussion, aber auch die vorgebrachten Vorwürfe bezüglich der Rechtsgültigkeit der diskutierten und unterzeichneten Rahmenvereinbarung machten es notwendig, dass Bundesministerien konsultiert wurden und diese Stellungnahmen abgeben mussten: das Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen und das Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten.

Im Auswärtigen Amt hielt man die Vorwürfe der Christdemokraten aufrecht, der Vertrag überschreite den Bereich, der durch Bestimmungen zur kommunalen Selbstverwaltung geregelt wird. Dagegen lag es im Bereich der rechtlichen Positionen der Bundesrepublik, insbesondere im Bereich, der durch Art. 32, Abs. 1 des Grundgesetzes geregelt war, d.h. der Beziehungen zu auswärtigen Staaten¹⁸. Große Vorbehalte hatte man im Kontext der Kompetenzüberschreitung durch kommunale Behörden zu den Bestimmungen der Rahmenvereinbarung, in der Wiesbaden für sich den Anspruch geltend machte, „den <<Warschauer Vertrag<<ergänzend und interpretierend auszufüllen, und aus denen sie ein Mitspracherecht in der innenpolitischen Behandlung von Fragen, die mit Polen und den Oder-Neiße-Gebieten zu tun haben, ableiten kann“. Konkret ging es um die sog. Wohlverhaltensklausel in der Präambel, dass jede der Parteien „jeder politischen Tätigkeit im Rahmen Ihrer Möglichkeiten aktiv ablehnend gegenübersteht, die im Widerspruch zum Vertrag vom 7.

¹⁵ FDP will Partnerschaft retten, „Wiesbadener Kurier“, 28.10.1987; FDP-Bedenken gegen Rahmenvereinbarung, „Wiesbadener Kurier“, 28.10.1987.

¹⁶ Joachim Sobotta, Schwabens CDU-Freunde streiten über „kommunale Ostpolitik“, „Rheinische Post“, 27. Juli 1988; Schlesien noch immer deutsch, Wiesbadener Kurier, 21. 10.1987.

¹⁷ Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen der hessischen Landeshauptstadt Wiesbaden in der Bundesrepublik Deutschland und der Stadt Wrocław (bis 1945 Breslau) in der Volksrepublik Polen.

¹⁸ AdSD Becker 217, Hessisches Ministerium des Innern, an den Magistrat der Landeshauptstadt, Rathaus, Wiesbaden, 26. April 1988.

Dezember 1970 sowie dem Geist der gemeinsamen Erklärungen vom 11. Juni 1976 und vom 25. November 1977 steht.“ Bereits am 25. September 1987 machte ein Vertreter des Auswärtigen Amts auf eventuelle Konsequenzen einer solchen Klausel aufmerksam, indem er folgendes Beispiel verwendete: „daß möglicherweise die polnische Seite bei einem Vertriebenentreffen in Wiesbaden dagegen Einspruch erheben könnte und sich dabei auf die entsprechenden Formulierungen in der Präambel der Rahmenvereinbarung bezieht.“ Dagegen teilte das Außenministerium im Februar 1988 mit, dass die Rahmenvereinbarung „in einzelnen Präambelsätzen Verpflichtungen enthalte, die Inhalt und Tragweite eines vom Bund im Rahmen seiner verfassungsmäßigen Zuständigkeit geschlossenen völkerrechtlichen Vertrages betreffen“.

In der Stellungnahme des Ministeriums für Innerdeutsche Beziehungen vom 1. März 1988 machte Dorothee Wilms¹⁹ auf die Namensgebung der Städte aufmerksam: Breslau/Wrocław. Negativ wurde die folgende Art der Niederschrift bewertet: „Stadt Wrocław [bis 1945 Breslau] in der Volksrepublik Polen“, was man interpretieren konnte, „daß beide Vereinbarungspartner die Auffassung vertreten, Breslau sei nur bis 1945 deutsch gewesen. Damit begibt sich die Stadt Wiesbaden in Gegensatz zur Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts“.

Mit der Unterzeichnung der Rahmenvereinbarung (September 1987) wurde vom hessischen Innenminister eine aufsichtsbehördliche Überprüfung eingeleitet. Am 26. April 1988 nahm der Minister Stellung, indem er „schwerwiegende Bedenken“ bezüglich des Inhalts der unterzeichneten Vereinbarung zum Ausdruck brachte und eine aufsichtsbehördliche Anordnung gemäß §§ 135 ff. HGO erließ, wodurch er entschied, dass die unterzeichnete Rahmenvereinbarung „rechtswidrig ist“²⁰. Obwohl in der Analyse des Innenministers von Hessen die einzigen Formulierungen in der Rahmenvereinbarung, in Bezug auf die keine Vorbehalte geäußert wurde, der Titel des Vertrags, die einleitende Erklärung, Punkt 2 und der erste Satz vor dem eigentlichen Vertragstext waren, verzichtete der Minister nach Konsultation mit der Bundesregierung auf das ihm zustehende Recht und sandte den Vertrag nicht zur

¹⁹ Dorothee Wilms war von 1982 bis 1987 Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft und von 1987 bis 1991 die letzte Bundesministerin für innerdeutsche Beziehungen.

²⁰ AdSD Becker 217, Hessisches Ministerium des Innern, an den Magistrat der Landeshauptstadt, Rathaus, Wiesbaden, 26. April 1988.

erneuten Verhandlung zurück. Er verpflichtete jedoch die Kommunalbehörden dafür zu sorgen, dass das Abkommen von 1970, auf das in der Rahmenvereinbarung Bezug genommen wurde, gemäß der offiziellen deutschen Rechtsposition interpretiert würde.

Höchstwahrscheinlich von entscheidender Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Gültigkeit des Vertrags war die Tatsache, dass er der erste Vertrag mit einer Stadt war, die Deutschland 1945 verloren hatte, aber auch die allgemeine Richtung der Ostpolitik der Bundesregierung. Ab 1987 trat eine deutliche Aktivierung der Kontakte der Bundesregierung zu Polen ein (Besuche von Hans-Dietrich Genscher in Warschau, die Erwartung des Besuchs von Bundeskanzler Kohl), was bedeutete, dass eine Annullierung des Partnerschaftsvertrags Konsequenzen für die Entwicklung der bilateralen Beziehungen haben könnte. Außerdem hatte die deutsche Seite in dem sog. Katalog offener Fragen die Forderung der Aufnahme dezentraler Formen Kontakte der Bürger aufgenommen. Eine Annullierung des Vertrags zwischen Wiesbaden und Breslau hätte nicht nur die Bundesregierung in ungünstigem Licht dargestellt, aber auch die Vorwürfe des Revisionismus gegenüber der Bundesregierung verstärkt, insbesondere, da der Inhalt des Vertrags im Grunde nicht von den Verträgen abwich, die zuvor mit polnischen Städten, die nicht in den Westgebieten Polens lagen, unterzeichnet wurden. Die Verschlechterung der Beziehungen zu einem der wichtigsten Ostblock-Staaten lag damals nicht im Interesse der Bundesrepublik. In jener Zeit wurden große Hoffnungen mit Michail Gorbatschow, der Perestrojka in der UdSSR und der Möglichkeit verbunden, sie über die Grenzen der UdSSR hinaus auszuweiten. Dazu war Frieden in Osteuropa notwendig, was bedeutete, dass auf der Linie Bonn-Warschau Friede bewahrt werden musste.

Das Problem mit der Aufnahme direkter Kontakte auf kommunaler Ebene, das aufgrund der negativen Haltung der Botschaft der Volksrepublik Polen entstanden war, brachte nicht selten politische Konsequenzen für die Partei mit sich, die diese Kontakte initiierte. Meistens waren die Initiatoren einer Zusammenarbeit von Städten SPD-Politiker in Kooperation mit den Grünen. Da die führenden SPD-Politiker gute Beziehungen zu Politikern in Warschau unterhielten, wurden sie manchmal gebeten, bei den polnischen Behörden zu intervenieren. Leider boten selbst diese Beziehungen keine Garantie, die Sache positiv zu erledigen. Nicht selten rief das Konflikte und Enttäuschung in den niedrigeren Parteistrukturen hervor. Ein solch krasses Beispiel kann die Sache der zeitlich verzögerten Frage der Aufnahme einer Städtepartnerschaft durch

die Stadt Gladbeck sein - einer Stadt, in der die SPD bei Wahlen die absolute Mehrheit erzielte (59,9% bei den Bundestagswahlen 1987). Im November 1985 sandte die Botschaft der Volksrepublik Polen in Polen eine Antwort auf die Initiative der Stadt, dass es leider bis auf Weiteres nicht möglich sei, eine solche Zusammenarbeit aufzunehmen²¹. Die Intervention von Hans Koschnick, der im Dezember 1985 auf Bitten von Willy Brandt in dieser Sache mit Józef Czyrek, Mitglied und Sekretär des Zentralkomitees der PVAP und Mitglied des Politbüros der PVAP, sprach, half nicht²². Die einzige Antwort, die der Oberbürgermeister von Gladbeck im März 1986 erhielt, war, dass die polnische Seite zu jener Zeit keine solche Zusammenarbeit wünsche²³.

Nach zwei Jahren Bemühungen und mehreren persönlichen Briefen an Willy Brandt, mit der Bitte, bei den polnischen Partnern zu intervenieren, ging aus dem SPD-Büro Gladbeck ein Brief an den Parteivorsitzenden ein, der mit folgenden Worten begann: „Lieber Genosse Brandt – wir sind sauer!“ und „Mit nicht mehr ganz so freundlichen Grüßen!“ schloß²⁴. Derart radikale Maßnahmen wurden aufgrund der Enttäuschung der Kommunalpolitiker ergriffen. An dieser Stelle ist zu betonen, dass es in Gladbeck eine eigenwillige Konkurrenz zur CDU gab, die auf eigenen Kontakten basierend vorschlug Kontakte mit Chełmno aufzunehmen²⁵. Da man nicht wollte, dass der Vorschlag der Christdemokraten angenommen wurde oder gar deren Kontakte in Anspruch genommen wurden, musste man mit Hilfe der sozialdemokratischen Parteistrukturen vorgehen.

Zusammengefasst lässt sich sagen: In beiden Ländern, in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen, wurden die Städtepartnerschaftsverträge durch das politische Prisma betrachtet. In

²¹ AdsD Becker 217, Ambasada Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej w Republice Federalnej Niemiec [Botschaft der Volksrepublik Polen in der Bundesrepublik Deutschland], An die SPD-Fraktion des Rates und der Stadt Gladbeck, Köln, den 28. November 1985.

²² AdsD Becker 217, Hans Koschnick, Stadtverband der SPD in der SPD-Fraktion Gladbeck, Bremen, den 20. Dezember 1985.

²³ AdsD Becker 217, Karl Liedke, Herrn Wolfgang Röken, Oberbürgermeister der Stadt Gladbeck, Bonn, den 21. März 1986.

²⁴ AdsD Becker 217, SPD Fraktion Gladbeck, An den Vorsitzenden der SPD Herrn Willy Brandt, persönlich, Gladbeck, 5 März 1987.

²⁵ AdsD Becker 217, Christlich Demokratische Union, Stadtverband Gladbeck, Ratsfraktion, Herrn Bürgermeister Wolfgang Röken, Rathaus, Gladbeck, den 14. November 1985.

Polen wollten die staatlichen Strukturen vor allem die direkten Beziehungen der polnischen und deutschen Bürger kontrollieren, um ein politisch vorteilhaftes und extrem negatives Bild von den Deutschen und von Deutschland aufrechtzuerhalten. Die instrumentale Behandlung dieses Themas diente in erster Linie der Konsolidierung der polnischen Bevölkerung rund um die Zentren der Staatsmacht als Garant der Unantastbarkeit der polnischen Grenzen (gemeinsam mit der UdSSR). In der Bundesrepublik wurden die Partnerschaftsverträge vielfach zum internen politischen Kampf und zu Reibereien zwischen den zwei größten politischen Parteien: den Sozialdemokraten und den Christdemokraten genutzt. Das war die Verlängerung und Übertragung der Diskussion über die Form und den Inhalt der Ostpolitik auf kommunale Ebene. Unabhängig davon bestanden in beiden Ländern Initiativen von unten, deren Ziel es war, direkte Kontakte zwischen den Bürgern anzubahnen.

Autorin:

Dr. phil. habil. Prof. UO Małgorzata Świder Historikerin,

Professorin an der Universität Opole, Fakultät für Sozialwissenschaften,
Historisches Institut

Institut Historii UO, Ul. Strzelców Bytomskich 2, 45-084 Opole / Polen

malgorzata_swider@onet.pl

Forschungsbereich:

deutsch-polnische Beziehungen, Zeitgeschichte

Wichtige Publikationen:

M. Świder, Stanowisko Socjaldemokratycznej Partii Niemiec wobec Polski w latach 1980–1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, ss. 533,

M. Świder, Die katholische Kirche in Polen und die SPD in den 1980er Jahren, Archiv der sozialen Demokratie, Bonn 2013, ss. 126.

M. Świder, Z perspektywy Bonn. Przemiany polityczne w Polsce w latach 1980–1989, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, ss. 274.

M. Świder, Die sogenannte Entgermanisierung im Opper Schlesien in den Jahren 1945–1950, Europaforum-Verlag, Lauf 2002, ss. 461.

Solidarność związkowa. Niemiecka Federacja Związków Zawodowych (DGB) wobec NSZZ „Solidarność“, Wybór, wstęp i opracowanie, Świder M., Kraków 2017 ss. 317.

CHANGING HUMAN LANDUSE OF AN ISLAND: EXAMPLE OF CUMBERLAND ISLAND

Iván Zádori –Zsolt Nemeskéri – Sándor Némethy

Abstract

Cumberland Island is one of the countless islands on the Atlantic Coast in the United States. The 28 kilometer long island with oak trees, palm trees, dunes and long sandy beaches is situated on the border of Florida and Georgia. The island can only be reached by ship. Bridge, road or tunnel does not link this island to the mainland. The US National Park Service operates a national seashore on Cumberland. Only 300 visitors could visit the island per day and there are times, when boat trips are suspended during periods outside the tourist season. There are no built roads, shops or hotels on the island where visitors can actually feel themselves in the untouchable nature. However, Cumberland Island was not always a national park. Our paper attempts to outline the stages of changing human landuse and cultural-management processes finally led to the formation of a national seashore on Cumberland Island in the second half of the last century.

Introduction

The 147,000 square mile Cumberland Island is one among the great number of islands and islets of the Atlantic shoreline in the United States. Cumberland is a 28km long island scattered with oak trees and Spanish moss, palm trees, dunes, long sandy beaches, and located only 5 kilometer distance from the mainland, at the border of Florida and Georgia states. The island can only be reached by ship, operated by the National Park Service. The ship departs from St. Marys visitor center, where all visitors are registered. No pets, kayaks or cars are allowed to the ferries. Sailboats and other vessels can dock only at a designated place of the island. Only 300 visitors could visit the island per a day and in off-season periods boat trips are not operated every day. On the island there are no built roads, shops or hotels so visitors could feel the relatively untouched nature, could camp at designed campsites, hike on the 80 kilometer long paths and dirt roads of the island, could observe the island's flora and fauna, wildlife, famous wild horses (see Figure 1) and cultural heritage

remains of different ages. Cumberland Island, however, was not always a national park and in the previous centuries the permanently changing human population of the island implemented different, but well identified and well characterized land use management and cultural strategies. Our present study attempts to outline these changing human landuse processes that finally lead to the formation of a national seashore from the island at the second half of the last century.

Figure 1: Famous wild horses of Cumberland Island



photo taken by Authors

The Beginning

Cumberland Island is one of the chains of islands bordering the United States coastline from Florida to Virginia. These islands have arose from mainland river sediment deposits on the continental shelf, and became islands as a result of the rising sea level. Cumberland island doesn't seem to have special characteristics for the first sight, its fauna and flora are not particularly special. The surrounding islands have completely similar ecosystems, there are some other islands where there are wild horses, ruins of buildings, tubby houses, and historic landmarks of different ages. Of course these elements could be interesting, but certainly much more interesting sights can be found on the east coast of

America. On the other hand what really makes this place special is the atypical attempt that has been going on here for more than 40 years.

Figure 2: Map of Cumberland Island¹



As a result of this experiment, the island had become a national seashore where the pursuit of conservation of cultural history, conservation and restitution of nature and original ecosystems is a permanent activity in the last few decades. On the other hand, not the whole island is a national seashore, some parts are still private lands where special property rights exist (see Figure 2). These divergent approaches often do not operate in a harmonious way, which, after essentially four decades, make it

¹ <https://blueridgeimpressions.wordpress.com/2015/04/08/the-carnegie-mansions-of-cumberland-island-georgia/>

difficult to manage the national park and conflicts of interest arising from this ambivalent situation.²

The east coast of the present United States was much larger and the first communities in this area preferred the coastline where they could easily get food. However, the permanently rising sea level pushed these communities increasingly westward towards today's shoreline. That is the reason why the traces of these first sites probably can be found under the present sea level. Geologically, the island was built from the mainland deposits of river sediment and alluvium, river drifts, sea flows and changing sea levels continually shaped and still shape the coastline, the ecosystem of coastal islands and the system of canals and salt marshes.

This land is constantly conquered by the same flora and fauna characteristic of the mainland. As a result of this process, significant part of the subtropical climate island was covered with oak, pine and palm trees. Right now Cumberland Island has 500 plants and 450 species, very similar to the mainland but due to its island characteristics, wildlife is less diverse than the coastal ecosystems.³ The oldest human settlements in the present area of the island are about 4,000 years old. However, this not very resource-rich but vast area was able to provide proper living conditions for centuries for a few hundred people of gathering and hunting-fishing communities. Timucua Indians living on the island and coastal areas established the first permanent settlements on the island. Despite the fact that new plants and animals were introduced on the island and the technique of slash and burn agriculture, the first inhabitants did not significantly change the island's original ecosystem.⁴

In the 17th century, in the period of the first European settlement, the island and the neighboring coasts were inhabited by the Tacatacuru tribe. The center was known as Tacatacuru situated at the southern end of the island. At the time of the European colonialization, the Spaniards recorded the names of at least six villages on the island and eleven villages of this tribe on the mainland. The most significant early settlements are located on the southern part of the island (Dungeness), where, besides settlement traces, the huge deposits of seashells consumed by Indians also refers to the continuous use of the site.

² Bullard, M. (2005)

³ Dilsaver, L. M. (2004), 15. p.

Figure 3: Oak tree with Spanish moss



photo taken by Authors

Colonial Period

The first European landed on the island was a Frenchman, Jean Ribault in 1562. The appearance of Europeans resulted in two important things in the area: on one hand, a few decades were enough for the indigenous population to be almost totally abolished. On the other hand, these coastal areas, including islands were a kind of buffer zones in the region between the English and Spanish colonial powers. This area was an American playground of the rival nations, both sides were creating fortifications, fortified settlements on the shores and coastal islands, too. It is interesting, that not the English and the Spaniards, but the French attempted the colonization first in the region, but Spaniards soon expelled them.

Following the Spanish colonization, Cumberland Island became part of the Mocama Mission Area in Spanish-Florida. The Spaniards, who arrived for the first time in the 1550s, were called present Cumberland Island San Pedro. The explorers were primarily interested in the trees of the island, especially oak and pine trees, which proved to be good for

shipbuilding. The Spaniards built a garrison and a mission, San Pedro de Mocama, in 1603.

Soon two other colonies were set up on the island. Until the 1680s, the history of the island was relatively stormy because of the permanently ongoing conflicts. In this time about 300 indigenous people and a group of Spanish missionaries lived on the island, and the island mission was also visited Indians from the mainland. However, in the 1680s, the English were trying to extend the borders of their territories, and due to the regular conflicts and pirate attacks, a large part of the population left and the island became almost totally uninhabited. The first part of the colonial period has transformed the island's ecosystems more intensively and visibly, as new plants and animals were introduced, logging and agricultural activities were intensified and the area became a sparsely populated borderland and bufferzone between the rival English and Spanish conquerors (the unofficial border was the St. Marys River close to Cumberland Island).

A few decades later, James Oglethorpe arrived in the Georgian coast in 1733 and established several settlements. In 1737 he built a fortress at the northern end of the island (St. Andrews), and he named San Pedro Island after the 13 year old son of King George II., William Prince of Cumberland. It was also Oglethorpe who set up a settlement named Dungeness, and a fort (Fort Prince William) on the southern part of the island. These fortifications were needed to protect British settlements situated north from the borderland of Spaniards of Florida.

In 1742, the Spaniards, in response to Oglethorpe's earlier attack on the city and fortification of St. Augustine, attacked the island. The islanders were only saved by the appearance of the English fleet. The island was once again deserted because the British did not rebuild the damaged forts, so the area was re-emerged again as no man's land between the Spanish and English territories. The uncontrolled and uninhabited area, however, soon became a shelter for refugees, outlaws and pirates. The Paris Convention of 1763 gave Florida to the British and ended the tense colonial conflicts of the previous decades. The new situation soon brought many people who claimed lands and had plans to set up plantations on the island.⁵

From the planned activities, however, the most successful and prosperous sector soon became logging. By 1770, essentially two people,

⁵ Dilsaver, L. M. (2004), 24. p.

Thomas Lynch and Alexander Rose, acquired almost the entire island. Apart from logging, human activities didn't changed significantly the island at that time, and the exploitation of natural resources was not much more intensive than the indigenous period and the colonial era of the island.

Plantation Period

The plantation period is the period in the history of Cumberland Island where the largest transformation and changes of the original ecosystems occurred. Between the decades of the American Independence War and the American Civil War, more than half of the island transformed to plantation where cotton, citrus, rice, indigo and vegetables were grown.

Figure 4. White sand on the coastline of Cumberland Island



photo taken by Authors

The two original owners, who splitted the island into 12 parts to get lands roughly with similar parameters, did not settle permanently on the

island, and the areas were going through countless hands in these decades and the fragmentation of the 12 estate had started. In this period, according to the new way of land use, some parts of island were encircled by man-made structures, fences, irrigation ditches, roads, new settlements erected for slaves working on plantations, houses, castles, villages, churches and cemeteries were built in many sites of the Cumberland Island.

Some of the buildings made of durable materials. Local building material was the so called tabby – it was made of a mixture of limestone, sand, oystershells and water, and the result was the concrete-like tabby. As huge deposits of shells left by the Indians were available on the island, this material soon become very popular. The island's most successful and most marketable product was undoubtedly the cotton. The climate of the coastal islands was particularly perfect for this plant (cotton was grown on coastal islands is called sea island cotton). In this period the island had a population of 65 white planters and 455 slaves.⁶

The American Civil War resulted in serious changes: a large part of the liberated slaves left the island, so plantations could no longer be cultivated without sufficient labor force. Previously pretty well-situated and rich planters suffered serious losses and most of them tried to sell their lands. Some part of the land that was not continually used was slowly recovered by the forest. Those who choosed to stay on the island began to start different businesses, some of them had horses, others tried to create olive groves on the island, but the earlier intensive farming activities no longer came back and nature has begun to recover. On the other hand, Cumberland Island began to become an increasingly popular tourist destination during this time, for example, many tourists visited the house of Nathanael Greene', hero of the American Independence War, or the grave of the Civil War hero, the legendary General Henry Lee, who was buried on the island for the first time.

Rich Elite Period

After the American Civil War, more and more wealthy northern residents visited the southern regions as tourists, and sometimes they searched for a place for themselves and their families to escape from harsh northern winter. Precisely for such reasons in the 1880s, Thomas

⁶ Dilsaver, L. M. (2004), 31. p.

M. Carnegie, the steel magnate Andrew Carnegie's brother and wife, Lucy, bought an estate on Cumberland Island, and purchased other parts of Cumberland Island continuously, acquiring soon almost 90% of the island. In 1884 they began to build their castle in the site of the Greene house in the southern part of the island and called the mansion Dungeness (see Figure 6). Andrew did not live in the castle, he passed at the age of 43 in 1886. His wife and his nine children, however, sold their home in Pittsburgh, and all moved to the island and only went up north in the hot summer months. The Dungeness, an 59-room mansion, fruit gardens, greenhouses, reservoirs, water towers, ice house, pools, sports fields are perfectly served the family who sought to provide a kind of self-sufficiency.

Figure 5. Wood walkway at Sea Camp Beach



photo taken by Authors

Of course, they could not produce everything, but they produced fruits and vegetables, they had their dairy, poultry, cattles and pigs that also served the needs of the family and their guests. With their own ships, they also established regular land connections to ensure goods from the

mainland so they did not suffer anything. More than 200 resident employees of the family worked on to keep this small empire functioning. Dungeness was often visited by friends, family members and acquaintances of the Carnegie family who spent a shorter-longer time on the island where they could hike, hunt, fish, or even could have parties on the beach.

It is clear that despite of the efforts to reach self-sufficiency, this system only could operate with the permanent use of the revenues of the steel factory, as the family members did not really have "normal" jobs, work or other earning activities, rather they traveled, enjoyed the island life, and maintained their social relations. When the kids became adults, they got some parts of the island, received money from their mother and have the possibility to build their own homes on the island or renovate former buildings. In 1899 the mother, Lucy, established a trust to maintain the island property and operate the estate.

The children transferred their property rights to their mother, and the trust operated with two basic principles: on the one hand, revenues from the Carnegie office building in Pittsburgh was leased and the income from this was used to maintain the island estate, and only the remaining incomes of the family could be divided among the surviving children. The second part prevented those heirs from dividing or selling any island land until the death of the last surviving child unless the children unanimously agreed to do so.⁷

The first part of this trust period was successful, revenues were largely covered the maintenance of the estate, the expenses of children and their family members. Lucy died in 1916. Although the conception of operation worked relatively well, few years later it was almost unavoidable for the heirs to start thinking about how to use the island's resources (logging, dairy livestock, investment in tourism, and even mining - a mineral called ilmenit can be found on the island) to make better use of it, increase revenue and somehow make money from the inheritance. As the revenues of the iron business started to decline, the maintenance of Cumberland became harder and harder parallel with the fact that the family members dispersed in the world and had not used permanently the castle and estate. Of course, not everyone had this type of ideas, so conflicts started to arise between family members.

⁷ Dilsaver, L. M. (2004), 49. p.

The northern part of the island ran quite different development path. After the American Civil War, some small property holders continued to operate farms in this area, and some of the liberated slaves also remained on the island. On the other hand, at the end of the 19th and early 20th century, several inns and hotels were built at the northern end of the island. The best hotel in the area named High Point had attracted rising number of middle class people from the neighborhood and other parts of the United States. Visitors came with steamships and enjoyed the island's fishing, hunting and bathing opportunities. Black inhabitants mostly worked in hotels as waiters, cooks, and coaches. High Point and its surroundings were picked up by the Candler family of Atlanta in 1930, the family who was enriched from Coca Cola.

Candler and Carnegie families both considered the island's values important and were not forced to intervene significantly in the island's life and disrupt natural ecosystems. Basically this was the reason why Cumberland became again relatively untouched by the time National Park Service formed the national seashore on the island in the 1970s.

Figure 6: Dungeness on Cumberland Island



photo taken by Authors

Of course, not all family members shared this way of thinking: it was an interesting process as new generations of families becoming more and more far from the idyllic island life of the former generations, and their interest is reduced much. On the other hand, having emotionally less connections to the previous lifestyle, some of them started again and again to think alternative exploitation of the potential resources of the island, from the earlier mentioned mining to pineapple plantations or farming to tourism. It is also important to note that from time to time "external" actors and investors have been interested in utilizing the island - mainly for touristic purposes. In the 1960s even NASA was interested in the island as a potential place to build a space center.

Era of Protection

In 1954, some members of the Carnegie family invited the National Park Service to the island to assess its ability to form a protected national seashore. In parallel, Georgia had taken steps to form a state park on Cumberland Island. The events, however, accelerated just more than a decade, in 1968, when 3 Carnegie heirs (Tom, Henry and Andrew Carnegie) sold three thousand hectares of the island to a real estate developer Charles Fraser. Many other family members, politicians, environmental activists and organizations have raised their voices against the increasingly likely tourism exploitation. This new and complicated situation brought together the actors who wanted to save the island. As a result of co-operation and intensifying pressure, Frazer had to sell the area purchased for real estate development to the National Park Foundation. The same co-operation helped to pass the bill on the national seashore in the US Congress, which was signed by President Richard Nixon on 23 October 1972 and converted Cumberland into a national seashore. The Carnegie family sold the island to the federal government, so the great majority of Cumberland Island became a national park.⁸

Little Cumberland Island, located in the northern part of Cumberland Island, is not a real island, and only a swamp-marshland separates it from Cumberland Island, is still privately owned and can not be visited by the general public. Despite the fact that the National Park Service is constantly trying to purchase privately owned lands of the Cumberland Island, a small number of people - mostly descendants of former owners

⁸ Cumberland Island National Seashore, Georgia. <https://www.nps.gov/cuis/index.htm>

- still own lands and using the already sold areas and estates in the western and northern parts of the island, though just a few of them are living permanently in Cumberland.

Figure 7. Hiking path on Cumberland Island



photo taken by Authors

Lessons learned from Cumberland

In the beginning of the process transformed Cumberland to a national seashore, it was an important question what to keep and preserve on the island exactly. During the past centuries, the original ecosystems of Cumberland Island were moderately modified in the first periods and then, as a result of the human activity, flora and fauna of the island became more and more intensively modified. These interventions have dramatically restructured the original state, created an artificial environment, human constructions and roads became a part of the island, and the original fauna and flora have undergone significant transformation because of the effects of nonnative species.

However, the 20th century was characterized by a decline of intensive economic and farming activities on the island, which resulted in

some of the former human constructions damaged or disappeared, and nature began to recapture a significant part of the island. Parallel with these changes some animals, mainly livestock, horses, pigs run wild and adapted to the changed conditions. According to the state of the island in the 1970s, primarily the tourism utilization seemed obvious, focusing mainly on the preservation and presentation of historical and cultural buildings, ruins and landmarks of Cumberland.

However, during long debates and discussions, final decision was to keep the existing built heritage and cultural landscapes preserved and keep nonnative wild animals (especially horses considered significant tourist attraction) as well, and make efforts to manage the island's flora and fauna, in the most undisturbed way. However, this strategy does not operate totally perfectly due to the fact that there are still some privately owned parts, where owners have their property rights resulting different type of land use compared with the park's ideas.

It is inevitable that this strategy could only work if National Park Service controls, regulates and limits the number of visitors somehow parallel with not developing tourist infrastructure on the island. The number of visitors of the national seashore is currently maximized 300 people per a day. The island can only be reached by ship, Cumberland does not have a built bridge, road or tunnel, so there is no permanent connection with the outside world, as there is no built road network or significant infrastructure, there are no shops, restaurants, or today's fashionable visitor centers on the island. The National Park Service has set up a visitor center in the town of St. Marys, 11 kilometers from the island, where the ferry departures and visitors can start exploring the island after registration. On Cumberland Island there are only campsites with baths and toilets, electricity and fireplaces, but there are no other services or infrastructure.

This experiment, which has been going on since the 1970s, is working. Current cultural landscape management can not be considered as a typical one, since most of the cases well-established and developed infrastructure is typical for similar parks to make the natural and cultural values of the given area more attractive for the potential tourists.⁹ Although there are several areas with similar features on the eastern coast of the United States, the popularity of Cumberland Island, however, is considered to be significant because of its atypical land use, and because

⁹ Zadori, I. (2016)

of the fact that the access is limited and this product is interesting for the outside world.

It is important, however, to note that there are constant conflicts behind the successful running of the park. The wild horses, mentioned earlier as important tourist attractions, are, for example, subject to regular disputes. Some experts say that horses are native to the island, so there is no reason to intervene in the population, others are considered to limit the number of horses (and also the pigs that have been mentioned earlier), leaving only the population that can be supported by the island without serious disturbances. In the same way, the daily limit of 300 visitors per a day is subject to constant discussion. It is likely that double the number of visitors would not cause serious overpressure on the island, but at this moment, the present concept can be considered decisive, which still determines the daily limit of 300 people.

An important source of tension is the use of vehicles on the island. Staff of the National Park Service have some cars and other owners of the island as well, especially quads. With these vehicles some private owners, regularly run the 27-kilometer coastline, which also causes conflicts, since tourists visiting the island (mostly backpackers) observe the rules, and do not look good for those who don't really care with keeping the nature and the ecosystems of the island as untouched as it is possible. Finally, Of course, it also appears from time to time that it would be necessary to develop tourism infrastructure to meet changing consumer needs of the 21st century.

Similarly, the protection of the cultural heritage of the island from different ages is also a great challenge. On one hand, due to the humid, hot and subtropical climate, these built memories are constantly deteriorating, and on the other hand - as can be observed in other areas - it results in systematic conflicts of interest what should be kept and what is worth for conservation for the next generations.

Cumberland Island is a successful example and alternative to protecting and preserving more or less original natural ecosystems and cultural heritage where the National Park Service is constantly striving to manage and maintain the particular balance between the priorities of tourism utilization and conservation. An essential feature of success is the club-type limitation of access, and the fact that this island is a special product that is interesting to the outside world, which generates a constantly significant demand for Cumberland.

References

Ruckdeschel, C. (2017): A Natural History of Cumberland Island, Georgia

Bullard, M. (2005): Cumberland Island: A History (Wormsloe Foundation Publication Ser.)

Barefoot, P. (2004): Cumberland Island (GA) (Images of America) Arcadia Publishing, Charleston, SC

Dilsaver, L. M. (2004): Cumberland Island National Seashore: A History of Conservation Conflict. University of Virginia Press

Cumberland Island National Seashore, Georgia.
<https://www.nps.gov/cuis/index.htm>

Cumberland Island National Seashore and Ferry. <https://www.cumberlandislandferry.com/>

Zadori, I. (2016): Cultural aspects of sustainability challenges of island-like territories: case study of Macau, China. *Ecocycles* 1:(2) pp. 35-45.

Authors:

Dr. Zádori, Iván

Research field:

R11 Regional Economic Activity: Growth, Development, Environmental Issues, and Changes – Special Focus on Sustainability Challenges of Islands and Island-like Territories

R12 Size and Spatial Distributions of Regional Economic Activity

M14 Corporate Culture, Diversity, Social Responsibility

Keynote publications:

Zadori, I. (2012): Socio-Economic Challenges of the Channel Islands in a Historical Perspective 5-26 pp. ART ECO. Review of Economic Studies and Research. Vol.3/No.1/2012 Artifex University, Bucharest

Zádori I. (2015): CSR: a piaci szereplők társadalmi felelősségvállalása. In: Sós Péter János, Szécsi Gábor (szerk.) A Public Relations elmélete és gyakorlata. 208 p. Budapest; Pécs: Magyar Public Relations Szövetség; PTE FEEK, pp. 96-108.

Zadori, I. (2016): Cultural aspects of sustainability challenges of island-like territories: case study of Macau, China. Ecocycles 1:(2) pp. 35-45.

Zádori I. - Sebők M. - Nemeskéri Zs. (2016): Sustainability, HRM and Public Services. Pro Publico Bono: Magyar Közigazgatás; a Nemzeti Közszolgálati Egyetem közigazgatás-tudományi szakmai folyóirata, 2016:(2) pp. 42-57.

Zádori I. (2017): Az Angol - Csatorna szigeteinek gazdasági pályái: párhuzamok és kihívások. Tudásmenedzsment 18:(1) pp. 53-62.

Authors:

Dr. Nemeskéri, Zsolt

Research field:

The role of human capital in economic growth.

Factors and processes of regional development (China, EU).

Measuring regional convergence. Human resources management.

Keynote publications:

Maria Cseh, Sára Csillag, Zsolt Nemeskéri, Béla Krisztián: The Shadows of the Past and the Hopes of the Future: A Road Toward a Comprehensive Leadership Development in Hungary, In: Szerk.: Alexandre Ardichvili, Szerk.: Khalil Dirani Leadership Development in Emerging Market Economies. New York: Palgrave Macmillan in association with the International Economic Association, 2017. pp. 297-312. (Palgrave Studies of Internationalization in Emerging Markets (PSIEM))

Cseh M, Rózański, A., Nemeskéri, Zs., Krisztián, B.: HRD in Hungary and Poland, In: Poell, R., Rocco, T. S., Roth, G. The Routledge Companion to Human Resource Development. Abingdon; New York: Routledge, 2015. pp. 492-504.

Cseh Maria, Ardichvili Alexandre, Gasparishvili Alexander, Krisztián Béla, Nemeskéri Zsolt: Organizational Culture and Socio-Cultural Values: Perceptions of Managers and Employees in Five Economies in Transition, Performance Improvement Quarterly 17: (2) pp. 5-27.

Nemeskéri Zsolt : A régiók fejlődése és konvergenciája Kínában, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet (PTE FEEFI), 258 p.

Authors:

Dr. Némethy, Sándor PhD

Research field:

Holistic regional development models based on sustainable use of ecosystem services

Sustainable management of cultural landscapes

Renewable energy systems linked to waste management and water resources management

Sustainable rural tourism and the carrying capacity of touristic destinations

Keynote publications:

Némethy Sándor, Dinya László, Bujdosó Zoltán, Zádori Iván, Varga Géza (2017): Ökológiai ciklusokra épülő önfenntartó vidéki gazdaságok és faluközösségek. A FALU 32:(1) pp. 15-26.

Bosse Lagerqvist, Sándor Némethy, László Dinya, Zoltán Huszár, Iván Zádori, Tamás Kőmíves, Zoltán Bujdosó, Zsolt Nemeskéri (2016): Sustainable Management of Cultural Landscapes: Use of Ecosystem Services in Rural Tourism. In: Marek Łabaj, Jadwiga Sobczuk (szerk.): Ecological Footprint in Central Europe. Multiauthorial monograph. Sucha Beskidzka: University College of Tourism and Ecology (WSTiE), pp. 91-106. (ISBN:978-83-926999-3-4)

Némethy, S., Walas, B., Lagerqvist, B., and Dinya, L. (2016): Oenotourism and conservation: a holistic approach to special interest tourism from a cultural heritage perspective – The Azienda Agricola Model. *Ecocycles*, the official online journal of European Ecocycles Society. 2:1 (DOI prefix 10.19040 [CrossRef], ISSN 2416-2140).

Némethy, S. & Wałas, B. (2016): Bioenergy crops as new components of rural and agricultural landscapes: environmental and social impact, conservation, cultural heritage and economy. *Journal of Central European Green Innovation*, (JCEGI 3(TI)) HU ISSN 2064-3004, Hungary

Némethy, S. & Molnár, G. (2014): Sustainable management of lakes in connection with mitigation of adverse effects of climate change, agriculture and development of green micro regions based on renewable energy production. *EQA - International Journal of Environmental Quality*, ASDD-AlmaDL. ISSN 2281-4485; <http://eqa.unibo.it/>

ARTICLES, REFLECTIONS ABOUT COUNTY TOLNA IN PESTI HÍRLAP
[PEST GAZETTE]
1841 – 1844

Zoltán Huszár

“I promise that I will never be governed by dirty interests, my conviction will never be on sale, and I will not be deterred neither by the dark, gloomy eyes of the powerful nor the ardor of my fellow citizens.”¹

(Lajos Kossuth)

Abstract

Lajos Kossuth was a preeminent figure of the so-called „Reform Era” of Hungary in the 19th century. He was the first editor-in-chief of Pesti Hírlap between 1841–1844. The newspaper, published twice per week, informed its readers via novel techniques (e.g. editorials, reports from the countryside, etc.) not only about the most important events regarding Hungary, the Habsburg Empire, Europe and the World, but also about everyday life.

Kossuth’s Pesti Hírlap was the locomotive of reform-ideas and of the embourgeoisement in Hungary. The study summarizes the above aspects, also with respect to Tolna County.

Introduction

The press is the mirror of the social sense of a given era, the common intellectual and material product of authors, editors and the technical creators of the paper, which only “lives” when the target audience shows affinity towards it. There are several examples throughout our history to prove that a press product and its potential audience never met sincerely, but the politicians of the given era, using and misusing their position, were able to publish and sell newspapers which, in a hidden or open

¹ Pesti Hírlap, 30, 06, 1848, Sunday, No. 365

way, played the role of the so called “political brainwash”, and served the publishers’ selfish interests in this way.

The press and its history is the organic part of cultural history; a social awareness forming weapon, the witness and the molder of public political thinking, the mediator of different ideologies and cultural knowledge.²

The topic of the present study, the *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] edited by Lajos Kossuth between 1841 – 1844 became a decisive element of public life in both political and social sense in the examined era, and was regarded as a reference point in more than one respects. The present study aims to summarize how the *Pesti Hírlap* made South-Transdanubia – including counties Baranya, Somogy, Tolna and Zala – the integral part of public thinking in the first third of the 1840s.

The *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] during the editorship of Lajos Kossuth

The Hungarian reform era in the 19th century – the exact period is still the topic of historic debates³ - dealt with the diversified questions of social transformation in the feudal Hungary and also offered ways to solve the surfacing problems at the diets [national assemblies], the county councils and in the different casinos in the 1830s and 1840s. The great public debates and the clashes between the Court in Vienna and the liberal Hungarian reform opposition were aimed at the necessary social transformation and surfaced in the most different forms. It is enough to think of the elections preceding the 1832-1836,⁴ 1839-1841⁵, 1843-

² A magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press, Vol. I], Editor-in-Chief: Miklós Szabolcsi, p. 11, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/2.html>

³ A magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press, Vol. I], p. 11, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/2.html>

⁴ Magyarország története 1790 - 1848 [History of Hungary, 1790 - 1848], Editor-in-Chief: Mérei Gyula, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. Vol. 5/2, pp. 715-748]; Magyarország története a 19. században [History of Hungary in the 19th Century], Editor-in-Chief: Gergely András, Osiris Kiadó, Budapest, 2003, pp. 203 – 210.

⁵ Magyarország története a 19. században [History of Hungary in the 19th Century], pp. 212-213.

1844 diets⁶. However, we must not forget about those fictive lawsuits, either, which were the integral part of Metternich's politics at the court in Vienna and were aimed at the outstanding, moreover symbolic leaders of the Hungarian reform opposition: Baron Miklós Wesselényi left the prison broken and blind; László Lovassy went mad, while Lajos Kossuth became "the martyr of freedom of speech" in his prison cell, and when he could leave it he was more popular than ever before.⁷

After the Diet of 1839-1840 the *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] became the medium which, relying on interesting and up-to-date editorial principles discussed the existing problems as the parts of the vivid public life and, in this way, played an important role in destroying the feudal society and outlining the main trends of the liberal civil transformation.⁸

From the spring of 1840 there was a change in the politics of the Vienna Court. Prince Metternich,⁹ the omnipotent chancellor of the empire, in order to "dismantle" the more and more popular liberal opposition, took new ways: to be able to appease the opposition, he introduced "rebates", such as applying softer methods concerning censorial activities. After 1840, the censure became the part of the new central office in the frames of the Department of Education located in Buda. The chair of the department, Baron Alajos Mednyánszki became the leader of this office, despite the fact that as a young man he also was known as a liberal litterateur, sharing the thinking and the ideas of the opposition. Mór Jókai,

⁶ Magyarország története a 19. században [History of Hungary in the 19th Century], pp. 222-223.

⁷ Wesselényi pere [Wesselényi's lawsuits] in: Magyarország története 1790-1848 [History of Hungary, 1790 - 1848], Vol. 5/2, pp. 756-757; Az ifjak pere [The lawsuit of the young in: Magyarország története 1790-1848 [History of Hungary, 1790 - 1848], Vol. 5/2, p. 758; Kossuth pere [Kossuth's lawsuit] in: Magyarország története 1790-1848 [History of Hungary, 1790 - 1848], Vol. 5/2, pp. 764-765; Magyarország története a 19. században [History of Hungary in the 19th Century], pp. 210-212.

⁸ A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I], pp. 665-678, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/180.html>

⁹ Tarján M. Tamás: Metternich herceg születése [The birth of Prince Metternich], http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1773_majus_15_metternich_herceg_szuletese/ [2015. 06. 29.]; See also Niederhauser Emil: Talleyrand – Metternich, Pannonica Kiadó. Budapest, 2004

the famous Hungarian novelist described him as “*a civil servant, an enlightened mind, a capacity with constitutional spirit*”.¹⁰ The slackening of the political autocracy resulted in the intensification of social interest in the press. Due to this tendency, the number of press products and published issues also started to rise. Pest-Buda, thanks to the press, as well, became the centre of public, political and cultural life in Hungary during this period. In the beginning of the 1840s the post delivered 12,000 Hungarian and foreign newspapers. In 1842, from the papers, printed in Pest-Buda, 9,551 were spread by the post, the *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] in the highest circulation. It had 4112 subscribers, and 442 issues were sold locally.¹¹

Metternich’s direct influence could be felt in the launching of *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], as well. The permission was arranged by Lajos Landerer, who was in an intensive relationship with the political police in Vienna. “*It was the 28th on 29th day of December [1840] – writes Kossuth – when Mr. Landerer entered my room with the question if I was inclined to undertake the job of the editor by a paper called Pesti Hírlap, which they wanted to launch in the beginning of January [1841].*” “*Do you realize – answered Kossuth – that my name is not the best reference at certain places?*” But Landerer told him that he had already arranged everything in Vienna. However, he forgot to mention that he had promised his clients in Vienna that Kossuth would be removed immediately if his activity became embarrassing for the Austrian administration. So Kossuth, theoretically, enjoyed the full authority of an editor. His payment was 1,200 forints a year, presuming the paper had 2,500 subscribers. Then, after each 50 subscriber, his honorarium grew with 50 forints. The contracting parties were sure that the new paper will be popular on the market.¹² The real value of Kossuth’s income can be judged if compared to the prices of market products of the time. Six months after the paper was launched, in 1841, in the June 12 number the price list of the Medard-day¹³ market was published, which can be taken as a benchmark to see

¹⁰ A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I], p. 660, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/179.html>

¹¹ A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I], p. 661, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/179.html>;

¹² A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I], p. 667, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/179.html>

¹³ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 12, 06, 1841, No. 47, “Pricelist of the Medard-day Market”

this value. Studying this we can say that the editor's fee was better than reasonable.

On January 2, 1841, after climbing several steps of different offices, the first number of *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], signed by Kossuth as an editor, was published. After this it came out two times a week, on Wednesday and Saturday, later, from January 6 1842 on Thursday and Sunday, showing an ever increasing popularity.

*"Now, as I am writing these lines, I am happy to inform the respected readers, that I asked Lajos Kossuth to lead the editorial board of this gazette. Landerer Lajos."*¹⁴

Kossuth, summarizing his conceptual and practical principles as an editor, wrote the next in his editorial welcome: *"When, after this announcement of the owner-publisher we start the editorial work, we are doing it with the conviction to make this paper the loyal mirror of the life of the nation."*¹⁵

The *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] was regarded to be a novelty on the Hungarian press palette not just because of its typographical features. With its four-sheet, eight-page format it perfectly fitted the newspapers of the era. It was a novelty because of its columns.¹⁶ The most influential feature was the editorial, which had been an unknown genre in the Hungarian press before. Kossuth, presumably, took the English *The Times*, first published in 1785 as an example.¹⁷ The great majority of editorials in *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] was written by Kossuth himself, exactly 216 in the 365 issues edited by him.¹⁸ Right from the beginning, it was the most decisive feature of the paper, aimed at the exciting topics of civil and social transformation, highlighting the actual problems and the contradictions of public and social life.

¹⁴ *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], 02, 01, 1841, Wednesday, No. 1

¹⁵ *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], 02, 01, 1841, Wednesday, No. 1

¹⁶ A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I], p. 667, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/179.html>;

¹⁷ Editorial: given out by an official organ in connection with an important public event; used as a tool to form public opinion. The first editorial was published in *The Times* in 1785. In Hungary it was introduced by Kossuth. It concerns the most important news of the day, and reflects the view of the editor or editorial board on it. See: <http://www.doksi.hu/get.php?order=DisplayPreview&lid=1464>;

¹⁸ A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I], p. 669, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/180.html>;

If we look at the first quarter of the year 1841, we will immediately see how open, how interested Kossuth was in every social phenomenon. Without referring to each of them, I would like to list a few. *The scarcity of money*,¹⁹ *The case of our language*,²⁰ *The future of our national theatre*,²¹ *Being a rogue*,²² a feature which was aimed at the condemnable deeds of the young in Pest, *Pálinka gland*,²³ stating that “...however profitable are the distilleries, we continue to regard ‘pálinka’ as a curse, which has a truly depressive effect on the nation. ...all over the huge countryside, it is literally distilled in the moral life of people, even as the fee of the village headborough, it is accepted in public administration, tax collection and different offices as well...”²⁴ He also describes the inhuman nature of torturing in his writing titled “*Gentle torturing*”. The editorial titled “*Lacking the land*” is about the inability of non-noble citizens concerning their trials to become landlords.²⁵ In the article titled “*Child killing*” the social background and the consequences of baby- and child murders are discussed.

Kossuth often advocates for important causes as in the case of András Fáy and his plans to found a reformed college, urging people to collect the necessary financial means: “*Anything that happens in the field of education happens for the nation, regardless in which church the teacher and his pupils pray.*”²⁶

In the editorial titled “*Death and poverty*”²⁷ the readers get a really tragic, even naturalistic picture of the consequences of poverty, based on the statistics provided by the director of Rókus Hospital.

Redemption, which, as a really important, even central issue, was the topic of constant debate in the paper, was discussed in the editorial of February 13, 1841, and was reflected to by István Bezerédy Jr. in the column called “*Discourse*”.²⁸ Bezerédy Jr. wrote about the acquisition of his

¹⁹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 06, 01, 1841, Wednesday, No. 2

²⁰ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 09, 01, 1841, Saturday, No. 3

²¹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 13, 01, 1841, Wednesday, No. 4

²² Pesti Hírlap [Pest Gazette], 16, 01, 1841, Saturday, No. 5

²³ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 20, 01, 1841, Wednesday, No. 6

²⁴ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 20, 01, 1841, Wednesday, No. 6

²⁵ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 30, 01, 1841, Saturday, No. 9

²⁶ *The Reformed College in Pest*. In: Pesti Hírlap [Pest Gazette], 06, 02, 1841, Saturday, No. 11

²⁷ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 10, 02, 1841, Wednesday, No. 12

²⁸ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 13, 02, 1841, Saturday, No. 13

father's estate in *Kokasd* (today Kakasd in county Tolna) and serf redemption in great detail.

Nursery care is also an editorial about a very important "society which aims to spread the institution called nursery school", introduced by Teréz Brunszvik in Hungary, because "there is no more noble the idea among the humanistic thoughts of our century than the idea of taking care of our children."²⁹

The lack of funeral homes was a staggering editorial which discussed the burial of "József Bay, magistrate, in Surány, Bereg County" as a dealian. Kossuth drew the general consequences of the event, which was a strong criticism of the public society of the era: "It is high time to express openly that health policy is in the poorest situation in our homeland, from the cradle to the grave."³⁰

The case of "the national theatre" also was a recurring topic in the paper. The authors of the articles tended to refuse the forming stardom of theatrical life, the overboard payment of actors and actresses.

The unprofessional and inhuman nature of umpiring is examined in the editorial titled "Lawsuit", citing a sentence: "We have to be heartless to make the holy justice a privilege."³¹

Kossuth emphasizes a very important social problem in his article titled "Children's hospital". He compares and contrasts the positive attitude of the hospital director with the hugely difficult situation: *Because of the neglected state of our children a significant part of the population is lost in early childhood; according to death lists half of the dead are young children.*³²

The *Law of Entailment* [Ius aviticum]³³ also hindered the demolition of the feudal society, no wonder it became the constant topic of the Reform Diets. Ferenc Kölcsey and Ferenc Deák both wanted it abolished, but they did not succeed at the Diet in 1832-1836.

The *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] became popular among the readers very fast, both in Pest and in the country. In January, 1841, when it was

²⁹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 24, 02, 1841, Wednesday, No. 16

³⁰ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 03, 03, 1841, Wednesday, No. 18

³¹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 10, 03, 1841, Wednesday, No. 20

³² Pesti Hírlap [Pest Gazette], 13, 03, 1841, Saturday, No. 21

³³ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 23, 03, 1841, Saturday, No. 23

launched, it had 60 subscribers but the first 17 issues were sold out so fast that they had to be reprinted. Four years later, in the beginning of 1844 it already had 5200 subscribers.³⁴ In my essay, due to length reasons, I will not discuss neither Kossuth's reform politics, nor Széchenyi's confronting reform ideas. The "Greatest Hungarian" wanted to dissuade Kossuth from the radical changes he fought for with his thick book titled "*Kelet népe*" [*The people of the East*]³⁵ with no success. The topic has a large literature.

In the next sections I want to give an outline of the articles which represent the paper's provincial connections, focusing on the correspondents and contributors who reported from South Transdanubia, including Szekszárd and county Tolna.

County Tolna in *Pesti Hírlap* [Pest Gazette]

1841

"*County affairs*" was the column in the paper which contained the contributions of the county correspondents. In the first year 47 articles appeared about South-Transdanubia: 18 from Baranya, 13 from Somogy, 9 from Tolna and 7 from Zala, usually in the form of "letters".

If we have a look at the letters from Tolna, we will see, that the correspondent, Ferencz Tóth mostly reported about the county meetings. Nearly all of the correspondents wrote about the activities of the criminal court and the prisons.³⁶

In the number published on April 14, 1841³⁷ the next events were the leading ones, all concerning the county meeting: In order to increase the number of county policemen, "*40 more county jailors should be employed for the sake of protection of people and wealth. The expenses of all this, which would be about 6000 forints annually, as the taxes are too heavy for*

³⁴ Buzinkay, Géza: A little Hungarian press history. See: <http://vmek.oszk.hu/03100/03157/03157.htm#8>

³⁵ Count István Széchenyi: *Kelet népe* [The people of the East], printed in Pozsony by Károly Fridrik Wigand, 1841. See: <http://mek.niif.hu/05500/05533/05533.htm#b1>

³⁶ *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], 04, 08, 1841, Wednesday, No. 62 [Baranya]; ³⁶ *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], 26, 05, 1841, Wednesday, No. 42 [Somogy]

³⁷ *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], 14, 04, 1841, Wednesday, No. 30

the ordinary people, should be paid by the order of noblemen." The suggestion was accepted by the meeting.

A representative, marked by the initials P. M. proposed that *"the advocates, and everybody who is considered to be a "honoratior" by law should be insured the right to vote both at the meetings and the elections... This aim could be reached only then, when all citizens of scientific education and high intelligence become the members or supporters of the county body."*³⁸ After more promoting contributions – and because of the high importance the issue bore – the meeting did not decide about the question; it was transferred into the hands of the county representatives to submit at the Diet.

It is of public knowledge that in the reform age, in 1836 Amalia Bez-erédy initiated the opening of a village nursery with 40 – 60 children in Hidja-puszta, county Tolna.³⁹ The *Pesti Hírlap* published a long, detailed article about it, written by *"István Vargha, the director of the institute which trains teachers for the day nursery"* underlying that the institute in Tolna was an example for all other nursery school training institutions in Hungary. The writer of the article states: *"Our national public education, with one of its elements we call public nursery does not only answer the heart's voice, but the mind's voice as well, as it is a very up-to-date, moreover, necessary step on the chess board of our national existence."*⁴⁰

In the middle of July 1841 the paper reported about the foundation of another educational institution: *"founding a Hungarian school by the Hebrews in Bonyhád."*⁴¹

Sándor Havasi, who informed the readers about the end-of-the-year exams of the "national school" founded in 1840 in the village of Tolna gave an account of important results of education. *"The end-of-the-school examinations of our national school which was opened last year were held in the end of the last month, witnessed by several guest. About these I only want to note that they were greatly pleased by the answers given in good Hungarian language by of the mostly German speaking pupils."*⁴²

³⁸ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 14, 04, 1841, Wednesday, No. 30

³⁹ Pukánszky-Németh [1996]; see the subchapter *Our first kindergartens*, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/08.htm#Heading31>

⁴⁰ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 31, July, 1841, Wednesday, No. 61

⁴¹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 14, July, 1841, Wednesday, No. 56

⁴² Pesti Hírlap [Pest Gazette], 25 August, 1841, Wednesday, No. 68

The correspondent, who reported about the county meeting, wrote about the expression of the reverence for the monarch. The members of the county diet voted to give 100 golden coins to János Boros, the artist, who painted the monarch's portrait. The painting itself was hung in the assembly hall of the "Szegszárd" County Diet.⁴³

The national fame and popularity of Ferenc Deák is proved by the fact that the assembly of county Tolna also elected him, as the "*advocate of the nation*" to become a magistrate representing the county, "*with undisputable respect because of his patriotic merits*".⁴⁴

In the number that came out on December 1, 1841 an interesting criminal statistics was published concerning county Tolna, covering the data of the last 10 years. "*The number of prisoners was 2722, 741 in court, 291 pardoned, and 1691 sentenced. There were 155 murderers, among them 19 child murderer, 138 accidental murderer, who killed in the course of fight; robber and murderous robber 220.*" The list also contained 15 arsonists, 630 cattle-rustlers, 128 thieves, and 414 persons who committed other crimes. They also were categorized according to gender [1609 males and 81 females], age, social status and religion.⁴⁵

1842

Thanks to Fenercz Tóth, four reports appeared about the county assembly of Tolna in the Pesti Hírlap [Pest Gazette] in the year of 1842, in four different numbers, each of them about the quarterly meeting of the assembly, discussing important social and community issues.⁴⁶

The first report,⁴⁷ after making the meeting's agenda public, gave an account of the "conferentia" which was set up "*to repress the commotion fuelled up by the lieutenant and jury elections*" and the agreement it resulted in. A letter, which arrived from County Sopron urged the representatives to discuss the Hungarian section of the Vienna-Trieszt Railway and the call which invited county Tolna to promote the project. An

⁴³ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 19 September, 1841, Saturday, No. 75

⁴⁴ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 1 December, 1841, Wednesday, No. 96

⁴⁵ Pesti Hírlap [Pest Gazette], 1 December, 1841, Wednesday, No. 96

⁴⁶ Pesti Hírlap [Pest Gazette], March 3, 1842, Thursday, No. 122; July 21, 1842, Thursday, No. 162; September 15, Thursday, 1842; December 11, 1842, Sunday, No. 203

⁴⁷ Pesti Hírlap [Pest Gazette], March 3, 1842, Thursday, No. 122

anomaly, brought up by Miklós Perczel was also discussed, namely, that “*certain people, who appear to be honorable civil servants and the owners of different honorary titles at the same time tend to practice their power in both positions.*”⁴⁸

In the report which was published in number 162, on July 21, Thursday, 1842 “*the mighty orders, coming from the highest places and the municipal circulars were discussed*”, among them the boosting of our national commerce, the circumstances of the office-bearers election in Zagreb, the problem of mixed marriages, the “*circular of county Bereg discussing the decoupling of the Hungarian church from the Roman*”, and the letter of county Varasd about the prosecution of the Christians living on the neighboring Turkish territories.

In the paper published on August 14, Sunday, 1842 we can read a detailed account about the activities of the “*Védegylet*” founded in “Szegszárd; a society that protected the Hungarian products.

Tóth Ferencz, similarly to the two previous ones, wrote his last two reports, published in September and December,⁴⁹ following the agenda of the meetings. Whereas he mostly discussed county affairs in his September report, in December the discussion of problems raised by the different letters was the main topic.

The brief accounts of the county assemblies are enough to see that the problems, discussed by the county representatives in the Reform Era are ghostly similar to our contemporary problems. Is it really possible that history sometimes repeats itself?

1843

As the 1843-44 Diet was approaching, the inner proportions of the paper changed. After the delegate instructions were elaborated and the delegates were elected the *County Affairs* column took so much that the *Foreign Affairs* and *Treatiser* columns sometimes had to be left out. The local debates concerning delegate elections often got national importance. Shocking accounts appeared in the *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] about the violent actions of the retrograde forces, which resulted in the

⁴⁸ Pesti Hírlap [Pest Gazette], March 3, 1842, Thursday, No. 122

⁴⁹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], September 15, 1842, Thursday, No. 178; Pesti Hírlap [Pest Gazette], December 12, 1842, Sunday, No. 203

failure of the reform opposition's candidates in several counties. Kossuth was revolted by these actions. The 1843-44 Diet was preceded by violent, moreover bloody events in quite a few counties, among them in Zala.⁵⁰ Kossuth felt that the gentry were digging their own grave with this attitude, which went so far, that in county Zala it was Ferenc Deák who was deprived of the opportunity to become a delegate at the upcoming Diet. However, the county column ceased to exist when the "New Diet" opened in Pozsony in May 1843. The *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] immediately changed into the chronicle of the Diet, although it did not prevent the paper from supporting the case of the reform opposition. To report of the events, Kossuth sent Imre Wachot to Pozsony, but he also spent longer-shorter periods at the Diet venue. The first, very detailed report about the Diet was published on May 25, 1843.⁵¹ After this the paper came out without an editorial for a week, as it started with the account of the Diet events immediately.

Fewer reports arrived from the Tolna county correspondent, Ferencz Tóth, who got a competition: a new journalist, István Tóth also started to send articles to the paper. Together they sent cc. 20,000 characters about the county in 1843, which is not too much. The first report about the country appeared on February 19⁵² without any mention of the diet, however, in the April 13 number we can find a detailed account of the "quarterly meeting which was held on March 27" and was led by the county sheriff, Károly Eszterházy himself. The assembly, where "the gentry had nearly 1,400 representatives, arriving in Szegzárd with flags", the officials of county Tolna were elected, then "as a next step, the deputies to the Diet were elected, too: our honorable Bezerédj [István Bezerédj]⁵³ was chosen by our full heart, whereas Móricz Perczel from Bonyhád was elected by a great majority with the standing ovation of the people present." Ferencz Tóth described the deputy election in the next way: "The elections, if we do not count the little intrigues and machinations, the haughtiness and forcefulness rooted in the nepotism present, resulting in chair

⁵⁰ A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I]. The program of the paper. Inner reform. <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/181.html>

⁵¹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], May 25, 1843, Thursday, No. 250

⁵² Pesti Hírlap [Pest Gazette], February 19, 1843, Sunday, No. 223

⁵³ bezerédi Bezerédj István (1796-1856); See: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/MagyarTortenetiEletrajzok-magyar-torteneti-eletrajzok-BE5D/bezeredj-istvan-17961856-B018/>

breaking, suit tearing and overwrought fights, following our ancient traditions, went loudly but orderly.”⁵⁴

In 1843 the director of the school which trained kindergarten teachers, István Vargha wrote an account about their results titled *“Quarterly report of the nursery teacher training instate in Tolna.”⁵⁵*

1844

In the first number of 1844 Kossuth addressed his correspondents. He thanked them for their contributions, and asked them to continue their work for the public with their *“manfully excellent public activity”⁵⁶*. This writing already implied the departure of the editor from the paper. Its circumstances are excellently summarized in László Esztergár’s study.⁵⁷

Four month later Kossuth confronted his readers with a personal affair again. Due to the travelling news and the articles that were published in foreign newspapers he felt he had to say a word in connection with the forthcoming changes, concerning the position of the editor. *“With full respect, I inform the readers of the paper that I will finish editing Lajos Landerer’s organ; my all responsibilities will be terminated by the end of June.”⁵⁸*

Two issues later he turned to his correspondents again, asking them to send their data worth publishing at the expense of the editor as soon as possible.⁵⁹

The editor’s farewell appeared on the pages of the paper on June 30, 1844, in the form of an editorial.⁶⁰ *“I knew the course was difficult, I knew it was full of thorns... but I brought my iron-cast will and flaming convic-*

⁵⁴ Pesti Hírlap [Pest Gazette], April 13, 1843, Sunday, No. 238

⁵⁵ Pesti Hírlap [Pest Gazette], August 06, 1843, Sunday, No. 271

⁵⁶ Pesti Hírlap [Pest Gazette], January 21, 1844, Sunday, No. 319

⁵⁷ Esztergár Lászlótól: Adalékok Kossuth Lajos hírlapírói pályájához. [From László Esztergár: Data to Lajos Kossuth’s career as a journalist] In: Magyar Könyvszemle, 1901. 1. füzet 1-19. o.

⁵⁸ Pesti Hírlap [Pest Gazette], April 11, 1844, Thursday, No. 342

⁵⁹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], April 18, 1844, Thursday, No. 344

⁶⁰ Pesti Hírlap [Pest Gazette], June 30, 1844, Thursday, No. 365

tion, my undying love for my homeland with me, and the unbreakable patience of the strong.”⁶¹ Listing the stations of this difficult career he mentions those aims which he, preserving his patriotism, humanity, and “the whispers of his spirit”, tried to make true amongst the hardest obstacles, as well. In the end he thanks all those who helped his work. He also reminds his readers his promise he started his journalistic career with and which he never gave up, not even for a minute: “*I promise that I will never be governed by dirty interests, my conviction will never be on sale...*”

Although the correspondents continued working in this period, they were not as active as they used to be. Less and less reports arrived from county Tolna, as well, so Kossuth had good reason to encourage the correspondents to send contributions: those very few reports which arrived from Tolna were not signed by Ferencz Tóth, but by a correspondent who gave only his initials. “*The main issue at the assembly of county Tolna held on January 8 was the bill concerning city planning*”⁶², discussed as suggested in the proposal of county Komárom.

In the next number we can read about the wider exposition of the same topic, focusing on the case of the courts as the main question. “*Our board suggested to bring every curia (court of justice) to bring under city authority.*”⁶³

In the April 4 and May 5 numbers of the paper only a court case was discussed in connection with county Tolna, where the participants were private people, however, the correspondent, József Gergelyi wrote about it and its consequences in great detail.

Summary

These were the last reports about county Tolna which appeared in the paper under Kossuth’s editorship. The announcement, which marked the end of a three-and-a-half-year period, also meant the beginning of a new era, in which the *Pesti Hírlap* [Pest Gazette] continued to appear without Kossuth. “*After the previous editor left his position at the*

⁶¹ Pesti Hírlap [Pest Gazette], June 30, 1844, Thursday, No. 365

⁶² Pesti Hírlap [Pest Gazette], January 21, 1844, Sunday, No. 319

⁶³ Pesti Hírlap [Pest Gazette], January 21, 1844, Thursday, No. 320

*Pesti Hírlap, I believe I conducted a good deed regarding the readers when I asked László Szalay⁶⁴ to edit the paper in the future. Lajos Landerer.*⁶⁵

The new editor wrote about his responsibilities, stating that *“to become an editor of a periodical organ is a difficult task, especially after Kossuth...”*⁶⁶ Kossuth, with his performance as an editor, indisputably deserved this compliment from his successor.

Summarizing, we can state that the *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], edited by Kossuth marked the beginnings of the liberal journalism which successfully orientated, even formed the public opinion, offering the readers an overview of national and local events, creating a pulsating contact between the audiences and the places where the most important things happened.

⁶⁴ About László Szalay see: A Magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press I]. 1705-1848, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/187.html>

⁶⁵ *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], July 04, 1844, Thursday, No. 366

⁶⁶ *Pesti Hírlap* [Pest Gazette], July 04, 1844, Thursday, No. 366

References

Buzinkai Géza: Kis magyar sajtótörténet [A little Hungarian press history]. See: <http://vmek.oszk.hu/03100/03157/03157.htm#8>

Kőhegyi Mihály: A Tolna Megyei Levéltár Családi Iratainak Repertóriumuma I-II. In: Levéltári Szemle, 2002/3. sz. <http://www.na-tarch.hu/szemle/20023/kohegyi.htm>

Magyarország Története 1790–1848 5/2. K. Fszerk.: Mérei Gyula, Szerk.: Vörös Károly. [History of Hungary, 1790 - 1848], Editor-in-Chief: Mérei Gyula, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. Vol. 5/2, pp. 715-748];

Magyarország Története A 19. században. Szerk.: Gergely András. [History of Hungary in the 19th Century], Editor-in-Chief: Gergely András, pp. 203 – 210. Akadémiai Kiadó, Budapest 1980, Osiris Kiadó, Budapest, 2003

Niederhauser Emil: Talleyrand – Metternich (Pannonica Kiadó. Budapest, 2004)

Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. [History of Education] Nemzeti Tankönyvkiadó 1996 <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>

A magyar sajtó története I. [The history of the Hungarian press, Vol. I], Editor-in-Chief: Miklós Szabolcsi, p. 11, <http://mek.oszk.hu/04700/04727/html/2.html>

Gróf Széchenyi István: Kelet Népe. [The people of the East] Pozsonyban Nyomtatta Wigand Károly Fridrik. See: <http://vmek.oszk.hu/03100/03157/03157.htm#8>

Tarján M. Tamás: Metternich herceg születése. [The birth of Prince Metternich]; http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1773_majus_15_metternich_herceg_szuletese/

Downloaded: October 23, 2017

Author:

Since 2015 he has been the director of the Institute of Cultural, Library and Social Sciences at the Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development (KPVK). He earned his PhD (2007) and Dr. habil (2013) titles in history at the University of Pécs.

Researchfield:

cultural, social and economic history and the cultural and museum history of the Danube-basin

Keynote publications:

Várnagy, Péter – Huszár, Zoltán: The Effect of the Right to Access to Adult Learning and Education on European Identity in the Context of the European Migrant Crisis, In: Saba Senses-Ozyurt, Sándor Klein, Zsolt Nemeskéri (szerk.) *Educating for Democratic Governance and Global Citizenship*. 523 p. San Diego (CA): World Council for Curriculum and Instruction, 2016. pp. 419-423. ISBN 978-0-692-69768-9

Huszár, Zoltán: The Elementary Schools of the Danube Steamship Company in the Pécs Mining District (1868-1938/1944) In: *Civilia - Revue pro oborovou didaktiku společenských věd* 6:(2) pp. 119-152. (2015), ISSN 1805-3963

Huszár, Zoltán – Várnagy, Péter: Educational and Cultural Policy in Hungary in the 1920s. In: Ján Gallik, Gyula Rigó, Katalin Kralina Hoboth, Zuzana Vargová (szerk.) *Science for education - education for science: Veda pre vzdelanie - vzdelanie pre vedu. Tudomány az oktatásért - oktatás a tudományért. Konferencia helye, ideje: Nitra, Szlovákia, 2013. 04. 26 – 2013. 04. 27. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta Stredoeuropskych Studii, 2013. pp. 57-72., ISBN 978-80-558-0536-8*

Huszár, Zoltán: The history of the Danube as an international waterway from the Roman times until the middle of the 20th century. In: *Civilia - Revue pro oborovou didaktiku společenských věd* 3:(1) pp. 90-100. (2012), ISSN 1805-3963

Huszár, Zoltán: An Integration Experiment in the Danube basin in the Mirror of the History of DDSG Danube Steamship Company/DSC) (19-

20th centuries), In: Lajos Veres (szerk.) Danube-Area Cohesion: I. EU Interregional International Scientific Conference. 302 p. Konferencia helye, ideje: Dunaujváros, Magyarország, 2007. 07. 04 – 2007. 07. 05. Subotica: Cikos Stampa, 2008. pp. 89-98., ISBN: 978-86-85409-34-9

THE RISE AND FALL OF THE EUROPEAN LIFELONG LEARNING POLICY TRACK

Balázs Németh

Abstract

Lifelong learning rose, during the 1990s, as a new educational policy paradigm so as to promote employability and, at the same time, active citizenship. Moreover, the notion was connected to the improvement of participation and performance in learning. And even the EU labelled its education and training programme for the period of 2007- 2013 with that flag.

However, we can explore a rise and fall in the use of and in the rhetoric of lifelong learning, since the 2008 crisis has almost explicitly marginalised the term except for some thematic organisations still trying to save it for better days.

This paper will elaborate upon the choices for letting the term be consequently used as a good label for skills development, citizenship orientations and the promotion of employability. At the same time it will also scrutinize the impact of lifelong learning on potential improvement on learning performances, strongly emphasized by OECD and other economic forces via PIAAC.¹

Lifelong Learning in 2010 and beyond, or the Heritage of the Lisbon-process: Education and Training 2020? Some major premises

In the past four decades, education and training policy have tried to react in some ways to the peculiar orientation to learning aside by education and training so as to underline the importance of such dimensions of learning as content, spaces, time, costs, and achievements, etc. For UNESCO, this orientation has never been torn apart from education and, consequently, it has always been represented through the issue of access to education (UNESCO, 2015). The well-known Faure-report, accordingly, reflected a vision of a new society with a changed construction of

¹ This article has been reviewed by Dr. Zoltán Huszár PhD habil, associate professor

education (Faure, 1972). Likewise, Husén pointed out major elements of this new, *learning society* (Husén, 1974). Paul Lengrand, a researcher and analyst of UNESCO, wrote his outstanding work as basics of this scenario in 1970 (Lengrand, 1970), and continued to elaborate upon *lifelong education* to incorporate learning and its nine impacts (e.g. communication, corporal man, time, space, art, the citizen, the ethical domain, technology and scientific spirit). This model described the growing influence of a new order in education and training (Lengrand, 1987).

The OECD, on the contrary, connected the strategy of lifelong learning to *recurrent education* with this perspective, the OECD gave way to a special approach which would value and recognise individual learning in non-formal settings as equal and essential, referring to the growing sector of non-formal trainings or work-based learning (OECD, 1973).

The UNESCO, on the other hand, signalled the complexity of the issue through the case of adult education referring to the *Nairobi-recommendations* from 1976,(UNESCO, 1976) and to the Paris *CONFINTEA IV-Declaration* calling for the realisation of the *learning society* from 1985 (Harangi, L. – Hinzen, H. – Sz. Tóth, J). However, there came a rather sudden silence in the 1980s regarding lifelong learning. Many theories have tried to reflect upon why a shift was inevitably apparent from the model of lifelong or permanent education.

In 1987, the European Economic Community, as a sign of strengthened approach towards modernising education and training, reconstructed its education and training programmes alongside the goals of the *Single European Act* from 1986. This commitment helped education and training to become a significant policy area as a tool to strengthen economic production and social development, therefore, receiving more significant funds from the common budget. At the beginning of the new decade, the European Commission continued its efforts to accelerate the speed of the education and training programmes with well constructed policy principles.

1. The Establishment of the European Union: an Influencing Factor

The *Maastricht Treaty*, by establishing the European Union, open the gates to the characteristic formation of the education and training policy of the Community, as the Treaty itself underlined the basic goals of this policy set by common decisions of the member states through outlined actions. The Treaty set elementary criteria and principles to develop

quality and effective education and training, to promote access and opportunity for all and, accordingly, to enhance partnership in and for education and training. Another issue was to develop the European dimension in education and training based on mobility by increasing individuals' learning achievements and developing essential skills alongside with more investment into ICT tools helping mobility itself. These goals empowered the shift of individual learning into a new frame. Further steps enabled such approach and thinking on learning to spread.

This new approach on education and training was in the European represented by the *White Paper on Education: Teaching and Learning, towards the Learning Society* (EC, 1995). This document implies a chapter on fighting back exclusion by second chance schooling (!) and youth work. Another step was to issue *1996 as the European Year for Lifelong Learning*. Many occurring debates reflected the growing interest about the theme and several aspects derived from its meanings to point out and label a new education and training strategy. In the same year, Delors, the former president of the EU Commission, made report on learning for the UNESCO by establishing a rather fine reasoning on learning life and in life itself (Delors, 1996).

That is why the European Council decided exactly ten years ago that, according to a peculiar survey of the EURYDICE (2000), it would ask the European Commission to prepare a working document on lifelong learning in order to generate a year-long debate and dialogue over it. The *Memorandum* simply boosted the co-operation between formal and non-formal structures of education and learning with newly emerging teaching and learning methods, tools, contents be applied either in schools or outside the school-system (EC, 2000). However, it is a unique European aspect that active citizenship was strongly underlined in that document next to employability in order to be scrutinised over the year-long debate in the depth of details from October 2000.²

It turned out from the debate that higher education was not really interested, by the beginning, in an intensive manner in the lifelong learning discourse. In Hungary, only adult education, community education and cultural education specialists, researchers showed interest and took

² The Hungarian Memorandum-debate was organised by the Hungarian Folk-highschool Society in May, 2001. Higher education was rather underrepresented! Source: <http://www.nepfoiskola.hu>

actions for participation in the debate, whilst representatives of primary and vocational education and training tried to join in soon after.³

Jarvis pointed out in his famous Helsinki-speech in September 2000 that lifelong learning was a key factor in raising socially essential forms of capital, namely, social capital based on 'value-rationality' through the development of human resources, strengthening and developing learning competences and skills (Jarvis, 2001).

In 2004, Jarvis underlined the importance of the issue of active citizenship as an integral part of the European lifelong learning policy (Jarvis, 2004). Also, he pointed on the emergence and spread of the model of the *knowledge-based society* which, he claimed, had played a key role together with a harsh constraint of global economic crisis in Europe's orientation to education and training, learning be renewed so as to promote growth, competitiveness and employability through combined actions and responsibilities of member states and citizens within them. Jarvis clearly indicated that the *Memorandum* gave a clear indication of the responsible citizen of the society is active (employed!) and takes actions in solving the problems of his environment. The role of education and training is, he concluded, to form the individual becoming both an employable and active citizen of his community.

We ought to recognise that the *Memorandum-debate* and its further actions became the tools of the society-oriented 'public-dialogue' over the roles of learning activities as part of the *Lisbon-process* of which higher level frames were the *Concrete future objectives of the education and training systems in Europe* and, likewise, the *Education and training 2010 programme*. These initiatives strongly influenced each and all sectors like public education, VET, higher education, adult education in between 2002 and 2010. Also, they affected various European programmes to develop educational sectors indicated above, on the other hand, they promoted further debates and discussions over skills development, HRD, modernising methodology, better assessment and measures with a proper guidance and counselling, more learning opportunities closer to homes for better learning outcomes reflected in indicators and benchmarks to mark progress for that period (Süssmuth, 2003).

In 2003, a rather contradictory situation occurred: whilst there were a lot of changes having been implemented in the VET sector and higher education to indicate a changing system, detailed analysis of the period

³ Source: *Új Pedagógia Szemle* at <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>

signalled that the overall picture of the outcome of European education and training in 2003 was not at all good (e.g. it was clearly reflected in public education through the OECD's PISA survey!) referring to figures of non-Scandinavian countries. Therefore, the EU Commission urged further reforms to be achieved in primary education, VET, higher education, partnership with economic stakeholders, and development of R+D+I., but those necessary reforms reflected worsening positions in global comparison (EC, 2003).

Reforms have started, but there were not enough professional dialogues, debates or enough resources around them to achieve effective constructions by introducing changes in education and training. Discussions over lifelong learning continued, for example, over key competencies in lifelong learning (EC, 2005), and over main trends and issues in adult education and learning in and after 2006 based on the analysis of EAEA (the European Association for the Education of Adults) and new communication and Action Plan of the Commission. (EC, 2006)

Higher education also joined the discussion on lifelong learning with a more intensive involvement through EUA (the European University Association)⁴ and, also, through EUCEN (the European Universities Lifelong Learning Network) after 2002.⁵ A significant number of academic researchers indicated from that time onwards that a new systemic framework is under construction in education and training which aims to generate more quality, partnership-based development, and the dissemination of knowledge through ICT-based tools (Field, 2006). National and international lifelong learning processes became more intensively followed through the MELLearn network by most Hungarian universities and colleges, however, most HEIs became active referring to some concrete topics and themes MELLearn has focused on in the last six years.

2. Recent Challenges after 2010

In 2009, the European Commission decided to dedicate the year of 2010 as a turning point with actions against poverty and social exclusion.⁶ The aim was to raise interest and commitment referring to those

⁴ Trend reports of EUA: <http://www.eua.be>

⁵ Source: <http://www.eucen.org>

⁶ Source: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=637>

issues, and, to initiate common actions in and by the member states. One choice for such step for change is to involve non-governmental organisations and the institutions, organisations of education and training in order to involve as many people in lifelong learning as possible, raising their individual skills and competencies for employability and active and responsible citizenship as *the Lisbon-process* has demonstrated that very serious economic and social obstacles hit back against through growing poverty and emerging social exclusion, therefore, learning for jobs and better social roles could be an effective agent to fight back those dangerous challenges. It turned out that higher education ought to take a leading role in that battle by promoting quality-centred education and research, developing, for example, education and further training of teachers and trainers in public education, adult education, community and cultural education. At the same time, it should enter into concrete actions in local and regional dimensions to help lifelong learning outside the school-system, namely, giving impetus to non-formal and informal learning and, also, helping validating those kinds of learning activities, skills.

By the impact of the OECD, indicators and benchmarks have been set up to help measuring lifelong learning three-five years after the millennium, thereby, actions in countries became more comparable, yet, comparisons have also indicated differences in lifelong learning amongst EU-member and candidate countries. Such measures were also taken by the OECD and the UNESCO.

The MELLearn Conference of 2009 in Sopron dealt with the issue of higher education roles for the development of participation in lifelong learning of adults between the age of 25-64 and to improve their access to, maintenance of learning and motivations for learning. Although, in order to achieve such task, a more effective and quality-centred university management, leadership and development is required to be on board so as to take such a role in the era of the contradictory Bologna-reforms.⁷

In the meantime, a more serious partnership and dialogue must be built amongst education and training institutions and organisations which represent various levels and sectors.

This is inevitable in order to explore the practices of lifelong learning in national, local-regional aspects when trying to define the difficulties

⁷ Source: <http://www.melllearn.hu> – The Strategies, Technologies and Methods of the Learning and Knowledge Society. 5. MELLearn Conference Proceedings.

and obstacles to learning in individual and community forms and to recognize and disseminate good practices for application referring to the recommendations of the 7th National Congress on Education (VII. Nevelésügyi Kongresszus).⁸ We presume to underline such measures for the reason that key issues and priorities for action focus, apart from the development of school education, on raising learning activities and learning capacities of adults with a strong commitment to promote learning skills, because many adults have shortages or lack of basic skills which result in blocking their successful performance at either social or economic stages. This scenario also refer to higher education in the aspect of education, research and development, innovation roles. A key policy issue for lifelong learning will be the expansion of the third mission of universities in the context of knowledge creation and application for all societal groups!

In the Fall of 2009, the European Commission launched a strategic plan reaching out to 2020 in order to set a smart, sustainable and inclusive growth. Therefore, the Commission published the strategic plan and generated a debate over the overall document and its sections until mid-January 2010. We consider major recommendations of that Strategy, on the one hand, presumes the participation and strong alliance of education and training with a key role given to higher education and, on the other, depends heavily on a successful lifelong learning program and actions of the member states and individual citizens in adult learning and education. Major elements of the *Europe 2020 Strategy* is as follows:

- Smart growth - fostering knowledge, innovation, education and digital society;
- Sustainable growth - making our production more resource efficient while boosting our competitiveness;
- Inclusive growth - raising participation in the labour market, the acquisition of skills and the fight against poverty.

The Commission proposes the following EU headline targets for 2020:

- 75 % of the population aged 20-64 should be employed;
- 3% of the EU's GDP should be invested in R&D;
- The "20/20/20" climate/energy targets should be met (including an increase to 30% of emissions reduction if the conditions are right);

⁸ Source: <http://pedagogiai-tarsasag.hu/?p=4677>

- The share of early school leavers should be under 10% and at least 40% of the younger generation should have a tertiary degree;
- 20 million less people should be at risk of poverty.⁹

It is worth recognising that this Strategy for 2020, from the aspect of a lifelong learning approach, can only be achieved, altogether or partially, in case education and training systems in the European Union will make use of growing national funds and EU-grants in planning and achieving programmes and project alongside with national goals, in exploring local and regional factors, and participating partnership-based developments and innovations. One basic condition and principle to this is a clear engagement in co-operation amongst public education, VET, higher education, adult education providers so as to promote higher number of learners, better learning results, and more enthusiasms towards learning itself. It is worth examining who has what role in that process!

3. The Impact of UNESCO CONFINTEA VI and the New Recommendation on ALE

Another outstanding programme which has influenced the current debate and reasoning over lifelong learning is UNESCO CONFINTEA VI and its *Belém Framework for Action*.¹⁰ According to the document, „it is necessary to underline that adult education is recognised as an essential element of the right to education, therefore, we have to enable all young people and adults to exercise this right.” (UNESCO, 2009)

The *Belém Framework* clearly signals that „literacy is the most significant foundation upon which to build a comprehensive, inclusive and integrated lifelong and life-wide learning for all young people and adults.”¹¹ It also points out that „we have to redouble or efforts to ensure that existing adult literacy goals and priorities, as enshrined in Education for All (EFA), the United Nations Literacy Decade (UNLD) and the Liter-

⁹ Source: <http://www.2010againstopoverty.eu/news/news/news29.html?langid=en>

¹⁰ Source: <http://uil.unesco.org/adult-learning-and-education/international-conference-confintea>

¹¹ *ibid*, p. 1.

acy Initiative for Empowerment (LIFE), are achieved by all means possible.”¹² The education of young people and adults, the document stresses, enables individuals, especially women, to cope with multiple crises and changes.

„Therefore, we recognise the key role of adult learning and education in the achievement of the Millenium Development Goals (MDGs), Education for All (EFA) and the UN agenda for sustainable human, social, economic, cultural, and environmental development, including gender equality.”¹³

The *Belém Framework* considers that „the role of lifelong learning is critical in addressing global educational issues and challenges. Lifelong learning is a philosophy, a conceptual framework and an organising principle of all forms of education, based on inclusive, emancipatory, humanistic and democratic values; it is all-encompassing and integral to the vision of a knowledge-based society.”¹⁴ It continues with the recognition of the four pillars of learning: learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together.

Therefore, „adult learning and education represents a significant component of the lifelong learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning.”¹⁵

The document concludes that „adult learning and education are also an imperative for the achievement of equity and inclusion, for alleviating poverty and for building equitable, tolerant and sustainable and knowledge-based societies.”¹⁶

It is obvious that higher education, according to the Cape Town Statement of the UNESCO from 2001, has got a key role in the development of lifelong learning and active citizenship within and outside the school-system in co-operation with stakeholders promoting continuing and quality learning (UNESCO, 2001).

Another important step forward in policy orientations for adult and lifelong learning was made through the new UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education accepted by the General Assembly of

¹² *ibid*, p. 1.

¹³ *ibid*, p. 1.

¹⁴ *ibid*, p. 1.

¹⁵ *ibid*, p. 1.

¹⁶ *ibid*, p. 2.

UNESCO in April, 2016 (UNESCO, 2015). This Recommendation outlined some particularly relevant areas for action in international grounds to support the achievements in the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations¹⁷ and to promote lifelong learning for all. Interestingly, the document and the background policy orientation have not yet influenced the European Commission, nor has the CONFINTEA VI discourse on adult and lifelong learning.

Is there a Fall in the Lifelong Learning Orientation of the European Union, or the whole Discourse is Simply Replaced by a Skills and Employability Focus

We presume that it is not the UNESCO, but the OECD which has recently influenced the learning policy focus of the EU and its Commission. The turn of ‘the lifelong learning wind’ became evident when most governments decided to change policy orientations referring to education and training when the financial and economic crisis broke out and deepened in and after 2007-2008. This momentum was followed by a strict change in the policy orientation of education and training as the EU changed focus by the Council of the EU accepting the EU Commission’s draft document *Education and Training 2020* in the Fall of 2009 (Council of the EU, 2009). This document emphasized that education and training should demonstrate quality and efficiency, likewise, promote equity, social cohesion and active citizenship and, moreover, demonstrate the need for more entrepreneurship. Lifelong learning in this document was directly connected to mobility. But there was something changing in the orientation of governments of EU member states. The crisis made them to turn away from a rather humanistic approach to a more economy-driven reductionist focus and started to directly follow the OECD and its skills-policy track in order to replace lifelong learning.¹⁸ Although the skills orientation was not at all surprising the newly formed European Commission, in 2010, shifted adult learning to the portfolio of DG Employment in order to indicate that adult learning ought to help mobility, skills-development and economic growth. Most European governments, after 2010, left behind their lifelong learning orientation and put skills development into the focus of their education and training policies. That is what happened with the lifelong learning programme and its rather

¹⁷ Source: <https://sustainabledevelopment.un.org/topics/education>

¹⁸ Source: <http://www.oecd.org/skills/>

successful Grundtvig initiative for the development of adult learning participation through national programmes with more local and regional focuses.

Before Grundtvig was integrated into the newly formed Erasmus+ complex programme,¹⁹ the European Commission provided a new adult learning agenda which was accepted by the Council with a Resolution at the end of 2011 (Council of the EU, 2011). While this document was putting lifelong learning and mobility into the centrum of debate, this orientation was not more than turning lifelong learning into an employment tool and rendering the national lifelong learning strategies into employment strategies to dominate the discourse. There is no wonder that former lifelong learning advocate countries, like Sweden, Finland, Denmark and the UK shifted to skills-developments, organised skills- councils and platforms. Even the European Commission gently put CEDEFOP (the European Centre for the Research and Development of VET) to signal a rather more vocational and labour market focus to dominate national lifelong learning narratives after 2010.

In the last five years, lifelong learning policy discourses dramatically changed and the adult learning focus lost momentum. There is no significant attention to adult learning in many EU-member states' governments' other than employment and skills development angle which resembles OECD and CEDEFOP goals and the needs of employers and some other key stakeholders in the field. These aspects are heavily supported by national and international comparative surveys like PIAAC (the OECD Adult Skills Survey).²⁰

Conclusions

The lifelong learning orientation started, in the early 1970s, as a conceptual frame to help understanding and developing education and training policies to combine employment and social needs into a more cohesive set of policy frame. The frame, during the 1990s, became open to integrate active citizenship, second chance/early drop out and even cultural orientations with social inclusion and guidance for special groups and their members. This attempt was getting to its peak during

¹⁹ Please find access to the Erasmus+ programme through national agencies, like Tempus Public Foundation in Hungary. Source: www.tka.hu/english

²⁰ More on PIAAC: <http://www.oecd.org/site/piaac/>

the Lisbon- decade right at and after the Millenium to return back to its original economy-driven reductionist position. We may say that the life-long learning discourse is over, we would like to indicate that it has to wait for another climate when and where the term will need new reconfiguration so as to balance the economic with more social.

References

- Delors, J., et al (1996) *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO
- European Commission (1995) *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels–Luxemburg: EC-EUROP
- European Commission (2000) *Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper*. Brussels: EC, SEC (2000) 1832.
- European Commission (2003) *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. Brussels: EC-EUROP
- European Commission (2005) *Key Competencies of Lifelong Learning*. COM (2005) 548 final. Brussels: EC
- European Commission (2006): *Adult learning: It is never too late to learn*. COM (2006) 614 final. Brussels: EC
- Council of the European Union (2009) *Council Conclusions on Education and Training 2020*. Brussels: Council of the EU (2009/C 119/02)
- Council of the European Union (2011) *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning* Brussels: Council of the EU (2011/C 372/01)
- EURYICE (2000) *Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Eurydice Survey. Brussels: Eurydice
- Faure, Edgar et al (ed., 1972) *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO
- Field, J. (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books

Harangi, L. – Hinzen, H. – Sz. Tóth, J. (eds.) (1998) *International Declarations and Documents on Adult Education and Lifelong Learning*. Budapest: IIZ/DVV

Husén, T. (1974): *The Learning Society*. London: Methuen

Jarvis, P. (2001) *Learning: A Life Enriching Process*. In: Toiviainen, T. (ed.) (2001) *Adult Education and Culture, Working Together*. Helsinki: EDITA, Pp. 8-16.

Jarvis, P. (2004) *Lifelong learning and active citizenship in a global society: An analysis of European Union lifelong learning policy*. *Journal of Adult and Continuing Education*. Vol 10. No.1. Pp. 3-19.

Lengrand, P. (1970): *An Introduction to Lifelong Learning*. Paris: UNESCO

Lengrand, P. (ed.) (1987): *Areas of Learning Basics to Lifelong Education*. Hamburg, Oxford: UNESCO–UIE–Pergamon Press. Pp.17-49.

Organisation for Economic Co-operation and Development – Centre for Education Research and Innovation (1973): *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD-CERI

Süssmuth, R. (2003) *Meeting the Challenges of Lifelong Learning*. In: Medel-Anonuevo, Carolyn (ed.) (2003) *Lifelong Learning Discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO–UIE, Pp. 17-27.

UN's Educational, Scientific and Cultural Organisation (1976) *Recommendation on the Development of Adult Education*. Paris: UNESCO

UNESCO (2009) *Belém Framework for action*. Paris: UNESCO

UNESCO (2001) *Cape Town Statement on Characteristics Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. Hamburg: UNESCO–UIE

UNESCO (2015) *Recommendation on the Development of Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO

Author:

Balázs Németh Associate Professor University of Pécs

Research field:

Adult Learning and Education

Keynote publications:

Németh, Balázs: Higher Education, lifelong learning and regional development. In: Doyle, L. - Adams, D. - Tibbitt, J. - Welsh, P. (eds.) (2008) *Building Stronger Communities. Connecting research, policy and practice*. NIACE, Leicester. Pp. 82-102.

The Accelerating Roles of Higher Education in Regions through the European Lifelong Learning Initiative. In: European Journal of Education, Special Issue: Building European Learning Cities and Regions. Volume 45, Issue 3/2010 Pp. 451-465.

CONFINTEA VI follow-up and the role of university lifelong learning: Some issues for European higher education. In: International Review of Education, Special Issue: Volume 57, Issue 1. Number 1-2, 2011. Pp. 107-125.

Németh, Balázs: Changes in the Roles and Functions of Adult Learning and Education Policies in Europe in the Last Twenty-five Years In: Sava Simona, Novotny Petr (eds.) *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension*. 211 p. Firenze: Firenze University Press, 2016. Pp. 22-41. ISBN: 978-88-6453-424-4

Németh, Balázs: Critical Overview of the Roles of International Organisations in the Development of Adult Learning and Education" In: Slowey Maria (ed.) *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*. 184 p. Firenze: Firenze University Press, 2017. pp. 117-159. ISBN: 978-88-6453-422-0