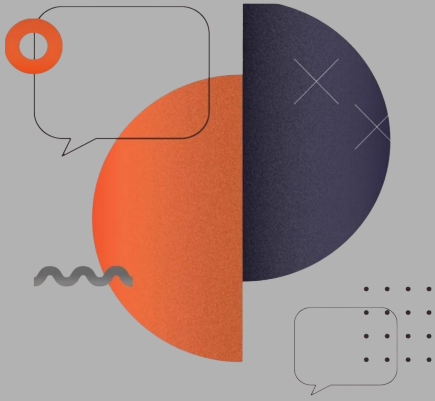




M.I.L.A.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΓΙΑ ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ
ZEITSCHRIFT FÜR MULTIMEDIA, INTERKULTURALITÄT UND LINGUISTISCHE ANWENDUNGEN
JOURNAL OF MULTIMEDIA, INTERCULTURALISM AND LINGUISTIC APPLICATIONS

ISSN: 2945-2783

01/26

GLΩSSA.MU

Kurzfilme im DaF-Unterricht

Ταινίες μικρού μήκους στο μάθημα των
Γερμανικών

Gendergerechte Sprache

Γλώσσα ισότητας των
φύλων

Heringers Sprachwelt: Wolkenkratzer

Ο γλωσσικός κόσμος του Heringer:
Ουρανοξύστες

... und Vieles mehr!

... και άλλα πολλά!

Inhaltsverzeichnis

01

SEITE 4

- Interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik
- Die Nachteile des Einsatzes der KI im Fremdsprachenunterricht
- Kurzfilme als Lernmedium im DaF-Unterricht

Rund um Sprache und Didaktik

02

SEITE 20

Kurz und bündig

03

SEITE 33

- Stein für Stein: Wie eine Mauer Geschichte schrieb
- Kultur: Worum geht es?

Gesellschaft und Kultur

04

SEITE 44

- Wolkenkratzer
 - Das Forschungsprojekt GLÖSSA.MU
- # Interkulturelles und Interlinguales

05

SEITE 46

Gendergerechte Sprache

Barrierefreies

06

SEITE 55

- Multitasking:
- Forschungstagebuch.

Berufliches

07

SEITE 63

- „Wohin sollen wir?“
- „Ein Fremder“
- „Ein Gefängnis“

Mailbox

08

SEITE 65

PgD

Kolumne +49

01

ΣΕΛΙΔΑ 4

- Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην Ξενόγλωσση Εκπαίδευση
- Τα μειονεκτήματα της χρήσης της ΤΝ στο ξενόγλωσσο μάθημα
- Οι ταινίες μικρού μήκους ως εργαλείο μάθησης στο μάθημα των Γερμανικών

Πέρι γλώσσας και διδακτικής

02

ΣΕΛΙΔΑ 20

Με λίγα λόγια

03

ΣΕΛΙΔΑ 33

- Πέτρα την πέτρα: Πώς ένα Τείχος έγραψε ιστορία
- Κουλτούρα: Περί τίνος πρόκειται;

Κοινωνία και πολιτισμός

04

ΣΕΛΙΔΑ 44

- Ουρανοξύστες
- ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ GLÖSSA.MU

Διαπολιτισμικά και διαγλωσσικά

Περιεχόμενα

05

ΣΕΛΙΔΑ 46

Γλώσσα Ισότητας των Φύλων

Προσβασιμότητα και συμπερίληψη

06

ΣΕΛΙΔΑ 55

- Multitasking
- Ερευνητικό ημερολόγιο.

Τα του επαγγέλματος

07

ΣΕΛΙΔΑ 63

«Προς τα πού πρέπει να πάμε;»
«Ένας ξένος»
«Φυλακή»

Mailbox

08

ΣΕΛΙΔΑ 65

ΜεΚ (PgD)

Στήλη +49

Editorial

Αγαπητές αναγνώστριες, αγαπητοί αναγνώστες,

Με μεγάλη χαρά – και με λίγη υπερηφάνεια – σας παρουσιάζουμε ήδη το πέμπτο τεύχος του περιοδικού M.I.L.A. του Εργαστηρίου Πολυμέσων και Γλωσσικών Εφαρμογών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας τους Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αυτό που ξεκίνησε το 2024 με πολύ μεράκι, ιδεαλισμό και αγάπη, έχει πλέον καθιερωθεί ως σημείο αναφοράς για διδάσκοντες, φοιτητές, μαθητές, ερευνητές και επαγγελματίες που ασχολούνται με τις διασυνδέσεις ανάμεσα στη γλώσσα, τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, την επικοινωνία και τη μετάφραση.

Τα προηγούμενα τεύχη απέδειξαν με εντυπωσιακό τρόπο πόσο γόνιμος είναι ο προβληματισμός γύρω από τη πολυγλωσσία, τη διαπολιτισμική μάθηση/εκπαίδευση, την προσβάσιμη επικοινωνία και τη διδασκαλία γλωσσών με πρακτικό προσανατολισμό – όχι μόνο από θεωρητική σκοπιά, αλλά και σε διδακτικό και κοινωνικό επίπεδο. Ιδιαίτερη χαρά μάς δίνει το γεγονός ότι η κοινότητα των συγγραφέων του περιοδικού είναι τόσο πολύμορφη όσο και τα θέματα, με τα οποία καταπιάνονται με πάθος.

Αυτό το πέμπτο τεύχος περιλαμβάνει πάλι μια σειρά από επίκαιρες και καινοτόμες συμβολές, που αναδεικνύουν σύγχρονους προβληματισμούς, προτείνουν δημιουργικές προσεγγίσεις και προωθούν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης: είτε πρόκειται για ερεθίσματα στη διδακτική των ξένων γλωσσών ή τον ρόλο την ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη – το περιοδικό M.I.L.A. παραμένει ανοικτό, ζωντανό και πολυφωνικό.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους όσοι συνέβαλαν σε αυτή την έκδοση – με τα άρθρα τους, τη φιλολογική επιμέλεια ή την οργανωτική τους στήριξη. Ευχαριστούμε επίσης εσάς, τις αναγνώστριες και τους αναγνώστες μας, για το συνεχές σας ενδιαφέρον, τις παρατηρήσεις και την ενθάρρυνση που μας προσφέρετε.

Ελπίζουμε ότι και αυτή η έκδοση θα σας προσφέρει τροφή για σκέψη και δράση, σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα.

Η ομάδα του περιοδικού M.I.L.A. σας εύχεται τα καλύτερα για το νέο έτος 2026!

Αν. καθηγήτρια Άννα Χήτα

Η υπεύθυνη του περιοδικού

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Liebe Leserinnen und Leser,

mit großer Freude und auch ein wenig Stolz haben wir nun bereits die fünfte Ausgabe unserer Zeitschrift M.I.L.A. des Instituts für Multimedia und Linguistische Anwendungen des Fachbereichs für deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias Universität Athen.

Was 2024 mit viel Engagement, Idealismus und Herzblut begann, hat sich zu einer festen Anlaufstelle für Lehrende, Studierende, Lernende, Forschende und Praktiker*innen entwickelt, die sich mit den Schnittstellen von Sprache, Kultur, Bildung, Kommunikation und Translation beschäftigen.

Die bisherigen Bände haben eindrucksvoll gezeigt, wie fruchtbar die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, interkulturellem Lernen, barrierefreier Kommunikation und praktischer Sprachvermittlung ist – nicht nur aus theoretischer Perspektive, sondern auch im didaktischen und gesellschaftlichen Kontext. Besonders schön ist es zu sehen, dass unsere Autor*innen-Community ebenso vielfältig ist wie die Themen, die sie bearbeiten.

Dieser fünfte Band vereint wieder eine Reihe spannender Beiträge, die aktuelle Fragestellungen aufgreifen, innovative Konzepte vorstellen und den Transfer von Theorie in die Praxis mitdenken. Ob Impulse für die Fremdsprachendidaktik oder die Rolle der KI im Fremdsprachenunterricht – M.I.L.A. bleibt offen, lebendig und vielfältig.

Ein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle allen Mitwirkenden, die durch ihre Beiträge, ihr Lektorat oder ihre organisatorische Unterstützung diese Ausgabe möglich gemacht haben. Ebenso danken wir unseren Leserinnen und Lesern für ihr kontinuierliches Interesse, ihre Rückmeldungen und die Motivation, die sie uns damit geben.

Wir hoffen, dass auch diese Ausgabe zum Nachdenken, Weiterdenken und Handeln anregt – im Kleinen wie im Großen. Viel Freude bei der Lektüre!

Das gesamte Redaktionsteam der Zeitschrift M.I.L.A. wünscht Ihnen ein frohes neues Jahr 2026!

Assoc.-Prof. Anna Chita

Presserechtliche Verantwortung



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ ΚΑΙ
ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ



INSTITUT FÜR MULTIMEDIA UND
LINGUISTISCHE ANWENDUNGEN

HERAUSGEBER:

Institut M.I.L.A., NATIONALE UND
KAPODISTRIAS UNIVERSITÄT ATHEN

ADRESSE:

Philosophische Fakultät, Raum 726,
Nikolaou Politi 1, 15784 Zografou, Griechenland

V.I.S.D.P.: Anna Chita

REDAKTION: Nikos Alexatos, Marina Vlachou

DESIGN: Chrysostomos Kagioglou,
Dimitris Stefanidakis

ISSN: 2945-2783

ΕΚΔΟΤΗΣ:

Εργαστήριο Πολυμέσων και
Γλωσσικών Εφαρμογών, ΕΚΠΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:

Φιλοσοφική Σχολή, Κυψέλη 726,
Νικολάου Πολίτη 1, 15784, Ζωγράφου, ΕΛΛΑΔΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΣΥΜΦ. ΜΕ ΤΟΝ ΝΟΜΟ: Άννα Χήτα

ΣΥΝΤΑΞΗ: Νίκος Αλεξάτος, Μαρίνα Βλάχου

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ/ΓΡΑΦΙΚΑ: Χρυσόστομος Καγιόγλου,
Δημήτρης Στεφανιδάκης

ISSN: 2945-2783

Interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik: Wahrnehmungen von Studierenden der Germanistik an der Aristoteles-Universität Thessaloniki und der Beitrag der Neurowissenschaften

Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην Ξενόγλωσση Εκπαίδευση: Αντιλήψεις Φοιτητών/τριών Γερμανικής Φιλολογίας Α.Π.Θ. και η συμβολή της Νευροεπιστήμης

Styliani Gkika

Der Artikel untersucht die interkulturelle Kompetenz von Studierenden der Aristoteles-Universität Thessaloniki und erforscht, wie sie ihre Rolle in einem multikulturellen Schulumfeld wahrnehmen und inwieweit sie sich bereit fühlen, auf reale pädagogische inklusive Situationen zu reagieren. Die Studie basiert auf fünfzehn (15) halbstrukturierten Interviews und deren thematischer Analyse. Die vier zentralen Themenbereiche betreffen: die positive Einstellung gegenüber Diversität, das Defizit praktischer Erfahrungen, Unsicherheiten im Umgang mit Fragen kultureller Pluralität und den Bedarf an verstärkter praxisorientierter Bildung. Der theoretische Rahmen wird durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse ergänzt, die belegen, dass interkulturelles Lernen ein biologisch fundierter Prozess ist. Entscheidend sind hier die Funktionen von Empathie, Neuroplastizität und dem sozialen Gehirn. Die Ergebnisse zeigen eine stark positive Einstellung gegenüber Multikulturalität und der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund. Die Teilnehmenden zeigen sich bereit, innovative didaktische Praktiken zu integrieren, die die Effektivität des Deutschunterrichts als Fremdsprache fördern können, wie kooperatives Lernen, differenzierte Unterrichtsgestaltung und die Nutzung visueller sowie multimodaler Medien. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Studierenden in der praktischen Umsetzung entsprechender pädagogischer Ansätze in multikulturellen Umgebungen unzureichend vorbereitet fühlen. Es werden Interventionen auf Ebene der Studienprogramme, der Praxisphasen und der Verbindung von Neurowissenschaften mit dem Sprachunterricht vorgeschlagen.

1. Einführung

Der Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Die zunehmende Präsenz von Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation, aus Migrationshintergründen oder mit unterschiedlichen Muttersprachen, hat die griechische Bildungsrealität neu gestaltet (Paraskevopoulou & Manesis, 2019). In diesem Kontext ist die Lehrkraft nicht nur Wissensvermittler, sondern fungiert auch als Vermittler zwischen Kulturen, stärkt Empathie und schafft sichere Lernumgebungen. Interkulturelle Bildung stellt ein pädagogisches und gesellschaftliches Fundament dar und nimmt eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht ein. Sprache vermittelt kulturelle Repräsentationen, Denkweisen und Werte. Der Unterricht

Το άρθρο εξετάζει την διαπολιτισμική ετοιμότητα φοιτητών/τριών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, διερευνώντας το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον και κατά πόσο θεωρούν τον εαυτό τους έτοιμο να ανταποκριθεί σε πραγματικές παιδαγωγικές συμπεριληπτικές συνθήκες. Η μελέτη βασίστηκε σε δεκαπέντε (15) ημιδομημένες συνεντεύξεις και θεματική ανάλυση αυτών. Οι τέσσερις θεματικοί άξονες αφορούσαν: τη θετική στάση απέναντι στην διαφορετικότητα, το έλλειμμα πρακτικής εμπειρίας, τις αβεβαιότητες που επικρατούν στην διαχείριση ζητημάτων πολιτισμικού πλουραλισμού και την ανάγκη ενίσχυσης της βιωματικής εκπαίδευσης. Το θεωρητικό πλαίσιο εμπλουτίζεται με ευρήματα από την νευροεπιστήμη, η οποία τεκμηριώνει ότι η διαπολιτισμική μάθηση είναι μία βιολογικά τεκμηριωμένη διαδικασία. Καθοριστικές είναι εδώ οι λειτουργίες της ενσυναίσθησης, της νευροπλαστικότητας και του κοινωνικού εγκεφάλου.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν μια έντονα θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι συμμετέχοντες/ουσες εμφανίζονται πρόθυμοι/ες να ενσωματώσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, ικανές να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η αξιοποίηση εποπτικών και πολυτροπικών μέσων.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες νιώθουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι/ες στην πρακτική εφαρμογή αντίστοιχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Προτείνονται παρεμβάσεις σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών, πρακτικής άσκησης και σύνδεσης της νευροεπιστήμης με την διδακτική των γλωσσών.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις ξένες γλώσσες έχει αναδιαμορφωθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Η αυξανόμενη παρουσία μαθητών/μαθητριών δεύτερης γενιάς, με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, έχει αναπροσαρμόσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παρασκευοπούλου & Μάνεσης, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός καλείται όχι απλά να μεταδίδει γνώσεις, αλλά και να λειτουργήσει ως διαμεσολαβη-

umfasst daher zwangsläufig die kulturelle Dimension (Byram, 2020).

Trotz der theoretischen Bedeutung der interkulturellen Dimension fühlen sich Studierende und angehende Lehrkräfte oft nicht ausreichend vorbereitet, den Anforderungen der modernen Schulrealität gerecht zu werden. Internationale Studien zeigen, dass die Kluft zwischen Theorie und Praxis nach wie vor ein Schwachpunkt in der Lehrerbildung ist (Jackson & Oguro, 2018). Auch in Griechenland bestätigen sich diese Befunde, da praxisorientierte Übungen im Verhältnis zu theoretischen Kursen begrenzt sind (Tsiakalos, 2000).

Gleichzeitig bietet die Neurowissenschaft neue Werkzeuge zum Verständnis von Lernen (sozial und kognitiv). Die Funktionen des sozialen Gehirns, Empathie, emotionale Regulation und Neuroplastizität sind entscheidende Faktoren für interkulturelle Kompetenz (Immordino-Yang, 2016). Alle zentralen Elemente interkultureller Kompetenz (Empathie, Anpassungsfähigkeit, emotionale Regulation) stehen in Zusammenhang mit der Aktivierung und Stärkung spezifischer neuronaler Netzwerke, wie internationale Studien, z. B. vom MIT, zeigen. Vor diesem Hintergrund zielt dieser Artikel darauf ab, die Wahrnehmungen der Studierenden der Germanistik an der AUTH in Bezug auf ihre interkulturelle Vorbereitung zu untersuchen, die Kluft zwischen theoretischem Wissen und praktischer Umsetzung zu analysieren und Wege aufzuzeigen, wie Neurowissenschaften in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz wird definiert als ein Bündel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die eine Person in die Lage versetzen, effektiv und respektvoll mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu kommunizieren (Deardorff, 2006). Sie ist keine statische Fähigkeit, sondern entwickelt sich durch Erfahrungen, Exposition gegenüber Diversität und Reflexion. Für Byram (1997) besteht interkulturelle Kompetenz aus fünf Dimensionen: Wissen, Einstellungen, Interaktionsfähigkeiten, Interpretationsfähigkeiten und kritisches kulturelles Bewusstsein. Lehrkräfte sollten Lernumgebungen schaffen, die Kooperation und Diversität fördern, während interkulturelle Bildung universelle Werte wie Demokratie, Respekt und Gleichheit voraussetzt (Banks, 2015).

2.2. Die griechische multikulturelle Realität

Die griechische Schulklass ist mittlerweile ein Raum des Zusammenlebens verschiedener Sprachen und Kulturen. Studien zeigen, dass Lehrkräfte sich trotz positiver Einstellung oft unzureichend vorbereitet fühlen, kulturelle Heterogenität zu managen (Nikolaou, 2011). Universitätsprogramme enthalten entsprechende Kurse, bie-

τής/τρια μεταξύ των πολιτισμών, να ενισχύει την ενσυναίσθηση και να δημιουργεί ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί παιδαγωγικό και κοινωνικό έρεισμα, ενώ αποκτά κεντρική θέση στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η γλώσσα αποτελεί φορέα πολιτισμικών αναπαραστάσεων, τρόπου σκέψης αλλά και αξιών. Η διδασκαλία της λοιπόν αναπόφευκτα εμπεριέχει την πολιτισμική διάσταση (Byram, 2020).

Παρά τη θεωρητική βαρύτητα της διαπολιτισμικής διάστασης, φοιτητές/τριες και μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι/ες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης παραμένει ένα από τα τρωτά σημεία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Jackson & Oguro, 2018). Και στην Ελλάδα επιβεβαιώνεται το ίδιο, όπου βιωματικές ασκήσεις είναι περιορισμένες σε σχέση με τα θεωρητικά μαθήματα (Τσιακάλος, 2000).

Την ίδια στιγμή, η νευροεπιστήμη προσφέρει νέα εργαλεία κατανόησης της μάθησης (κοινωνικά και γνωσιακά). Η λειτουργία του κοινωνικού εγκεφάλου, η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική ρύθμιση και η νευροπλαστικότητα αποτελούν κρίσιμους παράγοντες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (Immordino - Yang, 2016). Όλα τα κρίσιμα στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας (ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα, συναισθηματική ρύθμιση) συνδέονται με την ενεργοποίηση και την ενδυνάμωση συγκεκριμένων νευρωνικών δικτύων, όπως αποδεικνύουν έρευνες διεθνών Ινστιτούτων (MIT). Στο πλαίσιο αυτό, το άρθρο επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών/φοιτητριών της γερμανικής φιλολογίας στο ΑΠΘ σε σχέση με τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα, να εξετάσει το χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής και τέλος προτείνει τρόπους ενσωμάτωσης της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση των ξένων γλωσσών.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η Διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που καθορίζουν ένα άτομο αποτελεσματικό στην επικοινωνία, με σεβασμό απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Deardorff, 2006). Δεν αποτελεί στατική δεξιότητα, αλλά αναπτύσσεται μέσα από εμπειρίες, έκθεση στην διαφορετικότητα και αναστοχασμό. Για τον Byram (1997), η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελείται από πέντε διακριτές διαστάσεις: τις γνώσεις, τις στάσεις, τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης, τις δεξιότητες ερμηνείας και την κριτική πολιτισμική επίγνωση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ισχυρά περιβάλλοντα,

ten jedoch meist keine praxisnahen Erfahrungen, die die schulische Realität widerspiegeln.

2.3. Beitrag der Neurowissenschaften

Neurowissenschaftliche Daten belegen, dass Lernen nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein tief sozialer und emotionaler Prozess ist (Tokuhamu-Espinosa, 2011). Folgende neuronale Mechanismen stehen in direktem Zusammenhang mit interkulturellem Lernen:

1. Neuroplastizität: Das Gehirn formt sich kontinuierlich durch Erfahrungen. Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen fördert kognitive Flexibilität.

2. Soziales Gehirn: Präfrontaler Kortex und oberer Temporalappen werden aktiviert, wenn die Absichten und Gedanken anderer verstanden werden.

3. Empathie: Verbunden mit neuronalen Netzwerken, die durch Erfahrung und multisensorisches Lernen und nicht durch Auswendiglernen beeinflusst werden.

4. Emotionale Regulation: Notwendig im Umgang mit sensiblen kulturellen Themen.

Interkulturelle Bildung nutzt somit dieselben biologischen Prinzipien wie jede Form menschlichen Lernens: Emotionen, Interaktion, Erfahrungen und Reflexion.

3. Methodik

3.1. Teilnehmende

Es nahmen 15 (fünfzehn) Studierende der Germanistik an der AUTH teil. Sie wurden so ausgewählt, dass eine Vielfalt in Bezug auf vorherige Studienerfahrungen, Praxisphasen, berufliche Perspektiven und Erfahrung in multikulturellen Umgebungen gegeben war.

3.2. Forschungsmethode

Es wurden halbstrukturierte Interviews von ca. 50 Minuten Dauer durchgeführt. Zentrale Themen waren das Verständnis von interkultureller Kompetenz und innovativen didaktischen Ansätzen. Zusätzlich wurden die Bedürfnisse der Schulklassen, persönliche Erfahrungen mit Diversität, Selbstbewertung der interkulturellen Vorbereitung und Kritik am Studienprogramm untersucht.

3.3. Datenanalyse

Die Analyse erfolgte mittels thematischer Codierung (Braun & Clarke, 2021), um Muster, Wahrnehmungen und gemeinsame Erfahrungen der Teilnehmenden zu identifizieren.

4. Ergebnisse

Die Interviews ergaben vier zentrale Themenbereiche: die Kluft zwischen Theorie und Praxis, Schwierigkeiten bei der Anwendung interkultureller Praktiken, die Rolle von Angst, Unsicherheit und kognitiver Belastung sowie die Notwendigkeit eines menschenzentrierten pädagogischen Rahmens.

που προάγουν την συνεργασία και την διαφορετικότητα ενώ η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει πανανθρώπινες αξίες δημοκρατίας, σεβασμού και ισότητας (Banks, 2015).

2.2. Η ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Η ελληνική σχολική τάξη, αποτελεί πλέον χώρο συνύπαρξης διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών. Παράλληλα, έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι/ες για την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, παρά την θετική τους στάση (Νικολάου, 2011). Τα πανεπιστημιακά προγράμματα περιλαμβάνουν σχετικά μαθήματα, αλλά τις περισσότερες φορές δεν προσφέρουν βιωματικές εμπειρίες που να αντικατοπτρίζουν την σχολική πραγματικότητα.

2.3. Η συμβολή της νευροεπιστήμης

Η νευροεπιστήμη μέσα από τα δεδομένα της αποδεικνύει ότι η μάθηση δεν είναι μόνο γνωσιακή διαδικασία, αλλά βαθιά κοινωνική και συναισθηματική (Tokuhamu-Espinosa, 2011). Παρακάτω, αναφέρονται νευρωνικοί μηχανισμοί που έχουν άμεση σχέση με την διαπολιτισμική μάθηση:

1. Νευροπλαστικότητα: Ο εγκέφαλος αναδιαμορφώνεται συνεχώς μέσω των εμπειριών. Η επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς ενισχύει την ευελιξία σκέψης.

2. Κοινωνικός εγκέφαλος: Ο προμετωπιαίος φλοιός αλλά και ο ανώτερος κροταφικός λοβός ενεργοποιούνται κατά την κατανόηση των προθέσεων και των σκέψεων άλλων.

3. Ενσυναίσθηση: Συνδέεται με τα νευρωνικά δίκτυα που επηρεάζονται από την εμπειρία και την πολυαισθητηριακή μάθηση και όχι από την αποστήθιση.

4. Συναισθηματική ρύθμιση: Είναι απαραίτητη για την ευαίσθητων πολιτισμικών ζητημάτων.

Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί μία διαδικασία που αξιοποιεί τις ίδιες βιολογικές αρχές με κάθε μορφή ουσιαστικής ανθρώπινης μάθησης, για παράδειγμα: συναισθήματα, επαφή, εμπειρίες και αναστοχασμό.

3. Μεθοδολογία

3.1. Συμμετέχοντες/ουσες

Συμμετείχαν 15 (δεκαπέντε) τελειόφοιτοι/τες φοιτητές/τριες Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επιλέχθηκαν ώστε να υπάρχει ποικιλία σε εμπειρίες προηγούμενων σπουδών, πρακτικής άσκησης, επαγγελματικές προοπτικές και βαθμό εξοικείωσης με πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

3.2. Ερευνητική μέθοδος

Χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 50 λεπτών. Οι βασικοί άξονες αφορούσαν την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι ανάγκες της σχολικής τάξης, οι προσωπικές εμπειρίες επαφής των συμμετεχόντων/ουσών με την διαφορετικότητα, την αυτοαξιολό-

4.1. Theorie-Praxis-Kluft

Obwohl die Studierenden über theoretisches Wissen zu kultureller Heterogenität, Empathie und sozialen Stereotypen verfügen, fühlen sie sich in der praktischen Umsetzung unzureichend vorbereitet. Ein Grund ist, dass das Studienprogramm nur begrenzte Möglichkeiten praxisnaher Erfahrungen in multikulturellen Klassen bietet.

4.2. Schwierigkeiten bei der Anwendung interkultureller Praktiken

Didaktische Praktiken wie differenzierter Unterricht, Gruppenarbeit oder die Einbindung kultureller Elemente bleiben unklar. Viele Studierende fühlen sich ungeschult im Umgang mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, insbesondere bei Konfliktlösungen.

4.3. Rolle von Angst, Unsicherheit und kognitiver Belastung

Druck, Unsicherheit und Prüfungsangst begrenzen die Lernfähigkeit. Angst entsteht, wenn Studierende sich den Erwartungen nicht gewachsen fühlen, was die Aktivierung des „Fight-or-Flight“-Systems auslöst und die präfrontale Funktion einschränkt. Praxisorientierte und kollaborative Aktivitäten helfen hingegen, Verständnis und Erinnerungsleistung zu verbessern.

4.4. Menschenzentrierter pädagogischer Rahmen

Lernen wird nur dann wesentlich, wenn Raum für die Persön-

ghung eτοιμότητας στην πολυπολιτισμική τάξη και τέλος την κριτική του προγράμματος σπουδών.

3.3. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με θεματική κωδικοποίηση (Braun & Clark, 2021), ώστε να αναδειχθούν μοτίβα, αντιλήψεις και κοινές εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας.

4. Ευρήματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τέσσερις κεντρικούς θεματικούς άξονες για το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, τις δυσκολίες εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών, το ρόλο του φόβου, της αβεβαιότητας και του γνωστικού αντικειμένου στην μάθηση. Τέλος, προτείνεται η δημιουργία παιδαγωγικού πλαισίου που γεφυρώνει την πανεπιστημιακή γνώση με τις απαιτήσεις της σύγχρονης τάξης.

4.1. Το χάσμα Θεωρίας - Πράξης

Οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι παρότι διαθέτουν αρκετές θεωρητικές γνώσεις για ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας, ενσυναίσθησης και κοινωνικών στερεοτύπων νιώθουν ότι αδυνατούν να τα εφαρμόσουν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, ενώ σημαντικό είναι ότι δεν έχουν ολοκληρώσει ακόμη την πρακτική τους άσκηση. Ένας χαρακτηριστικός λόγος είναι ότι τα προγράμματα σπουδών στο πανεπιστήμιο δεν παρέχουν αρκετές ευκαιρίες πρακτικής άσκησης σε πολυπολιτισμικές τάξεις.



lichkeit der Studierenden vorhanden ist. Positive Lehrkräfte erkennen Emotionen und Situationen der Lernenden, schaffen unterstützende Umgebungen, nutzen interaktive und praxisnahe Methoden und verbinden Theorie mit realen Beispielen.

5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

5.1. Schlussfolgerungen

Die Studie bestätigt internationale Erkenntnisse: Die Ausbildung kompetenter Lehrkräfte für multikulturelle Umgebungen ist keine rein kognitive, sondern eine tief emotionale Aufgabe (Banks, 2003; Byram, 1997). Die Studierenden der Germanistik an der AUTh sind offen, sensibilisiert und motiviert für Diversität, fühlen sich jedoch unsicher in der praktischen Umsetzung (Deardorff, 2006; Nieto, 2010). Die Interviews verdeutlichen die Notwendigkeit menschlicher Verbindung im Klassenzimmer, im Einklang mit modernen Theorien zur Rolle von Empathie im Lernen und interkultureller Kompetenz (Decety & Lamm, 2006). Neuere Studien zeigen, dass soziale Interaktion die gleichen neuronalen Netzwerke aktiviert, die mit emotionaler Regulation und Empathie verbunden sind. Interkulturelle Bildung ist somit sowohl pädagogisch als auch neurobiologisch bedeutend.

5.2. Empfehlungen

Die Ergebnisse dieser Studie, in Verbindung mit der internationalen Literatur zur interkulturellen Bildung (Banks, 2003; Deardorff, 2006; Nieto, 2010), verdeutlichen die Notwendigkeit einer grundlegenden Überarbeitung der Strukturen zur Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte.

Erstens sollten Studienprogramme stärker erfahrungsorientierte Ansätze einbeziehen, wie etwa angewandte interkulturelle Didaktik, Workshops mit realen Fallbeispielen und Mikro-Unterrichtseinheiten mit anschließender Reflexion. Solche praxisnahen Methoden fördern nachweislich die Entwicklung interkultureller Kompetenzen (Deardorff, 2006).

Zweitens ist die Integration von Praxisphasen in multikulturellen Klassen – in Kooperation mit Schulen für Geflüchtete und Migranten – von zentraler Bedeutung. Der direkte Kontakt mit kultureller Vielfalt stärkt Empathie, Anpassungsfähigkeit und kognitive Flexibilität, wie neurowissenschaftliche Studien belegen (Decety & Lamm, 2006).

Darüber hinaus benötigen Hochschullehrende kontinuierliche Fortbildungen in differenzierter Didaktik, im Umgang mit Emotionen und in der Verbindung von pädagogischem Wissen mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Dies entspricht internationalen Standards für interkulturelle Bildungsrahmen (Banks, 2003).

Gleichzeitig ist es sinnvoll, unterstützende Strukturen für Studierende zu etablieren, wie Reflexionsgruppen, Stressbewältigungs-Workshops und andere Fördermechanismen. Diese stärken sowohl die berufliche als auch die emotionale Kompetenz der zukünftigen Lehrkräfte, da ihre Wirksamkeit stark davon abhängt (Nieto, 2010).

Darüber hinaus ist die Erstellung von Lehrmaterialien, die die heutige multikulturelle Realität abbilden, wie z. B. Unterrichtsszenarien, digitale Werkzeuge für kooperatives Lernen oder Übungen zur Förderung von Empathie durch narrative und multi-

4.2. Δυσκολίες εφαρμογής πολυπολιτισμικών πρακτικών

Διδακτικές πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διδασκαλία σε ομάδες ή η συμπερίληψη πολιτισμικών στοιχείων στην τάξη παραμένει ασαφής. Πολλοί/ές φοιτητές/τριες δήλωσαν ανεκπαίδευτοι/ες σε θέματα που αφορούν την διαχείριση μαθητών/τριών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και την διαμεσολάβηση ως προς την επίλυση συγκρούσεων.

4.3. Ο ρόλος του φόβου, της αβεβαιότητας και του γνωστικού φορτίου

Η πίεση, η αβεβαιότητα, το άγχος της αξιολόγησης περιορίζουν την ικανότητα τους να μάθουν. Το αίσθημα φόβου που νιώθουν οι φοιτητές/τριες όταν αισθάνονται ανεπαρκείς απέναντι στις προσδοκίες τους, η αδυναμία κατανόησης του πλαισίου διδασκαλίας και η σύγκριση με τους/τις συμφοιτητές/τριες οδηγεί στην ενεργοποίηση του συστήματος fight or flight. Αυτά μειώνουν την πρόσβαση στην λειτουργία του προμετωπιαίου φλοιού. Αντιθέτως, τα μαθήματα με πρακτικές δραστηριότητες, συνεργασία και αληθινά παραδείγματα τους βοηθούν να κατανοούν και να θυμούνται καλύτερα.

4.4. Ανθρωποκεντρικό πλαίσιο παιδαγωγικής πρακτικής

Η μάθηση γίνεται ουσιαστική μόνο όταν μέσα στην τάξη υπάρχει χώρος για την προσωπικότητα των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα οι διδάσκοντες/ουσες που άφησαν θετικό αποτύπωμα σε αυτούς/ές ήταν όσοι/ες: αναγνώριζαν τα συναισθήματα και την κατάσταση του/της φοιτητή/τριας, διαμόρφωναν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, χρησιμοποιούσαν διδραστικές, ενεργητικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και κυρίως συνέδεαν την ακαδημαϊκή θεωρία με παραδείγματα διδασκαλίας.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη, αποδεικνύει σαφέστατα το ίδιο ακριβώς που επιβεβαιώνουν οι διεθνείς μελέτες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση ικανών εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την πολυπολιτισμική ετερότητα, δεν είναι θέμα γνώσεων αλλά μια βαθιά συναισθηματική διαδικασία (Banks, 2003, Byram, 1997). Οι φοιτητές/τριες Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο ΑΠΘ, εμφανίζονται πρόθυμοι/ες, ευαισθητοποιημένοι/ες και ανοικτοί/ες στην διαφορετικότητα, παράλληλα όμως νιώθουν τις ίδιες ανασφάλειες που συναντούν διεθνώς οι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασία τους (Deardorff, 2006, Nieto, 2010). Μέσα από τις συνεντεύξεις, προβάλλεται η ανάγκη για ανθρώπινη σύνδεση εντός τάξης εναρμονίζεται με τις σύγχρονες θεωρίες για τον ρόλο της ενσυναίσθησης στην μάθηση και την διαπολιτισμική ικανότητα (Decety & Lamm, 2006). Πιο πρόσφατη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση ενεργοποιεί τα ίδια νευρωνικά δίκτυα που σχετίζονται με την συναισθηματική ρύθμιση και την ενσυναίσθηση. Επομένως η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν είναι μόνο παιδαγωγική πράξη αλλά νευροβιολογική διαδικασία.

5.2. Προτάσεις

Οι προτάσεις πολιτικής και πρακτικής που διαμορφώνονται από τη συγκεκριμένη μελέτη, σε συνδυασμό με τη διεθνή βιβλιογραφία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Banks, 2003, Deardorff,

modale Ansätze, entscheidend für eine erfolgreiche interkulturelle Sprachbildung (Kiss & Weninger, 2017).

Insgesamt ist interkulturelle Bildung nicht nur ein eigenständiges Fach, sondern eine Haltung gegenüber dem Anderen und sich selbst. Die Studierenden dieser Studie zeigten deutliches Interesse und Engagement, Lehrkräfte zu werden, die Brücken zwischen Kulturen bauen. Was ihnen fehlt, ist ein universitäres Umfeld, das sie begleitet, inspiriert und unterstützt, um Theorie in gelebte Praxis zu verwandeln.

Wie Banks (2003) betont, ist Bildung ein Ort, an dem wir eine gerechtere Gesellschaft aufbauen können. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse zeigen zudem, dass jede Handlung des Verstehens Spuren im Gehirn hinterlässt und somit auch unsere soziale Wirklichkeit prägt. Die Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte ist daher nicht nur pädagogische Pflicht, sondern auch eine tiefgreifende gesellschaftliche und menschliche Verantwortung.

Literaturverzeichnis/Βιβλιογραφία:

- Banks, J. A. (2003). *Teaching literacy for social justice and global citizenship*. *Language Arts*, 81(1), 18–19.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. New York, NY: Routledge.
- Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16(1), 51–57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200191>
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6(1), 1146–1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotion, sociality, and the brain's default mode network: Insights for educational practice and policy*. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 211–219. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Jackson, J., & Oguro, S. (Eds.). (2018). *Intercultural interventions in study abroad* (p. 1). New York, NY: Routledge.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2017). *Cultural learning in the EFL classroom: The role of visuals*. *ELT Journal*, 71(2), 186–196. <https://doi.org/10.1093/elt/cc w067>
- Nieto, S. (2010). *Language, diversity, and learning: Lessons for education in the 21st century*.
- Nikolaou, G. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές [Intercultural Didactics, The new environment-Basic principles]*. Athens, Greece: Pedio.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (1η έκδ., Πρωτ. 2001). Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 1–37.
- Παρασκευοπούλου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Εκπαιδεύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών - η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταράς (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσείο Σχολικής Ζωής & Εκπαίδευσης, Π.Ε.Ε. «Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός», Τόμος Δ' (σσ. 33–43). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

2006, Nieto, 2010) αναδεικνύουν την ανάγκη για βαθιά αναθεώρηση των υφιστάμενων δομών κατάρτισης μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Πρώτον, τα προγράμματα σπουδών απαιτείται να ενσωματώνουν βιωματικές προσεγγίσεις, όπως εφαρμοσμένη διαπολιτισμική διδακτική, εργαστήρια με πραγματικά περιστατικά και μικροδιδασκαλίες με αναστοχασμό, καθώς τέτοιες πρακτικές ενισχύουν ουσιαστικά την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας (Deardorff, 2006).

Δεύτερον, η θέσπιση πρακτικής άσκησης σε πολυπολιτισμικές τάξεις, σε συνεργασία με σχολεία προσφύγων και μεταναστευτικών κοινοτήτων, είναι κρίσιμη, αφού η πραγματική επαφή με την ετερότητα καλλιεργεί ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα και γνωστική ευελιξία, όπως δείχνουν και ευρήματα της νευροεπιστήμης (Decety & Lamm, 2006).

Παράλληλα, οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στη διαχείριση συναισθημάτων και στη σύνδεση παιδαγωγικής με σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, σε συμφωνία με τις διεθνείς προδιαγραφές διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πλαισίων (Banks, 2003).

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία συμβουλευτικών δομών για τους φοιτητές, όπως ομάδες αναστοχασμού, εργαστήρια διαχείρισης άγχους και υποστηρικτικοί μηχανισμοί που ενισχύουν την επαγγελματική και συναισθηματική τους ετοιμότητα, δεδομένου ότι η ενδυνάμωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνδέεται με την αποτελεσματικότητά τους (Nieto, 2010).

Τέλος, η παραγωγή διδακτικού υλικού που αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπως σενάρια διδασκαλίας, ψηφιακά εργαλεία συνεργατικής μάθησης και δραστηριότητες ενσυναίσθησης μέσω αφήγησης και πολυτροπικών ερεθισμάτων, θεωρείται κομβική για μια ουσιαστική διαπολιτισμική γλωσσική εκπαίδευση, όπως επισημαίνουν οι Kiss & Weninger (2017).

Συνολικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα αυτόνομο μάθημα, αλλά έναν τρόπο θέασης του Άλλου και του Εαυτού, και οι φοιτητές/τριες της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι διαθέτουν το ενδιαφέρον και τη διάθεση να γίνουν εκπαιδευτικοί που γεφυρώνουν πολιτισμούς• εκείνο που λείπει είναι ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον ικανό να τους καθοδηγήσει, να τους εμπνεύσει και να τους βοηθήσει να μετατρέψουν τη θεωρία σε πράξη.

Όπως έχει τονίσει ο Banks (2003), η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο οικοδόμησης μιας δικαιότερης κοινωνίας, και όπως δείχνει η νευροεπιστήμη, κάθε πράξη κατανόησης αφήνει αποτύπωμα στον εγκέφαλο και, κατ' επέκταση, στη δομή της κοινωνίας• συνεπώς, η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνιστά όχι μόνο παιδαγωγική ανάγκη, αλλά πράξη κοινωνικής και ανθρώπινης ευθύνης.

Die Nachteile des Einsatzes der

KI im Fremdsprachenunterricht

Τα μειονεκτήματα της χρήσης της TN στο ξενόγλωσσο μάθημα

Michalis Galetsellis

Es ist weitgehend bekannt, dass KI heutzutage eine immer steigende Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt. Sie bezieht sich auf den Bereich der Informatik, der sich mit Rechnungssystemen beschäftigt, die die Eigenschaften des Menschen imitieren, die mindestens mit einer grundlegenden Intelligenz zu tun haben. Sie wird von vielen Plattformen und Applikationen verwendet. Künstliche Intelligenz weist eine große Menge von Vorteilen auf: Sie steigert die Leistung und die Motivation der Lernenden, verbessert ihre Grammatikkenntnisse, man lernt in seinem eigenen Tempo und vieles andere. Allerdings stellt sie auch einige Nachteile dar, auf die wir unbedingt aufmerksam sein müssen, wenn wir sie richtig verwenden wollen.

Zuerst gibt es das Problem des zwischenmenschlichen Kontakts. In modernen Gesellschaften herrschen das Unpersönliche der menschlichen Beziehungen und die Digitalisierung, was mit der Verwendung der KI-Tools immer schlechter wird. Kinder verbringen viele Stunden pro Tag vor einem Bildschirm und benutzen KI-Plattformen, die bekannteste ist ChatGPT, um Informationen für ihre Arbeiten zu verwenden, um zu plagieren u.a. Das hat als Ergebnis, dass sie isoliert werden. Die Anwesenheit des Lehrers/der Lehrerin ist

Είναι ευρέως γνωστό ότι η TN παίζει σήμερα έναν ολόένα και αυξανόμενο ρόλο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Η TN αναφέρεται στον τομέα της πληροφορικής, που ασχολείται με υπολογιστικά συστήματα, που μιμούνται τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων, που έχουν να κάνουν τουλάχιστον με μια βασική ευφυΐα. Χρησιμοποιείται από πολλές πλατφόρμες και εφαρμογές και εμφανίζει ένα μεγάλο αριθμό πλεονεκτημάτων: Αυξάνει την επίδοση και το κίνητρο των μαθητών/μαθητριών, βελτιώνει τις γραμματικές τους γνώσεις, κανείς μπορεί να μάθει με το δικό του ρυθμό και πολλά άλλα. Ωστόσο, παρουσιάζει επίσης μερικά μειονεκτήματα, στα οποία πρέπει οπωσδήποτε να εστιάσουμε την προσοχή μας, εάν θέλουμε να την χρησιμοποιήσουμε σωστά.

Αρχικά υπάρχει το πρόβλημα της επαφής μεταξύ των ανθρώπων. Στις σύγχρονες κοινωνίες κυριαρχεί το απρόσωπο των ανθρωπίνων σχέσεων και η ψηφιοποίηση, κάτι το οποίο χειροτερεύει με τη χρήση των εργαλείων TN. Τα παιδιά περνούν πολλές ώρες κάθε μέρα μπροστά σε μια οθόνη και χρησιμοποιούν πλατφόρμες TN, με πιο γνωστή το Chatgpt, για να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες για τις εργασίες

dafür nötig und wird Bestandteil des Unterrichts, weil er/sie die Lernenden ermutigt und motiviert. Die Motivierung der Unterrichtenden hilft ihnen beim Lernprozess und bei der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten. Der Kontakt mit anderen Schülern/Schülerinnen trägt zu ihrer Sozialisierung bei.

Die Schüler/Schülerinnen kommen jeden Tag in Kontakt mit den KI-Tools und werden davon immer abhängiger. Sie setzen Canva und andere Applikationen sowie KI- Plattformen wie Chat-GPT, Claude, Microsoft Bing AI u.a. ein, da sie nach Hilfe bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben und Arbeiten suchen. Die kontinuierliche Verwendung der KI trägt nicht zur Entwicklung ihrer Fertigkeiten und Fähigkeiten bei und macht sie unkritisch. Sie entwickeln ihre Autonomie und Kreativität nicht. Die Fantasie der Lernenden wird beschränkt, weil sie nicht lernen, ihr eigenes Material zu schaffen. Die Lernenden entnehmen den KI-Plattformen Informationen für ihre Hausarbeiten, ohne die Quellen der Infos zu bestätigen. Die Quellen der KI-Plattformen sind nämlich nicht immer richtig.

Darüber hinaus ist die Tatsache, dass viele Lerner/Lernerinnen bei Prüfungen, Hausaufgaben und Arbeiten künstliche Intelligenz verwenden, um zu plagieren und abzuschreiben, sehr beunruhigend. ChatGPT erzeugt Lerninhalt, der aber nicht immer im Einklang mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/Schülerinnen ist. Es gibt Lerner/Lernerinnen, die nicht fleißig und klug sind und erweisen trotzdem durch die Verwendung von ChatGPT und anderen KI-Plattformen in ihren Arbeiten Inhalt, der sehr gut ist. Das fördert ihre Verbesserung beim Lernen nicht. Wenn die Lernenden akademische Arbeiten verfassen, die nicht gemäß ihren Fähigkeiten sind, lernen sie nichts Neues und nicht ihre Wissenshorizonte nicht. Ihre akademische Integrität wird auch beschädigt. Studierende führen ihre Lehrenden durch falsche Fertigkeiten und Fähigkeiten irre, was als Ergebnis hat, dass sie zu einer akademischen Gesellschaft gehören, bei der sie nicht über die Runden kommen können.

Beim maschinellen Lernen ist es möglich, dass die Datenqualität mangelhaft und schlecht ist (Loudarou, 2024). Die Datenbanken der KI-Plattformen sind nicht immer von guter Qualität. Informationen werden produziert, die dem Inhalt der Arbeiten nicht entsprechen. Das führt dazu, dass fehlerhafte und sogar nichtexistierende Informationen erzeugt werden. Deshalb muss

τους, για να διαπράξουν λογοκλοπή κ.α. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απομονώνονται. Η παρουσία του δασκάλου/της δασκάλας είναι γι' αυτό απαραίτητη και γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματος, επειδή ενθαρρύνει και δίνει κίνητρο στους μαθητές/στις μαθήτριες. Η παροχή κινήτρων βοηθάει στη διαδικασία μάθησης και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η επαφή με άλλους μαθητές/άλλες μαθήτριες συνεισφέρει στην κοινωνικοποίησή τους.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή καθημερινά με τα εργαλεία της TN και εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από αυτά. Χρησιμοποιούν το Canva και άλλες εφαρμογές καθώς και πλατφόρμες TN όπως το Chat-gpt, το Claude, το Microsoft Bing AI κ.ά., καθώς αναζητούν βοήθεια στην διεκπεραίωση των ασκήσεων για το σπίτι και των εργασιών. Η συνεχής χρήση της TN δεν βοηθάει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους και τους κάνει να μην σκέφτονται κριτικά. Δεν αναπτύσσουν την αυτονομία και την δημιουργικότητά τους. Η φαντασία των μαθητών/τριών περιορίζεται, επειδή δεν μαθαίνουν να δημιουργούν το δικό τους υλικό. Οι μαθητές/τριες παίρνουν τις πληροφορίες για τις εργασίες τους για το σπίτι από πλατφόρμες TN, χωρίς να διασταυρώνουν τις πηγές των πληροφοριών. Όμως οι πηγές αυτές δεν είναι πάντα σωστές.

Επιπλέον, το γεγονός, ότι πολλοί/ές μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη στις εξετάσεις, στις ασκήσεις και στις εργασίες, για να αντιγράψουν, είναι πολύ ανησυχητικό. Το Chat-gpt παράγει μαθησιακό περιεχόμενο, το οποίο όμως δεν είναι πάντα ανάλογο των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών. Υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες, που δεν είναι εργατικοί/ές και έξυπνοι/ες, ωστόσο εμφανίζουν με τη χρήση του Chat-gpt και άλλων πλατφορμών TN στις εργασίες τους περιεχόμενο, το οποίο είναι πολύ καλό. Αυτό δεν προωθεί την βελτίωσή τους στη μάθηση. Όταν οι μαθητές/τριες κάνουν ακαδημαϊκές εργασίες, που δεν είναι σύμφωνα με τις ικανότητές τους, δεν μαθαίνουν καινούρια πράγματα και δεν διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες. Επίσης, ζημιώνεται η ακαδημαϊκή τους ακεραιότητα. Φοιτητές/φοιτήτριες παραπλανούν τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες μέσα από ψεύτικες δεξιότητες και ικανότητες, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα, να ανήκουν σε μια ακαδημαϊκή κοινότητα, στην οποία δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα.





sich der/die Lernende gut genug über ein Thema informieren, bevor er/sie eine KI-Plattform benutzt. Quellen müssen, wie erwähnt, auch bestätigt werden. Das macht ChatGPT und andere Apps der künstlichen Intelligenz manchmal nicht glaubwürdig, was Lehrkräften und Lernenden Probleme bereiten kann. Lehrende können beim Schreiben von Monographien und Büchern Fehler machen, falls sie den Inhalt und die Herkunft des Materials nicht bestätigen. Lernende können bei der Suche nach Infos im Alltag und für Arbeiten Fehler machen, wenn sie sie unkritisch benutzen.

Ein anderer Nachteil der Benutzung der KI im Fremdsprachenunterricht ist das Eindringen ins persönliche Leben der Lernenden und Lehrenden. KI-Applikationen überwachen die Aufmerksamkeit der Schüler-Schülerinnen und durch die Aktionen von Lehrenden und Lernenden sind sie in der Lage ihre Leistung und ihr Verhalten vorherzusehen. Künstliche Intelligenz hat die Möglichkeit, sich durch ihre Algorithmen an den Vorzügen der Lehrer/Lehrerinnen und der Schüler/Schülerinnen zu erinnern und das Konstruieren ähnlicher Aufgaben vorzuschlagen. Außerdem kann KI sich an die Leistung der Lernenden in unterschiedlichen Prüfungen, Arbeiten u.a. erinnern und ähnliche Ergebnisse erzeugen, was nicht immer richtig ist und Probleme bezüglich ihrer generellen Leistung schafft.

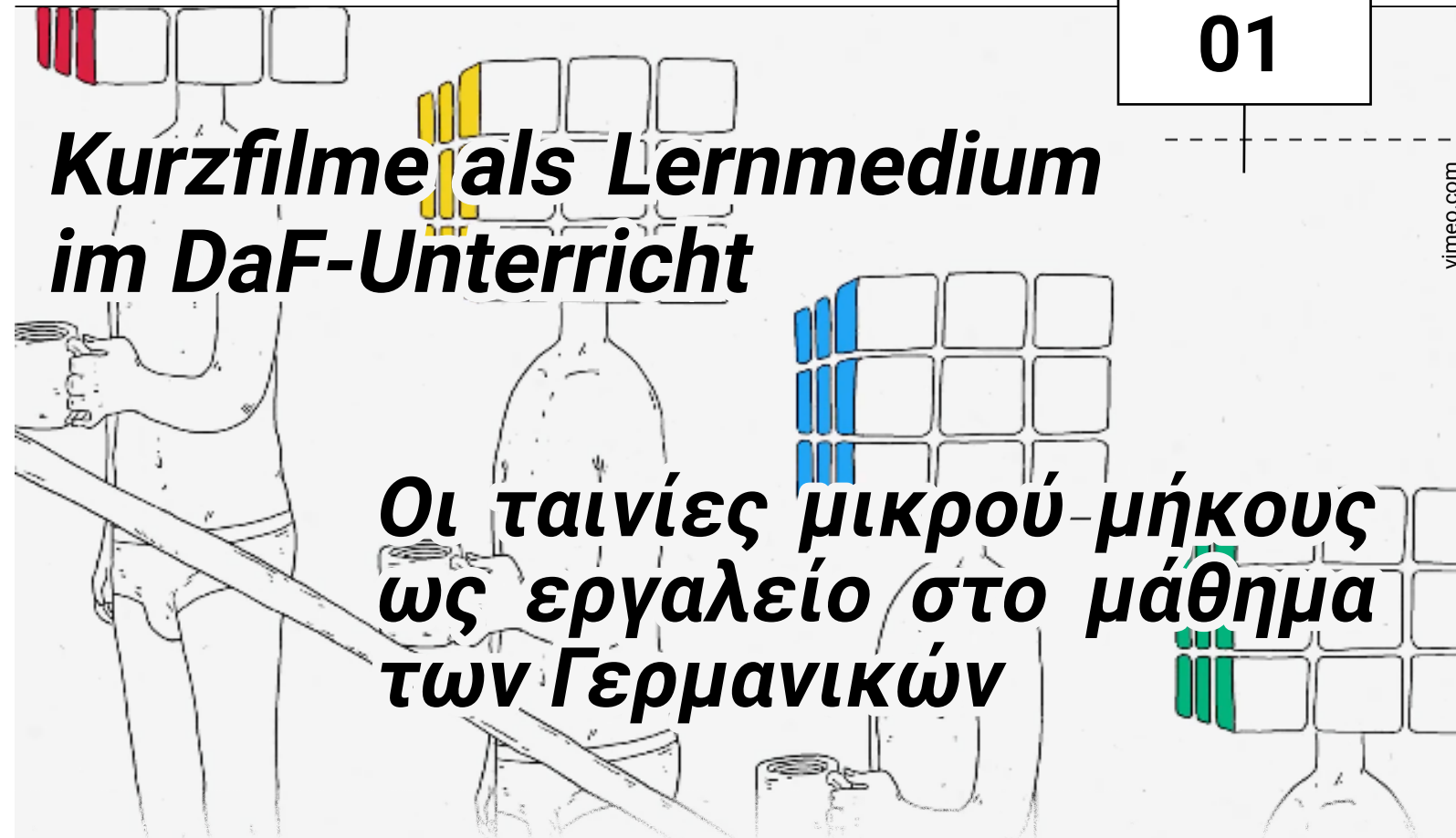
Infolgedessen stellt die KI durch das Einsetzen von Applikationen ein didaktisches Tool dar, das viele Risiken in sich birgt. Das Eindringen in die Privatsphäre jeder Person, die schlechte Datenqualität, der Mangel an menschlichem Kontakt sind nur manche Nachteile. Dafür muss ihr Einsetzen im Fremdsprachenunterricht vorsichtig, besonnen und ohne Übertriebenheit sein, damit alle Lernende und Lehrende am meisten davon profitieren können.

Quelle:
Loudarou, M (2024). *Der Einsatz von künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht – Deutsch und Englisch (Diplomarbeit)*. Verfügbar unter: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/215071?lang=en>.

Στη μηχανική μάθηση είναι δυνατό τα δεδομένα να είναι ελλιπή και η ποιότητά τους αμφισβητούμενη (Λουδάρου, 2024). Οι βάσεις δεδομένων στις πλατφόρμες ΤΝ δεν είναι πάντα καλής ποιότητας. Παράγονται πληροφορίες, που δεν ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο των εργασιών. Αυτό οδηγεί στο να παράγονται μη ορθές και μη υπάρχουσες πληροφορίες. Γι' αυτό πρέπει ο μαθητής/η μαθήτρια να ενημερώνεται αρκετά για ένα θέμα, προτού χρησιμοποιήσει μια πλατφόρμα ΤΝ. Οι πηγές, όπως αναφέρθηκε, πρέπει επίσης να διασταυρώνονται. Αυτό κάνει το Chat-gpt και άλλες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης ορισμένες φορές μη αξιόπιστες, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενους/ες. Μπορεί να γίνουν λάθη στη συγγραφή μονογραφιών και βιβλίων, σε περίπτωση που δεν διασταυρωθεί το περιεχόμενο και η προέλευση του υλικού. Οι μαθητές/τριες μπορούν στην αναζήτηση για πληροφορίες στην καθημερινότητα και στις εργασίες να κάνουν λάθη, όταν τις χρησιμοποιούν άκριτα.

Ένα άλλο μειονέκτημα της χρήσης της ΤΝ στο ξενόγλωσσο μάθημα είναι η εισχώρηση στην προσωπική ζωή των μαθητών/τριών και των δασκάλων. Οι εφαρμογές ΤΝ εστιάζουν σε αυτά που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή οι μαθητές/τριες και μέσα από τις ενέργειες διδασκόντων/ουσών και διδασκόμενων είναι στη θέση να προβλέψουν την επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Η τεχνητή νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα μέσα από τους αλγόριθμους της, να θυμηθεί τις προτιμήσεις των δασκάλων και των μαθητών/μαθητριών και να προτείνει την κατασκευή παρόμοιων ασκήσεων. Επιπλέον, η ΤΝ μπορεί να θυμηθεί την απόδοση των μαθητών/τριών σε διάφορες εξετάσεις, εργασίες κ.ά και να παράγει παρόμοια αποτελέσματα, κάτι που δεν είναι πάντα σωστό και δημιουργεί προβλήματα αναφορικά με τη γενική τους απόδοση.

Συνεπώς, η ΤΝ μέσα από τη χρήση εφαρμογών αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο, που εγκυμονεί πολλούς κινδύνους. Η εισχώρηση στην προσωπική ζωή του κάθε ατόμου, η κακή ποιότητα των δεδομένων, η έλλειψη ανθρώπινης επαφής είναι μόνο κάποια μειονεκτήματα. Γι' αυτό η χρήση της στο ξενόγλωσσο μάθημα πρέπει να γίνεται προσεκτικά, με μέτρο και χωρίς υπερβολές, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες και δάσκαλοι να μπορούν να επωφεληθούν τα μέγιστα απ' αυτή.



Afroditi Toufexi

Kurzfilme sind aus unserem heutigen Alltag nicht mehr wegzudenken. Sie dienen nicht nur als Unterhaltungsmedium, sondern auch als Informationsquelle und Inspirationsmedium. Solche audiovisuellen Inhalte sind permanent verfügbar und das ist ein wichtiger Grund, warum sie für den DaF-Unterricht besonders wertvoll sein können. Da Kurzfilme meistens nicht länger als 30 Minuten dauern, lassen sie sich problemlos in eine Unterrichtsstunde integrieren und können genügend Stoff je nach Thema für sprachliche oder interkulturelle Arbeit anbieten.

Audiovisuelle Rezeption im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) findet man neben der auditiven und der visuellen Rezeption auch die audiovisuelle Rezeption. Der Ausdruck „audiovisuell“ besteht aus zwei Wörtern, die aus dem Lateinischen stammen: audire = hören und videre = sehen. In der deutschen Sprache wird dies also als „Hör-Seh-Methode“ übersetzt. Sie umfasst die Fähigkeit, gleichzeitig einen auditiven und einen visuellen Input zu verstehen. Solche Beispiele sind u.a. Filme, Kurzfilme, Animationen oder Fernsehsendungen.

Audiovisuelle Texte sind zweifellos multimodal, d.h. dass die Bedeutung nicht nur durch das Gesagte, sondern auch durch Körpersprache und Bilder entsteht. Natürlich werden im GeR die Kann-Beschreibungen, also die Ziele für die einzelnen Sprachniveaus unterschiedlich gestaltet.

Gründe für den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht bietet zahlreiche didaktische Vorteile. Nach Thaler (2007) gibt es

Τα βίντεο και οι ταινίες μικρού μήκους έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας. Δεν χρησιμεύουν μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας, αλλά και ως πηγή πληροφοριών και έμπνευσης. Τέτοιου είδους οπτικοακουστικά περιεχόμενα είναι παντού διαθέσιμα και αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο μπορούν να είναι ιδιαίτερα πολύτιμα για τη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Δεδομένου ότι οι ταινίες μικρού μήκους δεν διαρκούν συνήθως περισσότερο από 30 λεπτά, μπορούν να ενσωματωθούν εύκολα σε ένα μάθημα και να προσφέρουν αρκετό υλικό, ανάλογα με το θέμα, για γλωσσικές ή διαπολιτισμικές δραστηριότητες.

Οπτικοακουστική πρόσληψη στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR)

Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (CEFR) υπάρχει, εκτός από την ακουστική και την οπτική πρόσληψη, και η οπτικοακουστική πρόσληψη. Ο όρος «οπτικοακουστικός» αποτελείται από δύο λέξεις από τα λατινικά: audire = ακούω και videre = βλέπω. Στη γερμανική γλώσσα μεταφράζεται ως «μέθοδος ακρόασης-όρασης». Πρόκειται για την ικανότητα να κατανοεί κανείς ταυτόχρονα ακουστικές και οπτικές πληροφορίες. Παραδείγματα είναι, μεταξύ άλλων, ταινίες, ταινίες μικρού μήκους, κινούμενα σχέδια ή τηλεοπτικές εκπομπές. Τα οπτικοακουστικά κείμενα είναι αναμφίβολα πολυτροπικά, που σημαίνει ότι η κατανόησή τους δεν προκύπτει μόνο από τα λεγόμενα, αλλά και από τη γλώσσα του σώματος και τις εικόνες. Φυσικά,

acht „Legitimationsargumente“, die für den Einsatz von Filmen im FSU sprechen. Legitimationsargumente Zitate Popularität und Motivation „Video is today's medium.“ (Sherman 2003: 2) Audiovisuelle Attraktivität „If it moves, they will watch it.“ (Andy Warhol) Authentizität „People want access to the world of English language media: they want [...] to use these language products like normal consumers.“ (Sherman 2003: 2) Training rezeptiver Kompetenzen (Hör-Seh-Verstehen) „To learn to speak to people they must see and hear people speaking to each other.“ (Sherman 2003: 14) Förderung produktiver Kompetenzen (Sprechen, Schreiben) „Gerade medial vorgeführter Stoff schafft das Bedürfnis zu eigenem Meinen, Fühlen, Urteilen und Handeln“. (Erdmenger 1989: 130) Intertextuell-literarische Kompetenzen film on book oder book on film (Surkamp 2004) Interkulturelles Lernen Der Film als „moving picture book“ (Sherman 2003: 3) media/film literacy (formal ästhetische und inhaltlich-kritische Filmkompetenzen) „[...] bietet es sich an, die formalen, funktionalen und ästhetischen Kategorien medialer Textformate im Sinne von film literacy zu erschließen“. (Thaler 2007) Tab. 1: Legitimationsargumente für den Filmeinsatz (Karbi & Genç 2020: 375-376) Obwohl diese „Legitimationsargumente“ für den Einsatz von Filmen im Englischunterricht sprechen, bin ich der Auffassung, dass sie auch für den DaF- Unterricht von großer Bedeutung sind.

Hör-Seh-Verstehen

Es wird behauptet, dass mit den Augen zwischen 70% und 80% der Informationen aufgenommen werden und mit den Ohren nur 13%. Man kann sich also leicht vorstellen, dass eine Kombination zwischen Gesehenem und Gehörtem sehr produktiv ist. Der Prozess der Filmwahrnehmung ist kein einfacher Prozess. Brandi und Helming (1985) schlagen die Trennung der Übertragungskanäle (Bild und Ton) als eine einfachere und effektivere Arbeit mit Videos im Fremdsprachenunterricht vor. Sie meinen, dass beim Sehen von Filmen oft das Wahrnehmungsvermögen der SchülerInnen überfordert wird und dass sie häufig Schwierigkeiten haben, visuelle und akustische Reize gleichzeitig zu dekodieren. Deshalb könnte z.B. das Zeigen einer Sequenz ohne Ton eine Hilfe für die SchülerInnen sein, denn sie konzentrieren sich auf visuelle Informationen, Mimik und Gestik und sie versuchen die Bilder in Sprachen umzusetzen. Sehen die SchülerInnen danach die gleiche Sequenz mit Ton, können sie ihre Vermutungen überprüfen und die unterschiedlichen Interpretationen können besprochen werden. Auf diese Art und Weise wird den Lernenden bewusst, dass zwischen den beiden Kanälen ein enger Bezug besteht und sie lernen nach und nach, Seh-Hörstrategien zu entwickeln.

Stummfilme, die Freiräume für Mit- und Selbstbestimmung der Lerner bieten, eignen sich auch für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Den Filmrezipienten steht eine Fülle nichtsprachlicher Informationen zur Dekodierung des Gesprächs oder des Geschehens zur Verfügung und es kann sein, dass sogar schwächere SchülerInnen dazu angeregt werden, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Zusätzlich findet man bei Sass (2007), dass besonders Filme, die an die Lebenswirklichkeiten und Emotionen der Lerner anknüpfen, eine bedeutungstragende Funktion im Unterricht haben können und interkulturelles Lernen ermöglichen.

στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες οι περιγραφές των δυνατοτήτων, δηλαδή οι στόχοι για τα επιμέρους επίπεδα γλώσσας, διαμορφώνονται διαφορετικά.

Λόγοι για τη χρήση ταινιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών

Η χρήση ταινιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών προσφέρει πολλά διδακτικά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Thaler (2007) υπάρχουν οκτώ «αιτιολογικά επιχειρήματα» που υποστηρίζουν τη χρήση ταινιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Αιτιολογικά επιχειρήματα αποσπάσματα Δημοφιλία και κίνητρα «Το βίντεο είναι το μέσο της σημερινής εποχής». (Sherman 2003: 2) Οπτικοακουστική ελκυστικότητα «Αν κινείται, θα το παρακολουθήσουν». (Andy Warhol) Αυθεντικότητα «Οι άνθρωποι θέλουν πρόσβαση στον κόσμο των αγγλόφωνων μέσων ενημέρωσης: θέλουν να [...] χρησιμοποιούν αυτά τα γλωσσικά προϊόντα όπως οι κανονικοί καταναλωτές». (Sherman 2003: 2) Εξάσκηση δεξιοτήτων κατανόησης (οπτικοακουστική ή κατανόηση) «Για να μάθουν να μιλούν στους ανθρώπους, πρέπει να βλέπουν και να ακούνε ανθρώπους να μιλάνε μεταξύ τους». (Sherman 2003: 14) Προώθηση δεξιοτήτων παραγωγής γλώσσας (προφορική, γραπτή) «Ιδιαίτερα το υλικό που παρουσιάζεται πολυτροπικά δημιουργεί την ανάγκη να εκφράσουμε γνώμη, συναίσθημα, κρίση και δράση». (Erdmenger 1989: 130) Διακειμενικές-ταινία βασισμένη σε βιβλίο ή λογοτεχνικές δεξιότητες βιβλίο βασισμένο σε ταινία (Surkamp 2004) Διαπολιτισμική μάθηση Η ταινία ως «κινούμενο βιβλίο εικόνων». (Sherman 2003: 3) media/film literacy (τυπικές αισθητικές και κριτικές ως προς το περιεχόμενο δεξιότητες στον κινηματογράφο) «[...] είναι σκόπιμο να αξιοποιηθούν οι τυπικές, λειτουργικές και αισθητικές κατηγορίες των μορφών κειμένου των μέσων ενημέρωσης με την έννοια της κινηματογραφικής παιδείας». (Thaler 2007) Πίνακας 1: Επιχειρήματα υπέρ της χρήσης ταινιών (Karbi & Genç 2020: 375-376) Αν και αυτά τα επιχειρήματα υποστηρίζουν την χρήση ταινιών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, θεωρώ ότι έχουν μεγάλη σημασία και για τη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας.

Οπτικοακουστική κατανόηση

Υποστηρίζεται ότι με τα μάτια προσλαμβάνουμε μεταξύ 70% και 80% των πληροφοριών, ενώ με τα αυτιά μόνο το 13%. Είναι λοιπόν εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι ο συνδυασμός του οπτικού και του ακουστικού ερεθίσματος είναι πολύ αποτελεσματικός. Η διαδικασία της αντίληψης μιας ταινίας δεν είναι απλή. Οι Brandi και Helming (1985) προτείνουν τον διαχωρισμό των καναλιών μετάδοσης (εικόνα και ήχος) ως έναν απλούστερο και αποτελεσματικότερο τρόπο εργασίας με βίντεο στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Πιστεύουν επίσης πως όταν οι μαθητές/τριες βλέπουν ταινίες, συχνά υπερφορτώνονται από τις εικόνες και δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν ταυτόχρονα τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Επομένως, η προβολή μιας σκηνής χωρίς ήχο θα μπορούσε για παράδειγμα να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες, καθώς θα επικεντρώνονται στις οπτικές πληροφορίες, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες και θα προσπαθούν να μεταφράσουν τις εικόνες σε λέξεις. Όταν οι μαθητές/τριες παρακολουθήσουν στη συνέχεια την ίδια σκηνή

Aufgabenstellungen bei der Arbeit mit Kurzfilmen

Da Kurzfilme zahlreiche Alternativmöglichkeiten bieten, ist es wichtig, sie gezielt im DaF-Unterricht einzusetzen. Es besteht immer die Gefahr, dass die Lernenden den Film als Unterhaltung betrachten und statt einer aktiven Teilnahme ein passives Konsumverhalten zeigen. Es wird vorgeschlagen, Aufgaben in drei Phasen zu machen: Vor dem Sehen, Während des Sehens und nach dem Sehen.

Vor dem Sehen

- Fragen zum Thema (Hypothesen bilden)
- Wortschatzarbeit (Einführung zentraler Ausdrücke)
- Visuelle Impulse (anhand von Bildern)
- Einstieg über die Filmmusik (Gefühle wecken)

Während des Sehens

- Die Aufgabentypen variieren je nach Ziel des Unterrichts.
- Stop-Techniken (Film anhalten, fragen wie der Film weitergehen könnte)
 - Selektive Aufgaben (sich intensiver mit speziellen Sequenzen beschäftigen)
 - Globale Aufgaben (grundlegende Handlung erfassen)

Nach dem Sehen

- Übungsformen nach dem Sehen können sich sowohl auf den ganzen Film als auch auf einzelne Sequenzen beziehen.
- Diskussionen
 - Kreative Schreibaufgaben
 - Szenische Umsetzung
 - Vergleichsaufgaben

Im folgenden Unterrichtsvorschlag wird gezeigt, wie der Einsatz eines Stummfilms gezielt dazu beitragen kann, die Fantasie der Lernenden zu wecken, ihre Kreativität zu fördern und ihre sprachlichen Kompetenzen zu fördern.

Didaktisierung des Kurzfilms „Cubed“

<https://vimeo.com/243535692>

Regisseurin: Enge Xue

Drehjahr: 2017

Dauer: 03:52

Genre: Animationsfilm

Inhalt: Ein Mann mit Rubiks Würfel als Kopf versucht mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen. Als sein Versuch scheitert, versucht er es wieder. Beim zweiten Versuch läuft er weg.

Kriterien der Kurzfilmauswahl

Dieser Kurzfilm ist ein Stummfilm und das ist ein wichtiger Grund, warum ich ihn gewählt habe. Er handelt von zwischen-

με ήχο, μπορούν να επαληθεύσουν τις υποθέσεις τους και να συζητήσουν τις διαφορετικές ερμηνείες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των δύο καναλιών και μαθαίνουν σταδιακά να αναπτύσσουν στρατηγικές οπτικής και ακουστικής αντίληψης.

Οι βουβές ταινίες που προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες χώρο για συνδιαμόρφωση και αυτοσχεδιασμό, είναι κατάλληλες για χρήση στο μάθημα ξένων γλωσσών. Ως θεατής της ταινίας ο μαθητής/η μαθήτρια έχει στη διάθεσή του/της μια πληθώρα μη λεκτικών πληροφοριών για την αποκωδικοποίηση της συζήτησης ή των γεγονότων και είναι πιθανό ακόμη και οι πιο αδύναμοι μαθητές/τριες να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν στη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, ο Sass (2007) αναφέρει ότι ειδικά οι ταινίες που συνδέονται με τις πραγματικές συνθήκες ζωής και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών μπορούν να έχουν σημαντική λειτουργία στη διδασκαλία και να διευκολύνουν τη διαπολιτισμική μάθηση.

Δραστηριότητες κατά την εργασία με ταινίες μικρού μήκους

Δεδομένου ότι οι ταινίες μικρού μήκους προσφέρουν πολλές εναλλακτικές δυνατότητες, είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται στο μάθημα της γερμανικής ως ξένης γλώσσας με συγκεκριμένο στόχο. Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος οι μαθητές/τριες να θεωρήσουν την ταινία ως ψυχαγωγία και να επιδείξουν παθητική συμπεριφορά αντί για ενεργή συμμετοχή. Προτείνεται να γίνονται εργασίες σε τρεις φάσεις: πριν από την προβολή, κατά τη διάρκεια της προβολής και μετά την προβολή.

Πριν από την προβολή

- Ερωτήσεις σχετικά με το θέμα (διατύπωση υποθέσεων)
- Εργασία λεξιλογίου (εισαγωγή βασικών εκφράσεων)
- Οπτικά ερεθίσματα (με βάση εικόνες)
- Εισαγωγή μέσω της μουσικής της ταινίας (αφύπνιση συναισθημάτων)

Κατά τη διάρκεια της προβολής

- Οι τύποι των ασκήσεων ποικίλλουν ανάλογα με τον στόχο του μαθήματος.
- Τεχνικές διακοπής (διακοπή της ταινίας, ερωτήσεις για το πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί η ταινία)
 - Επιλεκτικές ασκήσεις (εντατική ενασχόληση με συγκεκριμένες σκηνές)
 - Γενικές ασκήσεις (κατανόηση της βασικής πλοκής)

Μετά την προβολή

Οι ασκήσεις μετά την προβολή της ταινίας μπορούν να αναφέρονται τόσο σε ολόκληρη την ταινία όσο και σε μεμονωμένες σκηνές.

menschlichen Beziehungen und genauer von dem Dazu-gehören. Da der Film ohne Ton ist, bietet er Freiräume für Mitbestimmung der Lernenden und es wird auch keine sprachliche Vorentlastung gebraucht. Ein weiterer Grund für diese Kurzfilmauswahl ist, dass er bedeutungsvoll ist und die Lernenden ihre Kreativität fördern können. Außerdem prägen Animationsfilme den Alltag der Kinder und deshalb können sie im Unterricht eingesetzt werden.

Didaktisierungsvorschlag für Kinder

Als Zielgruppe für diesen Unterrichtsvorschlag eignen sich SchülerInnen der Grundschule, die mindestens ein Jahr lang Deutsch als Fremdsprache lernen. Die angesprochenen Themen dieser Unterrichtsstunde sind die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Freundschaft.

Vor dem Sehen

Am Anfang der Stunde sehen die Kinder zwei Fotos und den Titel des Kurzfilms und bilden Hypothesen zu dem Film, worum es geht, was das Thema sein könnte. Die Lehrperson notiert ihre Ideen an der Tafel. Nachdem die SchülerInnen ihre Ideen geäußert haben, schreibt die Lehrperson das Wort „Freundschaft“ an die Tafel. Die Lehrperson schreibt ein Assoziogramm an die Tafel, was Freundschaft bedeutet, die Kinder sagen einfache Wörter, was Freundschaft für sie ist.

Die angestrebten Ziele sind: Die SchülerInnen sind in der Lage, Vermutungen anzustellen und versuchen anhand der Standbilder, den Inhalt des Films zu erschließen. Ihre Motivation wird geweckt und sie werden neugierig auf das Sehen des Kurzfilms. Sie können frei ihre Meinungen zu den Bildern äußern. Das kurze Gespräch am Anfang der Stunde dient zur Aktivierung des Vorwissens und zum Lenken der Aufmerksamkeit auf das Thema des Kurzfilms. Die SuS fokussieren auf die Bilder und es wird ein erster Kontakt mit dem Kurzfilm erreicht. Durch die Vermutungsbilder wird die Fertigkeit Sprechen hervorgehoben und es wird ein angenehmes Klima geschaffen.

- Συζητήσεις
- Δημιουργικές ασκήσεις γραφής
- Σκηνική απόδοση
- Συγκριτικές ασκήσεις

Η παρακάτω διδακτική πρόταση δείχνει πώς η χρήση μιας βουβής ταινίας μπορεί να συμβάλλει στο να ξυπνήσει τη φαντασία των μαθητών/τριών, να προωθήσει τη δημιουργικότητά τους και να ενισχύσει τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Διδακτική αξιοποίηση της ταινίας μικρού μήκους «Cubed»

<https://vimeo.com/243535692>

Σκηνοθέτης: Enge Xue

Έτος παραγωγής: 2017

Διάρκεια: 03:52

Είδος: Ταινία κινουμένων σχεδίων

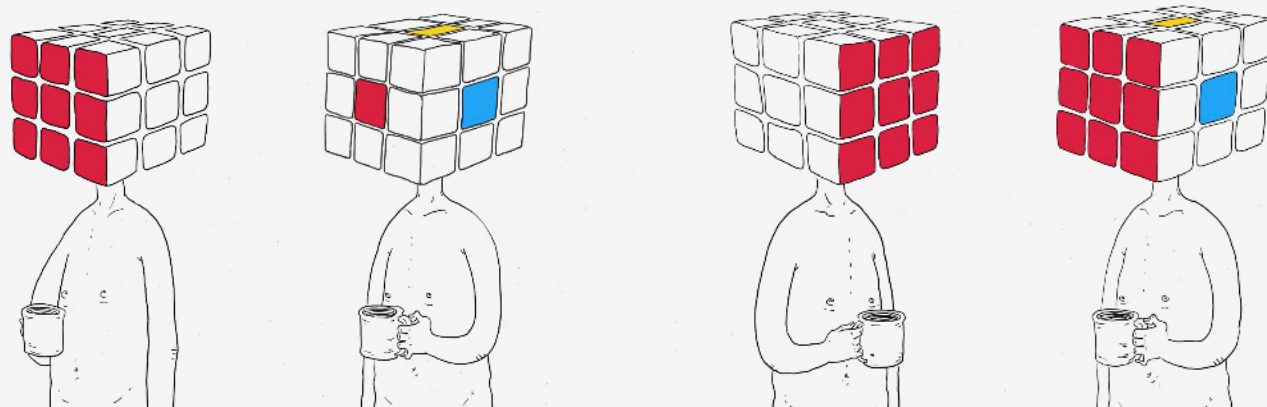
Περιεχόμενο: Ένας άνδρας με ένα κύβο του Ρούμπικ ως κεφάλι προσπαθεί να έρθει σε επαφή με άλλους ανθρώπους. Όταν η προσπάθειά του αποτυγχάνει, προσπαθεί ξανά. Στη δεύτερη προσπάθεια, τρέχει μακριά.

Κριτήρια επιλογής της συγκεκριμένης ταινίας μικρού μήκους

Αυτή η ταινία μικρού μήκους είναι βουβή και αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος για την επιλογή της. Αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και πιο συγκεκριμένα το αίσθημα του «ανήκειν». Καθώς η ταινία είναι χωρίς ήχο, προσφέρει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες για ενεργή συμμετοχή και δεν απαιτείται γλωσσική προετοιμασία. Ένας άλλος λόγος για την επιλογή αυτής της ταινίας μικρού μήκους είναι ότι έχει πολλαπλά νοήματα και μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Επιπλέον, οι ταινίες κινουμένων σχεδίων διαμορφώνουν την καθημερινότητα των παιδιών και γι' αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα.

Διδακτική πρόταση για παιδιά

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση στοχεύει σε μαθητές δημοτικού σχολείου που μαθαίνουν γερμανικά ως ξένη γλώσσα



Standbilder aus dem Film (00:30, 00:34)/ Στιγμιότυπα από την ταινία (00:30, 00:34)

Während des Sehens

Während des Sehens des Kurzfilms ist es sinnvoll, konkrete Beobachtungsaufgaben zu stellen. Die Lernenden sehen den Film zweimal. Beim ersten Sehen arbeitet jeder für sich allein. Die Lehrperson verteilt den SuS Arbeitsblätter, auf denen sie ihre Notizen machen sollen und einfache Fragen beantworten (z.B. Wo sind die Personen, Sind sie befreundet?). Die SuS bekommen die Arbeitsblätter vor dem Sehen und sie können die Fragen entweder während oder nach dem Sehen beantworten.

Nach dem ersten Sehen fragt die LP die SuS „Wie findet ihr den Kurzfilm?“. Die SuS äußern ihre Meinung und diskutieren im Plenum darüber, was sie gesehen haben. Zu den Fragen gibt es keine richtig- falsch Antwort und statt einer Kontrolle findet eine Diskussion statt, damit alle SuS ihre Antworten zu den Fragen sagen können.

Daraufhin wird der Kurzfilm zum zweiten Mal gesehen und die SuS werden in Gruppen eingeteilt. Die Lehrperson verteilt jeder Gruppe ein Arbeitsblatt, das sie zusammen ergänzen sollen. Die SuS sehen eine konkrete Sequenz des Kurzfilms (01:24-02:31). Sie haben die Arbeitsblätter vor dem Sehen bekommen und sie wissen, worauf sie sich konzentrieren sollen. Sie haben schon ein bisschen bei dem ersten Sehen über die Handlung diskutiert und jetzt sollen sie die Farben betrachten und dann die Farben mit verschiedenen Gefühlen kombinieren.

Nach dem Sehen fragt die Lehrperson die Gruppen „Was passiert hier? Welche Rolle spielen vielleicht die Farben?“. Die SuS diskutieren in Gruppen, notieren die Farben, die sie im Film gesehen haben und sie stellen einander die Frage „Was stellt Blau deiner Meinung nach dar?“ und jeder kann frei seine Emotionen äußern. Die SchülerInnen kombinieren die Farben mit den Bildern im Film und assoziieren jede Farbe mit einer Emotion. Die LP geht herum und stellt sicher, dass sich alle daran beteiligen. Sie hilft bei Bedarf und ermutigt SuS ihre persönliche Meinung zu äußern.

Die Lernziele sind: Die SuS sind in der Lage, auf die bildliche Ebene des Kurzfilms zu fokussieren und ihr Verständnis für non-verbale Kommunikation wird gefördert. Sie können die Handlung beschreiben und ihre Meinungen und Gefühle über die Figuren äußern. Durch die Kombination von Farben und Gefühlen wird auch die Fertigkeit Sprechen trainiert. Mit Hilfe der Arbeitsblätter konzentrieren sich die SuS auf konkrete Sachen und die Gattung des Kurzfilms (Animationsfilm) wirkt motivierend auf die SuS. Die Arbeit in Gruppen eignet sich zum Meinungsaustausch und die SuS können ihre Gefühle äußern. Da der Film ohne Ton vorgeführt wird, sollen Lernende lernen, die Körpersprache der Figuren zu „lesen“.

Nach dem Sehen

Die Lehrperson zeigt die letzte Szene aus dem Kurzfilm. Die SchülerInnen betrachten aufmerksam die Szene und dann sollen sie einen kurzen Dialog schreiben. Sie bekommen die Arbeitsblätter, auf denen sie drei Standbilder vom Film sehen und sie sollen einen kurzen Dialog schreiben.

για τουλάχιστον ένα χρόνο. Τα θέματα αυτής της διδακτικής ενότητας είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις και η φιλία.

Πριν από την προβολή

Στην αρχή του μαθήματος, τα παιδιά βλέπουν δύο φωτογραφίες και τον τίτλο της ταινίας μικρού μήκους και διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με την ταινία, το θέμα της και το περιεχόμενό της. Ο/Η εκπαιδευτικός σημειώνει τις ιδέες τους στον πίνακα. Αφού οι μαθητές/τριες εκφράσουν τις ιδέες τους, ο/η εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη «φιλία» στον πίνακα, καθώς και ένα συνειρμικό διάγραμμα για το τι σημαίνει φιλία και τα παιδιά λένε απλές λέξεις για το τι είναι για αυτά η φιλία.

Οι στόχοι που επιδιώκονται είναι: Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να κάνουν υποθέσεις και να προσπαθήσουν να καταλάβουν το περιεχόμενο της ταινίας με βάση τις στατικές εικόνες. Η κινητοποίησή τους ξυπνά και γίνονται περιεργοί/ες να δουν την ταινία μικρού μήκους. Μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για τις εικόνες. Η σύντομη συζήτηση στην αρχή του μαθήματος χρησιμεύει στην ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και στην προσέλευση της προσοχής στο θέμα της ταινίας μικρού μήκους. Οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται στις εικόνες κατά την πρώτη επαφή με την ταινία μικρού μήκους. Μέσω των εικόνων και υποθέσεων τονίζεται η ικανότητα του λόγου και δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα.

Κατά τη διάρκεια της προβολής

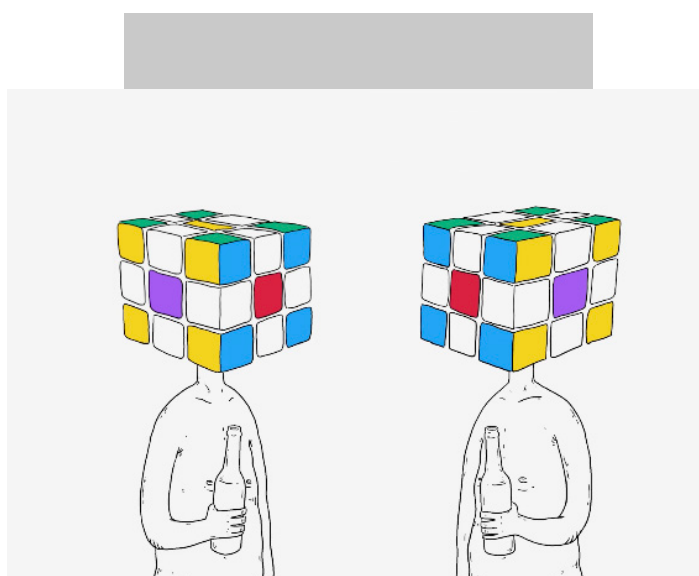
Κατά τη διάρκεια της προβολής της ταινίας μικρού μήκους, είναι σκόπιμο να δοθούν συγκεκριμένες ασκήσεις παρατήρησης. Οι μαθητές/τριες βλέπουν την ταινία δύο φορές. Κατά την πρώτη προβολή, ο καθένας/η καθεμία εργάζεται μόνος του/της. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές/στις μαθήτριες φύλλα εργασίας, στα οποία πρέπει να κρατήσουν σημειώσεις και να απαντήσουν σε απλές ερωτήσεις (π.χ. Πού βρίσκονται τα άτομα; Είναι φίλοι;). Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν τα φύλλα εργασίας πριν από την προβολή και μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις είτε κατά τη διάρκεια είτε μετά την προβολή.

Μετά την πρώτη προβολή, ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές/τις μαθήτριες: «Πώς σας φάνηκε η ταινία μικρού μήκους;». Οι μαθητές/τριες εκφράζουν τη γνώμη τους και συζητούν για αυτό που είδαν. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις στις ερωτήσεις και αντί για έλεγχο γίνεται συζήτηση, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να μπορούν να πουν τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, η ταινία μικρού μήκους προβάλλεται για δεύτερη φορά και οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας, το οποίο πρέπει να συμπληρώσουν μαζί. Οι μαθητές/τριες βλέπουν μια συγκεκριμένη σκηνή της ταινίας μικρού μήκους (01:24-02:31). Έχουν λάβει τα φύλλα εργασίας πριν από την προβολή και γνωρίζουν σε τι πρέπει να επικεντρωθούν. Έχουν ήδη συζητήσει λίγο για την πλοκή κατά

Die SuS versetzen sich in die Rolle der Figur des Films und verfassen einen Dialog. Sie arbeiten zusammen mit ihrem Partner und am Ende können sie ihren Dialog nachspielen und in der Klasse präsentieren.

Die angestrebten Ziele für diesen Unterrichtsteil sind: Die SchülerInnen können ihrer Phantasie freien Lauf lassen und sich in die Rolle einer anderen Person versetzen. Darüber hinaus können sie den Kurzfilm mit ihren persönlichen Erfahrungen kombinieren und gleichzeitig die Fertigkeit Schreiben üben. Der Schlussteil bietet die Möglichkeit der Verbindung des Kurzfilms mit persönlichen Erfahrungen. Die SuS können mit ihrem PartnerInnen Ideen tauschen und den Dialog verfassen. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass sie nicht gehörte Dialoge selbst verfassen können, und bei dem Nachspielen des Dialogs im Unterricht sind sie motiviert und ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt.



Standbild aus dem Film (03:12)/
Στιγμιότυπο από την ταινία (03:12)

την πρώτη προβολή και τώρα πρέπει να παρατηρήσουν τα χρώματα και στη συνέχεια να τα συνδυάσουν με διαφορετικά συναισθήματα. Μετά την προβολή, ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τις ομάδες «Τι συμβαίνει εδώ; Τι ρόλο παίζουν ίσως τα χρώματα;» Οι μαθητές/τριες συζητούν σε ομάδες, σημειώνουν τα χρώματα που είδαν στην ταινία και ρωτούν ο ένας τον άλλον «Τι νομίζεις ότι συμβολίζει το μπλε;» και ο καθένας/η καθεμία μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματά του/της. Οι μαθητές/τριες συνδυάζουν τα χρώματα με τις εικόνες της ταινίας και συνδέουν κάθε χρώμα με ένα συναίσθημα. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει τον γύρο της τάξης και διασφαλίζει ότι όλοι/ες συμμετέχουν. Βοηθάει όπου χρειάζεται και ενθαρρύνει τους μαθητές/τις μαθήτριες να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη.

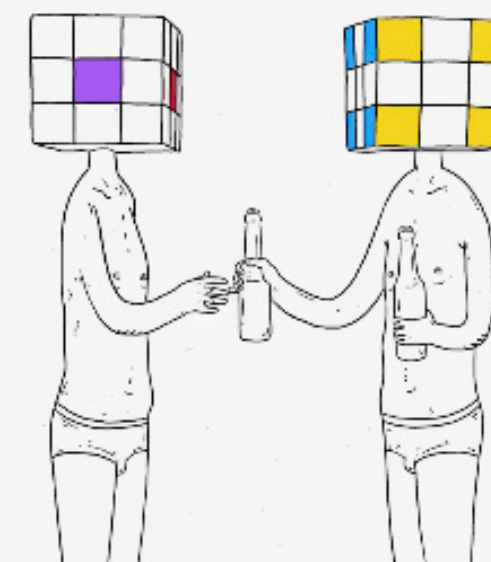
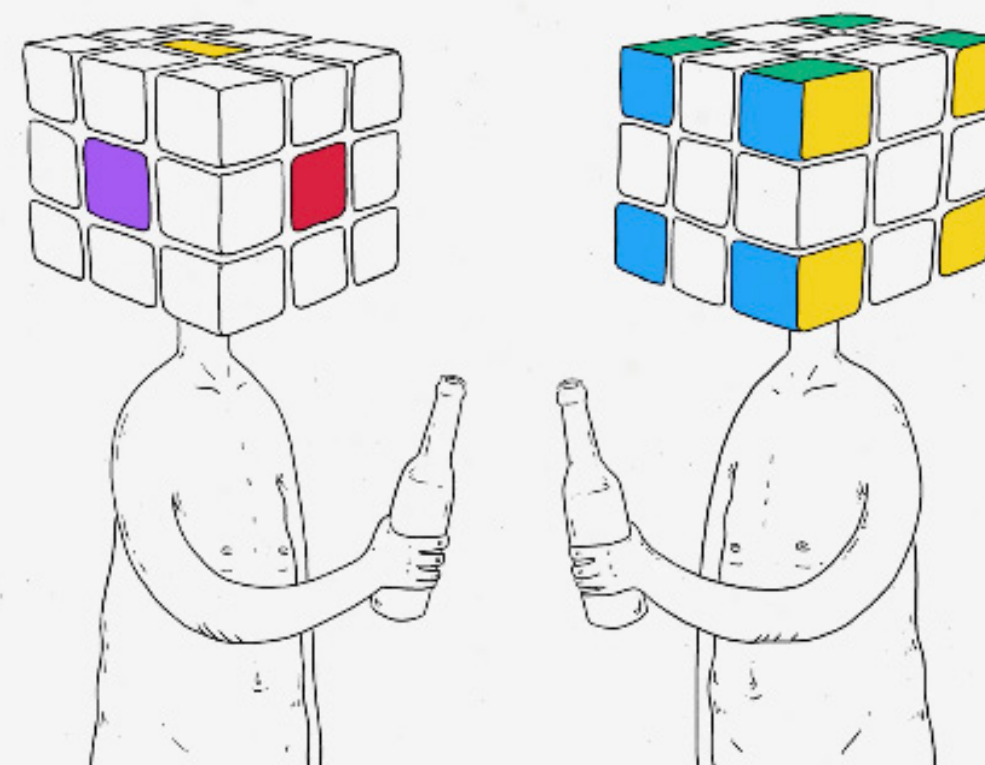
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι: Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να επικεντρωθούν στο εικαστικό επίπεδο της ταινίας μικρού μήκους και να προωθηθεί η κατανόησή τους για τη μη λεκτική επικοινωνία. Μπορούν να περιγράψουν την πλοκή και να εκφράσουν τη γνώμη και τα συναισθήματά τους για τους χαρακτήρες. Μέσω του συνδυασμού χρωμάτων και συναισθημάτων, εξασκείται επίσης η δεξιότητα του προφορικού λόγου. Με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας, οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα πράγματα και το είδος της ταινίας μικρού μήκους (ταινία κινουμένων σχεδίων) κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες. Η εργασία σε ομάδες είναι κατάλληλη για την ανταλλαγή απόψεων και οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Δεδομένου ότι η ταινία προβάλλεται χωρίς ήχο, οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν να «διαβάζουν» τη γλώσσα του σώματος των χαρακτήρων.

Μετά την προβολή

Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει την τελευταία σκηνή από την ταινία μικρού μήκους. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν προσεκτικά τη σκηνή και στη συνέχεια πρέπει να γράψουν έναν σύντομο διάλογο. Λαμβάνουν τα φύλλα εργασίας, στα οποία βλέπουν τρεις στατικές εικόνες από την ταινία, και πρέπει να γράψουν έναν σύντομο διάλογο.

Οι μαθητές/τριες μπαίνουν στο ρόλο του χαρακτήρα της ταινίας και συντάσσουν έναν διάλογο. Συνεργάζονται και στο τέλος μπορούν να αναπαραστήσουν τον διάλόγό τους και να τον παρουσιάσουν στην τάξη.

Οι στόχοι που επιδιώκονται σε αυτό το μέρος του μαθήματος είναι: Οι μαθητές/τριες μπορούν να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους και να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση ενός άλλου ατόμου. Επιπλέον, μπορούν να συνδυάσουν την ταινία μικρού μήκους με τις προσωπικές τους εμπειρίες και ταυτόχρονα να εξασκήσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου. Το τελικό μέρος προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης της ταινίας μικρού μήκους με προσωπικές εμπειρίες. Οι μαθητές/τριες μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες με τον συμμαθητή/την συμμαθήτριά τους και να συντάξουν τον διάλογο. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι μπορούν να συντάξουν οι ίδιοι διαλόγους που δεν έχουν ακούσει και αυτό έχει ως αποτέλεσμα όταν αναπαραγάγουν τον διάλογο στην τάξη να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους.



Standbilder aus dem Film (03:18, 03:27)/ Στιγμιότυπα από την ταινία (03:18, 03:27)

Kurz und bündig Με λίγα λόγια

02

Nikos Alexatos

„Brain rot“: Wie soziale Medien unser Denken verändern

Eine kurze Pause auf TikTok oder Instagram – und schon ist wieder eine halbe Stunde im digitalen Sog vergangen. Oft mit trivialen Inhalten, die kaum Spuren hinterlassen. Doch dieses Dauerscrollen hat reale Folgen: für die geistige Entwicklung des Einzelnen, für unser soziales Miteinander und letztlich für die Zukunft unserer Gesellschaft. Experten warnen vor den Auswirkungen der sozialen Netzwerke auf unser Gehirn und unsere Aufmerksamkeitsspanne, besonders bei Jugendlichen.

Das Geschäftsmodell: Dauerberieselung statt Buch

Es sei falsch, das Smartphone an sich zu verteufeln, betonen Forscher. Das Gerät vereint rund 80 verschiedene Funktionen, von der Kommunikation bis zum Banking. Das eigentliche Problem liege in den sozialen Medien, deren Geschäftsmodell darauf abziele, Nutzer möglichst lange im System zu halten. „Dafür wird auf fortwährende Dopamin-Kicks gesetzt“, erklärt Sven Lindberg, Leiter der Klinischen Entwicklungspsychologie an der Universität Paderborn. Kurzvideos bieten diese Belohnung für „immer Neuem“ im Extrem. Die Gewöhnung an Reize im Sekundentakt mache ein Buch weit weniger attraktiv und führe zu einem suchtähnlichen Verhalten: „Noch ein Video, dann hör’ ich auf.“

Die Nutzungszeiten sind immens. Laut der „Postbank Digitalstudie 2025“ sind Bundesbürger inzwischen 72 Stunden pro Woche online, 18- bis 39-Jährige sogar fast 86 Stunden. Sieben von zehn Befragten sind regelmäßig in sozialen Netzwerken aktiv – häufig als passive Konsumenten, deren Content von Algorithmen gesteuert wird.

Die Folgen: Schlafmangel, weniger Kreativität, schlechtere Noten

«Brain rot»: Πώς τα κοινωνικά μέσα αλλάζουν τη σκέψη μας

Ένα σύντομο διάλειμμα στο TikTok ή στο Instagram – και ξαφνικά έχει περάσει μισή ώρα στην ψηφιακή δίνη. Συχνά με ασήμαντο περιεχόμενο, που δεν αφήνει σχεδόν κανένα ίχνος. Ωστόσο, αυτό το συνεχές σκρολάρισμα έχει πραγματικές συνέπειες: για την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, για την κοινωνική μας συνύπαρξη και, τελικά, για το μέλλον της κοινωνίας μας. Οι ειδικοί προειδοποιούν για τις επιπτώσεις των κοινωνικών δικτύων στον εγκέφαλό μας και στη διάρκεια της προσοχής μας, ειδικά στους εφήβους.

Το επιχειρηματικό μοντέλο: συνεχής βομβαρδισμός αντί για βιβλία

Οι ερευνητές τονίζουν ότι είναι λάθος να καταδικάζουμε το κινητό καθαυτό. Η συσκευή συνδυάζει περίπου 80 διαφορετικές λειτουργίες, από την επικοινωνία μέχρι τις τραπεζικές συναλλαγές. Το πραγματικό πρόβλημα βρίσκεται στα κοινωνικά μέσα, το επιχειρηματικό μοντέλο των οποίων στοχεύει στο να κρατήσει τους χρήστες στο σύστημα για όσο το δυνατόν περισσότερο. «Για το σκοπό αυτό, βασίζονται σε συνεχείς δόσεις ντοπαμίνης», εξηγεί ο Sven Lindberg, επικεφαλής της Κλινικής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Paderborn. Τα σύντομα βίντεο προσφέρουν αυτή την ανταμοιβή για «συνεχώς καινούργια» πράγματα σε ακραίο βαθμό. Η εξοικείωση με ερεθίσματα κάθε δευτερόλεπτο κάνει ένα βιβλίο πολύ λιγότερο ελκυστικό και οδηγεί σε μια συμπεριφορά που μοιάζει με εθισμό: «Ακόμα ένα βίντεο και μετά σταματάω.»

Ο χρόνος χρήσης είναι τεράστιος. Σύμφωνα με τη «Postbank Digitalstudie 2025», οι Γερμανοί πολίτες είναι πλέον 72 ώρες την εβδομάδα στο διαδίκτυο, ενώ οι 18-39χρονοι σχεδόν 86 ώρες. Επτά στους δέκα ερωτηθέντες είναι τακτικά ενεργοί στα κοινωνικά δίκτυα – συχνά ως παθητικοί καταναλωτές, των οποίων το περιεχόμενο ελέγχεται από αλγόριθμους.

Besonders besorgniserregend sind die Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. „Wir sehen einen Zusammenhang zwischen jüngerem Alter und einer stärkeren suchtähnlichen Nutzung“, sagt der Psychologe Christian Montag. Eine der deutlichsten nachgewiesenen Folgen ist Schlafmangel, der sich kurzfristig auf die Lernfähigkeit und langfristig auf die Hirnreifung auswirkt. Eine Schweizer Studie zeigt: Jugendliche, deren Smartphone-Nutzung abends begrenzt wird, schlafen im Schnitt 40 Minuten länger und erzielen bessere Schulleistungen.

Ein weiterer kritischer Punkt ist der Verlust der Langeweile. Sie ist, so paradox es klingt, ein Kreativomotor. „Wenn ich in jeder freien Minute von meinem Smartphone absorbiert werde, ist es schwer, in einen reflexiven, kreativen Modus zu kommen“, so Montag. Diese ständige Ablenkung beeinträchtigt auch die Konzentrationsfähigkeit. Es benötigt etwa 10 Minuten, um in ein Thema „hineinzukommen“. Das Smartphone in Reichweite verkürzt diese wertvollen Phasen konzentrierten Arbeitens.

Statistiken belegen diesen negativen Trend. Internationale Studien, etwa der OECD, zeigen sinkende Denk- und Problemlösefähigkeiten bei Teenagern seit etwa 2010. Eine US-Studie fand einen Zusammenhang zwischen längerer Sozialer-Medien-Nutzung und schlechteren Noten bei Studierenden.

Das große Risiko: Der Verlust des kritischen Denkens

Über die individuellen Konsequenzen hinaus sehen Experten wie der Medienwissenschaftler Ralf Lankau eine Gefahr für die Demokratie. Soziale Medien seien die „perfekte Propagandamaschine“ in den Händen weniger mächtiger Player. Sie förderten die Polarisierung und könnten jede politische Richtung beliebt machen. „Es liegt unsinnig viel Geld in den Händen weniger Tech-Milliardäre“, warnt Lankau und verweist auf Einflussprojekte wie das „Project 2025“. Sein Appell: Europa müsse eigene, unabhängige Alternativ-Strukturen aufbauen.

Gibt es eine Lösung? Bewusstsein und Regeln

Trotz der düsteren Prognosen gibt es Anzeichen für ein wachsendes Problembewusstsein. 36 Prozent der 18- bis 39-Jährigen wollen laut Postbank-Studie künftig weniger online sein. Experten raten zu klaren Regeln: Keine internetfähigen Handys vor dem 14. Lebensjahr, konsequente Bildschirmpausen und smartphonefreie Zonen – insbesondere im Schlafzimmer. Selbst im Silicon Valley sind viele Tech-Eltern extrem restriktiv.

Letztlich geht es darum, die Kontrolle über unsere wertvollste Ressource zurückzugewinnen: unsere ungeteilte Aufmerksamkeit. Denn sie ist die Grundlage für tiefes Denken, echte Kreativität und eine funktionierende Demokratie.

Quelle: Annett Stein, dpa/wb, welt.de

Οι συνέπειες: έλλειψη ύπνου, μειωμένη δημιουργικότητα, χειρότεροι βαθμοί

Ιδιαίτερα ανησυχητικές είναι οι επιπτώσεις στα παιδιά και τους εφήβους. «Βλέπουμε μια συσχέτιση μεταξύ νεότερης ηλικίας και πιο έντονης εθιστικής χρήσης», λέει ο ψυχολόγος Christian Montag. Μία από τις πιο εμφανείς αποδεδειγμένες συνέπειες είναι η έλλειψη ύπνου, η οποία επηρεάζει βραχυπρόθεσμα την ικανότητα μάθησης και μακροπρόθεσμα την ωρίμανση του εγκεφάλου. Μια ελβετική μελέτη δείχνει ότι οι έφηβοι των οποίων η χρήση του smartphone περιορίζεται το βράδυ κοιμούνται κατά μέσο όρο 40 λεπτά περισσότερο και έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Ένα άλλο κρίσιμο σημείο είναι η απώλεια της ανίας. Όσο παράδοξο και αν ακούγεται, η ανία είναι ένας κινητήριος μοχλός της δημιουργικότητας. «Αν κάθε ελεύθερη στιγμή μου με απορροφά το smartphone, είναι δύσκολο να μπω σε μια κατάσταση στοχασμού και δημιουργικότητας», λέει ο Montag. Αυτή η συνεχής απόσπαση της προσοχής επηρεάζει επίσης την ικανότητα συγκέντρωσης. Χρειάζονται περίπου 10 λεπτά για να «μπειτέ» σε ένα θέμα. Το smartphone σε κοντινή απόσταση μειώνει αυτές τις πολύτιμες φάσεις συγκεντρωμένης εργασίας.

Οι στατιστικές επιβεβαιώνουν αυτή την αρνητική τάση. Διεθνείς μελέτες, όπως αυτή του ΟΟΣΑ, δείχνουν μείωση των δεξιοτήτων σκέψης και επίλυσης προβλημάτων στους εφήβους από το 2010 περίπου. Μια αμερικανική μελέτη διαπίστωσε συσχέτιση μεταξύ της παρατεταμένης χρήσης των κοινωνικών μέσων και των χειρότερων βαθμών των φοιτητών.

Ο μεγάλος κίνδυνος: η απώλεια της κριτικής σκέψης

Πέρα από τις ατομικές συνέπειες, εμπεριονώνουμε όπως ο μελετητής των μέσων ενημέρωσης Ralf Lankau βλέπουν έναν κίνδυνο για τη δημοκρατία. Τα κοινωνικά μέσα είναι η «τέλεια μηχανή προπαγάνδας» στα χέρια λίγων ισχυρών παικτών. Προωθούν την πόλωση και μπορούν να κάνουν δημοφιλή οποιαδήποτε πολιτική κατεύθυνση. «Υπάρχει παράλογα πολύ χρήμα στα χέρια λίγων δισεκατομμυριούχων της τεχνολογίας», προειδοποιεί ο Lankau και παραπέμπει σε έργα επιρροής όπως το «Project 2025». Η έκκλησή του: η Ευρώπη πρέπει να δημιουργήσει δικές της, ανεξάρτητες εναλλακτικές δομές.

Υπάρχει λύση; Ευαισθητοποίηση και κανόνες

Παρά τις δυσοίονες προβλέψεις, υπάρχουν ενδείξεις για μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση του προβλήματος. Σύμφωνα με μελέτη της Postbank, το 36% των ατόμων ηλικίας 18 έως 39 ετών επιθυμούν να μειώσουν τον χρόνο που περνούν στο διαδίκτυο στο μέλλον. Οι ειδικοί συνιστούν σαφείς κανόνες: όχι κινητά τηλέφωνα με πρόσβαση στο διαδίκτυο πριν από την ηλικία των 14 ετών, προκαθορισμένα διαλείμματα από την οθόνη και ζώνες χωρίς smartphone – ειδικά στην κρεβατοκάμαρα. Ακόμη και στο Silicon Valley, πολλοί γονείς που ασχολούνται με την τεχνολογία είναι εξαιρετικά αυστηροί.

Τελικά, το ζητούμενο είναι να ανακτήσουμε τον έλεγχο του πιο πολύτιμου πόρου μας: την αμέριστη προσοχή μας. Διότι αυτή είναι η βάση για τη βαθιά σκέψη, την πραγματική δημιουργικότητα και μια λειτουργική δημοκρατία.

Eine unvergessliche Ehrung für Professor

HAGEN FLEISCHER:

*Geschichte, persönliche Erzählungen
und griechisch-deutsche Brücken*

Μια Αξέχαστη Τιμή στον Καθηγητή
ΧΑΓΚΕΝ ΦΛΑΪΣΕΡ:
*Ιστορία, Προσωπικές Αφηγήσεις
και Ελληνογερμανικές Γέφυρες*

Konstantia Pliatsika

Am 27. Mai 2025 um 13:00 Uhr füllte sich das Amphitheater der Philosophischen Fakultät der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen auf dem Zografou-Campus bis auf den letzten Platz. Die bewegende Veranstaltung mit dem Titel „Auf der Suche nach Nausikaa: Deutsche Reisende in Griechenland“ war dem emeritierten Professor für Neuere Europäische Geschichte, Hagen Fleischer, gewidmet. Die Veranstaltung, die von einer warmen, von Erinnerungen und viel Humor geprägten Atmosphäre gekennzeichnet war, war eine Initiative der Abteilung für deutsche Sprache und Philologie sowie der Abteilung für Geschichte und Archäologie der Philosophischen Fakultät der Uni Athen, an denen der Professor viele Jahre lang gelehrt hatte. Die Veranstaltung würdigte seinen immensen Beitrag zur Erforschung des Zweiten Weltkriegs und zur griechisch-deutschen Freundschaft.

Hagen Fleischer, geboren 1944 in Wien, ist eine emblematische Persönlichkeit der modernen Geschichtsschreibung, dessen Leben und Werk untrennbar mit Griechenland verbunden sind. Sein Geschichtsstu-

Στις 27 Μαΐου 2025, το μεσημέρι, στις 13:00, το Αμφιθέατρο της Βιβλιοθήκης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), στην Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, γέμισε ασφυκτικά. Η συγκινητική εκδήλωση, με τίτλο «Αναζητώντας τη Ναυσικά: Γερμανοί περιηγητές στην Ελλάδα», ήταν αφιερωμένη στον Ομότιμο Καθηγητή Νεότερης Ευρωπαϊκής Ιστορίας, Χάγκεν Φλάισερ. Η διοργάνωση, που χαρακτηρίστηκε από μια ζεστή ατμόσφαιρα γεμάτη αναμνήσεις και άφθονο χιούμορ, ήταν μια πρωτοβουλία του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας και του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, στα οποία ο Καθηγητής είχε διδάξει επί σειρά ετών. Η εκδήλωση τίμησε την τεράστια συμβολή του στην έρευνα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και στην ελληνογερμανική φιλία.

Ο Χάγκεν Φλάισερ, γεννημένος στη Βιέννη το 1944, αποτελεί μία εμβληματική μορφή της σύγχρονης ιστοριογραφίας, με τη ζωή και το έργο του να είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την Ελλάδα. Οι σπουδές του

dium begann an der Freien Universität Berlin. Sein Weg führte ihn jedoch nach Griechenland, wo er seit 1977 dauerhaft lebt. Seit 1985 besitzt er auch die griechische Staatsbürgerschaft, eine gelebte Verbindung, die auch seine Forschungsrichtung prägte.

Als Professor für Neuere Geschichte an der Universität Athen widmete sich Hagen Fleischer der eingehenden Erforschung der griechischen Geschichte des 20. Jahrhunderts, wo er auch den Kurs für Zeitgeschichte gründete und damit eine neue Ära in der akademischen Herangehensweise an das Fach einleitete. Seine Spezialisierung auf diese entscheidenden Fragen machte ihn zu einem der führenden Forscher dieser Periode, mit besonderem Schwerpunkt auf dem Zweiten Weltkrieg und seinem Nachkriegserbe. Sein tiefes Wissen und seine Hingabe an die wissenschaftliche Forschung wurden weithin anerkannt, wobei er Griechenland in internationalen Forschungsprogrammen sowie in internationalen Prüfungs- und Beratungskommissionen vertrat.

Das literarische Werk von Professor Hagen Fleischer ist umfassend und wegweisend. Unter seinen zahlreichen Studien sticht Im Kreuzschatten der Mächte Griechenland unter Besatzung und Widerstand, 1941-1944 als Referenzwerk hervor. Sein Beitrag zur Geschichtsschreibung ist für das Verständnis dieser kritischen Periode entscheidend. Für sein Werk und sein gesamtes Wirken erhielt er 2018 das Verdienstkreuz des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland.

Die Veranstaltung wurde von Akademikern, Kollegen sowie zahlreichen ehemaligen und neuen Studenten beehrt, was den zeitlosen Einfluss des Professors unterstreicht. In den Grußworten hob die Geschäftsträgerin der Deutschen Botschaft in Griechenland, Frau Charlotte Schwarzer, die große Bedeutung des geehrten Historikers für die griechisch-deutschen Beziehungen hervor. Sie betonte treffend: „Professor Hagen Fleischer war eine Stimme von unschätzbarem Wert für die griechisch-deutschen Beziehungen. Er hat uns die Werkzeuge gegeben, nämlich die historischen Dokumente und die richtigen Worte, um über unsere Vergangenheit zu sprechen, durch die wir unsere Beziehungen in der Gegenwart und Zukunft mitgestalten können.“

Grußworte sprachen auch der Dekan der Philosophischen Fakultät der Universität Athen, Herr Dimitrios Drosos, die Leiterin der Abteilung für deutsche Sprache und Philologie, Frau Katerina Karakassi, die ebenfalls eine Studentin des Professors war, und der Direktor des Fachbereichs Geschichte, Herr Konstantinos Raptis, die die breitere Bedeutung des Werkes des Professors und seinen Einfluss auf die akademische Gemeinschaft unterstrichen.

στην Ιστορία ξεκίνησαν στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Η πορεία του τον οδήγησε στην Ελλάδα, όπου διαμένει μόνιμα από το 1977. Από το 1985 έχει αποκτήσει και την ελληνική υπηκοότητα, μια βιωματική σύνδεση που καθόρισε και την ερευνητική του πορεία.

Ως καθηγητής νεότερης Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο Χάγκεν Φλάισερ έχει αφιερωθεί στην ενδελεχή μελέτη της ελληνικής ιστορίας του 20ού αιώνα, όπου μάλιστα ίδρυσε το μάθημα της Σύγχρονης Ιστορίας, σηματοδοτώντας μια νέα εποχή στην ακαδημαϊκή προσέγγιση του αντικείμενου. Η εξειδίκευσή του στα κρίσιμα αυτά ζητήματα τον έχει καταστήσει έναν από τους κορυφαίους μελετητές της περιόδου, με ιδιαίτερη έμφαση στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τη μεταπολεμική του „κληρονομιά“. Η βαθιά του γνώση και η αφοσίωσή του στην επιστημονική έρευνα έχουν αναγνωριστεί ευρέως, με τον ίδιο να έχει εκπροσωπήσει την Ελλάδα σε διεθνή ερευνητικά προγράμματα, καθώς και σε διεθνείς εξεταστικές και γνωμοδοτικές επιτροπές.

Το συγγραφικό έργο του Καθηγητή Χάγκεν Φλάισερ είναι πλούσιο και καθοριστικό. Ανάμεσα στις πολλές του μελέτες, ξεχωρίζει ως έργο αναφοράς το Στέμμα και σβάστικα: η Ελλάδα της Κατοχής και της Αντίστασης, 1941-1944. Η συνεισφορά του στην ιστοριογραφία είναι καθοριστική για την κατανόηση αυτής της κρίσιμης περιόδου. Για το έργο του και τη συνολική του προσφορά, ο Καθηγητής έχει λάβει το παράσημο του Τάγματος της Αξίας της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας το 2018.

Την εκδήλωση τίμησαν με την παρουσία τους ακαδημαϊκοί, συνάδελφοι, καθώς και πλήθος παλιών και νέων φοιτητών, αποδεικνύοντας τη διαχρονική επιρροή του Καθηγητή. Στους χαιρετισμούς που απηύθυναν, η Επιτετραμμένη της Γερμανικής Πρεσβείας κα Charlotte Schwarzer υπογράμμισε τη μεγάλη σημασία του τιμώμενου ιστορικού για τις ελληνογερμανικές σχέσεις. Όπως χαρακτηριστικά τόνισε, «Ο Καθηγητής Χάγκεν Φλάισερ έχει υπάρξει μια φωνή ανεκτίμητης αξίας για τις ελληνογερμανικές σχέσεις. Μας έχει δώσει τα εργαλεία, δηλαδή τα ιστορικά τεκμήρια αλλά και τις κατάλληλες λέξεις για να μιλήσουμε για το παρελθόν μας, μέσω των οποίων μπορούμε να συνδιαμορφώσουμε τις σχέσεις μας στο παρόν και το μέλλον».

Χαιρετισμούς απηύθυναν επίσης ο Κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών κος Δημήτριος Δρόσος, η Πρόεδρος του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, κα Κατερίνα Καρακάση, η οποία υπήρξε και φοιτήτρια του Καθηγητή, και ο Διευθυντής του Τομέα Ιστορίας, κος Κωνσταντίνος Ράπτης, υπογραμμίζοντας την ευρύτερη σημασία του έργου του Καθηγητή και την επίδρασή του στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Die Atmosphäre war von Anfang an besonders, geprägt von Respekt und Zuneigung für den Professor. Die Redner, darunter die Assistenzprofessorin Frau Dimitra Lampropoulou (Abteilung für Geschichte und Archäologie), der Dozent Herr Iason Chandrinos (Dr. habil., Universität Regensburg), die Professorin Frau Anastasia Antonopoulou (Abteilung für deutsche Sprache und Philologie), die die Veranstaltung moderierte, und Professor Herr Giorgos Xiropaidis (Panteion-Universität), teilten persönliche Momente aus ihrem gemeinsamen Werdegang mit Herrn Hagen Fleischer. Durch ihre Reden wurde nicht nur seine akademische Brillanz, sondern auch die einzigartige menschliche Dimension hervorgehoben, die ihn bei Generationen von Studenten so beliebt macht. Erwähnenswert ist, dass auch Frau Marilisa Mitsou, Studienleiterin für Neuere und Zeitgeschichte Griechenlands an der École des Hautes Études en Sciences Sociales in Paris, außerhalb des ursprünglichen Programms sprach.

Herr Xiropaidis, ein Kollege von Hagen Fleischer, erzählte von einem Vorfall, der im Saal viel Gelächter hervorrief: „Prüfungen im großen Amphitheater in meinem Einführungskurs 1999, der alpträumhafte Moment, als das Erdbeben begann, Hagen dreht sich um, sobald das Erdbeben aufhört, und sagt: Das ist vorbei, Kinder, bleibt ruhig, denkt nach und schreibt, kaum sagt er ‚schreibt‘, kommt ein zweiter starker Stoß und Hagen dreht sich um und sagt: Das Erdbeben stimmt mir nicht zu, es ist Zeit zu gehen. Und die Kinder brachen in Gelächter aus.“ Herr Xiropaidis betrachtet Hagen Fleischer nicht nur als großartigen Menschen und Forscher, sondern auch als einen Mann mit Weisheit in seinem Urteilsvermögen. Ähnliche Erinnerungen teilte auch Herr Iason Chandrinos, der nostalgisch auf einen unvergesslichen Ausflug nach Deutschland mit Studenten zurückblickte – ein Erlebnis, das sogar in einem ERT-Dokumentarfilm festgehalten wurde und die besondere Beziehung des Professors zu seinen Studenten belegt, und auch, wie er vom Professor beeinflusst wurde, um eine Dissertation zu verfassen.

Den Höhepunkt der Veranstaltung bildete die Rede von Hagen Fleischer selbst, betitelt „80-plus Jahre seit dem großen Massaker: Biografische und archivarisches Erinnerungen eines altersgleichen Deutsch-Griechen“. In seiner Rede sprach der Professor ausführlich sowohl über sein Werk als auch über sein persönliches Leben und bot einen seltenen Einblick in seine biografischen Erfahrungen und die Entwicklung seiner Forschungsreise mit seinem charakteristischen Humor. Er selbst erzählte von seinem persönlichen Werdegang, einschließlich, wie seine ursprüngliche Idee für eine Doktorarbeit über die Geschichte Skandinaviens zu einer entscheidenden Wende zur griechischen Geschichte führte. Er teilte auch Details über seine Bekanntschaft

Το κλίμα ήταν ιδιαίτερο από την αρχή, με τον σεβασμό και την αγάπη προς τον Καθηγητή να είναι διάχυτα στην αίθουσα. Οι ομιλητές, μεταξύ των οποίων η επίκουρη καθηγήτρια κα Δήμητρα Λαμπροπούλου (Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας), ο διδάσκων κος Ιάσωνας Χανδρινός (Dr. habil., Πανεπιστήμιο Regensburg), η καθηγήτρια κα Αναστασία Αντωνοπούλου (Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας), η οποία και συντόνιζε την εκδήλωση, και ο καθηγητής κος Γιώργος Ξηροπαΐδης (Πάντειο Πανεπιστήμιο), μοιράστηκαν προσωπικές στιγμές από την κοινή τους πορεία με τον Χάγκεν Φλάισερ. Μέσα από τις ομιλίες τους, αναδείχθηκε όχι μόνο η ακαδημαϊκή του δεινότητα, αλλά και η μοναδική ανθρώπινη διάσταση που τον καθιστά τόσο αγαπητό σε γενιές φοιτητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κα Μαριλίζα Μητσού, διευθύντρια σπουδών για τη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα στην École des Hautes Études en Sciences Sociales στο Παρίσι, μίλησε επίσης, εκτός του αρχικού προγράμματος.

Ο κος Ξηροπαΐδης, συνάδελφος του Χάγκεν Φλάισερ, μίλησε για ένα περιστατικό που προκάλεσε άφθονο γέλιο στην αίθουσα: «εξετάσεις στο μεγάλο αμφιθέατρο στο μάθημα το εισαγωγικό μου που είχα το 1999. Η επιληπτική στιγμή του σεισμού. Ξεκινάει ο σεισμός, μόλις σταματάει, γυρίζει ο Χάγκεν και λέει: τελείωσε παιδιά, ψυχραιμία, σκεφτείτε και γράψτε, με το που λέει γράψτε δεύτερη ισχυρότερη σεισμική δόνηση και ο Χάγκεν γυρίζει με ψυχραιμία και λέει: ο Εγκέλαδος δεν συμφωνεί μαζί μου ώρα να φύγουμε. Και τα παιδιά σκάσανε στα γέλια». Ο κος Ξηροπαΐδης θεωρεί επίσης τον Χάγκεν Φλάισερ όχι μόνο σπουδαίο άνθρωπο και ερευνητή αλλά και άνθρωπο με σοφία στην κρίση του. Ανάλογες αναμνήσεις μοιράστηκε και ο κος Ιάσωνας Χανδρινός, ο οποίος αναφέρθηκε με νοσταλγία σε μια αξέχαστη εκδρομή που πραγματοποίησαν φοιτητές μαζί του στη Γερμανία – μια εμπειρία που μάλιστα αποτυπώθηκε σε ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ, μαρτυρώντας την ιδιαίτερη σχέση του Καθηγητή με τους φοιτητές του και επίσης τον τρόπο που επηρεάστηκε από τον Καθηγητή για να εκπονήσει διδακτορικό.

Η εκδήλωση κορυφώθηκε με την ομιλία του ίδιου του Χάγκεν Φλάισερ, με τίτλο «80-plus χρόνια από τη μεγάλη σφαγή: Βιοματικά και αρχαιολογικά ενθυμήματα ενός συνομήλικου Γερμανοέλληνα». Στην ομιλία του, ο Καθηγητής μίλησε εκτενώς τόσο για το έργο του όσο και για την προσωπική του ζωή, προσφέροντας μια σπάνια ματιά στις βιοματικές του εμπειρίες και στην εξέλιξη της ερευνητικής του πορείας με το χαρακτηριστικό του χιούμορ.

Ο ίδιος αφηγήθηκε την προσωπική του διαδρομή, συμπεριλαμβανομένου του πώς η αρχική του σκέψη για διδακτορικό στην ιστορία της Σκανδιναβίας άλλαξε σε μια καθοριστική στροφή προς την ελληνική ιστορία.

mit seiner griechischen Ehefrau, Eleni, und seine Beziehung zu seinen Schwiegereltern. Es war eine Rede voller persönlicher Bezüge und historischer Feststellungen, die die Herzen aller Anwesenden berührte.

Diese Mittagsfeier zu Ehren von Hagen Fleischer war mehr als nur ein akademisches Treffen. Es war ein warmer, menschlicher Moment, der den immensen Beitrag eines Lehrers würdigte, der durch seinen Unterricht und seine Persönlichkeit Generationen von Studenten prägte, nicht nur als Historiker, sondern auch als denkende Menschen.

Μοιράστηκε επίσης λεπτομέρειες για τη γνωριμία του με την Ελληνίδα σύζυγό του, Ελένη, και τη σχέση του με τα πεθερικά του. Ήταν μια ομιλία γεμάτη προσωπικές αναφορές και ιστορικές διαπιστώσεις, που άγγιξε τις ψυχές όλων των παρευρισκόμενων.

Αυτή η μεσημεριανή γιορτή προς τιμήν του Χάγκεν Φλάισερ ήταν κάτι περισσότερο από μια ακαδημαϊκή συνάντηση. Ήταν μια ζεστή, ανθρώπινη στιγμή, που αναγνώρισε την τεράστια προσφορά ενός δασκάλου ο οποίος, μέσα από τη διδασκαλία και την προσωπικότητά του, διαμόρφωσε γενιές φοιτητών, όχι μόνο ως ιστορικούς αλλά και ως σκεπτόμενους ανθρώπους.



Αναζητώντας τη Ναυσικά: Γερμανοί περιηγητές στην Ελλάδα.
Εκδήλωση προς τιμήν του Χάγκεν Φλάισερ
27 Μαΐου 2023, ώρα 13:00
Αμφιθέατρο Βιβλιοθήκης της Φιλοσοφικής Σχολής

Gastvortrag im Masterstudiengang Deutsche Philologie:

THEORIE – ANWENDUNGEN

Am 11. Dezember 2025 hielt Prof. Dr. Gesine Schiewer (Universität Bayreuth) am Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der NKUA im Rahmen der Fachrichtung Schnittstellen von Linguistik und Didaktik des Masterstudiengangs Deutsche Philologie: Theorie – Anwendungen einen Vortrag mit dem Titel „Sind Emotionen interkulturell? Aktuelle Perspektiven der Mehrsprachigkeitsforschung“.

Der Vortrag bot einen fundierten und zugleich anschaulichen Einblick in aktuelle Forschungsansätze der Emotionsforschung und zeigte auf, dass Emotionen nicht unabhängig von Sprache, Kultur und mehrsprachigen Lebenswelten verstanden werden können. Anhand zentraler Fragestellungen der Emotionssemantik, der Genderforschung sowie der Mehrsprachigkeitsforschung wurde deutlich, wie eng emotionale Wahrnehmung und emotionaler Ausdruck mit sprachlichen und kulturellen Praktiken verbunden sind.

Besonderes Interesse galt der Rolle von Emotionen in bi- und multilingualen Kontexten: Diskutiert wurde unter anderem, wie mehrsprachige Sprecher*innen emotionale Bindungen zu ihren Sprachen entwickeln, wie diese den Selbstausdruck beeinflussen und welche Bedeutung Emotionen für den Erwerb und den Gebrauch weiterer Sprachen haben. Die anschaulichen Beispiele und theoretischen Impulse trugen maßgeblich dazu bei, das Interesse der Studierenden für dieses interdisziplinäre Fachgebiet zu wecken und zu vertiefen.

Der Vortrag verdeutlichte eindrucksvoll, wie fruchtbar die Verbindung von Linguistik und Didaktik im Bereich der Emotions- und Mehrsprachigkeitsforschung ist, und lieferte wichtige Impulse sowohl für die wissenschaftliche Auseinandersetzung als auch für die sprachdidaktische Praxis.

Προσκεκλημένη διάλεξη στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Γερμανική Φιλολογία:

ΘΕΩΡΙΑ – ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Στις 11 Δεκεμβρίου 2025, η Καθηγήτρια Gesine Schiewer (Πανεπιστήμιο Bayreuth) πραγματοποίησε διάλεξη στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (ΕΚΠΑ), στο πλαίσιο της κατεύθυνσης Διεπαφές Γλωσσολογίας και Διδακτικής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Γερμανική Φιλολογία: Θεωρία – Εφαρμογές», με τίτλο «Είναι τα συναισθήματα διαπολιτισμικά; Σύγχρονες προσεγγίσεις της έρευνας στη πολυγλωσσία».

Η διάλεξη προσέφερε μια εμπειριστατωμένη και ταυτόχρονα προσιτή επισκόπηση σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων της έρευνας των συναισθημάτων, αναδεικνύοντας ότι τα συναισθήματα δεν γίνονται αντιληπτά ούτε εκφράζονται ανεξάρτητα από τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις πολυγλωσσικές βιωματικές εμπειρίες. Μέσα από παραδείγματα από τη σημασιολογία των συναισθημάτων, την έρευνα σε ζητήματα φύλου και την έρευνα στη διγλωσσία και πολυγλωσσία, κατέστη σαφές πόσο στενά συνδέεται η συναισθηματική εμπειρία με τις γλωσσικές και πολιτισμικές πρακτικές.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο των συναισθημάτων σε δι- και πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Συζητήθηκαν, μεταξύ άλλων, οι συναισθηματικοί δεσμοί των πολύγλωσσων ομιλητών με τις γλώσσες τους, ο τρόπος με τον οποίο αυτοί επηρεάζουν τον αυτοπροσδιορισμό και την έκφραση του εαυτού, καθώς και η σημασία των συναισθημάτων στη διαδικασία κατάκτησης και χρήσης πρόσθετων γλωσσών. Οι στοχευμένες θεωρητικές παρεμβάσεις και τα εύστοχα παραδείγματα συνέβαλαν καθοριστικά στο να αφυπνιστεί και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των φοιτητριών και φοιτητών για αυτό το ιδιαίτερα επίκαιρο και διεπιστημονικό γνωστικό πεδίο.

Η διάλεξη ανέδειξε με σαφήνεια τη γόνιμη δυναμική που προκύπτει από τη σύνδεση της Γλωσσολογίας με τη Διδακτική στον χώρο της έρευνας των συναισθημάτων και της πολυγλωσσίας, προσφέροντας πολύτιμα ερεθίσματα τόσο για τη θεωρητική επιστημονική συζήτηση όσο και για τη σύγχρονη διδακτική πράξη.

Der Traum in der Literatur

Το όνειρο στην λογοτεχνία



Mit großem Erfolg wurde unter der Schirmherrschaft der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen (NKUA) und der Philosophischen Fakultät die dreitägige internationale inter fakultäre Konferenz „Der Traum in der Literatur. Interdisziplinäre und intermediale Annäherungen“ mit insgesamt 105 Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgeschlossen.

Die Konferenz fand vom 11.12.2025 bis zum 13.12.2025 in der Philosophischen Fakultät und im Hörsaal I. Drakopoulos statt und wurde gemeinsam von den Abteilungen für Französische Sprache und Literatur, Deutsche Sprache und Literatur sowie dem Bereich Neogräzistik der Abteilung Philologie der NKUA organisiert.

Ολοκληρώθηκε με επιτυχία, υπό την αιγίδα του ΕΚΠΑ και της Φιλοσοφικής Σχολής, το 3ήμερο Διεθνές Διατμηματικό Συνέδριο „Το όνειρο στη λογοτεχνία. Διεπιστημονικές και διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις“, με τη συμμετοχή 105 συνέδρων.

Διεξήχθη από τις 11.12.25 μέχρι τις 13.12.25 στη Φιλοσοφική Σχολή και στο Αμφιθέατρο Ι. Δρακόπουλος, σε συνδιοργάνωση των Τμημάτων Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας και του Τομέα Νεοελληνικής Γλώσσας του Τμήματος Φιλολογίας του ΕΚΠΑ.



Nikos Alexatos

DRAMA AN UNIS: 80 PROZENT DER STUDENTEN VERSTEHEN KEINE SACHTEXTE MEHR

Ein Historiker schlägt Alarm: Die meisten seiner Studenten scheitern an mittelschweren Texten. Experten sehen eine besorgniserregende Entwicklung.

Wer Kultur sucht, findet sie heute oft nicht im öffentlichen Fernsehen – von den privaten Sendern ganz zu schweigen –, sondern auf YouTube: Vorträge von Kapazitäten, intellektuellen Größen und brillante poetische Köpfe, für die man früher Bibliotheken durchforstete, sind hier sekundenschnell verfügbar.

Leseschwund in der digitalen Ära

Doch diese intellektuelle Fundgrube wird in eine seltsame Konkurrenz zum Lesen gestellt. Das eine wird gegen das andere ausgespielt – eine Schieflage, die viel über den Zustand unserer Lesekultur verrät. Im Mai titelte Die Zeit: „Ein Land verlernt das Lesen“. Lehrerin Kerstin Hauke bestätigte im Interview:

ΔΡΑΜΑ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ: ΤΟ 80% ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΕΙ ΠΛΕΟΝ ΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Ένας ιστορικός κρούει τον κώδωνα του κινδύνου: οι περισσότεροι από τους φοιτητές του αποτυγχάνουν σε κείμενα μέτριας δυσκολίας. Οι ειδικοί βλέπουν μια ανησυχητική εξέλιξη.

Όποιος αναζητά πολιτισμό, συχνά δεν τον βρίσκει τόσο συχνά στην εποχή μας στην κρατική τηλεόραση – για να μην αναφέρουμε τα ιδιωτικά κανάλια –, αλλά στο YouTube: διαλέξεις από αυθεντίες, μεγέθη της διανοήσης και λαμπρά ποιητικά μυαλά, για τις οποίες παλαιότερα χρειαζόταν να ψάξει κανείς σε βιβλιοθήκες, είναι εδώ διαθέσιμες σε δευτερόλεπτα.

Η εξαφάνιση της ανάγνωσης στην ψηφιακή εποχή

Ωστόσο, αυτός ο πνευματικός θησαυρός τίθεται σε μια περίεργη ανταγωνιστική σχέση με την ανάγνωση. Το ένα αντιπαράκειται στο άλλο – μια ανισορροπία που αποκαλύπτει πολλά για την κατάσταση της κουλτούρας

Unsere Schülerinnen und Schüler lesen zunehmend schlechter. Sie kennen Wörter wie ‚Kahn‘ oder ‚Lärche‘ nicht, komplexe Sätze bereiten Schwierigkeiten. Sie sagen selbst, ihnen fehle die Konzentration für längere Texte.

Das Problem sei kein kurzfristiges Phänomen. Digitalisierung verschärfe eine Entwicklung, die schon länger anhalte. Für „deep reading“ fehle schlicht „die Muße“. Videos böten weniger Aufwand und ließen Multitasking zu: „Daneben kann ich noch etwas anderes machen“, zitierte Hauke ihre Schüler.

Wenn Literatur zur Pflichtübung wird

Auch Bildungsforscherinnen beobachten eine Verschiebung: Seit dem Pisa-Schock werde Lesen als Technik vermittelt – Scannen statt Lust, Informationsentnahme statt Inspiration. Begeisterung fürs Lesen bleibe auf der Strecke. Lehramtsstudierende selbst hätten oft wenig literarische Erfahrung, was es erschwere, Schüler und Schülerinnen zu motivieren.

Ihr Rezept: „wohltdosierte Fremdheitserfahrungen“, also anspruchsvolle Texte, die fordern, ohne zu überfordern. Jugendliche hätten ein Gespür für komplexe narrative Welten, nur selten in klassischer Literatur. Serien, Mangas, digitale Textformen schulten Aufmerksamkeit und Genreverständnis, würden jedoch kaum anerkannt.

Gefordert seien literarische Gespräche statt Prüfungswissen, gemeinsames Entdecken, Vorlesen als ästhetische Erfahrung. Ziel sei es, Schüler wie Studierende an Mehrdeutigkeit heranzuführen – eine Fähigkeit, die in der digitalen Welt wichtiger denn je sei.

Doch diese Forderungen wirken wie aus dem Lehrerzimmer: edel, aber abstrakt. Währenddessen sinken Buchverkäufe rapide: In zehn Jahren um fast ein Drittel.

Studierende mit Textproblemen – eine besorgniserregende Entwicklung

Die Lesefähigkeit nehme ab. Jeder fünfte Deutsche scheitere laut aktuellen Studien an längeren Texten. Sogar die Universitäten seien von dieser Entwicklung betroffen. 80 Prozent seiner Studierenden hätten massive Probleme, sich mittelschwere Texte zu erarbeiten, wird der Historiker Michael Sommer zitiert. Der Geschichtsprofessor an der Uni Oldenburg fürchtet eine „Gesellschaft von strukturellen Analphabeten“.

Was bedeutet das für die Geisteswissenschaften? Welche Medien verdrängen Bücher? In der Sendung kam der Berliner Medienwissenschaftler Christoph Engemann, Autor von „Die Zukunft des Lesens“ zu Wort.

ανάγνωσης. Τον Μάιο, η εφημερίδα Die Zeit έγραψε στον τίτλο της: «Μια χώρα ξεχνάει να διαβάσει». Η καθηγήτρια Kerstin Hauke επιβεβαίωσε σε συνέντευξή της:

Οι μαθητές μας διαβάζουν όλο και χειρότερα. Δεν γνωρίζουν λέξεις όπως «Kahn» ή «Lärche» και δυσκολεύονται με τις σύνθετες προτάσεις. Οι ίδιοι λένε ότι δεν έχουν την απαραίτητη συγκέντρωση για να διαβάσουν μακρά κείμενα.

Το πρόβλημα αυτό δεν είναι τωρινό φαινόμενο. Η ψηφιοποίηση επιδεινώνει μια εξέλιξη που παρατηρείται εδώ και καιρό. Για το «deep reading» απλά δεν υπάρχει «ο ελεύθερος χρόνος». Τα βίντεο απαιτούν λιγότερη προσπάθεια και επιτρέπουν το multitasking: «Μπορώ να κάνω και κάτι άλλο παράλληλα», ανέφερε η Hauke, παραθέτοντας τα λόγια των μαθητών της.

Όταν η λογοτεχνία γίνεται υποχρεωτική άσκηση

Και στον τομέα της εκπαίδευσης παρατηρούν ερευνητές μια μετατόπιση: όπως αναφέρεται, από την εποχή του σοκ που προξενήθηκε όταν άρχισαν να δημοσιοποιούνται οι εκθέσεις PISA, η ανάγνωση διδάσκεται ως τεχνική – σάρωση αντί για απόλαυση, άντληση πληροφοριών αντί για έμπνευση. Ο ενθουσιασμός για την ανάγνωση μένει στο περιθώριο. Οι ίδιοι οι φοιτητές που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί έχουν συχνά λίγη λογοτεχνική εμπειρία, γεγονός που δυσκολεύει την κινητοποίηση των μαθητών.

Η συνταγή των ερευνητών; «Καλά δοσολογημένες εμπειρίες αποστασιοποίησης», δηλαδή απαιτητικά κείμενα που προκαλούν χωρίς να υπερβαίνουν τις δυνατότητες. Οι νέοι έχουν, σύμφωνα με τους ειδικούς, αισθητήριο για σύνθετους αφηγηματικούς κόσμους, αλλά μόνο σπάνια σε κλασικά λογοτεχνικά πλαίσια. Οι σειρές, τα μάνγκα, οι ψηφιακές μορφές κειμένου εκπαιδεύουν την προσοχή και την κατανόηση του είδους, αλλά δεν τυχάνουν σχεδόν καθόλου αναγνώρισης.

Απαιτούνται λογοτεχνικές συζητήσεις αντί για εξετάσεις, κοινή ανακάλυψη, ανάγνωση ως αισθητική εμπειρία. Ο στόχος είναι να εισαχθούν οι μαθητές και οι φοιτητές στην πολυσημία – μια ικανότητα που είναι πιο σημαντική από ποτέ στον ψηφιακό κόσμο.

Ωστόσο, αυτά τα αιτήματα μοιάζουν να έρχονται από το γραφείο των καθηγητών: ευγενή, αλλά αφηρημένα. Εν τω μεταξύ, οι πωλήσεις βιβλίων μειώνονται ραγδαία: σε δέκα χρόνια κατά σχεδόν ένα τρίτο.

Φοιτητές με προβλήματα στην ανάγνωση – μια ανησυχητική εξέλιξη

Η ικανότητα ανάγνωσης μειώνεται. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, ένας στους πέντε Γερμανούς αποτυγχάνει να διαβάσει μακροσκελή κείμενα. Ακόμη και τα πανεπιστήμια επηρεάζονται από αυτή την εξέλιξη. Το 80% των φοιτητών του έχει τεράστια προβλήματα να επεξεργαστεί κείμενα μέτριας δυσκολίας, σύμφωνα με τον ιστορικό Michael Sommer. Ο καθηγητής ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Oldenburg φοβάται μια «κοινωνία δομικών αναλφάβητων».

Seine Diagnose: Wir erleben eine Medienrevolution. Bücher verlieren an Reichweite, Wissen verlagert sich ins Digitale. „Das Leseverhalten meiner Studierenden hat sich grundlegend geändert. Sie holen sich ihr Wissen weniger aus Büchern, mehr aus Podcasts.“

Engemann verweist darauf, dass heute eine „virtuelle Universität“ entstehe: Auf YouTube sei jedes Thema zugänglich, von Quantenphysik bis Freud, auch auf Instagram und TikTok gebe es bemerkenswerte kulturelle Angebote. Und Podcasts seien „eine ungeheure intellektuelle Ressource“.

Die Vorlesung erlebt ein digitales Comeback

Der Medientheoretiker beobachtet mehr als nur den Siegeszug der Plattformen: Podcasts und Videos greifen auf ein altbekanntes akademisches Format zurück: die Vorlesung. Ursprünglich entstanden in einer Zeit, als Bücher rar waren, wird sie nun im Überfluss neu wertvoll: Heute ist es hilfreich, wenn jemand vorliest, weil er Orientierung stiftet – Selektion, Zusammenfassung. Diese Mühe nehmen sich Vortragende auf sich.

Und die Kritik, dass viele Nutzer weniger Max Webers Bürokratietheorie hören als populäre Stimmen wie Jordan Peterson? Engemann verweigert sich laut BR2-Radiobeitrag moralischen Urteilen, er beobachte. Seine Skepsis bleibt: „Was passiert, wenn wir das Lesen delegieren? Ist Nachhören dasselbe wie Nachlesen?“

Die Lust am Wissen sei nicht verschwunden, so Engemann. Sie habe nur neue Kanäle gefunden. Doch der Wandel sei tiefgreifend: Wer künftig Kultur sagt, meint oft Podcasts und Videos. Das Buch muss seinen Platz neu behaupten.

Τι σημαίνει αυτό για τις ανθρωπιστικές επιστήμες; Ποια μέσα αντικαθιστούν τα βιβλία; Στην εκπομπή μίλησε ο Βερολινέζος μελετητής των μέσων ενημέρωσης Christoph Engemann, συγγραφέας του βιβλίου «Die Zukunft des Lesens» (Το μέλλον της ανάγνωσης).

Η διάγνωσή του: βιώνουμε μια επανάσταση στα μέσα ενημέρωσης. Τα βιβλία χάνουν την εμβέλειά τους, η γνώση μεταφέρεται στο ψηφιακό περιβάλλον. «Η συμπεριφορά των φοιτητών μου όσον αφορά την ανάγνωση έχει αλλάξει ριζικά. Αντλούν τη γνώση τους λιγότερο από τα βιβλία και περισσότερο από τα podcast».

Ο Engemann επισημαίνει ότι σήμερα δημιουργείται ένα «εικονικό πανεπιστήμιο»: στο YouTube είναι προσβάσιμο κάθε θέμα, από την κβαντική φυσική μέχρι τον Φρόιντ, ενώ και στο Instagram και στο TikTok υπάρχουν αξιοσημείωτες πολιτιστικές προσφορές. Και τα podcasts είναι «μια τεράστια πνευματική πηγή».

Η διάλεξη βιώνει μια ψηφιακή επιστροφή

Ο θεωρητικός των μέσων μαζικής ενημέρωσης παρατηρεί κάτι περισσότερο από την επικράτηση των πλατφορμών: τα podcast και τα βίντεο επιστρέφουν σε ένα παλιό γνωστό ακαδημαϊκό τρόπο – τη διάλεξη. Αρχικά δημιουργήθηκε σε μια εποχή που τα βιβλία ήταν σπάνια, τώρα όμως αποκτά νέα αξία λόγω της αφθονίας της: Σήμερα είναι χρήσιμο όταν κάποιος δίνει διάλεξη, γιατί προσφέρει προσανατολισμό – επιλογή, σύνοψη. Αυτή την προσπάθεια την αναλαμβάνουν οι ομιλητές.

Και η κριτική ότι πολλοί χρήστες ακούνε λιγότερο τη θεωρία της γραφειοκρατίας του Μαξ Βέμπερ και περισσότερο δημοφιλείς φωνές όπως ο Τζόρνταν Πίτερσον; Ο Ένγκεμαν αρνείται να εκφέρει ηθικές κρίσεις, σύμφωνα με ραδιοφωνική εκπομπή του BR2, αλλά παρατηρεί. Ο σκεπτικισμός του παραμένει: «Τι συμβαίνει όταν αναθέτουμε το διάβασμα σε άλλους; Το να ακούμε είναι το ίδιο με το να διαβάζουμε;»

Η επιθυμία για γνώση δεν έχει εξαφανιστεί, σύμφωνα με τον Engemann. Απλώς έχει βρει νέους διαύλους. Ωστόσο, η αλλαγή είναι βαθιά: όταν κάποιος μιλάει για πολιτισμό στο μέλλον, συχνά εννοεί podcasts και βίντεο. Το βιβλίο πρέπει να διεκδικήσει εκ νέου τη θέση του.

Ökologie und Ideologie Sprache als Faktor bei der Konstruktion ökologischen Bewusstseins



Οικολογία και ιδεολογία Η γλώσσα ως παράγοντας διαμόρφωσης οικολογικής συνείδησης

Über die Beziehung zwischen Sprache, Ideologie und ökologischem Bewusstsein als Gegenstand ökologisch-linguistischer Forschung referierte am 9. Dezember 2025 Evelyn Vovou, Assistenzprofessorin für Germanistische Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen. Der Vortrag fand im Rahmen des Kolloquiums des Fachbereichs in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für deutsche Sprache (Wiesbaden), Zweig Athen, statt.

Με θέμα τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, την ιδεολογία και την οικολογική συνείδηση έδωσε διάλεξη στις 9 Δεκεμβρίου 2025 η Έβελυν Βώβου, επίκουρη καθηγήτρια Γερμανικής Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η διάλεξη δόθηκε στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών συναντήσεων του Τμήματος σε συνεργασία με το Παράρτημα Αθηνών του Γερμανικού Ινστιτούτου Γλωσσικών Ερευνών, το οποίο έχει έδρα το Wiesbaden της Γερμανίας.

Der Vortrag untersuchte, wie Sprache ökologische Wahrnehmungen, Werte und Ideologien prägt und damit zur Konstruktion ökologischen Bewusstseins beiträgt. Einleitend wurden die zentralen theoretischen Traditionen der Ökoluistik kritisch diskutiert; weiterhin wurde im Kontext der theoretischen Ausführungen das Konzept des nachhaltigen Fremdsprachenunterrichts, nämlich des Unterrichts als sozio-ökologisches System, diskutiert, wobei Sprache(n), Kultur(en), Lernende, Lehrpersonen, Materialien, Curricula usw. interagieren.

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen der Ökoluistik und ihre methodischen Zugänge wurden Beispiele umweltbezogener journalistischer Texte systematisch analysiert. Berücksichtigt wurden dabei die Identifikation relevanter Affordanzen, die Funktion von Metaphern, die Identifikation dominanter Frames sowie die Herausarbeitung perspektivistischer Positionierungen.

Zu den Anwesenden an der Veranstaltung gehörten DozentInnen des Fachbereichs für deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen, DoktorandInnen, Studierende des Masterstudiengangs Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik, sowie Studierende des Diplomstudiengangs Germanistik. Die Anwesenden hörten sich den Vortrag mit großem Interesse an und nach dem Vortrag nahmen sie an der Diskussion aktiv teil.

Auf dem Foto: Die Referentin Evelyn Vovou an dritter Stelle von links nach rechts, Dozentinnen und Studierende des Fachbereichs.

Στη διάλεξη διερευνήθηκε πώς η γλώσσα επηρεάζει οικολογικές αντιλήψεις, αξίες και ιδεολογίες και με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης. Πιο συγκεκριμένα, αφού παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της διάλεξης οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του πεδίου της Οικογλωσσολογίας, συζητήθηκε στη συνέχεια η έννοια του βιώσιμου μαθήματος της ξένης γλώσσας, δηλαδή του μαθήματος ως ενός κοινωνιο-οικολογικού συστήματος, στο οποίο η γλώσσα/οι γλώσσες, οι πολιτισμοί, οι μαθητές, οι διδάσκοντες, το διδακτικό υλικό, τα αναλυτικά προγράμματα κλπ. βρίσκονται σε διάδραση.

Στο δεύτερο μέρος της διάλεξης αναλύθηκαν δημοσιογραφικά κείμενα με περιεχόμενο σχετικό με το περιβάλλον. Η ανάλυση εστίασε στην εύρεση σημαντικών για μια ανάλυση από την πλευρά της Οικογλωσσολογίας χαρακτηριστικών, στη λειτουργία της μεταφοράς ως σχήματος λόγου, στη διαπίστωση σχετικών σημασιολογικών πλαισίων (Frames), καθώς και στην επεξεργασία περαιτέρω θέσεων και προοπτικών ανάλυσης.

Παρόντες στην εκδήλωση ήταν διδάσκοντες και διδάσκουσες του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, υποψήφιοι διδάκτορες/διδακτόριες, φοιτητές/φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Διεπαφές Γλωσσολογίας και Διδακτικής, καθώς και φοιτητές/φοιτήτριες του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Οι παρευρισκόμενοι παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τη διάλεξη και έλαβαν μέρος στη συζήτηση που ακολούθησε.

Στη φωτογραφία: Η ομιλήτρια Έβελυν Βώβου στην τρίτη θέση από αριστερά προς τα δεξιά, διδάσκουσες και φοιτητές του Τμήματος.

Stein für Stein

Πέτρα την πέτρα

Wie eine Mauer Geschichte schrieb

Πως ένα τείχος έγραψε ιστορία

Anna Kagioglou

Am 9. November 1989 dominierte der Fall der Berliner Mauer weltweit die Schlagzeilen. Als eines der wichtigsten Ereignisse der modernen europäischen Geschichte symbolisierte er sowohl den Triumph der individuellen Freiheit als auch die Wiederherstellung demokratischer Werte. Bilder von feiernden Menschen gingen um die Welt.

Sicherlich lohnt sich ein kurzer historischer Rückblick auf die Teilung Deutschlands in Ostdeutschland (Deutsche Demokratische Republik) und Westdeutschland (Bundesrepublik Deutschland) und den Bau der Mauer, bevor wir uns den Ereignissen zuwenden, die schließlich zu ihrem Fall und der Wiedervereinigung Deutschlands 1989 führten.

Historischer Hintergrund

Nach der Niederlage Deutschlands im Zweiten Weltkrieg 1945 übernahmen die Alliierten, also die Vereinigten Staaten, die Sowjetunion, Frankreich und Großbritannien – die oberste Regierungsgewalt über Deutschland. Ziel der Alliierten war es, eine erneute Machtentfaltung Deutschlands und damit eine erneute Kriegsgefahr zu verhindern. Doch die unterschiedlichen politischen Ansichten in den Verhandlungen traten bald zutage, und der Ost-West-Konflikt, der dann auch schließlich zum sogenannten „Kalten Krieg“ führte, begann. Die Hauptunterschiede zwischen den Alliierten bestanden darin, dass die USA, Frankreich und Großbritannien ein kapitalistisches System in Deutschland einführen wollten, während die Sowjetunion ein kommunistisches/sozialistisches System befürwortete. Infolgedessen wurde Deutschland in vier Besatzungszonen aufgeteilt, die jeweils einer der Siegermächte zugeteilt wurden. Berlin, im Herzen der sowjetischen Besatzungszone gelegen, erhielt als ehemalige Hauptstadt einen Sonderstatus und wurde in vier Sektoren unterteilt. Dies ermöglichte es jeder Besatzungsmacht, innerhalb ihrer Zone eigene Entscheidungen zu treffen. Der Kurs war vorgezeichnet: Im Westen begann der Aufbau einer föderalen Demokratie, während

Ήταν 9 Νοεμβρίου του 1989 όταν η πτώση του τείχους του Βερολίνου έγινε πρώτη είδηση παγκοσμίως. Ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα της νεότερης ευρωπαϊκής ιστορίας, το οποίο συμβόλιζε τόσο τον θρίαμβο της ατομικής ελευθερίας όσο και την επαναφορά των δημοκρατικών αξιών, με τις εικόνες ανθρώπων που πανηγύριζαν να κάνουν τον γύρο του κόσμου.

Αξίζει σε αυτό το σημείο μια σύντομη ιστορική αναδρομή για το πώς χωρίστηκε η Γερμανία σε ανατολική (Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας) και δυτική (Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας) και πώς χτίστηκε το Τείχος, προτού αναφερθούμε στα γεγονότα που οδήγησαν, τελικά, στην πτώση του του και στην επανένωση της Γερμανίας το 1989.

Ιστορική αναδρομή

Μετά την ήττα της Γερμανίας στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο το 1945, οι συμμαχικές δυνάμεις των ΗΠΑ, της Σοβιετικής Ένωσης, της Γαλλίας και της Μεγάλης Βρετανίας ανέλαβαν πλέον την ανώτατη κυβερνητική εξουσία επί της Γερμανίας. Στόχος των Συμμάχων ήταν να αποτρέψουν την αναζωπύρωση της γερμανικής ισχύος και, ως εκ τούτου, μια ανανεωμένη απειλή πολέμου. Ωστόσο, σύντομα έγιναν εμφανείς οι διαφορετικές πολιτικές απόψεις στις διαπραγματεύσεις και ξεκίνησε η σύγκρουση Ανατολής-Δύσης, κάτι που οδήγησε τελικά στον λεγόμενο «Ψυχρό Πόλεμο». Οι βασικές αντιπαραθέσεις μεταξύ των συμμάχων σχετιζόταν με το ότι οι μεν ΗΠΑ, Γαλλία και Μεγάλη Βρετανία ήθελαν να επιβάλλουν ένα καπιταλιστικό σύστημα στη χώρα σε αντίθεση με την Σοβιετική Ένωση, η οποία ήταν υπέρ της επιβολής ενός κομμουνιστικού/σοσιαλιστικού συστήματος. Ως κατάληξη, η Γερμανία χωρίστηκε σε τέσσερις ζώνες κατοχής, καθεμία από τις οποίες ανατέθηκε σε μία από τις νικήτριες δυνάμεις. Το Βερολίνο, που βρισκόταν στην καρδιά της σοβιετικής ζώνης κατοχής, έλαβε ειδικό καθεστώς, ως η πρώην πρωτεύουσα, και χωρίστηκε σε τέσσερις τομείς. Αυτό επέτρεψε σε κάθε κατοχική δύναμη να λαμβάνει τις δικές της αποφάσεις εντός της ζώνης της. Η πορεία είχε χαράξει: στη Δύση, ξεκίνησε η εγκαθίδρυση της ομοσπονδιακής

im Osten der Weg zum Sozialismus beschritten wurde. Die Spannungen hielten jedoch an und erreichten nach der Sechs-Mächte-Konferenz 1948 in London, zu der die Sowjetunion nicht eingeladen war und auf der die Vorbereitungen für die Gründung eines westdeutschen Staates getroffen wurden, ihren Höhepunkt. Zu diesem Zeitpunkt beendete die Sowjetunion auch ihre Teilnahme am Alliierten Kontrollrat. Verhandlungen über eine gemeinsame Währungsreform waren ebenfalls gescheitert. Im Juni 1948 führten die Westmächte in ihren drei Besatzungszonen die Deutsche Mark ein. Daraufhin führte die Sowjetunion zwei Tage später in ihrer Besatzungszone die Ostmark ein und forderte deren Anwendung in ganz Berlin – eine Forderung, die die Westmächte ablehnten. Die Sowjetunion blockierte daraufhin alle Land- und Wasserwege nach West-Berlin. Vom 24. Juni 1948 bis zum 12. Mai 1949 wurde die Stadt ausschließlich auf dem Luftweg mit Transportflugzeugen, die sogenannten Rosinenbomber, versorgt. Die Westalliierten empfahlen den westdeutschen Staaten die Gründung eines westdeutschen Staates. So entstand im Mai 1949 die Bundesrepublik Deutschland (im Westen) und wenige Monate später, im Oktober, die Deutsche Demokratische Republik (im Osten) unter sowjetischer Führung.

Das Leben in der DDR

Das Leben in der DDR war von staatlicher Kontrolle und zahlreichen repressiven Einschränkungen geprägt. Politisch handelte es sich um eine Diktatur unter der Herrschaft der SED (Sozialistische Einheitspartei). Das Leben der Menschen war von der ständigen Überwachung durch die Stasi (Staatssicherheit) bestimmt, was zu stark eingeschränkter Meinungs- und Bewegungsfreiheit führte. Hinzu kam, dass einerseits viele Konsumgüter knapp und schwer zu beschaffen waren, was einen florierenden Tauschhandel zur Folge hatte. Andererseits sorgte der Staat für Vollbeschäftigung, und die staatlich kontrollierte Versorgung mit Grundnahrungsmitteln und Kinderbetreuung war gut ausgebaut. Gleichzeitig bestand ein erheblicher Unterschied zwischen dem Lebensstandard der politischen Führung und dem der einfachen Bürger. So lebten die politischen Führer beispielsweise in luxuriösen Häusern, fuhren Luxusautos und erhielten regelmäßig Lieferungen seltener Güter wie Kaffee, tropische Früchte, Fleisch und hochwertige Kleidung. Während die DDR offiziell Gleichheit propagierte, existierte in Wirklichkeit eine privilegierte Gesellschaft ausschließlich für ihre Funktionäre.

Die ersten Aufstände

Während sich die Lebensbedingungen in der BRD verbesserten, übte die Regierung in der DDR großen Druck auf die Bevölkerung aus. Bauern wurden in Genossenschaften gezwungen, private Unternehmer mit immer

demokratias, ενώ στην Ανατολή, ακολουθήθηκε η πορεία προς τον σοσιαλισμό.

Οι εντάσεις, ωστόσο, συνεχίστηκαν και κορυφώθηκαν μετά τη Διάσκεψη των Έξι Δυνάμεων του Λονδίνου το 1948, στην οποία η Σοβιετική Ένωση δεν είχε προσκληθεί και στην οποία έγιναν προετοιμασίες για την ίδρυση ενός δυτικογερμανικού κράτους. Αυτή ήταν και η στιγμή κατά την οποία Σοβιετική Ένωση τερμάτισε τη συμμετοχή της στο Συμβούλιο Ελέγχου των Συμμάχων. Οι διαπραγματεύσεις για μια κοινή νομισματική μεταρρύθμιση είχαν, επίσης, προηγηθεί και αποτύχει. Το Ιούνιο του 1948, οι δυτικές δυνάμεις εισήγαγαν το γερμανικό μάρκο στις τρεις ζώνες κατοχής τους, σε απάντηση, η Σοβιετική Ένωση εισήγαγε δύο ημέρες αργότερα το Όστμαρκ (Μάρκο Ανατολικής Γερμανίας) στη σοβιετική ζώνη κατοχής και απαίτησε να ισχύει και σε όλο το Βερολίνο, ένα αίτημα που οι δυτικές δυνάμεις απέρριψαν. Στη συνέχεια, η Σοβιετική Ένωση απέκλεισε όλες τις κερσαίες και υδάτινες οδούς προς το Δυτικό Βερολίνο. Από τις 24 Ιουνίου 1948 έως τις 12 Μαΐου 1949, η πόλη εφοδιαζόταν αποκλειστικά με αερομεταφορές χρησιμοποιώντας μεταγωγικά αεροσκάφη, η λεγόμενη «Αερογέφυρα του Βερολίνου».

Οι Δυτικοί Σύμμαχοι συνέστησαν στα δυτικογερμανικά κρατίδια να ιδρύσουν ένα δυτικογερμανικό κράτος, και έτσι ιδρύθηκε τον Μάιο του 1949 η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (Δυτική) και λίγους μήνες αργότερα, τον Οκτώβριο, ακολούθησε η ίδρυση της Λαϊκής Δημοκρατίας της Γερμανίας (Ανατολική) υπό την καθοδήγηση της Σοβιετικής Ένωσης.

Η ζωή στην Ανατολική Γερμανία

Η ζωή στην Ανατολική Γερμανία χαρακτηριζόταν από τον κρατικό έλεγχο και από πολλούς και καταπιεστικούς περιορισμούς. Πολιτικά, η Ανατολική Γερμανία χαρακτηρίστηκε ως μια δικτατορία που κυβερνιόταν από το SED (Σοσιαλιστικό Κόμμα Ενότητας) και η ζωή των ανθρώπων σηματοδεύτηκε από την συνεχή επιτήρηση από τη Στάζι (Κρατική Ασφάλεια), με αποτέλεσμα τον περιορισμό της ελευθερίας της έκφρασης και την έλλειψη ελευθερίας μετακίνησης. Επιπλέον, υπήρχε αφενός έλλειψη πολλών καταναλωτικών αγαθών, τα οποία ήταν δύσκολο να αποκτηθούν, οδηγώντας σε ένα ζωντανό σύστημα ανταλλαγής και αφετέρου, το κράτος εξασφάλιζε πλήρη απασχόληση και η κρατικά ελεγχόμενη προμήθεια βασικών τροφίμων και παιδικής φροντίδας ήταν καλά ανεπτυγμένη. Την ίδια στιγμή υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ του βιοτικού επιπέδου της πολιτικής ηγεσίας και αυτού των απλών πολιτών. Για παράδειγμα, οι πολιτικοί ηγέτες ζούσαν σε πολυτελή σπίτια, οδηγούσαν πολυτελή αυτοκίνητα και απολάμβαναν τακτική παράδοση σπάνιων αγαθών, όπως καφές, τροπικά φρούτα, κρέας και ρούχα υψηλής ποιότητας. Ενώ, λοιπόν, η Ανατολική Γερμανία επίσημα προπαγάνδιζε την ισότητα, στην πραγματικότητα υπήρχε μια κοινωνία προνομίων αποκλειστικά για τους λειτουργούς της.

Οι πρώτες εξεγέρσεις

Την ώρα που στη Δυτική Γερμανία οι συνθήκες ζωής βελτιώνο-

höheren Steuern wurden belastet und Christen wurden verfolgt. Als im Juni 1953 eine Erhöhung der Arbeitsproduktivität um 10 % beschlossen wurde, reagierten Bauarbeiter in Ostberlin und gingen auf die Straße. Bis zum 17. Juni hatte sich der Aufstand in ganz Ostdeutschland ausgebreitet. In über 700 Städten und Gemeinden demonstrierten rund eine Million Menschen. Sie forderten freie Wahlen und das Ende der Diktatur. Das SED-Regime stand kurz vor dem Zusammenbruch. Dann griffen sowjetische Panzer ein und schlugen den Aufstand gewaltsam nieder. 55 Menschen starben.

Der Volksaufstand versetzte die SED-Führung in einen schweren Schock. Sie versuchte, die Lage durch Zugeständnisse und eine verbesserte Versorgung mit Grundnahrungsmitteln zu beruhigen. Gleichzeitig wuchs und erstarkte jedoch die Stasi. 1958 glaubte die SED, die Kontrolle zurückgewonnen zu haben. Auf dem fünften Parteitag kündigte sie daher an, den „Aufbau des Sozialismus“ intensiver fortzusetzen. Dies blieb nicht bei Worten: Die Landwirtschaft wurde unter Druck und Zwang kollektiviert. Viele private Unternehmer, darunter Kaufleute, Bäcker, Metzger und andere Kleinhändler, verloren ihr Vermögen oder wurden gezwungen, Genossenschaften beizutreten. Christen in der DDR wurden erneut unterdrückt, die Landwirtschaft brach zusammen und die Versorgung wurde wieder schwierig. Anfang der 1960er Jahre hatte die SED die DDR in eine neue, schwere Krise geführt.

Die Mauer

Die Berliner Mauer wurde 1961 endgültig errichtet, um noch mehr Bürger an der Flucht nach Westdeutschland zu hindern, nachdem bereits rund 2,5 Millionen Menschen geflüchtet waren und die DDR dadurch in eine schwere wirtschaftliche Krise geraten war. Bis heute ist unklar, wie viele Menschen bei dem Fluchtversuch ums Leben kamen. Eine kurze Internetrecherche schätzt die Zahl auf 450 bis 1600. Diese Unklarheit erklärt sich natürlich dadurch, dass die SED-Führung versuchte, die Todesfälle zu vertuschen. Von Westen her war es hingegen oft schwer festzustellen, ob ein Flüchtling tatsächlich gestorben war oder nicht. Unter dem folgenden Link können Sie die Flucht von vier Menschen aus Ost- nach Westdeutschland sowie Zeugenaussagen von Bürgern, die ihre Erfahrungen schildern, ansehen: <https://www.bpb.de/mediathek/video/424/nichts-wie-raus/>.

Laut historischer Daten begann der Bau der Berliner Mauer in der Nacht vom 12. auf den 13. August 1961 und verlief mit erstaunlicher Geschwindigkeit. Innerhalb weniger Stunden war Berlin durch provisorischen Stacheldraht vollständig abgeriegelt. In den folgenden Monaten ersetzte die DDR diese provisorischen Bauten durch eine permanente Mauer, deren Ausbau und Ver-

ntan, στην Ανατολική Γερμανία η κυβέρνηση ασκούσε μεγάλη πίεση στον ίδιο τον πληθυσμό. Οι αγρότες αναγκάζονταν να μπουν σε συνεταιρισμούς, οι ιδιώτες επιχειρηματίες επιβαρύνονταν με όλο και περισσότερους φόρους και οι Χριστιανοί δέχονταν διώξεις. Όταν τον Ιούνιο του 1953 επιβλήθηκε αύξηση 10% στην παραγωγικότητα της εργασίας, οι οικοδόμοι στο Ανατολικό Βερολίνο αντέδρασαν και βγήκαν στους δρόμους. Στις 17 Ιουνίου η εξέγερση είχε πλέον εξαπλωθεί σε όλη την Ανατολική Γερμανία. Σε περισσότερες από 700 πόλεις και κωμοπόλεις περίπου ένα εκατομμύριο άνθρωποι διαδήλωσαν. Ζητούσαν ελεύθερες εκλογές και το τέλος της δικτατορίας. Το καθεστώς του SED κινδύνευε να καταρρεύσει. Τότε τα σοβιετικά τανκς επενέβησαν και κατέστειλαν βίαια την εξέγερση, κατά την οποία σκοτώθηκαν 55 άνθρωποι.

Η εξέγερση του λαού προκάλεσε μεγάλο σοκ στην ηγεσία του SED, η οποία προσπάθησε να ηρεμήσει την κατάσταση κάνοντας κάποιες παραχωρήσεις και βελτιώνοντας τον εφοδιασμό σε βασικά προϊόντα. Την ίδια στιγμή, όμως, η Στάζι μεγάλωσε και ισχυροποιήθηκε. Μέχρι το 1958 το SED πίστευε πως είχε ξανακερδίσει τον έλεγχο. Έτσι, στο πέμπτο συνέδριο του κόμματος ανακοίνωσε ότι θα ξαναρχίσει με πιο έντονο τρόπο την «οικοδόμηση του σοσιαλισμού». Αυτό δεν έμεινε μόνο στα λόγια: η γεωργία κολεκτιβοποιήθηκε με πίεση και αναγκασμούς. Πολλοί ιδιώτες επιχειρηματίες, όπως έμποροι, φουρνάρηδες, κρεοπώλες και άλλοι μικροκαταστηματάρχες, έχασαν τις περιουσίες τους ή αναγκάστηκαν να μπουν σε συνεταιρισμούς. Οι Χριστιανοί στη ΛΔΓ καταπιέστηκαν ξανά, η γεωργία κατέρρευσε και ο εφοδιασμός έγινε και πάλι δύσκολος. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, το SED είχε οδηγήσει τη ΛΔΓ σε μια νέα σοβαρή κρίση.

Το τείχος

Το Τείχος του Βερολίνου χτίστηκε τελικά το 1961 με σκοπό να αποτρέψει ακόμη περισσότερους πολίτες από το να διαφύγουν προς τη Δυτική Γερμανία, μιας και περίπου 2,5 εκατομμύρια άνθρωποι είχαν καταφέρει ήδη να διαφύγουν, φέρνοντας την Ανατολική Γερμανία αντιμέτωπη με την απειλή της οικονομικής κατάρρευσης. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι παραμένει αδιευκρίνιστο μέχρι σήμερα πόσοι άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους κατά την προσπάθεια διαφυγής τους. Μια σύντομη έρευνα στο διαδίκτυο εκτιμάει από περίπου 450 έως 1600. Φυσικά κι εξηγείται αυτή η ασάφεια, δεδομένου ότι η ηγεσία του SED προσπάθησε να συγκαλύψει τους θανάτους. Από τη Δύση, από την άλλη πλευρά, ήταν συχνά δύσκολο να εκτιμηθεί εάν ένας πρόσφυγας είχε πράγματι πεθάνει ή όχι. Στον παρακάτω σύνδεσμο μπορείτε να παρακολουθήσετε την διαφυγή τεσσάρων ανθρώπων από την Ανατολική προς τη Δυτική Γερμανία και μαρτυρίες πολιτών που περιγράφουν την εμπειρία τους <https://www.bpb.de/mediathek/video/424/nichts-wie-raus/>

Σύμφωνα με ιστορικά δεδομένα η κατασκευή του Τείχους του Βερολίνου ξεκίνησε τη νύχτα της 12ης προς 13η Αυγούστου 1961 και προχώρησε με εκπληκτική ταχύτητα. Μέσα σε λίγες μόνο ώρες, το Βερολίνο αποκλείστηκε πλήρως από προσωρινά συρματοπλέγματα. Τους επόμενους μήνες η ΛΔΓ αντικατέστησε αυτές

stärkung sich über Jahre hinzog. Ende der 1970er-Jahre hatte sich daraus ein komplexes Grenzsyste-
m aus Betonplatten, Beobachtungstürmen und Sicher-
heitsstreifen mit einer Gesamtlänge von rund 156
Kilometern entwickelt – eine der am stärksten befestig-
ten Grenzen der Welt.

Die Berliner Mauer gilt als schwarze Seite der mo-
dernen europäischen Geschichte, da sie viele der
dunkelsten Aspekte des Nachkriegseuropas symbo-
lisierte: Tausende Familien wurden getrennt, niemand
konnte frei von einer Seite auf die andere wechseln,
das autoritäre System war das Hauptmerkmal des
Regimes, und so wurde die Mauer zu einer unsichtba-
ren Wunde dieser menschlichen Spaltung. Darüber hi-
naus verkörperte sie den Mangel an Freiheit und war
das Symbol der dunklen Zeit des Kalten Krieges, der
Europa nicht nur sozial, sondern auch politisch und
ideologisch spaltete.

Der Fall von Wolf Biermann

Wie in solchen Regimen üblich, wurden auch Literatur
und Kunst zensiert. So war es auch in der DDR, wo
es viele Schriftsteller gab, die zumindest anfangs die
Partei und das Regime unterstützten, aber auch später
Kritik an sie übten. Der wohl bekannteste Fall ist der
des sozialistischen Liedermachers Wolf Biermann,
dessen Vater, ein kommunistischer Jude, in einem
Konzentrationslager ermordet wurde. Biermann ging
zunächst freiwillig nach DDR, im Glauben, dort den
Traum des Sozialismus zu erleben. Doch schon bald
wandte er sich in seinen Liedern gegen das Regime,
da er immer wieder die fehlende Freiheit, die Willkür
des Staates und die Unaufrichtigkeit der Partei kriti-
sierte, was zu seinem Auftrittsverbot führte. Trotz des
Verbots gab Biermann im Herbst 1976 ein Konzert in
einer Kirche in Prenzlau, das war auch sein letzter
Auftritt in der DDR. Auf Einladung der westdeutschen
Metallarbeitergewerkschaft gab er am 13. November
1976 in Köln vor 7.000 Zuhörern ein Konzert, das live
vom WDR übertragen wurde. Drei Tage später ver-
kündete das Politbüro der SED seine schon längst
geplante Ausbürgerung. Daraufhin protestierten zu-
nächst 13 ostdeutsche Künstler, und es entstand
bald eine breite Solidaritätsbewegung für Biermann,
begleitet von einer staatlich organisierten Gegenbe-
wegung. Viele Schriftsteller wurden inhaftiert, und
Biermanns enger Freund Robert Havemann stand
18 Monate unter Hausarrest. Die gesamte Situation
führte zu einer starken Spaltung der ostdeutschen
Schriftstellerszene und zur Emigration bedeutender
Schriftsteller und Künstler aus dem Land. Einige Lie-
der und Gedichte Biermanns wurden ins Griechische
von Demosthenes Kourtovik übersetzt und 1975 auf
dem Album „Politische Lieder“ veröffentlicht. Die Mu-

tis προσωρινές κατασκευές με ένα μόνιμο τείχος, η επέ-
κταση και η ενίσχυση του οποίου συνεχίστηκε για χρόνια.
Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 αυτό είχε εξελιχθεί
σε ένα πολύπλοκο σύστημα συνόρων από πλάκες από σκυ-
ρόδεμα, πύργους παρατήρησης και λωρίδες ασφαλείας συ-
νολικού μήκους περίπου 156 χιλιομέτρων, αποτελώντας
ένα από τα πιο οχυρωμένα σύνορα στον κόσμο.

Το Τείχος του Βερολίνου θεωρείται μελανό σημείο της
σύγχρονης ευρωπαϊκής ιστορίας, επειδή συμβόλιζε πολ-
λές από τις πιο σκοτεινές πλευρές της μεταπολεμικής
Ευρώπης. Χιλιάδες οικογένειες χωρίστηκαν, κανείς δεν
μπορούσε να περάσει ελεύθερα από τη μια πλευρά στην
άλλη, το αυταρχικό σύστημα ήταν κύριο χαρακτηριστικό
του καθεστώτος και έτσι το Τείχος αποτελούσε πλέον
μια αόρατη πληγή αυτής της ανθρωπίνης, θα λέγαμε, διαί-
ρεσης. Επιπλέον, ενσάρκωνε την έλλειψη ελευθερίας και
ήταν το σύμβολο της σκοτεινής περιόδου του Ψυχρού Πο-
λέμου, που δίχασε την Ευρώπη όχι μόνο κοινωνικά, αλλά
και πολιτικά και ιδεολογικά.

Η περίπτωση του Βολφ Μπίρμαν

Όπως συνηθίζεται σε τέτοια καθεστώτα, που ακόμα και τα
γράμματα και οι τέχνες, και κυρίως η λογοτεχνία, λογοκρί-
νονταν, έτσι και στην περίπτωση της Ανατολικής Γερμανί-
ας, όπου υπήρχαν πολλοί λογοτέχνες που στήριζαν, τουλά-
χιστον αρχικά, το κόμμα και το καθεστώς, υπήρχαν, ωστόσο,
και οι επικριτές του. Η πιο γνωστή περίπτωση, ίσως, είναι
αυτή του σοσιαλιστή τραγουδοποιού Βολφ Μπίρμαν, με πα-
τέρα κομμουνιστή Εβραίο, ο οποίος εκτελέστηκε σε στρα-
τόπεδο συγκέντρωσης. Ο Μπίρμαν αρχικά πήγε να ζήσει
οικειοθελώς στην Ανατολική Γερμανία πιστεύοντας ότι θα
ζήσει το όνειρο του Σοσιαλισμού. Σύντομα, όμως, άρχισε
μέσω των τραγουδιών του να στρέφεται εναντίον του κα-
θεστώτος, μιας και θεμάτιζε συνεχώς την έλλειψη ελευ-
θερίας, την κρατική αυθαιρεσία και την υποκρισία του κόμ-
ματος, με αποτέλεσμα να του απαγορευτούν οι εμφανίσεις.
Παρά την απαγόρευση των εμφανίσεων, ο Μπίρμαν έδωσε
μια συναυλία σε μια εκκλησία στο Πρέντσλαου το φθινό-
πωρο του 1976, η οποία ήταν και η τελευταία του εμφάνιση
στην Ανατολική Γερμανία. Μετά από πρόσκληση του συν-
δικάτου μεταλλουργών της Δυτικής Γερμανίας, έδωσε μια
συναυλία στην Κολωνία στις 13 Νοεμβρίου 1976, ενώπιον
ενός κοινού 7.000 ατόμων, η οποία μεταδόθηκε ζωντανά
και από το WDR (Δυτική Γερμανική Ραδιοτηλεόραση). Τρεις
ημέρες αργότερα το Πολιτικό Γραφείο του SED ανακοίνω-
σε τον ούτως ή άλλως προγραμματισμένο από καιρό εκπα-
τρισμό του. Ως συνέπεια, πραγματοποιήθηκαν διαμαρτυρί-
ες μιας αρχικής ομάδας 13 καλλιτεχνών της Ανατολικής
Γερμανίας και σύντομα δημιουργήθηκε ένα μεγάλο κίνημα
αλληλεγγύης για τον Μπίρμαν, μαζί φυσικά και με ένα κρα-
τικά οργανωμένο αντικίνημα. Πολλοί συγγραφείς φυλακί-
στηκαν και ο στενός φίλος του Μπίρμαν, Ρόμπερτ Χάβε-
μαν, τέθηκε σε κατ' οίκον περιορισμό για δεκαοκτώ μήνες.
Η όλη κατάσταση οδήγησε σε έντονη πόλωση μεταξύ των

sik dazu komponierte Thanos Mikroutsikos, gesungen
wurden die Lieder von Maria Dimitriadis. Eines der be-
kanntesten Lieder ist wohl „Die hab ich satt“ (hören Sie
hier die griechische Version „Die hab ich satt“ von Maria
Dimitriadis https://www.youtube.com/watch?v=DIF_d9zPDuA&list=RDDIF_d9zPDuA&start_radio=1 und
Wolf Biermann und diesem Link https://www.youtube.com/watch?v=hl508DQcEEc&list=RDhl508DQcEEc&start_radio=1).

Michail Gorbatschow weckt Hoffnung auf Wandel

Die Wahl Michail Gorbatschows zum Generalsekretär
des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der
Sowjetunion im Jahr 1985 spielte eine entscheidende
Rolle in der Geschichte. Mit der bekannten Perestroika
(Umstrukturierung) und der Glasnost (Offenheit) woll-
te Gorbatschow das stalinistische System durch eine
demokratische Transformation von Partei und Gesell-
schaft überwinden. Zudem strebte er die wirtschaftli-
che Zusammenarbeit mit dem Westen an und erklär-
te, die Autonomie jedes einzelnen Ostblockstaates zu
respektieren, verbunden mit der Zusicherung, dass die
Sowjetunion nicht militärisch intervenieren werde. Da-
mit öffnete er den Weg zur Demokratie. Kurz gesagt,
diese Reformen bedeuteten das Ende des autoritären
Modells der alten Sowjetunion, selbst für Satelliten-
staaten wie die DDR.

Der Anfang vom Ende

Im Oktober 1989 besuchte Gorbatschow die DDR und
äußerte seine Unzufriedenheit mit Honeckers Politik.
Die berühmte Aussage „Wer zu spät kommt, wird vom
Leben bestraft“ wurde zum Symbol für das politische
Ende der DDR-Führung, da viele Bürger ihn als Aufruf
zum Wandel verstanden. Es ist jedoch anzumerken,
dass der Ausspruch Gorbatschow zugeschrieben wird,
obwohl er nicht direkt von ihm stammt. Eine kurze Re-
cherche zeigt, dass es sich entweder um eine Paraphra-
se des Satzes „Wer zurückfällt, wird vom Leben sofort
bestraft“ handelt oder um eine von Journalisten para-
phrasierte Aussage: „Gefahren erwarten nur diejenigen,
die nicht auf das Leben reagieren.“ Gorbatschow selbst
mochte diesen Ausspruch so sehr, dass er ihn in seine
Autobiografie aufnahm.

Der Fall

In den Monaten vor November 1989 wuchs die Unzu-
friedenheit in der Bevölkerung stetig, da viele Reformen
erwarteten, die denen Gorbatschows in der Sowjetuni-
on ähnelten. Die DDR-Führung beharrte jedoch auf ih-
rem starren Kurs und verlor zunehmend das Vertrauen
der Bürger. Die Krise trat im Sommer und Herbst 1989
besonders deutlich zutage, als immer mehr Ostdeut-

Ανατολικογερμανών συγγραφέων και στην έξοδο από την
χώρα σημαντικών συγγραφέων και καλλιτεχνών. Τραγού-
δια και ποιήματα του Μπίρμαν μεταφράστηκαν από τον Δη-
μοσθένη Κούρτοβικ και κυκλοφόρησαν στον δίσκο «Πολι-
τικά Τραγούδια» το 1975, των οποίων η μελοποίηση έγινε
από τον Θάνο Μικρούτσικο και η ερμηνεία από την Μαρία
Δημητριάδη. Ένα από τα πιο γνωστά κομμάτια είναι ίσως
το «Αυτούς τους έχω βαρεθεί» (ακούστε εδώ το ελληνικό
κομμάτι από την Μαρία Δημητριάδη https://www.youtube.com/watch?v=DIF_d9zPDuA&list=RDDIF_d9zPDuA&start_radio=1 και την ερμηνεία του Μπίρμαν στον ακόλουθο σύν-
δεσμο https://www.youtube.com/watch?v=hl508DQcEEc&list=RDhl508DQcEEc&start_radio=1).

Ο Μιχαήλ Γκορμπατσόφ φέρνει ελπίδα αλλαγής

Καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας έπαιξε η
εκλογή του Μιχαήλ Γκορμπατσόφ το 1985 ως Γενικού
Γραμματέα της Κεντρικής Επιτροπής του Κομμουνιστικού
Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης. Ο Γκορμπατσόφ εφαρ-
μόζοντας την γνωστή Περεστρόικα (Αναδιάρθρωση) και
βασιζόμενος στο γνωστό Γκλάσνοστ (ανοικτό πνεύμα)
στόχευσε στην απομάκρυνση από το Σταλινικό σύστημα
υιοθετώντας έναν δημοκρατικό μετασχηματισμό τόσο του
κόμματος όσο και της κοινωνίας. Επιπλέον, επεδίωξε την
οικονομική συνεργασία με την Δύση και δήλωσε ότι θα σε-
βόταν την αυτονομία κάθε κράτους του Ανατολικού Μπλόκ
με την διαβεβαίωση ότι η Σοβιετική Ένωση δεν θα προέ-
βαινε σε καμία στρατιωτική παρέμβαση, ανοίγοντας έτσι
ουσιαστικά τον δρόμο προς την Δημοκρατία. Με δυο λόγια
αυτές οι μεταρρυθμίσεις του σήμαιναν ότι το αυταρχικό
μοντέλο της παλιάς Σοβιετικής Ένωσης πλησίαζε στο τέ-
λος του, ακόμη και για κράτη-δορυφόρους, όπως η Ανατο-
λική Γερμανία.

Η αρχή του τέλους

Ήταν Οκτώβριος του 1989 όταν ο Γκορμπατσόφ επισκέ-
φτηκε την Ανατολική Γερμανία όπου εξέφρασε την δυσαρέ-
σκεία του απέναντι στην πολιτική του Χόνεκερ. Η διάσημη
φράση «Όποιος έρχεται πολύ αργά τιμωρείται από τη ζωή»
έγινε σύμβολο του πολιτικού τέλους της ηγεσίας της ΛΔΓ,
μιας και πολλοί πολίτες της το εξέλαβαν ως έκκληση για
αλλαγή. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η φράση αποδί-
δεται στον Γκορμπατσόφ, ενώ στην πραγματικότητα δεν
ειπώθηκε άμεσα από τον ίδιο. Μια σύντομη έρευνα δείχνει
ότι είτε πρόκειται για παράφραση της φράσης «Αν μείνου-
με πίσω, η ζωή θα μας τιμωρήσει αμέσως» είτε πρόκειται
για παράφραση από δημοσιογράφους της δήλωσης του
«Κίνδυνοι περιμένουν μόνο όσους δεν αντιδρούν στη ζωή».
Όπως και να έχει, άρεσε τόσο πολύ ακόμη και στο ίδιο αυτή
η φράση, που την συμπεριέλαβε στην αυτοβιογραφία του.

Η Πτώση

Τους μήνες πριν τον Νοέμβριο του 1989 η δημόσια δυσαρέ-



sche das Land verlassen wollten. Als Ungarn im September 1989 seine Grenze zu Österreich öffnete, nutzten Tausende Ostdeutsche die Gelegenheit zur Flucht in den Westen. Auch westdeutsche Botschaften, insbesondere in Prag, wurden zu Anlaufstellen für Auswanderer. Diese Massenflucht machte deutlich, dass die ostdeutsche Führung die Kontrolle über ihre Bürger verloren hatte. Gleichzeitig wuchs der innenpolitische Druck auf Grund der immer zahlreicher werdenden Demonstrationen. In Leipzig wurden die sogenannten Montagsdemonstrationen, die durch Friedensgebete in der Nikolaikirche ausgelöst worden waren, zu einem zentralen Symbol des Widerstands. Was mit nur wenigen Hundert Teilnehmern begonnen hatte, entwickelte sich im Oktober 1989 zu einer Massenbewegung. Am 9. Oktober demonstrierten rund 70.000 Menschen friedlich in der Leipziger Innenstadt. Die Tatsache, dass die Sicherheitskräfte trotz Drohungen keine Gewalt anwandten, markierte einen entscheidenden Wendepunkt: Der Staat war weder bereit noch in der Lage, die Proteste mit Gewalt zu unterdrücken. Ein weiterer Höhepunkt der Protestbewegung war die Massendemonstration auf dem Alexanderplatz in Ostberlin am 4. November 1989. Rund eine halbe Million Menschen forderten dort Demokratie, Meinungsfreiheit und politischen Wandel. Diese Demonstration verdeutlichte eindrucksvoll, dass die Legitimität des Regimes weitgehend verloren gegangen war. Die politische Krise verschärfte sich weiter, als Erich Honecker am 18. Oktober 1989 als Staats- und Parteichef abgesetzt wurde. Sein Nachfolger, Egon Krenz, versuchte mit Reformversprechen das Vertrauen der Bevölkerung zurückzugewinnen, doch die Mehrheit der Ostdeutschen glaubte ihm nicht. Wirtschaftliche Probleme, Versorgungsengpässe und ein allgemeiner Vertrauensverlust verstärkten den Druck auf das Regime zusätzlich. Der unmittelbare Auslöser für den Fall der Berliner Mauer war letztlich ein Missverständnis während einer Pressekonferenz am Abend des 9. November, als Günter Schabowski eine neue Reiseregulation verkündete, die es Ostdeutschen ermöglichen sollte, in den Westen zu reisen. Als ein Journalist fragte,

σκεια αυξανόταν σταθερά, καθώς πολλοί άνθρωποι περίμεναν μεταρρυθμίσεις ανάλογες με αυτές που ξεκίνησε ο Γκορμπατσόφ στη Σοβιετική Ένωση. Ωστόσο, η ηγεσία της Ανατολικής Γερμανίας επέμεινε στην άκαμπτη πορεία της και έχασε όλο και περισσότερο την εμπιστοσύνη των πολιτών της. Η κρίση έγινε ιδιαίτερα εμφανής το καλοκαίρι και το φθινόπωρο του 1989, όταν ολοένα και περισσότεροι Ανατολικογερμανοί ήθελαν να εγκαταλείψουν τη χώρα. Όταν τον Σεπτέμβριο του 1989 η Ουγγαρία άνοιξε τα σύνορά της με την Αυστρία, χιλιάδες Ανατολικογερμανοί άδραξαν την ευκαιρία να καταφύγουν στη Δύση. Οι πρεσβείες της Δυτικής Γερμανίας, ειδικά στην Πράγα, έγιναν, επίσης, προορισμοί για άτομα που επιδίωκαν να μεταναστεύσουν. Αυτή η μαζική έξοδος κατέστησε σαφές ότι η ηγεσία της Ανατολικής Γερμανίας δεν μπορούσε πλέον να διατηρεί τον έλεγχο των πολιτών της. Ταυτόχρονα, η εσωτερική πολιτική πίεση αυξήθηκε λόγω των συνεχώς αυξανόμενων διαδηλώσεων. Στη Λειψία, οι λεγόμενες Διαδηλώσεις της Δευτέρας, οι οποίες πυροδοτήθηκαν από τις προσευχές ειρήνης στην εκκλησία του Αγίου Νικολάου, εξελίχθηκαν σε κεντρικό σύμβολο αντίστασης. Αυτό που ξεκίνησε με μόλις μερικές εκατοντάδες συμμετέχοντες εξελίχθηκε σε μαζικό κίνημα τον Οκτώβριο του 1989. Μέχρι τις 9 Οκτωβρίου, περίπου 70.000 άνθρωποι διαδήλωναν ειρηνικά στο κέντρο της πόλης της Λειψίας. Το γεγονός ότι οι δυνάμεις ασφαλείας δεν χρησιμοποίησαν βία παρά τις απειλές σηματοδότησε ένα αποφασιστικό σημείο καμπής: το κράτος δεν ήταν πλέον πρόθυμο ή ικανό να καταστείλει τις διαμαρτυρίες με βία. Ένα άλλο αποκορύφωμα του κινήματος διαμαρτυρίας ήταν η μαζική διαδήλωση στην πλατεία Αλεξάντερπλάτς στο Ανατολικό Βερολίνο στις 4 Νοεμβρίου 1989. Περίπου μισό εκατομμύριο άνθρωποι εκεί απαίτησαν δημοκρατία, ελευθερία έκφρασης και πολιτική αλλαγή. Αυτή η διαδήλωση έδειξε δυναμικά ότι η νομιμότητα του καθεστώτος είχε σε μεγάλο βαθμό χαθεί. Η πολιτική κρίση εντάθηκε περαιτέρω, όταν ο Έρικ Χόνεκερ αντικαταστάθηκε από αρχηγός κράτους και γέτης κόμματος στις 18 Οκτωβρίου 1989. Ο διάδοχός του, Έγκον Κρεντς, προσπάθησε να ανακτήσει την εμπιστοσύνη του κοινού με υποσχέσεις για μεταρρυθμίσεις, αλλά η πλειοψηφία των πολιτών της Ανατολικής

wann die Verordnung in Kraft treten würde, antwortete Schabowski fälschlicherweise: „Das tritt nach meiner Kenntnis... ist das sofort, unverzüglich“ (siehe das entsprechende Video unter diesem Link <https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/deutsche-einheit/video-ddr-pressekonferenz-schabowski-814754>). Diese Aussage verbreitete sich rasend schnell, und Tausende strömten zu den Grenzübergängen. Die überforderten Grenzbeamten öffneten schließlich die Übergänge, und die Mauer fiel feierlich, während eine Menschenmenge von beiden Seiten einströmte und aktiv teilnahm. Der Fall der Berliner Mauer war das Ergebnis monatelangen sozialen Drucks, Massenflucht und Massenprotesten und gilt als historischer Moment der Freiheit und des friedlichen Wandels in Europa. Sehenswert ist das untenstehende Video, das neben der Feierlaune der Bürger auch das Staunen und die Besorgnis der Grenzbeamten einfängt, da diese selbst noch nicht begriffen hatten, welch historisches Ereignis sich gerade ereignete <https://www.youtube.com/watch?v=2xjqlwHvrYs> .

Die Erinnerung lebt weiter

Falls ihr Berlin besucht, solltet ihr wissen, dass ein etwa 1,3 km langes Stück der Mauer noch immer als Mahnmal an diese Zeit existiert (East Side Gallery). Es erinnert uns daran, dass Mauern – ob real oder nicht – fallen können! Ein Besuch lohnt sich, denn ich war erst kürzlich dort und bewunderte die wunderschönen Graffitis der letzten Jahre. Gleichzeitig spürte ich die Stimmen der Vergangenheit, die von Menschen erzählten, die hinter der Mauer lebten, die Angst und Isolation erlebten, aber auch die Kraft des Widerstands. Die East Side Gallery regte mich zum Nachdenken über die „unsichtbaren Mauern“ unserer Gesellschaft an: die Grenzen, die wir uns selbst setzen, die Stereotypen, die Vorurteile, die Entfremdung, digital oder nicht. So wie die Mauer einst Menschen auf natürliche Weise trennte, errichten heute mangelnde Kommunikation und soziale Ungleichheit Mauern zwischen uns, die auf dieselbe Weise eingerissen werden müssen: mit Offenheit, Verständnis und Solidarität. Der Besuch war mehr als nur die Besichtigung eines historischen Denkmals; er erinnerte mich daran, dass Freiheit keine Selbstverständlichkeit ist, dass die Verbindung zwischen Menschen kostbar ist und dass jeder noch so kleine Schritt im Alltag, ob persönlich oder gesellschaftlich, zählt. Ich reiste mit gemischten Gefühlen ab: Bewunderung für die Kunst, Trauer über die Vergangenheit, aber auch Hoffnung für die Zukunft. Die Ereignisse von 1989 sollten uns daran erinnern, Situationen kritisch zu hinterfragen und heute aktiv ähnliche Mauern einzureißen.

Wusstet ihr, dass der 9. November ein bedeutendes Datum für Deutschland ist?

9.11.1848 An diesem Donnerstag wurde der Demokrat, Kolumnist und Dichter Robert Blum in Wien hingerichtet. Blum war Mitglied der ersten demokratischen Nationalversammlung, der Frankfurter Nationalversammlung, die

Γερμανίας δεν τον πίστεψε. Τα οικονομικά προβλήματα, οι ελλείψεις εφοδιασμού και η γενική απώλεια εμπιστοσύνης εντείναν περαιτέρω την πίεση στο καθεστώς. Η άμεση αφορμή για την πτώση του Τείχους του Βερολίνου ήταν τελικά μια παρεξήγηση κατά τη διάρκεια συνέντευξης Τύπου το βράδυ της 9ης Νοεμβρίου, όταν ο Γκίντερ Σαμπόφσκι, ανακοίνωσε έναν νέο ταξιδιωτικό κανονισμό που θα επέτρεπε στους πολίτες της Ανατολικής Γερμανίας να ταξιδεύουν στη Δύση. Όταν ένας δημοσιογράφος ρώτησε πότε θα τεθεί σε ισχύ ο κανονισμός, ο Σαμπόφσκι απάντησε λανθασμένα: «Κατά τη γνώση μου, τίθεται σε ισχύ αμέσως» (δείτε σε αυτόν τον σύνδεσμο το σχετικό βίντεο <https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/deutsche-einheit/video-ddr-pressekonferenz-schabowski-814754>). Αυτή η δήλωση εξαπλώθηκε γρήγορα και χιλιάδες άνθρωποι συνέρρευσαν στα συνοριακά περάσματα. Οι καταβεβλημένοι συνοριοφύλακες άνοιξαν τελικά τα περάσματα και το Τείχος έπεσε πανηγυρικά, μιας και μια ανθρώπινη λαοθάλασσα και από τις δυο πλευρές του Τείχους συνέρρευσε και συμμετείχε ενεργά στην πτώση του Τείχους του Βερολίνου, που ήταν το αποτέλεσμα μηνών κοινωνικής πίεσης, μαζικής εξόδου, μαζικών διαμαρτυριών και που χαρακτηρίζεται ως μια ιστορική στιγμή ελευθερίας και ειρηνικής αλλαγής στην Ευρώπη. Αξίζει να παρακολουθήσετε το παρακάτω βίντεο, στο οποίο πέρα από το πανηγυρικό κλίμα μεταξύ των πολιτών αποτυπώνεται και η απορία και ο προβληματισμός των φυλάκων, μιας και οι ίδιοι δεν είχαν ακόμα συνειδητοποιήσει το ιστορικό γεγονός που λάμβανε εκείνη τη στιγμή χώρα, καθώς δεν είχαν λάβει σαφείς εντολές (<https://www.youtube.com/watch?v=2xjqlwHvrYs>).

Η μνήμη μένει ζωντανή

Αν βρεθείτε στο Βερολίνο, να ξέρετε ότι ένα κομμάτι του Τείχους περίπου 1,3 χλμ. υπάρχει ακόμα ως μνημείο εκείνης εποχής (East Side Gallery) να μας υπενθυμίζει πως τα Τείχη, υπαρκτά και μη, γκρεμίζονται! Αξίζει να το επισκεφθείτε, όπως και εγώ που βρέθηκα πρόσφατα εκεί, χαζεύοντας τα όμορφα Graffiti που σχεδιάστηκαν τα τελευταία χρόνια, αλλά, ταυτόχρονα, νιώθοντας τους ψίθυρους του παρελθόντος από ανθρώπους που έζησαν την καθημερινότητα πίσω από το Τείχος, που αντιμετώπισαν τον φόβο, την απομόνωση, αλλά και τη δύναμη της αντίστασης. Ταυτόχρονα, το East Side Gallery με έκανε να σκεφτώ τα «αόρατα τείχη» της κοινωνίας μας, τα όρια που θέτουμε εμείς οι ίδιοι, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, την αποξένωση, ψηφιακή και μη. Όπως το Τείχος κάποτε χώριζε ανθρώπους με φυσικό τρόπο, έτσι και σήμερα η έλλειψη επικοινωνίας ή η κοινωνική ανισότητα δημιουργούν τείχη ανάμεσά μας, που πρέπει να γκρεμιστούν με τον ίδιο τρόπο: με ανοιχτό μυαλό, κατανόηση και αλληλεγγύη. Η επίσκεψη στο σημείο δεν ήταν μόνο μια περιήγηση σε ένα ιστορικό μνημείο. Ήταν μια υπενθύμιση ότι η ελευθερία δεν είναι δεδομένη, ότι η σύνδεση μεταξύ ανθρώπων είναι πολύτιμη και ότι κάθε μικρό «γκρέμισμα τείχους» στην καθημερινότητά μας, είτε προσωπικό είτε κοινωνικό, έχει σημασία. Έφυγα με ανάμεικτα συναισθήματα: με θαυμασμό για την τέχνη, με θλίψη για το παρελθόν, αλλά και με μια αίσθηση ελπίδας για το μέλλον. Τα γεγονότα του 1989 θα πρέπει να μας υπενθυμί-

in der Paulskirche tagte. Als Leiter einer Delegation der demokratischen Fraktion der Nationalversammlung war er nach Wien gereist, um den Aufstand gegen den österreichischen Kaiser zu unterstützen.

9.11.1918 Der SPD-Politiker Philipp Scheidemann rief vom Balkon des Reichstags in Berlin die Republik aus. Dies markierte das Ende der jahrhundertelangen Herrschaft der Hohenzollern nach der Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg.

9.11.1923 An diesem Freitag versuchten der damals noch relativ unbekannte Adolf Hitler und seine Verbündeten in München, die demokratisch gewählte Regierung zu stürzen. Die Polizei beendete den Putschversuch nach wenigen Stunden. Hitler wurde zu fünf Jahren Haft verurteilt, aber wegen „vorbildlichen Verhaltens“ bereits nach wenigen Monaten freigelassen.

09.11.1938 In der Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 organisierte die NSDAP mit Hilfe ihrer paramilitärischen Organisationen gewaltsame Angriffe gegen die jüdische Bevölkerung. Die antijüdischen Pogrome im nationalsozialistischen Deutschland dauerten 1938 eine ganze Woche. Raubüberfälle, Brandstiftungen und Morde ereigneten sich Tag und Nacht. Nationalsozialisten ermordeten Tausende von Juden. 1.400 Synagogen wurden zerstört und 7.500 Geschäfte und Wohnhäuser geplündert, ebenso jüdische Friedhöfe und Gemeindezentren.

09.11.1989 Fall der Berliner Mauer.

Ζουν να εξετάζουμε τις καταστάσεις με κριτική σκέψη και να καταρρίπτουμε ενεργά ανάλογα Τείχη σήμερα.

Εσύ γνώριζες ότι η 9η Νοεμβρίου είναι εμβληματική ημερομηνία για την Γερμανία?

09.11.1848 αυτή την Πέμπτη, ο δημοκράτης αρθρογράφος και ποιητής Ρόμπερτ Μπλουμ εκτελέστηκε στη Βιέννη. Ο Μπλουμ ήταν μέλος του πρώτου δημοκρατικού κοινοβουλίου, της Εθνοσυνέλευσης της Φρανκφούρτης, η οποία συνεδρίαζε στην εκκλησία του Αγίου Παύλου. Ως επικεφαλής αντιπροσωπείας της δημοκρατικής παράταξης της Εθνοσυνέλευσης είχε ταξιδέψει στη Βιέννη, για να υποστηρίξει την εξέγερση κατά του Αυστριακού αυτοκράτορα.

09.11.1918 ο πολιτικός του SPD Φίλιπ Σάιντεμαν κήρυξε τη Δημοκρατία από το μπαλκόνι του Ράιχσταγκ στο Βερολίνο. Αυτό σηματοδότησε το τέλος των αιώνων κυριαρχίας των Χοεντσόλερν μετά την ήττα της Γερμανίας στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο.

09.11.1923 εκείνη την Παρασκευή στο Μόναχο ο τότε σχετικά άγνωστος Αδόλφος Χίτλερ και οι σύμμαχοί του επιχειρήσαν να ανατρέψουν την δημοκρατικά εκλεγμένη κυβέρνηση. Η αστυνομία τερμάτισε την απόπειρα πραξικοπήματος μετά από λίγες ώρες. Ο Χίτλερ καταδικάστηκε σε πέντε χρόνια φυλάκισης, αλλά αφέθηκε ελεύθερος μετά από λίγους μόνο μήνες λόγω «καλής συμπεριφοράς».

09.11.1938 τη νύχτα της 9ης προς την 10η Νοεμβρίου 1938 το Ναζιστικό Κόμμα, μέσω των παραστρατιωτικών οργανώσεων του, οργάνωσε βίαιες επιθέσεις εναντίον του εβραϊκού πληθυσμού. Τα αντιεβραϊκά πογκρόμ στη ναζιστική Γερμανία διήρκεσαν μια ολόκληρη εβδομάδα το 1938. Ληστείες, εμπρησμοί και δολοφονίες συνέβαιναν μέρα και νύχτα. Οι Ναζί μπράβοι δολοφόνησαν χιλιάδες Εβραίους. 1.400 συναγωγές καταστράφηκαν και 7.500 επιχειρήσεις και σπίτια λεηλατήθηκαν, όπως και εβραϊκά νεκροταφεία και κοινοτικά κέντρα.

09.11.1989 Η πτώση του Τείχους του Βερολίνου



Kultur. Worum geht es?

03

Κουλτούρα. Περί τίνος πρόκειται;

Areti Tsigkrelis

Die Bedeutung der Kultur ist mehrdimensional; deswegen versuchen Wissenschaftler, sie umschreibend zu definieren oder durch „Kultur-modelle“ bzw. mit Metaphern zu visualisieren.

Laut Samovar, „[...] what you call culture is [...] like the moon: You observe the front, which appears flat and one-dimensional, but there are other dimensions that we cannot see“.

Was unter „Kultur“ zu verstehen ist, hat mehr mit der Weltsicht und der Lebensart von verschiedenen sozialen Gruppen zu tun. Zusätzlich hat Kultur auch mit einem Kode und der ganzen Atmosphäre zu tun, die nur jemand verstehen kann, der in dieser bestimmten Umgebung sozialisiert ist. Nebenbei wird sie sowohl unbewusst als auch durch Interaktion und Lernprozess erlernt und dadurch an die nächsten Generationen weitergegeben; da Kultur vielfältige Aspekte des Lebens in einer bestimmten Gesellschaft einschließt, ist sie von einem anderen Kultur Angehörigen schwer wahrnehmbar.

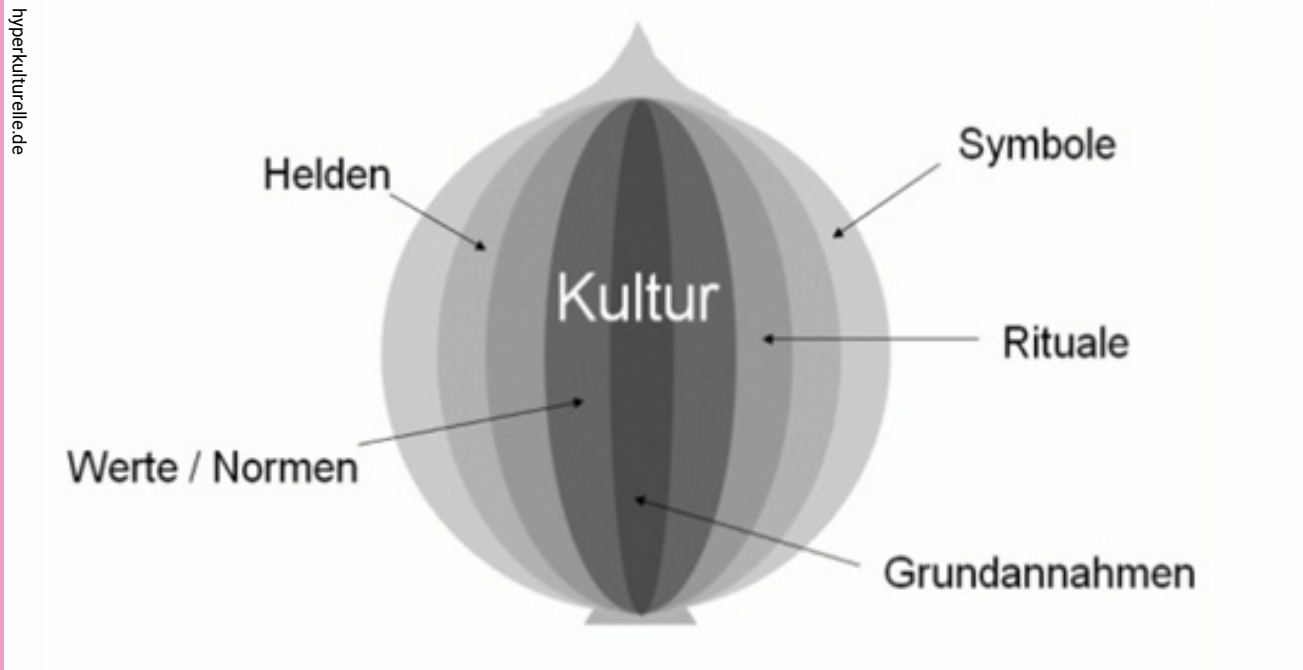
Das Eisbergmodell visualisiert die zwei Teile einer Kultur. Der Kultureisberg besteht sowohl aus den „sichtbaren“ Elementen als auch aus den übrigen Elementen, die unter der „Wasseroberfläche“ sind. Die Komponenten der Kultur, die leicht erkennbar sind und durch die Sinne wahrgenommen werden können, sind im kleinen Teil des Eisbergs enthalten; seine Spitze umfasst die „sicht- bzw. hörbaren“ Kulturelemente. Einige davon sind beispielsweise die Sprache, die Bräuche, das Aussehen, die Kleidung, die Speisen bzw. Essgewohnheiten, das Verhaltensmuster, die Umgangsformen, die Kunst bzw. die Musikformen, die Tänze usw. sind. Der größere Teil des Kultureisbergs liegt „unter der Wasseroberfläche“ verborgen und stellt

Η έννοια της κουλτούρας είναι πολυδιάστατη. γι' αυτό ακριβώς οι επιστήμονες προσπαθούν να την ορίσουν περιγραφικά ή να την οπτικοποιήσουν μέσω «πολιτισμικών μοντέλων» ή/και μεταφορών.

Σύμφωνα με τον Σάμοβαρ, «[...] αυτό που αποκαλούμε κουλτούρα είναι [...] σαν τη σελήνη: Παρατηρούμε το μπροστινό της μέρος, το οποίο φαίνεται επίπεδο και μονοδιάστατο, αλλά υπάρχουν και άλλες διαστάσεις που δεν μπορούμε να δούμε».

Αυτό που εννοούμε με τον όρο «κουλτούρα» έχει περισσότερο να κάνει με την κοσμοθεωρία και τον τρόπο ζωής διάφορων κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, η κουλτούρα αφορά και σε έναν «κώδικα» και στην όλη «ατμόσφαιρα» που μόνο κάποιος που κοινωνικοποιείται σε αυτό το συγκεκριμένο περιβάλλον μπορεί να καταλάβει. Επιπλέον, τη μαθαίνει κανείς τόσο ασυνείδητα όσο και μέσω διαδικασιών αλληλεπίδρασης και μάθησης, κι έτσι μεταδίδεται στις επόμενες γενιές. με δεδομένο ότι η κουλτούρα περιλαμβάνει ποικίλες πτυχές της ζωής σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή από όσους ανήκουν σε μια διαφορετική κουλτούρα.

Το μοντέλο του παγόβουνου απεικονίζει τα δύο μέρη μιας κουλτούρας. Το παγόβουνο, που περιγράφει την κουλτούρα, αποτελείται τόσο από τα «ορατά» στοιχεία όσο και από τα υπόλοιπα στοιχεία που βρίσκονται κάτω από την «επιφάνεια του νερού». Τα συστατικά του πολιτισμού, που είναι εύκολα αναγνωρίσιμα και μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω των αισθήσεων, περιέχονται στο μικρό μέρος του παγόβουνου. Στην κορυφή του, περιλαμβάνει πολιτισμικά στοιχεία που μπορούμε να δούμε ή να ακούσουμε, μερικά από τα οποία είναι, για παράδειγμα, η γλώσσα, τα έθιμα, η εμφάνιση, η ενδυμασία, οι διατροφικές συνήθειες, τα πρό-



den nicht direkt erkennbaren Teil der Kultur dar. Zu diesem Teil könnten Kulturelemente gehören, wie Normen, Gesetze, Werte, Moralvorstellungen, Ideale, Traditionen, Geschichte, Mythen, Literatur, Geschlechterrollen, Religion, Glaube, Status, Regierungsformen, Tabus usw., die zwar bis zu einem Grad unbewusst sind, aber doch entscheidend beeinflussen können. Menschen nehmen den „sichtbaren“ Teil von anderen Kulturen wahr und interpretieren ihn, aber meistens ist es die Gesamtheit der „unsichtbaren“ und der nur mittelbar und indirekt wahrnehmbaren kulturellen Aspekte, die Schwierigkeiten bei der interkulturellen Kommunikation verursachen kann.

Der Kulturwissenschaftler Hofstede stellt Kultur durch bildhaft dar, und dies durch das auf Kultur und ihre Komponenten zielende Kulturzwiebel-Modell. Nach diesem Modell wird Kultur als eine Zwiebel dargestellt, die aus verschiedenen, oberflächlichen bzw. tieferen Schichten besteht. Die äußere Schicht bezieht sich auf die kulturellen Besonderheiten, die sogenannten „Symbole“, die erkennbar sind, aber sich im Laufe der Zeit verändern können. Die „Helden“ stellen die nächste Schicht im Zwiebelmodell dar. Dabei geht es um Personen, entweder echte bzw. lebendige oder fiktive bzw. tote, die Eigenschaften besitzen, die in einer Kultur großes Ansehen genießen bzw. wichtig sind, und deswegen als Vorbilder funktionieren. Die „Rituale“ sind nach Hofstede kollektive Tätigkeiten, die innerhalb einer Kultur erforderlich sind, und sie stellen die dritte und vorletzte Schicht im Zwiebelmodell dar. Diese ersten drei Schichten der Kulturzwiebel sind sichtbar und wahrnehmbar, aber der Kern besteht aus „Werten / Normen / Grundannahmen“, es geht um kulturspezifische Konventionen bzw. Einstellungen, die oft den meisten Menschen nicht bewusst sind, weil man sie früh im Leben erlernt, und Werte, die oft unverändert bleiben. Diese Werte könnten

typische συμπεριφοράς, οι τρόποι, η τέχνη ή η μουσική, οι χοροί κ.λπ. Το μεγαλύτερο μέρος του πολιτισμικού παγόβουνου βρίσκεται κρυμμένο «κάτω από την επιφάνεια του νερού» και αντιπροσωπεύει το μέρος της κουλτούρας που δεν είναι άμεσα αναγνωρίσιμο. Αυτό το μέρος θα μπορούσε να περιλαμβάνει πολιτισμικά στοιχεία όπως κανόνες, νόμους, αξίες, ηθική, ιδανικά, παράδοση, ιστορία, μύθους, λογοτεχνία, ρόλους των φύλων, θρησκεία, πεποιθήσεις, κοινωνική θέση, μορφές διακυβέρνησης, ταμπού κ.λπ., τα οποία είναι μεν σε κάποιο βαθμό ασυνείδητα, αλλά μπορούν να έχουν καθοριστική επιρροή. Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το «ορατό» μέρος άλλων πολιτισμών, αλλά τις περισσότερες φορές το σύνολο των «αόρατων» και των μόνο έμμεσα αντιληπτών πολιτισμικών πτυχών είναι αυτό που μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην διαπολιτισμική επικοινωνία.

Ο επιστήμονας Hofstede χρησιμοποιεί το «μοντέλο του πολιτισμικού κρεμμυδιού» για να απεικονίσει την κουλτούρα με εικονογραφικό τρόπο, εστιάζοντας στον πολιτισμό και τα συστατικά του στοιχεία. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η κουλτούρα αναπαρίσταται ως ένα κρεμμύδι που αποτελείται από διαφορετικά, επιφανειακά και βαθύτερα, στρώματα. Το εξωτερικό στρώμα αναφέρεται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα λεγόμενα «σύμβολα», που είναι αναγνωρίσιμα και που μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου. Οι «ήρωες» αντιπροσωπεύουν το επόμενο επίπεδο στο μοντέλο του κρεμμυδιού, δηλαδή ανθρώπους, είτε πραγματικούς και ζωντανούς είτε φανταστικούς και νεκρούς, που διαθέτουν χαρακτηριστικά που είναι ιδιαίτερα σεβαστά ή σημαντικά σε μια κουλτούρα και ως εκ τούτου λειτουργούν ως πρότυπα. Σύμφωνα με τον Hofstede, οι «τελετουργίες» είναι συλλογικές δραστηριότητες που είναι απαραίτητες μέσα σε έναν πολιτισμό και αυτές αντιπροσωπεύουν το τρίτο και προτελευταίο επίπεδο στο μοντέλο κρεμμυδιού. Αυτά τα τρία πρώτα στρώματα του πολιτισμικού κρεμμυ-

die Gesamtheit der sozialen Beziehungen in der jeweiligen Gesellschaft bzw. Kulturgruppe entscheidend beeinflussen.

Im weiteren Verlauf werden Beispiele von zwei Kulturgruppen, nämlich aus Deutschland und Griechenland, nach den Schichten des Kulturzwiebel-Modells erwähnt. Für Deutschland als Kulturgruppe könnte man die folgenden beispielsweise ansprechen, was das vorliegende Kulturmodell betrifft; als „Symbole“ könnten die Farben Schwarz-Rot-Gelb oder das Brandenburger Tor, als „Held“ Goethe, als „Rituale“ die staatlichen Feiertage, wie z.B. der 3. Oktober, und als „Werte“ die Werte der humanistischen Aufklärung betrachtet werden. Zusätzlich könnten die folgenden Beispiele für Griechenland gelten; die Farben Weiß-Blau oder die Akropolis als „Symbole“, Odysseus als „Held“, auch staatliche Feiertage, wie z.B. der 25. März, als „Rituale“ und die Werte der altgriechischen Philosophie als „Werte“ der griechischen Kultur.

διού είναι ορατά και αισθητά, ενώ ο πυρήνας του αποτελείται από «αξίες / κανόνες / βασικές αποδοχές». Πρόκειται για συμβάσεις ή συμπεριφορές που αφορούν συγκεκριμένους πολιτισμούς και τις οποίες οι περισσότεροι άνθρωποι συχνά αγνοούν, επειδή τις εσωτερικεύουν νωρίς στη ζωή τους, καθώς και για αξίες που συχνά παραμένουν αμετάβλητες. Αυτές οι αξίες θα μπορούσαν να έχουν καθοριστική επίδραση στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων στην αντίστοιχη κοινωνία ή πολιτισμική ομάδα.

Στη συνέχεια, αναφέρονται παραδείγματα δύο πολιτισμικών ομάδων, συγκεκριμένα από τη Γερμανία και την Ελλάδα, σύμφωνα με τα επίπεδα του μοντέλου του πολιτισμικού κρεμμυδιού. Για τη Γερμανία ως πολιτισμική ομάδα, θα μπορούσε κανείς, για παράδειγμα, να αναφερθεί στα ακόλουθα σε σχέση με το συγκεκριμένο μοντέλο: Τα χρώματα μαύρο, κόκκινο και κίτρινο ή η Πύλη του Βρανδεμβούργου θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως «σύμβολα», ο Γκαίτε ως ο «ήρωας», οι εθνικές εορτές όπως η 3η Οκτωβρίου ως «τελετουργίες» και οι αξίες του ουμανιστικού Διαφωτισμού ως «αξίες». Επιπλέον, τα ακόλουθα παραδείγματα θα μπορούσαν να ισχύουν για την Ελλάδα: τα χρώματα λευκό και μπλε ή η Ακρόπολη ως «σύμβολα», ο Οδυσσέας ως «ήρωας», επίσης οι εθνικές εορτές, όπως η 25η Μαρτίου, ως «τελετουργίες» και οι αξίες της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας ως «αξίες» του ελληνικού πολιτισμού.



Das war eine Zeit, da die Häuser in den Himmel wuchsen! Nicht umsonst haben wir das Wort aus dem Amerikanischen übersetzt. Und anderen hat das genauso imponiert: gratta-cielo, gratte-ciel, rascacielos, gratacelos, gökdelen, felhőkarcoló, etxe orratz, gedung pencakar langit, čielskrapanto, wolken-krabber. Vielleicht noch Wolkengrapscher/in?

Anfang des Jahrhunderts, als es noch sogenannte Wolkenkratzer waren, galten sie so manchem nicht nur als höchste, sondern auch als höchst langweilige, nur durch die gleich-mäßigen Fensterreihen belebte Kästen. Es gab dazu wohl auch einen luftigen Schwank „Der Wolkenkratzer“ (nicht: Der schwankende Wolkenkratzer, wie ich glaube ihn selbst erlebt zu haben).

Da ist die Menschheit jetzt ein ganzes Stück weiter. Wenn man im Moment die 10 höchsten der Welt aufeinander-schichtete, wie hoch würde das?

Ist es nicht plausibel, dass Menschen immer höher hinaus-wollen? Wollten viele nicht immer schon in den Himmel? Und hat nicht Reinhard Mey gewusst, warum: „Über den Wolken muss die Freiheit doch grenzenlos sein.“

Apropos Freiheit. Es gibt Hinweise darauf, dass in Dubai für die WM ein Wolkenkuckucksheim geplant war. Das sei dem Arbeitskräftemangel zum Opfer gefallen.

Aus:

Hans Jürgen Heringer: 100 Jahrhundert Wörter

Ήταν μια εποχή όπου τα σπίτια «μεγάλωναν» προς τον ουρανό! Δεν είναι τυχαίο ότι η λέξη αυτή έχει μεταφραστεί από τα αγγλικά. Και εντυπωσίασε εξίσου και άλλες γλώσσες: gratta-cielo, gratte-ciel, rascacielos, gratacelos, gökdelen, felhőkarcoló, etxe orratz, gedung pencakar langit, čielskrapanto, wolken-krabber. Ίσως και ουρανο-αρπάκτης;

Στις αρχές του αιώνα, όταν ήταν ακόμα ουρανοξύστες, για πολλούς δεν ήταν μόνο οι ψηλότεροι αλλά και οι πιο βαρετοί, μόνο και μόνο από τα έμψυχα κουτιά των ομοιόμορφων σειρών παραθύρων. Μάλιστα, υπήρχε και ένα αστείο με τίτλο «Ο Ουρανοξύστης» (και όχι: «Ο ταλαντευόμενος ουρανοξύστης», όπως πιστεύω ότι τον έζησα εγώ ο ίδιος).

Η ανθρωπότητα έχει προχωρήσει πολύ από τότε. Αν στοιβάζαμε τους 10 ψηλότερους του κόσμου, πόσο ψηλό θα ήταν το σύνολο;

Δεν είναι λογικό, ότι οι άνθρωποι θέλουν πάντα να φτάσουν ψηλότερα; Πολλοί δεν ήθελαν πάντα να φτάσουν στον ουρανό; Και δεν ήξερε ο Reinhard Mey γιατί: «Πάνω από τα σύννεφα πρέπει να υπάρχει η απόλυτη ελευθερία.»

Παρεμπιπτόντως περί ελευθερίας: υπάρχουν ενδείξεις ότι στο Ντουμπάι σχεδιαζόταν μία νεφελοκοκκυγία ενόψει του Παγκοσμίου Κυπέλλου. Φαίνεται όμως ότι αυτό ακυρώθηκε λόγω έλλειψης εργατικών χεριών.

Πηγή:

Hans Jürgen Heringer: 100 Jahrhundert Wörter

Το ερευνητικό πρόγραμμα GLΩSSA.MU

Areti Tsigkrelis

Das Forschungsprojekt GLΩSSA.MU hat zum Ziel, den Gebrauch des Griechischen und des Deutschen im Alltag griechisch-deutscher Kinder und Jugendlicher zu untersuchen.

Im Zentrum stehen ihre mehrsprachigen Praktiken sowie der Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch, Sprachkompetenz und Spracherhaltsmaßnahmen. Mithilfe von Textproduktionen werden qualitative und quantitative Daten zur pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenz und Performanz erfasst, um ein umfassendes Bild der gelebten Mehrsprachigkeit in diesem Kontext zu gewinnen.

In der jetzigen Phase des Projektes wird das Forschungsprojekt GLΩSSA.MU zunächst im Raum München in Kooperation des Instituts für Multimedia und Linguistische Anwendungen (M.I.L.A.) des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen (NKUA) mit der Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM) des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilian-Universität München (LMU) durchgeführt.

Die Ergebnisse sollen einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit und Spracherhaltsforschung leisten und zugleich Impulse für die Förderung einer funktionalen Bilingualität im Bildungsbereich geben.

Mehr unter <https://mila-de.gs.uoa.gr/forschung>

Το ερευνητικό έργο GLΩSSA.MU έχει ως στόχο τη διερεύνηση της χρήσης των Ελληνικών και των Γερμανικών στην καθημερινή ζωή Ελληνογερμανών παιδικής και εφηβικής ηλικίας.

Στο επίκεντρο βρίσκονται οι πολυγλωσσικές πρακτικές τους και η σχέση μεταξύ της γλωσσικής επάρκειας, της χρήσης της γλώσσας και των τρόπων διατήρησής της.

Αξιοποιώντας την παραγωγή κειμένων θα συλλεχθούν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα σχετικά με την πραγματολογική και κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα και η εφαρμογή της γλώσσας σε επιλεγμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, προκειμένου να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του πώς βιώνεται η πολυγλωσσία σε αυτό το πλαίσιο.

Στην τρέχουσα φάση, το ερευνητικό έργο GLΩSSA.MU διεξάγεται αρχικά στην περιοχή του Μονάχου με τη συνεργασία του Εργαστηρίου Πολυμέσων και Γλωσσικών Εφαρμογών (M.I.L.A.) του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και του Διεθνούς Κέντρου Έρευνας για την Πολυγλωσσία (IFM) του Τομέα Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Ludwig-Maximilian του Μονάχου (LMU).

Τα αποτελέσματα πρόκειται να συμβάλουν στην ενίσχυση της έρευνας για την πολυγλωσσία και τη διατήρηση της γλώσσας και, ταυτόχρονα, θα δώσουν ώθηση για την ενίσχυση της λειτουργικής διγλωσσίας στην εκπαίδευση.

Περισσότερες πληροφορίες θα βρείτε στο https://mila.gs.uoa.gr/ereyna/ereynitika_programmat

Gendergerechte Sprache



Γλώσσα Ισότητας των Φύλων

Marina Vlachou

Sprache ist nicht nur reines Mittel zur Kommunikation, sondern spiegelt zugleich gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und Wirklichkeitskonstruktionen wider und prägt Wahrnehmungs- und Denkweisen. Im Mittelpunkt zeitgenössischer Debatten steht die Frage, wie Sprache gerechter gegenüber den Geschlechtern, und darüber hinaus gegenüber nicht-binären Identitäten, gestaltet werden kann.

Unter dem Begriff „gendergerechte Sprache“ (auch: geschlechtergerechte oder geschlechterreflektierte Sprache) werden Verfahren und Prinzipien subsumiert, die darauf abzielen, sprachliche Ausgrenzung zu vermeiden, Sichtbarkeit zu schaffen und Geschlechtergerechtigkeit auch über sprachliche Mittel zu unterstützen.

Η γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα ουδέτερο μέσο επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα αντικατοπτρίζει κοινωνικές δομές, σχέσεις εξουσίας και τρόπους κατασκευής της πραγματικότητας, ενώ επηρεάζει τους μηχανισμούς αντίληψης και σκέψης. Στο επίκεντρο των σύγχρονων συζητήσεων βρίσκεται το ερώτημα πώς η γλώσσα μπορεί να καταστεί δικαιότερη απέναντι στα φύλα και, επιπλέον, απέναντι σε μη δυαδικές ταυτότητες φύλου.

Ο όρος «γλώσσα ισότητας των φύλων» (ή «γλωσσικά ευαίσθητη ως προς το φύλο» ή «γλώσσα που αντανakλά την ισότητα των φύλων») περιλαμβάνει πρακτικές και αρχές που αποσκοπούν στην αποφυγή γλωσσικού αποκλεισμού, στη δημιουργία ορατότητας και στην υποστήριξη της ισότητας των φύλων μέσω γλωσσικών μέσων.

Linguistisch betrachtet geht es dabei weniger darum, ein einzelnes Zeichen, wie das Gendersternchen (*) einzuführen, sondern Fragen zu stellen wie: Welche Anwendungsmöglichkeiten gibt es? Welche grammatischen, morphologischen und semantischen Implikationen sind damit verbunden? Welche Wirkungen und Grenzen besitzt gendergerechte Sprache in verschiedener Hinsicht? Dieser Artikel gibt einen Überblick über zentrale linguistische Ansatzpunkte, diskutiert verschiedene Strategien der Umsetzung, beleuchtet empirische Befunde sowie Kontroversen und reflektiert abschließend mögliche Entwicklungen.

Begriff und konzeptioneller Rahmen

Der Begriff „geschlechterreflektierte Sprache“ wird generell als Sprachgebrauch definiert, in dem bewusst geschlechterbezogene Formulierungen hinterfragt werden und umfasst sprachliche Mittel und Verfahren, die darauf abzielen, durch Wortwahl, Grammatik oder Formulierungen geschlechtliche Exklusion zu vermeiden, Sichtbarkeit herzustellen und sprachliche Gleichberechtigung zu unterstützen. Dies basiert auf den Annahmen, dass Sprache und Gesellschaft in einem Wechselverhältnis stehen und dass Sprache gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen nicht nur spiegeln, sondern auch stabilisieren oder verändern kann.

Eine wichtige Vorannahme vieler genderlinguistischer Ansätze lautet, dass das sogenannte generische Maskulinum, wie die Lehrer oder die Studenten, nicht geschlechtsneutral ist, sondern männliche Referenzrahmen bevorzugt. Frauen oder nicht-binäre Personen bleiben dabei implizit oder unsichtbar. So argumentiert z. B. Luise F. Pusch schon seit 1984 in ihrem Klassiker *Das Deutsche als Männersprache*, dass Deutsch eine Männersprache, also strukturell und semantisch auf eine männliche Norm hin angelegt sei.

Aus linguistischer Sicht geht es insbesondere um folgende Aspekte:

Genus vs. Sexus: Im Deutschen bestehen grammatische Geschlechtskategorien (Genus) und biologische oder soziale Geschlechterzuordnungen (Sexus). Die feministische Linguistik kritisiert, dass das sogenannte generische Maskulinum, wie die Studenten und die Lehrer, zwar formal alle Geschlechter umfassen kann, aber häufig mental oder kognitiv primär Männer hervorruft (Kotthoff 2020).

Sprachwandel: Sprachliche Strukturen verändern sich im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen. Linguistische Forschung untersucht, ob und wie geschlechtergerechte Sprache Teil eines solchen Wandels sein kann

Από γλωσσολογική σκοπιά, το ζήτημα δεν περιορίζεται στην καθιέρωση ενός συμβόλου, όπως ο αστερίσκος του φύλου (*). Αντίθετα, προκύπτουν ερωτήματα όπως: Ποιες είναι οι δυνατότητες εφαρμογής; Ποιες γραμματικές, μορφολογικές και σημασιολογικές συνέπειες συνεπάγονται; Ποια είναι τα αποτελέσματα και τα όρια της γλωσσικής ισότητας των φύλων σε ποικίλα επίπεδα; Το παρόν άρθρο παρέχει μια συνοπτική επισκόπηση βασικών γλωσσολογικών προσεγγίσεων, συζητά διαφορετικές στρατηγικές εφαρμογής, αναλύει εμπειρικά δεδομένα και αντιπαραθέσεις, και τέλος, εξετάζει πιθανούς προσανατολισμούς για μελλοντικές εξελίξεις.

Εννοιολογικό Πλαίσιο

Ο όρος «γλωσσική ευαισθησία ως προς το φύλο» ορίζεται γενικά ως η χρήση της γλώσσας κατά τρόπο που θέτει συνειδητά υπό αμφισβήτηση τις διατυπώσεις που σχετίζονται με το φύλο. Περιλαμβάνει γλωσσικά μέσα και διαδικασίες που αποσκοπούν, μέσω της επιλογής λέξεων, της γραμματικής ή των διατυπώσεων, στο να αποτρέψουν τον αποκλεισμό με βάση το φύλο, να ενισχύσουν την ορατότητα όλων των φύλων και να προάγουν τη γλωσσική ισότητα. Αυτό βασίζεται στην παραδοχή ότι η γλώσσα και η κοινωνία βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση, η γλώσσα δεν αντικατοπτρίζει απλώς τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά μπορεί, επίσης, να τις εδραιώσει ή να τις μεταβάλει.

Μια σημαντική υπόθεση πολλών γλωσσολογικών προσεγγίσεων φύλου είναι ότι το λεγόμενο γενικό αρσενικό, όπως οι δάσκαλοι, οι φοιτητές, δεν είναι ουδέτερο, αλλά ευνοεί ένα ανδρικό πλαίσιο αναφοράς. Οι γυναίκες ή τα μη δυαδικά πρόσωπα έτσι δεν αναφέρονται ή παραμένουν αόρατα. Η Luise F. Pusch υποστήριξε ήδη από το 1984 στο κλασικό έργο της *Das Deutsche als Männersprache* ότι η γερμανική γλώσσα είναι ανδροκεντρική, δηλαδή δομικά και σημασιολογικά προσανατολισμένη σε ανδρικό πρότυπο.

Από γλωσσολογική άποψη, το ζήτημα αφορά ιδίως τα ακόλουθα σημεία:

Γένος έναντι φύλου (Genus vs. Sexus): Στα γερμανικά υφίστανται γραμματικές κατηγορίες γένους (Genus) και βιολογικές ή κοινωνικές κατηγορίες φύλου (Sexus). Η φεμινιστική γλωσσολογία κρίνει ότι το λεγόμενο γενικό αρσενικό, όπως οι φοιτητές ή οι δάσκαλοι, μπορεί τυπικά να καλύπτει όλα τα φύλα, αλλά νοητικά και γνωστικά ενεργοποιεί πρωτίστως ανδρικούς συνειρμούς (Kotthoff, 2020).

Γλωσσική αλλαγή: Οι γλωσσικές δομές μεταβάλλονται υπό την επίδραση κοινωνικών εξελίξεων. Η γλωσσολογική έρευνα εξετάζει εάν και κατά πόσο η γλωσσική ισότητα των φύλων μπορεί να αποτελέσει μέρος αυτής της αλλαγής και ποιοι μηχανισμοί κανονικοποίησης εμπλέκονται (Acke, 2019).

und welche Normierungsprozesse daran beteiligt sind (Acke 2019).

Norm und Variation: Welche Formen gelten als geschlechtergerecht, welche als Standard, und wie setzt sich eine solche Form durch? Hier spielen soziale, institutionelle und pragmatische Faktoren eine Rolle (Acke 2019).

Damit ist das Thema nicht nur sprachpolitisch oder gesellschaftlich, sondern auch linguistisch relevant: Fragen nach Grammatik, Morphologie, Semantik, Pragmatik und Sprachwandel werden angesprochen. Ein typisches linguistisches Problemfeld lautet: Inwiefern beeinflussen grammatische Strukturen Vorstellungen von Geschlecht und wie können alternative Formulierungsweisen aussehen?

Linguistische Grundlagen und Geschlecht in der Sprache

Linguistische Forschung hat gezeigt, dass Grammatik mehr als eine neutrale Formensammlung ist, denn sie kann Geschlechterverhältnisse mit-konstruieren. So führt Hornscheidt (1998) an, dass sprachliche Kategorien wie Genus (grammatisches Geschlecht) und Sexus (biologisches Geschlecht) nicht zufällig gekoppelt sind, sondern dass das grammatische System normative Muster reflektieren kann. Beispielsweise weist sie darauf hin, dass das generische Maskulinum in deutschen Texten häufig so verwendet wird, als ob Mann die Norm und Frau die Abweichung wäre – zumindest in der mentalen Repräsentation vieler Hörer/innen. Damit bleibt ein Unsichtbar machen von Frauen und anderen Geschlechtern nicht nur semantisch, sondern auch kognitiv relevant. Da Sprache, so ein zentrales Argument der feministischen Linguistik, nicht nur die Wirklichkeit abbildet, sondern auch unsere Wahrnehmung dieser Wirklichkeit mitprägt, sind solche Fragen besonders wichtig.

Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt ist die Analyse der grammatischen Strukturen in Bezug auf das Geschlecht. So zeigen linguistische Arbeiten, dass das generische Maskulinum nicht einfach neutral verwendet, sondern aus genderlinguistischer Sicht kritisch hinterfragt wird: Frauen oder nicht-binäre Personen bleiben sprachlich oft implizit unsichtbar. Beispielsweise führt (Acke 2019: 308) an: „was als geschlechtergerechter Sprachgebrauch eingeordnet wird [...] ist [...] in hohem Maße eine Frage der Perspektive: Zählen dazu nur Formen, die alle Geschlechtsidentitäten inkludieren, oder eben auch solche, die Frauen sichtbar machen bzw. nicht nur Männer explizit nennen?“

Semantik und kognitive Repräsentation

Empirische Studien zeigen, dass bei der Verwendung des generischen Maskulinums häufiger männliche Bilder im Kopf entstehen als weibliche oder gemischte. Bei Formulierungen wie die Politiker oder die Lehrer zeigen Befra-

Kanones και ποικιλομορφία: Ποιες μορφές θεωρούνται ισότιμες ως προς το φύλο; Ποιες αποτελούν το πρότυπο; Και πώς καθιερώνεται μια τέτοια μορφή; Εδώ υπεισέρχονται κοινωνικοί, θεσμικοί και πραγματολογικοί παράγοντες (Acke, 2019).

Το θέμα, επομένως, δεν είναι μόνο κοινωνικοπολιτικό ή ιδεολογικό, αλλά και αυστηρά γλωσσολογικό: εγείρει ζητήματα γραμματικής, μορφολογίας, σημασιολογίας, πραγματολογίας και γλωσσικής εξέλιξης. Ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα της γλωσσολογίας είναι το εξής: Σε ποιο βαθμό οι γραμματικές δομές επηρεάζουν τις αντιλήψεις για το φύλο και πώς μπορούν να διαμορφωθούν εναλλακτικοί τρόποι διατύπωσης;

Γλωσσολογικές Βάσεις και το Φύλο στη Γλώσσα

Η γλωσσολογική έρευνα έχει δείξει ότι η γραμματική δεν αποτελεί απλώς ένα ουδέτερο σύστημα μορφών, αλλά ότι μπορεί να συν-διαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις των φύλων. Η Hornscheidt (1998) επισημαίνει ότι οι γλωσσικές κατηγορίες, όπως το γραμματικό γένος (Genus) και το βιολογικό φύλο (Sexus), δεν συνδέονται τυχαία, αλλά ότι το γραμματικό σύστημα αντανakλά κανονιστικά πρότυπα. Για παράδειγμα, η Hornscheidt παρατηρεί ότι το γενικό αρσενικό στη γερμανική γλώσσα χρησιμοποιείται συχνά σαν να αποτελεί τον κανόνα, ενώ η γυναίκα θεωρείται η απόκλιση – τουλάχιστον σε επίπεδο νοητικής αναπαράστασης πολλών ακροατών/τριών. Συνεπώς, η αορατότητα των γυναικών και άλλων φύλων δεν είναι απλώς σημασιολογικά, αλλά και γνωστικά σημαντική. Ένα κεντρικό επιχείρημα της φεμινιστικής γλωσσολογίας είναι ότι η γλώσσα δεν αντικατοπτρίζει απλώς την πραγματικότητα, αλλά διαμορφώνει την αντίληψη αυτής της πραγματικότητας. Επομένως, η ανάλυση των γλωσσικών κατηγοριών και των δομών έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η γλώσσα συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή των σχέσεων φύλου.

Ένας άλλος βασικός άξονας έρευνας αφορά την ανάλυση των γραμματικών δομών σε σχέση με το φύλο. Γλωσσολογικές μελέτες δείχνουν ότι το γενικό αρσενικό δεν χρησιμοποιείται απλώς ουδέτερα, αλλά, από την οπτική της γλωσσολογίας του φύλου, κρήζει κριτικής επανεξέτασης: οι γυναίκες ή τα μη δυαδικά πρόσωπα παραμένουν γλωσσικά αόρατα ή απλώς εννοούνται. Η Acke (2019: 308) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Το τι θεωρείται γλωσσικά ισότιμη χρήση [...] αποτελεί σε μεγάλο βαθμό ζήτημα οπτικής: περιλαμβάνονται μόνο οι μορφές που ενσωματώνουν όλες τις ταυτότητες φύλου ή και εκείνες που καθιστούν ορατές τις γυναίκες, χωρίς να αναφέρονται αποκλειστικά στους άνδρες;»

Σημασιολογία και Γνωστική Αναπαράσταση

Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι κατά τη χρήση του γενικού αρσενικού δημιουργούνται συχνότερα ανδρικές νοητικές εικόνες παρά γυναικείες ή μικτές. Σε διατυπώσεις

gungen, dass häufiger Männer als Frauen visualisiert werden, zumindest bei Lesenden oder Hörenden, die nicht explizit anders instruiert wurden. Diese Befunde sind zwar nicht unumstritten, aber in der Genderlinguistik ein häufig zitiertes Argument für die Notwendigkeit gendergerechter Sprachformen.

Der linguistische Begriff der Heteroglossie, d.h. die Koexistenz verschiedener Sprachvarietäten oder Diskurstile, kann hier hilfreich sein: Sprache besitzt nicht nur eine einzige Norm, sondern viele Varianten. Wenn normative Formen Frauen oder Nicht-Männer unsichtbar lassen, entsteht ein Ungleichgewicht im öffentlichen Diskurs.

Aus psycholinguistischer Sicht ist relevant, wie Formulierungen die mentale Repräsentation beeinflussen: Wenn z. B. Studenten gesagt wird, wird häufiger an Männer gedacht als bei Studierenden. Linguistische und empirische Studien zeigen, dass Sprache nicht nur vermittelt, sondern auch kognitiv wirkt (Sczesny et al. 2016).

Sprachwandel und gesellschaftlicher Wandel

Sprache verändert sich im Laufe der Zeit. Solche Veränderungen sind eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden. Wie so oft gilt: Gesellschaftlicher Wandel braucht sprachliche Mittel, und umgekehrt können sprachliche Mittel gesellschaftlichen Wandel befördern. Deshalb wird oft betont, dass Sprachwandel und Gesellschaftswandel Hand in Hand gehen und sich gegenseitig bedingen. In ihrem Artikel zeigt Acke (2019), dass an Berliner Universitäten geschlechtergerechte Formen wie Studierende stark auf dem Vormarsch seien und dass das generische Maskulinum teilweise abgelöst werde.

Solche Veränderungen zeigen, dass gendergerechte Sprache nicht (nur) ein Sprachideal ist, sondern Teil realer sprachlicher Veränderung – allerdings nicht ohne normative Debatten und institutionelle Eingriffe.

Strategien der Umsetzung gendergerechter Sprache

In der Praxis gibt es verschiedene Wege, gendergerechte Sprache umzusetzen. Linguistisch sinnvoll ist es, die Vor- und Nachteile der einzelnen Strategien zu betrachten.

1. Doppelnennung: Es werden sowohl die männliche als auch die weibliche Form genannt (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Lehrerinnen und Lehrer). Die Vorteile hier sind, dass die weiblichen Personen klar sichtbar sind und dass diese Formen einfach verständlich sind. Als Nachteile werden angeführt, dass solche Formulierungen sperrig und bei vielen Nennungen unübersichtlich sein können.

όπως οι πολιτικοί ή οι δάσκαλοι, τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι αναγνώστες/στρίες και οι ακροατές/τριες, όταν δεν έχουν λάβει διαφορετική οδηγία, οπτικοποιούν κυρίως άνδρες. Αν και τα πορίσματα αυτά δεν είναι αδιαμφισβήτητα, αποτελούν ένα από τα πλέον συχνά επικαλούμενα επιχειρήματα στη γλωσσολογία του φύλου υπέρ της ανάγκης για ισότιμες γλωσσικές μορφές.

Ο γλωσσολογικός όρος της ετερογλωσσίας, δηλαδή της συνύπαρξης διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών ή υφολογικών τρόπων, είναι ιδιαίτερα χρήσιμος εδώ: η γλώσσα δεν διαθέτει μία και μόνη νόρμα, αλλά πολλαπλές παραλλαγές. Όταν οι κανονιστικές μορφές δεν συμπεριλαμβάνουν τις γυναίκες ή τα μη ανδρικά φύλα, δημιουργείται ανισορροπία στον δημόσιο λόγο.

Από ψυχογλωσσολογικής πλευράς, κρίσιμο είναι το ερώτημα πώς οι διατυπώσεις επηρεάζουν τη νοητική αναπαράσταση: όταν χρησιμοποιείται, π.χ., ο όρος φοιτητές, οι συμμετέχοντες/ουσες τείνουν να σκέφτονται κυρίως άνδρες, ενώ στην περίπτωση του όρου φοιτώντες η αναπαράσταση είναι πιο ουδέτερη ή μικτή. Γλωσσολογικές και εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι η γλώσσα δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο μετάδοσης, αλλά και ως γνωστικό εργαλείο που διαμορφώνει σκέψη και αντίληψη (Sczesny et al., 2016).

Γλωσσική και Κοινωνική Μεταβολή

Η γλώσσα μεταβάλλεται διαχρονικά και οι μεταβολές αυτές συνδέονται στενά με τις κοινωνικές εξελίξεις. Συχνά επισημαίνεται ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός απαιτεί γλωσσικά μέσα. Αντιστρόφως, τα γλωσσικά μέσα μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η γλωσσική και η κοινωνική μεταβολή πορεύονται παράλληλα και αλληλοτροφοδοτούνται. Στο άρθρο της η Acke (2019) επισημαίνει ότι στα πανεπιστήμια του Βερολίνου παρατηρείται αυξανόμενη χρήση γλωσσικά ισότιμων μορφών, όπως ο όρος Studierende (φοιτώντες), ενώ το γενικό αρσενικό σε αρκετές περιπτώσεις αντικαθίσταται.

Οι μεταβολές αυτές δείχνουν ότι η γλωσσική ισότητα των φύλων δεν αποτελεί απλώς ιδεώδες, αλλά και πραγματική διαδικασία γλωσσικής αλλαγής – ωστόσο όχι χωρίς κανονιστικές αντιπαραθέσεις και θεσμικές παρεμβάσεις.

Στρατηγικές Εφαρμογής της Γλωσσικής Ισότητας των Φύλων

Στην πράξη υπάρχουν διάφοροι τρόποι εφαρμογής μιας γλώσσας ευαίσθητης ως προς το φύλο. Από γλωσσολογική σκοπιά, είναι σκόπιμο να εξετάζονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε στρατηγικής, καθώς και η καταλληλότητά τους ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο.

1. Διπλή αναφορά: Η μέθοδος αυτή συνίσταται στη χρήση τόσο της αρσενικής όσο και της θηλυκής μορφής (π.χ. εργαζόμενοι και εργαζόμενες, καθηγητές και καθηγήτριες). Το πλεονέκτημα είναι ότι οι γυναίκες καθίστανται σαφώς ορατές, ενώ οι διατυπώσεις παραμένουν ευνόητες. Ωστόσο, επισημαίνεται

2. Partizipiale Formen / Nominalisierungen / Genderneutrale Formen (Studierende, Lehrende, Führungskräfte). Positiv scheinen bei diesen Formen die Geschlechterunabhängigkeit, die Inklusion und die oft kürzere Form zu sein. Manche Formen aber sind eventuell nicht etabliert bzw. akzeptiert oder klingen ungewöhnlich. Außerdem wird Kritik daran geübt, dass durch solche Nominalisierungen gewisse Bedeutungsnuancen verloren gehen.

3. Typografische Sonderzeichen bzw. Zeichenformen, wie das Gendersternchen (*), der Doppelpunkt (:), der Unterstrich (_), der Schrägstrich (/), das Binnen-I (Mitarbeiter*innen, Mitarbeiter:innen, Mitarbeiter_innen, Mitarbeiter/innen, MitarbeiterInnen): Es wird somit der Versuch einer inklusiven Schreibweise gemacht, die alle Geschlechter mitbedenkt, und eventuell auch nicht-binäre Personen sichtbar macht. Solche Formen sind jedoch noch nicht orthographisch offiziell anerkannt und standardisiert. Zudem werden ihre Lesbarkeit und Aussprechbarkeit häufig diskutiert, so dass sie in öffentlichen Einrichtungen teilweise abgelehnt werden (Kotthoff 2020).

4. Umformulierungen / geschlechtsneutrale Bezeichnungen (Lehrkraft, Führungsperson, Teammitglied): Vorteilhaft bei solchen Formen ist, dass sie geschlechtsunspezifisch sind und als elegantere Alternative klingen können. Ebenfalls bleibt der Sprachfluss meist gut erhalten. Andererseits sind sie nicht immer möglich oder etabliert und sie können Bedeutungsunterschiede erzeugen oder die Sprachästhetik beeinflussen.

5. Pragmatik und Kontext – direkte Ansprache: Statt alle Teilnehmer kann man z.B. den Ausdruck alle, die teilnehmen verwenden. Somit vermeidet man konkrete Geschlechtsbezüge und es klingt auch lesbarer und inklusiver. Negativ ist aber, dass der Wirkungsgrad hinsichtlich der Sichtbarkeit von Frauen oder nicht-binären Personen weniger empirisch untersucht ist.

Die Wahl der Umsetzungsstrategie hängt stark von etlichen Faktoren, wie vom Kontext (wissenschaftlicher Text, Verwaltungssprache, Alltagssprache) und von Akzeptanz- und Lesbarkeitsaspekten ab.

Empirische Befunde zur Wirkung

Die Sprachwissenschaft meldet sich zunehmend in der Debatte um gendergerechte Sprache zu Wort. So heißt es an der Johannes GutenbergUniversität Mainz: „Sprachwandel ist das beste Lebenszeichen einer Sprache.“

Eine empirische Untersuchung (Acke 2019: 312) fand an drei Berliner Universitäten, dass etwa 85,5 % der Personenbezeichnungen in einem ausgewerteten Material geschlechtergerecht waren (z. B. Studierende) und nur 14,5 % generische Maskulina. Dies deutet darauf hin, dass im untersuchten Kontext geschlechtergerechter Sprachge-

brauch zur Norm geworden ist.

brauch zur Norm geworden ist.

brauch zur Norm geworden ist.

brauch zur Norm geworden ist.

brauch zur Norm geworden ist.

brauch zur Norm geworden ist.

Εμπειρικά Δεδομένα για την Επίδραση της Γλωσσικής Ισότητας των Φύλων

Η γλωσσολογία συμμετέχει ολοένα και πιο ενεργά στη δημόσια συζήτηση γύρω από τη γλωσσική ισότητα των φύλων. Όπως δηλώνεται χαρακτηριστικά στο Πανεπιστήμιο Johannes Gutenberg του Mainz: «Η γλωσσική αλλαγή αποτελεί το πιο ζωντανό τεκμήριο μιας ζωντανής γλώσσας.»

Μια εμπειρική μελέτη (Acke, 2019: 312) σε τρία πανεπιστήμια



brauch zur Norm geworden ist.

Solche Befunde zeigen, dass institutionelle Vorgaben und Leitfäden Wirkung entfalten können, zumindest innerhalb bestimmter Milieus und Textsorten.

Mehrere Studien zeigen, dass die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache die Sichtbarkeit von Frauen und nicht-binären Personen erhöhen und andere Bilder im Kopf erzeugen können als das rein generische Maskulinum. Als Ergebnis kann Sprache Ungleichheitsstrukturen nicht nur spiegeln, sondern auch fortschreiben oder aufbrechen. In Untersuchungen zum generischen Maskulinum stellten Studierende häufiger männliche Bilder vor sich, wenn Formulierungen wie Studenten verwendet wurden, im Gegensatz zu Studierende. Diese Befunde werden allerdings oft kritisiert – etwa wegen methodischer Einschränkungen oder geringer Effektstärke.

In der Praxis nutzen viele Organisationen gendergerechte Sprache in Stellenanzeigen, um Diversität zu signalisieren. Laut einer Studie ist Wortwahl in Stellenanzeigen relevant für die Ansprache unterschiedlicher Gruppen von Bewerbenden.

Kontroversen und Kritikpunkte

Es gibt jedoch auch Befunde, die zeigen, dass allein die sprachliche Form nicht automatisch Änderungen bewirkt. Sprachwandel braucht Zeit, und die konkrete Wirkung auf Einstellungen und Verhalten ist nicht eindeutig. Einige Kritiker bemängeln, dass gendergerechte Schreibweisen, wie das Sternchen oder das Binnen-I, die Lesbarkeit beeinträchtigen können. Zudem wird diskutiert, ob sprachliche Maßnahmen allein ausreichen, um strukturelle Ungleichheiten zu beseitigen, oder ob sie lediglich symbolisch bleiben

Die Forschung weist Grenzen und offene Fragen auf:

του Βερολίνου έδειξε ότι περίπου 85,5% των αναφορών σε πρόσωπα στα εξεταζόμενα κείμενα ήταν γλωσσικά ισότιμες (π.χ. Studierende), ενώ μόλις 14,5% χρησιμοποιούσαν γενικό αρσενικό. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, τουλάχιστον στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η χρήση γλωσσικά ισότιμων μορφών έχει ήδη καταστεί κανονιστική πρακτική.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι θεσμικές οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές μπορούν να έχουν πραγματική επίδραση, τουλάχιστον μέσα σε ορισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και τύπους κειμένου.

Πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι η χρήση γλωσσικά ισότιμων μορφών αυξάνει την ορατότητα των γυναικών και των μη δυαδικών προσώπων και μπορεί να δημιουργεί διαφορετικές νοητικές εικόνες σε σύγκριση με το καθαρά γενικό αρσενικό. Ως αποτέλεσμα, η γλώσσα δεν περιορίζεται απλώς στο να αντανakλά τις ανισότητες, αλλά μπορεί να τις συντηρεί ή να τις αποδομεί.

Σε πειράματα σχετικά με το γενικό αρσενικό, οι φοιτητές/φοιτήτριες τείνουν να αναπαριστούν πιο συχνά ανδρικές εικόνες, όταν χρησιμοποιούνται εκφράσεις όπως Studenten σε σύγκριση με Studierende.Ωστόσο, αυτά τα ευρήματα συχνά δέχονται κριτική, για παράδειγμα λόγω μεθοδολογικών περιορισμών ή μικρής έντασης επίδρασης.

Στην πράξη, πολλοί οργανισμοί χρησιμοποιούν γλωσσικά ισότιμες μορφές στις αγγελίες θέσεων εργασίας για να σηματοδοτήσουν την πολυμορφία. Σύμφωνα με έρευνες, η επιλογή λέξεων στις αγγελίες επηρεάζει την προσέγγιση διαφορετικών ομάδων υποψηφίων.

Αντιπαραθέσεις και Κριτικές Προσεγγίσεις

Υπάρχουν, ωστόσο, και ευρήματα που υποδεικνύουν ότι η μόνη αλλαγή στη γλωσσική μορφή δεν συνεπάγεται αυτόματα αλλαγές στις κοινωνικές στάσεις ή τη συμπεριφορά. Η γλωσσική μεταβολή απαιτεί χρόνο και η συγκεκριμένη

Nicht alle Studien zeigen signifikante Effekte auf Einstellungen oder Verhalten allein durch sprachliche Form.

Es gibt Debatten über Lesbarkeit, Akzeptanz und mögliche Rückwirkungen.

Die Datenlage zu inklusiven Formen (für nicht-binäre Personen) ist noch begrenzt: Acke (2019) weist darauf hin, dass Formen zur Ansprache von Personen, die sich keinem oder mehreren Geschlechtern zuordnen, kaum verwendet oder empfohlen wurden.

Ein häufiger Kritikpunkt lautet, dass gendergerechte Formen die Lesbarkeit beeinträchtigen oder die Natürlichkeit und die Sprachästhetik stören. So argumentieren manche, dass das generische Maskulinum lange etabliert und leicht verständlich gewesen sei, und neue Formen für viele ungewohnt oder umständlich wirken würden.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Normativität und Sprachpolitik, wobei der Vorwurf der Sprach-Polizei oder eines Zwangs besteht: Es wird befürchtet, dass durch Vorgaben sprachlicher Formen Freiheitsgrade eingeschränkt werden könnten. Andererseits wird darauf hingewiesen, dass es keinen linguistischen Zwang gebe, sondern, dass es vielmehr es um bewusste Wortwahl gehe.

Kritisch wird auch häufig diskutiert, ob gendergerechte Sprache tatsächlich Veränderungen in Einstellungen oder Handlungen bewirkt oder ob sie in vielen Fällen symbolisch bleibt, etwa, wenn Organisationen lediglich sprachliche Formeln anpassen, ohne strukturelle Veränderungen anzustoßen. Einige Stimmen sehen darin ein Risiko von reiner Sprachkosmetik.

Aus linguistischer Sicht sind auch sprachsystemische Grenzen zu sehen. Es wird argumentiert, dass grammatische Strukturen, wie z.B. Genus, nicht einfach umprogrammiert werden können und dass sprachliche Variation nur langsam und bedingt steuerbar ist. So heißt es in einer sprachwissenschaftlichen Vorsortierung, Patentlösungen seien nicht zu erwarten und Sprachwandel sei nicht planbar.

Chancen und Herausforderungen

Als Chancen der Verwendung von gendergerechten Sprachformen gelten die erhöhte Sichtbarkeit und Reflexion des Sprachgebrauchs: Der Diskurs macht Sprache selbst zum Thema – und sensibilisiert dafür, wie Sprache Geschlechterverhältnisse mitkonstruiert. Gendergerechte Sprache kann dazu beitragen, dass Frauen und nicht-binäre Personen sprachlich mitgedacht und sichtbarer werden. Daher kann der Prozess des Umdenkens zu mehr Bewusstsein über die Macht von Sprache und die Konstruktion von Geschlecht führen. Außerdem

epίδραση στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά δεν είναι πάντοτε σαφής.

Ορισμένοι επικριτές επισημαίνουν ότι οι γλωσσικές μορφές, όπως ο αστερίσκος (*) ή το Binnen-I, ενδέχεται να μειώνουν την αναγνωσιμότητα του κειμένου. Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα κατά πόσον οι γλωσσικές πρωτοβουλίες από μόνες τους μπορούν να καταπολεμήσουν τις δομικές ανισότητες ή αν παραμένουν απλώς συμβολικές ενέργειες.

Η έρευνα εντοπίζει συγκεκριμένα όρια και ανοικτά ερωτήματα:

Δεν δείχνουν όλες οι μελέτες σημαντική επίδραση στις στάσεις ή τη συμπεριφορά αποκλειστικά μέσω της γλωσσικής μορφής.

Υπάρχει συζήτηση σχετικά με την αναγνωσιμότητα, την αποδοχή και τις πιθανές παρενέργειες των μορφών αυτών.

Τα δεδομένα σχετικά με ουδέτερες μορφές για μη δυαδικά άτομα παραμένουν περιορισμένα: η Acke (2019) επισημαίνει ότι οι μορφές που απευθύνονται σε πρόσωπα που δεν ανήκουν σε κανένα ή σε πολλαπλά φύλα σχεδόν δεν χρησιμοποιούνται ή δεν συνιστώνται.

Ένα συχνό επιχείρημα είναι ότι οι γλωσσικά ισότιμες μορφές ενδέχεται να δυσχεραίνουν την αναγνωσιμότητα ή να διαταράσσουν τη φυσικότητα και την αισθητική της γλώσσας. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι το γενικό αρσενικό ήταν μακράν καθιερωμένο και κατανοητό, ενώ οι νέες μορφές φαίνονται ασυνήθιστες ή περίπλοκες.

Άλλος κριτικός προβληματισμός αφορά τη νομοθετική και γλωσσική κανονιστικότητα, με τον φόβο της λεγόμενης «γλωσσικής αστυνόμευσης» ή επιβολής: εκφράζεται η ανησυχία ότι οι υποχρεωτικές οδηγίες για συγκεκριμένες μορφές ενδέχεται να περιορίσουν την ελευθερία της έκφρασης. Από την άλλη, τονίζεται ότι δεν υπάρχει γλωσσικός καταναγκασμός, αλλά πρόκειται για συνειδητή επιλογή λέξεων.

Συχνά αμφισβητείται κατά πόσον η γλωσσική ισότητα επηρεάζει πραγματικά στάσεις και συμπεριφορές, ή αν παραμένει συμβολική, π.χ. όταν οι οργανισμοί προσαρμόζουν μόνο τις γλωσσικές διατυπώσεις χωρίς να προωθούν δομικές αλλαγές. Κάποιοι θεωρούν ότι πρόκειται για «γλωσσική αισθητική» χωρίς ουσία.

Από γλωσσολογική σκοπιά, υπάρχουν, επίσης, συστημικά όρια: οι γραμματικές δομές, όπως το γένος, δεν μπορούν να επαναπρογραμματιστούν άμεσα και η γλωσσική ποικιλία είναι αργά και μερικώς ελεγχόμενη. Η γλωσσολογική έρευνα καταλήγει ότι κάποιες λύσεις δεν είναι ρεαλιστικές και ότι η γλωσσική αλλαγή δεν μπορεί να προγραμματιστεί πλήρως.

Ευκαιρίες και Προκλήσεις

Οι ευκαιρίες από τη χρήση γλωσσικά ισότιμων μορφών περιλαμβάνουν κυρίως την αυξημένη ορατότητα και τον αναστοχασμό της γλωσσικής χρήσης: ο δημόσιος λόγος καθιστά

senden Organisationen und Institutionen, die gendergerechte Sprache verwenden, ein gesellschaftliches Signal für Gleichberechtigung und Diversität.

Was den Sprachwandel betrifft, kann sich über die Zeit hinweg ein inklusiver Sprachgebrauch etablieren und zur Normalität werden, ähnlich wie es bei früheren Formen des Sprachwandels der Fall war, z. B. beim Wegfallen des Dativ-e. Dabei kann gendergerechte Sprache Teil eines größeren Prozesses von sprachlichem Wandel sein, der gesellschaftliche Gleichstellung unterstützt.

Auf der anderen Seite ist dieser Sprachwandel auch mit Herausforderungen verbunden. Akzeptanz und Verständlichkeit sind nicht immer gleich garantiert. Neue Formen wirken ungewohnt und ihre Lesbarkeit und Wirkung sind in manchen Kontexten umstritten. Deswegen können sie von vielen Nutzenden als sperrig wahrgenommen und dadurch abgelehnt werden. Außerdem kann Sprache allein Ungleichheiten nicht vollständig beseitigen, deshalb sind strukturelle Maßnahmen zusätzlich erforderlich.

Jedoch bleibt die Frage nach der Standardisierung und der Vielfalt, welche Form gerecht ist, weiterhin offen. Unterschiedliche Gruppen scheinen unterschiedliche Präferenzen bei der Verwendung von Sternchen, Unterstrichen, Partizipien oder neutralen Formen zu haben. Es besteht nämlich kein Konsens über eine Norm- und Variationsanwendung von Umsetzungsstrategien und ideologische Debatten erschweren eine klare Standardisierung. Formen für nicht-binäre Geschlechter sind noch nicht breit etabliert und haben teilweise geringe Verbreitung.

Natürlich ist Sprachwandel ein langfristiger, langsamer und häufig nicht planbarer Prozess. Sprachsystemische Grenzen existieren und grammatische Strukturen lassen sich nicht von heute auf morgen umstellen. Viele Versuche, Sprachformen von oben zu verordnen, begegnen Widerstand. Nicht zuletzt ist die empirische Evidenz über die kognitiven Effekte der gendergerechten Sprache zwar vorhanden, aber methodisch oft umstritten und nicht überall eindeutig. Sprache allein reicht nicht, um strukturelle Ungleichheiten zu beseitigen, so darf gendergerechte Sprache nicht zur reinen Symbolpolitik verkommen.

Ausblick und Fazit

Aus linguistischer Sicht ist gendergerechte Sprache ein spannendes Feld, weil es Schnittstellen zwischen Grammatik, Semantik, Pragmatik, Sprachwandel und Gesellschaft eröffnet. Während schon früh auf die androzentrische Struktur der deutschen Sprache hingewiesen worden ist, zeigt die aktuelle Debatte, dass solche Fragen weder abgeschlossen noch trivial sind. Es wird

τη γλώσσα αντικείμενο συζήτησης και ευαισθητοποιεί σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα συνδιαμορφώνει τις σχέσεις των φύλων. Η γλωσσική ισότητα των φύλων μπορεί να συμβάλει, ώστε οι γυναίκες και τα μη δυαδικά πρόσωπα να λαμβάνονται υπόψη στη γλωσσική αναπαράσταση και να γίνονται πιο ορατά. Συνεπώς, η διαδικασία αναθεώρησης των διατυπώσεων μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους χρήστες σχετικά με τη δύναμη της γλώσσας και τη συνθετική φύση της έννοιας του φύλου. Επιπλέον, οι οργανισμοί και οι θεσμοί που υιοθετούν γλωσσικά ισότιμες μορφές στέλνουν ένα κοινωνικό μήνυμα υπέρ της ισότητας και της πολυμορφίας.

Όσον αφορά τη γλωσσική αλλαγή, με την πάροδο του χρόνου μπορεί να εδραιωθεί μια συμπεριληπτική χρήση της γλώσσας, καθιστώντας την κανονικότητα, όπως συνέβη ιστορικά σε προηγούμενες αλλαγές (π.χ. η κατάργηση της κατάληξης -e στη δοτική). Η γλωσσική ισότητα των φύλων μπορεί έτσι να αποτελεί μέρος ευρύτερης διαδικασίας γλωσσικής αλλαγής, που υποστηρίζει την κοινωνική ισότητα.

Από την άλλη πλευρά, αυτή η γλωσσική αλλαγή συνοδεύεται από προκλήσεις. Η αποδοχή και η κατανόηση των νέων μορφών δεν είναι πάντα εγγυημένη. Οι νέες διατυπώσεις μπορεί να φαίνονται ασυνήθιστες και η αναγνωσιμότητα και η αποτελεσματικότητά τους σε ορισμένα πλαίσια είναι αμφισβητούμενες. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να γίνονται αντιληπτές ως βαριές ή δύσκριστες και να απορρίπτονται από τους χρήστες. Επιπλέον, η γλώσσα από μόνη της δεν μπορεί να εξαλείψει πλήρως τις ανισότητες· απαιτούνται και δομικά μέτρα.

Ωστόσο, παραμένει ανοικτό το ερώτημα σχετικά με τη στάνταρντ μορφή και την ποικιλομορφία της γλώσσας: διαφορετικές ομάδες φαίνεται να έχουν διαφορετικές προτιμήσεις όσον αφορά τη χρήση αστερίσκων, κάτω παύλας, μετοχών ή ουδέτερων όρων. Δεν υπάρχει συναίνεση για μια κανονιστική εφαρμογή των στρατηγικών, ενώ οι ιδεολογικές αντιπαράθεσεις δυσκολεύουν την τυποποίηση. Οι μορφές για μη δυαδικά φύλα δεν είναι ακόμη ευρέως καθιερωμένες και εμφανίζουν χαμηλή διάδοση.

Η γλωσσική μεταβολή είναι μακροχρόνια, αργή και συχνά δεν προγραμματίζεται. Υπάρχουν συστημικά όρια και οι γραμματικές δομές δεν μπορούν να ανατραπούν άμεσα. Πολλές προσπάθειες επιβολής μορφών άνωθεν συναντούν αντίσταση. Τέλος, αν και υπάρχουν στοιχεία για γνωστικά αποτελέσματα της γλωσσικής ισότητας, η μεθοδολογία τους συχνά είναι αμφιλεγόμενη και δεν είναι καθολικά σαφής. Η γλώσσα από μόνη της δεν επαρκεί για την εξάλειψη δομικών ανισοτήτων, οπότε η γλωσσική ισότητα δεν πρέπει να μετατραπεί σε απλή συμβολική πολιτική.

Προοπτικές και Συμπεράσματα

Από γλωσσολογική σκοπιά, η γλωσσική ισότητα των φύλων αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, καθώς ανοίγει διασυνδέσεις μεταξύ γραμματικής, σημασιολογίας, πραγματολογίας, γλωσσικής αλλαγής και κοινωνίας. Από νωρίς επισημάνθηκε η ανδροκεντρική δομή της γερμανικής

in der Zukunft wichtig sein, empirisch fundiert zu klären, welche Formulierungsweisen in welchen Kontexten wirksam sind, und zwar in Bezug auf Wahrnehmung, Verhalten, Lesbarkeit und Verständlichkeit. Gleichzeitig müssen sprachpolitische und institutionelle Maßnahmen mit Blick auf Akzeptanz gestaltet werden. Der Fokus sollte nicht ausschließlich auf Zeichen wie Sternchen oder Binnen-I liegen, sondern vor allem auf inklusiven und inklusionsfähigen Formulierungen, die möglichst barrierefrei und integrativ sind. Da wie gesagt Sprachwandel Zeit braucht, sind häufig kleine Pionierschritte wichtiger als große Reformen. Nicht zuletzt: Sprache ist nur ein Teil des Ganzen. Gleichberechtigung und Diversität erfordern auch strukturelle, gesellschaftliche und politische Veränderungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass gendergerechte Sprache eine linguistische und gesellschaftliche Chance bietet, sprachliche Praktiken kritisch zu reflektieren und inklusiver zu gestalten. Gleichzeitig stellt sie uns vor stilistischen, normativen und empirischen Herausforderungen. Im Zentrum bleibt immerhin die Frage, wie Sprache so gestaltet werden kann, dass sie die Vielfalt der Menschen adäquat abbildet, ohne die Verständlichkeit und den Sprachfluss unnötig zu behindern, und zugleich Teil eines größeren Projekts der Gleichberechtigung sein.

Literatur

Acke, Hanna (2019). *Sprachwandel durch feministische Sprachkritik. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch an den Berliner Universitäten*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41244-019-00135-1>

Diwald, Gabriele (2018): *Zur Diskussion: Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum*. ZGL 46, 283-299. <https://d-nb.info/1212251121/34>

Günthner, Susanne/Hüpper, Dagmar/Spiß, Constanze (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Hornscheidt, Antje (1998): *Grammatik als Ort von Geschlechterkonstruktion. Eine kritische Analyse*. In: Antje Hornscheidt, Gabriele Jähner, Annette Schlichter (Hg.): *Kritische Differenzen – geteilte Perspektiven. Zum Verhältnis von Feminismus und Postmoderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/7181/10198>

Kotthoff, Helga (2020): *Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum: ... (Akademische) Textstile der Personenreferenz als Registrierungen?* Linguistik Online, 103(3), 105-127.

Pusch, Luise F. (1984): *Das Deutsche als Männersprache – Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sczeny, Sabine/Formanowicz, Magda/Moser, Franziska (2016): *Can Gender-Fair Language Reduce Gender Stereotyping and Discrimination?* <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00025/full>

Windisch, Rudolf (2021): *Gendern im Deutschen. Germanistische Beiträge* 46(1), 239-252. <https://reference-global.com/article/10.2478/gb-2020-0012>

γλώσσας, και οι τρέχουσες συζητήσεις δείχνουν ότι τέτοια ζητήματα δεν είναι ούτε λυμένα ούτε απλά. Στο μέλλον θα είναι σημαντικό να διερευνηθεί εμπειρικά ποιες μορφές διατύπωσης είναι αποτελεσματικές και σε ποια πλαίσια, με αναφορά σε αντίληψη, συμπεριφορά, αναγνωσιμότητα και κατανόηση. Ταυτόχρονα, οι γλωσσικές και θεσμικές πολιτικές πρέπει να σχεδιάζονται με γνώμονα την αποδοχή και την προσβασιμότητα. Ο προσανατολισμός δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά σε σύμβολα, όπως ο αστερίσκος ή το συνδετικό γράμμα, αλλά κυρίως σε συμπεριληπτικές και προσβάσιμες διατυπώσεις, όσο το δυνατόν ανεμπόδιστες και ενταξιακές. Όπως αναφέρθηκε, η γλωσσική αλλαγή απαιτεί χρόνο και συχνά μικρά βήματα πρωτοπορίας είναι πιο αποτελεσματικά από μεγάλες μεταρρυθμίσεις. Τέλος, η γλώσσα αποτελεί μόνο ένα μέρος του συνόλου. Η ισότητα και η πολυμορφία απαιτούν δομικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές.

Συνοψίζοντας, η γλωσσική ισότητα των φύλων προσφέρει γλωσσολογικές και κοινωνικές δυνατότητες για τον κριτικό αναστοχασμό των γλωσσικών πρακτικών και τη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών μορφών. Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζει στιλιστικές, κανονιστικές και εμπειρικές προκλήσεις. Στο επίκεντρο παραμένει το ερώτημα πώς η γλώσσα μπορεί να αντανακλά κατάλληλα την ποικιλία των ανθρώπων, χωρίς να υπονομεύει την κατανόηση και τη ροή του λόγου και ταυτόχρονα να εντάσσεται σε ευρύτερο σχέδιο κοινωνικής ισότητας.



Georgia Miari

Kennst du das? Du sitzt an einem wichtigen Projekt, und plötzlich ploppt eine E-Mail auf. Dann noch eine. Und noch eine. Bevor du es merkst, jonglierst du mit mehreren Aufgaben gleichzeitig. Aber mal ehrlich: Wie gut funktioniert das wirklich?

Wir leben in einer Welt, die sich immer schneller dreht. Multitasking? Das steht in fast jeder Stellenanzeige. Wir sollen Deadlines einhalten, schnell reagieren und trotzdem gute Arbeit abliefern. Und dann kommt noch Globalisierung mit den vielen neuen Tools dazu. Es ist kein Wunder, dass sich viele von uns wie Jongleure in der Arbeitswelt fühlen.

Der Begriff Multitasking bedeutet mehrere Aufgaben gleichzeitig zu erledigen. In der Tat geht es um Task-Switching, weil wir schnell hin und her wechseln. Obwohl diese Fähigkeit im Vordergrund steht, rückt jedoch immer stärker die Frage in den Fokus, welche Auswirkungen dieses Verhalten tatsächlich hat – und ob Multitasking wirklich ein Vorteil oder eher eine Illusion ist.

Aktuelle Studien zeigen, dass Multitasking erhebliche negative Folgen haben kann. Es beeinträchtigt nicht nur die psychische Gesundheit, die Leistungsfähigkeit und die Qualität der Arbeitsergebnisse, sondern wirkt sich auch auf Unternehmen aus: Die Produktivität sinkt, und langfristig kann sogar der wirtschaftliche Erfolg darunter leiden.

Bei komplexen Aufgaben beeinträchtigt das ständige Wechseln zwischen Tätigkeiten die kognitive Leistungsfähigkeit. Das bedeutet, dass das Gehirn versucht, sich auf mehrere Aufgaben gleichzeitig zu konzentrieren, was zu erhöhtem Stress führt. Es geht davon aus, dass diese

Sou έχει τύχει; Κάθεσαι να δουλέψεις πάνω σε ένα σημαντικό έργο και ξαφνικά εμφανίζεται ένα e-mail. Μετά άλλο ένα. Και μετά ακόμη ένα. Πριν καν το καταλάβεις, προσπαθείς να διαχειριστείς πολλές εργασίες ταυτόχρονα. Αλλά ας είμαστε ειλικρινείς: πόσο καλά λειτουργεί αυτό στην πράξη;

Ζούμε σε έναν κόσμο που κινείται ολοένα και πιο γρήγορα. Το multitasking εμφανίζεται σχεδόν σε κάθε αγγελία εργασίας. Αναμένεται να τηρούμε προθεσμίες, να αντιδρούμε άμεσα και ταυτόχρονα να παραδίδουμε ποιοτική δουλειά. Σε όλα αυτά προστίθενται η παγκοσμιοποίηση και τα συνεχώς νέα ψηφιακά εργαλεία. Δεν είναι λοιπόν περίεργο που πολλοί από εμάς αισθανόμαστε σαν ζογκλέρ στον σύγχρονο εργασιακό χώρο.

Ο όρος «multitasking» σημαίνει την ταυτόχρονη εκτέλεση πολλών εργασιών. Στην πραγματικότητα, όμως, πρόκειται κυρίως για task switching, δηλαδή για γρήγορη εναλλαγή μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων. Καθώς αυτή η ικανότητα προβάλλεται όλο και περισσότερο ως απαραίτητη στη σύγχρονη εργασία, τίθεται στο επίκεντρο το ερώτημα ποιες είναι οι πραγματικές της επιπτώσεις – και αν το multitasking αποτελεί πράγματι πλεονέκτημα ή απλώς μια ψευδαίσθηση.

Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι το multitasking μπορεί να έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες. Δεν επηρεάζει μόνο την ψυχική υγεία, την απόδοση και την ποιότητα των εργασιακών αποτελεσμάτων των εργαζομένων, αλλά και τις ίδιες τις επιχειρήσεις: η παραγωγικότητα μειώνεται και μακροπρόθεσμα μπορεί να πληγεί ακόμη

negativen Emotionen die mentale Kapazität blockieren und effizientes Arbeiten verhindern. Hinzu kommt nicht nur das Risiko eines Burnouts, sondern auch Unzufriedenheit und emotionale Erschöpfung – besonders bei Beschäftigten in höheren Positionen wie Führungskräften.

Als Folge sinkt die Produktivität und man benötigt letztlich mehr Zeit, um eine Aufgabe wirklich effektiv zu erledigen. Das Gehirn ist evolutionsbiologisch auf konzentrierte, sequenzielle Arbeit ausgelegt. Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass komplexe Tätigkeiten um dieselben kognitiven Ressourcen konkurrieren und dass somit eine parallele Verarbeitung anspruchsvoller Aufgaben strukturell nicht möglich ist. Jede Unterbrechung hinterlässt mentale Folgekosten, die sich im Arbeitsalltag summieren und zu Konzentrationsverlusten, geistiger Überlastung und einer Verschlechterung der Arbeitsqualität führen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive existiert Multitasking bei komplexen Tätigkeiten daher nicht. Kognitionspsychologische Forschung belegt, dass Menschen Aufgaben nicht parallel bearbeiten, sondern schnell zwischen ihnen wechseln. Dieser Prozess verursacht Verzögerungen, Stress und Qualitätsverluste. Bereits Rogers und Monsell beschrieben diese Effekte 1995 als sogenannte „Umschaltkosten“, die sich mit jeder weiteren Unterbrechung erhöhen.

Am effizientesten bleibt daher die einfache Regel: One task at a time. Obwohl fokussiertes Arbeiten mehr Zeit erfordert, ist es jedoch effizienter, kognitiv gesünder und qualitativ hochwertiger. Moderne Unternehmen beginnen daher, nicht Multitasking, sondern Fokussierung, Priorisierung und Ruhe im Arbeitsfluss als produktivitätsrelevante Kompetenzen zu bewerten.

Dennoch kann Multitasking in bestimmten Situationen sinnvoll sein, insbesondere zwischen einfachen, automatisierten Tätigkeiten wie beim Telefonieren oder Kopieren von Daten. In solchen Fällen funktioniert das parallele Arbeiten tatsächlich gut, ohne große Leistungs- oder Qualitätsverluste. Entscheidend ist dabei die Art der Aufgabe: Je komplexer und geistig anspruchsvoller sie ist, desto stärker leidet die Konzentration, wenn wir sie gleichzeitig mit anderen Tätigkeiten erledigen wollen.

Arbeitgeber schätzen daher zunehmend Mitarbeitende, die konzentriert, strukturiert und zuverlässig arbeiten – und nicht jene, die viele Aufgaben gleichzeitig übernehmen, aber keine davon wirklich gut zu Ende bringen.

In der modernen Arbeitswelt gewinnen andere Fähigkeiten an Bedeutung: Fokussierung, Priorisierung und effektives Zeitmanagement. Heute wird immer klarer, dass Multitasking kein echtes Talent ist, sondern oft ein Missverständnis. In einfachen Situationen kann

und die ökonomische Leistung erfolgreich sein.

Insbesondere bei komplexen Aufgaben, die kontinuierliche Aufmerksamkeit erfordern, führt Multitasking zu einer Verringerung der Leistungsfähigkeit. Die kognitive Leistungsfähigkeit ist begrenzt, und das Gehirn benötigt Zeit, um zwischen verschiedenen Aufgaben zu wechseln. Diese Unterbrechungen führen zu einer Verringerung der Produktivität und zu einer Erhöhung der Fehlerquote. In der Praxis bedeutet dies, dass Mitarbeiter, die Multitasking betreiben, oft mehr Zeit benötigen, um ihre Aufgaben zu erledigen, und die Qualität ihrer Arbeit ist tendenziell schlechter. Dies ist besonders problematisch in Umgebungen, in denen schnelle Reaktionen und hohe Genauigkeit erforderlich sind.

Als Ergebnis der Multitasking-Forschung wird empfohlen, Aufgaben zu priorisieren und sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Durch die Reduzierung von Unterbrechungen kann die Produktivität gesteigert und der Stress verringert werden. Es ist wichtig, die Grenzen der eigenen kognitiven Fähigkeiten zu kennen und nicht zu versuchen, mehr zu tun, als das Gehirn bewältigen kann. In der modernen Arbeitswelt ist die Fähigkeit, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, eine wertvolle Kompetenz, die geschätzt wird.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist Multitasking bei komplexen Aufgaben nicht empfehlenswert. Die kognitive Leistungsfähigkeit ist begrenzt, und das Gehirn benötigt Zeit, um zwischen verschiedenen Aufgaben zu wechseln. Diese Unterbrechungen führen zu einer Verringerung der Produktivität und zu einer Erhöhung der Fehlerquote. In der Praxis bedeutet dies, dass Mitarbeiter, die Multitasking betreiben, oft mehr Zeit benötigen, um ihre Aufgaben zu erledigen, und die Qualität ihrer Arbeit ist tendenziell schlechter. Dies ist besonders problematisch in Umgebungen, in denen schnelle Reaktionen und hohe Genauigkeit erforderlich sind.

Die Forschung zeigt, dass Multitasking zu einer Verringerung der kognitiven Leistungsfähigkeit führt. Das Gehirn benötigt Zeit, um zwischen verschiedenen Aufgaben zu wechseln, was zu Unterbrechungen und einer Verringerung der Produktivität führt. In der Praxis bedeutet dies, dass Mitarbeiter, die Multitasking betreiben, oft mehr Zeit benötigen, um ihre Aufgaben zu erledigen, und die Qualität ihrer Arbeit ist tendenziell schlechter. Dies ist besonders problematisch in Umgebungen, in denen schnelle Reaktionen und hohe Genauigkeit erforderlich sind.

Obwohl Multitasking in bestimmten Situationen sinnvoll sein kann, ist es bei komplexen Aufgaben nicht empfehlenswert. Die kognitive Leistungsfähigkeit ist begrenzt, und das Gehirn benötigt Zeit, um zwischen verschiedenen Aufgaben zu wechseln. Diese Unterbrechungen führen zu einer Verringerung der Produktivität und zu einer Erhöhung der Fehlerquote. In der Praxis bedeutet dies, dass Mitarbeiter, die Multitasking betreiben, oft mehr Zeit benötigen, um ihre Aufgaben zu erledigen, und die Qualität ihrer Arbeit ist tendenziell schlechter. Dies ist besonders problematisch in Umgebungen, in denen schnelle Reaktionen und hohe Genauigkeit erforderlich sind.

es helfen, aber bei anspruchsvollen Aufgaben führt es zu Stress, Fehlern und schlechteren Ergebnissen. Die wahre Stärke ist, die richtige Zeit zu tun.

Literatur

- Leroy, S., Schmidt, A. M., & Madjar, N. (2020). The effect of interruptions on work performance: A meta-analysis. *Organizational Psychology Review*. *Links*
- Mark, G., Iqbal, S., & Sano, A. (2022). Devoted to distraction: How interruptions shape stress and productivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 134–140.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS*, 106(37), 15583–15587.
- Pashler, H. (2000). Task switching and multitask performance. *Attention, Perception, & Psychophysics*.
- Rogers, R. D., & Monsell, S. (1995). The costs of a predictable switch between simple cognitive tasks. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124(2), 207–231.
- Rubinstein, J. S., Meyer, D. E., & Evans, J. E. (2001). Executive control of cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4), 763–797.
- Uncapher, M. R., & Wagner, A. D. (2018). Minds and brains of media multitaskers. *Nature Reviews Neuroscience*, 19, 1–11.
- Wei, Z., Abdul-Ghani, R., & Mat Isa, R. (2025). Multitasking and workplace wellbeing: The roles of job stress and autonomy. *Frontiers in Psychology*.

Es ist wichtig, die Grenzen der eigenen kognitiven Fähigkeiten zu kennen und nicht zu versuchen, mehr zu tun, als das Gehirn bewältigen kann. In der modernen Arbeitswelt ist die Fähigkeit, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, eine wertvolle Kompetenz, die geschätzt wird.

In der modernen Arbeitswelt gewinnen andere Fähigkeiten an Bedeutung: Fokussierung, Priorisierung und effektives Zeitmanagement. Heute wird immer klarer, dass Multitasking kein echtes Talent ist, sondern oft ein Missverständnis. In einfachen Situationen kann



Forschungstagebuch

Ein Hilfsmittel für die pädagogische Forschung

Ερευνητικό ημερολόγιο Ένα βοηθητικό εργαλείο για την παιδαγωγική έρευνα

Sofia Tsakalidou

Dieser Artikel stellt ein Forschungsinstrument vor, das Forschungstagebuch, welches entwickelt wurde, um die Analyse von Unterricht und Lernergebnissen im Rahmen pädagogischer Forschung zu erleichtern. Es besteht aus 24 Fragen, die in zwei Abschnitte unterteilt sind: Fragen zum Unterricht und Fragen zur Beteiligung der SchülerInnen. Es enthält dichotome Fragen, Multiple-Choice-Fragen und Kurzantworten, die sich auf Lehrziele, Mittel und Methoden, Herausforderungen und Erfolge konzentrieren. Gleichzeitig wird die aktive Teilnahme der SchülerInnen, ihre Reaktionen und der Umgang mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen untersucht. Das Instrument ist flexibel, benutzerfreundlich und anpassbar, sodass Lehrkräfte wichtige Aspekte des Bildungsprozesses präzise und effizient dokumentieren können.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα ερευνητικό εργαλείο, το ερευνητικό ημερολόγιο, που σχεδιάστηκε για να διευκολύνει την ανάλυση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά τη διεξαγωγή παιδαγωγικής έρευνας. Αποτελείται από 24 ερωτήματα, χωρισμένα σε δύο ενότητες: ερωτήματα που αφορούν στη διδασκαλία και ερωτήματα που αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Περιλαμβάνει διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σύντομες απαντήσεις, εστιάζοντας στους στόχους της διδασκαλίας, τα μέσα και τις μεθόδους, τις δυσκολίες και τα επιτεύγματα. Παράλληλα, εξετάζεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, η ανταπόκρισή τους και οι τρόποι που αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές ανάγκες τους. Το εργαλείο είναι ευέλικτο, εύχρηστο και προσαρμόσιμο, επιτρέποντας σε εκπαιδευτικούς να καταγράφουν σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ακρίβεια.

Einleitung

In diesem Artikel wird ein äußerst benutzerfreundliches Instrument vorgestellt, das im Rahmen pädagogischer Forschung entwickelt wurde (Tsakalidou, 2020) und von der Forschungsgruppe während des Forschungsprozesses genutzt wurde. Die spezifische Tagebuchstruktur wurde gewählt, um sowohl den Lehrkräften das Ausfüllen als auch den ForscherInnen die Datenanalyse zu erleichtern.

Struktur des Forschungstagebuchs

Das Tagebuch enthält 18 Fragen zum Unterricht und sechs Fragen zu den SchülerInnen. Es umfasst acht dichotome Fragen (Ja/Nein), drei Multiple-Choice-Fragen und 13 Kurzantwortfragen.

Die gewählte Struktur wurde aus drei Gründen bevorzugt:

Die Lehrkräfte, die an der Forschung teilnahmen, unterrichteten zeitgleich an fünf verschiedenen Schulen, was eine erhebliche Arbeitsbelastung darstellte. Das Forschungstagebuch bietet eine prägnante Darstellung der Lehrziele, der eingesetzten Materialien, der Arbeitsweisen der SchülerInnen, der Herausforderungen und Erfolge im Unterricht sowie der Teilnahme und Reaktionen der SchülerInnen.

Die Menge der Daten war aufgrund der Vielzahl der verwendeten Instrumente und der beteiligten SchülerInnen und Lehrkräfte enorm. Systematisch strukturierte Instrumente erleichterten die Verarbeitung der Daten.

Das Instrument lässt sich leicht und schnell ausfüllen, sodass Lehrkräfte es nach jeder Unterrichtsstunde nutzen können, um den Lernfortschritt ihrer Klassen besser zu überwachen.

Fragen zum Unterricht

Der erste Abschnitt des Forschungstagebuchs sammelt Informationen zum Unterricht (Papadopoulou, 2001; Tsakalidou, 2020). Konkret wird erfasst, was die Lehrkraft unterrichtet hat, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden, welche Materialien und Mittel verwendet wurden und wie effektiv diese waren. Darüber hinaus werden die Arbeitsmethoden der SchülerInnen beschrieben und außergewöhnliche oder unterhaltsame Ereignisse während des Unterrichts aufgezeichnet.

Lehrkräfte werden gefragt, ob sie während des Unterrichts auf Probleme stießen, ob sie etwas anders als

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο αναφερόμαστε σε ένα εξαιρετικά εύχρηστο εργαλείο, το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο διεξαγωγής παιδαγωγικής έρευνας (Τσακαλίδου, 2020) και αξιοποιήθηκε από την ερευνητική ομάδα που συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία. Χρησιμοποιήθηκε μια συγκεκριμένη δομή ημερολογίου, για να διευκολυνθεί η συμπλήρωσή του από τον/την εκπαιδευτικό και η ανάλυση των δεδομένων από την ερευνήτρια.

Δομή ερευνητικού ημερολογίου

Περιέχει 18 ερωτήματα σχετικά με τη διδασκαλία και έξι ερωτήματα σχετικά με τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα περιέχει οκτώ διχοτομικές ερωτήσεις (Ναι/Όχι), τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και 13 ερωτήσεις σύντομης απάντησης.

Προτιμήθηκε η συγκεκριμένη δομή για να διευκολυνθεί η ομαλή διεξαγωγή της έρευνας για τρεις λόγους:

οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην έρευνα διδασκαν τη δεδομένη χρονική στιγμή σε 5 σχολικές μονάδες έκαστος/η και ο φόρτος εργασίας τους ήταν μεγάλος. Με το ερευνητικό ημερολόγιο σκιαγραφείται συνοπτικά η στοχοθεσία, τα διδακτικά μέσα/υλικά, οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών, οι δυσκολίες και τα επιτεύγματα στο μάθημα, η συμμετοχή των μαθητών/τριών και γενικά η ανταπόκρισή τους στο μάθημα (τι τους άρεσε, σε τι δεν ανταποκρίθηκαν καλά, τι έμαθαν, κ.ο.κ.).

ο όγκος των δεδομένων ήταν υπερβολικά μεγάλος λόγω του πλούτου των χρησιμοποιηθέντων εργαλείων, αλλά και των συμμετεχόντων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και επομένως εργαλεία, τα οποία ήταν δομημένα μεθοδικά και με όσο το δυνατόν πιο καθορισμένη δομή, διευκόλυναν την επεξεργασία τους.

το συγκεκριμένο εργαλείο συμπληρώνεται πολύ εύκολα και γρήγορα και επομένως μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να το συμπληρώνει σε κάθε διδακτική ώρα, προκειμένου να υπάρχει καλύτερη εποπτεία της μαθησιακής πορείας του εκάστοτε τμήματος που διδάσκει.

Ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία

Το ερευνητικό ημερολόγιο έχει την ακόλουθη δομή και στο πρώτο τμήμα του αντλεί πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία (Παπαδοπούλου, 2001; Τσακαλίδου, 2020). Συγκεκριμένα αναφέρεται στο τι δίδαξε ο/η εκπαιδευτικός, αν μπόρεσε να πετύχει τους στόχους που είχε θέσει πριν τη διδασκαλία, τα διδακτικά υλικά/μέσα που χρησιμοποίησε και το κατά πόσο ήταν αυτά αποτελεσματικά, τους τρόπους ερ-

gewöhnlich gemacht haben und welche Erfolge oder Herausforderungen sie erlebten. Zudem wird nach weniger erfolgreichen Momenten und möglichen Alternativen gefragt, die während des Unterrichts zur Auswahl standen.

Ein weiterer Fragenkomplex untersucht, ob die Lehrkraft den Unterrichtsplan anpassen musste, und falls ja, ob diese Änderungen die Situation verbessert haben. Abschließend wird gefragt, ob die Lehrkraft den Unterricht bei einer Wiederholung anders gestalten würde und ob die Philosophie der Lehrkraft in der Stunde widerspiegelt wurde.

Was haben Sie zu unterrichten begonnen?

Konnten Sie Ihre Ziele erreichen?

Welche Unterrichtsmaterialien/-mittel haben Sie verwendet? (Lehrbuch, Übungsbuch, Arbeitsblatt, Spiel, Tafel, Computer, Sonstiges).

Wie effektiv waren diese Materialien? (sehr effektiv, effektiv, eher effektiv, wenig effektiv, gar nicht effektiv).

Welche Arbeitsformen haben Sie gewählt? (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit – in kleinen oder in großen Gruppen)

Ist etwas Lustiges oder Ungewöhnliches passiert?

Hatten Sie während des Unterrichts Probleme?

Haben Sie etwas anders gemacht als sonst?

Was war das wichtigste Ergebnis im Unterricht?

Welche Aspekte des Unterrichts waren besonders erfolgreich?

Welche Aspekte des Unterrichts waren weniger erfolgreich?

Erinnern Sie sich an eine Situation, in der Sie zwischen zwei Handlungen wählen mussten?

Falls ja, wie haben Sie die Entscheidung getroffen?

Haben Sie den Unterrichtsplan geändert?

Falls ja, warum?

Haben die Änderungen den Unterricht verbessert?

Würden Sie die Stunde anders unterrichten, wenn Sie sie wiederholen würden?

γασίας των μαθητών/τριών. Επίσης, γίνεται συνοπτική αναφορά σε κάποιο διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο συμβάν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ο/η εκπαιδευτικός ερωτάται αν είχε κάποια προβλήματα ή δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αν έκανε κάτι διαφορετικό από ό,τι συνήθως κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, ζητείται να αναφερθεί σε σημαντικά επιτεύγματα και επιτυχημένα σημεία του μαθήματος που περιγράφεται. Ζητείται όμως να αναστοχαστεί και να αναφερθεί σε στιγμές του μαθήματος που ήταν λιγότερο επιτυχείς και να καταγράψει αν σε κάποιο σημείο έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ενέργειες. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναφέρει αν τέθηκε τέτοιο ζήτημα και με ποιο κριτήριο πραγματοποίησε την επιλογή.

Μια ομάδα ερωτημάτων αφορά στον αν έπρεπε ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος να αλλάξει τον σχεδιασμό που είχε κάνει, και αν όντως το έπραξε, να αναφερθεί στο κατά πόσο οι όποιες αλλαγές βελτίωσαν την υπάρχουσα κατάσταση.

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός ερωτάται αν θα επέλεγε να διδάξει το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδίδασκε και αν το μάθημα αντικατόπτριζε τη φιλοσοφία του/της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία.

Τι ξεκίνησες να διδάσκεις;

Μπόρεσες να πετύχεις τους στόχους σου;

Τι διδακτικά μέσα/υλικά χρησιμοποίησες; (διδακτικό εγχειρίδιο, βιβλίο ασκήσεων, φυλλάδιο εργασίας, παιχνίδι, πίνακας, υπολογιστής, άλλο)

Πόσο αποτελεσματικά ήταν; (πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου)

Τι τρόπους εργασίας των μαθητών/τριών επέλεξες; (ατομική εργασία, εργασία σε ζευγάρια, εργασία σε μικρές ή μεγάλες ομάδες)

Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Είχες κάποια προβλήματα στο μάθημα;

Έκανες κάτι διαφορετικό από ό,τι συνήθως;

Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Ποια σημεία του μαθήματος ήταν τα πιο επιτυχή;

Ποια σημεία του μαθήματος ήταν τα λιγότερο επιτυχή;

Θυμάσαι σε κάποιο σημείο να έπρεπε να επιλέξεις ανάμεσα

Spiegelt die Stunde Ihre Lehrphilosophie wider?

Fragen zu den SchülerInnen

Im zweiten Abschnitt wird untersucht, inwieweit die Lehrkraft alle SchülerInnen im Unterricht einbezogen hat und ob diese aktiv am Lernprozess teilnahmen. Zudem wird erfasst, wie die Lehrkraft auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen reagierte und was ihrer Meinung nach tatsächlich gelernt wurde.

Auch wird aufgezeichnet, was den SchülerInnen am meisten gefiel, und welche Aspekte weniger gut ankamen oder unerwartete Schwierigkeiten bereiteten.

Haben Sie heute alle Ihre Schüler/innen unterrichtet?

Haben die Schüler/innen aktiv am Unterricht teilgenommen?

Wie sind Sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler/innen eingegangen?

Was glauben Sie, haben die Schüler/innen im Unterricht tatsächlich gelernt?

Was hat den Schüler/innen am meisten gefallen?

Womit hatten die Schüler/innen Schwierigkeiten oder worauf haben sie weniger gut reagiert?

Fazit

Das Forschungstagebuch ist ein zentrales Instrument zur Analyse der Unterrichtspraxis und kombiniert Benutzerfreundlichkeit mit einer Fülle an Daten. Seine Struktur ermöglicht eine Echtzeit-Dokumentation des Unterrichts und liefert wertvolle Einblicke zur Verbesserung des pädagogischen Prozesses.

Ein Hauptziel des Instruments ist es, die Reflexion der Lehrkräfte zu fördern, indem sie effektive Praktiken identifizieren, Herausforderungen erkennen und ihren Unterricht neugestalten können. Der Fokus auf die Schülerbeteiligung und deren Reaktionen bietet nützliche Hinweise auf das Lernniveau und die Interaktion in der Klasse.

Die Benutzerfreundlichkeit des Forschungstagebuchs ermöglicht eine systematische Anwendung, selbst unter anspruchsvollen Arbeitsbedingungen. Durch die detaillierte Erfassung von Unterrichtsdaten wird die Forschung systematischer und zuverlässiger. Insgesamt

σε δύο ενέργειες;

Αν ναι, πώς έκανες αυτή την επιλογή;

Άλλαξες τον σχεδιασμό του μαθήματος;

Αν ναι, γιατί;

Οι (όποιες) αλλαγές στον σχεδιασμό βελτίωσαν τα πράγματα;

Θα δίδασκες το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδίδασκες;

Το μάθημα αντικατόπτριζε τη φιλοσοφία σου για τη διδασκαλία;

Ερωτήσεις σχετικά με τους/τις μαθητές/τριες

Στη δεύτερη ενότητα του ερευνητικού ημερολογίου ο/η εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν στο κατά πόσο δίδαξε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές του/της στο συγκεκριμένο μάθημα και αν οι μαθητές/τριες συνέβαλαν ενεργά κατά τη διάρκειά του στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, καλείται να αναφερθεί στους τρόπους με τους οποίους αντέδρασε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών και στο τι νομίζει ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες στο μάθημα.

Επίσης, καλείται να αναφερθεί στο τι θεωρεί ότι άρесе στους/στις μαθητές/τριες πιο πολύ καθώς στις περιστάσεις, κατά τις οποίες φάνηκε να μην ανταποκρίνονται τόσο καλά ή όπως αναμενόταν.

Δίδαξες όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές σου σήμερα;

Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Πώς αντέδρασες στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών;

Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Τι άρесе στους/στις μαθητές/τριες πιο πολύ;

Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά;

Συμπεράσματα

Το Ερευνητικό Ημερολόγιο είναι ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο για την ανάλυση της διδακτικής πρακτικής, συνδυάζοντας ευκολία χρήσης και πλούτο δεδομένων. Η δομή του εξυπηρετεί την καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πραγματικό χρόνο, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωσή της. Η οργάνωσή του με ερωτήματα διαφό-

mila.gs.uoa.gr

60

61

mila.gs.uoa.gr

samt ist das Forschungstagebuch ein leistungsstarkes Werkzeug zur Unterstützung pädagogischer Forschung und zur Verbesserung der Unterricht.

Literaturverzeichnis

Papadopoulou, C. O. (2001). *Das Tagebuch und sein Beitrag zur Entwicklung des reflektierenden Lehrens. Erste Ergebnisse aus dem Fall einer Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache*. *Philologos*, 106, 605–623.

Tsakalidou, S. (2020). *Der Unterricht der Rechtschreibung bei Grundschulern mit Legasthenie im Fach Deutsch als zweite Fremdsprache (Unveröffentlichte Doktorarbeit)*. Aristoteles-Universität Thessaloniki, Philosophische Fakultät, Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie. <https://www.didaktika.gr/eadd/handle/10442/48757>

ρων μορφών εξασφαλίζει την καταγραφή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, καλύπτοντας πλήρως τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας.

Ένας σημαντικός στόχος της χρήσης του εργαλείου είναι να ενισχύσει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να εντοπίζουν αποτελεσματικές πρακτικές, να αναγνωρίζουν προκλήσεις και να επανασχεδιάζουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, η έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών/τριών και στις αντιδράσεις τους προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις για το επίπεδο μάθησης και την αλληλεπίδραση στην τάξη.

Η ευκολία χρήσης του εργαλείου καθιστά δυνατή τη συστηματική εφαρμογή του, ακόμα και σε απαιτητικές συνθήκες εργασίας. Καθώς οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν λεπτομέρειες για τη διδασκαλία, η ερευνητική ανάλυση γίνεται πιο μεθοδική και αξιόπιστη. Συνολικά, το ερευνητικό ημερολόγιο είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την υποστήριξη εκπαιδευτικής έρευνας και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Σημειώνεται ότι το εργαλείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο σε έρευνα δράσης, όσο και σε άλλου είδους παιδαγωγικές έρευνες και να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο καταγραφής παρατηρήσεων της διδασκαλίας από εξωτερικό παρατηρητή/ερευνητή.



Post von einem Poeten

Γράμμα από έναν ποιητή



Theofilos Kouimanis

Wohin sollen wir?

„Zum Glück zieht kein Sturm mehr aufjetzt sieht man nur Sonne und Sandsag mal, fühlst du das auch?Mir ist es mal endlich klar!“

Von jetzt an kann ich mir vorstelleneine Welt ohne Gewaltvon jetzt an kann ich Prioritäten setzenfrüher war ich schwach

„Es gibt kaum Tränenich habe meine Ziele erreichtich kann tun, was ich immer wolltemeine Seele ist schon befreit...“

„Jedoch sollen wir vorsichtig sein,da die böse Hitze kommtnehmen Sie die Pille einund denken Sie an Ihren Lieblingsort!“

„Wir sollen nochmal pennen,um träumen zu können,um echt zu leben,um die Realität zu retten...“

„Obwohl wir das nicht schaffen,müssen wir nochmal versuchen,natürlich ohne zu schlagen!nur dann wird die Negativität verschwunden...“

Ein Fremder

Ich suche nach einem Wegnach einem Weg zurückist das doch möglich?Alle Türen sind schon zu...

Meine Heimat ist zertrümmertmeine Familie totmeine Beine welkenwas ist noch?

Προς τα πού πρέπει να πάμε;

«Ευτυχώς δεν υπάρχει άλλη καταιγίδατώρα βλέπει κανείς μόνο ήλιο κι άμμοπες μου, το νιώθεις κι εσύ;σε εμένα είναι επιτέλους σαφές!»

Από 'δώ και στο εξής μπορώ να φανταστώέναν κόσμο δίχως βίαΑπό 'δώ και στο εξής μπορώ να θέσω προτεραιότητεςεπριν ήμουν αδύναμος,

«Δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου δάκρυατους στόχους μου τους έχω πετύχειμπορώ να κάνω αυτό που πάντα ήθελαη ψυχή μου είναι ήδη απελευθερωμένη,»

«Ωστόσο, πρέπει να προσέχουμεδιότι η κακία η ζέστη έρχεταιπιείτε λοιπόν το χάπικαι στεφτείτε το αγαπημένο σας μέρος!»

«Πρέπει να κοιμηθούμε ξανά,για να μπορέσουμε να ονειρευτούμεγια να ζήσουμε πραγματικάγια να σώσουμε την πραγματικότητα...»

Αν και δεν θα το καταφέρουμε αυτόπρέπει πάλι να προσπαθήσουμεΦυσικά χωρίς να χτυπήσουμεμόνο τότε θα εξαφανιστεί η αρνητικότητα...

Ένας ξένος

Αναζητώ ένα μονοπάτιέναν δρόμο πίσωείναι δυνατόν;όλες οι πόρτες είναι ήδη κλειστές...

Η πατρίδα μου είναι κατεστραμμένηη οικογένειά μου νε-

„Die Fremden dürfen nur beschimpfensie wollen, dass ich weggehekönnite ich wegfahren...aber ich habe kein Auto mehr“

„Jetzt kann ich nur hoffen,dass mein Leben lebt,denn der Tod ist in der Näheich habe ihn gesehen.“

Sei geduldignimm ihn auf keinen Fall ernst!du musst mal lebensei nicht so streng!

Ein Gefängnis

„Hätte ich noch Zeit,würde ich das Leben genießenjetzt glaube ichman muss die Türen schließen...“

Meine Gedanken laufensie sind schon wegFür michist es zu spät...

Die Rosen jagen michin schwarzen Wiesenich muss doch rennenund vor der Strafe fliehen!

Mein Geist wird befreitmein Körper bleibt doch zurückDie Engeln streiten miteinanderwas für ein Glück!

„Sie wollen meine Seele fressenund Gott weiß das nicht,weil im Hintergrundalles Verbotenes passiert.“

„Die Realität ist soniemand kann sie verändernObwohl ich Angst habe,muss ich meinen Sinn verstärken!“

Theofilos Kouimanis studiert aktuell im 3. Semester am Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der NKUA. Er schreibt leidenschaftlich gerne Gedich - te und das nicht nur in seiner Muttersprache Grie - chisch, sondern in den verschiedensten Sprachen. Das Gedicht wurde auf Deutsch geschrieben und ins Griechische übersetzt.

κρήτα πόδια μου μαραίνονταιι άλλο;

Οι ξένοι επιτρέπεται μόνο να προσβάλλουνθέλουν να φύγωμα να μπορούσα να φύγω μακριά...αλλά δεν έχω αυτοκίνητο πια

«Τώρα μπορώ μόνο να ελπίζωότι η ζωή μου είναι ζωντανήπειδή ο θάνατος βρίσκεται κάπου κοντάτον έχω δει.»

Έχε υπομονήμην τον παίρνεις στα σοβαράπρέπει να ζήσειςμην είναι τόσο αυστηρός!

Μια φυλακή

«Αν είχα ακόμη χρόνο,θα απολάμβανα τη ζωήτώρα πιστεύωότι πρέπει κανείς να κλείνει τις πόρτες...»

Οι σκέψεις μου τρέχουν,Έχουν ήδη φύγειγια μέναείναι πολύ αργά...

Τα τριαντάφυλλα με κυνηγούνσε μαύρα λιβάδιαπρέπει να τρέξωκαι από την τιμωρία να ξεφύγω!

Ο νους μου είναι ελεύθεροσμα το σώμα μου μένει πίσωοι άγγελοι λογομαχούν μεταξύ τουςτι τύχη!

Θέλουν να φάνε την ψυχή μουκαι ο Θεός δεν το ξέρειπειδή στο παρασκήνιοόλα τα απαγορευμένα συμβαίνουν.

Η πραγματικότητα είναι κάπως έτσικανείς δεν μπορεί να την αλλάξειαν και φοβάμαιπρέπει να δυναμώσω τη λογική μου!

Ο Θεόφιλος Κουιμάνης σπουδάζει στο τρίτο εξάμηνο στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Γράφει με πάθος ποιήματα όχι μόνο στη μητρική του γλώσσα, τα ελληνικά, αλλά στις πιο διαφορετικές γλώσσες. Το ποίημα γράφτηκε στα γερμανικά και μεταφράστηκε στα ελληνικά.



PgD

08

ΜεΚ(PgD)

Dominik Budan

Am ersten April war mein letzter Tag in Griechenland - mein letzter Tag in Athen. Ich wünschte, alles wäre ein großer fatter Scherz, doch leider war es Realität. Nach sechs wunderbaren Monaten, unzähligen Erinnerungen und Hunderten von Menschen, die ich kennengelernt habe, endete mein Leben in Athen an diesem Tag. Es fühlte sich an, als würde ich einen Teil von mir zurücklassen, während ich mit schwerem Herzen meinen Koffer packte.

Mein erster Halt - Kroatien, Zagreb. Nach langer Zeit habe ich meine Familie und Freunde wiedergesehen, worauf ich mich sehr gefreut habe. Alle wollten wissen, wie es in Griechenland gewesen ist, wie das Wetter war, ob ich viele Leute kennengelernt habe - viele Fragen und dementsprechend viele Antworten. Um meinen Aufenthalt in Griechenland zu beschreiben, bräuchte ich mehr als zwei Stunden. Ich habe Fotos von atemberaubenden Orten und wundervollen Menschen - Freunden gezeigt und kleine Anekdoten erzählt. Ich habe so viel erlebt, dass ich auf jeden Fall einige Momente vergessen habe. Die Stadt, die Sonne, das Meer - alles hat sich tief in mein Gedächtnis eingegraben. Doch auf die Frage "Was vermisst du am meisten?" gibt es nur zwei Worte: die Menschen und das Essen.

Ich betrachte mich als eine gesellige Person, die den Kontakt zu anderen sehr schätzt. Deswegen habe ich dort die Menschen, Freunde, mit denen ich weiterhin in Verbindung bleiben werde - sei es über WhatsApp oder Videoanrufe, wir sind verbunden. Die griechische Gastfreundschaft und Herzlichkeit haben mich nachhaltig beeindruckt und gezeigt, wie wichtig es ist, offen auf andere zuzugehen.

Und natürlich Essen - für immer. Nach meiner Rückkehr nach Kroatien habe ich angefangen, ausschließlich

1η Απριλίου: η τελευταία μου μέρα στην Ελλάδα - η τελευταία μου μέρα στην Αθήνα. Εύχομαι όλα να ήταν ένα μεγάλο κακόγουστο αστείο, αλλά δυστυχώς ήταν η πραγματικότητα. Μετά από έξι υπέροχους μήνες, από αμέτρητες αναμνήσεις και εκατοντάδες ανθρώπους που γνώρισα, η ζωή μου στην Αθήνα έφτασε στο τέλος της εκείνη τη μέρα. Ένωθα σαν να άφηνα ένα κομμάτι του εαυτού μου πίσω, καθώς ετοίμαζα τη βαλίτσα μου με βαριά καρδιά.

Πρώτη μου στάση - Κροατία, Ζάγκρεμπ. Μετά από πολύ καιρό είδα ξανά την οικογένεια και τους φίλους μου, κάτι που με χαροποίησε πολύ. Όλοι ήθελαν να μάθουν πώς ήταν η ζωή στην Ελλάδα, πώς ήταν ο καιρός, αν γνώρισα πολλούς ανθρώπους - πολλές ερωτήσεις και, αντίστοιχα, πολλές απαντήσεις. Για να περιγράψω τη διαμονή μου στην Ελλάδα, θα χρειαζόμουν πάνω από δύο ώρες. Έδειξα φωτογραφίες από μαγευτικά μέρη και υπέροχους ανθρώπους - φίλους και τους διηγήθηκα μικρές ιστορίες. Έζησα τόσα πολλά που σίγουρα έχω ξεχάσει μερικές στιγμές. Η πόλη, ο ήλιος, η θάλασσα - όλα έχουν χαραχτεί βαθιά στη μνήμη μου. Κι όμως, στην ερώτηση «Τι σου λείπει περισσότερο;» υπάρχουν μόνο δύο λέξεις: οι άνθρωποι και το φαγητό.

Θεωρώ τον εαυτό μου κοινωνικό άτομο, που εκτιμά πολύ την επικοινωνία με τους άλλους. Γι' αυτό εκεί γνώρισα ανθρώπους, φίλους, με τους οποίους θα συνεχίσω να έχω επαφή - είτε μέσω WhatsApp είτε μέσω βιντεοκλήσεων. Είμαστε συνδεδεμένοι. Η ελληνική φιλοξενία και η ζεστασιά με εντυπωσίασαν βαθιά και μου έδειξαν πόσο σημαντικό είναι να προσεγγίζει κανείς τους ανθρώπους με ανοιχτή καρδιά.

Και φυσικά το φαγητό - για πάντα. Μετά την επιστροφή μου στην Κροατία άρχισα να μαγειρεύω αποκλειστικά ελληνικά φαγητά. Μπιφτέκια, σουβλάκια, παπουτσάκια, κοτόπουλο

griechische Gerichte zuzubereiten. Biftekia, Souvlakia, Papoutsakia, Kotopoulo me Patates, Xoriatiki und viele andere standen auf dem Speiseplan für meine Familie. Die Gerichte haben ihnen sehr gemundet. Und dann habe ich zu Ostern vier griechische Kuchen gebacken: Zuerst Melomakarona (jetzt werden die Leser*innen aus Griechenland sagen, "aber das ist doch kein Osterkuchen!" - ich weiß..., aber ich wollte sie unbedingt ausprobieren, weil sie so köstlich sind. Das Rezept habe ich von meiner Mentorin Marina Vlachou bekommen, die das ganze Rezept für mich ins Deutsche übersetzt hat!). Außerdem habe ich noch Galatopita, Galaktoboureko und Bougatsa gebacken. Alle vier Kuchen waren herrlich. Meine Familie hat mir oft gesagt, dass ich ihnen mit all dem ein wenig "auf die Nerven gehe" und dass Griechenland schon in der Vergangenheit liegt. Όλοι μου λένε γύρνα σελίδα, βρες κάτι άλλο να ξεχαστείς ζω και αναπνέω με την ελπίδα πως κάποια μέρα θα 'ρθεις. Aber meine Familie versteht nicht, dass diese Erfahrung jetzt ein Teil von mir ist - mein Lifestyle.

Essen und Musik erinnern mich immer an meine besondere Erfahrung dort. Wenn ich Helena Paparizou und ihren Hit "My number one" höre, oder Vissi, oder Vandi, dann fühle ich mich, als ob ich wieder dort wäre - singend, tanzend und essend mit meinen Menschen. Aber so ist das Leben, έχει ο καιρός γυρίσματα. Das alles musste irgendwann zum Ende kommen. Manchmal denke ich darüber nach, wie schnell die Zeit vergangen ist und wie viel

με πατάτες, χωριάτικη και πολλά άλλα ήταν στο μενού για την οικογένειά μου. Τα πιάτα τους άρεσαν πάρα πολύ. Και μετά, για το Πάσχα έφτιαξα τέσσερα ελληνικά γλυκά: Πρώτα μελομακάρονα (τώρα οι αναγνώστες/αναγνώστριες που είναι Έλληνες θα πουν «Μα αυτό δεν είναι πασχαλινό γλυκό!» – Το ξέρω..., αλλά ήθελα οπωσδήποτε να τα δοκιμάσω, γιατί είναι πεντανόστιμα. Τη συνταγή την πήρα από τη μέντορά μου, τη Μαρίνα Βλάχου, η οποία μου μετέφρασε ολόκληρη τη συνταγή στα γερμανικά!). Επιπλέον, έφτιαξα γαλατόπιτα, γαλακτομπούρεκο και μπουγάτσα. Και τα τέσσερα γλυκά ήταν υπέροχα. Η οικογένειά μου μου έλεγε συχνά ότι «τους σπάω λίγο τα νεύρα» με όλα αυτά και ότι η Ελλάδα ανήκει πλέον στο παρελθόν. «Όλοι μου λένε γύρνα σελίδα, βρες κάτι άλλο να ξεχαστείς ζω και αναπνέω με την ελπίδα πως κάποια μέρα θα 'ρθεις». Αλλά η οικογένειά μου δεν καταλαβαίνει ότι αυτή η εμπειρία είναι πλέον ένα κομμάτι μου – ο τρόπος ζωής μου.

Το φαγητό και η μουσική μου θυμίζουν πάντα αυτήν την ιδιαίτερη εμπειρία. Όταν ακούω την Έλενα Παπαρίζου και την επιτυχία της «My number one» ή τη Βίση ή τη Βανδή, νιώθω σαν να είμαι ξανά εκεί – να τραγουδώ, να χορεύω και να τρώω με τους ανθρώπους μου. Αλλά έτσι είναι η ζωή, έχει ο καιρός γυρίσματα. Όλα αυτά κάποια στιγμή έπρεπε να τελειώσουν. Μερικές φορές σκέφτομαι πόσο γρήγορα πέρασε ο καιρός και πόσα έμαθα μέσα σε αυτούς τους έξι μήνες – όχι μόνο για τη δουλειά, αλλά και για τον εαυτό μου. Αυτή η εμπειρία με ενέπνευσε να γίνω πιο σίγουρος και πιο αισιόδοξος. Έμαθα ότι αξίζει να δοκιμάζεις νέους

ich in diesen sechs Monaten gelernt habe - nicht nur über den Job, sondern auch über mich selbst. Diese Erfahrung hat mich inspiriert, selbstbewusster und optimistischer zu werden. Ich habe gelernt, dass es sich lohnt, neue Wege zu gehen und sich auf fremde Kulturen einzulassen. Ohne Menschen dort wäre es unmöglich.

Nach einem Monat in Kroatien war es an der Zeit, nach Berlin zurückzukehren und mit dem Schreiben meiner Masterarbeit anzufangen. Beeinflusst von meiner Erfahrung habe ich die Entscheidung getroffen, meine Masterarbeit mit der griechischen Sprache zu kombinieren und so entstand mein Thema "Der Erwerb der Nebensätze bei Deutschlernenden mit Griechisch als Erstsprache".

Gott sei Dank ist Berlin eine Großstadt mit großer Vielfalt, sodass man alles finden kann. So habe ich schon in mehreren griechischen Restaurants gegessen. Die Gerichte schmecken gut, doch es ist einfach nicht dasselbe wie in Griechenland. Die Atmosphäre, die Wärme, das Gefühl von Zugehörigkeit - das alles lässt sich nicht einfach importieren. Das Gefühl, das ich nach meiner Rückkehr hatte, nenne ich "Post griechische Depression" (PgD). Die PgD wird so lange anhalten, wie ich außerhalb Griechenlands bin. Wenn ich zurückkomme, wird mein Herz voll sein. Τραύμα είσαι ανοιχτό, τραύμα που το αγαπώ.

Was macht man, wenn man unter einer PgD leidet? Man hört griechische Musik, kocht griechische Gerichte, lernt die Sprache, sucht nach Reisen nach Griechenland, sucht nach Konzerten, spricht mit Griechen und freut sich auf den nächsten Besuch.

Bis bald, Griechenland! :)

δρόμους και να ανοίγεις σε ξένες κουλτούρες. Χωρίς τους ανθρώπους εκεί αυτό θα ήταν αδύνατο.

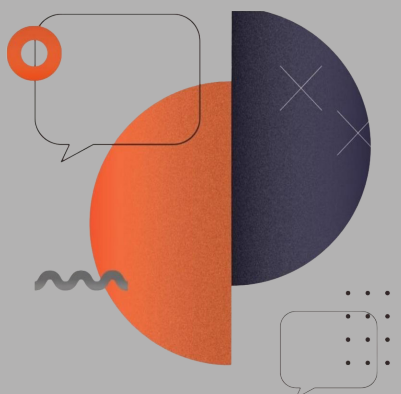
Μετά από έναν μήνα στην Κροατία ήρθε η ώρα να επιστρέψω στο Βερολίνο και να αρχίσω να γράφω τη διπλωματική εργασία για το μεταπτυχιακό μου. Επηρεασμένος από την εμπειρία μου πήρα την απόφαση να συνδυάσω τη μεταπτυχιακή μου εργασία με την ελληνική γλώσσα και έτσι προέκυψε το θέμα μου: «Η κατάκτηση των δευτερευουσών προτάσεων από μαθητές/τριες γερμανικών που έχουν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα».

Δόξα τω Θεώ, το Βερολίνο είναι μια μεγάλη πόλη με τεράστια ποικιλία, οπότε μπορείς να βρεις τα πάντα. Έτσι έχω ήδη φάει σε αρκετά ελληνικά εστιατόρια. Τα πιάτα είναι νόστιμα, αλλά δεν είναι το ίδιο με την Ελλάδα. Η ατμόσφαιρα, η ζεστασιά, το αίσθημα του ανήκειν – όλα αυτά δεν μπορεί κανείς να τα φέρει μαζί του. Το συναίσθημα που είχα μετά την επιστροφή μου το ονομάζω «Μεταελληνική Κατάθλιψη» (ΜεΚ, στα γερμανικά PgD = Post griechische Depression). Η PgD θα κρατήσει όσο βρίσκομαι εκτός Ελλάδας. Όταν επιστρέψω, η καρδιά μου θα είναι γεμάτη. Τραύμα είσαι ανοιχτό, τραύμα που το αγαπώ.

Τι κάνει κανείς όταν πάσχει από PgD; Ακούει ελληνική μουσική, μαγειρεύει ελληνικά φαγητά, μαθαίνει τη γλώσσα, ψάχνει ταξίδια προς την Ελλάδα, ψάχνει συναυλίες, μιλάει με Έλληνες και ανυπομονεί για την επόμενη επίσκεψη.

Τα λέμε σύντομα, Ελλάδα! :)





M.I.L.A.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΓΙΑ ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ
ZEITSCHRIFT FÜR MULTIMEDIA, INTERKULTURALITÄT UND LINGUISTISCHE ANWENDUNGEN
JOURNAL OF MULTIMEDIA, INTERCULTURALISM AND LINGUISTIC APPLICATIONS

ISSN: 2945-2783