



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zielerreichung im ungarischen Fremdsprachenunterricht  
im Burgenland mittels Grammatik in ungarischen  
Lehrwerken“  
Eine kritische Lehrwerkanalyse

verfasst von / submitted by

Katalin Wirker-Dobány

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 382 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Ungarisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Timothy Riese



---

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2. DEFINITION BZW. RELEVANZ VON GRAMMATIK.....</b>	<b>4</b>
2.1 WAS IST GRAMMATIK?.....	4
2.2 GRAMMATIK UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....	7
2.2.1 PÄDAGOGISCHE GRAMMATIK .....	8
2.2.1.1 Lernprozess.....	11
2.2.1.1.1 Language Awareness .....	14
2.2.2 METHODEN FÜR DIE VERMITTLUNG VON EXPLIZITEM WISSEN .....	16
2.2.2.1 Lehrphasenmodelle .....	19
2.3 NOTWENDIGKEIT VON EXPLIZITEM WISSEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....	23
2.3.1 STRUKTUR DER UNGARISCHEN SPRACHE .....	26
<b>3. DIVERSITÄT IM UNGARISCHUNTERRICHT AN SCHULEN IM BURGENLAND.....</b>	<b>30</b>
3.1 AKTUELLE SITUATION.....	30
3.2 SPRACHE DER UNGARISCHEN MINDERHEITEN .....	31
3.2.1 BURGENLAND IM WANDEL.....	32
3.2.2 GESETZGEBUNG .....	32
3.2.3 SPRACHKOMPETENZ DER UNGARISCHEN VOLKSGRUPPEN.....	34
3.2.3.1 Sprachkompetenz nach schulischer Bildung.....	35
3.3 SPRACHE DER UNGARISCHEN MIGRANTINNEN .....	37
3.3.1 GEBRAUCH DER UNGARISCHEN SPRACHE .....	38
3.3.2 SPRACHWISSEN DER UNGARISCHEN MIGRANTINNEN .....	39
3.4 ZUSAMMENFÜHRUNG DER SPRACHE DER UNGARISCHEN MINDERHEIT UND MIGRANTINNEN .....	42
3.5 NACHBARSCHAFTSSPRACHE & FREMDSPRACHE .....	43
3.5.1 FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN ÖSTERREICHISCHEN SCHULEN .....	44
3.5.2 SPRACHKOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHE .....	45
3.6 ZUSAMMENFÜHRUNG VON HERKUNFTSPRACHENLERNENDEN UND FREMDSPRACHENLERNENDEN .....	47
<b>4. ZIELSETZUNG IM UNGARISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....</b>	<b>49</b>
4.1 GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN UND LEHRPLAN .....	49
4.2 STANDARDISIERTE, KOMPETENZORIENTIERTE REIFEPRÜFUNG.....	52
4.3 EIN ZIEL FÜR DIE GESAMTE DIVERSITÄT? .....	54

<b>5. GRAMMATIK IN LEHRWERKEN FÜR DEN UNGARISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....</b>	<b>56</b>
<b>5.1 PROGRESSION IN LEHRWERKEN .....</b>	<b>58</b>
5.1.1 BEDEUTUNG DER GRAMMATISCHEN PROGRESSION IN LEHRWERKEN.....	59
5.1.1.1 Inhaltsverzeichnis in Lehrwerken .....	60
<b>5.2 PRÄSENTATION VON GRAMMATIK IN LEHRWERKEN .....</b>	<b>61</b>
5.2.1 DARSTELLUNG VON GRAMMATISCHEN REGELN .....	62
5.2.2 VISUELLE DARSTELLUNGSELEMENTE FÜR GRAMMATIK IN LEHRWERKEN .....	64
<b>5.3 GRAMMATISCHE ÜBUNGEN .....</b>	<b>67</b>
5.3.1 ALTERNATIVE ÜBUNGEN NACH LEHRPHASEN DER BEWUSSTMACHUNG .....	70
5.3.1.1 Übungen für die Phase der Sprachaufnahme .....	70
5.3.1.2 Übungen für die Phase der Sprachintegration.....	72
<b>6. LEHRWERKFORSCHUNG.....</b>	<b>77</b>
<b>6.1 AUSWAHL DER UNTERSUCHTEN LEHRWERKE .....</b>	<b>78</b>
<b>6.2 VORGEHENSWEISE DER ANALYSE .....</b>	<b>80</b>
6.2.1 KRITERIENKATALOG.....	81
6.2.1.1 Grammatische Progression .....	81
6.2.1.2 Grammatische Präsentation .....	81
6.2.1.3 Grammatische Übungen der Bewusstmachung .....	81
<b>7. LEHRWERKKRITIK - DEKLARATIVES WISSEN IN LEHRWERKEN .....</b>	<b>83</b>
<b>7.1 LEHRWERKKRITIK ‚HALLÓ, ITT MAGYARORSZÁG! I.‘ .....</b>	<b>83</b>
7.1.1 STRUKTUR DES LEHRWERKS ‚HALLÓ, ITT MAGYARORSZÁG! I.‘ .....	83
7.1.2 LEHRWERKANALYSE .....	84
7.1.2.1 Grammatische Progression.....	84
7.1.3 GRAMMATISCHE PRÄSENTATION .....	89
7.1.4 GRAMMATISCHE ÜBUNGEN DER BEWUSSTMACHUNG .....	94
<b>7.2 LEHRWERKKRITIK ‚MAGYAROK A1+‘ .....</b>	<b>101</b>
7.2.1 STRUKTUR DES LEHRWERKS ‚MAGYAROK A1+‘ .....	102
7.2.2 LEHRWERKANALYSE .....	103
7.2.2.1 Grammatische Progression.....	103
7.2.2.2 Grammatische Präsentation .....	108
7.2.3 GRAMMATISCHE ÜBUNGEN DER BEWUSSTMACHUNG .....	115
<b>7.3 ZUSAMMENFASSENDER VERGLEICH DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>120</b>
7.3.1 GRAMMATISCHE PROGRESSION IM VERGLEICH .....	120

---

7.3.1.1	Empfehlung für die grammatische Progression.....	123
7.3.2	GRAMMATISCHE PRÄSENTATION IM VERGLEICH.....	124
7.3.2.1	Empfehlung für die grammatische Präsentation .....	127
7.3.3	GRAMMATISCHE ÜBUNGEN DER BEWUSSTMACHUNG IM VERGLEICH.....	128
7.3.3.1	Empfehlung für grammatische Übungen.....	130
<b>8.</b>	<b><u>SCHLUSSWORT .....</u></b>	<b>132</b>
<b>9.</b>	<b><u>LITERATURVERZEICHNIS .....</u></b>	<b>135</b>
<b>10.</b>	<b><u>ANHANG .....</u></b>	<b>148</b>
<b>10.1</b>	<b>GRAMMATISCHE PROGRESSION DER BEIDEN UNTERSUCHTEN LEHRWERKE .....</b>	<b>148</b>
<b>10.2</b>	<b>LEHRPHASEN UND ÜBUNGSTYOLOGIE VOM MAGYAROK I .....</b>	<b>158</b>
<b>10.3</b>	<b>ÖSSZEFOGLALÁS .....</b>	<b>166</b>
<b>10.4</b>	<b>ABSTRACT .....</b>	<b>174</b>

**DARSTELLUNGSVERZEICHNIS (ABBILDUNGEN)**

Abbildung 1:	Lehrphasen
Abbildung 2:	Unterschiede zwischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlernende
Abbildung 3:	Referenzniveaus
Abbildung 4:	Rückwärtsplanung
Abbildung 5:	Vokalharmonie
Abbildung 6:	Abschnitt vom Inhaltsverzeichnis I
Abbildung 7:	Zusammenhängende Darstellungen
Abbildung 8:	Elaborative Darstellungen
Abbildung 9:	Markierung der Satzteile
Abbildung 10:	Wichtige Zeichen bei Grammatikdarstellungen
Abbildung 11:	Isolierte Einzelsätze
Abbildung 12:	Einfügung von isolierten Sätzen
Abbildung 13:	Offene Übung zur Bewusstmachung
Abbildung 14:	Frage-Antwort-Übung I
Abbildung 15:	Übungen für die Fertigkeiten ‚Schreiben‘ und ‚Sprechen‘
Abbildung 16:	Übungen mit Bildern
Abbildung 17:	Innovative Übung
Abbildung 18:	Abschnitt vom Inhaltsverzeichnis II
Abbildung 19:	Grammatische Zeichen
Abbildung 20:	Grünes Quadrat I
Abbildung 21:	Grünes Quadrat II
Abbildung 22:	Darstellung der Kausussuffixe
Abbildung 23:	Dynamische Symbole
Abbildung 24:	Merkzettel I
Abbildung 25:	Merkzettel II
Abbildung 26:	Merkzettel III
Abbildung 27:	Merkzettel IV
Abbildung 28:	Elaborative Darstellung in der Phase der Einbettung
Abbildung 29:	Gleichzeitige Einbettung mehrere Phänomene
Abbildung 30:	Frage – Antwort- Übung II
Abbildung 31:	Phonetische Übung

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schulen
BAfEP	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BFJ	Bundesministerium für Familie und Jugend
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
EU-Kommission	Europäische Kommission
FU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
HAK	Handelsakademie
HLL	Heritage Language Lernende
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
HS	Hauptschule
HUM	Humanberufliche Schulen
LA	Language Awareness
LSR	Landesschulrat
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PTS	Polytechnische Schule
SchOG	Schulorganisationsgesetz
VS	Volksschule



---

# 1. EINLEITUNG

Das Thema der vorliegenden Arbeit *„Zielerreichung im ungarischen Fremdsprachenunterricht im Burgenland mittels Grammatik in ungarischen Lehrwerken“* spricht mehrere Themenkomplexe an: Grammatik, Diversität im Sprachwissen und Lehrwerke.

Ziel dieser Arbeit mittels Behandlung dieser drei Themenkomplexe ist, Kriterien für Lehrwerke bzgl. der Grammatik aufzuweisen, damit die Zielsetzung im FU im Burgenland erreicht werden kann. Diese Arbeit soll dabei kein ‚perfektes‘ Lehrwerk bzw. ‚das‘ Lehrwerk finden, sondern vielmehr Kriterien erheben, die bei der Auswahl der Lehrwerke behilflich sein können bzw. einige Kriterien zur Hilfestellung für zukünftige Lehrwerke zu liefern.

Dafür soll nach der *„Einleitung“* im Kapitel 2 das Forschungsgebiet, welches eine der größten kontroversen Diskussion auslöst, behandelt werden und zwar *„die Grammatik“*. Es gab Zeiten, in denen der FU ausschließlich aus Grammatik bestand, dann wiederum Zeiten in denen Grammatik komplett aus dem FU verbannt wurde und nur die Kommunikation vorherrschend war. Auch noch heute wird keine eindeutig klare Richtung angegeben. Ist Grammatik ein ‚notwendiges Übel‘ oder kann man diese weglassen. Genau das soll das erste Kapitel dieser Arbeit untersuchen. Dafür soll als erstes eine Definition von Grammatik und deren Wichtigkeit ergründet und diese dann mit dem FU in Verbindung gebracht werden. Dafür wird *„Grammatik für den FU“*, die pädagogische Grammatik, behandelt, welche die grammatische Progression bzw. grammatische Darstellungen beinhaltet. Einen wichtigen Punkt liefert der Lernprozess, welcher das deklarative Wissen, das bewusste grammatische Wissen und prozedurales Wissen trennt. Für das grammatische Wissen soll in diesem Kontext noch Language Awareness als ein unterstützendes, integratives Lern- und Lehrkonzept beschrieben werden, welches dann zu *„Grammatik im FU“* überleitet, welches die Methoden der Vermittlung von ‚explizitem‘ Wissen mit Berücksichtigung der Lehrphasen beschreiben soll. Größter Konsens besteht in der Literatur bei der Notwendigkeit der Vermittlung von explizitem Wissen und genau deshalb soll als Abschluss des ersten Kapitels, auf dieses mitsamt Struktur der ungarischen Sprache genauer eingegangen werden.

---

Der zweite Themenkomplex ‚*Diversität im Sprachwissen*‘ stellt hingegen eine der größten Problematiken des heutigen Schulwesens im Burgenland zur Ansicht. Im Kapitel 3 ‚Diversität im Ungarischunterricht an Schulen im Burgenland‘ wird in einzelnen Subkapiteln aufgelistet, welche SchülerInnen eine Schulstunde der Höheren Schulen mit Ungarisch als Fremdsprachen besuchen. Hier wird Ungarisch als Minderheitensprache, als Sprache der ungarischen MigrantInnen und als Nachbarschafts- bzw. Fremdsprache, mitsamt ihren speziellen Sprachkompetenzen, beschrieben. Dabei muss betont werden, dass ausschließlich SchülerInnen, die am ungarischen FU teilnehmen, behandelt werden und nicht die, die dem Muttersprachenunterricht zugeordnet werden.

Um diese Diversität noch besser zu verstehen und natürlich die Ergebnisse dieser Arbeit besser zu erreichen, soll anschließend, im Kapitel 4, die ‚Zielsetzung im ungarischen Fremdsprachenunterricht‘ genauer dargestellt und mit der Diversität abgestimmt werden. So soll eine noch klarere Aussage über die Art und Notwendigkeit betreffend grammatischen Wissens, welches diese Diversität benötigt, erstellt werden.

Mit einer erhofften klaren Aussage über das grammatische Wissen, die zur Zielerreichung für die Diversität benötigt wird, kann der dritte große Themenkomplex ‚*Lehrwerke*‘, ein großes Thema in der Forschungsliteratur, abgestimmt werden. Viele ForscherInnen sind gegen die Anwendung solcher ‚künstlichen‘ Lehrmaterialien. Lehrkräfte geben aber wiederum, an, dass sie aus Lehrwerken unterrichten und somit auch ihre (grammatische) Progression annehmen und somit diese zu einem ‚geheimen Lehrplan‘ werden. Daher soll im Kapitel 5 ‚grammatisches Wissen in Lehrwerken für den ungarischen Fremdsprachenunterricht‘ behandelt werden, indem auf die Progression, grammatische Präsentation und grammatische Übungen näher eingegangen wird.

Das 6. Kapitel ‚Lehrwerkforschung‘ führt dann in die Empirie ein, indem eine entsprechende Auswahl der Arten der Lehrwerkforschung sowie der zu untersuchenden Lehrwerke getroffen und somit auch beschrieben bzw. die aus der Theorie erstellten Kriterien zur Analyse vorgestellt werden.

---

Mit dieser Auswahl soll dann im Kapitel 7 die ‚Lehrwerkkritik – Deklaratives Wissen in Lehrwerken‘ vollzogen und im Anschluss die Ergebnisse zusammenfassend verglichen werden. Für jeden der drei Punkte, d.h. zur Progression, grammatische Präsentation und grammatische Übungen, sollen zum Abschluss Empfehlungen gegeben werden.

Die Kriterienkataloge können als Hilfe für Lehrkräfte bei der Auswahl von passenden Lehrwerken dienen bzw. die Empfehlungen könnten sogar möglicherweise AutorInnen bei der Gestaltung der nächsten Lehrwerkgeneration für Ungarisch als Fremdsprache dienen.

Das Schlusswort sowie eine Bibliographie rundet die Arbeit ab.

---

## 2. DEFINITION BZW. RELEVANZ VON GRAMMATIK

Wenn eine Person in ihrer Muttersprache bzw. in ihrer dominanten Sprache mit anderen Personen kommuniziert, wird bei diesem Vorgang die Grammatik automatisch realisiert und es werden kaum explizite Überlegungen getätigt. Wenn jemand schön formulierte, literarisch bzw. mit Redewendungen angereicherte Formulierungen äußert oder im Gegensatz einen groben Fehler in der Sprache ausübt, werden die GesprächsteilnehmerInnen eventuell kurz aufmerksam, aber solche Äußerungen würden im alltäglichen Leben kaum eine Diskussion über Grammatik auslösen. Bereits in der Schule wird Grammatik eher als „trocken“ angesehen, abgesehen vielleicht vom Fremdsprachenunterricht. Dort wird Grammatik, trotz Kritik aus diversen Stellen und kommunikativer Fremdsprachenunterricht, als eine Art ‚Hilfsmittel‘ (vgl. Steinig & Huneke, 2015: 173), oder sogar mehr, angesehen. Aber was ist aber Grammatik überhaupt?

### 2.1 WAS IST GRAMMATIK?

Im Griechischen bedeutete *grámma(ta)* bzw. *grammatikē (technē)* Buchstabe bzw. Schrift und bezog sich somit ‚alleinig‘ die Schriftkenntnis. Im Mittelalter gab es eine Expansion dieser Bedeutung hin zur Sprach- und Stillehre des Lateinischen mitsamt Rhetorik (vgl. Bußmann, 2002: 259). Heute bezeichnet „der Ausdruck Grammatik (...) sowohl die interne Struktur einer Sprache als auch ihre Beschreibung“ (Hentschel & Weydt, 2003: 6).

Abhängig von sprachtheoretischen Auffassungen, die sich z.T. konkurrieren (vgl. Bußmann, 2002: 260), sind auch die Gegenstandsbereiche der Grammatik unterschiedlich. Zu der ‚traditionellen Grammatik‘ zählt die Syntax und die Morphologie und in der ‚generativen Transformationsgrammatik‘ bzw. in Nachfolgetheorien inkludiert die Grammatik ebenso die Phonologie und Semantik (vgl. Storch, 1999: 74). HELBIG (vgl. 1993: 19f) sieht diese formale Morhphosyntax aber als ‚engeren Sinn‘ an, denn wenn man eine Sprache, wie auch die Ungarische, betrachtet, besteht sie nicht nur aus der Bildung von Wortformen bzw. aus formalen Verknüpfungen dieser zu Wortgruppen und Sätzen. Der zu enge Sinn stößt auch auf viel Kritik. Um eine Sprachbeherrschung zu erreichen, benötigt man im ‚weiteren Sinn‘ Komponenten, d.h. das Lexikon, die Semantik und die Phonetik/Phonologie,

---

denn Formen und Bedeutungen gehören, zwar auf indirekte Weise, zusammen und „folglich kann es weder eine lexikonfreie Grammatik noch ein grammatikfreies Lexikon geben“ (Helbig, 1993: 20).

HELBIG (vgl. 1993: 21) definiert Grammatik auch explizit, um das Verständnis ihrer Wertigkeit u.a. auch für Gegendenker zu steigern und um zu zeigen, dass Grammatik für jedeN SprecherIn und für jeden Fremdsprachenunterricht unabdingbar ist.

- Als oberste Grammatik, als ‚**Grammatik A**‘ wird das Regelsystem im Gesamten einer Sprache angesehen, ohne linguistische Beschreibung bzw. Realisierung von SprecherInnen.

- ‚**Grammatik B**‘ ist die sprachwissenschaftliche Beschreibung einer Sprache. Grammatikbeschreibungen können, um für diverse Gebrauchszwecke anwendbar zu sein, unterschiedliche Unterteilungen unterlaufen. Sie können ‚synchron‘, d.h. sich auf eine gegebenen Zeit beziehend oder ‚diachron‘, eine zeitliche Entwicklung betrachtend, sein (vgl. Hentschel & Weydt, 2003: 7). Sie beziehen sich je nach Zielsetzung auch entweder auf eine bestimmte Sprache oder beabsichtigen eine universelle Beschreibung (vgl. Bußmann, 2002: 260).

Grammatikbeschreibungen sind ferner ‚normativ/präskriptiv‘ oder ‚deskriptiv‘. ‚*Deskriptive Grammatiken*‘ sind linguistische Beschreibungen, die sprachliche Phänomene ohne jegliche Bewertung empirisch untersuchen, um strukturierende Prinzipien aufzudecken und Theorien darüber zu tätigen. Regeln und Normen werden hier nur festgestellt und nicht vorgegeben. Dies geschieht in den ‚*normativen/präskriptiven Grammatiken*‘, wo sprachliche Gesetze bzw. Regeln explizit vorgeschrieben werden, um einen korrekten Sprachgebrauch ohne Irregularitäten zu erreichen (vgl. Lehmann, 2017)<sup>1</sup>. Für linguistische Zwecke verwendet man also deskriptive Grammatiken und „von diesen wissenschaftlichen Beschreibungsgrammatiken lassen sich didaktische Grammatiken, [also normative Grammatiken] ableiten, die [...] LernerInnen [...] bei ihrem Lernprozess unterstützen sollen“ (Steinig & Huneke, 2015: 166). Diese normativen Grammatikbeschreibungen sind synchron und für eine gewisse Sprache bestimmt. Diese können auch ‚kontrastiv‘ dargestellt

---

<sup>1</sup>Christian Lehmann [Letzter Zugriff:15.04.2017]

[http://www.christianlehmann.eu/fundus/deskriptive\\_und\\_normative\\_linguistik.html](http://www.christianlehmann.eu/fundus/deskriptive_und_normative_linguistik.html)

---

werden. Auch HELBIG (vgl. Funk & Koenig, 1991: 12f) unterteilt seine Grammatik B in zwei Kategorien und zwar in **B1 Grammatik** für linguistische Zwecke bzw. in **B2 Grammatik** für pädagogische Zwecke. Letztere wird auch als didaktische bzw. pädagogische Grammatik bezeichnet.

Diese grammatischen Beschreibungen, Regeln und Strukturen, werden in Schulbüchern für das Sprachenlernen verwendet und im Gegensatz zu Grammatik B werden hier keine vollständigen Systeme angegeben, sondern vielmehr eine Auswahl von einer Regel, die für einen genaueren Verwendungszweck benötigt wird. De facto dient die ‚normative/präskriptive‘ bzw. die didaktische Grammatik für die LehrwerkautorenInnen als Basis, aber als nicht alleiniger Einfluss, für ihre Grammatikdarstellungen. Weitere Faktoren sollen noch im Kapitel 5.2 genannt werden<sup>2</sup>.

In wissenschaftlichen Arbeiten kann man aber häufig Kritik an solche Darstellungen finden, wie z.B. von TSCHIRNER (vgl. 2001: 111f), der kritisiert, dass solche Beschreibungen aus gut durchdachten Formulierungen aus geschriebenen Texten, die von AutorInnen/ SchriftstellerInnen bewusst produziert wurden, abgeleitet werden und ihre Anwendung für Grammatik C, nicht verwendbar ist. Diese Kritiken bzgl. Verarbeitungsprozess sollen jedoch nicht hier, sondern in den nächsten Kapitel genauer behandelt werden.

- ‚**Grammatik C**‘ ist die subjektive Grammatik, die sich bei SprecherInnen/ Lernenden bildet.

Diese dritte Definitionsart von Grammatik (vgl. Helbig, 1993: 21) besagt, dass einE SprecherIn ein Regelsystem internalisiert und auf Grund dessen die Sprache auch beherrscht. Dieses Regelsystem können sich SprachlernerInnen systematisch im Sprachunterricht aneignen oder auch ohne Sprachunterricht unsystematisch erwerben (vgl. Funk & Koenig, 1991: 12). In beiden Fällen, also in jeder Art von Spracherwerb, führen SprecherInnen einen kreativen und individuell gestalteten Aneignungsprozess aus. Dabei entsteht eine spezielle Lernaltersprache, die grammatische Systeme der Zielsprache bzw. Erstsprache enthält und auch Elemente, die in keiner der beiden Sprachen vorhanden sind. In jeder Lernphase bildet der/die SprecherIn eine Hypothese über die Struktur der Sprache, mit der er

---

<sup>2</sup> hier z.B. Bilder, um die Präsentation besser zu machen (vgl. Funk & Koenig, 1991:13)

---

ständig experimentiert und sich somit immer in einem Zwischenstadium mit Hypothesenbildung und -überprüfung steht. Dies besagt die ‚*Interlanguagehypothese*‘, die sich gegen die Kontrasivhypothese und Identitätshypothese durchgesetzt hat (vgl. Rösch, 2011: 24).

Grammatik C ist in Folge nicht gleichzusetzen mit Grammatik B, denn eine solche subjektive Grammatik kann ebenso aus einem frühkindlichen L1-Erwerb spontan, ohne Beschreibungen bzw. bei ungesteuerten L2-Erwerb entstehen (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 187) bzw. der Übergang von Grammatik B zu Grammatik C wird auch kontrovers behandelt (vgl. Storch, 1999: 74). Diese Aussagen sollen jedoch in weiterer Folge genauer unter die Lupe genommen werden.

Diese Beherrschung im Kopf soll hier noch mit *parole* von SAUSSURE bzw. *Performance* von CHOMSKY (vgl. Tschirner, 2001: 108), dem Produkt des Sprechens, ergänzt werden, als eine weitere Grammatikdefinition.

Trotz dieser unterschiedlichen Definitionen der Grammatik soll aber auf die Wichtigkeit von Grammatik hingewiesen werden.

„Es kann also kein Zweifel daran bestehen, dass die Grammatik für **jeden** Menschen und ebenso für jeden (auch für den kommunikativen) Fremdsprachenunterricht unverzichtbar ist, eben weil Regeln der Grammatiken objektiv in der Sprache selbst vorhanden sind, von den Linguisten abgebildet und von den Sprechern (auch Lernern) beherrscht werden müssen“ (Helbig, 1993: 21).

## 2.2 GRAMMATIK UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Wert von Grammatik im FU wird trotz Bedeutung und Definition kontrovers diskutiert, wie bereits Kritiken der Darstellung, Anwendbarkeit bzw. natürliches Erwerb zeigten. Trotzdem werden laut Untersuchungen von ZIMMERMANN (vgl. 1984:40, zit.n. Huneke & Steinig, 2013:186) 40%-60% der Unterrichtszeit für Grammatikvermittlung verwendet. Hier muss daher die Frage gestellt werden, wie Grammatik mitsamt ihrer Beschreibung und Didaktisierung eine Lernhilfe im Spracherwerb sein kann.

Daher ist die Linguistik nicht gleichzustellen mit der Grammatik im FU, aber man darf sie auch nicht davon abkoppeln. Lange Zeit war der FU unabhängig von Sprach- und

---

Lerntheorien. Seit dem Strukturalismus wirkten sich moderne Sprachtheorien auf den FU aus, jedoch wurden Lerntheorien nicht berücksichtigt. So war der FU gleichzusetzen mit der ‚*angewandten Sprachwissenschaft*‘. Danach etablierten sich die Lerntheorien: anfangs zwar mit direkter Abhängigkeit zu den Sprachtheorien (wie zum Strukturalismus die behavioristische Lerntheorien oder zur generativen Sprachtheorie die mentalistische bzw. kognitive Lerntheorie zählten), später jedoch wurde diese direkte ‚Vermischung‘ beider Theorien aufgelöst. Der Gegenstand der Sprachwissenschaft ist die ‚Sprache‘ und der Gegenstand der Psychologie ist das ‚Lernen‘. Daher wirken sich diverse Ergebnisse mehrerer Grundwissenschaften auf den FU aus und nicht nur alleinig die angewandte Sprachwissenschaft. Vielmehr sollte diese in indirekter und vermittelter Form im FU Eingang finden (vgl. Helbig, 2002: 245f). Das Resultat wird als ‚*pädagogische Grammatik*‘ bezeichnet (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 192).

Ein Zusammenspiel zwischen ‚*was*‘ gelernt und ‚*wie*‘ es gelernt und gelehrt wird, sollte gegeben sein. Dabei soll hier, um ein besseres Verständnis für das Gesamte zu schaffen, noch die Unterscheidung zwischen ‚*Grammatik für den Fremdsprachenunterricht*‘ und ‚*Grammatik im Fremdsprachenunterricht*‘ aufgenommen werden (vgl. Helbig, 2002: 245&249).

### **2.2.1 Pädagogische Grammatik**

‚*Grammatik für den Fremdsprachenunterricht*‘, Grammatik B2, d.h. grammatische Darstellung wird von Linguisten trotz Erhalt von vielen Anregungen aus dem FU nicht speziell aus didaktischen Blickwinkeln geschrieben, meint HELBIG (vgl. 2002: 245). Aber genau das wird kritisiert, denn solche Grammatiken dienen nur als „Rohmaterial“ (Huneke & Steinig, 2013: 192). Ebenso wie der Unterricht selbst nicht nur aus angewandten Sprachwissenschaften besteht, sollte die grammatische Beschreibung einer Sprache auch nur mithilfe von Lernprozessen präsentiert werden.

„[Denn] sie könne nur die Summe einzelner prozessbezogener Hilfen zur Regelbildung in einem sehr individuell verlaufenden Kognitivierungsprozess sein, eine Form der Interimsgrammatik, deren Erklärungsreichweite eher punktuell denn universell wäre“ (Funk, 2002: 207).

---

Daher versuchen auch alle LehrwerkautorInnen eine Grammatik als Lernprozessbegleiter zu erschaffen, die nicht nur auf linguistische Beschreibungen basieren, sondern auch auf Praxiserfahrungen und Ergebnisse der Lernprozessforschung (vgl. Funk, 2002: 207).

Unter diesen Aspekten wird eine ‚Vereinfachung‘ vollzogen, wobei die „Auswahl, Anordnung und Präsentation grammatischer Formen, Strukturen und Funktionen“ für den Lernenden erleichternd gelten soll (Schmidt 1986: 227, zit. n. Storch, 1999: 78).

Die ‚**Auswahl bzw. Anordnung**‘ einer pädagogischen Grammatik ist im Gegensatz zur linguistischen Grammatik ‚praktikabel‘, denn sie ist nicht problem-, sondern adressantenspezifisch. Sie behandelt häufig vorkommende, sprachtypische Erscheinungen, die für den Sprachgebrauch bedeutsam sind, abhängig vom Interesse der Lernenden bzw. von der Sprache selbst (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 192f). Diese sind für das Erreichen eines kommunikativen Lehrzieles unablässig. Neben dem Bereich Wortschatz ist Grammatik der zentrale Bereich der ‚**Progression**‘ (vgl. Krenn, 2010: 263). Das bedeutet, dass diese grammatischen Überlegungen schließlich u.a. den Aufbau von Lehrwerkktionen bestimmen und somit bei der Sequenzierung von Lernstoffen, Zielen, Themen, etc. mitwirken (Huneke & Steinig, 2013: 194).

Viele Studien belegen aber, analog zum Erstsprachenerwerb, eine Existenz von festgelegten grammatischen Erwerbsreihenfolgen, unabhängig von der Progression in Lehrwerken. Es gibt viele natürliche Reihenfolgen, die aber nicht den Progressionskriterien vom Leichten zum Komplizierten folgen bzw. die zwar aufgrund der pragmatischen Grundstruktur im Anfangsunterricht benötigt werden, aber zu diesem Zeitpunkt nicht erlernbar sein können. Aber durch die pragmatische Wichtigkeit für die Verwendung einer Sprache, die z.B. GER vorgibt, müssen solche Lernprobleme in Kauf genommen werden und auf formelle, grammatische Korrektheit verzichtet werden (vgl. Funk, 2002: 210ff). Daher gelten (trotzdem) folgende Kriterien für die Grammatikprogression in Lehrwerken (Funk, 2002:212):

- ✓ Vom Leichtem zum Komplizierten (Komplexität einer Struktur/Verständlichkeit)
- ✓ Vom Gebräuchlichen zum Selteneren (Frequenz einer Struktur/Häufigkeit)
- ✓ Von Strukturen mit hoher Leistungsbreite zu Strukturen mit geringer Leistungsbreite (Transferpotenzial einer Struktur/ Brauchbarkeit)
- ✓ Von plausiblen Zusammenhängen zu neuen inhaltlichen Zusammenhängen (Lernerbezug)

- 
- ✓ Pragmatische Aufteilung des grammatischen Lernpensums (Portionierung)
  - ✓ Hinweise auf universalgrammatische Sequenzen (Lernbarkeit)

Wenn die Auswahl durch diese Kriterien festgelegt ist, kann die Anordnung durch diverse Zugriffsweisen getätigt werden. Die Progression kann ‚*systematisch/grammatisch*‘ sein, d.h. durch eine genau strukturierte Abfolge von Lernstoffen markiert und den Lernenden ein zusammenhängendes Gesamtbild liefernd. Die systematische Progression kann entweder ‚*linear*‘ sein, d.h. gradlinig oder auch ‚*spiralförmig/konzentrisch*‘ verlaufen, in der die gleichen grammatischen Phänomene zurückkehren. Die Progression kann aber auch ‚*situationsorientiert*‘ sein, die vom aktuell verwendeten Sprachgebrauch (das Wort ‚Sprachproblem‘ sollte hier eher gemieden werden) und vom Lernerinteresse ausgehend, auftritt. Bei diesem Zugriff gibt es keine Systematik der Strukturen. Welcher dieser Zugriffe erfolgsbringender ist, lässt sich nicht sagen. Aber nach Meinungen vieler Unterrichtender ist in den Grundstufen, die diese Arbeit auch untersucht, eine *lineare, systematische Progression* beliebter oder erfolgsorientierter. Erst bei fortschreitenden Niveaus empfehlen sie zu einer spiralförmigen oder situationsorientierten Progression überzugehen (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 194f). Die Progression ist die erste wichtige Entscheidung für das Erreichen eines kommunikativen Lehrzieles bzw. berücksichtigt diese auch die individuellen Lernvoraussetzungen. Daher soll die Progression in dieser Arbeit empirisch genauer analysiert werden.

Die ‚**Präsentation** bzw. **Darstellung**‘ grammatischer Strukturen soll orientierend an den Lernschritten ‚*Verstehen, Lernen/Behalten und Anwenden*‘, die noch genauer im nächsten Kapitel behandelt werden, dargestellt werden. Dies kann nur geschehen, indem in den ersten Schritten, abhängig von den Vermittlungsverfahren, die Beschreibung in eine gut verständliche Form gebracht wird. Jedoch ist die Verständlichkeit alleine nicht ausreichend für einen Sprachgebrauch. Daher muss die Darstellung für das Lernen/Behalten so einprägsam wie nur möglich sein. Für Verständnis und Einprägsamkeit ist auch eine kontrastive Sichtweise hilfreich (vgl. Storch, 1999: 78). Der dritte Lernschritt ist vielleicht der schwierigste und meist diskutierteste, und zwar, wie man die Regeln anwendbar macht. Je näher die Regelerklärungen mithilfe von sozial, was auch emotional vermittelte Kognitionshilfen

---

impliziert, ist, desto größer ist auch die Verarbeitungschance (vgl. Funk, 2002: 207). Dafür stehen diverse Mittel zur Verfügung, wie Visualisierung, Eselsbrücken etc. und somit wird die Darstellung zur ‚Signalgrammatik‘ (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 193). Daher widmet sich diese Arbeit auch der Untersuchung der Darstellungen in Lehrwerken und ob sie diesen drei Kriterien – Verständlichkeit, Behaltbarkeit/ Einprägsamkeit und Anwendbarkeit entsprechen.

### 2.2.1.1 Lernprozess

Bevor in dieser Arbeit auf die Vermittlung von Grammatik übergegangen werden kann, muss die Zusammenführung von grammatischen Beschreibungen/Darstellungen und ihre Anwendung, konkreter der Lernprozess, betrachtet werden. Denn wie schon im Kapitel 2.1 erklärt wird, geht Grammatik B1 nicht einfach in Grammatik C bzw. in language oder performance über. „[Denn das] Sprachenlernen wird als ein kontinuierlicher kreativer Prozess des Bildens, Testens und Revidierens von Hypothesen über die Regularitäten der fremden Sprache verstanden“ (Storch, 1999: 74). Dieser Prozess wird durch Grammatikerklärungen verkürzt, denn es werden dadurch korrekte Hypothesen gebildet. Dies ist wichtig, denn im FU haben die Lernenden eine schmale ‚Induktionsbasis‘, d.h. weniger Input als im natürlichen Spracherwerb, um Hypothesen zu bilden (vgl. Storch, 1999: 75).

Weiters muss man beachten, dass beim Lernprozess unterschiedliche Wissensstände mitspielen und diese nur unter bestimmten Bestimmungen aktiviert werden (vgl. Storch, 1999: 75). Diese Wissensarten sind in allen Spracherwerbstypen, wie beim L1 oder auch L2 präsent (vgl. Peyer, 2010: 87). Dabei muss man beim ‚Erwerb von Wissen‘, zwischen ‚explizitem Regelwissen‘ und der ‚Entwicklung von Können‘ unterscheiden und ihr Zusammenspiel verstehen. Denn grammatisches Wissen ist nur dann nützlich, wenn man es bei der Kommunikation anwenden kann. In der kognitiven Psychologie wird diese Unterscheidung als ‚**deklaratives Wissen**‘ und ‚**prozedurales Wissen**‘ bezeichnet.

Ersteres kann man durch explizites Wissen, durch gute grammatische Erklärungen herstellen. Zweiteres hingegen kann man nur unterschiedlich ausbauen, denn dieser Verlauf ist automatisch und benötigt Übung (vgl. Storch, 1999: 35&38).

Oft kommt es aber vor, dass Lernende grammatische Regeln sehr gut auswendig lernen und in Lückentexte oder Tabellen sehr gut darstellen können, jedoch in der

---

Kommunikation diese nicht bzw. fehlerhaft anwenden. In derartigen Fällen geht deklaratives Wissen nicht in prozedurales Wissen über.

BUTZKAMM (z.B. 1982, 1989) betont aber trotz dieser möglichen Unterrichtsrealität und KRASHEN's Nicht-Überführung vom Erwerben zum Lernen, dass es ein Zusammenspiel unbewusster und bewusster mentaler Prozesse gibt, wobei explizites Sprachwissen durch einen ‚Gestaltwandel‘, mit Hilfe intensiven Übens und Verwendens, zu automatisierten Können übergeht. Bei der Überführung dieser Prozesse ist die grammatische Erklärung und Darstellung, d.h. die grammatische Bewusstmachung und der Übungstransfer wichtig (vgl. Storch, 1999: 76f). Auch viele andere Forschungen ergeben, siehe TÖNSHOFF (1990, 1992), dass dieser Übergang existiert und die Kognitivierung eine ‚Lernhilfe‘ sein kann (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 188). Die erste Lernhilfe, bzw. die faktenorientierte Bewusstmachung wurde bereits in den grammatischen Darstellungen beschrieben und wird noch näher untersucht.

Entscheidend für den weiteren Verarbeitungs- bzw. Lernprozess ist die Notwendigkeit einer ‚*elaborativen Verarbeitung*‘, indem vorhandenes Wissen mit dem neuen Wissen verknüpft wird. Durch Üben und Wiederholen sollte das neue Wissen eine längere Zeit im Arbeitsgedächtnis zirkulieren und dieses durch wiederholte Aktivierung in das Langzeitgedächtnis übergehen. Wiederholungen können, laut der Gedächtnispsychologie, mechanisch (formale Verarbeitung) oder inhaltlich (semantische Verarbeitung) sein. Die inhaltliche Zirkulation ist effektiver, daher sollten die neuen Lernstoffe, d.h. grammatischen Phänomene, nicht nur rein formal, sondern auch inhaltlich-bedeutungsvoll verarbeitet werden. Eine bessere Verständigkeit trägt auch zur besseren Verankerung, d.h. konkretisiert durch Einbettung, Beispiele, Visualisierung usw. bei (vgl. Storch, 1999: 39).

Im FU soll Grammatik, das explizite Wissen, sprachlichen Mitteilungen eine äußere Form geben. Dieses Regelwissen ist ein didaktisches Hilfsmittel, ein ‚*Mittlerwissen*‘, welches einerseits, wie bereits erwähnt, ein Hilfsmittel beim Sprachenlernen ist, das den Lernweg erleichtert und verkürzt. Andererseits kann bzw. sollte sogar, lt. STORCH (vgl. 1999: 180) dieses deklarative Wissen nach Erfüllung seiner Funktion, d.h. bei Anwendung in der Kommunikation, vergessen werden. Diese Aussage soll in den

---

nächsten Kapiteln, speziell im ungarischen FU, jedoch genauer untersucht und vielleicht sogar ein wenig hinterfragt werden.

Daher ist explizites Wissen nach seiner Auffassung im FU kein Lernziel, sondern vielmehr das prozedurale Wissen (vgl. Storch, 1999: 180). Diesen Standpunkt vertreten auch HUNEKE & STEINIG (vgl. 2013: 187).

Wenn man aber die Auslegung von PEYER (vgl. 2010: 87) liest, welche zwar eher auf Muttersprachenunterricht bezogen ist, dennoch aber auch in einigen Situationen auf den FU projiziert (siehe Kapitel 3) werden kann, sollen Grammatikunterricht und Lehrmittel beide Arten von Wissen fördern, damit Regeln eine Hilfestellung geben und für Fehlerquellen sensibilisieren.

Genau deshalb muss auch eine andere Perspektive des Lernprozesses dargestellt werden, sonst wäre der ganze Lernprozess nicht komplett. Bis jetzt haben wir den Vorgang nur von einer Richtung aus betrachtet und zwar den Wissensaufbau von explizitem hin zu implizitem Wissen. Dies ist nicht ausreichend, denn ausgehend vom Muttersprachenunterricht, kann ebenfalls in anderen Sprachlernprozessen, vorhandenes prozedurales Wissen, welches implizit ist, durch explizites Wissen verbessert, ‚expliziert‘ werden. Prozedurales Wissen kann auch die Vorbereitung deklarativen Sprachwissens sein, das Strukturierungs- und Automatisierungsprozesse hervorruft (vgl. Morkötter, 2005: 42). „Wenn das implizite Wissen nicht genügt [und es zu Kommunikationsstillstand oder zu Fehler kommt], kann es helfen, sich systematisch mit den Regeln auseinander zu setzen, die den richtigen Zustand beschreiben“ (Peyer, 2010: 87). Diese Perspektive des Lernprozesses kann für die Fremdsprachenlernenden bei der Verwendung von ‚Chunks‘ eine Rolle spielen. Bereits automatisch verwendete, feste Wortbildungen, wie z.B. *Jó napot* (Akkusativ), können nach einiger Zeit zum expliziten Wissen gemacht werden (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 188). Dieses explizite Wissen kann dann auch nützlich für die ‚normgerechte‘ Produktion sein. In diesem Sinne kann man tatsächlich von einer Wechselwirkung explizierten und implizierten Wissens sprechen bzw. den Lernprozess implizites und explizites Wissen mit dem Wissen der ‚*Reflexion*‘ ergänzen. Dieser Beobachtungsprozess ist eine strukturierte Wahrnehmung einzelner Aspekte einer Sprache (vgl. Peyer, 2010: 88).

---

### 2.2.1.1.1 *Language Awareness*

Der Prozess der ‚Reflexion‘ wird in der Literatur vielseitig diskutiert (siehe GNUTZMANN 1994, PEYER 2010, MORKÖTTER 2005), im FU wird dies aber als entscheidender Moment des Lernprozesses wahrgenommen (vgl. Knapp, 2010: 296). Wie seine Terminologie ‚*Language Awareness*‘ im Englischen, die in der deutschen Sprache unterschiedlich als „Sprachbewusstsein“ (Gnutzmann, 1994: 267), „Sprachaufmerksamkeit“ (Knapp, 2010: 296); „Sprachbewusstheit“ (Peyer, 2010: 88) gebraucht wird, fällt diese Definition nicht einheitlich aus. Daher sollen in dieser Arbeit anwendbare Konzepte der ‚*Language Awareness*, für den ungarischen FU dargestellt werden.

Primär ist zu sagen, dass *LA* nicht als Ersatz oder als eine neue Methode für den Grammatikunterricht dienen soll, sondern vielmehr eine Art Ergänzung darstellen möchte. Diese ist als eine spontane Aufmerksamkeit als natürlicher Vorgang des Sprachbenutzers zu sehen, mit der er/sie eine sprachliche, nicht nur eine grammatische Analyse, vollzieht und sich dabei mit der Sprache auseinandersetzt (vgl. Peyer, 2010: 88). In diesem Kontext hat *LA* die Aufgabe, Phänomene zu beobachten, diese dann festzuhalten, um mögliche Struktureigenschaften des FUs im Gedächtnis zu verankern (vgl. Knapp, 2010: 296).

In den 1960/70er Jahren hatten viele Lernende in Großbritannien Probleme beim Sprachenlernen, sowohl im FU als auch im Muttersprachenunterricht beim Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit. Als Lösungsvorschlag unterbreitete HAWKINS (1981, 1984) das Konzept der *LA*, das darauf aufmerksam macht, dass fächerübergreifende Arbeit unter den Sprachlehrern eine obligatorische Tätigkeit sein sollte. V.a. SprachlehrerInnen<sup>3</sup> in der Muttersprache (D), im FU (Eng, Franz, Ung), im Zweitsprachenunterricht (DaZ), im Unterricht für Herkunftssprachen<sup>4</sup> und auch im Latein/Altgriechisch sollen eine kontrastive Betrachtungsperspektive der Lernenden erschaffen, um diesen SchülerInnen die Fähigkeit zu vermitteln, Einblicke in die Funktion der Sprache(n) zu bekommen (vgl. Morkötter, 2005: 28). Jedes Kind verfügt, zwar je nach Individuum unterschiedlich, über ein bereits durch sein Alltagssprachengebrauch und durch den Lese- und Schreibunterricht in der Muttersprache, ausgeprägtes Sprachbewusstsein. Dies stellt eine wichtige

---

<sup>3</sup> Sprachunterricht wird im Klammer zum österreichischen Schulsystem transformiert

<sup>4</sup> hier wird der Begriff ‚heritage‘ gewählt und als Herkunftssprache übersetzt. Diese Sprache wird noch genauer behandelt.

---

Voraussetzung dar, welche Lernende im FU integrieren und beim Lernen der fremden Sprache auf das muttersprachlich erworbenen Sprachbewusstsein zurückgreifen können (vgl. Gnutzmann, 1994: 273).

Dieses Konzept ergibt ein ‚integratives Lern- und Lehrkonzept‘, welches mehrere Dimensionen der Sprache(n) und des Sprachlernens umfasst und schließt ebenso Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen etc. von den Sprachenbenutzern sowie -lernenden mit ein (vgl. Morkötter, 2005:29).

„[Die SchülerInnen sind] bei diesem Verfahren kognitiv stark gefordert, sie müssen selbst nachdenken, experimentieren und Informationen im Hinblick auf Lösungen von Problemen verarbeiten. Es geht also darum, bei den Schüler[Inne]n Interesse für Sprache zu wecken und sie für Beobachtungen sprachlicher Phänomene zu sensibilisieren gleichgültig [um welchen Sprachenerwerb es sich dabei handelt]“ (Gnutzmann, 1994: 280).

So kann das ‚*Sprachbewusstsein/LA*‘ als ein natürlicher Prozess des Hypothesenbildens und -prüfens dargestellt werden (vgl. Morkötter, 2005: 37).

Neben der bereits beschriebenen kognitiven Ebene der *LA*, welcher für den ungarischen Fremdsprachenunterricht eine enorme Bedeutung zugeschrieben werden kann, was sich noch mehr zeigen wird, hat dieses Konzept weitere gewinnbringende Ebenen für den Lernenden (vgl. Morkötter, 2005: 29-31).

- Affektive Ebene: Diese soll eine positive Einstellung auf sprachliches Handeln (unabhängig von der Sprache) hervorrufen. Die kognitive Ebene hat auch Auswirkungen auf die affektive Ebene.
- Soziale Ebene: Soll Akzeptanz auf alle (vorhandenen) Sprachen entwickeln. Neben den prestigereichen (Fremd-)Sprachen sollen alle Herkunftssprachen im Unterricht aufgegriffen und die Lernenden darauf auch sensibilisiert werden. Dadurch erfolgt auch eine Förderung zur Mehrsprachigkeit.
- Politische Ebene: Die SprachbenutzerInnen sollen den Zusammenhang von Macht und Sprache erkennen. Die Manipulation durch Sprache soll aufgegriffen werden.

---

Für ein noch besseres Verständnis des *LA* Konzeptes sollen didaktische Beispiele gebracht werden, um eine praktische Vorstellung zu bekommen. GNUTZMANN (vgl. 1994: 274&282) empfiehlt kreative ‚Fehleranalyse‘ der SchülerInnen in einem Text bzw. gut durchdachte ‚Wortspiele‘, womit SchülerInnen ihr grammatikalisches Wissen aktiv entdecken bzw. erweitern und bewusstmachen können. Auch LUCHTENBERG (vgl. 2001: 92&109) gibt praktische Beispiele wie die Betrachtung von Satzstrukturen in Werbesprüchen und die Betrachtung von einem evtl. angewandter Code-Switching<sup>5</sup>, für *LA* und Grammatik im *FU* an.

### **2.2.2 Methoden für die Vermittlung von explizitem Wissen**

Die praktische Umsetzung bzw. Vermittlung von grammatischen Darstellungen in den Köpfen der Lernenden, d.h. der Aufbau vom ‚expliziten Wissen‘ erweist sich nicht immer ganz einfach. Auch wenn die Progression eine gelungene ist bzw. die Darstellungen von Regelwerken gut konzipiert wurden, kann eine Überführung von grammatischen Phänomenen nicht 100% garantiert werden. Unter diesen Umständen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht nur von Bedeutung ist, ‚was‘ gelernt/gelehrt wird, sondern auch ‚wie‘ diese Phänomene übermittelt werden.

Des Weiteren ist auch die Überführung zur Kommunikation, wie auch schon beim Lernprozess (prozedurales Wissen) erklärt, sehr komplex.

Vermittlungsmethoden geben dafür Wege an, wie man Lehren und Lernen organisiert, d.h. sie sind Wege, die eine Lehrkraft beschreiten sollte, Inhalte im *FU* zu behandeln um bestimmte Ziele zu erreichen (vgl. Doff, 2016: 321).

Das Ziel dieser Überführung ist die Kommunikation, wobei die SprecherInnen die Sprache aktiv (Produzent) als auch passiv (Rezipient) verwenden. Wieviel Grammatik hierbei übermittelt wurde, ist je nach historischer Methodenkonzeptionen unterschiedlich gewesen.

Die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* (GÜM) hatte nicht die Kommunikation in Alltagssituationen als Ziel, sondern vielmehr das abstrahierende und

---

<sup>5</sup> Welches im ungarischen *FU* eventuell, aus Gründen, die noch beschrieben werden, doch hin und wieder vorkommen kann

---

systematisierende Denken, wodurch die Lernenden den Bau der fremden Sprache verstehen und gleichzeitig auch beherrschen sollten. Dabei war der Mittelpunkt des Lernens die metasprachliche Formulierung von Grammatikregeln, die deduktiv (statt induktiv) gefunden wurden. Sprachregeln und Grammatikbeschreibungen folgten der lateinischen Schulgrammatik und die Vermittlung fand in der Muttersprache statt. Als Übung dienten ‚literarische‘ Übersetzungen, wobei dabei die Beherrschung einer geschriebenen Standardsprache erzielt wurde (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 200&202). Dabei sollte ‚accuracy‘ (formale Korrektheit) statt ‚fluency‘ (Redefluss) beim Verstehen und bei der Sprachkonstruktion im Vordergrund stehen (vgl. Doff, 2016: 322).

Bei der darauffolgenden Methode, die sich in den 1860/70 Jahren entwickelte, die sogenannte *direkte Methode*, wurde das induktive Lernen dem Deduktiven vorgezogen. Übersetzungen wurden komplett abgesetzt. Auch die Sprachvermittlung wurde in sprachimmanente Verfahren umgewandelt (vgl. Doff, 2016: 323).

Eine weitere Kehrtwendung bzgl. des Ziels brachte die *audiolinguale/audiovisuelle Methode*, welche das sprachliche Können noch mehr in den Fokus rückte. Alltagssituationen bildeten den Ausgangspunkt des FUs, wobei gesprochene Umgangssprache erzielt wurde, indem mit zu erwerbenden sprachlichen Strukturen angereicherte Dialoge verwendet wurden. Kognitiverende Verfahren gab es dabei kaum. Wiederholungen, diverse Variationen der Dialoge und Pattern Drills als Übungsform sollten zur aktiven Sprachbeherrschung führen. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen waren im Fokus und die Vermittlung war streng einsprachig in der Fremdsprache (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 203&206).

In den letzten Jahrzehnten zeigen alleine diese beiden Methodenkonzptionen eine enorme Unterscheidung der Wertigkeit von Grammatik. Die Verfahren sind aber lehrergesteuert und gelten heute als die typischen *Instruktionsverfahren*. Weitere zwei Hauptverfahren im Spracherwerb sind neben dem Instruktionsverfahren die *kognitivistischen* und *konstruktivistischen Verfahren*. Letzteres geht davon aus, dass durch entsprechende Lernumgebung, wie Auslandsaufenthalte, Immersionsklassen etc., sich die kognitive Struktur beim Sprachenlernen durch eine sich permanent ändernde Struktur selbst erzeugt. Dabei werden kognitive Strukturen neu aufgebaut und gleichzeitig existierende umgestaltet. Auf dieses Verfahren wird diese Arbeit nicht mehr eingehen, da der (ungarische) FU solche realen Ausgangsbedingungen

---

nicht aufweist. Das kognivistische Verfahren betrachtet den Spracherwerb aus der Sicht des Informationsverarbeitungsprozesses. Die Stufen dieses Prozesses, welche bereits beschrieben wurden, sind ‚Wahrnehmen‘, ‚Verstehen‘, ‚Behalten‘ und ‚Automatisieren‘. Lernen soll durch diese Stufen ein gezieltes Erinnern von Aufgenommenen erschaffen und dieses gekonnt anwenden (vgl. Roche, 2005: 17-21).

Die Instrukionsverfahren hatten schlechte Kritik und wurden schließlich in den 1970ern aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Faistauer, 2010:158). Durch die daraus folgende ‚kommunikative-pragmatische Wende‘, welche die kommunikative Kompetenz als Ziel hatte und die kommunikative Orientierung im FU als Allheilmittel sah, wurde die rein formale Ausdrucksgrammatik massiv abgewertet (vgl. Helbig, 2002: 250). Dieses soziologisch begründete Modell des Sprachenlernens betrachtet die Lernenden als ‚keinen leeren Behälter‘ mehr, fordert v. a. Lernerzentriertheit bzw. Fokus auf die Bedürfnisse Wünsch der Lernenden, wobei die Lehrenden als Moderatoren agieren und Lehrwerke nicht mehr als die einzige Quelle fungieren (vgl. Roche, 2005: 25). Das Können, der authentische Gebrauch, steht im Fokus. Daher steht die Mündlichkeit vorrangig zur Schriftlichkeit. Nach einiger Zeit kam es zur Weiterentwicklung und (literarische) Texte bekamen erneut Aufschwung, zwar nicht mit der Methode Übersetzen, sondern mit der Methode ‚Sprechen über‘ (vgl. Faistauer, 2010: 158f). Damit soll die flüssige Kommunikation ‚fluency‘ im Vordergrund stehen, wobei auf formale Korrektheit verzichtet wird. Somit ist der Syllabus auf sprachliche Fertigkeiten hin ausgerichtet und nicht mehr auf sprachliche Systeme, d.h. Grammatikprogression. Merkmale wie Produktorientiertheit, Kollaboration und induktive Verfahren sind vorherrschend. Dieser kommunikative Ansatz dominiert auch heute noch im FU (vgl. Doff, 2016: 323f).

Nichtsdestotrotz kam es seit den 1980ern zur aktuellen Periode, zu den *post-method*, wo betont wird, dass all diese Vermittlungskonzeptionen nicht als abgeschlossen gesehen werden dürfen. Vielmehr sollten die zentralen Punkte dieser diversen Vermittlungsmethoden parallel zueinander in Gebrauch treten (vgl. Doff, 2016: 321).

Die Abwertung von Grammatik ist im Ansatz, welcher im FU aktuell kommunikativ fungierend ist, jedoch nicht gerechtfertigt! Wie bereits im Kapitel Grammatikdefinition erwähnt, wurden HELBIG'S Grammatikarten mit CHOMSKY'S Performanz ergänzt. Denn auch in der Verwirklichung der Sprache ist Grammatik enthalten, auch wenn

---

dies unbewusst geschieht (siehe Aussage von STORCH). Und genau CHOMSKY's Performanz wird u.a. als Grundlage für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht angesehen (vgl. Faistauer, 2010: 18). Daher wurde dann schlussfolgernd von einem ‚*funktionalen/kommunikativen Ansatz*‘ gesprochen (vgl. Helbig, 2002: 250). Leider bleibt die systematische und theoretisch überzeugende Kategorisierung der grundlegenden sprachlichen Bausteine kommunikativer Handlungskompetenz noch ein Desiderat (vgl. Barkowski, 2010: 157). Hierbei stellt HELBIG (vgl. 2002: 251) sogar die große Frage nach der Existenz der kommunikativen Grammatik<sup>6</sup> und protestiert, dass Kommunikation Grammatik als *Mittel* zum Ziel benötigt, und diese Grammatik als Wissen über die Sprache nicht ausschließt. Das neue Lernziel soll kein *Ersatz* bzw. *Veränderung* in diesen Gegenstand bringen, sondern vielmehr eine *Erweiterung* dessen.

Für das Verständnis dieser Erweiterung sollen die Lernphasen genauer betrachtet werden, damit ersichtlich wird wie Grammatik überhaupt in den Köpfen der Lernenden verankert und zu expliziten Wissen übergeht und schließlich soll die Umsetzung von Grammatik bei den Lernenden, d.h. wie es zu prozeduralen Wissen kommt, betrachtet werden. Damit soll eine bessere Einsicht für die kommunikative/funktionale Grammatik hergestellt werden.

#### 2.2.2.1 Lehrphasenmodelle

Damit die Lernenden zum Verstehen von neuen grammatischen Phänomenen und dann schließlich zur Äußerung kommen, muss ein bewusst geordneter, in Phasen aufgeteilter Unterricht stattfinden. Diese Lehrphasen stellen Planungseinheiten auf mittlerer Ebene für den FU dar und beruhen auf gedächtnis- und kommunikationspsychologischen Annahmen (vgl. Storch, 1999: 155). Daher soll zuerst, als Ausgangsbasis, das allgemeine, altbewerte 3-Phasen-Lehrmodell von ZIMMERMANN (1972, 1988) hergenommen werden (vgl. Storch, 1999:155f). Dieses wird in der Tabelle mit dem klassischen Fünfphasenmodell ergänzt, damit eine klare Vorstellung über die Abschnitte eines Unterrichts erreicht wird (vgl. Raabe, 2003: 284). Da diese Arbeit sich auf den Grammatikunterricht fokussiert, und v.a. die Bewusstmachung ins Zentrum stellt, sollen die Phasen der Bewusstmachung durch

---

<sup>6</sup> Daher führte er auch sicher seine nicht Grammatiken weiter

STORCH (vgl. 1999: 156) weiterentwickelt und konkretisiert werden. Diese konkreten Strukturen sind für die heutige FU-Didaktik betreffend Grammatikarbeit angepasst und erfüllen ihre Anforderungen. Daher wurden diese auch als ideale und vorzeigbare Erweiterung in dieser Arbeit ausgewählt.

Bewusstmachung		
<b>1. Sprachaufnahme</b>	<b>2. Sprachintegration</b>	<b>3. Sprachanwendung</b>
Präsentation Kognitivierung	Üben	Kontrollphase
	Transferphase	

Abb. 1: Lehrphasen (In Anlehnung an Storch, 1999:155)

### 1. Sprachaufnahme

In der ersten Phase, in der Phase der ‚*Sprachaufnahme*‘, soll die allgemeine Aufnahme des neuen Lernstoffs geschehen (vgl. Storch, 1999: 155). Im heutigen Grammatikunterricht sollte diese Einführungsphase in drei charakteristische Aspekte gegliedert werden, um eine aktive Erarbeitung der neuen grammatischen Phänomene zu erreichen. Damit können die Lernenden diese nicht nur in Analogie eigenhändig üben, sondern auch beim Reglerschließungsprozess selbst aktiv teilnehmen. Grammatik wird subjektiv als auch objektiv leichter und die Lernenden erhalten ein Selbstbewusstsein für die zu lernende Sprache (vgl. Storch, 1999: 183).

#### 1.1. Die Einbettung des grammatischen Phänomens

Kein Lehrwerk beginnt heute seine Lektion mit der Präsentation der neuen Grammatik und geht somit ‚*deduktiv*‘ vor. Die heutige Vorgehensweise ist ‚*induktiv*‘, d.h. ausgehend von einem Text oder einer Situation. Der Lernweg bzw. die Erkenntnisgewinnung sollten vom Konkreten zum Abstrakten führen. Der Text sollte aber unbedingt vor der neuen Grammatikeinführung pragmatisch und inhaltlich erarbeitet sein. Die ‚*induktive*‘ Grammatikeinführung voraussetzend, kann die Einführung ‚eingebettet‘ vorgenommen werden. So kann ein grammatisches Regelwerk innerhalb eines textuellen oder situativen Zusammenhangs eingeführt werden, womit ihre Verwendung bzw. Funktion von Anfang an sichtbar wird und nicht

---

abstrakt und isoliert bleibt. Grammatik im Vollzug heißt also ein zentrales Postulat des heutigen FUs (vgl. Storch, 1999: 182).

### *1.2. Die Phase der Erarbeitung*

Eine aktive Hinführung und Erarbeitung der Lernenden zum neuen grammatischen Phänomen mithilfe spezieller Schritte verschafft eine breite Induktionsbasis für die abschließende Thematisierung der grammatischen Regularitäten und ist außerdem motivations- und lernfördernd. Als erster Schritt sollten Lernende eigene Beispiele bilden, dann selbst die Strukturen komplettieren und das Phänomen üben, bevor es dann in der Phase 3 zusammenfassend thematisiert wird (vgl. Storch, 1999: 182f).

### *1.3. Die Phase der (zusammenfassenden) Darstellung und Systematisierung*

Für den weiteren Unterrichtsverlauf ist an dieser Stelle eine systematische Erklärung und Darstellung des neuen grammatischen Phänomens wichtig.

Die Anknüpfung an das grammatische Vorwissen der Lernenden ist eine bedeutende Forderung an die Grammatikeinführung. Es empfiehlt sich eine Art Wiederholung des relevanten Vorwissens, um ein gezieltes Anknüpfen zu erreichen, welches viel zur Verständlichkeit des neuen grammatischen Phänomens beitragen kann. Eine neue grammatische Struktur, die sehr komplex ist, sollte in einzelne Teilstrukturen zerlegt und diese nach und nach eingeführt werden. Dies schafft formale Zusammenhänge und das Phänomen ist somit durchschaubarer (vgl. Storch, 1999: 183).

## *2. Sprachintegration & 3. Sprachanwendung*

Die zweite Phase, die sogenannte ‚*Sprachintegration*‘ und die dritte Phase ‚*Sprachanwendung*‘ weisen ein Problem auf: der Spracherwerb, wozu die Phasen Sprachaufnahme und Sprachintegration gehören und die Sprachanwendung können in der Transferphase nicht klar abgetrennt werden. Es muss ein grammatisches Üben in kommunikative Sprachanwendung übergehen und daher sollten diese Phasen integrativ angesehen werden. Oft wird diese kommunikative Transferphase auch aus Zeitmangel weggelassen, was wiederum die Motivation und den Spaß am Lernen hemmt und eine grammatische Überlastung hervorruft. Aber auch der separate Begriff ‚Aufgabe‘, teils loslösend vom grammatischen Üben, macht einen solchen fließenden Übergang bzw. ihre Wichtigkeit erkennbar (vgl. Raabe, 2003: 283).

---

„Üben“, welches zur zweiten Phase, der Phase der *„Sprachintegration“*, gehört und anfangs noch zur Bewusstmachung gezählt wird, verläuft von der Erstbegegnung, welches *„Üben im engeren Sinn“* impliziert, über die Transferphase bis zur freien Entfaltung. Letztere, die dann bereits zur dritten Phase gezählt wird, erzeugt ein immer weiteres Üben. Somit kann gesagt werden, dass im Unterricht von der Übung bis hin zur Aufgabe gearbeitet werden sollte (vgl. Raabe, 2003: 285). Die Übungen müssen effektiv angeführt werden, indem der Stoff verteilt sowie immer wieder wiederholt wird. Dabei sollen alle Sinne angesprochen werden bzw. sollten diese gleichzeitig auch motivierend sein, d.h. nicht über- aber auch nicht unterfordernd und das Lernziel soll augenscheinlich sein (vgl. Raabe, 2003: 286).

„Bei aller kognitiverenden Strukturbezogenheit sollten Grammatikübungen auch Affekte und Emotionen, Kreativität und Phantasie ansprechen sowie dem tatsächlichen Sprachgebrauch, der Erfahrungswelt der Lernenden, der Realität und Bedeutungshaltigkeit verpflichtet sein“ (Raabe, 2003: 286).

Übungen und Aufgaben ergänzen sich, denn Aufgaben setzen Übungen voraus, damit diese leichter lösbar sind. Aufgaben sind offener als Übungen, verlangen ein problemlösendes Mitdenken, wobei es mehrere Lösungswege gibt, sind mitteilungsbezogen und flexibel (vgl. Neuner, 1994: 10, zit. n. Raabe, 2003: 283). Daher werden Aufgaben in dieser Arbeit vielmehr zur dritten Phase, d.h. zur *„Sprachanwendung“* gezählt.

Ob Übung oder Aufgabe, die Auswahl der Methoden kann nicht willkürlich stattfinden, sondern muss von der Lehrkraft genau auf die Lernphase abgestimmt ausgewählt werden. Außerdem ist dies abhängig vom Lernziel, den LernerInnenvariablen und den Lernbedingungen (vgl. Roche, 2005: 211).

Aus diesem Grund sollen in dieser Arbeit nach der Beschreibung der LernerInnenvariablen und deren Lernziele, die Methoden der Phasen zur *„Bewusstmachung“* von grammatischen Phänomenen, genauer die Phasen Sprachaufnahme und zum Teil Sprachintegration, in den gängigsten Lehrwerken untersucht werden. Damit sollen die Möglichkeiten zur Entstehung deklarativen Wissens erforscht werden.

---

## 2.3 NOTWENDIGKEIT VON EXPLIZITEM WISSEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Wie die Notwendigkeit von Grammatik im FU gesehen wird, wird in der Forschung genauso kontrovers diskutiert wie alle anderen bisherigen Punkte in dieser Arbeit. Wie bereits dargelegt, geht explizites Grammatikwissen nicht gleich in Können über bzw. kommt ungesteuertes Fremdsprachenlernen auch ohne explizite Grammatikregeln aus. Es können auch keine pauschal formulierten Anteile hier angegeben werden, da Anteil und Notwendigkeit, genauso wie bei den Methoden, von den Lernervariablen, d.h. deren Grundvoraussetzungen, Bedürfnisse, und Ziele etc. ausgehen.

Aber es ist sicher, dass Grammatik eine notwendige Hilfe im FU ist, da durch sie der trial-and-error-Prozess von Hypothesenbildungen beschleunigt wird. Denn im Unterschied zum natürlichen Spracherwerb gibt es im FU weniger Sprachkontakt, weniger Input und somit weniger Zeit und Möglichkeit zur Hypothesenbildung. Aus diesem Grund kann zuerst einmal behauptet werden, dass Grammatik den Sprachlernprozess beschleunigt und verkürzt (vgl. Storch, 1999: 75). Dieser Aspekt wird aber vernachlässigt, wenn man den FU dem ungesteuerten, natürlichen Erwerb gegenüberstellt, welcher anscheinend viel Erfolg bringt (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 188). Dabei müssen aber auch die dadurch gewonnenen Kenntnisse genau betrachtet werden, denn jugendliche bzw. erwachsene LernerInnen kommen ohne Grammatikunterricht nicht über ein sehr primitives Niveau der neuen Sprache hinaus und erlangen auch keine fehlerfreie Beherrschung (vgl. Weydt, 1993: 120). An dieser Stelle muss ein kurzer Exkurs getätigt und die Problematik von DaZ als Beispiel aufgegriffen werden, wo die kommunikative Grammatik oft nur durch automatisierende Methoden ausgeführt wird und die Lernenden nicht über ein bestimmtes Niveau kommen. Sprachgebrauch passiert bereits im Leben, da hier ständig Sprachkontakt besteht, jedoch die expliziten und bewusstmachenden Methoden häufig fehlen.

Auch die *Aufmerksamkeit der Lernenden* im FU kann durch bewusstmachende Grammatikarbeit gesteuert werden, indem beim Input genau auf die zum Weiterlernen benötigten Strukturen geachtet wird. So kann es zu einem gezielten Lernverhalten kommen (vgl. Huneke & Steinig, 2013: 188).

---

Der Grund für die kontroversen Überlegungen kann aber auch die Nicht-Beachtung einiger Ergebnisse aus Untersuchungen zu besseren LernerInnenenergebnissen durch automatisierende und kognitiverende Unterrichtsverfahren sein. Die besagen nämlich, dass erst ab dem Lernalter von 14 Jahren und mit zunehmendem Alter, bewusstmachende Methoden und Verfahren im FU immer mehr zum Vorteil werden (vgl. Storch, 1999: 74). Daher machen bewusstmachende Methoden u.a. Darstellungen in der Primarstufe wenig Sinn. Erst im späteren Alter, in dem die kognitive Entwicklung fortgeschritten oder abgeschlossen ist, kann Grammatik ein Gewinn oder sogar unerlässlich sein. Dies beweist auch der Muttersprachenunterricht, in dem Lehrkräfte aus der (gymnasialen) Sekundarstufe Grammatik einen hohen Stellenwert und im Grund- und Hauptschulbereich eher wenig Raum gegeben wird, da die Lernenden sich sehr schwer tun (vgl. Peyer, 2010: 73). Es wäre hierbei wichtig zu untersuchen, wann in der realen Schulbildung in Österreich im ‚Muttersprachenunterricht Deutsch‘ Grammatikwissen vermittelt wird! Leider ist für die Behandlung dieser Frage in dieser Arbeit nicht ausreichend Platz. Denn einen wesentlichen Aspekt übt auch die Bewusstmachung in der Muttersprache auf die Notwendigkeit der Grammatik im FU aus. Je mehr einem Grammatik in der Muttersprache bewusst ist, desto mehr wird Grammatik im FU verlangt. Auch die Begabung ist ein entscheidender Aspekt für die Notwendigkeit von Grammatik im FU. Denn bei mittel- und hochbegabten Lernenden sind die bewusstmachenden Methoden effektiver als bei schwach Begabten, bei denen automatisierende Methoden gewinnbringender sind (vgl. Storch, 1999: 74).

Auch WEYDT (vgl. 1993: 121-124) nennt weitere Faktoren, die den angemessenen Grammatikanteil am Lernaufwand bestimmen. Einige davon sollen hier noch, ergänzend zu den anderen, dargestellt werden. Die Grammatikarbeit im Fremdspracherwerb, welcher auch auf den FU projiziert werden kann, ist in der Anfangsphase, die recht kurz ausfällt und in der eher mit ‚chunks‘ gearbeitet wird, recht kurz. Hier ist der Anteil an Grammatik eher gering. In der Hauptlernphase werden alle Grammatikstrukturen erworben. Der Anteil ist dabei sehr hoch, denn er dauert bis nicht alle Grundstrukturen einmal behandelt worden sind. Dann kommt es zur Perfektionierungsphase, in der es aber zu einer Gabelung kommt. Einerseits wird der Anteil an Grammatik geringer, da u.a. die Relation Aufwand und Erfolg für Lernende sowie Lehrende eher ungünstig ausfällt. Vielmehr führt Grammatik zu Unsicherheiten. Oft kommt es vor, dass sogar Lehrende die Regeln nicht mehr

---

kennen. Andererseits kann der Anteil an Grammatik im FU auch steigen, wenn Grammatikübungen bzw. -erklärungen der Wiederholung bzw. der Tilgung von Fehlern dienen.

Ein weiterer wichtiger Faktor des Grammatikanteils im FU ist auch die Struktur der Zielsprache. Denn der Grad an grammatisch morphologischer Struktur der Zielsprache spielt eine essentielle Rolle beim Anteil von Grammatik. Genau dies wird in vielen Curricula, Forschungen etc. übersehen. Der Anteil von Grammatik im Englischen FU ist wesentlich geringer als bei Sprachen wie Ungarisch, wo man in viel höherem Maße auf Erklärungen angewiesen ist. Aus diesem Grund wurden z. B. die audio-visuelle Methode in der Geschichte im Englischlernen oder ‚nur‘ in der Anfangsphase des Sprachenlernens so erfolgreich eingesetzt (vgl. Weydt, 1993: 127f).

Die Notwendigkeit bzw. der Anteil von Grammatik bezogen auf die Fertigkeiten ist auch eine Betrachtung wert. Denn der kommunikative Ansatz ist sehr auf die Sprache ausgerichtet und vergisst dabei oft, dass der Mensch die Sprache zwar aktiv, aber auch passiv verwendet. Der Mensch hört in der realen Welt sogar viel mehr als er selber spricht. Er ist daher viel häufiger Rezipient als Produzent. Dies behauptet HELBIG (vgl. 1993: 24f) und weist zusätzlich darauf hin, dass die passiven Kompetenzen mehr grammatische Kenntnisse erfordern als die aktiven. In der aktiven Sprache kann der/die SprecherIn die grammatischen Strukturen selbst auswählen. In der passiven Kommunikation jedoch kann der Rezipient hochkomplizierten Strukturen ausgesetzt sein. In Rezeptionssituationen wie Rundfunk, Presse etc. braucht der Mensch viel mehr Grammatik als in einfachen (Alltags-) Situationen, wo sich ein Mensch auch mit nonverbaler Kommunikation helfen kann.

Ergänzend hierzu sind die Erkenntnisse von TSCHIRNER (vgl. 2001: 107) interessant, welche besagen, dass die bevorzugte systemlinguistische Reflexion jedoch wenig zu der rezeptiven grammatischen Kompetenzen, sehr wenig zur Entwicklung des Hörverständnisses und ein wenig mehr zur Entwicklung des Leseverständnisses, beitragen kann. Die Reflexion ist jedoch sehr hilfreich bei der Ausbildung schriftlicher produktiver Fertigkeiten sowie beim Sprechkompetenzerwerb.

---

Ein wenig noch weitergehend, ist die Betrachtung der Notwendigkeit im Muttersprachenunterricht, indem grammatisches Wissen einerseits für die Verbesserung der Produktion von schriftlichen als auch mündlichen Aussagen eingesetzt wird. Andererseits wird auch ein erhöhtes Bewusstsein für höhere sprachliche Phänomene geschaffen (vgl. Peyer, 2010: 74). Hier stellt sich die Frage, ob dies nicht auch für den FU geltend gemacht werden kann.

### **2.3.1 Struktur der ungarischen Sprache**

Die Lernenden kommen bereits mit der Einstellung in die erste Unterrichtsstunde, dass die ungarische Sprache eine schwere Sprache ist. Diese Einstellung muss daher zuerst dementiert oder begründet werden.

Die Kontrastivhypothese geht davon aus, dass die Erstsprache die Matrix für den Erwerb weiterer Sprachen bildet. Die meisten Erwerbsschwierigkeiten treten dort auf, wo sich die beiden Sprachen unterscheiden. Wo sich die Sprachen ähneln, treten hingegen kaum Fehler auf und wenn spricht man von ‚*Interferenz/negativem Transfer*‘. Positiver Transfer ist, wo Ähnlichkeiten ohne Fehler auftreten (vgl. Roche, 2005: 105f). Wie die Methode GÜM, gilt diese Hypothese von der Interlanguagehypothese (siehe Kapitel 2.1) als überholt (vgl. Rösch, 2011: 24).

Trotzdem spielt die Struktur der Zielsprache, wie im Kapitel 2.3 erwähnt, eine essentielle Rolle, denn der Anteil von bewusstmachender Grammatik hängt von den der Sprache innewohnenden Regeln und dem Grad der grammatisch morphologischen Struktur ab. Daher soll hier in weiterer Folge auf die ungarische Sprache eingegangen werden. Die Frage des Sprachvergleichs soll aber dennoch nicht als unwichtig erachtet werden, und somit eine Unterscheidung zwischen genetischer bzw. typologischer Zusammengehörigkeit getätigt werden.

Die ungarische Sprache ist genetisch nicht verwandt mit der deutschen Sprache, d.h. sie bilden keine Sprachfamilie, haben keine gemeinsame Protosprache und weisen somit keine Gemeinsamkeiten in der Phonologie, Morphologie oder Lexikon auf (vgl. Demme, 2010: 301). Im Gegensatz zur deutschen Sprache, die zum Zweig der germanische Sprachen in der indoeuropäischen/indogermanischen Sprachfamilie gehört, ist Ungarisch heute eine Sprache in Europa, die zur uralischen Sprachfamilie, welche neben Samojedisch zur Finno-Ugrisch Untergruppe gezählt wird. Sie hat

---

ihren uralischen Charakter über tausende Jahre bewahrt und ist somit für die Sprachtypologie sehr informationsreich (vgl. Forgács, 2007: 15).

Die Sprachtypologie erforscht die Merkmale der Sprachen. Es gibt deutliche Abweichungen zwischen den beiden Sprachen, jedoch bedeuten diese nicht immer eine Schwierigkeit für den Lernenden.

Am Zeitaufwändigsten und daher evt. auch am Schwierigsten, auch laut Erfahrung der Autorin dieser Arbeit, ist die Erweiterung des Wortschatzes. Da weder eine genetische noch eine typologische Ähnlichkeit dieser beiden Sprachen besteht, und der ungarische Grundwortschatz vom Indoeuropäischen stark abweicht, bereitet das Lernen der Vokabeln oft Probleme bzw. ist sehr zeitaufwändig (vgl. Forgács, 2007: 24).

In der ungarischen Sprache gilt das Prinzip ‚ein Laut - ein Buchstabe‘, welches den Lernenden ermöglicht, dass sie das Gehörte auch relativ leicht schreiben können. Daher bereitet die Orthografie im Regelfall keine Probleme, im Gegensatz zu anderen Sprachen (Deutsch, Französisch, etc.), wo zwischen Lautstruktur und Schriftform ein deutlicher Unterschied zu erkennen ist (vgl. Forgács, 2007: 22). Die Leichtigkeit bzw. Problematik der Orthografie wird noch im nächsten Kapitel diversitätsspezifisch näher erläutert.

Die Phonologie ist im Vergleich zu anderen Sprachen sicher gewöhnungsbedürftig. Probleme in dieser linguistischen Teildisziplin treten vermehrt bei der Aussprache des labial ausgesprochenen Vokals ‚a‘ bzw. bei den Konsonanten *gy*, *ty*, *ny* auf. Aber durch richtige Übung, die leider aber in vielen Lehrwerken nicht präsent sind, kann auch die Aussprache gut erlernt werden. Die immer auf der ersten Silbe stattfindende ‚Akzentsetzung‘ empfinden Lernende als eher leicht im FU und haben somit auch keine Probleme damit (vgl. Forgács, 2007: 22&25). Ebenso ist die Vokalharmonie ein außergewöhnliches Phänomen der ungarischen Sprache und man würde vorest denken, dass diese den meisten Lernenden Schwierigkeiten macht, was aber in der Realität nicht der Fall ist. Sie wird schnell verstanden und auch in kürzester Zeit relativ fehlerfrei angewendet.

---

Die morphologisch-typologische Einteilung besagt, dass die ungarische Sprache den agglutinierenden Sprachen zugehörig ist. So hat sie als Grundprinzip der Wortbildung das ‚Anhängen von Suffixen‘ an den Stamm. Die deutsche Sprache gehört hingegen zu den flektierenden Sprachen, den sogenannten ‚beugenden‘ Sprachen. Dieses Prinzip in der Morphologie ist lt. FORGÁCS (vgl. 2007: 22-26) nicht leicht, aber durch viel Üben zum Kennen der Endungen, kann man diese mechanisch aneinandergereihten Suffixe gut analysieren. Zwar weisen einige europäischen Sprachen solch ein Anhängen von Endungen auf, jedoch weicht die ungarische Sprache von all diesen ab, da in ihr mehr Kasusendungen zu finden sind, die in anderen Sprachen als Prä- (*autó-ba*), oder Postposition (*autó-nál*) gelten bzw. einige Suffixe, die in anderen Sprachen sogar als eigene Wörter Verwendung finden, wie die Possessivpronomen (*ház-am*), ein Teil der Hilfsverben im Deutschen (*me-he-tünk*). Ebenso prägt die reichliche Verwendung von Ableitungssuffixen (*ház-as-ság*) diese Sprache. Neben diesen Kasus- bzw. Bildungssuffixen sind aber die Zeichensuffixe am Problembehaftetsten, denn genau diese bewirken, dass die ungarischen Nomen derart viele Formen annehmen können. Die diversen möglichen Kombinationen von Mehrzahl der Nomina, Person und Numerus des Besitzes, Pluralität des Besitzes durch Suffixe (*barátaiméknak*) erschwert die Analyse und den Gebrauch dieser Sprache. Kein grammatisches Geschlecht bzw. nur zwei Formen des bestimmten Artikels *a/az* erweisen sich für die Lernenden auch als sympatische Eigenschaften der ungarischen Sprache.

In der Morphologie sind auch noch die beiden Konjugationsarten der ungarischen Sprache, die sogenannten subjektiven und objektiven Konjugationen<sup>7</sup>, zu nennen, die bis in die höheren Stufen des Spracherwerbs Probleme bereiten. In der ungarischen Sprache gibt es nicht nur ein Konjugationsparadigma, sondern zwei verbale Paradigmen. Das eine wird verwendet, wenn das Verb intransitiv bzw. transitiv ist, aber ein unbestimmtes Akkusativobjekt hat. Wenn aber das Objekt bestimmt ist, wird beim Verb die objektive Konjugation angewendet (vgl. Forgács, 2007: 26). Genau beim Verstehen dieses Phänomens geben CSIRE & LAAKSO (vgl. 2012: 213) an, dass andere Sprachen überhaupt nicht helfen können, weil die ungarische Sprache so ‚anders‘ ist, jedoch verweisen sie gleichzeitig auch auf das

---

<sup>7</sup> diese werden im FU auch als unbestimmte/I. und bestimmte/II. Konjugation genannt

---

Dasein einer subjektiv empfundenen, ‚psychotypologischen‘ Ähnlichkeit zwischen unverwandten Sprachen und unähnlichen grammatischen Strukturen.

Beim Syntax löst das nominale Prädikat, d.h. das Bilden des 3. P. Sg./ Pl. ohne Kopulaverb<sup>8</sup> bzw. die Haben-Konstruktion Anwendungsprobleme aus, da sie sich von der deutschen Sprache in der sprachlichen Logik unterscheiden. Das nominale Prädikat wird in der 3. Person Singular und Plural ohne Kopulaverb gebildet. Dieses Phänomen ist für die meisten finnisch-ugrischen Sprachen charakteristisch. Die Haben-Konstruktion (*nekünk van egy tollunk*) wird mit einer komplett anderen Logik als in der deutschen Sprache (wir haben einen Stift) gebraucht, welche eine ganz andere Konstruktion sprachlicher Formulierung, ähnlich dem Dativ, anwendet. (vgl. Forgács, 2007: 26f).

Ein weiteres Phänomen in der Syntax, laut Erfahrungen der Autorin dieser Arbeit, stellen die Präfixverben dar. Im Unterschied zu deutschen Verbalpräfixen sind alle ungarischen Verbalpräfixe trennbar. Die Trennung bzw. Nicht-Trennung bereiten Lernenden ständig Probleme, da daraus keine Regel aus der deutschen Syntax ableitbar ist. Die Fokusposition ist dabei entscheidend. Liegt der Fokus auf dem Verb im Satz, vollzieht sich keine Trennung, wie im Satz ‚*A tanuló felmegy a lépcsőn.*‘ Falls die Betonung, d.h. der Fokus auf einem anderen Wort liegt, wie im Satz ‚*A tanuló a lépcsőn megy fel*‘ oder eine Negation stattfindet ‚*A tanuló a lépcsőn nem megy fel*‘, so muss das Präfix nachgestellt werden. In den Lehrwerken wird dieses Phänomen jedoch gewöhnlich vernachlässigt (vgl. Hetzer, 2009: 123).

---

<sup>8</sup> im FU bzw. in den Lehrwerken wird es auch ‚Seinsverb‘ genannt

---

### 3. DIVERSITÄT IM UNGARISCHUNTERRICHT AN SCHULEN IM BURGENLAND

Ein didaktisches Grundprinzip besagt, dass man einen Lernenden genau dort abholen und das neue Wissen an seine Erfahrungen anknüpfen soll, wo er/sie sich gerade befindet (vgl. Steinig & Huneke, 2015: 11). Bei der Frage ‚*Wieviel Grammatik braucht der Mensch*‘ hob ebenso HELBIG (vgl. 1993: 19) als aller erstes den Mensch hervor und spezifizierte ihn, um eine adäquate Antwort geben zu können. Zwar bearbeitet diese Arbeit nicht dieselbe Frage, dennoch muss auch hier der Mensch bzw. die Lernenden genauer betrachtet, ‚klassifiziert‘ und charakterisiert werden, um den Versuch starten zu können, das Ziel im FU mittels Grammatik zu erreichen.

#### 3.1 AKTUELLE SITUATION

Die Begriffe ‚(Fremd)Sprachenunterricht‘ und ‚Heterogenität‘ spielen in den Klassenzimmern der meisten Schulen eine kohärente Rolle. Die Sprachkompetenz der SchülerInnen in einer Gruppe kann auf allen Ebenen einer Fremdsprache nie hundert Prozent ident sein. Das zeigt u.a. die aktuelle Situation des Schulwesens im Burgenland, die aus den Statistiken der LANDESSCHULRATS FÜR BURGENLAND (vgl. LSR Burgenland, 2017:o.S.)<sup>9</sup> entnommen wurden. Im Schuljahr 2016/17 gab es insgesamt 2.039 SchülerInnen im Burgenland, die die ungarische Sprache in einer Schule lernen. 1749 von diesen SchülerInnen findet man in den 85 allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS)<sup>10</sup>. In diesen Schulen wird Ungarisch entweder als Freigegegenstand, unverbindliche Übung, verbindliche Übung oder als Wahlpflichtfach angeboten bzw. 11 Schulen bieten Ungarisch als Pflichtgegenstand an sowie zwei Schulen sind zweisprachige Volksschulen (Siget/Wart und Unterwart). In den Höheren Schulen jedoch gibt es eine merklich geringere Anzahl von insg. 290 SchülerInnen. Im AHS-Bereich, bieten ‚nur‘ vier Schulen Ungarisch als Fremdsprache an bzw. gibt es noch das Zweisprachige BG Oberwart mit der Unterrichtssprache Ungarisch. Das BG Mattersburg bietet Ungarisch-Unterricht als Freigegegenstand an, das BG Oberwart als Unverbindliche Übung, das BG

---

<sup>9</sup> Homepage des LSR Burgenland, [Letzte Zugriff: 24. Mai 2017]

<https://www.lsr-bgld.gv.at/schule-unterricht/minderheitenschulwesen/#c74>

<sup>10</sup> genaue Aufteilung: 71 Volksschulen + 14 NMS

---

Oberpullendorf als Pflichtgegenstand. Zudem ist noch BAfEP Oberwart zu nennen, welches Ungarisch als Freigegegenstand führt. Im BHS-Bereich sind es sechs Schulen, die Ungarisch entweder als Freigegegenstand, Wahlpflichtfach oder als Pflichtfach anbieten.

Als ersten Beweis für die Diversität im ungarischen FU im Burgenland kann man die aus der aktuellen Situation angeführten unterschiedlichen Gegenstandstypen anführen und die daraus ergebenden unterschiedlichen Voraussetzungen, die im nächsten Kapitel noch näher beschrieben werden. Daraus entwickelt sich bereits eine unterschiedliche Einstellung sowie ein daraus resultierender diverser Erfolg bzw. unterschiedliches Wissen der SchülerInnen.

Als weiterer Punkt ist eine drastische Veränderung der Situation bzw. Abnahme der SchülerInnenanzahl von Allgemeinbildenden Pflichtschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen zu beobachten. Wer lernt die ungarische Sprache weiter und wer fängt neu in einer Höheren Schule an, sind hier die wichtigen Fragen, die ebenso für eine Diversität im ungarischen FU sorgen.

Wenn man aber die ungarische Sprache und ihre LernerInnen in den Schulen im Burgenland betrachtet, ist diese Heterogenität noch weit komplexer. Die Diversität besteht nicht nur aus der Vielfalt der Schultypen und der hier erworbenen sprachlichen Kompetenzen. Sie basiert sehr häufig auch auf den sogenannten ‚mitgebrachten‘ Kompetenzen, die auf familiären, geschichtlichen und/ oder wirtschaftlichen Hintergründen beruhen. Eine detaillierte Erklärung dieser inhomogenen Gruppen, inklusive ihrer Sprachkompetenz, ist in dieser Arbeit unbedingt notwendig, damit die Problematik, speziell in Bezug auf Lehrwerke, besser verstanden bzw. die Zielsetzung des FUs erfasst werden kann.

### 3.2 SPRACHE DER UNGARISCHEN MINDERHEITEN

Die erste Gruppe bilden die SchülerInnen, die die ungarische Sprache als Minderheitensprache haben. Deren sprachliche Kenntnisse, Vorwissen sowie Erfahrungen, wo ein Lehrender anknüpfen sollte, kann am Besten durch einen kurzen geschichtlichen Überblick erläutert werden.

---

### 3.2.1 Burgenland im Wandel

Schon bereits ab der ungarischen Landnahme (896 n. Chr.) war das heutige Burgenland von BewohnerInnen mit ungarischer Muttersprache besiedelt (vgl. Baliko, 2013: 58).

Durch seine geografische Lage war das Burgenland stets Austragungsort vieler kriegerischer Konflikte bzw. funktionierte als Durchzugsgebiet. So kam es schon früh auch zu einer kulturellen, gesellschaftlichen und sprachlichen Diversität. Jedoch zählte diese Diversität nicht zu Österreich, sondern zu Ungarn. Denn bis 1921 gehörte das Burgenland zum ungarischen Territorium und unterlag einer ungarischen Herrschaft, wobei aber durch eine Einwanderungswelle im 12. Jh. die deutschsprachigen Bewohner eine Mehrheit bildeten (vgl. Ivancsics 2013: 21-24).

Mit dem Vertrag von St. Germain wurde das „Deutsch-Westungarn“ mit dem Namen „Burgenland“ versehen und am 26. Juli 1921 kam es zum Anschluss an Österreich (vgl. Ivancsics, 2013: 29). Durch eine extrem negative Anti-Ungarn-Propaganda in der Politik, im Schulwesen und in der Verwaltung wurde die ungarische Sprache nur mehr privat benutzt und viele ungarische Gebildete verließen auch das Burgenland (vgl. Baumgartner, 1995: 93). Die verbleibenden burgenländischen UngarInnen wohnten/wohnen in den beiden Sprachinseln um Oberpullendorf (*Felsőpulya*) und Oberwart (*Felsőőr*) bzw. in verschiedenen kleineren Gemeinden im Nordburgenland (vgl. Baumgartner, 1995: 90).

Im Schulwesen wurde im Jahr 1936 die deutsche Sprache als Unterrichtssprache eingeführt (vgl. Mühlgaszner, 2013:50). „In den Jahren 1921 bis 1938 sah sich die ungarische Sprachgruppe des Burgenlandes zum ersten Mal mit der Tatsache konfrontiert, eine Minderheit in einem deutschsprachigen Nationalstaat zu sein“ (Baumgartner, 1995: 93).

### 3.2.2 Gesetzgebung

Im Jahr 1937 kam ein neues Schulgesetz, das Burgenländische Landesschulgesetz mit dem §7, welches den Gebrauch der Unterrichtssprachen für die Volksschulen genau formulierte (vgl. Mühlgaszner, 2013: 50). Dieses Gesetz besagte, dass in Gemeinden mit mehr als 70% Ungarisch-Anteil, der Unterricht in ungarischer Sprache, und bei einem Ungarisch-Anteil zwischen 30% und 70% der Unterricht in gleichermaßen Deutsch und Ungarisch bzw. bei einem Ungarisch-Anteil unter 30%

---

nur in deutscher Sprache abgehalten werden muss. Bei Letzterem bestand allerdings die Möglichkeit eines freiwilligen ungarischen Unterrichtes (vgl. Ivancsics, 2013: 31). Dieses Gesetz erlosch jedoch nach einem Jahr, denn mit dem Anschluss an das Deutsche Reich verschwanden alle Gesetze, sowie auch das Burgenland selbst, von der Landkarte. Erst im Jahr 1945 setzte man das Landesschulgesetz wieder im Kraft, das bis 1994 die schulrechtliche Grundlage des burgenländischen Minderheitenschulwesens war (vgl. Baliko, 2013: 58f).

Durch die Bemühungen des Kulturvereins der Burgenländischen Ungarn in Oberwart, gegründet im Jahr 1968, wurde die ungarische Volksgruppe durch das Volksgruppengesetz im Jahr 1976 anerkannt (vgl. Baumgartner, 1995: 94). Somit zählt sie seitdem zu den sieben autochtonen Volksgruppen in Österreich (vgl. Cillia et al. 2009: 15)<sup>11</sup>.

Im Jahr 1994 wurde das Minderheitenschulgesetz für das Burgenland sowie dessen Ausführungsbestimmungen im ‚*Burgenländischen Pflichtschulgesetz*‘ im Jahr 1995 (vgl. Baliko, 2013: 59) erlassen. Durch diese Gesetzgebung sollen VS, HS, und PTS die ungarische Unterrichtssprache in verschiedenen Formen anbieten. Die Kinder werden automatisch an diesen Schulen angemeldet, können sich jedoch auch abmelden. Zumindest in einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP)<sup>12</sup> muss ergänzender Unterricht in Ungarisch angeboten werden (vgl. BMUKK & BMWF, 2008:34). Weiters haben die ungarischen Kinder die Möglichkeit ein zweisprachiges Gymnasium zu besuchen und zwar das *Volksgruppengymnasium im Oberwart*, die bundesweit einzige Schule mit Ungarisch als Unterrichtssprache, die im Jahr 1992 gegründet wurde. Die Anzahl ihrer SchülerInnen steigt kontinuierlich (vgl. Berényi-Kiss, et al., 2013: 8)<sup>13</sup>.

Auch Verträge auf europäischer Ebene schützen die ungarische Volksgruppe und ihre Sprachen. Das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarats verpflichtet Österreich seit 1.7.1998 zu Maßnahmen hinsichtlich des Schutzes und der Förderung der ungarischen Minderheit. Das multilaterale

---

<sup>11</sup>Verein EFSZ [Letzter Zugriff: 31. Mai 2017]  
<http://verein.ecml.at/Portals/49/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>

<sup>12</sup> Alle Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) heißen seit 1. Sept. 2016 BAfEP

<sup>13</sup> ELDIA [Letzter Zugriff: 26. Mai 2017]  
<https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:308809/diss/Content/get>

---

Abkommen ‚*Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*‘ schützt und fördert seit 1.10.2001 die ungarische Volksgruppensprache (vgl. BMUKK & BMWF, 2008: 25).

Leider wird die Zahl der Angehörigen der ungarischen Volksgruppen jedoch immer geringer, wie dies auch die Volkszählungen beweisen. Im Jahr 1910 zählten sich noch 26.000 Personen zur ungarischen Gruppe, 1934 nur mehr 10.400 und im Jahr 2001 waren es nur mehr 5.000 Personen (vgl. Ivancsics, 2013: 35).

In den Klassenzimmern befinden sich vor allem in den bereits genannten Sprachgebieten, auch Sprachinseln genannt, SchülerInnen, die dieser Volksgruppe angehören. Jedoch schrumpft diese Anzahl, wie bereits die Zahlen der Volkszählung gezeigt haben, kontinuierlich. Eine aktive Zweisprachigkeit wurde im Verlauf der Zeit zu einer passiven Zweisprachigkeit oder zu einem ‚monolingualen Habitus‘, wie Ingrid GOGOLIN diesen Zustand auch bezeichnet.

Daher ist die Sprache der ungarischen Minderheitensprache schwierig zu definieren und bedarf einer besonderen Pflege. Aber nicht nur die Besonderheit ihrer Sprache, auch deren Identität und Kultur bzw. ihre Mundart nicht als Veraltetes zu betrachten, bedarf große Aufmerksamkeit und Pflege (vgl. Pathy, 2007: 4)<sup>14</sup>.

### **3.2.3 Sprachkompetenz der ungarischen Volksgruppen**

Die burgenlandungarische Sprache unterscheidet sich stark von der ungarischen Hochsprache.

„Die Sprache der burgenländischen Ungar/inne/n ist durch eine Sprachinselsituation charakterisiert, in der sie sich in den breiten Schichten der ungarischen Bevölkerung als Umgangssprache mit Dialektformen des 16. Jh., angereichert mit deutschen Lehnwörtern, konserviert hat und sich stark von der heutigen ungarischen Hochsprache unterscheidet.“  
(Fischer & Doleschal, 2013:82).

Die aktiven SprecherInnen der ungarischsprachigen Bevölkerung im Burgenland werden durch Überalterung charakterisiert. Die Jugend unterzieht sich immer mehr einer sprachlichen Assimilation. Dies zeigt eine ‚demografische Erhebung‘ (vgl. Brenner, 2008: 136).

---

<sup>14</sup> WEB-FU <http://webfu.univie.ac.at/texte/pathy.pdf> [Letzter Zugriff: 23. Oktober 2016]

---

Die SchülerInnen, die heute zur ungarischen Volksgruppe gehören, sind auch nicht automatisch MuttersprachlerInnen, wie die Mehrheit vor 30 Jahren. Der Erwerb der ungarischen Sprache verlagert sich immer mehr in die Schulen (vgl. Mühlgaszner, 2013: 48). Ein Funktionsverlust der Minderheitensprache als Kommunikationsmittel ist in Österreich wahrzunehmen. (vgl. Fischer & Doleschal, 2013: 69). Dies erklärt MÜHLGASZNER (vgl. 2013: 48) durch sprachliche Mischehen, überdeckende deutschsprachigen Medien bzw. trotz Nachbarschaftnähe, sehr wenig Sprachkontakt mit der ungarischer Sprache. Dadurch werden die Sprachkenntnisse in den meisten Fällen nur passiv erworben (vgl. Pathy, 2007: 3) und wenn doch aktiv, passiert dies ausschließlich im Familienkreis (vgl. Brenner, 2008: 137).

Ein weiteres Problem ist ebenfalls zu nennen. Trotz vieler Maßnahmen beim Fremdsprachenunterricht bzw. Muttersprachenunterricht für MigrantenInnen in Österreich, welche in den folgenden Kapiteln noch eingehend erläutert werden, können diese „nicht auf eine umfassende lebensweltliche Mehrsprachigkeit mit gleichberechtigten Sprachen im Alltag [abzielen], wie sie für die Erhaltung autochthoner Minderheitensprachen notwendig wäre“ (Fischer & Doleschal, 2013: 69).

So geht der Unterricht für die Volksgruppensprachen immer mehr in Richtung der Nachbarschaftsprachen, welche dann als Fremdsprachenunterricht angeboten und auch künstlich und nicht natürlich erlernt wird (vgl. Fischer & Doleschal, 2013: 87).

Zusammenfassend kann hier gut erkannt werden, dass erstens wegen der Sprachkompetenz der SchülerInnen (Assimilation der deutschen Sprache, keine MuttersprachlerInnen, ‚nur‘ passive Sprachkompetenzen) und zweitens auch aufgrund der Ausrichtung der Sprachenpolitik (fremdsprachlich ausgerichteter Volksgruppensprachunterricht), die ungarische Volksgruppensprache vielmehr einem FU entspricht.

### *3.2.3.1 Sprachkompetenz nach schulischer Bildung*

Der Überalterung und dem damit verbundenen Sprachabbau der Jugendlichen kann die Schule heute entgegenwirken. Die Feldforschung von DÁVID (vgl. 2008: 154-179) stellte SprecherInnen der alten Generation und der jungen Generation, die aber eine

---

schulische Ausbildung in der ungarischen Sprache hatten<sup>15</sup>, gegenüber. Die Ergebnisse dieser Studie besagten, dass „kein individueller Sprachabbau im Generationsvergleich zu den Eltern feststellbar war“ und zwischen den Generationen keine typischen sprachlichen Abbaumerkmale wie Wortfindungsschwierigkeiten, syntaktischer Strukturschwund, lexikosemantische Fehler oder häufiges Code-mixing, zu vermerken waren. Es zeichneten sich vielmehr teilweise ähnliche konstante Merkmale aus (vgl. Dávid, 2008: 158). Es gab positive soziolinguistische Veränderungen durch die erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen, die das Ansehen der älteren Generation steigen ließ, da diese eine Schriftlichkeit ja nicht hatte. Dieser jüngeren Generation wurde die schriftliche Welt der ungarischen Sprache, wie Bücher lesen oder Briefe bzw. SMS schreiben, eröffnet. Auch PATHY (vgl. 2007: 3) verweist auf die Problematik der rezeptiven Fertigkeiten hin, da in der Familie nur eine sprachliche Kommunikation stattfindet. Auch der Wortschatz der Volksgruppe angehörenden SchülerInnen wird als eher gering eingestuft. Bei den SchülerInnen, die fließend Ungarisch sprechen, sind Interferenzfehler zu bemerken. Diese Interferenzfehler wurden von DÁVID (vgl. 2008: 174ff) genau erfasst:

- Häufige „Spiegelübersetzungen“ als semantische Interferenz, wobei keine Selbstkorrektur stattfindet
- Probleme im „Gebrauch des unmarkierten Akkusativs“, wofür die deutsche Sprache die Pronomina ‚was, etwas, das‘ verwendet bzw. „komplexere Strukturen weisen oft deutsche Prägung auf sowie Probleme“ bei der „Auswahl der transitiven und subjektiven Konjugationen“ als morphosyntaktische Interferenz
- Einige „mehrsprachig gebundene Internationalismen“ als phonetische Interferenz
- Lexikalische Interferenz bei (falscher) Analogiebildung

Lt. Studie ermöglicht die Schule der ungarischen Minderheit, egal ob zweisprachiger oder fremdsprachiger Unterricht, mit ihrem intensiven Sprachunterricht und als natürlicher Kommunikationsort den Sprachabbau entgegenzuwirken. Zudem muss noch betont werden, dass diese ungarischen Unterrichtsstunden zusätzlich durch die familiären Verhältnisse motivierend auf die SchülerInnen wirken, als Unterricht in einer anderen (Fremd-)Sprache (vgl. Dávid, 2008: 176f).

---

<sup>15</sup> eine Person war in dem zweisprachigen Gymnasium, die andere hatte ‚nur‘ normale ungarische Unterrichtsstunden im FU

---

Die Nennung des Varietätengebrauchs der burgenländischen Ungarn ist ebenfalls unabdingbar, denn dieser sollte gut gepflegt und bewahrt werden. Diese lokale Varietät der BurgenlandungarInnen wird in der Umgangssprache verwendet, in den Schulen wird jedoch Standardungarisch gelehrt (vgl. Berényi-Kiss et al., 2013: 4). Durch die Schulbildung und ihr richtiges Engagement aber charakterisierten sich eine stolze und bewusste Verwendung einer dialektal gefärbten ungarischen Hochsprache heraus (vgl. Dávid, 2008: 177f).

### 3.3 SPRACHE DER UNGARISCHEN MIGRANTINNEN

Die ungarische Diaspora umfasst drei Millionen Menschen (vgl. Boldog, 2014:75)<sup>16</sup>, die auf der ganzen Welt zu finden sind. Da diese Arbeit speziell auf die ungarischen SchülerInnen im Burgenland ausgerichtet ist, wird nachfolgend das Burgenland behandelt.

Im Burgenland findet man in den Schulen etwa 35 verschiedene Erstsprachen (vgl. Mühlgaszner, 2013:48). Wenn man daneben die Zahlen anschaut, dass im Jahr 2016 insgesamt 23.867 ‚Nicht- ÖsterreicherInnen‘ im Burgenland gelebt haben, was wiederum einen Ausländeranteil von 8,2% bei einer Gesamtbevölkerung von 291.011 Menschen ergibt und die größte Gruppe dieser Nationalitäten die Ungarn mit insgesamt 5.090 Personen darstellen (vgl. Statistik Austria, 2016)<sup>17</sup>, ist eine logische Schlussfolgerung, dass die meisten SchülerInnen aus diesen 35 Sprachen Ungarisch als Erstsprache aufweisen.

Beim Begriff „AusländerInnen“ fand aber eine terminologische Wandlung statt. Laut Statistik Austria verwendet man die Terminologie ‚*Personen mit Migrationshintergrund*‘ und dabei handelt es sich um Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sowie Personen, die entweder selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurden (vgl. Fleck, 2013: 9).

Durch die Arbeits- und Flüchtlingsmigration, durch den Fall des Eisernen Vorhangs und die EU-Erweiterung am 1. Mai 2004, hat die ungarische Sprache bezüglich der

---

<sup>16</sup> Elektronik Periodika [Letzter Zugriff: 9. November 2016]

[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00012/pdf/EPA01467\\_th12\\_2014\\_2\\_074-079.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00012/pdf/EPA01467_th12_2014_2_074-079.pdf)

<sup>17</sup> statistik.at [Letzter Zugriff: 2. November 2016]

[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/022499.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/022499.html)

---

politischen, demokratiepolitischen und wirtschaftlichen Ebenen in Burgenland signifikant an Bedeutung gewonnen (vgl. Cillia et al. 2009: 15). Zwischen 1991 und 2000 gab es eine Wanderungsumwandlung im Burgenland, denn die ungarischsprachige Bevölkerung wanderte nicht mehr aus, sondern ein (vgl. Berényi-Kiss et al., 2013: 5). Viele Familien aus Ungarn, Siebenbürgen, der Vojvodina usw. wählten das Burgenland in den letzten Jahrzehnten als ihren Lebensmittelpunkt (vgl. Pathy, 2007: 1). UngarInnen in Österreich wollen ‚hineinpassen‘, daher streben sie gute Deutschkenntnisse sowie Intergration besonders an (vgl. Berényi-Kiss et al., 2013: 93). Sie sind eine ‚unsichtbare Minderheit‘ (vgl. Csire & Laakso, 2012:206).

### **3.3.1 Gebrauch der ungarischen Sprache**

Charakteristisch für die SchülerInnen dieser Gruppe ist, dass sie hauptsächlich nur in familiärer Umgebung die ungarische Sprache verwenden und ihre Bildungssprache Deutsch ist (vgl. Hornyák, 2013: 66f). Abhängig vom Zeitpunkt ihrer Ankunft bzw. der jeweiligen Generationsangehörigkeit (1., 2., 3. Generation) hatten sie vielleicht nie ungarischen Sprachunterricht im Herkunftsland oder auch in Österreich (vgl. Pathy, 2007: 1). Daher ist Ungarisch nicht mehr für alle die Muttersprache, sondern vielmehr ihre Herkunftssprache. Auch HORNYÁK (vgl. 2013: 66) gibt an, dass sie in ihrer jahrelangen Unterrichtserfahrung kaum noch Lernende erlebt hat, die Ungarisch als Muttersprache im Familienverband lernen. Dies soll anschließend detaillierter erläutert werden.

In den Familiensprachen gibt es auch Unterschiede wahrzunehmen, welche auch kurz behandelt werden müssen. Denn durch diese kann es zu unterschiedlichen Sprachkompetenzen kommen. Es gibt Familien, die nur Ungarisch als Familiensprache führen, aber auch u.a. Mischehen, in denen eine Sprache pro Person verwendet wird oder auch Familien, die Deutsch als Familiensprache aufweisen. Im Burgenland wird in Familien am Häufigsten die Mischung beider Sprachen mit zahlreichen Sprachalternationen (Kodewechsel) vorgefunden. Dabei sinkt die Position der ungarischen Sprache (vgl. Csiszár, 2007: o.J, zit. n. Berényi-Kiss et al., 2013: 9). Das Anwendungsgebiet, neben dem Familiengebrauch, wo Ungarisch gesprochen wird, ist hauptsächlich mit Freunden. Es wird angenommen, dass ungarische MigrantInnen hauptsächlich Kontakt mit Gleichgesinnten suchen. Im

---

öffentlichen Leben ist die Verwendung eher marginal. Dies lässt sich im Burgenland mit dem Prestige der Sprache wahrnehmen (vgl. Berényi-Kiss et al, 2013: 51f).

In der Schule haben Kinder mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, im Ausmaß von bis zu 3-6 Wochenstunden, die Herkunftssprache im sogenannten Muttersprachlichen Unterricht zu erlernen (vgl. Cillia & Haller, 2003: 117). In diesem Unterricht dürfen alle SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, die in einem zweisprachigen Familienverband aufwachsen, teilnehmen. Ziel ist die Festigung und Erweiterung der ungarischen Sprache, denn dies ist die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung und wichtig für den Zweit- und Fremdsprachenerwerb. Die speziell für diese Arbeit betrachteten Lehrpläne für Höhere Schulen sind aber nicht ident. Für die AHS-Oberstufe besteht seit 2004/2005 ein Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht, aber für BHS ist noch kein Lehrplan verordnet, kann aber schulautonom und als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung (2-8 Wochenstunden im Zeitraum von 4 Jahren) angeboten werden. SchülerInnen müssen sich eigens dafür anmelden (vgl. BMUKK & BMWF, 2008: 32). An dieser Stelle muss jedoch betont hinzugefügt werden, dass WOJNETSITZ (vgl. 2016: 567) die Bundesländer Wien, Niederösterreich, Steiermark und Tirol anführt, wo Ungarisch als muttersprachlicher Unterricht angeboten wird. Das Burgenland wird hier nicht angeführt.

Die Ausbildung in der Muttersprache ist ohnehin nicht immer ausreichend. Die Ergebnisse von Studien, wie PISA und PIRLS, weisen auf die Probleme der zweiten und dritten Generation hin und deuten auf Reformbedarf im österreichischen Schulwesen (vgl. Cillia et al., 2009: 15).

Diese Problematik soll nun, bezogen auf die ungarischen Kinder mit Migrationshintergrund, in weiterer Folge untersucht werden. Trotz besserer Förderung aufgrund des autochthonen Minderheitenstatus, gibt es dennoch Probleme.

### **3.3.2 Sprachwissen der ungarischen MigrantInnen**

Es gibt einige Studien über die ungarische Diaspora, speziell auf diverse Länder ausgerichtet (KERSZTÉLY Katalin, LÉGRÁDY Orsolya über Frankreich, Anna BOLDOG über Amerika, Horváth MILÁN über Mazedonien). Auf deutschem Sprachgebiet findet

---

man nur sehr wenige Publikationen über ungarische MigrantInnen und ihren Sprachgebrauch. Die wichtigsten Erkenntnisse, die für diese Arbeit wesentlich sind, haben CSIRE (vgl. 2008) bzw. CSIRE & LAAKSO (vgl. 2014) getätigt. Diese Erkenntnisse sollen noch mit den Informationen von ILLÉS-MOLNÁR (vgl. 2012)<sup>18</sup> ergänzt werden, da sie die ungarische Diaspora in Deutschland und die Definition der Herkunftssprache beschreibt. Hier muss gleich von Anfang an eine Aufteilung der MigrantInnen und deren Sprachkompetenzen erfolgen.

Es gibt die ‚frischen‘ MigrantInnen, d.h. die MigrantInnen aus der 1. Generation, welche vor Kurzem nach Österreich kamen, bereits in Ungarn alphabetisiert wurden und die ungarische Sprache besser beherrschen als die deutsche Sprache. Diese 1. Generation hat ‚Ungarisch als Muttersprache‘. Die Muttersprache ist jene Sprache, die wir als Sprache unserer Herkunft sehen, welche wir bzw. andere als unsere Muttersprache empfinden sowie welche wir am Häufigsten gebrauchen und am Besten beherrschen (vgl. Illés-Molnár, 2010:60f). Die Verwendung der Muttersprache und daher auch diese Sprachgruppe soll in dieser Arbeit jedoch nicht ausführlicher erläutert werden, da diese Arbeit auf den „Fremdsprachenunterricht“ ausgerichtet ist.

Zudem gibt es ‚natürlich zweisprachige MigrantInnen‘, die entweder der 2. Generation angehören, das ist jene Personengruppe, die unter 18 Jahren bzw. in Österreich geboren ist (vgl. Illés-Molnár, 2010: 60) oder jene der 3. Generation, deren Eltern der 2. Generation angehören. Für beide dieser Generationen ist Ungarisch keine Muttersprache, sondern vielmehr ‚*Ungarisch als Herkunftssprache*‘. Denn „alle Muttersprachen sind Herkunftssprachen, aber nicht alle Herkunftssprachen sind Muttersprachen“ (Illés-Molnár, 2010:5 9). Der Terminus ‚*Herkunftssprache*‘ ist viel erforscht und verschieden ausgelegt. CSIRE & LAAKSO (2012:208) definieren die Herkunftssprache als eine Sprache, die zur ethnischen Identität und Herkunft gehört und weisen darauf hin, „auch wenn die SprecherInnen sich oft emotional mit diesen Sprachen identifizieren, haben sie häufig ein subjektives Gefühl von unzureichenden Sprachkenntnissen.“

Aus Gründen, die im vorigen Kapitel genau beschrieben wurden, zeichnet ihr Sprachkompetenzniveau auch Diversität aus und hat spezifische Züge (vgl. Csire,

---

<sup>18</sup> Elektronikus Periodika [Letzter Zugriff: 9.November 2016]

[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467\\_THL2\\_2010\\_1-2\\_067-081.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467_THL2_2010_1-2_067-081.pdf)

---

2008:140f). Sehr viele können die ungarische Sprache gut sprechen, haben daher aktive Sprachkenntnisse, die sich aber nur auf die mündliche Kommunikation beschränken. Diesen SchülerInnen bereiten die Fertigkeiten Schreiben und Lesen enorme Schwierigkeiten. Diese Kinder werden nämlich deutschsprachig alphabetisiert (vgl. Cillia & Haller, 2003: 117).

Für diese Erscheinung hat J. CUMMINS (1979) die beiden Begriffe ‚BICS‘ (basic interpersonal communication) und ‚CALP‘ (cognitive academic language proficiency) konstruiert. Durch den alleinigen mündlichen Umgang entwickeln die Kinder relativ schnell BICS, d.h. mündliche Sprachkompetenzen (vgl. Sprachförderzentrum Berlin-Mitte, o.J.)<sup>19</sup>. Diese gesprochene Sprache in der Familie oder Peer-Groups wird meist in dialektaler Form mit häufigen Codewechsel verwendet. Dabei wird aber die Sprache nicht ausreichend entwickelt, insbesondere der Umgang mit konzeptioneller Schriftlichkeit fehlt. Nur wenn die Kinder ein bestimmtes Schwellenniveau in Richtung CALP erreicht haben, können sie eine positive bilinguale Entwicklung bzw. einen Schulerfolg erreichen (vgl. Huneke & Steinig, 2013:17f). Diese kognitiv-akademische Sprachkompetenz ist für die schriftsprachlichen Fertigkeiten unabdingbar, welche aber zwischen 5-7 Jahre schulischer Entwicklung benötigen. Oft haben SchülerInnen eine gute (Zweit-)Sprachbeherrschung im mündlichen Bereich, sodass sie keine ausreichende Sprachförderung mehr erhalten. Niemandem fällt aber auf, dass sie keine ausreichenden Fähigkeiten im schriftsprachlichen/ kognitiv-akademischen Bereich erreichen konnten und somit die ungarische Sprache nicht in dekontextualisierten ‚akademischen‘ Situationen anwenden können (vgl. Sprachförderzentrum Berlin-Mitte, o.J.).

Andere SprecherInnen wiederum können die Sprache ‚nur‘ passiv. Auffallend ist, dass diese beiden Erscheinungen gleichzusetzen sind mit denen der MinderheitensprecherInnen.

CSIRE & LAAKSO (vgl. 2012: 213) stellten folgende Probleme sprachlicher Strukturen aller Herkunftsprachlernenden fest:

- Phonologie (& Orthografie): Probleme bei der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen

---

<sup>19</sup> Lehr- und Lernwerkstätte Deutsch als Zweitsprache Letzter Zugriff [07. Juni 2017]  
<http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/calp/>

- 
- Morphosyntax: Defizite beim Verständnis der grammatischen Formen (wie Illativ und Lokativ) oder bei der syntaktischen Verwendung (Konditional statt dem subjunktiv verwendeten Imperativ)
  - Wortschatz, Phraseologie: Produktion von idiosynkratischen Formen und Ausdrücken, hervorgerufen und automatisiert durch falsch Verstandenes, individuell gebildete Analogien oder sogar durch ähnlich klingende Wörter. (*holnap-hónap*)
  - Pragmatik, Stilistik, Phraseologie: Aussagen sind oft unidiomatisch oder pragmatisch inadäquat – rufen Defizite in stilistischen Nuancen, Register und Höflichkeitsgrade hervor (*szia, professzor*)
  - Metalinguistische Analyse: Probleme bei der Selbstbeschreibung der Sprachkenntnisse und somit bei der Zielsetzung.
  - Morphologie (& Orthografie): keine Erkennung bzw. Identifikation der Morphemgrenze und Morpheme, und somit kommt es zu Defiziten bei der morphematischen ungarischen Rechtschreibung.

Das heißt, dass die Oberflächenstruktur (surface structure) der Wörter zwar wiedergegeben wird, aber die Morphemgrenze im Schriftbild nicht mehr erkennbar ist. Das sind phonetische Änderungen wie Assimilation etc (vgl. Csire, 2008: 143).

### 3.4 ZUSAMMENFÜHRUNG DER SPRACHE DER UNGARISCHEN MINDERHEIT UND MIGRANTINNEN

Es besteht hier eine enorme Wichtigkeit hinsichtlich der Zusammenführung der Sprachen beider Sprachgruppen, d.h. der ‚*MinderheitensprecherInnen*‘ und der ‚*MigrantenInnen*‘. Trotz der Trennung bei der Definition der Termini und der Volksgruppen laut Gesetz, ist ihre sprachliche Kompetenz ähnlich. Beide Sprachgruppen haben die ungarische Sprache als ‚*Herkunftssprache*‘ (vgl. Csire & Laakso, 2012: 207f). Eigentlich sind für diese beiden Sprachgruppen, laut der gewonnenen Erkenntnisse ihrer sprachlichen Kompetenzen in Ungarisch, weder im Fremdsprachenunterricht noch Muttersprachunterricht zielführend.

Wie bereits in den letzten Kapiteln erwähnt, lehrt das österreichische Schulsystem diese SchülerInnen aber hauptsächlich Ungarisch als Fremdsprache (vgl. Csire &

---

Laakso, 2012: 209f). Denn sogar in zweisprachigen Unterrichtsprogrammen, die im Burgenland durch das Minderheitenschulgesetz vorgesehen sind, wie auch PATHY (vgl. 2007: 1) beschreibt, sind die Gruppen sehr heterogen und können kaum anders unterrichtet werden. MuttersprachlerInnen bekommen Muttersprachenunterricht, aber sogar die MigrantInnen und Minderheitenangehörige werden eher in die Gruppen der FremdsprachenerwerberInnen eingeteilt.

Diese SchülerInnen benötigen aber eine explizite Auseinandersetzung mit der ungarischen Grammatik, damit sie die ungarische Sprache bewusster analysieren können. Denn bei der Nichterkennung des Varietätengebrauchs statt der ungarischen Standardsprache und bei der Verwendung reichlicher Transferphänomene und Lehnübersetzungen, können diese Lernenden oft nicht ihre eigene Sprachproduktion evaluieren. Sie benötigen eine Bewusstmachung grammatischer Strukturen (vgl. Csire & Laakso, 2012: 209&214), welche aber im FU durch die Aktualität kommunikativer Unterrichtsmethoden (siehe Kapitel 2.2.2) eher im Hintergrund bleibt. Hier kann auch die Aussage, siehe Kapitel 2.2.1.1, von STORCH (vgl. 1999: 180) in Frage gestellt werden, indem er behauptet, dass deklaratives Wissen im FU bei der Anwendung in der Kommunikation in Vergessenheit geraten sollte. Genau das muss aber bei diesen SchülerInnen aufgebaut werden, damit sie einen bewussten Umgang mit der ungarischen Sprache bekommen.

Aus diesem Grund soll sich diese Arbeit mit Lehrwerken im ‚FU‘ beschäftigen und sich auf die Vermittlung von ‚expliziten Wissen‘, die die Bewusstmachung von grammatischen Phänomenen unterstützt, konzentrieren.

### 3.5 NACHBARSCHAFTSSPRACHE & FREMDSPRACHE

Bis jetzt wurden u.a. Gruppen dargestellt, die ihre ungarischen Sprachkompetenzen, auf unterschiedliche Art und Grad, auf ‚natürlichen‘ Zweitsprachenerwerb zurückführen können. Die Grenze zu Ungarn führt in der Politik, Wirtschaft, im Bildungswesen und auch im privaten Leben zu intensiven Sprachkontakten und beeinflusst auch die österreiche Sprachenlandschaft (vgl. BMUKK & BMWF, 2008: 14).

---

Genau aus diesen Gründen wollen manche die ungarische Sprache lernen. Dafür gibt es aber eine andere Art des Spracherwerbs und zwar das Fremdsprachenlernen, das ‚nur‘ auf ‚gesteuerte Lernprozesse‘ zurückgreift (vgl. Rösch, 2011: 13). Diese Lernprozesse (siehe Kapitel 2.2.1.1.) erwerben SchülerInnen in Schulen.

Aber trotz so vielen sprachlichen Ressourcen im Burgenland, wie zahlreiche Sprachen von MigrantInnen bzw. drei von sieben autochthonen Minderheitensprachen in Österreich, ist das Ziel der EU-Kommission, dass mindestens zwei Sprachen ab einem ‚frühen Lebensalter‘ an österreichischen Schulen gelehrt werden, noch lange Utopie (vgl. Steinek-Enzelsberger, 2006: 215).

### **3.5.1 Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen**

Der Fremdsprachenunterricht ist Grundbestandteil schulischer Bildung an allen österreichischen Schulen und ist mitsamt allen hier genau definierten Schultypen und ihren Lehrplänen im Schulorganisationsgesetz (SCHOG) aus dem Jahr 1962<sup>20</sup> verankert (vgl. Cillia & Haller, 2003: 114). Diese Gesetzesvorgabe verschaffte eine Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts, indem seit dem Schuljahr 2003/2004 von der ersten Klasse Volksschule an eine Fremdsprache in Form von verbindlicher Übung ohne Benotung ein verpflichtender Bestandteil des Curriculums ist. Seit dem Schuljahr 1993/94 wird neben Englisch und Französisch u.a. auch Ungarisch angeboten (vgl. BMUKK & BMWF, 2008: 36).

In der Sekundarstufe I (HS & AHS) ist eine Fremdsprache verpflichtend zu erwerben. Im Gymnasium muss entweder Latein oder eine zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach ab der 7. Schulstufe gewählt werden. In den anderen Schultypen kann eine zweite Fremdsprache als Freifach (samt Note) oder als unverbindliche Übung (ohne Note) gewählt werden. Auch hier könnte Ungarisch überall gewählt werden (vgl. Cillia & Krumm, 2010: 155f)<sup>21</sup>.

In der Sekundarstufe II ist, je nach Schultyp, das Angebot unterschiedlich. In der AHS und HAK sind zwei lebende Fremdsprachen verpflichtend, eine dritte kann man

---

<sup>20</sup> seitdem viele Novellierungen in allen Bereichen

<sup>21</sup> Österreichisches Deutsch als Unterrichts- & Bildungssprache [Letzter Zugriff: 1.Juni 2017]  
[http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oesterr\\_dt\\_unterrichtssprache/Publikationen\\_Rudolf\\_de\\_Cillia/de\\_Cillia\\_Krumm\\_FU\\_in\\_A\\_in\\_sociolingustica\\_2010.pdf](http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Krumm_FU_in_A_in_sociolingustica_2010.pdf)

---

schulautonom wählen. In der HLW sind zwei Fremdsprachen und in der HTL und BAfEP ist nur eine Fremdsprache verpflichtend (vgl. Cillia & Krumm, 2010: 157f).

Die bundeseinheitlichen Lehrpläne geben im Rahmen der Schulautonomie die Möglichkeit, je nach Schulstandort, Fremdsprachenschwerpunkte zu bilden und legen auch keine genauen Fremdsprachen fest. Neben Englisch und Französisch ist auch Fremdsprachunterricht in den österreichischen Minderheiten- und Nachbarsprachen möglich. Diese Tatsache spiegelt sich jedoch nicht im tatsächlichen Sprachangebot der Schulen wider (vgl. Cillia & Krumm, 2010: 154). Am Häufigsten wird in österreichischen Schulen Englisch angeboten, gefolgt von Französisch und Italienisch. Die Minderheiten sowie Nachbarsprachen wie Ungarisch spielen eine geringe Rolle in der Nachfrage (vgl. BMUKK & BMWF, 2008:41). Dies wird aber im nächsten Kapitel noch genauer behandelt.

In der Sekundarstufe II gib es viel weniger SchülerInnen die Ungarisch lernen als in den unteren Schulstufen. Als Ursache hierfür wird die hier von der bilingualen Unterrichtsform zu einem Freigegegenstand ändernde Unterrichtsform gesehen. Auch mangelnde Informationen über die Gesetzeslage bzw. mangelndes Interesse ergeben die Resultate der Nichtweiterführung von Ungarischlernen, aber vor allem spielt die Einstellung der Schulführung und des Lehrerkollegiums zur Mehrsprachigkeit, Volkssprachen sowie Minderheitensprachen beim Angebot eine enorme Wichtigkeit. Diese bestimmt somit die Fremdsprachenhierarchie einer Schule. Um SchülerInnen zu gewinnen, werden in der Sekundarstufe II v.a. Modesprachen angeboten (vgl. Hornyák, 2013: 64f). Englisch hat bei der Jugend den Vorteil, dass diese Sprache deren Idole, deren Musik, insgesamt deren ‚Kultur‘ widerspiegelt (vgl. Steinek-Enzelsberger, 2006: 215). Auch auf Grund des tatsächlichen Angebots an den Schulen und weil keine gesicherte Kontinuität im Lauf des Bildungssystems garantiert wird, wird v.a. Englisch gewählt (siehe Kapitel 3.1 Aktuelle Situation).

### **3.5.2 Sprachkompetenz in der Fremdsprache**

Jene SchülerInnen, die in der Schule die ungarische Sprache als Fremdsprache lernen, werden in 5 Fertigkeiten, entsprechend der Ausrichtung der Lehrpläne gelehrt

---

(vgl. BMB, 2016a:2)<sup>22</sup>. Diese Fertigkeiten sind *Hören, Schreiben, Lesen, an Gesprächen teilnehmen* und *zusammenhängendes Sprechen*.

Oft gibt es in einer Klasse unterschiedliche Sprachniveaus in den verschiedenen Fertigkeiten, da die Vorkenntnisse je nach Schullaufbahn und Schultyp variieren. PATHY (vgl. 2007: 2) gibt an, dass bei der Fertigkeit ‚Lesen‘ die Phonetik, d.h. die Aussprache, Probleme bereitet und auch anfangs Schwierigkeiten beim Leseverstehen bestehen. Beim ‚Schreiben‘ haben die SchülerInnen eher geringe Probleme in der Orthografie (interessant der Vergleich zu den ersten beiden Gruppen). In der Grammatik bilden sie Interferenzfehler. Die Fertigkeit ‚Hören‘ muss ständig trainiert werden, damit ein Hörverstehen entwickelt werden kann. Beim ‚Sprechen‘ haben FremdsprachenlernerInnen Hemmungen und bilden oft Interferenz. Auch CSIRE & LAAKSO (vgl. 2012: 209) weisen auf die Schwierigkeiten der Fremdsprachenlernenden im Ungarischen hin. Sie geben an, dass den typischen Fremdsprachenlernenden der Unterschied der Sprachen bewusst ist und diese daher vielmehr Transfer vermeiden bzw. sie die eigene Sprachproduktion bezüglich Sprachstrukturen gut analysieren können.

Schwierigkeiten laut PATHY (2007: 3), die fremdsprachige SchülerInnen aufweisen, sollen nun genau aufgelistet werden:

- Sätze ohne Verb
- Wortfolge (ist für die Muttersprachler kein Thema)
- Richtige Verwendung der unbestimmten und bestimmten Konjugation (die Erläuterungen für Fremdsprachler sind für die Muttersprachler verwirrend)
- Rektionen
- Verben mit Vorsilben (das Problem tritt bei Muttersprachlern anders auf)
- Verwendung der Postpositionen
- Possessivkonstruktion
- Negation (ist für Muttersprachler kein Problem)
- Attributivkonstruktionen (Präpositionalattribut)
- Fehlen der Passivkonstruktion im Ungarischen

---

<sup>22</sup>genauer: BMB [Letzter Zugriff: 6. Juni 2017]  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_os\\_lebende\\_fs\\_11854.pdf?5i84jw](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?5i84jw)

### 3.6 ZUSAMMENFÜHRUNG VON HERKUNFTSPRACHENLERNENDEN UND FREMDSPRACHENLERNENDEN

Wie bereits beschrieben, besuchen aber auch SchülerInnen mit Herkunftssprache den ungarischen Fremdsprachenunterricht. Besonders in der ‚Grammatik‘ gibt es Unterschiede im Lernprozess zwischen den ersten beiden Gruppen, d.h. der Volksgruppenangehörige bzw. MigrantInnen der 2. sowie 3. Generation und FremdsprachenlernerInnen (vgl. Pathy, 2007: 2).

Auch CSIRE & LAAKSO (2012: 209) haben eine für sich sprechende Tabelle mit Unterschieden zwischen FremdsprachenlernerInnen und HerkunftssprachenlernerInnen aufgelistet:

	<b>Typische/r Fremdsprachlernende/r</b>	<b>Typische/r HL-Lernende/r</b>
Vorkenntnisse	Am Anfang keine Vorkenntnisse. Hat oft Schwierigkeiten mit der Aussprache.	Vorkenntnisse, in unterschiedlichen Maßen. Oft keine oder kaum Probleme mit der Aussprache.
Lernziele im Verhältnis zur Standardsprache	Will die »korrekte« Sprache, die »Hochsprache« lernen.	Hat Vorkenntnisse von gesprochenen, umgangssprachlichen Varietäten, versteht nicht immer, dass (und wie) diese Umgangssprache von der Standardsprache abweicht.
Verhältnis zur dominanten Mehrheitsprache	Erwartet, dass die Zielsprache anders sein wird als seine/ihre Muttersprache, versucht, Transfer zu vermeiden.	Nimmt die reichlichen Transferphänomene und Lehnübersetzungen nicht immer wahr
Metalinguistisches Bewusstsein	Kann die eigene Sprachproduktion beobachten, darüber reflektieren und Fehler korrigieren, kann bei Aufgaben, die eine bewusste Analyse von Sprachstruktur verlangen, sogar besser abschneiden als ein/e HLL.	Kann die eigene Sprachproduktion oft nicht bzw. nur »holistisch« evaluieren.
Verhältnis zur Sprecher-gemeinschaft und Kultur	Identifiziert sich nicht mit den SprecherInnen der Zielsprache, strebt keinen Insiderstatus an. Akzeptiert die »Interkulturalität« als Teil des Lernprozesses.	Identifiziert sich mit den SprecherInnen der Zielsprache. Kann nicht unbedingt die Zielsprache als TrägerIn einer »anderen« Kultur sehen.

Abb. 2: Unterschiede zwischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlernenden (Csire & Laakso 2012:209)

Diese Liste gibt eine gute Übersicht über die Problematik der Diversität im Unterricht und mit welchen Schwierigkeiten ein Unterrichtender zu kämpfen hat. Die HerkunftssprachenlernerInnen haben verglichen mit den Fremdsprachenlernenden häufiger

---

Probleme bei der expliziten Sprachbetrachtung. Das lässt sich aus vermehrten Interferenzproblemen bzw. aus der mangelnden Evaluierungskompetenz der eigenen Sprachproduktion erkennen.

Ein erleichterndes Medium wäre ein gut durchdachtes und funktionierendes Lehrwerk im Unterricht, das diese Problematik möglicherweise ein wenig erleichtert, damit die erwünschten Ziele erreichen werden können.

---

## 4. ZIELSETZUNG IM UNGARISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Bildung eines „Europäischen Bildungsraumes“, in dem an den europäischen Schulen mindestens zwei Fremdsprachen ab einem „Frühen Lebensalter“ gelehrt werden, ist schon seit 2001 das Ziel der EU-Kommission. Die Umsetzung dessen mangelt aber noch ein wenig in Österreich. Die 5. These der ‚TUTZINGER THESEN‘ (vgl. Deutscher Germanistenverband & Evangelische Akademie Tutzing, 1999:2)<sup>23</sup>, die auf der Tagung „Euro-Deutsch“ des Deutschenverbandes in und mit der Evangelischen Akademie Tutzing am 3./4.6.1999 erarbeitet wurde, schlägt sogar vor, dass in Grenz- und Übergangszonen, wie auch im Burgenland gegeben, die Nachbarsprache als erste und Englisch erst als zweite Fremdsprache erlernt werden sollte.

Jedoch ist in vielen Lehrplänen der verschiedenen BHS<sup>24</sup> (vgl. BMB, 2016b) ersichtlich, dass die erste Fremdsprache mit Englisch titulierte ist und weitere Sprachen, d.h. die zweite, dritte Fremdsprache nicht explizit benannt sind. Die Nennung von Englisch als erste Fremdsprache ist im Lehrplan der Oberstufe AHS<sup>25</sup> (vgl. BMB, 2016c) nicht gegeben und lässt damit auf eine Auswahlmöglichkeit schließen.

### 4.1 GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN UND LEHRPLAN

Unabhängig von der Hierarchie und der Auswahl der Fremdsprache basieren die Lehrpläne der meisten österreichischen Schultypen und somit auch die neue standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung auf dem ‚*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*‘, bekannt auch als GER, welcher vom Europarat publiziert wurde (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2010: 6)<sup>26</sup>. Dabei handelt es sich um ein sprachen-

---

<sup>23</sup> Deutscher Germanistenverband [Letzter Zugriff: 1. Juni 2017]  
<http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/tutzing.html>

<sup>24</sup> Berufsbildende Schulen in Österreich [Letzter Zugriff: 7. Dezember 2016]  
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/>

<sup>25</sup> BMB [Letzter Zugriff: 7. Dezember 2016]  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html)

<sup>26</sup> Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [Letzter Zugriff: 4. Dezember 2016]  
[http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere\\_interaktiv.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf)

politisches Dokument, das verschiedene Instrumente enthält, die allen, die mit Sprachverwendung zu tun haben (Lernenden, Lehrenden, Prüfenden, LehrwerksautorInnen etc.), zugänglich sein sollen. Der Referenzrahmen soll im Sinne der europäischen Integration und Mobilität ihrer BürgerInnen Inhalte aus verschiedenen Bildungssystemen vergleichbar machen. Er hat den Anspruch ‚umfassend, transparent und kohärent‘ zu sein, um für möglichst viele BenutzerInnen verwendbar und hilfreich zu sein, beispielsweise bei der Entwicklung von Lernzielen, Lernfortschritten, sowie von Lehrmitteln und Lehrwerken (vgl. Europarat, 2001: 8f).

Die Referenzniveaus sind der bekannteste und meistverwendetste Teil des Referenzrahmens bzw. werden häufig mit ihm gleichgesetzt. Diese Niveaus sind allgemein und breit gehalten, damit sie für spezielle Bedürfnisse aller BenutzerInnen aus verschiedenen Bildungssystemen und Sprachen adaptiert werden können. Das Ziel ist eine Möglichkeit der Beschreibung der gegebenen Sprachkompetenzniveaus, die wiederum überall einen Vergleich bzw. ein Verständnis dieser ermöglicht (vgl. Europarat, 2001: 32).

Die klassische Aufteilung in Grund-, Mittel- und Oberstufe wird ergänzend in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe unterteilt (vgl. Europarat, 2001: 34).

A Elementare Sprachver- wendung		B Selbstständige Sprach- verwendung		C Kompetente Sprachverwend- ung	
A1 Breakthrough	A2 Waystage	B1 Theshold	B2 Vantage	C1 Effective Ope- rational Proficiency	C2 Mastery

Abb. 3: Referenzniveaus (vgl. Europarat, 2001: 34)

Vor dem GER hatten Lehrende die Erreichung möglichst hoher sprachlicher Korrektheit, die sich wiederum an Inhalten und Themen, also vor allem am Stoff des Lehrbuches orientierten, als Ziel. Es stand der Inhalt und der dazu gehörige Wortschatz und die Grammatik im Vordergrund. Durch den GER gab es einen Perspektivenwechsel, wobei sich das Ziel vielmehr auf die fünf Fertigkeiten ausrichtet, die die Lernenden auf reale Situationen im Leben vorbereiten. Lernende verwenden diverse Texte, die sie hören, lesen, schreiben, führen Gespräche und

---

machen kleine Präsentationen. Natürlich festigen und üben sie Wortschatz, sprachliche Funktionen, Grammatik und auch die Aussprache, aber statt Themenorientiertheit steht der Erwerb kommunikativer Kompetenzen im Vordergrund, damit sie im realen Leben erfolgreich und dem vorgegebenen Referenzniveau entsprechend kommunizieren können (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2010: 8f).

Die einzelnen Fertigkeiten und Referenzniveaus werden in den Lehrplänen aufgelistet (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2010: 19). Zusätzlich beinhalten alle Lehrpläne der Oberstufe, AHS (vgl. Bundeskanzleramt, 2016)<sup>27</sup> wie auch BHS (vgl. BMB, 2016b) einen Allgemeinen Teil, in dem allgemeine Bildungsziele, allgemeine didaktische Grundsätze und Schul- und Unterrichtsplanung<sup>28</sup> beschrieben werden. Interessant ist hier, dass im HAK-Lehrplan (vgl. BMB, 2014: 2)<sup>29</sup> bereits im allgemeinen Bildungsziel mehr oder weniger die groben Ziele des Fremdsprachenunterrichts genau beschrieben sind und dass das Hauptziel das Erreichen, in allen fünf Fertigkeiten, zumindest des Niveaus *B2* gemäß GER in der ersten Fremdsprache und in der zweiten lebenden Fremdsprache des Niveaus *B1* gemäß GER ist.

Dies wird jedoch, im Teil der Lehrpläne der einzelnen Gegenstände, in der AHS (vgl. BMB, 2016c) genau nachgeholt. Hier gibt es eine genaue Beschreibung der Lehrpläne, welche das Lehrjahr und deren Zielsetzung für Fremdsprachen, je nach Gegenstandstypen beschreibt. Das Ziel für den Pflichtgegenstand (vgl. BMB, 2016a: 6) für die erste lebende Fremdsprache ist das Niveau *B2* gemäß GER. Das Ziel für den Pflichtgegenstand zweite lebende Fremdsprache kann je nach Anzahl der Lernjahre in der AHS variieren. Nach 4 Lernjahren ist in allen Fertigkeiten das Niveau *B1* zu erreichen, nach 6 Lernjahren bei der Fertigkeit Lesen *B2*, sonst bei allen anderen Fertigkeiten *B1* bzw. nach 4 Lernjahren in allen Fertigkeiten *B1*.

---

<sup>27</sup>Bundeskanzleramt [Letzter Zugriff: 2. Dezember 2016]  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

<sup>28</sup> hier muss angemerkt werden, dass der 3. Teil vom AHS-Lehrplan ausgewählt wurde. Dieser Teil heißt in allen Schultypen anders.

<sup>29</sup> BMB [Letzter Zugriff: 2. Dezember 2016]  
[https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf)

---

Das Ziel für Ungarisch als Wahlpflichtgegenstand (vgl. BMB, 2016d: 1)<sup>30</sup> entspricht dem des Pflichtgegenstandes, ergänzt um die Möglichkeit von 3 Lernjahren, in denen die SchülerInnen A1 in allen Fertigkeiten erreichen müssen.

Bei der als Freigegegenstand bzw. unverbindliche Übung<sup>31</sup> (vgl. BMB, 2016e: 1) gewählten lebenden Fremdsprache muss beim Erreichen der 12. Schulstufe, d.h. nach dem Antritt der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung, in den Fertigkeiten Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen das Niveau B1 gemäß GER und in Schreiben (wobei hier noch argumentative Formen des Schreibens zusätzlich angeführt werden) sowie Lesen sogar das Niveau B2 gemäß GER erreicht werden.

Am Ende der 12. Schulstufe in der AHS bzw. der 13. Schulstufe in der BHS werden diese Referenzniveaus in der *neuen standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung* genau überprüft, ob und wie gut sie in den aufbauenden Schuljahren erworben worden sind.

## 4.2 STANDARDISIERTE, KOMPETENZORIENTIERTE REIFEPRÜFUNG

Wie der ‚*Gemeinsame europäische Referenzrahmen*‘, an dem sich die neue Reifeprüfung in den Fremdsprachen orientiert, ist auch die neue standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung seit 2014/15 an der AHS (vgl. BMB, 2017a: 1)<sup>32</sup> und seit 2015/16 an der BHS (vgl. BMB, 2017b: 1)<sup>33</sup>, so ausgerichtet, dass sie Bildungseinrichtungen national und international einen aussagekräftigen Vergleich und Anerkennung darstellt. Standardisiert bedeutet, dass die SchülerInnen österreichweit zum selben Prüfungstermin zur Klausur antreten und die gleichen Aufgabenstellungen erhalten. Bei der schriftlichen Matura in den Fremdsprachen

---

<sup>30</sup> BMB [Letzter Zugriff: 6. Juni 2017]

[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_17\\_11872.pdf?5i81nq](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_17_11872.pdf?5i81nq)

<sup>31</sup> BMB [Letzter Zugriff: 6. Juni 2017]

[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_37\\_11892.pdf?61ebzi](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_37_11892.pdf?61ebzi)

<sup>32</sup> BMB [Letzte Zugriff: 6. Juni 2017]

[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading\\_Warum\\_eine\\_neue\\_Reifepruefung](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Warum_eine_neue_Reifepruefung)

<sup>33</sup> BMB [Letzte Zugriff: 6. Juni 2017]

[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html)

---

werden bei der AHS, wie bereits beschrieben, die Lernjahre berücksichtigt. Die BHS bekommt hingegen einheitliche Aufgabenstellungen, die bei der Fremdsprache berufsbezogen sind (vgl. BMB, 2016f: 2f)<sup>34</sup>.

In der AHS gelten diese standardisierten Aufgabenstellungen jedoch nur für die Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Latein und Griechisch bzw. für die Unterrichtssprache Deutsch und auch u.a Ungarisch im bereits beschriebenen zweisprachigen Gymnasium. Die schriftlichen Prüfungsfragen in der Fremdsprache Ungarisch formuliert weiterhin die Klassenlehrkraft. Dabei sollen rezeptive und produktive Kompetenzbereiche mit je zwei Aufgabenbereichen geprüft werden (vgl. BMB, 2017a: 3&11). Die Maturabilität bzw. die Anzahl der Themenbereiche ist bei der mündlichen Prüfung abhängig vom Gegenstandstyp, welcher in der Schule für Ungarisch angeboten wurde (vgl. BMB, 2017a: 11f).

In der BHS ist je nach Schultyp unterschiedlich, ob die SchülerInnen in lebenden Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) schriftlich mit zentralen Aufgabenstellungen maturieren können. Die Schultypen HAK und HUM bieten Lebende Fremdsprache explizit als mündliche Prüfung an, sonst können die SchülerInnen diese als Wahlfach wählen (vgl. BMB, 2017b: 5f).

Für die mündliche Reifeprüfung müssen Lernende je nach Wochenstundenanzahl und Gegenstandstyp eine unterschiedliche Anzahl an Themenbereichen bewältigen. In der AHS können das 3-24 (vgl. BMB, 2017a: 12) Themenbereiche sein, in der BHS (vgl. BMB, 2017b: 7) 20-25 Themenbereiche.

In der schriftlichen als auch in der mündlichen Reifeprüfung, die neben der ‚Standardisierung‘ auch die Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt rückt, sind wie schon bereits beim GER beschrieben, die zu erreichenden Lernziele die Kompetenzniveaus und nur sekundär die Inhalte (vgl. BMB, 2017a: 3). Aber was ist Kompetenz überhaupt?

„Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen“ (BMB, 2017a: 2). Aus den Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Aspekte der Erfahrung, Motivation und persönliche Einstellung ergibt sich Kompetenz. Diese

---

<sup>34</sup> BMB [Letzte Zugriff: 6.Juni 2017]  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu\\_folder.pdf?5nnpo5](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?5nnpo5)

---

Kompetenzen werden in den Bildungsstandards durch Deskriptoren, mit „Kann...“-Sätzen wie auch im GER genannt und beschrieben, zu den einzelnen Kompetenzniveaus zugeteilt. Sie entwickeln sich aus kontinuierlich aufbauenden Lernprozesse wie dem Lehrplan, der schließlich auch die Einstellung zur ‚Life Long Learning‘ unterstützt und fokussiert (vgl. BMB, 2017b: 2).

### 4.3 EIN ZIEL FÜR DIE GESAMTE DIVERSITÄT?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der europäische Wunsch nach Mehrsprachigkeit von den österreichischen Schulsystemen, mit Anlehnung an den GER, mit dem Hauptziel eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, unterstützt wird. Dabei werden alle 5 Fertigkeiten gleichzeitig trainiert, um in privaten, beruflichen und öffentlichen Bereichen richtig kommunizieren zu können und das übergeordnete Lernziel einer kommunikativen Sprachkompetenz zu erreichen. Hierbei wird nicht mehr besonderer Wert auf sprachliche Korrektheit gelegt, denn Fehler sind erlaubt, so lange sie das Hauptziel, die Kommunikation, nicht gefährden. Vielmehr werden die einzelnen Kompetenzbereiche, welche die kommunikative Kompetenz unterstützen, zentralisiert (vgl. BMB, 2016a: 1f). Speziell für diese Arbeit taucht jedoch die Frage auf, welchen Stellenwert hier ‚Grammatik‘ haben muss bzw. haben sollte, wenn Fehler erlaubt sind, aber das Hauptziel Kommunikation ist. Wieviel Grammatik brauchen SchülerInnen, um eine Sprache zu lernen, d.h. zur Kommunikation bzw. zu den einzelnen Fertigkeiten?

Der AHS Lehrplan (BMB, 2016a: 3) fordert, Grammatik vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten. Grammatik sollte also dominierend in themen- und situationsbezogenen kommunikativen Aktivitäten und Strategien trainiert werden. Das Erfassen von Regeln sollte vielmehr nur als Hilfsmittel und für strukturbetonte LernerInnentypen dienen. Zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sollen grammatische Strukturen in zyklischer Progression erarbeitet werden.

Bezogen auf das 2. Kapitel, in den Grammatik u.a. mitsamt des Lernprozesses und deren Notwendigkeit beschrieben wurde, erweist sich dieses Ziel für den FU nicht gewinnbringend bzw. dauert der Lernprozess ohne explizite Grammatik viel länger. Auch für die HerkunftssprachenlernerInnen, die wie bereits beschrieben genauso den

---

Fremdsprachenunterricht besuchen, ist das Fehlen von bewusstmachender Grammatik kontrovers. Denn genau für die Schriftlichkeit, welche diese Lernenden anstreben, benötigt man grammatische Kenntnisse.

CSIRE (vgl. 2008: 152) weist ausführlich mit ihrer Studie darauf hin, dass diese Methodik des Fremdsprachenunterrichts nicht das erwünschte Resultat bringt, denn auf diese Weise wird keine „Bewusstmachung“ der sprachlichen Strukturen geboten. Die Probleme der Herkunftssprachenlernenden, die bereits in den letzten Kapiteln durch PATHY und CSIRE & LAAKSO aufgelistet wurden, können nicht gelöst werden. CSIRE & LAASKO (vgl. 2012: 214f) weisen aber auch auf diese Problematik des Fehlens von ‚*trockener Grammatik*‘ bzw. ‚*realitätsfremder Beispiele*‘ im Fremdsprachenunterricht explizit hin und geben andererseits an, dass die metalinguistischen Fähigkeiten beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle einnehmen. Aus diesem Grund verlangen sie auch ‚gesonderte Ressourcen‘ u.a. bei den Lehrmaterialien für Herkunftssprachenlernende.

Da aber diese ‚gesonderten Ressourcen‘ für Herkunftssprachenlernende noch nicht existieren und diese Lernenden mitsamt den SchülerInnen, die Ungarisch als Fremdsprache lernen, zusammen im Unterricht sitzen, soll für diese Situation eine Art Hilfe gesucht werden.

Den Lernprozess betrachtend, ist deklaratives Wissen, d.h. die grammatische Bewusstmachung eine Lernhilfe bzw. Mittlerwissen, welches für das prozedurale Wissen, also für das Können der Fremdsprachenlernenden unentbehrlich ist. Ohne explizites Regelwissen fühlen sich die Lernenden des Weiteren unsicher, machen Fehler, die die Kommunikation gefährden bzw. können die Lernenden die Hemmschwelle zur Kommunikation kaum überwinden. Die Wichtigkeit von Grammatik, wie auch das Kapitel 2 erläutert, wird für den FU und ihre Lernenden immer mehr betont. Aber auch für die Gruppe der Herkunftssprachenlernenden, die im ungarischen FU sitzen, ist Kognitivierung einer der wichtigsten Punkte. Daher soll in dieser Arbeit speziell auf den Aufbau von ‚*deklarativen Wissen*‘ eingegangen werden.

---

## 5. GRAMMATIK IN LEHRWERKEN FÜR DEN UNGARISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Gleich hier am Anfang dieses Kapitel muss eine terminologische Trennung bzw. Aufklärung vollzogen werden. Der Terminus ‚Lehrwerk‘ bezeichnet ein komplexes Medienverbundsystem, das u.a. aus einem Lehrbuch als zentrales Element besteht (vgl. Elsner, 2016: 441). Um eine korrekte Untersuchung der Grammatik in Lehrwerken zu tätigen, müssen neben dem Lehrbuch auch weitere Komponenten wie beispielsweise das Arbeitsbuch herangezogen werden.

Das Lehrbuch nimmt eine zentrale Rolle im FU als Mittler zwischen ministeriell verordneten Lehrplänen bzw. deren Zielen und den konkreten Unterrichtsstunden, vor allem in der Sekundarstufe, ein. Somit nimmt es häufig die Funktion des ‚heimlichen Lehrplans‘ ein, denn die Lehrkräfte kennen oft die Lehrbücher viel genauer als den Lehrplan (vgl. Thaler, 2011: 15f). Heutzutage, wo enorme Veränderungen am Schulwesen (siehe Kapitel 4) durchgeführt wurden, sind diese Aussagen insbesondere gültig. Die Lehrwerke werden von den Lehrkräften als Anker, als Fixpunkt, gesehen.

Trotzdem steigt seit mehreren Jahrzehnten das Sündenregister der Lehrwerke progressiv an: Sie werden oft als veraltet angesehen; laut didaktisch-methodischen Forschungen bringen sie nur wenige Übungs- und Aufgabentypen hervor; die Individualität der Lernenden kann mit Lehrwerken nicht unterstützt werden bzw. die unzureichende Vielfalt ist als Zerstörer der Kreativität der Lernenden anzusehen (vgl. Funk, 2004: 42)<sup>35</sup>. Eine konsequente Realisierung eines FUs jedoch ohne Lehrwerke, d.h. die Umsetzung des *task-based-learning*-Ansatzes, würde nach KLIPPEL (vgl. 2006:113, zit. n. Schmelter, 2011: 149) auf Grund der unterschiedlich intensiven Vorbereitungsengagements bzw. methodisch- didaktischen Qualität der Lehrkräfte zu einer noch größeren Ausdehnung der Qualität zwischen exzellentem und schlechtem Unterricht führen. Hier muss aber zusätzlich noch angemerkt werden, dass die Kritik an Lehrwerken als relativ angesehen werden muss, denn das

---

<sup>35</sup> Babylonia - Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, [Letzte Zugriff: 06.Juli 2017] [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

---

darin steckenden Potential ist oft auch abhängig von den Lehrkräften und deren Gebrauch dieser (vgl. Thaler, 2011: 19).

„Um ein Lehrwerk optimal verwenden zu können, benötigen Lehrkräfte allerdings eine ausgeprägte Lehrwerkkompetenz. Deshalb müssen sie in der Lehrer[Innen]ausbildung in stärkerem Maße als bisher mit den wichtigsten Kriterien der Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse bekannt gemacht werden, um später verwendete Werke besser auf die jeweilige Lerngruppe anzupassen“ (Thaler, 2011:25).

Die meisten Lehrkräfte im ungarischen FU verwenden, vielleicht auch aus diesem Grund, ein Basislehrwerk (vgl. Gedeon, o.J.: 3)<sup>36</sup>. Die meisten Lehrwerke beinhalten meist kurze Texte, Bildmaterialien, Grammatikdarstellungen, Übungen und komplexere Lernaufgaben sowie Vokabellisten. Zusätzlich werden diese oft mit einem Arbeitsheft, welches schriftliche Aufgaben inne hat, mit einer Audio-CD, durch welche Hörtexte und Lieder abspielbar sind, bzw. mit Lehrerhandreichungen zu diesem Ensemble und nicht selten auch mit CD-Roms, DVDs und einem Portfolio ergänzt (vgl. Elsner, 2016: 441). Solche ergänzenden Zusatzmaterialien dienen den Lernenden u.a. zum Nachschlagen von Grammatik, dem autonomen Lernen bzw. Wiederholen und für die Lehrkräfte zur Unterrichtsvorbereitung. Diese können in Printform oder auch online zugänglich sein, wobei die online Materialien oft als unüberschaubar gelten (vgl. Summer, 2016: 450). Trotzdem eröffnen diese Internetquellen laut SCHMELTER (vgl. 2011: 149) ein Stück der ‚geschlossenen‘ Welt des Lehrwerks und des Klassenzimmers.

Weiters werden aber im FU von ungarischen Lehrkräften trotz dieser vielfachen Ergänzungen immer wieder eigens zusammengesuchte Zusatzmaterialien aus unterschiedlichen Quellen, wie Internet bzw. anderen Lehrwerken, zusätzlich zu den Basislehrwerken ausgehändigt, denn aus allen Lehrwerken kann man etwas Wertvolles finden (vgl. Gedeon, o.J.: 3).

Daher sollen an dieser Stelle zusammenfassend die besonderen Funktionen des Lehrwerks im FU ergänzend aufgelistet werden (vgl. Neuner, 1998: 8):

---

<sup>36</sup> Nyeomszsz, [Letzte Zugriff: 18.Junii 2017]

[http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/07\\_gedeon\\_m\\_magyar\\_nyelvkonyvek.pdf](http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/07_gedeon_m_magyar_nyelvkonyvek.pdf)

- 
- Legt Ziele des Unterrichts fest
  - Trifft die Entscheidung über die Auswahl, Gewichtung, Progression des Lernstoffs
  - Bestimmt über Unterrichtsverfahren & -phasen; Sozialformen, Verhalten von Lehrenden und Lernenden
  - Regelt die Auswahl der anderen Unterrichtsmedien
  - Gibt Hinweise bzw. Vorgaben zu Testverfahren und Überprüfungen

Die meisten Lehrwerke für den ungarischen FU werden hauptsächlich sowohl in Ungarn geschrieben als auch herausgegeben und auch häufig für die Erwachsenenbildung bestimmt. Daher sind diese in den österreichischen Schulen nur bedingt einsetzbar (vgl. Wojnesitz, 2016: 568). So ist das Angebot an ungarischen Lehrmaterialien sehr gering. Zwar gibt es einige neue Lehrwerke, aber speziell für die Bedürfnisse der Diversität im ungarischen Fremdsprachenunterricht soll noch nichts konzipiert worden sein. Die Lehrenden erstellen daher, wie bereits erwähnt, meistens selber Lehrmaterialien, wozu sie aber keine fundierte Ausbildung haben und so die notwendigen Kenntnisse in der Vorbereitung und Entwicklung nicht gegeben sind. Als Resultat daraus folgt eine Menge von entstandenen Lehrmaterialien mit diverser Qualität, ohne Feedback sowie ohne ausreichende Reflexion. Die Zielerreichung am Ende der Oberstufe kann somit in Gefahr geraten (vgl. Hornyák, 2013: 67).

Aus diesem Grund sollen in die nächsten Subkapiteln die Möglichkeiten bzw. wichtigsten Kriterien für die Gestaltung der Grammatik in Lehrwerken, speziell auf das deklarative Wissen gesehen, zusammengefasst werden.

## 5.1 PROGRESSION IN LEHRWERKEN

Lehrwerke sind die wichtigsten Instanzen bei der Grammatikvermittlung, denn sie legen fest, wann und wie etwas behandelt wird. Sie weisen einen inneren Aufbau auf, wozu Wortschatz, Aussprache, Landeskunde, Textsorten, etc. sowie Grammatik gehören und diese aufeinander auf lehrreiche Weise Bezug nehmen. Die Lehrwerke werden nach bestimmten Gesichtspunkten in diversen Lektionen aufgeteilt, die unterschiedlich lang sein können (vgl. Rösler, 2012: 43&183). Die Grundentscheidung beim Aufbau des Lehrwerks ist die Frage nach der Progression.

---

Soll es eine ‚*steile*‘ Progression aufweisen, wo viel neues Material in kurzer Zeit eingeführt wird oder eher eine ‚*flache*‘ Progression, wo neues Material viel mehr in die Länge gezogen wird und dabei viel mehr Zeit zum Üben bleibt. Diese beiden Progressionsbegriffe zeigen die Intensivität der Stoffverteilung.

Die zweite, häufiger verwendete Progressionsbegriff, die ‚*grammatische Progression*‘, bezieht sich vielmehr auf die Reihenfolge und wie bzw. nach welcher Methode diese aufgebaut wurde (vgl. Rösler, 2012: 44&184). Es gibt keine perfekte, begründbare Gesamtprogression, d.h. Reihenfolge der Grammatik in einem Lehrwerk (vgl. Funk & Koenig, 1991: 62). Viel mehr können die im Kapitel 2.2.1 bereits angeführten Kriterien den AutorInnen eine Hilfestellung geben.

### **5.1.1 Bedeutung der grammatischen Progression in Lehrwerken**

Durch die historischen Methodenänderungen (siehe Kapitel 2.2.2) hat sich die Progression der Lehrwerke in den letzten Jahrzehnten sehr geändert. Auch GEDEON (vgl., o.J.: 1-6) beschreibt, weshalb ungarische Lehrwerke veralten, wofür sie das Lehrwerk von MROCKO aus dem Jahr 1957, welches in Polen als erstes Lehrwerk für Ungarisch als Fremdsprache erschien und nach dem GÜM aufgebaut wurde und ERDŐS & PRILESZKY ‚*Halló, itt Magyarország!*‘ aus dem Jahr 1992 vergleicht. Beim Ersten wurde die Grammatik in den Vordergrund gestellt und auf diese hinkonzipiert. Letzteres wurde mit Themen der alltäglichen Situationen konzipiert, bei welchen Grammatik untergestellt wurde, aufgrund der kommunikativen Methoden. So wurde auf lange grammatische Erklärungen verzichtet und stattdessen ein gut übersichtliches, bildliches System angewendet, welches jedoch nicht immer eindeutig verstehbar ist. Dieses wurde dann mit zusammenfassenden Tabellen, für jede grammatische Struktur, am Ende des Buches noch ergänzt. Dieser Vergleich der beiden Lehrwerke zeigt sehr gut, wie sich Lehrwerke seit der GÜM weiterentwickelt haben und die heutigen Lehrwerke statt dem Erlernen von Grammatik vielmehr der Realisierung kommunikativer Ziele (siehe Kapitel 4) dienen (vgl. Summer, 2016: 449).

Das bedeutet, dass ‚*systematische, deskriptive*‘ Grammatik von der ‚*anwendungsorientierten*‘ Grammatik ersetzt wurde. Das heißt aber nicht, dass Grammatik ganz weggelassen werden soll/darf. Die Lehrwerke, die sogar im Vorwort ausdrücklich mit der ‚Befreiung‘ von Grammatik argumentieren, sind und können

---

trotzdem nicht davon befreit sein (vgl. Jung, 1993: 108). Denn wie bereits HELBIG (siehe Kapitel 2.1) darauf hinweist, Grammatik ist überall.

Die grammatiklosen Lehrwerke geben vielmehr und im falschen Verständnis die kommunikative Methode als Alibi für ihre terminologiefreie ‚Häppchengrammatik‘ an. So tut auch eine entsprechende ‚Befreiung‘ der Lehrwerke nur manchen Lehrenden gut, die Schwierigkeiten mit Darstellungen und Erläuterungen haben und sich nur deshalb ständig einzig auf das Sprechen fokussieren und so auch keine adäquate Fehlerkorrektur durchführen können. Weiters lassen diese Lehrkräfte auch metasprachliche Terminologien außer Acht, welche aber auch dem schnellen Verständnis dienen könnten (vgl. Jung, 1993: 108&110).

Die Begründung für diese ‚Befreiung‘ ist der Wunsch der Lernenden nach grammatiklosem Unterricht, welcher jedoch unbelegbar blieb. Vielmehr kommt bei den Lernenden Missstimmung auf, wenn Lernenden das grammatische System vorenthalten bleibt oder sogar noch schlimmer, wenn bei einer *spiralförmigen/konzentrischen* Progression (siehe Kapitel 2.2.1) Grammatik, im Gegenteil zur *linearen* Progression, nur bruchstückhaft vermittelt und immer wieder auf spätere Lektionen verwiesen wird. Bei manchen Lehrwerken wird auf diese späteren Verweise dann aber sogar schlichtweg vergessen (vgl. Jung, 1993:108). Eine Langzeitbeobachtung (JUNG 1991) zeigt, dass

„ein sehr deutlicher Zusammenhang besteht zwischen der Abnahme des grammatikorientierten Unterrichts mit entsprechenden Lehrwerken, der Zunahme der mehr situativ-kommunikativ ausgerichteten Unterweisung mit entsprechendem Lehrmaterial, dem in vielen dieser Lehrwerke zu beobachtenden geringeren Angebot an Grammatikstoff und der steigenden Zahl der Lernenden, die die an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen eines möglichst grammatisch korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache nicht erfüllen [...]“ (Jung, 1993:110).

#### 5.1.1.1 Inhaltsverzeichnis in Lehrwerken

Das Inhaltsverzeichnis eines Lehrwerks kann eine gute Übersicht über die (grammatische) Progression geben. Diese können aber unterschiedlich realisiert werden, womit sie viel über den Stellenwert der Grammatik bzw. die Planungsschwerpunkte der AutorInnen aussagen (vgl. Funk & Koenig, 1991: 15&21).

---

Manche Lehrwerke geben im Inhaltsverzeichnis keine Informationen zur Grammatik und somit ist auch der Informationsgehalt nur gering. Andere wiederum stellen sogar dabei Kategorien auf und führen Grammatik nicht nur explizit an, sondern stellen diese an die erste Stelle. Inhaltsverzeichnisse sollen aber möglichst viel und detailliert darüber informieren, was in den diversen Lehrwerkkapiteln zu erwarten ist und klare Aussagen über die Unterrichtsziele treffen, damit sich die Lehrkräfte bzw. vor allem die Lernenden orientieren und die Erreichung der Lehr- bzw. Lernziele kontrollieren können (vgl. Funk & Koenig, 1991: 20f).

## 5.2 PRÄSENTATION VON GRAMMATIK IN LEHRWERKEN

Im FU wird der Präsentation von Grammatik eine zentrale Rolle zugeschrieben. Diese beansprucht aber viel Zeit und läuft noch immer hauptsächlich frontal ab. Durch diese frontale, oft die Lernenden überfordernde Vermittlung, schalten Lernende häufig ab und es kommt zu keinem Regelverständnis. So suchen sie in Lehrwerken nach Lösungen bzw. einem Verständnis, wobei diese aber keine davon liefert. Denn Lehrwerke sind oft sprachlich zu kompliziert und terminologisch für den Lernenden zu fremd aufgebaut. Ihre Gestaltung wird oft sehr knapp, demotivierend, und häufig zu abstrakt bzw. ohne zusätzliche Hilfsmittel angefertigt (vgl. Funk & Koenig, 1991: 114f).

Bevor grammatische Darstellungen, die u. a. die Progression sichtbar machen, in Lehrwerken abgebildet werden und Verwendung finden, sollten die Lernenden zur eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln angeregt werden. In den innovativen Lehrwerken wird zuerst das entdeckende Vorgehen nach den Prinzipien ‚Sammeln/Ordnen/Systematisieren‘ unterstützt (vgl. Koenig, 2001: 298). Wie im Kapitel 2.2.2. bereits erläutert, ist die erste Phase, die Phase der Sprachaufnahme, die die Bewusstmachung unterstützt, mit diesen ‚induktiven‘ Lehrverfahren bzw. Lernen am Sinnvollsten. Dabei soll die Erkenntnisgewinnung vom Einzelfall ausgehend zum Allgemeinen führen, mit dem Ziel durch Abstraktion und Generalisierung auf Gesetzmäßigkeiten zu schließen (*bottom up*). Im FU soll die Präsentation grammatischer Regeln nicht von den Lehrkräften vorgegeben, sondern von den Lernenden aus Beispielen durch Mustererkennung selbst erkannt werden (vgl. Winter, 2010: 128f). Für diese reale Einbettung von Grammatik sind z.B.

---

abgeänderte Spiele, Lieder etc. sehr gut geeignet (vgl. Storch, 1999: 180&186). Solche Verfahren regen die Kreativität und die Motivation der Lernenden an und führen zu besserem Verstehen und Behalten der grammatischen Strukturen. Trotz dieser Erkenntnisse und diesem leitenden Vorgehen der neuen Lehrwerke unterrichten sehr viele Lehrkräfte noch immer nach der traditionellen Regelerklärung, wo sie in der Phase der Erarbeitung grammatischer Strukturen viel zu dominant mitwirken (vgl. Koenig, 2001: 298ff).

So eine lehrerzentrierte Vermittlung bzw. Präsentation von grammatischen Strukturen nennt die Wissenschaft ‚*deduktive Methode*‘, wobei Lehrkräfte nach dem Prinzip ‚von Regel zur Übung‘ (*top down*) unterrichten (vgl. Rische, 2010:43). Dabei bildet sich laut FUNK/KOENIG (1991) aber ein Teufelskreis der Grammatikvermittlung. Die Darstellungen werden von den Lehrkräften mit Fachwissen und Engagement präsentiert, die Lernenden hören konzentriert zu, haben aber große Probleme bei der Aufnahme und ihr Lehrwerk kann ihnen auch nicht viel weiterhelfen (vgl. Koenig, 2001: 295).

In der heutigen, aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion wird die deduktive Vermittlung jedoch nicht mehr von allen ganz so negativ, vielmehr eher als komplementär angesehen. Es wird diesen eher eine lernzielspezifische Auswahl bzw. Nutzung beider Methoden empfohlen (vgl. Winter, 2010: 129).

### **5.2.1 Darstellung von grammatischen Regeln**

Für beide Vorgehensweisen, unabhängig ob deduktiv oder induktiv, ist eine grammatische Darstellung in jedem Lehrwerk anders. Manche AutorenInnen verwenden viel Platz für die Darstellung von Grammatik, andere wiederum nur Beispieltabellen oder sie wird gar nicht thematisiert. Eine ‚richtige‘ Darstellung gibt es aber nicht (vgl. Funk & Koenig, 1991: 15). Die grammatische Darstellung ist eine modellhafte Abbildung der realen Sprache und zwar vereinfacht dargestellt. Für diese ‚Vereinfachung‘ sollte Grammatik für das ‚*Verstehen*‘ eingeführt werden, damit das ‚*Behalten*‘ einfacher vor sich geht. Die pragmatischen Regularitäten sollten so dargestellt werden, dass sie sich dann bei der nächsten Lehrphase ‚*Sprachintegration*‘, d.h. Üben gut anwenden lassen kann. Der erste Lernschritt, also das ‚*Verstehen*‘ ist zwar notwendig, aber alleine nicht ausreichend für die Aneignung. Die beiden letzten Lernschritte, ‚*Lernbarkeit und Anwendbarkeit*‘, sind noch von

---

anderen Faktoren abhängig, wie z.B. der Komplexität des grammatischen Phänomens (vgl. Storch, 1999: 78).

Für die leichtere Verständlichkeit und Anwendbarkeit hat STORCH (vgl. 1999:78-83) folgende Anforderungen gestellt:

1. Die pädagogisch-grammatischen Darstellungen sollten sprachlich einfach, dem Sprachniveau der Lernenden angepasst sein. Dies bedeutet einfache Wörter und sparsame sowie einfache Terminologien. Trotz akzeptierter Forderung entsprechen viele Lehrwerke aber nicht diesen Hinweis. Eine extensive Terminologieverwendung ist in Lehrwerken in allen Fremdsprachen zu bemerken.  
Aber HEGEDŰS (vgl. 2012: 298) verweist bei der Einfachheit der angegebenen Wörter der Darstellungen, dass zu wenig auch nicht nützlich ist. Denn nur Endungen anzugeben, verschafft keine Realität. Mindestens ein Beispielwort über/bei die/den Endung/en ist sinnvoll. Zusätzlich verweist sie noch auf die notwendige Übereinstimmung von Termini, grammatische Phänomene und visuellen Elemente, die noch konkreter behandelt werden.
2. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten knapp und prägnant sein, denn weniger ist oft verständlicher und lernbarer. Diese werden im Unterricht zusätzlich mit Beispielen konkretisiert und durch den Lernenden paraphrasiert und ergänzt.
3. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten konkret und anschaulich sein, denn rein verbale Erklärungen oder stark linguistisch orientierte Strukturdarstellungen sind zu abstrakt. Daher benötigen sie visuelle Elemente.
4. Die äußere Erscheinungsform wie auch der innere Zusammenhang des grammatischen Phänomens sollte in pädagogisch-grammatischen Darstellungen gegliedert, geordnet und übersichtlich dargestellt werden. „Die äußere Form sollte die innere Systematik widerspiegeln“ (Storch, 1999:80). So sollten z.B. Zusammenhänge unterschiedlicher Bildungsweisen oder sogar, wenn nützlich und nicht zu sehr überfordernd, auch Zusammenhänge diverser grammatischer Phänomene markiert werden. Dies kann eine gute Vorentlastung des Phänomens sein.
5. Darstellungen sollten für das Verstehen wichtiger Einzelaspekte eines kompletten Phänomens möglichst einfach und übersichtlich veranschaulichen.

---

6. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten das Wesentliche mit visuellen Elementen hervorheben.

Auf dieses Postulat wurde bereits in den anderen Punkten hingewiesen und daher sollte nun auf die visuellen Hilfen konkreter eingegangen werden.

### **5.2.2 Visuelle Darstellungselemente für Grammatik in Lehrwerken**

Aus Sicht der Lehrenden und Lernenden stellen noch immer die Bereitstellung von Modellen, Verstehenshilfen und Hilfen zur grammatisch korrekten Sprachproduktion die unumstrittenste wichtigste Funktion bei Lehrwerke dar, trotz angeblicher Wunsch der ‚Grammatikbefreiung‘ (vgl. Funk, 2001: 285). Das immer wiederkehrende Problem der Gegenüberstellung im FU, da die einzelnen Sprachen der Welt unterschiedlich konzipiert sind, kann bei der Erklärung durch visuelle Darstellungen unterstützt werden (vgl. Hegedűs, 2012: 291f). Damit kann man ein optimales kognitives Verständnis erreichen bzw. wie im Kapitel 2.2.1 bereits erwähnt, der Lernschritt ‚Lernen/Behalten‘ enorm unterstützt werden.

Denn aus neuropsychologischer Sicht wird das menschliche Gehirn in zwei Teile geteilt und zwar in die sogenannte linke Hemisphäre und in die rechte Hemisphäre, welchen jeweils unterschiedliche Aufgaben bei der Verarbeitung von Informationen zugeteilt werden. Die linke Seite verarbeitet Informationen nacheinander, logisch, linear bzw. ordnet und speichert Regeln, während die rechte Seite Informationen gleichzeitig verarbeitet, indem sie in ganzen Bildern bzw. Einheiten denkt und Bilder und Emotionen erfasst bzw. sich an diese erinnert. Wenn beide Gehirnhälften bei der Verarbeitung von Informationen bzw. grammatischen Regeln zusammen aktiviert werden, werden die Informationen länger und effizienter verarbeitet und können schneller wieder hervorgerufen werden (vgl. Funk & Koenig, 1991: 86f).

Wenn sprachliche Erscheinungen zu konkret, zu abstrakt oder auch im Falle von Kontrastivität mit alltäglicher mündlicher Kommunikation nicht bzw. nicht ausreichend erklärt werden können, da die strukturelle Unterschiede zwischen der ungarischen und deutschen Sprache riesig sind, verlangt die Situation im FU eine visuelle Darstellung (vgl. Hegedűs, 2012: 293). Daher hat FUNK & KOENIG (vgl. 1991: 74-93) visuelle Elemente gruppiert:

---

1. *Drucktechnisch-graphische Hilfsmittel* - wie Unterstreichungen, Verwendung von Farben als Druckfarbe oder Unterlage, Fettdruck oder Kursivdruck. Farben z. B. können in Lehrwerken bei grammatischen Strukturen eine Übersichtlichkeit und visuelle Auflockerung hervorrufen. Hier muss aber betont werden, dass eine zu gehäufte Verwendung diverser Druckmittel eher einen negativen Effekt hervorruft, denn ein ‚Zuviel‘ hebt die Betonung einer Information auf.

*Hegedüs* (vgl. 2012: 294) verweist auf die Hilfe der Darstellung mittels Farben bei der Problematik der kontrastiven Sichtweise und der Erklärung der ungarischen Fälle und Satzgliedrollen zu den Deutschen an. Weiters führt sie noch weitere Druckmittel, wie doppelte Unterstreichung, Unterstreichung mit Punkten oder Wellen bei einzelnen Satzteilen an.

2. *Abstrakte Symbole* (zumeist aus einer sprachwissenschaftlichen Systematik entliehen) – wie Ovale, Rechtecke, Quadrate, Kreise. Ein unbekanntes grammatisches Phänomen sollte nie mit einem den Lernenden unbekanntem Symbol dargeboten werden, denn dies bringt keine Lernhilfe. Solche Darstellungsmittel wie Ovale werden oft für den Satzbau (Syntax) verwendet. Auch hier sollte die Dosierung unterschiedlicher Symbole eher sparsam ausfallen.

3. ‚*Konkrete*‘ *Symbole / Visuelle Methapher* – Hier werden gegenständliche, konkrete, d.h. keine abstrakte Visualisierungen, mit grammatischen Regeln verbunden, dargestellt. Die Lernenden merken sich abstrakte Regeln mit einem Bild besser. Bei Aufkommen von Fehlern können die Lehrkräfte simpel auf den Gegenstand der Visualisierung hinweisen, anstatt lange Erklärungen zu tätigen. Bei Lehrwerken werden solche Hilfen aber selten genutzt, da diese Verbindung inhaltlich zwar sinnvoll sein sollte, dieser Umstand jedoch nur selten aufkommt.

4. *Dynamische Symbole* – Personalisierung bzw. Situierung von grammatischen Regeln – wie Zeichnungen, Karikaturen, Fotos. Es gibt Zeichnungen in Lehrwerken, die auf einem Blick die grammatische Struktur eindeutig machen, andere wiederum schaffen es kaum.

Durch HEGEDÜS (vgl. 2012: 292&298) kann diese Gruppierung noch erweitert werden:

- 
5. *Figürliche Darsellung* (sogenannte Strichmännchen) – Solche Darstellungen helfen bei Erscheinungen, die eng an die lebendige, funktionierende Sprache gebunden sind.
  6. *Tabellen* – Tabellen sind geeignete Mittel zur Zusammenfassung grammatischer Erscheinungen.

Neben (Verb-)Tabellen, sollten Lernende auch zusätzliche Lerntipps und Eselsbrücken in Form von Merkversen erhalten, die das Einprägen erleichtern können (vgl. Summer, 2016: 449). Wie bereits erklärt, kann ohne solche Darstellungen eine kognitive Verankerung eher schwieriger stattfinden. Lehrwerke, die ohne Grammatik konzipiert wurden, bieten Lernenden keine Nachschlagehilfe für autonomes Lernen.

„Selbst dann, wenn ein vielfarbig unterlegter „Grammatikanhang“ vorhanden oder nachgeschoben ist, bietet diese [sic] sehr häufig regellose, mnemotechnische Grundsätze außer acht [sic] lassende farbliche Unterlegungen keine Hilfe für autonomes Lernen [...]“ (Jung, 1993: 110).

Jedoch auch wenn Grafiken, Bilder, Symbole etc. in Lehrwerken präsent sind, werden diese häufig von den Lehrkräften präsentiert, erklärt und von den Lernenden zur Kenntnis genommen, jedoch werden Lernende nicht zum selbstständigen und aktiven Gebrauch angeregt (vgl. Funk & Koenig, 1991: 80). ZIMMERMANN (vgl. 1991:7ff, zit.n. Funk, 1993: 140) verweist auch auf die Problematik der wichtigen grammatischen Markierungen, welche aber oft von den Lernenden übersehen werden und somit den Lernenden die Analogien nicht erkennen lassen, die die/der AutorIn beabsichtigte.

Eine weitere große Schwierigkeit in diesem Punkt ist zum Schluss noch zu nennen. Die Forderungen für die Lernphasen ‚*Verständnis*‘ und ‚*Lern-/Behaltbarkeit*‘ sind für LehrwerkautorInnen nur schwer zu vollziehen. Daher ist es für die dritte Phase ‚*Anwendbarkeit*‘ umso wichtiger gute Übungen zu erschaffen.

---

## 5.3 GRAMMATISCHE ÜBUNGEN

Wie am Ende des Kapitels 2.2.2.1 bereits angeschnitten, sind Übungen von den Aufgaben getrennt zu betrachten. Aufgaben sind sprachliche Aktivitäten, die auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Um sie zu realisieren und bewältigen zu können, benötigt man diverse Disziplinen wie sprachliche Regeln, Vokabeln, Kenntnis von Textsorten sowie Landeskunde und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben. Diese realen Sprachsituationen müssen jedoch vorbereitet werden und zwar durch (grammatische) Übungen (vgl. Funk, et. al, 2014: 11&13).

Übungen unterstützen sowohl den Erwerb sowie die Behaltenssicherung von deklarativen und auch prozeduralen Wissensbeständen als auch die Automatisierung sprachlicher Routinen. Unstabile, noch nicht (vollkommen) erworbene kognitive Strukturen sollen mit Übungen modifiziert und nachhaltig gefestigt werden (vgl. Kieweg, 2013:182). Daher dürfen diese nicht einfach willkürlich im Unterricht ausgehändigt werden, sondern müssen mit der jeweiligen Zielsetzung und den Ausgangsbedingungen der LernerInnen abgestimmt werden (vgl. Roche, 2005: 211). „Die Entscheidung über das, was man übt, wie man es übt und wie lange man es übt, sind die wichtigsten Entscheidungen für Erfolg oder Misserfolg im Unterricht“ (Funk et.al, 2014: 9).

In diesem Sinne könnte man das Üben als das gesamte Unterrichtsgeschehen ansehen. So ist es jedoch nicht und genau aus diesem Grund muss man das Üben durch Merkmale eingrenzen.

Das Üben ist eine gesteuerte Unterrichtsaktivität. Jede Übung verweist einen eingrenzbaren Übungsgegenstand bzw. -schwerpunkt auf, der innerhalb einer Übung ident bleibt. Sie besteht aus mehreren ‚Items‘, d.h. Teilen, die in mehreren Durchgängen immer in gleicher oder ähnlicher Art durchgeführt werden, wodurch eine Art Wiederholungseffekt auftritt. Für die Durchführung bestehen didaktisch bedingte Regeln, woran sich die Lernenden halten müssen (vgl. Storch, 1999:1 99f).

„Die Übung ist stark bindend. Die Inhaltsebene, die Ausdrucksebene und die Regelebene (was will ich sagen? wie sage ich es? welche Regel muß ich dabei beachten?) sind eng zusammengefügt. Das ist psycholinguistisch völlig ungewöhnlich: So sprechen wir nicht, so denken wir auch nicht. Sondern: Wir denken, und es stellen sich, falls wir sprechen sollen, unsere Sprachmittel automatisch ein. Im Fremdsprachenlernprozeß muß mal

---

dieser Vorgang da sein, daß ich diese drei Ebenen bewußt eng zusammenführe“ (Häussermann & Piepho, 1996: 196).

Das Üben ist somit eine Mittlertätigkeit und keine Zieltätigkeit (vgl. Storch, 1999: 199), genau wie die Grammatik. Grammatische Strukturen können nur durch das Üben deutlich gemacht werden. Somit ist das Üben ein Verstehensvorgang, womit auch Sicherheit und dadurch auch Autonomie bei den Lernenden erschaffen werden kann (vgl. Häussermann & Piepho, 1996: 197). Die Zielaufgabe ist maßgebend und um diese zu erreichen, müssen die Lehrenden das Prinzip der ‚Rückwärtsplanung‘ anwenden. Die Übungen werden immer nach Benennung der Zielaufgabe rückwirkend ausgewählt (siehe Abb. 4).

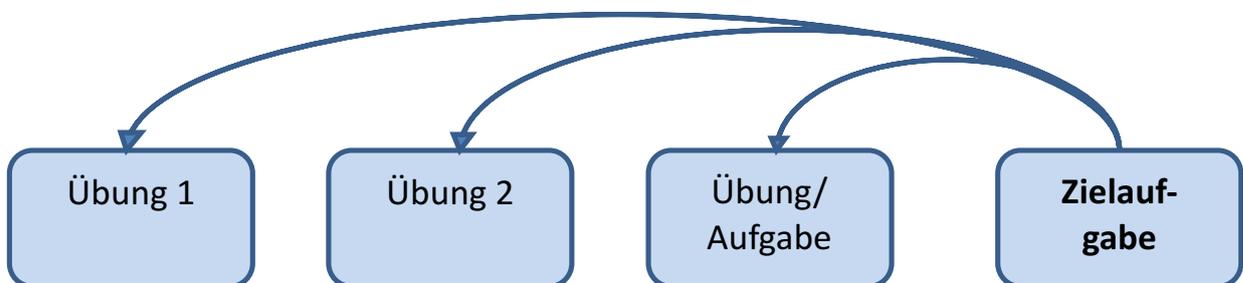


Abb. 4: Rückwärtsplanung (Funk et. al, 2014: 14)

Grammatikübungen wurden lange als die wichtigsten Übungen des FUs betrachtet, wodurch sich die Übungsteile vieler Lehrwerke ausschließlich auch auf diese beschränkten. In der heutigen Auffassung hat sich das zwar geändert, aber da Grammatik ein Teilbereich der Zielfertigkeit ist, sollten auch heute zahlreiche Übungen in den Lehrwerken zu den diversen grammatischen Phänomenen zu finden sein (vgl. Storch, 1999: 86). Wie aber auch KÖNIG (vgl. 2001: 301) auf die Problematik hinweist, arbeiten viele Lernende die Übungen rein mechanisch ab und erkennen dabei die Relevanz für den eigenen Zuwachs an Sprache nicht. Die Kluft zwischen pädagogischen Ansätzen und realer, authentischer Welt muss überwunden werden.

Um dem entgegenzuwirken dürfen Übungen nicht in isolierten Einzelsätzen, sondern im situativen oder thematischen Zusammenhang geübt werden. Die traditionellen Übungstypen (vgl. Storch, 1999: 86-90) sind Folgende:

- 
- **Lückenübungen** – in Übungssätzen müssen ‚grammatische Lücken‘ vervollständigt werden.
  - **Formationsübungen (Konstruktionsübungen)** – aus sprachlichen Einzelementen sollen größere sprachliche Elemente gebildet werden.
  - **Umformungsübungen (Transformationsübungen)** – eine Ausgangsstruktur muss in einen Zielstruktur umgeformt werden.
  - **Erweiterungsübungen** – ein Ausgangssatz wird erweitert, welcher dadurch in seiner Struktur komplexer wird.
  - **Substitutionstafel (Satzschalttafel)** – aus den Vorgaben sollen sinnvolle Kombinationen ausgewählt und gegebenenfalls ergänzt werden.
  - **Ersetzungs- oder Substitutionsübungen** – ein oder mehrere Elemente werden innerhalb eines Strukturmusters variiert.

Diese traditionellen Übungen werden heute in den Lehrwerken nicht mehr in isolierten Übungen dargestellt, sondern im Textzusammenhang angeboten (vgl. Storch, 1999: 86). Zusätzlich werden auch Übungen, nicht nur Präsentationen von Grammatiken, in neuen Lehrwerken visuell gesteuert. Es werden nicht ausschließlich Wörter dargeboten, sondern auch visuell unterstützt. So kann eine Verbindung zwischen Bildern, Emotionen und Aktivitäten sowie Lernaktivitäten geschaffen werden (vgl. Funk & Koenig, 1991: 90&93). Trotz dieser Ergänzungen müssen Übungen vielfältig und variantenreich angeboten werden und nicht über- bzw. unterfordernd, d.h. die Lernenden sind genau dort abzuholen, wo sie stehen (vgl. Funk, et. al, 2014:14). Die Auswahl der Übung ist jedoch nicht nur abhängig von der Gruppe, sondern auch von der aktuellen Lern- bzw. Lehrphase (vgl. Roche, 2005: 211).

Daher soll in dieser Arbeit ein Versuch der Gruppierung von alternativen Übungen zu traditionellen Übungen vorgenommen werden, die zu den jeweiligen Lehrphasen im Kapitel 2.2.2.1 eingeordnet werden. Hier muss noch angemerkt werden, dass viele Versuche Übungen zu charakterisieren und zu kategorisieren, gescheitert sind (vgl. Storch, 1999: 199, Kieweg, 2013: 182). Daher sollten genaue Ordnungskriterien im Vorhinein gewählt werden, welche in dieser Arbeit die Lernphasen sind.

---

### 5.3.1 Alternative Übungen nach Lehrphasen der Bewusstmachung

Wie bereits erklärt, müssen Lehrkräfte der ungarischen Fremdsprache durch geringe Anzahl von Lehrwerken bzw. Übungen in Lehrwerken oft eigenständig Übungen erschaffen. Wie auch FUNK & KOENIG (vgl. 1991: 106) darauf hinweisen, ergänzen die Lehrenden oft den Unterricht mit Übungen aus anderen Lehrwerken, die aber überhaupt nicht mit der Wortschatzprogression oder der thematischen Aktualität übereinstimmen. Aus diesem Grund sollen neben diesen traditionellen Übungen in diesem Kapitel einige innovative, von renommierten ForscherInnen empfohlene Übungen präsentiert und in der Lehrphase der ‚*Bewusstmachung*‘, d.h. in die Phasen der ‚*Sprachaufnahme*‘ und ‚*Sprachintegration*‘, welche für die Entwicklung von deklarativem Wissen bedeutsam sind, eingeordnet werden. Diese Übungen sind zu vielen Themen und grammatischen Phänomenen einsetzbar.

#### 5.3.1.1 Übungen für die Phase der Sprachaufnahme

Wie im Kapitel 2.2.21 ausgearbeitet wurde, besteht diese Lernphase aus drei untergeordneten Phasen und zwar aus der ‚*Phase der Einbettung des grammatischen Phänomens*‘, der ‚*Phase der Erarbeitung*‘, und der ‚*Phase der (zusammenfassenden) Darstellung und Systematisierung*‘.

In der ‚*Phase der Einbettung*‘ sollen die Lernenden das grammatische Phänomen in Analogie zu einer Vorgabe selbst bilden. Dabei sollten die Strukturen leicht zu reproduzieren sein, d.h. mit Anwendung von Regelmäßigkeiten und keinen Ausnahmen. Dazu eignen sich gut Spiele wie **Ratespiele**, bei denen sich die Lernenden gegenseitig mit den neuen Strukturen Fragen stellen (vgl. Storch, 1999: 184&186). Im Gegensatz zu den deduktiven Verfahren, bei denen eine Grammatiktafel ausgehändigt und von der Lehrkraft erklärt wird und diese einzeln die Lernenden abfragt, ist das induktive Verfahren arbeitsintensiv, aber jedoch für die Lernenden gewinnbringender. Denn beim deduktiven Verfahren steht die Lehrkraft im Zentrum, die Lernenden müssen sich nur selten äußern, und sogar da können sie sich im Vorhinein ausrechnen, was sie sagen müssen (vgl. Funk & Koenig, 1991: 96f). Daher empfehlen auch FUNK & KOENIG (vgl. 1991: 97-99) Spiele als Alternative für die Einbettung:

- 
- **Wortsuche** – Dabei sind grammatische Strukturen, Wörter, in einem Wortsalat zu finden. Dabei wird die Sozialform Partnerarbeit empfohlen. (Dieses Spiel kann natürlich in verschiedenen Phasen zur Verwendung kommen)

In dieser Phase werden in vielen Lehrwerken aber diverse Textsorten eingesetzt, bei denen die neuen grammatischen Phänomene zwar enthalten sind, es aber keine entsprechende Übung dazu gibt. In diesem Fall muss die Lehrkraft diese erstellen.

Bei der ‚Phase der Erarbeitung‘ wird eine aktivierende Vermittlung hergestellt, wobei die Lernenden meist auf der Basis von Situationen oder Texten eigenständig grammatische Schemata, Tabellen, Paradigmen ausfüllen oder Regeln komplettieren (vgl. Storch, 1999: 186). Das Prinzip ‚Sammeln/Ordnen/Systematisieren‘ unterstützt das ‚entdeckende Lernen‘ (vgl. Koenig, 2001: 298). Dabei ist es jedoch wichtig, dass diese Phase die grammatischen Phänomene mit intensiven sprachlichen Aktivitäten verbinden sollte, damit sie nicht nur einen reinen Denkprozess als Ziel der Einsicht in eine grammatische Regularität hat, sondern dies auch mit einem Übungseffekt verbunden ist. Wenn dies jedoch nicht der Fall sein sollte, wäre dieses ‚induktive‘ Verfahren mit einem zu großen Zeitaufwand verbunden und das ‚deduktive‘ Verfahren wäre hier angebrachter (vgl. Storch, 1999: 186f). Aus dieser Sicht ist die momentane Auffassung (siehe Kapitel 5.2) die beiden Verfahren genau auf die grammatische Struktur angepasst zu verwenden, einsichtiger. Diese ‚induktive‘ Phase fließt in eine zusammenfassende verständliche Systematisierung der neuen Struktur über.

Folgende Übungen schlägt STORCH (vgl. 1999: 188-193) vor:

- **Sammeln und Ordnen:** Dafür eignen sich gut vorstrukturierte Listen, Schemata, in welche Lernende aus einem Text Beispiele für die neue grammatische Struktur herausschreiben und ordnen.
- **Textvergleiche:** Lernende bekommen einen Text mit und einen Text ohne die neu einzuführende Struktur. Durch Markieren, Herausschreiben der Unterschiede werden charakteristische Merkmale eigenständig festgehalten.

- 
- **Grammatische Lücken:** Zu vollständigen Texte erhalten die Lernenden Sätze, wo grammatische Lücken enthalten sind. Dabei müssen sie die jeweilige Struktur unbedingt inhaltlich verstehen.
  - **Aus Wortkarten Satzstrukturen machen:** Aus dem bereits inhaltlich ausgearbeiteten Text sollen die Lernenden Wortkarten erhalten, mit denen sie mit den rezeptiv aufgenommenen grammatischen Strukturen Sätze bilden.
  - **Gesteuerte Regelfindung:** Anhand vorgegebener Beispielsätze sollen die Regularitäten mit Hilfe von Vorgaben (Lückentexte, Substitutionstafeln) von den Lernenden selbst formuliert werden.

Auch HÄUSSERMANN & PIEPHO (vgl. 1996: 136ff) geben hier zwei Übungen an, und zwar gramamtische Lücken bzw. eine grammatische Tabelle, wo die Lernenden die Endungen einfügen sollen. Wichtig ist hier zu nennen, dass all diese Übungen nicht als Hausübungen geeignet sind, da ein falsches Resultat sich zu fest einprägen könnte. Diese sollten vielmehr in Kleingruppen durchgeführt und dann im Plenum diskutiert werden.

Die *Phase der (zusammenfassenden) Darstellung und Systematisierung*, welche im Kapitel 5.2.1 bereits detailliert behandelt wurde, inkludiert keine Übungen.

### 5.3.1.2 Übungen für die Phase der Sprachintegration

In dieser Phase vollzieht sich das tatsächliche Üben, wo die Erstbegegnung mit der Anwendung einer grammatischen Struktur vollzogen wird. Dabei geht das ‚*Üben im engeren Sinn*‘ zur immer freier werdenden Aktivität hin, welche zum Schluss zur Zielaufgabe führt. Hier kommen alle Arten traditioneller Übungen zum Gebrauch. Die Vorteile dieser Übungen liegen im leichten Verständnis und der leichten Durchschaubarkeit ihrer Struktur (vgl. Koenig, 2001: 302). Die meisten Lernenden benötigen dabei nicht einmal das Durchlesen der Formulierungen. Wenn solche Übungen eingesetzt werden, sollten die Lehrenden diese jedoch durch flotte Inhalte und Unterrichtsformen motivierender gestalten (vgl. Häussermann & Piepho, 1996: 147).

An dieser Stelle ist es aber notwendig einen kurzen Exkurs zu tätigen. HÄUSSERMANN & PIEPHO (vgl. 1996: 134f) weisen mit gutem Grund darauf hin, dass Grammatik die Lehre vom kontrollierten Schreiben ist und durch das Schreiben Grammatik leichter, ohne Druck zu erwerben wird, als mit der Fertigkeit Sprechen. Hinzu kommt noch,

---

dass auch die Langsamkeit im Schreiben eine Art Selbstkontrolle und dadurch eine bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache zustande kommt. Als dritten gewinnbringenden Faktor für das Schreiben grammatischer Übungen nennen sie das Tun mit der Hand, welches Gedächtnisbilder erschafft. Richtig Sprechen lernt man über das Richtigschreiben, wobei in diesem Sinne auch ‚*Language Awareness*‘ erneut zu nennen ist. Diese Tatsache und Erkenntnis ermöglicht die Erreichung der Ziele im ungarischen FU im Burgenland mit den Übungen zusammenfließen zu lassen!

Daher sollten grammatische Übungen, bei denen tatsächlich geschrieben werden muss, anstatt Übungen, in denen gesprochen wird, mit Linien oder Kreuzen verbunden werden muss oder einfache Endungen einzufügen sind, überwiegend vorkommen. In der Praxis ist neben der Qualität aber auch die Quantität wichtig. Auch die besten Übungen helfen nicht, wenn die Lernenden nicht genug Zeit haben grammatische Phänomene zu festigen (vgl. Häussermann & Piepho, 1996: 135). Daher ist die Übung in engeren Sinn, welche möglicherweise nicht so viel Schreibanklässe gibt, weniger zeitintensiv ist, am Anfang nicht verkehrt. Dieser sollten Übungen folgen, die immer offener und schreibfreudiger werden. Einige solche Übungen sollen hier nun auch präsentiert werden, wobei auch versucht wird von engeren Übungen zu immer offeneren Übungen hinzu steigern:

- **Memory** (vgl. Funk & Koenig, 1991: 110f): Das Prinzip von Memory ist jedem bekannt. Dabei können Satzergänzungen, Fragen-Antworten oder Umformungen geübt werden. Dieses Spiel lässt sich zu diversen Zeitpunkten der Progression, sogar in der ersten Phase, einsetzen und kann variiert werden. Vorteil dieses Spiels ist das vielfache Lesen der Karten, die immer wieder aufgedeckt werden.
- **Satzstücke/Sprüche bilden** (vgl. Häussermann & Piepho, 1996: 139): Zu einem bzw. zwei Bildern Wortsprüche aus angegebenen Verben schreiben lassen.
- **Lernende als Produzent** (vgl. Koenig, 2001: 302-304): Eine Umkehr der traditionellen Übungen, wo Lernende statt Konsumenten als Produzenten selber Übungen erstellen sollen. Die freie Gestaltung fördert neben der Lernerautonomie komplexe Problemlösungssituationen. Dabei werden nicht nur eine ganze Reihe kognitiver Prozesse durchlaufen, sondern auch

---

Sprachstrukturen der Tiefenverarbeitung durchleuchtet und ein tieferes Aufgabenverständnis, die im Lehrwerk zu finden sind, da diese als Beispiel genommen werden, aufgebaut. Folgende Denkschritte werden dabei von den Lernenden ausgeführt (Koenig 1999:83, zit. n. Koenig, 2001:303):

- „1. Nachdenken über den Sinn der zu erstellenden Übungen
2. Auswahl geeigneter Text-/Satzbeispiele
3. Auswahl der zu übenden Elemente
4. Auswahl und Erstellung der Hilfen und Hinweise zur Lösung der Aufgabe
5. Erproben der Übungen mit anderen Lernern
6. Anpassen der Übungen nach Evaluation
7. Austausch der Übungen mit anderen Gruppen
8. Evaluation der Ergebnisse der Übungen
9. Anpassung der Übungen an die festgestellten Defizite
10. Vergleich der Effektivität der eigenen Produkte mit vorgegebenen Übungen“.

- **Fehlerkorrektur als Spiel** (vgl. Funk & Koenig, 1991: 103ff): Es ist ratsam die typischen Fehler der Lernenden aufzugreifen und zu erklären. Damit es nicht zu zeitintensiv und ermüdend ist, kann man dies mit einer Fehlerversteigerung oder einem Fehlerreparaturbetrieb organisieren. Bei der ersten Übung werden Sätze verkauft und es müssen die richtigen Sätze erworben werden. Dabei gibt es keine Erklärungen. Bei der zweiten werden die Fehler in Gruppen repariert, welche dann vorgestellt werden.
- **Ratespiel** (vgl. Funk & Koenig, 1991:105): Leise einem anderen Lernenden eine Frage stellen, welche dann laut beantwortet wird. Der Rest der Klasse muss die Frage erraten. Dieses Spiel eignet sich u.a. für Fragewörter, Konditionalsätze (*ha..., akkor*) etc.
- **Bild-Hör-Probe** (vgl. Häussermann & Piepho, 1996: 146): Es werden je zwei Bilder angegeben, die sich nur durch ein bestimmtes Merkmal unterscheiden. Dann wird zu jedem dieser Bildpaare ein Satz vorgelesen. Das richtige Bild muss markiert werden.
- **Sätze bauen mit Karten** (vgl. Funk & Koenig, 1991: 108f): Spiele mit Karten sind *Grammatikunterricht zum Anfassen*. Die Karten können von der LehrerIn oder auch später von den Lernenden angefertigt werden. Das Set wird in jeder Gruppe ausgeteilt. Jene Gruppe, die alle Kärtchen als erstes verbraucht hat,

---

ist Sieger. Die Verwendung eines Jokers lässt Kreativität zu. Hier ist auch wichtig, dass die Farbe oder Form der Karte den Lernenden bereits einen Hinweis auf die Position der Karte im Satz liefert. Dadurch ist ein Erkennens- und Merkeffekt gewährleistet.

Zum Schluss sollen noch wenige ‚Inventionsübungen‘ präsentiert werden, die im FU die halboffenen Übungen bzw. die Aufgaben bezeichnen. Dabei sollen kurze Sätze und kurze Texte bereits selbstständig entwickelt werden. Häufig fehlen aber genau diese im FU, jedoch sind diese ein unverzichtbarer Zwischenschritt vom formalen Üben zum freien Gestalten (vgl. Häussermann & Piepho, 1996: 149).

- **Ungewöhnliche Sprech- und Satzbildung oder Satzumformung als Fußballspiel** (vgl. Funk & Koenig, 1991: 106f): Lernende werden in 2 Gruppen eingeteilt und müssen 10 Sätze aufschreiben. Es wird ein Satz vorgelesen und die Gruppe oder ein/e TeilnehmerIn der Gruppe muss diese umformulieren. Zum Beispiel wird auf dem Overheadprojektor ein Fußballfeld gezeigt mit einer Münze, die bei jeder richtigen Antwort Richtung fremdes Tor wandert.
- **Schreibanlässe:** Die Lehrkraft erzählt entweder eine ungewöhnliche Geschichte, dies kann in schriftlicher oder in mündlicher Form geschehen oder gibt ein Foto oder einen interessanten Gegenstand als Vorgabe. Die Lernenden müssen auf einem Zettel Begründungen schreiben, warum der Protagonist etwas tut. Diese Zettel werden vermischt und erneut ausgeteilt. Dabei sollen die Lernenden die unbekanntes Kärtchen lesen und die Besten auswählen und auf die Tafel schreiben. Zur weiteren Entfaltung können dann eigene Geschichten erfunden werden. In dem Fallbeispiel werden Begründungssätze geübt (vgl. Funk & Koenig, 1991: 101ff). Der Einsatz dieser Übung kann aber im ungarischen FU für verschiedene grammatische Phänomene eingesetzt werden, wie Vergangenheit, Imperativ, Konditional etc.
- **Sätze nachbauen** (vgl. Häussermann & Piepho, 1996: 153): Es werden mehrere Mustersätze vorgegeben. Die Antworten oder neue Sätze sollen aber unbedingt frei gebildet werden.

---

Diese (spielerischen) Übungen sollen einen kurzen Überblick über die Möglichkeiten innovativer und ermunternder Übungen in Lehrwerken und auch im FU geben. Neben den traditionellen Übungen, die sehr gut motivierend gebracht werden können, gibt es etliche Möglichkeiten auch bei den Übungen und nicht nur bei den Aufgaben kreativ vorzugehen.

---

## 6. LEHRWERKFORSCHUNG

Lehr- bzw. Lernmaterialien beeinflussen den FU sehr stark, wie die Lehrkräfte und auch die SchülerInnen selbst. Die systematische Lehrwerkforschung entwickelte sich in erster Linie mit HEUER & MÜLLER (1973) und ihrem Arbeitskreis in den 70er Jahren, als die kommunikative–pragmatischen Wende (siehe Kapitel 2.2.2.) einsetzte. Während dieser Arbeitskreis Einzelaspekte untersuchte, lieferten später bestimmte Gutachten, auf Basis veröffentlichter Kriterienraster, Analysen von kompletten Lehrwerken. Diese Gutachten waren u.a. das *Mannheimer Gutachten* (Engel u.a., Band 1: 1977, Band 2:1979), das *Gutachten des Sprachverbandes Deutsch als ausländische Arbeitnehmer* (Barkowski u.a. 1982), welche jedoch aufgrund ihrer Subjektivität oft kritisiert wurden (vgl. Krumm, 1998: 23&25). Diese Gutachten sind zwar für Lehrwerke für DaF/Z gedacht, könnten/können jedoch jederzeit auch auf andere Sprachen angewendet werden.

Die Lehrwerkforschung unterteilt sich in drei Bereiche und zwar in ‚*Lehrwerkanalyse*‘, in ‚*Lehrwerkbegutachtung*‘ und in ‚*Lehrwerkkritik*‘. Letztere verfolgt das Ziel, eine praxisbezogene, vergleichende Lehrwerküberprüfung zu tätigen, um Lehrkräfte bei der Aus- und Weiterbildung bzgl. methodischer Innovationen zu unterstützen sowie für eine konkrete Zielgruppe eventuelle Empfehlungen bzgl. Einführung von Lehrmaterialien abzugeben (vgl. Funk, 2013: 364).

„Sie fragt nach der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird“ (Neuner, 1998: 17) .

Hier muss aber hervorgehoben werden, dass die Lehrwerkkritik zwar unter der Regel wissenschaftlich begründeter Kriterien und Verfahren vorgeht, ihre Ergebnisse jedoch keine wissenschaftliche Gültigkeit beanspruchen. Deren Kriterien bzw. die Beantwortung dieser Kriterien ist subjektiv. Forschungsmethodisch geht die Lehrwerkkritik hermeneutisch-vergleichend vor und genau aus diesem Grund produziert sie nur eine begrenzte Aussage über die mit einem Lehrwerk erreichbare Unterrichtsqualität (vgl. Funk, 2013: 364).

---

Die Lehrwerkkritik soll lt. KRUMM (vgl. 1998: 25) die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse, unterrichtspraktischen Erfahrungen sowie didaktisch wünschenswerte Forderungen in einer „hermeneutischen Lehrwerkanalyse“ zusammenführen. So kann eine ganzheitliche Erfassung und abgerundete Darstellung der Lehrwerke getätigt werden, und die Möglichkeit dazu geben, Aussagen über ihre Brauchbarkeit nicht unwiderlegbar zu machen, sondern vielmehr eine Diskussion auszulösen und zur gezielten Erprobung aufzurufen.

In dieser Arbeit soll das explizite, deklarative Grammatikwissen unter bestimmten Kriterien in zwei ausgewählten Lehrwerken untersucht werden, um diese dann für die Diversität des ungarischen Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen.

## 6.1 AUSWAHL DER UNTERSUCHTEN LEHRWERKE

Das Niveau der zu untersuchenden Lehrwerke sind A1 Lehrwerke, d.h. Lehrwerke für AnfängerInnen. Diese Auswahlentscheidung ergab sich schnell aus dem Kapitel ‚Zielerreichung‘, in dem geschildert wurde, dass alle SchülerInnen, egal ob sie mit oder ohne Vorkenntnisse in den ungarischen Fremdsprachenunterricht kommen, alle wieder von Anfang beginnen müssen. Auch die Konsultation vieler Lehrkräfte für Ungarisch bzgl. Lehrmaterial im September 2016 per E-Mail ergab dasselbe Ergebnis. Wenn Lehrwerke genannt wurden, dann waren diese für Anfänger gedacht. Außerdem bestätigte dieser Mailverkehr auch die Feststellung in der Forschung, dass die Lehrkräfte sehr viel bis hauptsächlich mit eigenen, u.a. aus unterschiedlichen Lehrwerken zusammengestellten, Materialien arbeiten.

Ebenso konnte aus den Schulbuchlisten<sup>37</sup> (vgl. BMB & BFJ, 2017a) entnommen werden, dass die beiden Lehrwerke **‚Halló, itt Magyarország! 1. kötet‘** und **‚Szia! Ungarisch für Anfänger, Arbeitsbuch und Lehrbuch‘** für die ersten Schulstufen angegeben sind. Interessant in diesen Listen jedoch ist, dass **‚Halló, itt Magyarország! .2 kötet‘** auch zu finden ist, d.h. demnach auch von Anfang an verwendet werden kann. Diese Möglichkeit würde eine Kontinuität des Weiterlernens

---

<sup>37</sup>Schulbuchaktion online, [Letzte Zugriff: 03.08.2017]  
<https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html>

---

aber erlauben. In wenigen Schultypen ist für den Unterricht der 2. lebenden Fremdsprache in der 4. & 5. Schulstufe noch **„Téma – Materialien zur ungarischen Sprache und Kultur“** zu finden. Sonst gibt es keine anderen Lehrwerke für Ungarisch als Fremdsprache.

Im Rahmen der österreichische Schulbuchaktion<sup>38</sup> (vgl. BMB & BFJ, 2017b) werden seit 1972 SchülerInnen an österreichischen Schulen unentgeltlich mit den notwendigen Unterrichtsmitteln, in diesem Fall mit Lehrwerken für die ungarische Fremdsprache, ausgestattet. Diese von den Lehrkräften ausgesuchten Schulbücher gehen ins Eigentum der SchülerInnen über.

Daher sollte der Untersuchung in dieser Arbeit unbedingt ein Lehrwerk der Schulbuchaktion zugrunde liegen. Die Wahl zwischen den beiden Lehrwerken fiel auf **„Halló, itt Magyarország! 1. kötet“**, denn dieses Lehrwerk ist das mit dem älteren Erscheinungsjahr. **„Halló, itt Magyarország! 1. kötet“** wurde im Jahr 1995 und **„Szia! Ungarisch für Anfänger, Arbeitsbuch und Lehrbuch“** im Jahr 2005 erstmals produziert.

Das zweite zu untersuchende Lehrwerk, **„MagyarOk‘ 1. kötet“** wurde ebenfalls vor allem wegen seines Erscheinungsdatums ausgewählt. Es ist nämlich das neueste Lehrwerk, welches auf den Markt kam. Außerdem gehört es zu den Lehrwerken, die den Gemeinsamen Referenzrahmen als Richtlinie innehaben. Durch E-Mailverkehr mit den AutorInnen wurde auch in Erfahrung gebracht, dass trotz des angegebenen Zielpublikums, Erwachsene und junge Erwachsene (StudentInnen), auch sehr viele LehrerInnen das Lehrwerk in Höheren Schulen verwenden. Die Aufnahme in die Schulbuchliste wurde zwar versucht, bis heute hatte dies aber keinen Erfolg. Die AutorInnen gaben die Themenschwerpunkte als möglichen Grund an. Da dieses Lehrwerk vorgibt, innovative didaktisch-methodische Prinzipien zu verwenden bzw. lt. Vorwort auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse basiert, ist dies der zweite Grund, warum die Wahl auf dieses Lehrwerk als zweites Untersuchungsobjekt fiel.

---

<sup>38</sup> Schulbuchaktion online, [Letzter Zugriff: 03.08.2017]  
<https://www.schulbuchaktion.at/index2.html>

---

## 6.2 VORGEHENSWEISE DER ANALYSE

Für die beiden ausgewählten Lehrwerke, deren Auswahl bereits begründet wurde, soll anschließend eine Lehrwerkkritik vollzogen werden. Jedes einzelne ausgewählte Lehrwerk soll mit im Vorhinein erstellten, auf die Theorie und Zielsetzung basierenden Kriterien untersucht werden. Die Kriterien können später auch von Lehrkräfte für die Wahl des passenden Lehrwerkes angewendet werden. Die Ergebnisse der Analyse der beiden Lehrwerke sollen dann miteinander verglichen werden, um dann abschließend eine Empfehlung über bessere Gestaltung von Lehrwerken abgeben zu können.

„Aufgabe der Lehrwerkkritik ist es also, ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten (Vorzüge/Schwäche)“ (Neuner, 1998: 17).

Der für die Analyse angefertigte Kriterienkatalog wurde, wie auch aus der Theorie ersichtlich, in drei Teile gegliedert, um die Vermittlung von deklarativem Wissen besser untersuchen zu können.

Der erste Teil behandelt die **Progression**, welche den Aufbau des Lehrwerks bzgl. Grammatik genau darstellen sollte. Anhand dieser Kriterien soll ergründet werden, welchen Stellenwert Grammatik in den Lehrwerken aufweist.

Der zweite Teil untersucht die **grammatische Präsentation und Darstellung**. Mithilfe dieser Kriterien sollen die beiden Lehrwerke auf die erste Begegnung der SchülerInnen mit den grammatischen Erscheinungen sowie den Einsatz von Mitteln zur Regeldarstellung untersucht werden. Der letzte Teil bezieht sich auf die **Übungstypologie**. Mittels der angefertigten Kriterien soll die Struktur des Aufbaus von Übungen untersucht bzw. die in unterschiedlichen Lehrphasen eingesetzten grammatische Übungen erfasst werden.

Für die Analyse wurde die grammatische Terminologie gewählt, welche in den meisten Lehrwerken eingesetzt wird, um eine evtl. weiterführende Analyse zu erleichtern, die auf allen drei Teile möglich wäre!

---

## 6.2.1 Kriterienkatalog

### 6.2.1.1 Grammatische Progression

- Ist das Lehrwerk nach dem ‚engeren Sinn‘ oder ‚weiteren Sinn‘ von Grammatik lt. HELBIG aufgebaut?
- Gibt es eine Argumentation bzgl. Grammatik im Vorwort?
- Verweist das Inhaltsverzeichnis auf Grammatik?
- Gibt es eine steile oder flache Progression?
- Welche Art von Progression, situative oder systematische bzw. lineare oder spiralförmige, ist zu erkennen?
- Sind einige Kriterien bzgl. des Aufbaus grammatischer Progression erkennbar?
- Sind die speziellen Fehlerquellen bestimmter SchülerInnentypen in der Progression behandelt worden?

### 6.2.1.2 Grammatische Präsentation

- Werden grammatische Strukturen deduktiv oder induktiv präsentiert? Wird dabei das entdeckende Lernen unterstützt?
- Welche Anforderungen hinsichtlich Verständlichkeit und Anwendung lt. STORCH sind in den grammatischen Darstellungen zu finden?
- Welche visuellen Elemente finden für die Lernschritte Lernen/Behalten Einsatz?
- Gibt es Lerntipps oder Eselsbrücken, die das Einprägen, d.h. ‚Behalten‘ erleichtern?
- Gibt es mögliche grammatische Verweise, die übersehen werden könnten?

### 6.2.1.3 Grammatische Übungen der Bewusstmachung

- Werden ‚grammatische Übungen‘ in dem Lehrbuch/Übungsbuch situativ bzw. thematisch abgestimmt oder in isolierten Einzelsätzen angewendet?
- Werden die einzelnen Lehrphasen der Bewusstmachung, d.h. ‚Sprachaufnahme‘ bzw. ‚Sprachintegration‘ berücksichtigt bzw. für diese Phasen bestimmte, charakteristische Übungen ausgewählt?
- Sind die Übungen eher der Fertigkeit ‚Schreiben‘ zuzuordnen?

- 
- Ist es sichtbar, dass eine ‚Rückwärtsplanung‘ beim Aufbau von Übungen ausgehend von der Zielaufgabe stattfindet?
  - Werden traditionelle oder eher innovative Übungen zur Bewusstmachung eingesetzt?
  - Sind spezielle Übungen in Bezug auf Language Awareness zu finden, wenn ja welche?

---

## 7. LEHRWERKKRITIK - DEKLARATIVES WISSEN IN LEHRWERKEN

### 7.1 LEHRWERKKRITIK ‚HALLÓ, ITT MAGYARORSZÁG! I.‘

Das Lehrwerk ‚*Halló, itt Magyarország!*‘ ist ein Lehrwerk in 2 Bänden. Der erste Band vermittelt eine Sprachkenntnis auf der Anfänger- und Mittelstufe. Das erste Erscheinungsdatum des Lehrbuches war im Jahr 1992. In den Jahren 1995, 2001, 2002 kamen neue Auflagen mit Ergänzungen und Erneuerungen bzw. Veränderungen auf dem Markt. Im Jahr 2009 gab es einen unveränderten Nachdruck und im Jahr 2014 kam die neueste Version mit Online-Hörübungen auf dem Markt. ERDŐS & PRILESZKY, Autor und Autorin dieses Lehrwerks, beabsichtigten in den 20 Lektionen, die das Lehrwerk aufweist, die wichtigsten alltäglichen Gesprächsdialekte, Gesprächssituationen, und Themen zu präsentieren. Lt. GEDEON (vgl. o.J.: 3f) haben der Autor und die Autorin die Lexik und Grammatik auch diesen Zielen untergeordnet. Sie verweist eindeutig noch darauf, dass es trotz eines Alters von mehr als über 20 Jahre, mit seiner Struktur, seinem Aufbau und methodisch-didaktischen Konzepten noch immer eine wichtige Stellung bei den Lehrwerken für Ungarisch als Fremdsprache einnimmt. Das Vorwort charakterisiert das Lehrwerk mit einer klaren Übersicht sowie Verständnis für Grammatik und genau aus diesem Grund haben Autor und Autorin auf grammatische Erklärungen verzichtet (vgl. Erdős & Prileszky, 2014a: 7).

Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch<sup>39</sup> und einem ‚ergänzenden Band‘<sup>40</sup> (vgl. Erdős & Prileszky, 2014b) welcher im Jahr 2001 mit der ersten Auflage, im Jahr 2002 mit Verbesserungen und im Jahr 2014 mit unverändertem Nachdruck erschien. Dieser bietet eine kontrastive Sichtweise auf die Grammatik, die im Lehrbuch behandelt wird bzw. Lösungsschlüssel für die Übungen im Lehrbuch.

#### 7.1.1 Struktur des Lehrwerks ‚Halló, itt Magyarország! I.‘

Die Struktur dieses Lehrwerks ist von Anfang an sehr übersichtlich und einfach aufgebaut. Es besteht aus 20 Kapiteln mit insgesamt 151 Seiten, sowie einer Beifügung von grammatischen Tabellen und einer Wortliste auf zusätzlichen 18

---

<sup>39</sup> die dafür verwendete Abkürzung in der Analyse – HiM1

<sup>40</sup> die dafür verwendete Abkürzung in der Analyse – HiM2

---

Seiten. Jedes einzelne Kapitel beginnt mit mehreren Dialogen zum Lesen. Dieser Teil wird mit einem A markiert. Als B werden dann hauptsächlich die darauffolgenden Dialoge zur Selbstanwendung präsentiert bzw. einige Datenblätter zum Ausfüllen, die bei einem Aufenthalt vorkommen können. Der Buchstabe C präsentiert die Grammatik, welche immer auf einer Seite vorgestellt wird. Dann folgen auf einer blauen Seite die Wörter, die in einzelnen Wortartgruppen aufgelistet werden. Als letzter Punkt, auf welchen mit den Buchstaben D verwiesen wird, werden die Übungen gebracht. Am Ende jedes Kapitels gibt es einen Platz, auf dem Bemerkungen aufgeschrieben werden können.

Am Anfang des Lehrbuches sind grammatische Zeichen aufgelistet, die das Verständnis der Erklärungen erleichtern sollen. Diese Zeichen werden, bis auf die farblichen Markierungen, in den grammatischen Zusammenfassungen am Ende des Lehrbuches weitergeführt. Im ergänzenden Band kommen diese aber gar nicht mehr vor.

## **7.1.2 Lehrwerkanalyse**

### *7.1.2.1 Grammatische Progression*

- **Ist das Lehrwerk nach dem ‚engeren Sinn‘ oder ‚weiteren Sinn‘ von Grammatik lt. HELBIG aufgebaut?**

Dieses Lehrwerk behandelt die grammatischen Gegenstandsbereiche Morphologie und Syntax. Der Gegenstandsbereich Semantik wird durch die vielen Dialoge als vorhanden angesehen. Durch diese lernen die SchülerInnen typische Phrasen bzw. größere syntaktische Einheiten kennen. Ansonsten kommt die Semantik, speziell auf Texte oder auch Diskurse gesehen, nicht vor.

Die Phonologie kommt in keinen Darstellungen oder Übungen vor bzw. wird nicht explizit präsentiert. Im Gegenteil, denn die Vokalharmonie wird nicht einmal angeschnitten und bei der Unterscheidung von velaren und palatalen Suffixvariationen werden anfangs in der Tabelle oder bei visuellen Hilfsmitteln zwar die Vokale für das velare Vokalsystem angegeben, für die Palatale jedoch nicht die Vokale aufgelistet, sondern die velaren Vokale durchgestrichen, wie Abb. 5 dies auch zeigt (siehe HiM, S.21). Ab der 5. Lektion wird auch dieser Verweis nicht angegeben. Daher kann dieses Lehrbuch mit einer tendenziellen Zuordnung zu der ‚Grammatik im engeren Sinn‘ laut Helbig gezählt werden.

	a á o ó u ú	a á o ó u ú		
			...ö/ü..	
1	én	álok	beszélek	örülök
2	te	állsz	beszélsz	örülsz
3	ő ön	áll	beszél	örül

Abb. 5: Vokalharmonie (Erdős & Prileszky, 2014a: 21)

- **Gibt es eine Argumentation bzgl. Grammatik im Vorwort?**

Dieses Lehrwerk ermöglicht laut Vorwort (siehe HiM1, S.7) den Lernenden von Anfang an das erworbene Wissen in den wichtigsten alltäglichen Gesprächssituationen anzuwenden, aber auch gleichzeitig die grundlegendsten Grammatikstrukturen kennenzulernen. Wortschatz und Grammatik wurden für das kommunikative Ziel ausgewählt und geordnet. Diese kommunikative Orientierung wird zudem mit der Absicht intensiviert, dass es, bis auf die Übungen im Teil D, keine schriftlichen Übungen/Aufgaben gibt. Am Ende des Lehrwerks sind alle wichtigen grammatischen Phänomene in zusammenfassenden Tabellen dargestellt. Dies möchte eventuell auch auf die Zweitrangigkeit der Grammatik verweisen.

- **Verweist das Inhaltsverzeichnis auf Grammatik?**

Das Inhaltsverzeichnis gibt nur Auskunft über die Themen in den einzelnen Kapiteln. Es ist sehr schlicht, ohne Farbe, nur in schwarzer Schrift und ohne visuellen Elemente dargestellt. Die einzige Formatierung ist die Zentrierung. Vorwort und grammatische Zeichenerklärung werden mit ein wenig Abstand als erstes aufgelistet. Dann mit erneuten Abstand kommen die 20 Lektionen mit Überschrift der Themen, aber absolut ohne grammatische Erscheinungen. Zum Abschluss sind erneut mit Abstand die grammatischen Tabellen und Wörter angeführt.

---

Előszó	7
Nyelvtani jelmagyarázat	9
1. lecke: Milyen ez a szálloda?	11
2. lecke: Milyen nyelven beszél?	18
3. lecke: Mit parancsol?	25
4. lecke: Mennyibe kerül?	32
5. lecke: Lakást keresünk	39
6. lecke: Tetszik a lakás?	46
7. lecke: Nagyon örülök	53
8. lecke: Hova is megyünk?	60
9. lecke: Jobbulást kívánok!	67
10. lecke: Az orvosnál	74
11. lecke: Vendégségben	81
12. lecke: Véletlenül van nálam néhány fénykép	88
13. lecke: Az más	95

Abb. 6: Abschnitt vom Inhaltsverzeichnis I (Erdős & Prileszky, 2014a: 5).

- **Gibt es eine steile oder flache Progression?**

*„Halló, itt Magyarország! I’* ist ein Lehrwerk, welches in jeder Lektion mit den beginnenden Dialogen neben der Kommunikation auch immer wieder auf neue grammatische Phänomene ausgerichtet ist. Die Progression ist eher flach gehalten, sie ist aber nicht unterfordernd. Dies beweisen u.a. die folgenden Beispiele.

Die Behandlung von grammatischen Phänomenen ist genau gegliedert, denn bei z.B. diversen Anwendungen oder Bedeutungen werden Grammatikstrukturen auf einzelne Lektionen aufgeteilt. Dies kann man z.B. beim *Kopulaverb* ‚van’ beobachten, welches in Lektion 1 ohne die 3. Person konjugiert wird und in der darauffolgenden Lektion erneut präsentiert wird, aber mit der 3. Person (siehe HiM1, S.14&21). Auch die Konjugationen aller Verben, regelmäßig oder auch unregelmäßig, werden bis zum Ende der 4. Lektion nur im Singular konjugiert. Erst die Lektion 5 zeigt die Konjugation ‚nur’ im Plural und ab der Lektion 6 werden alle neuen Verben bzw. Verbstämme in Singular und Plural angeführt (siehe HiM1, S.42). Auch die Lokaladverbien verweisen auf eine flach gehaltene Progression. Die Lokaladverbien beantworten 3 Richtungsfragen. In der Lektion 3 wird auf die Frage ‚hol?’ geantwortet, im Kapitel 4 auf ‚hova?’ und mit einer Lektion Auslassung, im Lektion 6 auf die Frage ‚honnán?’. Die Suffixe als Synonyme für ‚neben’ für diese drei Richtungsfragen werden erst in Lektion 7 durchgenommen. Der Verweis, dass diese auch auf Personen angewendet werden können, fehlt nicht nur bei den

---

Dialogen oder Übungen, sondern auch bei den grammatischen Darstellungen bzw. bei den grammatischen Tabellen am Ende.

- **Welche Art von Progression, situativ oder systematische bzw. lineare oder spiralförmige, ist zu erkennen?**

Zwar ist eine kommunikative Zielorientierung im Vorwort angegeben und es besteht ein scheinbar großer Drang diese auch zu verwirklichen, jedoch kann die grammatische Orientierung und Zuordnung nicht übersehen werden. Die Dialoge unterliegen meistens eher den grammatischen Strukturen als umgekehrt. Daher wird in dieser Arbeit behauptet, dass eine Tendenz zur strukturierten Progression erkennbar ist. Da die Kapitel immer wieder auf grammatische Phänomene zurückgreifen und diese ergänzen, wie z.B. beim Possessiv oder bei Modalverben mit Infinitiv, kann eine leichte spiralförmige Progression erkannt werden, die aber auch dezent ist, nicht ständig vorkommt und nicht überfordert.

- **Sind einige Kriterien bzgl. des Aufbaus grammatischer Progression erkennbar?**

Wenn man bei den Richtungsfragen bleibt, sind die Postpositionen auf die Frage ‚hol?‘ sicherlich einfacher zu lernen und zu begreifen, als, wegen der Besonderheit und Neuheit der agglutinierenden Sprache, die Suffixe der Lokaladverbien (siehe HiM1, S.21&28). Daher ist das Kriterium hinsichtlich nach der Auswahl ‚von Leichtem zu Kompliziertem‘ sicher öfters angewendet worden. Auch das ‚Kriterium von plausiblen, bekannten Kontexten zu neuen inhaltlichen Zusammenhängen‘ kann hier zur Anwendung gekommen sein.

Als interessant sind jedoch auch die Präfixverben zu nennen. Trotz ihrer bekanntlichen Schwierigkeit werden sie relativ früh, im Kapitel 7, ohne Präfixtrennung und im Kapitel 8 mit Trennung erstmals präsentiert und geübt. Daher überwiegt hier das Kriterium ‚Häufigkeit vor Verständlichkeit‘.

Da das Akkustiv in der alltäglichen Sprache sehr hohe Frequenz zeigt, wird es auch am Anfang, im Kapitel 3 präsentiert und geübt. Hier ist das Kriterium der Häufigkeit einer Struktur ebenfalls vorhanden. Gleichzeitig wird das Pluralzeichen –k erst im Kapitel 6 eingeführt, was auch verständlich wäre, wenn die Erklärung von ‚Zahlwörter vor Nomen‘ früher erfolgt wäre. Dies fehlt jedoch. Daher kann das Kriterium ‚Lernerbezug‘ nicht immer 100%ig als angewendetes Kriterium gesehen werden.

---

Das Kriterium ‚Transferpotenzial einer Struktur/Brauchbarkeit‘ fand auch bei den Verbkonjugationen der diversen Verbstämme Anwendung. Nach den regelmäßigen Verben (Kapitel 2) werden die ik-Verben und die zisch-Verben in Einem präsentiert. Diese Strukturen konnten im Kapitel 6 auf die ik-Verben mit zisch-Lauten übertragen werden. Hier besteht aber auch die Notwendigkeit eines Vermerks. Die Verben mit Bindevokal, die leicht zu verstehen und auch oft verwendet werden, werden erst im Kapitel 7 präsentiert. Daher kam hier das erste Kriterium, das Kriterium von ‚Leichtem zu Kompliziertem‘ ausnahmsweise nicht zur Anwendung.

- **Sind die speziellen Fehlerquellen bestimmter SchülerInnentypen in der Progression behandelt worden?**

Für die Gruppe der HerkunftssprachensprecherInnen wird die Unterstützung der Erkennung der Wortgrenze erleichtert. Durch die möglichen dargestellten grammatischen Tabellen werden die Formen der Suffixe (z.B. ‚*ebben*‘ etc. im Kapitel 17) bzw. die Assimilationen (‚*-val/-vel*‘ im Kapitel 14) verdeutlicht. Die ‚*objektive bzw. subjektive Konjugation*‘ werden zwar hinsichtlich ihrer Konjugation dargestellt, aber auf ihre Anwendung wird kein expliziter Hinweis gegeben. Die anderen Fehlerquellen dieser SchülerInnengruppe konnten nicht gefunden werden.

Die Fehlerquellen der Fremdsprachenlernenden behandelt das Lehrwerk mehr. Das Kopularverb ‚*van*‘ mit ihrer Anwendung findet man gleich am Anfang. Auch hier muss erneut auf die Problematik der ‚*objektiven und subjektiven Konjugation*‘ hingewiesen werden. Im Gegensatz werden die ‚*Präfixverben*‘ und *Possessivkonstruktionen* intensiv behandelt. Die Wortfolge bzw. Negation, die eher zum Gegenstandsbereich Syntax zählt, können leider mit diesem Lehrwerk auch nicht gedient werden. Wobei das Lehrwerk u.a. durch die farbliche Markierung der Bestandteile im Satz bzw. die Beispielsätze im ‚ergänzenden Band‘ die Lehre der Syntax unterstützen.

---

### 7.1.3 Grammatische Präsentation

- **Werden grammatische Strukturen deduktiv oder induktiv präsentiert? Wird das entdeckende Lernen unterstützt bzw. welche Textsorten werden dafür verwendet?**

Wie die Beschreibung der Struktur des Lehrwerkes angibt, führen die angegebenen Dialoge und die darauffolgenden Dialoge zur Selbstanwendung Lektionen an. In diesen sind die alten grammatischen Strukturen, die sich aufbauend wiederholen, sowie die neuen grammatischen Phänomene zu finden. In der Regel erscheinen diese neuen Phänomene im ersten Teil nur einmal. Nach der ersten kommunikativen Anwendung im Teil B kommt es dann zur darstellenden Erklärung des Phänomens im Teil C sowie im Teil D zur Übung. Dies ist die einzige Vorgehensweise zum ‚*entdeckenden Lernen*‘. Es gibt für die Präsentationen, Teil A, ausschließlich Dialoge (außer Teile von Kapitel 10&13), die ab dem 11. Kapitel mit einer Einleitung ergänzt werden. Hier können die Lernenden auf die neue Struktur aufmerksam gemacht werden. Im Teil B, bei den Dialogen zum Selbermachen können diese in eine reale Einbettung gebracht werden. Im Teil C werden diese dann grammatisch dargestellt. Diese Vorgehensweise ist bis auf einige Ausnahmen immer ident. Diese Ausnahmen sind wie z.B. im Kapitel 7, bei den Dativsuffixen ‚*-nak/-nek*‘, welche nur im Teil B angewendet wird, ohne im Dialogen von Teil A implizit vorzukommen bzw. Kasusuffix ‚*-tól/-től*‘, welche nur in der Grammatikdarstellung präsentiert werden. Daher sind nur diese Ausnahmen als ‚*deduktiv*‘ zu bewerten.

Aus diesem Grund kann eine ‚*induktive*‘ Präsentation bzw. ein ‚*entdeckendes Lernen*‘ erkannt und somit auch von den Lehrkräften durchgeführt werden. Ein ‚*Sammeln/Ordnen/Systematisieren*‘ kann jedoch, durch die wenigen Beispiele, die zur Anwendung kommen können, nicht getätigt werden. Aber eine ‚*durchführbare*‘ induktive Vorgehensweise kann trotzdem bemerkt werden, die jedoch für ein besseres Verstehen unbedingt ergänzt werden müsste.

Man muss hier aber auch betonen, dass Lehrkräfte, die nicht mit der ‚*induktiven*‘ Vorgehensweise arbeiten können bzw. wollen, schnell durch diese eindeutigen und gut grammatisch abgegrenzten Strukturen der Dialoge zum Selbermachen ohne Probleme zum ‚*Deduktiven*‘ wechseln können.

- 
- **Welche Anforderungen hinsichtlich Verständlichkeit und Anwendung lt. STORCH sind in den grammatischen Darstellungen zu finden?**

Die Wörter zur Angabe der pädagogisch-grammatischen Darstellungen sind noch unbekannt, nicht von den Dialogen entnommene Beispiele, die bereits bekannt sein könnten. Diese Beispielwörter dienen zwar der Wortschatzerweiterung, jedoch würden sich Lernende bestimmt mit dem Verstehen wesentlich leichter tun, wenn sie sich nur auf die grammatische Erscheinung konzentrieren müssten.

Eine Terminologie zu den einzelnen Phänomenen gibt es nicht, daher sind auch keine Überschriften zu den einzelnen Phänomenen vorhanden. Sie werden einfach auf einer Seite hintereinander, ohne genaue Abgrenzung präsentiert, was manchmal Lernenden nicht klar verdeutlicht, was noch zu dem Phänomen gehört und was schon bereits zu einer anderen grammatischen Erscheinung zählt. Zur kontrastiven Sichtweise wird aber im ‚ergänzenden Band‘ (siehe HiM2, S.49) die ungarische Terminologie mit englischen, deutschen, französischen, und italienischen Äquivalenten aufgelistet. Leider werden diese jedoch nicht den einzelnen Kapiteln zugewiesen, das wiederum verdeutlichen würde, was gerade gelernt wird.

Die Darstellungen sind zwar knapp und prägnant, jedoch wie HEGEDŰS (vgl. 2012: 298) betont, kann Einfachheit auch manchmal nicht nützlich sein. Es werden z. B. nur die Kasussuffixe angegeben und mit einem Wortbeispiel sowie einem Satz dazu gefügt. Verbale Erklärungen, Ergänzungen, Hinweise zur Anwendung kommen nie vor. Diese Darstellungen, trotz der empfohlenen Einfachheit und Kürze, v.a. für den Anfang, sind zu spärlich ausgefallen, denn sie müssen eindeutig von den Lehrkräften ergänzt werden.

Das ist auch im ergänzenden Band der Fall, wo die zu behandelnden Phänomene des Kapitels in Sätzen kontrastiv präsentiert werden. Die Wörter oder Wortgruppen werden umrandet und die neuen Erscheinungen werden auch fettgedruckt, so können Lernende die Stellung im Satz verfolgen. Zu jedem Satz gibt es eine deutsche oder englische Entsprechung für eine kontrastive Sichtweise. Sonstige Erklärungen bzw. Hinweise gibt es nicht.

Zusammenhänge diverser grammatischer Phänomene werden an passenden Stellen zusammengeführt (siehe Abb. 7&8).

!	1	lakom	!
	2	laksz	
	3	lakik	
	1 1	lakunk	
	2 2	laktok	
	3 3	laknak	

2	olvasol	keresel	főzöl
---	---------	---------	-------

!	1	megyek	!
	2	mész	
	3	megy	
	1 1	megyünk	
	2 2	mentek	
	3 3	mennek	

Abb. 7: Zusammenhängende Darstellungen (Erdős & Prileszky, 2014a: 42)

**Hova?** → -hoz  
-hez  
-höz

Hova érkezik a taxi?  
A taxi a pályaudvarhoz érkezik.

**Hol?** -nál  
-nél

Hol vár a taxi?  
A taxi a pályaudvarnál vár.

**Honnan?** -től  
-től

Honnan indul a taxi?  
A taxi a pályaudvartól indul.

**Kinek?** -nak  
-nek

Kinek ír levelet Kati?  
Kati Péternek ír levelet.



Abb. 8: Elaborative Darstellungen (Erdős & Prileszky, 2014a: 56)

Wie beispielweise bei der Verbkonjugation von ‚*ik-Verbstämmen*‘ werden die ‚*-s, -sz, -zs, - dz Verbstämme*‘ eingeführt und somit die Unterschiede bzw. der Zusammenhang präsentiert. Dies ist jedoch leider nicht eindeutig und auch nicht in der vollen Komplexität dargestellt worden, trotz der Wichtigkeit des Phänomens. Auch hier muss der Lehrer unbedingt ergänzend agieren.

Das Buch bringt zahlreiche visuelle Elemente, die aber für das genaue Verständnis im nächsten Punkt aufgelistet und kategorisiert werden.

- **Welche visuellen Elemente finden für die Lernschritte Lernen/Behalten Einsatz?**

Das erste wichtige visuell unterstützende Element wird gleich am Anfang des Lehrbuches erklärt. Als erstes werden für die Syntax/Satzlehre grammatische (Kern-) Bestandteile in einem Satz durch diverse intensive Druckfarben markiert. Diese Farben sollen eine schnelle bzw. automatische Bewusstmachung bzw. Hervorhebung der einzelnen präsentierten Phänomene in allen Grammatikdarstellungen ermöglichen. Bei manchen Lerntypen wird dies auch geschafft, aber es kann auch einen negativen Effekt der Übertreibung auslösen. Viele visuellen Elemente, und zusätzlich diese grellen Farbtöne, können oft ‚zuviel‘ Betonung auslösen.



Abb. 9: Markierung der Satzglieder (Erdős & Prileszky, 2014a: 9)

Die neu dargestellten grammatischen Strukturen werden im Verlauf des Buches schwarz fettgedruckt. Auch das soll eine schnelle Bewusstmachung der neuen Informationen ermöglichen. Leider ist das nicht immer konstant (siehe HiM,1 S49, S.21, S70).

Bei der bereits genannten Unübersichtlichkeit der Abgrenzung wären noch drucktechnisch-graphische Mittel, wie einfache oder doppelte Unterstreichung, am Ende eines Phänomens empfehlenswert gewesen.

Ein fettgedrucktes Rufzeichen ‚!‘, welches ebenso am Anfang des Lehrbuches in der Zeichenerklärung präsentiert wird, weist auf besondere Erscheinungen bzw. Ausnahmen hin. Da es nicht häufig eingesetzt wird und wirklich bei besonderen Ausnahmen verwendet wird, ist dieses Zeichen sehr nützlich, sowohl für Lehrende

als auch für Lernende. Außerdem wird noch ein gewelltes Gleichheitszeichen ‚≈‘, das auf ähnliche Phänomene hinweisen soll, angewendet. Dieses Zeichen wurde insgesamt nur vier Mal gebraucht. Jenes Zeichen, welches aber als am Häufigsten eingesetztes visuelles Element angesehen werden kann, wurde hier nicht erklärt. Das Zeichen ‚}‘ wird bei Erklärungen als Sammelzeichen für ein bestimmtes Phänomen dargestellt. Auch Pfeile werden in verschiedenen Größen und Variationen zur Regeldarstellung gerne eingesetzt.

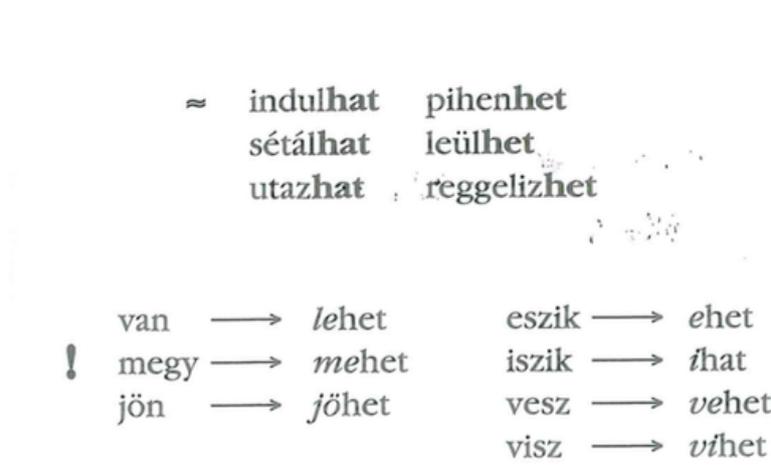


Abb. 10: Wichtige Zeichen bei Grammatikdarstellungen (Erdős & Pileszky, 2014a: 77)

Abstrakte Symbole, wie Rechtecke, etc. werden mäßig verwendet. Einerseits bei der Vokalharmonie (siehe HiM1, S. 28), bei welcher zwei Kreise mit den Vokalen angeführt werden, welche dann mit einem Pfeil zu jeweiligen Suffixvariation im Rechteck navigieren. An einigen anderen Stellen werden die Satzglieder in Rechtecke verpackt, die bereits schon bekannt sind und neben neuen Phänomenen, die in Farbenpracht präsentiert werden, dargestellt.

Ohne Farben, aber mit Fettdruck, wird dieses visuelle Element auch im Ergänzungsbuch weitergeführt. Hier werden die diversen Satzglieder in Rechtecken umgeben, wobei die im Kapitel zu behandelnde Struktur fettgedruckt präsentiert wird. Hier wurden die Farben weggelassen und alles in schwarz-weiß gehalten.

Konkrete Symbole kommen in ‚**Halló, itt Magyarország! I'** nicht vor, dafür aber unzählbare dynamische Symbole (siehe Abb. 9), die grammatische Regeln personalisieren oder situieren. Zahlreiche Zeichnungen und Karikaturen verbildlichen

---

die Grammatik. Bis auf wirklich wenige Ausnahmen (siehe HiM1, S.112) werden alle Seiten der Grammatikdarstellungen, d.h. alle Teil C, mit solchen visuellen Elementen ergänzt. Fotos gibt es bei den Darstellungen nicht.<sup>41</sup>

Strichmännchen gibt es auch in diesem Lehrbuch, welche aber nicht für die Erklärungen, sondern für die Darstellung der Personenformen in den Übungen angewendet werden. Zwar gehören diese nicht zur grammatischen Darstellung, trotzdem sollten diese hier noch erwähnt werden, da sie auch bei den grammatischen Zeichenerklärungen am Anfang präsentiert werden.

- **Gibt es Lerntipps oder Eselsbrücken, die das Einprägen, d.h. ‚Behalten‘ erleichtern?**

Dieses Lehrwerk weist keine Lerntipps, Eselsbrücken oder sonstige hilfreiche Elemente zum Einprägen auf.

- **Gibt es mögliche grammatische Verweise, die übersehen werden könnten?**

Die grammatischen Darstellungen im Lehrbuch sind genau dem Niveau der Lernenden angepasst. Die Dialoge im Teil B enthalten immer die bereits durchgenommenen Phänomene bzw. bringen die neuen Phänomene. Ein Vorkommen von unbekanntem grammatischen Phänomenen, die in den folgenden Kapiteln oder in keinen Kapiteln erklärt werden, gibt es nicht.

Da die Seiten der Grammatik nie überladen sind, eher umgekehrt, kann man keine Angaben übersehen.

#### **7.1.4 Grammatische Übungen der Bewusstmachung**

- **Werden ‚grammatische Übungen‘ in dem Lehrbuch/Übungsbuch situativ bzw. thematisch abgestimmt oder in isolierten Einzelsätzen angewendet?**

Bevor diese Frage analysiert und beantwortet werden kann, muss die Korrelation zwischen Themenüberschriften und den dazugehörigen Dialogen erläutert werden. Die Themenüberschriften sind oft sehr weit gehalten, wie z.B. Kapitel 12 „*Véletlenül van nálam néhány fénykép*“ (siehe HiM1, S.88). So können viele verschiedenen

---

<sup>41</sup> Bei den Dialogen zum Lesen aber schon, welche noch mit Karikaturen ergänzt werden.

---

Themen untergeordnet werden. Ein weiterer, problembezogener Punkt ist jedoch, wenn die Themenüberschrift nicht zu 100% mit dem Inhalt der Dialoge übereinstimmt. Wie im Kapitel 2 „*Milyen nyelven beszélsz?*“ wird in den ersten 2 Dialogen nach einem Lift und Restaurant gefragt und nicht nach einer Sprache (vgl. siehe HiM1, S.218). Zu der Untersuchung werden auch alle Themen der Dialoge dazugenommen, trotzdem kann nicht behauptet werden, dass das Lehrwerk die Übungen eindeutig situativ bzw. thematisch formuliert hat.

Im Gegenteil: Sehr viele Übungen im Teil D sind isolierte Einzelsätze. Auch wenn man die Lückenübungen, die als erstes präsentiert werden und in einzelnen Wörtern Suffixe erfragen, nicht dazuzählt, wurden viele weitere Übungen mit isolierten Einzelsätzen gefunden. Die Abbildung 11 zeigt die Sätze zu dem Thema „*Tetszik a lakás*“ (Gefällt dir/Ihnen die Wohnung).

**4. Tegye többes számba a mondatokat!**

Ő angol fiú. \_\_\_\_\_  
Te diák vagy? \_\_\_\_\_  
Őn újságíró? \_\_\_\_\_  
Ez régi épület. \_\_\_\_\_  
Az a fotel kényelmes. \_\_\_\_\_  
Ő jó sofőr. \_\_\_\_\_  
Én amerikai mérnök vagyok. \_\_\_\_\_

Abb. 11 Isolierte Einzelsätze (Erdős & Prileszky, 2014a: 51)

Es wurden auch Übungen gefunden, die zwar in sich selbst zusammenhängend waren, jedoch mit dem Thema ‚wenig‘ zu tun hatten.

Auch sind Übungen enthalten, die zwar zum Thema passende Sätze formulieren, aber zwischendurch sind trotzdem isolierte Sätze eingefügt, wie die Abbildung 12 zum Thema ‚*Jó étvágyat*‘ (Mahlzeit) zeigt.

---

4. Szerkesszen összetett mondatokat a példa szerint! A főmondatban használja a zárójelbe tett igéket!

Éva: Én nem ehetek süteményt. (mond)  
Éva azt mondja, hogy nem ehet süteményt.  
Sofőr: Nem ismerem ezt az utcát. (mond)  
Pincér: Ajánlom önöknek az erőlevest. (mond)  
Gyerekek: Nagyon szeretjük a palacsintát. (mond)

Abb. 12: Einfügung von isolierten Sätzen (Erdős & Prileszky, 2014a:107)

In diesem Sinne kann die Analyse behaupten, dass die isolierten Einzelsätze in Übungen vermehrt vorkommen, als die situativen bzw. thematischen Übungen.

- **Werden die einzelnen Lehrphasen der Bewusstmachung, d.h. ‚Sprachaufnahme‘ bzw. ‚Sprachintegration‘ berücksichtigt bzw. für diese Phasen bestimmte, charakteristische Übungen ausgewählt?**

Die überaus durchsichtige Struktur des Lehrwerks, welche auch im Vorwort von der Autorin und dem Autor betont wird, deutet auf die Anwendung des Lehrphasenmodell hin.

Beide akzentuieren jedoch, dass sie einerseits aus Platzgründen, andererseits als ‚Erleichterung für die Lehrenden‘ jene Aufgaben ausgelassen haben, welche ‚bei der eigenständigen Lösung Probleme bereiten würden‘. Daher empfehlen sie LehrerInnen diese zu ergänzen (vgl. Erdős & Prileszky, 2014a: 7).

Die Untersuchung interpretiert diese Aussage so, dass die Autorin und der Autor absichtlich Teile der zweiten Lehrphase, d.h. der ‚Phase der Sprachintegration‘, die sogenannten offeneren Übungen, bzw. die dritte Phase, die ‚Phase der Sprachanwendung‘ nicht behandeln und diese Übungen von den Lehrkräften ergänzt werden müssen.

Das bedeutet wiederum, dass ein Teil der ‚Phase der Bewusstmachung‘ fehlt, welches auch die Analyse bestätigt. Es gibt bis auf einige Ausnahmen, die als offenere Übungen definiert werden können (siehe Abb. 12), keine Überleitung zur dritten Lehrphase – ‚Phase der Sprachanwendung‘.

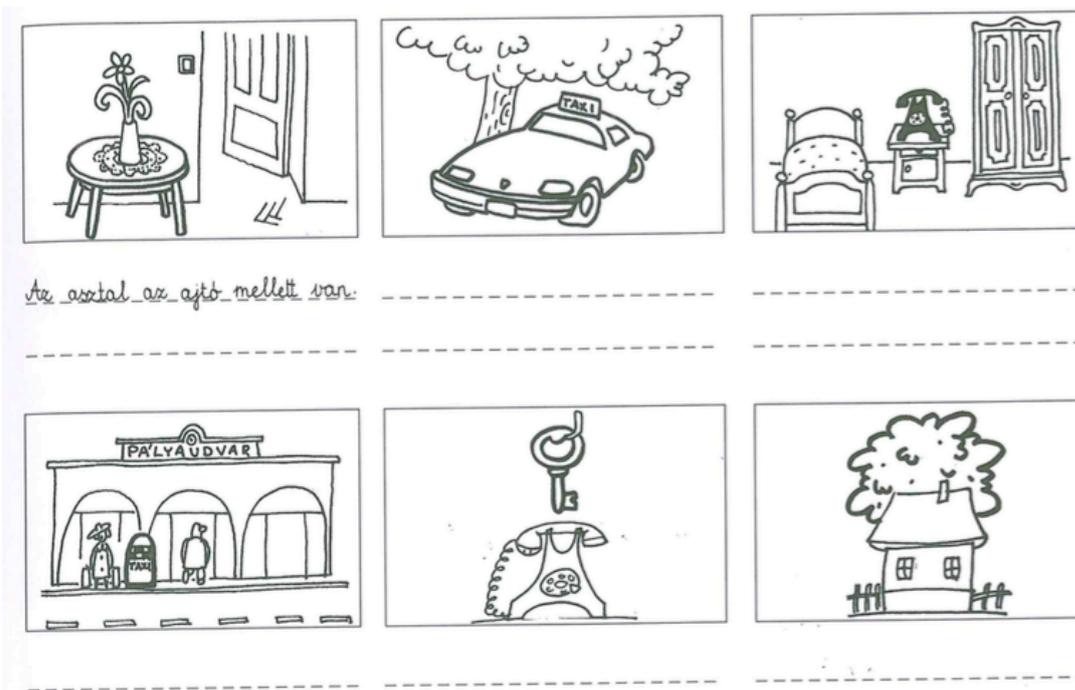


Abb.14: Offene Übung zur Bewusstmachung (Erdős & Prileszky, 2014a: 23)

Diese offene Übung im Kapitel 2 wurde aber auch vor eine engere Übung gestellt, das wiederum bedeutet, dass die SchülerInnen keine Möglichkeiten hatten das Phänomen vor der Anwendung zu üben.

Wenn man die erste Lehrphase genauer untersucht, kann dies auch nur teilweise erkannt werden. Die erste Phase der Sprachaufnahme, die sogenannte ‚Phase der Einbettung des grammatischen Phänomens‘, wird in jedem Kapitel als Teil A in kleinen Dialogen, außer Teile von Kapitel 10&13, indem laufend Texte gebracht worden, eingeführt. Dies passiert nur implizit, ohne Hinweise bzw. Markierungen.

Die zweite Phase der Sprachaufnahme, die ‚Phase der Erarbeitung‘, ist jedoch schwieriger zu behandeln. Im Teil B werden diverse kommunikative Dialoge, die die im Teil A eingeführten grammatischen Phänomene u.a. anwenden, präsentiert. Durch weitere Angaben können SchülerInnen die gleichen Dialoge nur mit anderen Wörtern trainieren. Dies könnte, falls die Lehrkräfte gut mitwirken, auch ein Sammeln und Ordnen der neuen grammatischen Phänomene bedeuten. Jedoch weist auf diese Möglichkeit nichts hin – keine Tabelle, kein Platz für Notizen etc.

Im Gegenteil, denn laut Vorwort (vgl. Erdős & Prileszky, 2014a: 7) erweitern diese Dialoge vielmehr die kommunikative Kompetenz und sollten sogar als Erstes

---

auswendig gelernt werden, damit anschließend selbst neue Dialoge kreiert werden können.

Auf die neue Erarbeitung der grammatischen Phänomene wird nicht hingewiesen. Daher werden diese Dialoge in dieser Untersuchung eher zur Phase der ‚*Einbettung des grammatischen Phänomens*‘ gezählt. Vielmehr könnten sie sogar eine Art Aufgabe zur Sprachanwendung darstellen, die dann aber zur dritten Phase, zur *Phase der Sprachanwendung* gehört. Das bedeutet wiederum, dass die Lehrphasen chronologisch nicht eingehalten wurden.

Denn auf diese folgen die grammatischen Darstellungen, die bereits untersucht wurden, welche noch zur ersten Phase gehören bzw. der Teil D, der die engeren Übungen zur Grammatik darstellt und somit zur zweiten Phase, der ‚*Phase der Sprachintegration*‘, gehört.

Aus diesem Grund kann eindeutig behauptet werden, dass dieses Lehrbuch, trotz genauer Struktur, die Lehrphase, welche die Theorie angibt, nicht verfolgt und anwendet!

An dieser Stelle sollen aber trotzdem die Übungen der zweiten Phase dargestellt werden, damit ein besserer Vergleich der beiden Lehrwerke getätigt werden kann.

Fast alle Lektionen werden mit Lückenübungen begonnen, die nach Endungen/Suffixen fragen bzw. ist diese Übungsformen auch am Häufigsten präsent im ganzen Lehrbuch. Neben vielen Lückenübungen kommen in jedem Kapitel ein bis zwei andere Übungsformen vor. Es wurden die traditionellen Übungsformen *Erweiterungsübung*, *Formationsübung* (siehe Abb. 11), *Umformungsübung* eingesetzt bzw. daneben weitere Übungsformen - *Ergänzungsübung*, *Einsatzübung*, *Frage-Antwort-Übung (mit Bild)*, *Bild-Text-Übung* angewendet.

#### 4. Válaszoljon a kérdésekre két formában! (Adjon teljes, illetve rövid választ!)

Van láza Gézának? Igen, van láza. / Utan. -----

Kinek van egy kése? ----- ( 1 )

Van cigarettád? -----

Hány vendéged van? -----

Milyen titkárnöje van (önnek)? -----

Abb 14: Frage-Antwort-Übung I (Erdős & Prileszky, 2014a: 79)

Wie man aber auch aus der Abbildung ersehen kann, gibt es Fälle wo zwei verschiedene Übungsformen in einer Übung zusammentreffen.

- **Sind die Übungen eher der Fertigkeit ‚Schreiben‘ zuzuordnen?**

Die tatsächlichen engeren Übungen, die zur Bewusstmachung der Grammatik führen sollen, welche in der 2. Lehrphase ‚Phase der Sprachintegration‘ eingesetzt werden, sind alle auf die Fertigkeit ‚Schreiben‘ ausgerichtet. Einige Übungen können zwar auch, entsprechend der Angaben, mündlich getätigt werden, siehe Abb. 15.

• **Mondja el, majd írja le, mit csinál Péter és Kati! Mondja el (és/vagy írja le) a történetet első személyben!**



Abb. 15: Übungen für die Fertigkeiten ‚Schreiben‘ und ‚Sprechen‘ (vgl. Erdős & Prileszky, 2014a: 65)

Hier klärt erneut das Vorwort (vgl. Erdős & Prileszky, 2014a: 7) weiter auf. Für die kommunikative Ausrichtung wurden bis zum Teil D absichtlich keine schriftlichen Aufgaben/Übungen dargeboten.

- **Ist es sichtbar, dass eine ‚Rückwärtsplanung‘ beim Aufbau von Übungen ausgehend von der Zielaufgabe stattfindet?**

Da es keine Aufgaben gibt, kann auch keine Rückwärtsplanung wahrgenommen bzw. ermittelt werden.

- **Werden traditionelle oder eher innovative Übungen zur Bewusstmachung eingesetzt?**

Die Übungen sind bis auf einige Ausnahmen sehr traditionell. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass diese traditionellen Übungen von Bildern ergänzt werden.

3. Alkosson mondatokat a képek alapján!



(Ti) -----

(Mi) -----

(Te) -----

Abb. 16: Übungen mit Bildern (Erdős & Prileszky, 2014a:44)

Es gibt nur eine einzige innovative Übung, die man Ende des Lehrwerkes findet.

6. Keresse meg az igék (ellentétes jelentésű) párját, majd fejtse meg a keresztrejtvényt! (Minden ige szerepel egyszer.)

ír	←→	---
---	←→	kap
tesz	←→	---
hoz	←→	---
hív	←→	küld
---	←→	leszáll
kijön	←→	---
---	←→	talál
pihen	←→	---
indul	←→	---
---	←→	becsuk
lefekszik	←→	---
elkezdődik	←→	---
---	←→	felébred
felöltözik	←→	---
elveszít	←→	megtalál
---	←→	visszajön

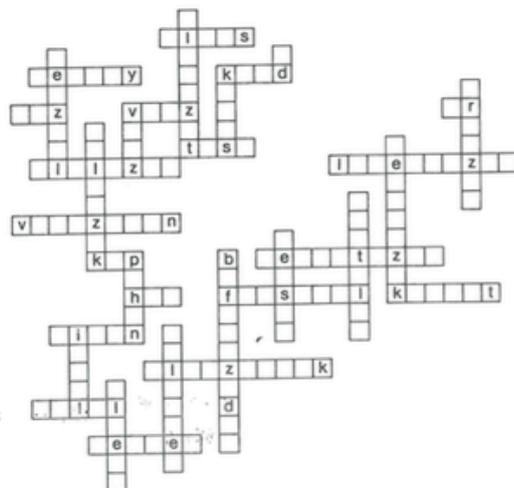


Abb. 17: Innovative Übung (Erdős & Prileszky, 2014a: 151)

- 
- **Sind spezielle Übungen in Bezug auf Language Awareness zu finden, wenn ja welche?**

In diesem Lehrwerk können keine speziellen Übungen für Language Awareness gefunden werden.

## 7.2 LEHRWERKKRITIK ‚MAGYAROK A1+‘

Die Lehrwerkfamilie ‚**MagyarOk**‘ von SZITA & PELCZ erschien für A1+ im Jahr 2013 und für A2+ im Jahr 2015. Das ‚+‘ Plus verweist darauf, dass dies den Anspruch der Referenzniveaus von GER überschreitet. Beide Lehrwerke, A1<sup>42</sup> wie auch A2, sind kommunikativ orientiert, sprechen alle Fertigkeiten gleich an und bieten ein grammatisches Basiswissen. Beide Lehrwerke haben 8 Kapitel, welche eine spiralförmige Progression aufweisen, die das Erlernete immer wiederholt und ausbreitet. Die beiden AutorInnen weisen darauf hin, dass grammatische Zusammenfassungen und Übungen im Arbeitsbuch<sup>43</sup> zu finden sind, welche zu Aufgaben im Lehrbuch führen. Ebenso sind in diesen Lehrbüchern Übungen für die Syntax zu finden (vgl. Janurik, 2015:189: 192)<sup>44</sup>.

Gewinnbringend für die BenutzerInnen dieser Lehrwerkfamilie muss erwähnt werden, dass zahlreiche Ergänzungen, Wortschatzlisten, Handbücher für LehrerInnen, etc. auf der Homepage<sup>45</sup> (vgl. Szita & Pelcz, 2015a)<sup>46</sup> der Lehrwerkfamilie zu finden sind. Zu diesen Ergänzungen ist auch eine Zusammenstellung der Darstellungen aller grammatischen Strukturen in spanischer und englischer Sprache zu finden (vgl. Szita & Pelcz, 2015b)<sup>47</sup>. Diese Internetseite beinhaltet auch Materialien, die nur für LehrerInnen bestimmt sind und zusätzlich noch Unterrichtsmaterial<sup>48</sup> bieten (vgl.

---

<sup>42</sup> die dafür verwendete Abkürzung in der Analyse – MO1

<sup>43</sup> die dafür verwendete Abkürzung in der Analyse – MO2

<sup>44</sup> Elektronikus Periodika, [Letzte Zugriff: 03.08.2017]

[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00013/pdf/EPA01467\\_thl2\\_2015\\_1\\_189-192.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00013/pdf/EPA01467_thl2_2015_1_189-192.pdf)

<sup>45</sup> die dafür verwendete Abkürzung in der Analyse – MO3

<sup>46</sup> MagyarOk [Letzte Zugriff: 11.09.2017]

[http://magyar-ok.hu/hu/A1\\_materials.html](http://magyar-ok.hu/hu/A1_materials.html)

<sup>47</sup> MagyarOk [Letzte Zugriff: 11.09.2017]

[http://magyar-ok.hu/hu/A1\\_materials.html](http://magyar-ok.hu/hu/A1_materials.html)

<sup>48</sup> die dafür verwendete Abkürzung in der Analyse – MO4

---

Szita & Pelcz, 2015c)<sup>49</sup>. In der Untersuchung sollen daher auch neben dem Lehrbuch das Übungsbuch sowie die Zusammenstellung der Darstellung bzw. zusätzliches Unterrichtsmaterial berücksichtigt werden.

### **7.2.1 Struktur des Lehrwerks ‚MagyarOk A1+‘**

Da 180 Seiten auf ‚nur‘ 8 Kapitel aufgeteilt wurden, erscheint auf dem ersten Blick die Überschaubarkeit unmöglich. Zu den einzelnen Kapiteln mit Hauptthemen gibt es mehrere Subthemen, die die Aufteilung ein wenig auflockern. Diese Subthemen werden auch auf der Anfangsseite jeden Kapitels aufgelistet. Die Länge und Dauer der einzelnen Kapitel variiert sehr, sowohl auf thematischer als auch grammatischer Ebene. Im Kapitel selbst gibt es auch keine erkennbare Grundstruktur, bezüglich Aufbau der Lektionen bzw. Übungen, die das Lehrwerk dauerhaft verfolgt. Erst nach einer längeren Untersuchung kann eine ungefähre Struktur erkannt werden.

Am Ende jedes Kapitels gibt es eine zusammenfassende Abschlussaufgabe, eine gesamte Seite, welche gelb markiert wurde, mit Aufgaben zur Phonologie und eine Seite in Blau gehalten, die die nützlichen Sätze, Dialoge der jeweiligen Themen präsentiert. Im Übungsbuch befinden sich am Ende jeder Lektion Übungen zu verschiedenen Syntax-Phänomenen, bis auf Kapitel 7, ‚*Satzstellung mit Präfixverben*‘ (siehe MO1, S.145), wo auch im Lehrbuch Übungen angegeben werden.

Links neben einigen Tabellen oder Übungen im Lehrbuch, gibt es Verweise in roter Farbe auf eine Seitenanzahl im Übungsbuch. Diese Stelle markiert, dass die entsprechenden grammatischen Phänomene an diesem Punkt erklärt werden und verweist auf die Erklärung bzw. Übung im Übungsbuch.

Dann gibt es noch einen gelben Merktzettel, mit dem das Lehrbuch auf kleinere grammatische Phänomene verweist. Diese werden noch näher behandelt.

---

<sup>49</sup> MagyarOk [Letzte Zugriff: 11.09.2017]  
[http://magyar-ok.hu/hu/A1\\_teachers.html?ver=2.7](http://magyar-ok.hu/hu/A1_teachers.html?ver=2.7)

---

## 7.2.2 Lehrwerkanalyse

### 7.2.2.1 Grammatische Progression

- **Ist das Lehrwerk nach dem ‚engen Sinn‘ oder ‚weiteren Sinn‘ von Grammatik lt. HELBIG aufgebaut?**

Das Lehrwerk ‚MagyarOk A1+‘ behandelt neben der Morphologie die grammatischen Gegenstandsbereiche und in jedem Kapitel, vorwiegend im Übungsbuch, Syntax und hervorhebend die Phonologie. Es behandelt im Kapitel 1 hauptsächlich die Aussprache und die Vokalharmonie genau. Zusätzlich kommen in jedem Kapitel eine ganze Seite Übungen für die Aussprache – im ersten Band bezüglich Vokale. Das Inhaltsverzeichnis beinhaltet eine eigene Spalte für nützliche Ausdrücke. Diese werden immer ausdrücklich für das Thema am Ende des Kapitels aufgelistet. Daher kann für dieses Lehrwerk eine eindeutige Zuordnung zur ‚Grammatik im weiteren Sinn‘ laut Helbig erfolgen.

- **Gibt es eine Argumentation bzgl. Grammatik im Vorwort?**

Es wird eine eindeutige kommunikative Ausrichtung festgestellt. Am Anfang bezieht sich das Vorwort sofort auf den ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen‘, der auf die Kommunikation ausgerichtet ist. Mit dem Abschluss des letzten Kapitels erreichen die Lernenden sogar höhere Kenntnisse als das Niveau A1 erfordert, daher auch das ‚+‘. Es gibt auch an, dass es eine stark steile Progression aufweist, womit Lernende viel schneller mit dem Lehrwerk das Niveau erreichen bzw. sich in vielen alltäglichen Gesprächssituationen verwirklichen können, als mit anderen Methoden bzw. Lehrwerken. Für eine ständige Wiederholung und Erweiterung wird auch eine spiralförmige Progression genannt, welche mit Multimodalität, d.h. mit allen Fertigkeiten arbeitet. Alle grammatischen Phänomene werden in situativen oder thematischen Kontexten eingebaut. Die AutorInnen betonen ebenfalls im Vorwort, dass die grammatischen Elemente wie z.B. Possessivzeichen 1. und 2. Person wegen der Häufigkeit ihrer Anwendung gleich am Anfang behandelt werden. So können die Lernenden diese Erscheinung bereits am Anfang ihrer Lernperiode erfolgreich anwenden. Zusätzlich, wie bereits mehrfach erwähnt, ist dieses Lehrwerk mit zahlreichen Übungen, sehr auf die richtige Aussprache ausgerichtet. Diese Aussagen verweisen auf eine extrem kommunikative Ausrichtung der grammatischen Progression hin.

- **Verweist das Inhaltsverzeichnis auf Grammatik?**

Das Inhaltsverzeichnis dieses Lehrwerks ist auf dem ersten Blick gut strukturiert sowie detailliert aufgelistet dargestellt. Da es ‚nur‘ 8 Kapitel gibt, werden viele Informationen in den einzelnen Kapiteln ausführlich aufgelistet. In Tabellenform wird eine geordnete Überschrift in der Waagrechten über die jeweiligen Themen, Grammatik, Aussprache, nützliche Ausdrücke und ungarische Kultur sowie interkulturelle Elemente gegeben. Vertikal werden in der ersten Spalte alle Kapitel mit Überschrift mitsamt passender Visualisierung, aufgelistet. Zu jeder waagrechten Überschrift bzw. zu jedem Kapitel sind in senkrechter Form alle Subthemen markiert.

TARTALOM	TÉMÁK	NYELVTAN	KIEJTÉS	HASZNOS KIFEJEZÉSEK	MAGYAR KULTÚRA ÉS INTERKULTURÁLIS ELEMÉK
1. (Bevezető) fejezet <b>A MAGYAR NYELV</b> 11–16. oldal	Néhány nemzetközi szó	Hangrend: <i>autó, tenisztűtő</i> A határozott névelő: <i>a gitár, az autó</i>	Ábécé	A magyarórán Az utcán	
2. fejezet <b>TALÁLKOZÁS</b>  17–38. oldal	Köszönések Bemutatózás Országok és városok Nemzetiségek és nyelvek Számok Mennyi az idő? Foglalkozások Én és a családom Összefoglalás	A létige ragozása (1.): <i>én vagyok, te vagy, ő —</i> A helyhatározó: <i>-ban/-ben; -n</i> Képzők: <i>-i</i> Milyen nyelven? <i>-ul/-ül</i> A szabályos igék ragozása Birtokos személyjelek: <i>-m, -d</i> Kérdőszók: <i>ki? Mi? Hol?</i> Szórend: a fókuszpozíció	Szó- és mondathangsúly Eldöntendő kérdések o - ó - a	Köszönések Bemutatózás Ismerkedő kérdések Véleménynyilvánítás	Nyelvek Európában Országok számokban Néhány hasonló méretű ország Híres emberek a nagyvilágból Híres magyarok

Abb. 18: Inhaltsverzeichnis II (Szita & Pelcz, 2013a: 6&7)

Das für diese Arbeit wichtigste Element, die Grammatik, wird ebenfalls senkrecht in der zweiten Spalte sowie die Aussprache in der dritten Spalte ausführlich aufgelistet. Zu der ungarischen Terminologie werden immer Beispiele bzw. Suffixe kursiv präsentiert. Die beiden hellen Farbtöne, gelb und grün, die pro Lektion abwechseln, ermöglichen eine schnelle und genaue Übersicht. Für eine noch bessere grammatische Übersicht können Lehrende bzw. Lernende auch das Inhaltsverzeichnis des Übungsbuches zur Hand nehmen, wo nur die Grammatik aufgelistet wird. Diese wird wortwörtlich übernommen, außer dass das Übungsbuch noch eine detailliertere Auskunft über die Übungen zu den jeweiligen grammatischen Phänomenen von Syntax gibt.

Das Inhaltsverzeichnis kann schon darauf hinweisen, welches Kapitel mehr Zeit in Anspruch nimmt (siehe MO1, Kapitel 4 & 8) und in welchem eher schneller vorangegangen werden kann (siehe MO1, Kapitel 7).

Bei der genauen Analyse fielen jedoch einige Punkte auf. Wenn man gleich bei der Syntax bzw. beim Satzbau bleibt, muss darauf hingewiesen werden, dass dies nur im

---

Übungsbuch durchgenommen wird. Im Lehrbuch wird dies, bis auf einer Ausnahme (siehe MO1, Kapitel 7), nicht explizit behandelt bzw. geübt.

Die Chronologie der aufgelisteten grammatischen Phänomene stimmt nach genauer Untersuchung des Lehrbuches oft nicht überein. Die Behandlung vieler grammatischer Phänomene wird im Arbeitsbuch und im Übungsbuch in einer anderen Reihenfolge gebracht.

Wenn die gelben Merktzettel, die bereits angeschnitten und noch genauer beschrieben werden, nicht zu den grammatischen Phänomenen des jeweiligen Kapitels zählen, fehlen trotzdem noch einige grammatische Erscheinungen, die nicht im Inhaltsverzeichnis erscheinen. Hier können als Beispiel die ‚*praktischen –zik’ Verben* genannt werden, die zwar evtl. eine ergänzende Funktion innehaben, jedoch trotzdem drei Seiten lang behandelt werden.

- **Gibt es eine steile oder flache Progression?**

Wie auch schon im Vorwort die AutorInnen betonen, weist dieses Lehrwerk eine überaus steile Progression auf. Auch die Analyse ergab eine steile Progression. Fast auf jeder neuen Buchseite kann ein neues grammatisches Phänomen erwartet werden. Zu den einzelnen Themen werden in diesem Sinne überaus viele grammatische Phänomene zugeordnet. Trotz dieser Steilheit kommen dennoch grammatische Phänomene in den Texten vor, die im Anschluss nicht sofort oder überhaupt nicht behandelt werden. Im Kapitel 2 werden bereits ‚*Sätze mit Zahlwort und Nomen*’ gebraucht. Dieses Phänomen wird jedoch erst im nächsten Kapitel behandelt.

- **Welche Art von Progression, situativ oder systematisch bzw. linear oder spiralförmig, ist zu erkennen?**

Das Lehrwerk weist, trotz vieler grammatischer Phänomene, eine situative Progression auf. Hier muss jedoch in Betracht gezogen werden, dass dies manchmal irreführend sein kann. Nach der Einführung (siehe MO1, S.26) von der ‚*subjektiven Konjugation*’ wird für die Kommunikation, für Meinungsäußerungen, ‚*szerintem, szerinted, szerint’* dargestellt und in einer Aufgabe trainiert. Diese Endungen können die Lernenden möglicherweise ein wenig verwirren. Hier muss unbedingt auf die Wortart hingewiesen werden, damit sie diese nicht mit der Verbkonjugation verwechseln. Es ist eine Postposition mit Possessivzeichen, welches möglicherweise

---

auch das nächste grammatische Phänomen ‚*das Possessivzeichen 1.&2.P. Sg.*‘, einführen möchte.

Für die Kommunikation sind auch die Phänomene wie Kasussuffixe bei Adjektiven ‚*szénsavasól*‘, die Rektionen der Demonstrativpronomen ‚*ebben*‘ etc. sowie die sofortigen Ergänzungen der Personalpronomen zu den jeweiligen Kasussuffixen z.B. ‚*hozzám*‘ sehr hilfreich und unterstützen die alltäglichen Gesprächssituationen.

Die Progression ist auf jeden Fall nicht linear, sondern sehr spiralförmig. Diese spiralförmige Aufarbeitung einzelner grammatischer Strukturen wird nicht nur isoliert in einzelnen Kapiteln selbst vorgenommen, sondern auch Kapiteln verbindend.

Im Kapitel selbst wird ein grammatisches Phänomen neu eingeführt, und kurz geübt. Dann wird erneut ein neues Phänomen dargestellt. Anschließend wird das vorher präsentierte Phänomen aufgegriffen und ergänzt. Dies kann man im Kapitel 4 (siehe MO1, S.58ff) mit dem Fragewort ‚*mikor?*‘ darstellen. Zuerst werden die Uhrzeiten behandelt und geübt, dann folgt bereits das Fragewort ‚*mettől-meddig?*‘. Erst nach dieser Übung folgt auf der nächsten Seite erneut das Fragewort ‚*mikor*‘ mit Wochentagen. Für die Jahreszeiten und Monate müssen Lernende weiter zu Kapitel 6 (siehe MO1, S.134f) blättern.

Wenn man z. B. die Verbkonjugationen als Beispiel nimmt, fällt hier auch einiges auf. Im Kapitel 2 wird als erstes das Kopulaverb ‚*van*‘ im Singular präsentiert. Anschließend die palatalen regelmäßigen Verben und kurz darauf die velaren Verben. Zwischen diesen wird immer ein weiteres neues Phänomen eingebaut. Die Darbietung der Konjugation der Pluralform folgt aber rasch nach. Im Kapitel 3 folgt erneut die Konjugation von ‚*van*‘ mit der Verwendung im 3. Person. Leider wird hier, trotz bereits erfolgter Einführung der Pluralform, dies hier nicht getätigt. Auch in weiterer Folge erfolgt dies nicht in diesem Lehrbuch.

Auch die Strukturen der Possessivsuffixe bzw. -konstruktionen weisen eine enorme spiralförmige Progression auf. Im Gegensatz dazu bzw. zu Kapitel 3, weist das Kapitel 4 eine weniger spiralförmige Progression auf. Hier werden alle Kasussuffixe der Ortsbestimmungen, welche alle, Illativ, Inessiv und Elativ mitsamt dem Personenpronomen aufeinander aufbauend präsentiert und im Abschluss in einer Tabelle zusammengefasst.

- 
- **Sind einige Kriterien bzgl. dem Aufbau grammatischer Progression erkennbar?**

Neben dem Kriterium ‚Häufigkeit‘, welches bereits das Vorwort erwähnt, kann wegen des Possessivzeichens 1.&2. P., das im alltäglichen Gesprächen vorkommt, eventuell auch eine ‚universalgrammatische Lernbarkeit‘ angenommen werden. Interessant ist, dass dieses Phänomen lt. Lehrwerk häufiger angewendet wird als der Akkusativ, denn dieser wird erst im Kapitel 5, drei Kapitel später, behandelt.

Das Kriterium ‚Komplexität einer Struktur‘ ist v.a. bei der Chronologie der Verbstämme sichtbar. Im Kapitel 2 beginnend mit der ‚*subjektiven Verbalkonjugation*‘ der regelmäßigen Verbstämme, werden die unterschiedlichen Verbstämme in den kommenden einzelnen Kapiteln durchgenommen. Im Kapitel 3 die regelmäßigen Verben mit Bindevokal, im Kapitel 4 die *ik-Verben* und im Kapitel 5 die auf *-s, -sz, -z, -dz endenden Verbstämme*‘ mitsamt dann die ‚*subjektive Konjugation auf -s, -sz, -z, -dz endende ik- Verbstämmen*‘. Die ‚*praktischen zik Verben*‘ (siehe MO1, S.117), wie diese das Lehrwerk bezeichnet, werden im Kapitel 6 dargereicht. Diese Verben weisen auch eine ‚hohe Leistungsbreite‘ auf.

- **Sind die speziellen Fehlerquellen von den Schülertypen in der Progression behandelt worden?**

Für die Lernenden Ungarisch als Herkunftssprache kann das große grammatische Angebot nützlich sein. Die spezielle, intensive Behandlung der Phonologie, hier ausschließlich der Vokale, hilft den SchülerInnen bei der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen.

Durch die farblichen Markierungen der Endungen kann es bei der Identifikation der Morphemgrenze ebenso zu einer Sensibilisierung kommen. Durch die vielen situativ verwendeten Grammatikübungen kann auch eine Verbesserung der Pragmatik, Stilistik, Phraseologie hervorgerufen werden. Durch die speziellen Übungen zu Syntax kann die Problematik beider SchülerInnentypen, SchülerInnen mit Ungarisch als Herkunftssprache wie auch als Fremdsprache, in Bezug auf die Wortfolge behandelt werden.

Die Erklärungen für die Verwendung der subjektiven und objektiven Konjugation und der Possessivkonstruktion und auch Rektionen werden präzise gegeben. Verben mit Vorsilben und die Verwendung der Postpositionen werden jedoch nicht allzu intensiv geübt.

---

### 7.2.2.2 Grammatische Präsentation

- **Werden grammatische Strukturen deduktiv oder induktiv präsentiert? Wird das entdeckende Lernen unterstützt bzw. welche Textsorten werden dafür verwendet?**

Die Präsentation von grammatischen Phänomenen in ‚**MagyarOk A1+**‘ benötigt eine längere Untersuchung, da sie auf dem ersten Blick nicht ident zu sein scheint. Das ‚*induktive*‘ Verfahren dominiert zwar massiv, aber ab und zu sind auch ‚*deduktive*‘ Präsentationen auffindbar.

Ein gutes Beispiel (siehe MO1, S.118) hierfür sind die sogenannten ‚*praktischen -zik Verben*‘. Sie werden gleich am Anfang in einer Tabelle im Lehrbuch präsentiert und dann mit mehreren Übungen im Lehrbuch praktisch angewendet. Eine weitere ‚*deduktive*‘ Vorgehensweise ist, wie z.B. bei der ‚*Negation von van*‘ (siehe MO1, S.44), wenn eine Übung mit einem gelben Merktzettel markiert wird, welche zusätzlich eine Seite im Übungsbuch anzeigt, die die grammatische Darstellung samt Übungen enthält. Diese sollten als Erstes gemacht werden, da bislang kein Kontakt mit dem Phänomen bestand. Das Lehrbuch startet hier sofort mit offenen Übungen, mit anschließender Aufgabenstellung.

Solche Verfahren sind aber sehr selten. Vielmehr überwiegt das ‚*induktive*‘ Vorgehen. Leider kann die Vorgehensweise der ‚*induktiven*‘ Regelfindung nicht immer eindeutig identifiziert werden, daher soll diese hier chronologisch aufgelistet werden:

Chronologie der induktiven Vorgehensweise des Lehrwerks ‚**MagyarOk A1+**‘:

a) Text wird präsentiert, indem ein neues grammatisches Phänomen zu finden ist oder eine Tabelle, welche das neue Phänomen ergänzen sollte. Auch Hörbeispiele kommen an dieser Stelle vor, in welchen die Phänomene festgehalten werden müssen.

b) Meistens sollen die neuen Strukturen gefunden und geordnet festgehalten werden.

c) Unterhalb der Übung für das Ordnen steht meistens ein roter Verweis zum Übungsbuch auf der linken Seite, in welchem eine genaue Tabelle mit Erklärung festgehalten ist, deren dann Übungen folgen.

d) Wenn man dann zum Lehrbuch zurückkehrt, findet sich dort in weiterer Folge eine Aufgabe, meistens in Form eines Dialoges für die Lernenden.

---

Diese Weise kommt relativ häufig vor und behandelt oft größere Einheiten, wie u.a. ‚van‘ (siehe MO1, Kapitel 2) oder ‚*Unterscheidung zwischen bestimmten und unbestimmten Objekt*‘ (siehe MO1, Kapitel 7). Leichtere Phänomene werden nicht als Erstes in fließendem Text präsentiert, sondern sofort in Tabellen, die ergänzt werden müssen.

Diese Vorgehensweise stimmt mit dem von der Theorie empfohlenen ‚*entdeckendem Lernen*‘ überein, welches das ‚*Sammeln/Ordnen/Systematisieren*‘ befürwortet. Negativ muss hier jedoch hinzugefügt werden, dass diese Chronologie der einzelnen Phasen nicht immer linear verläuft, d.h. alle Phasen hintereinander dargestellt werden. Sehr oft werden diese Phasen durch andere, neue Phänomene unterbrochen, die gerade präsentiert werden oder von bereits behandelten Phänomenen, die so zwischen durch geübt werden. Das wäre nicht schlecht, wenn diese eine Verbindung hätten zur neuen Erscheinung und eine gute Verknüpfung stattfinden könnte, wie die Präsentation sämtlicher ‚*Ortskasussuffixen einschließlich Personalpronomen*‘ (siehe MO1, Kapitel 4). Dies ist aber nicht oft der Fall, im Gegenteil. Hier sind wahrscheinlich sehr viele Lernende überfordert bzw. können das explizite Wissen gar nicht anwenden, um es zu implizitem Wissen zu machen.

Die Textsorten für die Präsentation von Grammatik sind unterschiedlich. Es werden (Hör-)Dialoge (siehe MO1, S.102), Texte mit mehreren neuen grammatischen Phänomenen (siehe MO1, S.20), Lückentexte zur Wortschatzerweiterung mit impliziter neuer Grammatik (siehe MO1, S.88), elaborative Darstellungen mittels einfacher Sätze (siehe MO1, S.58) sowie Hörtexte mit Lücken für das neue Phänomen (siehe MO1, S.75) unterschiedlich eingesetzt.

Auch die Positionierung des roten Seitenverweises, welcher die Stelle markiert, an der die grammatischen Phänomene mit Hilfe der Darstellungen im Übungsbuch präsentiert werden sollten, ist unterschiedlich. Meistens erscheint dieser bei der Zuordnung des Phänomens, teils wieder beim Text, der das Phänomen einführt. Auch hier besteht keine klare Linie.

- **Welche Anforderungen hinsichtlich Verständlichkeit und Anwendung lt. STORCH sind in den grammatischen Darstellungen zu finden?**

Das Lehrwerk ‚**MagyarOk**‘ besteht aus zwei Büchern, wie bereits beschrieben. Das Lehrbuch führt neue grammatische Phänomene ein, sammelt bzw. präsentiert diese

---

in Tabellenform und bringt Regeldarstellungen. Das Übungsbuch ist aber speziell für die grammatischen Regeldarstellungen und deren Übungen konzipiert worden. Wer das Übungsbuch nicht benutzt, bekommt auch keine klare und vollständige Regeldarstellung. Daher werden in diesem Punkt beide Bücher behandelt. Zudem kommen noch die zusammenfassenden grammatischen Darstellungen im Internet, die auch zu diesem Punkt gehören.

Das Lehrwerk entspricht den Anforderungen von STORCH in allen Ebenen. Das Lehrbuch verwendet sehr knappe, ausdrucksvolle Grammatikdarstellungen und es führt überhaupt keine grammatische Terminologie an, im Gegensatz zum Übungsbuch. Grammatikdarstellungen, die konjugiert oder dekliniert werden, werden in Tabellen präsentiert, die in Spalten durch abgestimmten Farbvariationen getrennt werden (Pronomen in grau, Verben in grün). So kann eine gute Übersicht durch visuelle Elemente erschaffen werden. Die Beispielwörter sind meistens jene, welche bei der induktiven Einführung verwendet wurden, daher sind sie bereits bekannt. Die bekannten Elemente werden im ganzen Buch schwarz geschrieben. Die Endungen, die unbekannt sind, werden rot und fett markiert. Dies ist ebenfalls ein gutes visuelles Element, welches im ganzen Buch weitergeführt wird. Für die elaborative Verarbeitung werden die bereits bekannten, gut zum Phänomen passenden Strukturen, als Hinweis markiert. So kann die Anforderung hinsichtlich Zusammenhänge diverser grammatischer Phänomene in passenden Stellen ebenfalls als erfüllt betrachtet werden. Für die Tabellen dieser Phänomene werden, falls für die Anwendung notwendig, Beispielsätze angegeben, sonst nicht.

(Kasus-)Suffixe werden ebenfalls in Tabellen präsentiert, indem das Morphem als Erstes angegeben wird, dieses mit einem ‚+‘ versehen wird, da es ja etwas zugefügt bekommt und anschließend das Suffix. Durch einen Pfeil wird erkenntlich gemacht, dass dies zu einem vollständigen Phänomen führt. Assimilationen werden zusätzlich mit Bildern oder Karikaturen vervollständigt.



Abb. 19: Grammatische Zeichen (Szita & Pelcz, 2013a: 92)

Anforderungen der visuellen Elemente sind somit bedacht und reichlich erfüllt worden.

Wenn man anschließend das Übungsbuch betrachtet, werden die grammatischen Phänomene ähnlich präsentiert, nur bekommen sie hier auch eine Terminologie. Diese wird in ungarischer Sprache als Überschrift gebracht, mitsamt Beispielen oder den Suffixen. Es gibt auch hier keine kontrastiven Hilfsmittel. Die Grammatikdarstellungen sind in Tabellen farblich gut abgestimmt, oft sind sie sogar ident mit dem jener im Arbeitsbuch, wie die ‚*Rektion der Numeralien*‘ (siehe MO1&MO2, Kapitel 7). Neue Informationen, Suffixe, Endungen werden hier, genauso wie im Lehrbuch, ebenso farblich, nur statt rot in grün, markiert. Einige Phänomene erhalten gute visuelle Elemente, wie Karikaturen, etc. neben den Tabellen. Um das Verstehen wichtiger Einzelaspekte eines kompletten Phänomens so einfach wie möglich zu halten, wie es auch STORCH verlangt, werden die Tabellen fallweise, so benötigt, mit einem zusätzlichen grünen Quadrat versehen. Darin stehen kurze wichtige Informationen (siehe Abb. 20) oder Hinweise kurz und knapp zur Funktion (siehe Abb. 21).

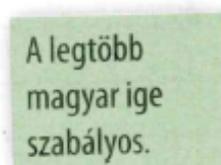


Abb. 20 Grünes Quadrat I (Szita & Pelcz, 2013b: 9)

FUNKCIÓ
birtokos + birtok
Nóra– irodája
a barátnőm– főnöke
az Ön– háza

Abb. 21: Grünes Quadrat II (Szita & Pelcz, 2013b: 18)

Die zusätzlichen Informationen und Ergänzungen zur Bildung werden einfach unter der Tabelle mit einigen Beispielen präsentiert, die diese übersichtlich veranschaulichen.

Die zusammenfassenden Darstellungen aller grammatischen Mittel aus dem Internet (siehe MO3, S.9) sieht wie eine Nachreichung aus, was nicht als negativ zu bewerten ist. Sie ergänzt das Lehrwerk mit fremdsprachlichen Erklärungen (Englisch & Spanisch) und bringt die Beispielsätze auch in diesen Sprachen. So kann eine kontrastive Sichtweise erzeugt werden. Auch hier gelten die gleichen visuellen Elemente der Markierung, außer bei den unregelmäßigen Verben, die einfach in schwarzer Farbe gehalten bleiben.

- **Welche visuellen Elemente finden für die Lernschritte Lernen/Behalten Einsatz?**

Wie im letzten Punkt bereits angeschnitten, kommen zahlreiche visuelle Elemente zum Einsatz. Diese werden hier genau kategorisiert. In allen drei grammatikvermittelnden Materialien des Lehrwerkes gibt es gute drucktechnisch – graphische Hilfsmittel. Die Verwendung von Farben als Unterlage und auch Druckfarbe wird reichlich eingesetzt. Auch Fettdruck markiert bereits durchgenommene oder neue grammatische Phänomen. Das Übungsbuch und die zusammenfassenden Darstellungen sind durch diese sehr übersichtlich aufgebaut worden. Es ist positiv zu bewerten, dass alle drei Materialien die gleichen drucktechnischen Hilfsmittel verwenden. Das Lehrbuch stellt auch Dialoge in der gleichen Farbkombination wie die grammatischen Tabellen auf. Die wiederum erschwert die Erkennung bzw. führt zur Überlastung der Sinne. Die farbliche Druckfarbe der letzten Elemente jedes Kapitels (Zusammenfassende Aufgabe,

Phonetik, nützliche Ausdrücke) sorgen für eine klare Struktur. Weitere visuelle Elemente sind in der zusammenfassenden Darstellung der Grammatik nicht mehr zu finden.

In den beiden anderen Materialien, im Lehrbuch, sowie im Übungsbuch, werden auch keine Symbole wie Ovale, Rechtecke oder Ähnliches gefunden. Nicht einmal für die Erklärung der Syntax, wo dies evtl. am Passendsten wäre. Alles wird in rechteckigen Tabellen oder Feldern präsentiert.

Konkrete Symbole bzw. visuelle Metaphern werden an passenden Stellen gut angewendet, jedoch nicht immer im Lehrbuch, sondern nur im Übungsbuch. Zum Beispiel eine der bekanntesten und eine von den Lernenden gut angenommene Darstellung der Kasusuffixe für Ortsbestimmungen des inneren Raumes (siehe Abb. 22), damit Illativ, Inessiv und Elativ verständlich gemacht werden können, wurde nur im Übungsbuch gegeben.

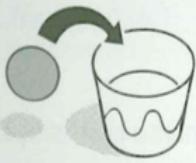
Épület, háromdimenziós tárgy		
Hova? (Hová?)	Hol?	Honnan? (Honnét?)
		
-ba/-be	-ban/-ben	-ból/-ből

Abb. 22. Darstellung der Kasusuffixe (Szita & Pelcz, 2013b: 33)

Trotzdem sind einige Symbole (siehe Abb. 19) auch im Lehrbuch auffindbar, aber seltener. Es überwiegen für die Grammatikdarstellungen die dynamischen Symbole, genauer die Karikaturen, im Lehrbuch sowie Übungsbuch.



Abb.23: Dynamische Symbole (Szita & Pelcz 2013a: 120)

- 
- **Gibt es Lerntipps oder Eselsbrücken, die das Einprägen, d.h. ‚Behalten‘ erleichtern?**

Außer den beiden bekannten Worten für die Zuordnung der Vokalharmonie ‚*autó*‘ und ‚*teniszütő*‘ im Kapitel 1, werden keine Eselsbrücken bzw. Lerntipps gegeben.

- **Gibt es mögliche grammatische Verweise, die übersehen werden könnten?**

Ja! Es ist anzunehmen, dass die Merktzettel oft nicht von den Lernenden oder Lehrenden registriert werden. Es gibt so viele grammatische Strukturen, die anfallen, was dazu führt, dass diese einfach übersehen oder sogar absichtlich unbemerkt gelassen werden. Trotz seiner verschiedenen Funktionen, welche aber erst nach der Untersuchung klar genannt werden konnten.

Meistens verweist dieser gelbe Merktzettel auf neue grammatische Phänomene, die aber nicht explizit behandelt werden (siehe Abb. 24). Des Weiteren wird er auch für grammatische Zusatzinformationen bzw. elaborative Hinweise (siehe Abb. 25) verwendet. Es gibt aber auch Fälle, wo grammatische Sätze für die Einbettung (siehe Abb. 26) damit präsentiert werden oder auch Hinweise auf grammatische Darstellungen (siehe Abb. 27) im Arbeitsbuch, dies mit Seitenangabe. Auf diesen Merktzettel wurde aber nie explizit hingewiesen, und er fällt auch oft nicht auf, trotz manch wichtiger Funktionen

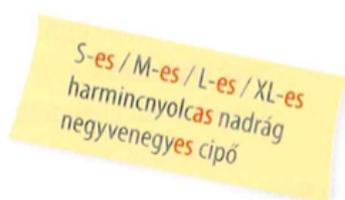


Abb. 24: Merktzettel I (Szita & Pelcz, 2015a: 107)

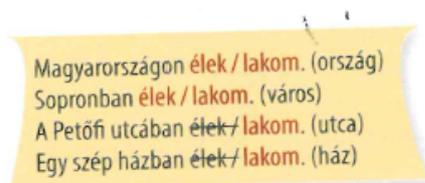


Abb. 25: Merktzettel II (Szita & Pelcz, 2015a: 79)

---

Eva és Cora együtt megy színházba. = Eva Corával megy színházba.  
Luc és Paul együtt megy moziba. = Luc Paullal megy moziba.

Abb. 26: Merkzettel III (Szita & Pelcz, 2015a: 68)

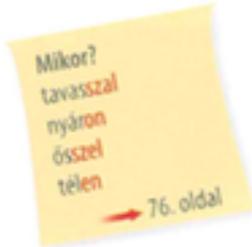


Abb 27: Merkzettel IV (Szita & Pelcz, 2015a: 135)

Diese mangelnde Registrierung wäre hier unvorteilhaft, da manchmal die nächste Übung/Aufgabe nicht erfüllbar ist, da noch keine Vorentlastung bzw. Präsentation erfolgt ist.

Außerdem arbeiten sehr viele Lehrkräfte nicht mit Übungsbüchern, sondern kreieren eigene Materialien.

Die Vermerke für Präsentation der Grammatikdarstellungen werden daher möglicherweise auch oft übersehen und daraus folgernd an einer anderen Stelle getätigt.

### 7.2.3 Grammatische Übungen der Bewusstmachung

- **Werden 'grammatische Übungen' in dem Lehrbuch/Übungsbuch situativ bzw. thematisch abgestimmt oder in isolierten Einzelsätzen angewendet?**

„MagyarOk A1+“ verwendet das Übungsbuch, wie bereits beschrieben, für die Präsentation und Festigung der zu behandelnden Grammatik. Daher sind die meisten ‚*grammatischen Übungen in engeren Sinn*‘ hier zu finden. Das Lehrbuch selbst bringt zu den grammatischen Phänomenen eher seltener engere grammatische Übungen, wie z. B. beim Kasussuffix der Zeitbestimmung auf die Frage: ‚*mettől-meddig?*‘ (siehe MO1, S.59). Das Lehrbuch führt offene Übungen bzw. Aufgaben zu den einzelnen Erscheinungen an.

Die Übungen in beiden Büchern sind situativ bzw. thematisch abgestimmt.

- **Werden die einzelnen Lehrphasen der Bewusstmachung, d.h. ‚Sprachaufnahme‘ bzw. ‚Sprachintegration‘ berücksichtigt bzw. für diese Phasen bestimmte, charakteristische Übungen ausgewählt?**

Das Lehrwerk ‚**MagyarOk A1+**‘ ist, laut dieser Analyse, nach den drei Lehrphasen konzipiert worden. Die erste Phase der Sprachaufnahme, d.h. ‚*die Phase der Einbettung*‘, erfolgt in den meisten Fällen durch eine induktive Präsentation der grammatischen Phänomene im Lehrbuch, indem die Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten geführt werden. Hier werden oft *Texte oder (Hör-)Dialoge* angewendet, mit Lückenübungen, die eigentlich ein anderes Phänomen erfragen und das neue Phänomen implizit einmal aufscheint. Auch *elaborative Darstellungen* werden als Übungen für die Einbettung angewendet, wobei Sätze des alten Phänomens ergänzt werden müssen und die neuen Phänomene danebenstehen.

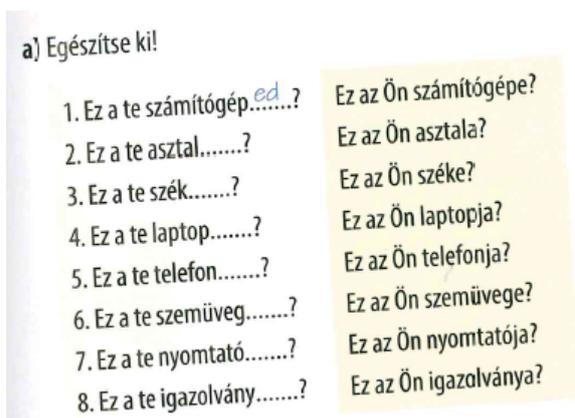


Abb. 28: Elaborative Darstellung in der Phase der Einbettung (Szita & Pelcz, 2013a:43)

Der gelbe Merktzettel präsentiert auch einmal die Grammatik, ‚*Instrumentalsuffix -val/-vel*‘ (siehe Abb. 26) in zwei Sätzen. Dieser wird zwar nicht als Einbettung wahrgenommen, trotzdem präsentiert er die Grammatik in zwei Sätzen, daher soll dies hier auch vermerkt werden. Diese Phase wird in dieser Arbeit zur Präsentation bzw. zur Darstellung gezählt, daher wurden dort die Textsorten bereits aufgelistet.

Die zweite Phase der Sprachaufnahme, ‚*die Phase der Erarbeitung*‘ wird ebenso im Lehrbuch durchgeführt. Für diese Phase wurden die Übungen – *Tabelle zum Ordnen des Phänomens; Dialoge hören bzw. selber durchführen; Beispiele des Phänomens in eine Tabelle ordnen; Lückenübungen* charakterisiert.

4. Részletes bemutatkozás. Olvassa el, és hallgassa meg a szövegeket!



Maria Fernandes vagyok.  
 Portugál vagyok.  
 Portugáliában élek.  
 Portói vagyok, de Lisszabonban élek.  
 54 (Ötvennégy) éves vagyok.  
 Spanyolul és portugálul beszélek.  
 Most angolul és magyarul tanulok.  
 Mérnök vagyok.



Carolina Schilling vagyok.  
 Német vagyok, de Franciaországban,  
 Párizsban élek.  
 23 (Huszonhárom) éves vagyok.  
 Németül és franciául beszélek.  
 Most magyarul tanulok.  
 Diák vagyok.



Barta Dániel vagyok.  
 Magyar vagyok.  
 Szegedi vagyok, de Budapesten élek.  
 40 (Negyven) éves vagyok.  
 Magyarul és angolul beszélek.  
 Most japánul tanulok.  
 Tanár vagyok.

5. Melyik szó illik az igéhez? Egészítse ki a 4. feladat alapján!

Maria Fernandes	Portugáliában	Portugálul
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
vagyok.	élek.	beszélek / tanulok.

Abb. 29: Gleichzeitige Einbettung mehrere Phänomene (Szita & Pelcz, 2013a: 20)

Oft werden in dieser Phase mehrere neue grammatische Phänomene geordnet. Es sind aber auch viele grammatische Phänomene, die diese Lehrphase auslassen, wie z.B. beim Hilfsverb ‚*lehet*‘ im Kapitel 4 (siehe MO1, S.62).

Die Übungen der zweiten Lehrphase ‚*die Phase der Sprachintegration*‘, mittels in welcher tatsächlich die Übungen der Grammatik durchgeführt werden, findet man fast ausschließlich im Übungsbuch. Hier kommen die folgenden traditionellen Übungen, die in der Theorie beschrieben werden, vor: *Lückenübungen*, *Umformungsübungen*, *Formationsübungen*, *Erweiterungsübungen*, *Ersetzungsübungen*, *Substitutionsübungen*. Zusätzlich werden weitere enge grammatische Übungen, und zwar die *Einordnungsübungen*, *Wegstreichübungen* bzw. die *halb offenen grammatische Übungen mit Bild-Text-Zuordnung* sowie *Frage-Antwort-Übungen* (siehe Abb. 30) präsentiert.

b) Írjon válaszokat!

1. Mit kérsz? (ez a csoki) *Ezt a csokit kérem* .....
2. Kit vársz? (a barátnóm) .....
3. Mit iszol? (egy pohár bor) .....
4. Mit rendelsz? (rántott hal) .....
5. Kit szeretsz? (mindenki) .....
6. Mit írsz? (Laci házi feladata) .....
7. Mit olvasol? (ez az újságcikk) .....
8. Mit süütsz? (sós sütemények) .....
9. Kit tanítasz? (a barátom lánya) .....

Abb. 30: Frage-Antwort-Übung II (Szita & Pelcz, 2013b: 84)

Wie bereits angemerkt wird die Phonetik in jedem Kapitel auf einer eigenen Seite geübt, wofür Lückenübungen (siehe Abb. 31) und Wegstreichübungen verwendet werden.

3. Melyik szó ez? Egy-egy sorban ugyanazok a magánhangzók hiányoznak. Ellenőrizze megoldásait a hangfelvétellel! 

1. f. e. h. é. r / b. ....sz. ....l / k. ....v. ....s	3. n. ....gyv. ....nn. ....gy / ....l. ....g
2. j. ....gy. ....t / ....gyb. .... / m. ....l. ....g	4. cs. ....sz. .... / r. ....t. ....s / ....t. ....l

Abb. 31: Phonetische Übung (Szita & Pelcz, 2013a: 109)

Auch die Syntax wird separat geübt und zwar im Übungsbuch mit Übungsformen der Formationsübung, Erweiterungsübung bzw. Frage-Antwort-Übung.

Hier muss angemerkt werden, dass kaum halb offene grammatische Übungen gebracht werden, die dann zur dritten Phase, der ‚Phase der Sprachanwendung‘ überleiten könnten. Diese Phase zählt zwar nicht zur Bewusstmachung, sondern zur konkreten Anwendung. Daher soll diese in der gegenständlichen Arbeit nicht analysiert werden. Trotzdem kann hier angemerkt werden, dass den ‚Phasen der Bewusstmachung‘ meistens ein Dialog zum selber Durchführen folgt.

- **Sind die Übungen eher der Fertigkeit ‚Schreiben‘ zuzuordnen?**

Die SchülerInnen sollen, außer einigen wenigen Ausnahmen, in Übungen für die erste Lehrphase ‚Erarbeitung grammatischer Phänomene‘ die gefundenen und geordneten Strukturen schriftlich festhalten.

---

Die Übungen für die Lehrphase der ‚*Sprachintegration*‘ sind im Übungsbuch auf die Fertigkeit ‚Schreiben‘ ausgerichtet. Die offeneren Übungen, die man im Lehrbuch finden kann, tendieren zur Vermittlung der Fertigkeiten ‚Hören‘ und ‚Sprechen‘.

- **Ist es sichtbar, dass eine ‚Rückwärtsplanung‘ beim Aufbau von Übungen ausgehend von der Zielaufgabe stattfindet?**

Da die Lehrphasen im Lehrwerk ‚**MagyarOk A1+**‘ gut zu erkennen sind, ist auch eine Rückwärtsplanung der AutorInnen in Betracht zu ziehen. Die zusätzliche Tatsache, dass die kommunikativen Aufgaben bzw. offenen grammatischen Übungen bis hin zu Aufgaben, die sich im Lehrbuch befinden und die engeren grammatischen Übungen in einem extra Buch, ins Übungsbuch gebracht werden, lässt annehmen, dass das Lehrbuch zuerst konzipiert wurde und dann erst die Übungen formuliert wurden.

Auch der verwendete Wortschatz und die erfragten Phänomene richten sich auf die, im Lehrbuch, folgende Aufgabe. Dies lässt eine Rückwärtsplanung, ausgehend von der Zielaufgabe, beim Aufbau der Übung erkennen.

- **Werden traditionelle oder eher innovative Übungen zur Bewusstmachung eingesetzt?**

Das Lehrbuch bzw. Übungsbuch verwendet traditionelle Übungen zur Vermittlung und Bewusstmachung von Grammatik. Wie bereits bei den Lehrphasen genau aufgelistet, werden diese Übungen den traditionellen Übungen zugeordnet. Im Buch selber können für die beiden ersten Phasen der Bewusstmachung keine innovativen Übungen gefunden werden.

Es ist anzunehmen, aufgrund der Tatsache, dass wenige offenerere Übungen im Lehrwerk zu finden sind, diese die AutorInnen auf der Internetseite von ‚**MagyarOk A1+**‘ (siehe MO4) nachgereicht haben. Es gibt ‚nur‘ für Lehrende Aufgabenblätter, die sie im Unterricht verwenden können. Unter diesen sind, neben Lückentexten und Dialogen mit Lücken, auch einige innovative Übungen in verschiedene Ausführungen zu finden. Dies wären *Wortkarten bzw. Wort-Bild- Karten zum Zusammenfinden, Memory, Frage-Antwort-Spiele, fehlende Lücken durch Dialoge einer anderen Person ausfüllen, jmd. durch angegebene Information suchen.*

- 
- **Sind spezielle Übungen zur Language Awareness zu finden, wenn ja welche?**

Im gesamten Lehrwerk inklusive Internetseite konnten keine speziellen Übungen zur Language Awareness gefunden werden.

## 7.3 ZUSAMMENFASSENDE VERGLEICH DER ERGEBNISSE

Im vorliegenden Abschnitt sollen die Analyseergebnisse gegenübergestellt und verglichen werden. Dabei sollen positive sowie auch negativere Punkte erfasst und interpretiert werden, damit mögliche Verbesserungsvorschläge in Ausblick gestellt werden können.

Gleich zu Beginn muss festgehalten werden, dass beide Lehrwerke **„Halló, itt Magyarország! I.“** und **„MagyarOk A1+“** kommunikationsorientiert erstellt worden sind und alltägliche Gesprächssituationen in den Vordergrund stellen. U.a. sind durch die temporäre Differenz der Erscheinung deutliche Unterschiede wahrzunehmen. Beide Lehrwerke weisen sowohl das eine oder andere Defizit als auch positive Aspekte auf, welche es in der folgenden Gegenüberstellung aufzuzeigen gilt.

### 7.3.1 Grammatische Progression im Vergleich

**„MagyarOk A1+“** wird im Gegensatz zu **„Halló, itt Magyarország! I.“** der *„Grammatik im weiteren Sinn“* zugeordnet, welche wiederum in der Forschungsliteratur präferiert wird. Die vertiefte Behandlung der Phonologie, v.a. der Aussprache der Vokale hilft allen SchülerInnen. Denn genau dieses Phänomen wird auch beim Lernen als problematisch angesehen. Sehr viele SchülerInnen machen bei der Aussprache und somit auch sehr häufig bei der Rechtschreibung von langen und kurzen Vokalen Fehler. Die Semantik, die auch als Gegenstandsbereich der Grammatik angehört, wird im MagyarOk auch stärker thematisiert. Aus semantischer Perspektive helfen in diesem Lehrwerk die häufig anwendbaren Sätze zu den jeweiligen Themen enorm bei alltäglichen Dialogen.

Beide dieser Lehrbücher geben im Vorwort an, dass das wichtigste Element des jeweiligen Lehrwerks die alltägliche Sprache ist. Der Stellenwert der Grammatik wird aber trotzdem hochgehalten, welches auch beide Lehrwerke in unterschiedlichen

---

Ausführungen vollziehen, obwohl das Lehrwerk ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ dies mit seinem Inhaltsverzeichnis überhaupt nicht vermittelt. Das Inhaltsverzeichnis sollte Lernenden sowie Lehrenden einen ersten Eindruck, wie eben ‚**MagyarOk A1+**‘ dies macht, vermitteln. In weiterer Folge sollte Hilfestellung für die spätere Orientierung geben. Dies konnte lt. Analyse auch **MagyarOk A1+** nicht zu 100% erfüllen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Lehrwerken ist der Grad der Progression. ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ weist eine eher flache Progression auf und ‚**MagyarOk A1+**‘ eine sehr steile. Für jene Gruppe Lernende, die tatsächlich gerade anfängt Ungarisch zu lernen, ist eine flache Progression vorteilhafter. Diese bietet einen genau strukturierten, auch für den Lernenden sofort überschaubaren Aufbau, womit ein erleichterteres Lernen und Erwerben stattfindet. Für eine Gruppe mit vielen SchülerInnen, die Ungarisch als Herkunftssprache oder die Ungarisch bereits gelernt haben, ist möglicherweise eine steilere Progression nicht so störend und überfordernd. Aus eigener Erfahrung und auch aus der Literatur zeigt sich, dass aber diese steile Art der Progression oft zu Problemen führen kann. Mehrere grammatische Phänomene in einem situativen Kontext können oft mental zu Überlastungen führen. Daher ist das ‚+‘ bei ‚**MagyarOk A1+**‘ nicht immer als positiv zu bewerten, denn es wird in den wenigen (8) Kapiteln verlangt, viel Grammatik zu bewältigen. Die Möglichkeit zur Auslassung eines Phänomens ist eher nicht gegeben, da einzelne Subkapitel und deren Grammatik durch die spiralförmige Progression ineinandergeflochten sind. Dieser Umstand, der immer wieder zu Wiederholungen und Erweiterungen führen soll, kann aber für ungeübte Lehrkräfte als verwirrend und undurchschaubar wirken. Leistungsstarke Lernende, wie dies SchülerInnen in Höheren Schulen eindeutig sind, wollen bzw. können gerade in diesem Alter Grammatik bewusst wahrnehmen. So besagt dies die Theorie. Oft reicht diesen Lernenden die begrenzte Darstellung einer Struktur nicht aus und diese verlangen sofort nach der komplexen Struktur. Dies wiederum sollte eine Lehrkraft bei Interesse aber nicht ablehnen, auch wenn das Lehrwerk diese Inhalte erst viele Kapitel später bringt. ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ erweckt den Anschein, dass es eine situative Progression innehat, wenngleich dies aber laut der Analyse nicht der Fall ist. Es tendiert zu strukturierten, d.h. grammatischen Progression, mit einer leichtgradigen spiralförmigen Progression. Laut Theorie ist das eine passendere Progression für AnfängerInnen.

---

In ‚**MagyarOk A1+**‘ wurde als erwünschtes Hauptkriterium ‚Frequenz bzw. Häufigkeit einer Struktur‘ angewendet und dies stand oft vor dem Kriterium ‚der Komplexität einer Struktur‘. Dies wurde meistens auch gut erfüllt, daher auch die eindeutige Zuordnung zur kommunikativen Orientierung, welche aber manchmal die Lernenden überfordert. Denn wie bereits aus der Theorie herausgearbeitet, können manche Phänomene an bestimmten Sequenzen noch nicht erworben werden. Zur Beleuchtung dieser Tatsache wäre eine gesonderte Untersuchung zu empfehlen. Daher kann darauf an dieser Stelle kein Bezug genommen werden.

Das Lehrwerk ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ weist hingegen eindeutig das Hauptkriterium der ‚Komplexität‘ auf, d.h. es präsentiert gewichtig leichtere Phänomene eher am Anfang und schwerere Strukturen in späterer Folge. Besonders auffallend ist in diesem Lehrwerk die gesonderte Behandlung der Präfixverben, die in dem anderen Lehrwerk kaum trainiert wurden. Diese Präfixverben verursachen viele Probleme bei den LernerInnen, sogar auf hohem Sprachniveau. Daher war ein weiteres Kriterium sicherlich das ‚Eingehen auf eine sprachliche Fehlerquelle‘. Dieses Kriterium kann aber auch ‚**MagyarOk A1+**‘ zugewiesen werden, da es betreffend Phonologie und Auswahl der beiden Konjugationen auffallend viele Übungen und Aufgaben bietet. Zudem empfiehlt diese Arbeit noch ein weiteres Kriterium für die Lehrwerke bzw. Forschung, das ‚*Kriterium der oft vorkommenden Fehler*‘.

Einige der typischen Fehler der SchülerInnen mit Ungarisch als Fremdsprache sind in den Lehrwerken nicht vorgekommen. Leider wurde zwar in ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ z.B. beim Kopulaverb ‚*van*‘ die Konjugationen zwei Mal explizit mit und ohne 3. Person in Tabellenform dargestellt, aber deren genaue Anwendung als nominales Prädikat nicht explizit erläutert. Aber genau dies verursacht eine hohe Fehlerrate bei allen LernerInnentypen und nicht die Konjugation. Auf einige typische Fehler der SchülerInnen mit Ungarisch als Herkunftssprache wurde nicht explizit eingegangen, aber die Unterstützung für die Erkennung der Wortgrenze ist vorhanden. Durch viele Suffixe, die behandelt werden bzw. durch Assimilationen, die Konsonanten verdoppeln lassen, kann auch die Orthografie dieser SchülerInnen verbessert werden.

---

### 7.3.1.1 Empfehlung für die grammatische Progression

Das Phänomen der Vokalharmonie für die ungarische Sprache bzw. die Phonologie bereiten viele Lernenden Schwierigkeiten. Aus diesem Grund sollte in Lehrwerken Grammatik im weiteren Sinn behandelt werden. Aus semantischer Perspektive könnten Lehrwerke mit einigen Gedichten, Literatur, Liedern oder auch Zeitungsberichten, d.h. authentischen Texten, auf einige pragmatische, stilistische oder phraseologische Elemente hin sensibilisieren.

Das Vorwort bzw. Inhaltsverzeichnis geben die erste Auskunft über die Progression des Lehrwerks, daher sollte dies so exakt und detailliert wie nur möglich, aber auch gut strukturiert präsentiert werden. Auch die Einhaltung seines chronologischen Aufbaus verhilft bei der späteren Zurechtfindung. So können Lehrkräfte und Lernende nicht nur einen Eindruck über die Progression erhalten, sondern dies würde ihnen auch bei der Orientierung helfen.

Eine zu flache Progression kann zwar unterfordernd sein, eine zu steile Progression hingegen natürlich überlastend. Die flache Progression kann aber, auf die Diversität der Lernenden hin exakt ergänzt werden, während die Auslassung bei der steilen Progression zu Missmut und Verwirrung sorgen kann.

Die spiralförmige Progression, welche Phänomene immer wiederholt, ist sehr nützlich. Jene aber, die Phänomene nur teilweise vorgibt und diese dann immer wieder, nach unterschiedlicher temporaler Dauer schrittweise ergänzt, ist in ihrer Nützlichkeit fraglich bzw. vom Lerntyp abhängig. Es gibt Lernende, welche grammatische Phänomene auf einem Blick ersichtlich haben wollen. Ist dies nicht der Fall fragen sie immer wieder nach. Diese Neugierde ist gut und sollte gestillt werden. Daraus ergibt sich dann aber aus der spiralförmigen Progression eine lineare Progression.

Für die Auswahl der Progression sind die Hauptkriterien ‚Häufigkeit und Komplexität‘ einer Struktur bestimmend. Das Kriterium ‚oft vorkommende Fehler‘ wurde in dieser Arbeit erkannt und für den Aufbau der Progression empfohlen. Strukturen, die vielen Lernenden permanent Probleme und Schwierigkeiten bereiten, müssten/sollten früh erläutert und immer wieder vertieft werden, indem sie explizit behandelt oder geübt werden. Bei diesen Phänomenen sollte auch explizit auf die Schwierigkeiten bzw.

---

Probleme dieser Strukturen hingewiesen werden, damit sich Lernende gleich mit einer intensiveren Aufmerksamkeit dem Phänomen zuwenden.

Genau dies wäre auch für die Erfüllung der Ziele im ungarischen Fremdsprachenunterricht im Burgenland wichtig. Durch die Diversität der SchülerInnen müssen Lehrwerke verstärkt auf die Probleme der SchülerInnen eingehen. Natürlich kann das Lehrwerk nicht speziell auf alle Fehlerhinweise der diversen LernerInnentypen eingehen, aber wenigstens einige davon behandeln und/oder wichtige Hinweise darauf geben, damit Lehrkräfte diese erweitern können.

Denn „Lehrwerke bieten, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Programm, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht“ (Funk, 2001: 287).

### 7.3.2 Grammatische Präsentation im Vergleich

Das Lehrwerk ‚**MagyarOk A1+**‘ übernimmt das Leitprinzip ‚Sammeln, Ordnen, Systematisieren‘ überaus gut, welches in ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ leider fehlt. Es ermöglicht ein gutes ‚*entdeckendes Lernen*‘, welches Lernende auch sehr gerne tätigen und diese auch motiviert. Diese Tabellen für das entdeckende Lernen sollte aber mit einer sofortigen Erklärung des Phänomens ergänzt werden, damit die Mühe der Lernenden sich auszahlt. Denn was bringt es, wenn Lernende etwas finden, strukturieren, evtl. sogar schon anwenden, aber dann keine sofortige explizite Erklärung zustande kommt, sondern dazwischen ein komplett anderes Phänomen noch erweitert oder geübt wird. Dies geschieht aber in ‚**MagyarOk A1+**‘. Wenn man sehr weit geht und diese Zeit real wahrnimmt, könnte es sogar dazu kommen, dass das Phänomen dann schlussendlich doch ‚*deduktiv*‘ und nicht ‚*induktiv*‘, wie erwünscht, eingeführt wird, da die Lernenden das Phänomen bereits ‚vergessen‘ haben, was aber gar nicht beabsichtigt war.

Dem können natürlich Lehrkräfte mit Auslassungen der anderen dazwischen geschobenen Übungen entgegenwirken bzw. korrigieren, aber ein ständiges Hin und Her springen im Lehrbuch erzeugt auch Aufregung bei den Lernenden. Der Verweis auf das Lehrbuch für die kompletten grammatischen Darstellungen ist evtl. gewöhnungsbedürftig, gibt aber eine gute Möglichkeit und Platz für gute Erklärungen. Dem wird jedoch oft nicht gefolgt, da einige das Übungsbuch von Anfang an nicht

---

benutzen wollen bzw. die Erklärungen im Lehrbuch als ausreichend empfinden. **„Halló, itt Magyarország! I.“** geht ebenfalls ‚induktiv‘ vor, mit Präsentation und Anwendung der grammatischen Elemente in Dialogen, welche dann aber eher in spärlichen und oft unübersichtlichen Darstellungen präsentiert werden. Durch zu wenig Beispiele bzw. Darstellungen entfällt die Möglichkeit für ein intensives entdeckendes Lernen.

Die Verwendung diverser Textsorten ist auch eine gute Möglichkeit bzw. ein guter Weg zur Abwechslung, v.a. Einbettung der Grammatik in realen Situationen. So können Lernende die Funktion der Strukturen wahrnehmen und müssen nicht erst auf Übungen warten. So erfolgt ein Verstehen und Behalten viel schneller und intensiver. Dabei ist aber auch wichtig, dass induktiv eingeführte Phänomene aber explizit auch genannt und aufgelöst werden, denn nur so kann explizites Wissen entstehen, welches die Diversität im ungarischen FU im Burgenland benötigt.

‚**MagyarOk A1+‘** achtet vermehrt darauf, dass in Regeldarstellungen bereits vorentlastete Beispielwörter bzw. -sätze verwendet werden, damit die Lernenden sich tatsächlich nur auf die grammatischen Phänomene konzentrieren müssen, was für das Erfassen und Behalten sehr hilfreich sein kann. Die Angabe von Terminologien zu den einzelnen Erscheinungen, was in den beiden Lehrbüchern nicht vorkam, könnte alleine schon für die Möglichkeit einer kontrastiven Sichtweise, die autonom durchgeführt wird bzw. für eine bessere Übersicht nützlich sein. Zwar wird im ‚**MagyarOk A1+‘** im Inhaltsverzeichnis die Grammatik aufgelistet, aber ohne Hilfe des Übungsbuches, kann diese evtl. nicht zugeordnet werden. Dies wäre aber für das autonome Lernen wichtig, damit die Lernenden Strukturen nachschlagen können.

Die Einfachheit, das Fehlen von Erklärungen und das simple Auflisten von grammatischen Strukturen bei Grammatikdarstellungen in **„Halló, itt Magyarország! I.“** ist mit Sicherheit durch die Lehrkräfte zu ergänzen, damit Lernende grammatische Strukturen auch begreifen können. Im Lehrbuch von ‚**MagyarOk A1+‘** werden zwar auch nur die Elemente bzw. die Formen der Strukturen in tabellarischer Form dargestellt, aber mit einem Verweis auf das Übungsbuch. Dieses ist dafür konzipiert worden und bringt die expandierte, tatsächliche Grammatikdarstellung. Es ist gut, wenn man dieses Übungsbuch auch verwendet. Visuelle Elemente sind für die

---

Grammatikdarstellung wichtig, welche beide Lehrwerke auch zahlreich anwenden. Daher müssen diese auch genauer betrachtet werden.

Eine durchlaufende Markierung für neue Phänomene bzw. Endungen, die konsequent durch das gesamte Lehrbuch/Lehrwerk führt, welche auch in beiden Lehrwerken im Großen und Ganzen zu finden ist, ist auch sehr empfehlenswert und entspricht den Anforderungen für ein gutes Erlernen. Die farbliche Untermalung von bestimmten Phänomenen und dadurch die Gliederung zu unterstützen ist auch zu empfehlen, nur ist die Wahl dieser Markierung wichtig. Eine das Buch durchgehende Markierung, wie in *„Halló, itt Magyarország! I.“*, welche die Bestandteile im Satz wie Prädikat, indirektes Objekt, Subjekt kennzeichnet, ist gut, jedoch sollten Lernende über diese Phänomene Bescheid wissen und dies auch verstehen, sonst hat es keinen Gewinn für das Verstehen. Im Unterricht für AnfängerInnen wird dies jedoch evtl. nicht im Vordergrund stehen. Positiv für das Verstehen und Lernen grammatischer Phänomene sind die mathematischen Zeichen, die in beiden Lehrwerken gut durchgeführt werden.

Beide Lehrwerke verwenden Tabellen für grammatische Phänomene, insbesondere für Verbkonjugationen. Der einzige Unterschied ist die bereits genannte farbliche Untermalung zur Gliederung, die immer wieder Anwendung findet seitens *„MagyarOk A1+“*, welche sehr gut gelungen ist.

Grammatische Zeichen sind sehr hilfreich, wenn sie im richtigen Kontext stehen bzw. nicht allzu oft eingesetzt werden. Statt konkreter Symbole werden in beiden Büchern dynamische Symbole gebraucht, die dies wirklich gut darstellen können.

Trotzdem kann gesagt werden, dass *„Halló, itt Magyarország! I.“* schon an der Grenze der Überlastung der visuellen Elemente steht und eine Überlastung der Sinne hervorruft.

Lerntipps, Eselsbrücken, Merksätze etc., die das Einprägen unterstützen, waren außer in Bezug auf die Merkwörter zur Vokalharmonie in *„MagyarOk A1“*, in beiden Lehrwerken nicht zu finden.

Eine genaue Strukturierung und keine allzu spiralförmigen Darstellungen garantieren auch kein Übersehen grammatischer Verweise, wie in *„MagyarOk A1“* bei größeren Phänomenen jedoch vorkommt. Zu viele Verweise können bewirken, dass diese überlesen werden.

---

### 7.3.2.1 Empfehlung für die grammatische Präsentation

Die induktive Vorgehensweise ist in den modernen Lehrwerken präsent. In den innovativen Lehrwerken sollte das Leitprinzip ‚Sammeln/Ordnen/Systematisieren‘ für das ‚entdeckende Lernen‘ auch gut realisiert werden. Die Texte, die das Phänomen als Erstes in Erscheinung bringen, können bzw. sollen auch diverse Textsorten aufbringen und reale Situationen darstellen, damit auch deren Funktion erkannt werden kann. Bei passenden Phänomenen, die u.a. entweder ein altes Phänomen ergänzen und trotzdem als eine neue grammatische Struktur eingeführt werden, oder die Komplexität der Struktur oder Funktion nicht zu groß ist, können diese auch deduktiv eingeführt werden.

Grammatikdarstellungen sollen Beispielwörter und Beispielsätze bringen, die bereits durch das ‚entdeckende Lernen‘ vermittelt wurden. Es ist empfehlenswert die Phänomene in kompletter Struktur zu bringen, nicht nur fragmenthaft. Dies wäre nicht nur für die SchülerInnen, die Ungarisch als Fremdsprache lernen, wünschenswert, sondern v.a. für die SchülerInnen, die Ungarisch als Herkunftssprache aufweisen. Für diese SchülerInnen ist eine komplette Struktur viel nützlicher, als nur Fragmente. Diese müssen schließlich von den AnwenderInnen ergänzt werden. Dabei ist eine explizite Nennung der Terminologie zu den Phänomenen empfehlenswert, um eine Bewusstmachung zu steigern bzw. eine kontrastive Sichtweise zu erschaffen.

Für eine bessere Verständlichkeit ist eine konsequente Markierung der neuen Phänomene relativ präsent und auch empfehlenswert. Für das autonome Lernen betreffend Nachschlagen u.a. in kontrastiver Hinsicht ist eine Terminologie empfehlenswert, welche auch Phänomene voneinander abgrenzen könnte. Eine Markierung durch ‚angenehme‘ farbliche Nuancen gewiss sind auch für ein besseres Lernen und Verstehen nützlich. Dennoch sollten die Phänomene farblich markiert werden, die wirklich in der Phase, in der sich die Lernenden befinden, hilfreich sein können.

Viele visuelle Elemente werden in den Lehrwerken gebraucht, welche für die Lernschritte Verstehen und Lernen/Behalten empfehlenswert erscheinen, wie drucktechnische-graphische Mittel, dynamische Symbole, Farben, etc., denn diese ermöglichen eine bessere Wahrnehmung und eine tiefere Verarbeitung. Doch zu viel

---

ist auch manchmal ungünstig. Eine Überlastung kann schnell erreicht werden, welche auch zu Verwirrung führen kann.

Lerntipps, Eselsbrücken, Merksätze oder Hinweise zu Mnemotechniken unterstützen das Behalten und ein schnelleres Lernen. Außer der bekannten Wörter der Vokalharmonie, oder den bekannten Sätzen<sup>50</sup> für die Bildung der Vergangenheit für eine bessere Memorisierung, können auch Kinderreime hilfreich sein.

Verweise sind nützlich, wenn sie in die Struktur passen und immer wieder auf diese hingewiesen werden kann. Sie dürfen nicht allzu oft kommen, da ein Überlesen garantiert ist.

### 7.3.3 Grammatische Übungen der Bewusstmachung im Vergleich

Das Lehrwerk ‚**MagyarOk A1+**‘ besitzt ein eigenes Übungsbuch, welches die Übungen genau mit den Themen bzw. Subthemen des Lehrbuches vollkommen abgestimmt formuliert. Den Lernenden wird in dieser Art und Weise neben grammatischem Wissen auch der Wortschatz zum gegenständlichen Thema vermittelt. Diese Übungen führen die SchülerInnen tatsächlich zur Kommunikation. Daher ist es unbedingt obligatorisch das Übungsbuch zu verwenden. Sehr viele Lehrkräfte, aus eigener Erfahrung der Autorin dieser Arbeit, lassen aber jegliche Übungsbücher bei Seite und verwenden dies nicht. Dies führt dazu, dass die SchülerInnen diese auch nicht benutzen. Aus diesem Grund sollte darauf markanter hingewiesen werden. Im ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ hingegen, ist es ersichtlich, dass zwar damals bei der Buchgestaltung ein Versuch unternommen wurde, Übungen thematisch bzw. situativ abzustimmen, was wiederum jedoch oft nicht gelang. Es finden sich überwiegend Übungen, die isolierte Einzelsätze aufweisen. Mit diesen kann zwar Grammatik geübt werden, diese zeigen aber keine Funktion bzw. führen diese nicht zur erwünschten Kommunikation.

Trotz Wichtigkeit und Klarheit der Struktur des Lehrwerks ‚**Halló, itt Magyarország! I.**‘ konnten die von der Forschung präferierten Lehrphasen nicht erkannt werden. Die *Transferphase*, in der die Bewusstmachung zur Sprachanwendung langsam übergeht, ist nicht vorhanden und muss durch Lehrkräfte ergänzt werden. Die für die

---

<sup>50</sup> z.B. für die auf -j, -l, -m, -n, -ny, -r endenden Verben bekommen das Vergangenheitssuffix -t - Merksatz dafür: *Jár a lányom.*

---

Bewusstmachung der Grammatik noch wichtigere Phase, die *Erarbeitung* konnte auch nicht explizit erkannt werden, da diese mit Dialogen zum Auswendiglernen und zum Selbermachen eher zur *Phase der Sprachanwendung* gezählt werden kann. In der Phase der Sprachintegration, in der die grammatischen Übungen im engeren Sinn präsentiert werden, kommen traditionelle Übungen, davon überwiegend Lückenübungen zur Anwendung mit der Ergänzung von Einsatzübungen, Frage-Antwort-Übung (mit Bild). Bild-Text-Übungen bzw. Ergänzungsübungen. Empfehlenswert wäre hier, dass nicht zwei Übungsformen gleichzeitig aufeinandertreffen.

Im Lehrwerk *MagyarOk A1+*, mit einem viel späteren Erscheinungsdatum, sind alle drei Lehrphasen klar erkennbar. Hier muss gesagt werden, dass bei manchen Phänomenen nicht alle Phasen immer präsent sind, denn die Einbettung erfolgt manchmal durch die sofortige Erarbeitung, welches aber nicht als sehr schlimm erachtet wird, da diese Phänomene zu den einfacheren gehören. Problematischer ist aber die Tatsache, dass die ‚Lehrphasen der Bewusstmachung‘ nicht immer gleich anschließend folgen und andere Übungen bzw. Präsentationen dazwischengeschoben werden. Diese mangelnde Einhaltung der Lehrphasen führt zur Verwirrung. Die Einbettung, die erste Phase der Sprachaufnahme, erfolgt meistens implizit in unterschiedlichen Textsorten, was wiederum für Abwechslung sorgt. Problematisch ist hier zu nennen, dass diese Texte oft als Übungen bzw. Aufgaben für andere Phänomene dienen und somit die Aufmerksamkeit der Lernenden dabei auf etwas Anderes richtet. So können die neuen grammatischen Phänomene nicht erkannt bzw. wahrgenommen werden. Manche Darstellungen, welche elaboratives Vorgehen unterstützen, sind hingegen sehr wünschenswert. Die *Phase der Erarbeitung* wird sehr klar und strukturiert vorgenommen, wofür Lernenden diverse ‚Übungen‘ zur Verfügung bekommen. Dies sind *Tabelle zum Ordnen des Phänomens; Dialoge hören bzw. selber durchführen; Beispiele des Phänomens in einer Tabelle ordnen; Lückenübungen*. Diese Übungen sind motivierend für Lernende und fördern auch deren Autonomie.

Die zweite Phase, in der tatsächlichen grammatischen Übungen im engeren Sinn angeboten werden, findet sich im Übungsbuch und ist relativ abwechslungsreich. Neben den traditionellen Übungen kommen noch *Einordnungsübungen, Wegstreichübungen bzw. halb offene grammatische Übungen Bild-Text-Zuordnung, Frage-Antwort-Übung* vor.

---

Beide Lehrwerke weisen kaum innovative Übungen auf. Die AutorInnen von ‚**MagyarOk A1+**‘ haben dies vlt. aus Platzgründen, da sowieso schon (zu) viel im Lehrbuch verpackt wurde, nicht getan und/oder aus neuen Erkenntnissen im Nachhinein, im Internet für die LehrerInnen nachgebracht. Dies ist zwar als sehr positiv zu bewerten, denn innovative Übungen motivieren und fördern Kreativität. Solche Übungen sind auch offenerer Übungen, die in beiden Lehrwerken kaum vorkommen. Aber man muss hier anmerken, dass diese offeneren Übungen nicht nur an Lehrkräfte gerichtet sein sollten.

Im Lehrwerk **MagyarOk A1+** ist eine genaue Erkennung der Rückwärtsplanung, ausgehend von den Aufgaben bei der Erstellung der Übungen anzunehmen. Die Übungen führen zu den im Lehrbuch präsentierten Dialogen bzw. andere Aufgaben und sind gut zu meistern. Da das Lehrwerk **Halló, itt Magyarországon! I** keine Aufgaben angibt, kann dort eine Rückwärtsplanung nicht erfolgt sein.

Beide Lehrwerke haben die Wichtigkeit des Schreibens für grammatische Übungen gut erkannt. Trotz der kommunikativen Ausrichtung werden grammatisch enge Übungen mit der Fertigkeit ‚Schreiben‘ ausgeführt.

Bedauerlicherweise sind in beiden Lehrwerken keine speziellen Übungen zur Language Awareness zu finden.

### *7.3.3.1 Empfehlung für grammatische Übungen*

Ein innovatives Lehrwerk ‚muss‘ Übungen angleichend mit dem Thema bzw. der Situation formulieren. Für das Ziel ‚Kommunikation‘, welches u.a. SchülerInnen mit Ungarisch als Fremdsprache erreichen wollen, sind solche Übungen obligatorisch, denn isolierte Sätze können zu keiner Sprachanwendung führen. Auch für die Bewusstmachung sind die situativen/thematischen Übungen wichtig, damit neben der Form auch die Funktion der Anwendung erkannt werden kann.

Die drei Lehrphasen werden in der Theorie sehr empfohlen und können in der Praxis, d.h. in Lehrwerken, auch gut umgesetzt werden, siehe das Lehrwerk ‚**MagyarOk A1+**‘. Es werden diverse Textsorten für die Phase der Einbettung, gute und klare Übungen für die Erarbeitung geboten bzw. mit der Verwendung des

---

Übungsbuches gute grammatisch enge Übungen, die dann zu Aufgaben im Lehrbuch, d.h. zur Phase der Sprachanwendung führen. Hier muss ein Autor bei der Erarbeitung eines Lehrwerks jedoch aufpassen, nach Meinung und Erfahrung der Autorin dieser Arbeit, dass diese Phasen wirklich hintereinander, ohne Unterbrechung durch andere Übungen bzw. Darstellungen anderer grammatischer Phänomene, ablaufen. Nur so kann eine volle Bewusstmachung eines grammatischen Phänomens garantiert werden, denn sonst kann es zu Verwirrung bzw. sogar zum Vergessen des Phänomens kommen.

Eine in jeder Phase vorhandene Übungsvielfalt kann andere Blickwinkel der Erscheinungen öffnen bzw. sehr motivierend wirken. Daher sollten auch verstärkt innovative Übungen eingesetzt werden, damit die Motivation und auch die Neugierde vermehrt geweckt wird. Diese innovativen Übungen können eine gute Transferphase darstellen, wobei bewusstes grammatisches Wissen immer offener wird. Dabei ist lt. Forschung wichtig, vermehrt die Fertigkeit ‚Schreiben‘ anzuwenden, damit eine noch bewusstere Wahrnehmung vollzogen wird. Dies ist v.a. für jene Lernenden mit ungarischer Herkunftssprache wichtig, welche beim Schreiben Probleme aufweisen. Speziell für diese Gruppe und natürlich auch für die Lernenden der ungarischen Sprache als Fremdsprache wären Übungen zur Language Awareness sehr zu empfehlen. Diese offeneren Übungen könnten das Bewusstsein zur Sprache und somit zur Grammatik enorm erhöhen. Dies könnten einfache Fehleranalysen, gesammelte oder einzelne Werbesprüche zu grammatischen Phänomenen oder einfache Platzfreilassungen für von den SchülerInnen erstellte Dialoge mit Code-Switching sein.

---

## 8. SCHLUSSWORT

Nach dem ersten Kapitel, welches in das Thema einführte und das Forschungsziel nahelegte, konzentrierte sich die Arbeit gleich am Anfang, d.h. im 2. Kapitel, auf die Grammatik. Dabei wurde deren Relevanz dargestellt, denn die Regeln der Grammatik sind in der Sprache überall präsent und somit ist diese für jeden Fremdsprachenunterricht unverzichtbar. Es wurde auch festgestellt, trotz vorwiegender Orientierung hin zur Kommunikation, dass Grammatik noch immer eine hohe Stellung innehat. Beim Erwerb dieses grammatischen Wissens muss zwischen ‚explizitem Regelwissen‘, d.h. deklarativem Wissen und der ‚Entwicklung von Können‘, d.h. prozeduralem Wissen unterschieden werden. Die erste Wissensart ist vor allem für die Bewusstmachung von grammatischen Regeln wichtig, die wiederum im FU oft vernachlässigt werden und sich Methoden vielmehr auf das prozedurale Wissen fokussieren. Aus diesem Grund wurde die Notwendigkeit des expliziten Wissens dargestellt, mit Hilfestellung der ungarischen Sprache. Denn die Stellung bzw. Relevanz dieses Wissens ist v.a. von der Sprache selber und ihren innewohnenden Regeln abhängig.

Da der Stellenwert von Grammatik festgestellt wurde, war es obligatorisch aufzulisten, welche SchülerInnen im ungarischen FU im Burgenland überhaupt präsent sind. Diese Untersuchung bzgl. der Schülertypen erwies sich auf die Sichtweise der Stellung von Grammatik noch interessanter. Denn neben den SchülerInnen, die Ungarisch wirklich als Fremdsprache lernen, sind auch noch die SprecherInnen der ungarischen Herkunftssprache anwesend. Diese SchülerInnen weisen lt. Untersuchung ein anderes Sprachwissen auf. So kann man behaupten, dass eine ‚Diversität des Sprachwissens‘ im ungarischen FU im Burgenland vorliegt, welche die Arbeit der Lehrkräfte und auch der AutorInnen von Lehrwerken extrem erschwert und berücksichtigt werden müsste. So wurde in dieser Arbeit auch ein eigenes Kapitel für die Definierung von Zielen benötigt, da diese genau festgelegt und erläutert werden müssen.

Die von der Institution Schule vorgegebenen Ziele sind im Lehrplan verankert, welcher dann zur neuen standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung führt. Beide wiederum basieren auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung kann als Hauptziel aller

---

MitgliederInnen dieser Institution gesehen werden, aber ob das wirklich zielführend ist, kann in Frage gestellt werden. Diese Fragestellung könnte weiterführend untersucht werden. Diese Arbeit konzentrierte sich aber vielmehr auf die Ziele der einzelnen Diversitätstypen und zwar genau auf die Problematik, welche ihre SprecherInnen aufweisen. Diese wurden bereits im Kapitel 3 genau formuliert und so konnte festgestellt werden, dass eine Bewusstmachung der Grammatik, d.h. ‚das deklarative Wissen‘ für alle SchülerInnen eine enorme Wichtigkeit darstellt und eine Hilfestellung für alle Zielsetzungen gibt.

Für die Erreichung der Ziele könnten gute Lehrwerke sehr nützlich sein, denn diese wirken oft auch als ein ‚heimlicher Lehrplan‘. Leider sind nur wenige Lehrwerke für Ungarisch als Fremdsprache auf dem Markt bzw. keine die diese Diversität berücksichtigen. Aus diesem Grund müssen die LehrerInnen eigene Materialien u.a. aus allen vorhandenen Lehrwerken selber zusammenstellen. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass eine Art dieser Diversität (bald) nicht mehr nur im Burgenland zu finden ist, sondern überall auf der Welt, da die Mobilität immer größer wird, und bereits vermehrt die zweite/dritte Generation von MigrantInnen die Schule besuchen.

Um das deklarative Wissen aufzubauen, das alle Lernenden im ungarischen FU im Burgenland benötigen, müssen die drei Hauptkriterien ‚Progression‘, ‚Präsentation von Grammatik‘ und ‚grammatische Übungen‘ in Lehrwerken bedacht konzipiert werden. Die Grundentscheidung beim Aufbau eines Lehrwerks ist die Frage nach der Progression, ob sie steil oder flach ist, bzw. ob die Grammatik eine spiralförmige oder lineare Progression aufweist. Durch das unterschiedlich realisierbare Inhaltsverzeichnis kann hierfür eine gute Übersicht geschaffen werden. Für die Präsentation von Grammatik ist der Begriff ‚entdeckendes Lernen‘ sehr wichtig, wo SchülerInnen durch ‚Sammeln/Ordnen/Systematisieren‘ zur eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln angeregt werden. Hier findet statt der herkömmlichen ‚deduktiven‘ Methode, welche oft als Teufelskreis der Grammatikvermittlung dargestellt wurde, ein induktives Lernen statt. In der heutigen Auffassung soll eine lernzielspezifische Auswahl beider Methoden stattfinden. Die tatsächliche Grammatikdarstellung ist dann eine modellhafte Abbildung einer realen Sprache, wofür zahlreiche Anforderungen und visuelle Elemente in diesem Kapitel vorgestellt wurden. Um das Ziel der Realisierung von realen Sprachsituationen zu

---

erreichen, müssen SchülerInnen durch Mittlertätigkeiten mittels grammatischer Übungen vorbereitet werden, die ausgehend von der Aufgabe durch engere grammatische Übungen, d.h. durch ‚Rückwärtsplanung‘ ausgearbeitet werden. Für die Kommunikation ist es wichtig, Übungen immer situativ/thematisch zu kreieren. Schließlich wurde dann eine Auflistung von traditionellen Übungen mit alternativen Übungen mitsamt Zuordnung zur Lehrphase der Bewusstmachung getätigt.

Mit den Kenntnissen der Theorie konnte schließlich im Kapitel 6 aus den Arten der Lehrwerkforschung die ‚Lehrwerkkritik‘ für diese Arbeit ausgewählt werden, denn das Ziel war es eine praxisbezogene, vergleichende Lehrwerküberprüfung zu tätigen, um Lehrkräfte bei der Aus- und Weiterbildung bzgl. methodischer Innovationen zu unterstützen, bei der Auswahl von Lehrwerken für die Diversität unterstützende Kriterien bereitzustellen sowie für eine konkrete Zielgruppe eventuelle Empfehlungen zu geben, die auch AutorInnen zukünftiger Lehrwerke beachten könnten. Dafür wurden die Lehrwerke ‚MagyarOk 1‘, welches innovativ und forschungsorientiert ist und Halló, itt Magyarország! 1‘, welches in der Schulbuchliste zu finden ist, ausgewählt. Als letzter Punkt wurden dann das aus den Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse zu Kriterien der drei Hauptpunkte zu einem Kriterienkatalog zusammengestellt.

Diese Kriterien kamen dann im 7. Kapitel zur Anwendung. Zuerst wurden beide Lehrwerke einzeln analysiert, dann miteinander verglichen, wodurch abschließend zu den einzelnen Hauptpunkten ‚Progression, Präsentation, und Übungen‘ eine Empfehlung abgegeben werden konnte.

---

## 9. LITERATURVERZEICHNIS

### Primärliteratur:

Erdős, József / Prileszky, Csilla (2014a). *Halló, itt Magyarország! I.* (5. Auflage)  
Budapest: Akadémiai kiadó.

Erdős, József / Prileszky, Csilla (2014b). *Halló, itt Magyarország! Kiegészítő kötet* (2. Auflage). Budapest: Akademia Kiadó.

Szita, Szilvia / Pelcz, Katalin. (2013a). *MagyarOk. Magyar nyelvkönyv. A1+. 1. kötet.*  
Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Szita, Szilvia / Pelcz, Katalin. (2013b). *MagyarOk. Nyelvtani munkafüzet A1+. 1.kötet.*  
Pécsvárad: Pécsi Tudományegyetem.

Szita, Szilvia / Pelcz, Katalin. (2015a). *Kiegészítő anyag.* [http://magyar-ok.hu/hu/A1\\_materials.html](http://magyar-ok.hu/hu/A1_materials.html) Letzter Zugriff: 11. 09. 2017.

Szita, Szilvia / Pelcz, Katalin. (2015b). *Grammar Overview. Nyelvtani összefoglaló.*  
[http://magyar-ok.hu/docs/MOK1\\_grammar\\_english.pdf](http://magyar-ok.hu/docs/MOK1_grammar_english.pdf) Letzter Zugriff: 11. 09. 2017.

Szita, Szilvia / Pelcz, Katalin. (2015c). *Tanároknak.* [http://magyar-ok.hu/hu/A1\\_teachers.html?ver=2.7](http://magyar-ok.hu/hu/A1_teachers.html?ver=2.7) Letzter Zugriff: 11. 09. 2017.

### Sekundärliteratur:

Baliko, Ludwig. (2013). Der Ungarischunterricht an den Pflichtschulen des Burgenlandes. In: Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner & Theodor Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig*. Graz: Leykam, S. 58-61.

Barkowski, Hans. (2010). Kommunikative Grammatik. In: Hans Barkowski, & Hans – Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 157.

- 
- Baumgartner, Gerhard (1995). *6 x Österreich Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen* (Bd. 1). Klagenfurt: DRAVA .
- Brenner, Edina. (2008). Ungarischunterricht im Burgenland. In: Johanna Laakso, *Ungarischunterricht in Österreich*. Wien & Berlin: Lit Verlag, S. 128 -138.
- Bußmann, Hadumod. (Hrsg.). (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (3. Auflage). Stuttgart: Alfred Kröner.
- Csire, Márta. (2008). Ungarisch-deutsche Zweisprachige im Sprachunterricht: Über die Problematik einer speziellen Zielgruppe. In: Johanna Laasko (Hrsg.), *Ungarischunterricht in Österreich. Perspektiven und Vergleichspunkte*. Finno-Ugrian Studie in Austria. (Bd. 6). Wien & Berlin: LIT Verlag, S. 138-154.
- Csire, Márta / Laakso, Johanna. (2012). Herkunftssprache als Zielsprache: Erfahrungen aus der Wiener Hungarologie. In: Csongor Lörincz, György Eisemann, Rita Hegedüs, Beatrix Kricsfalusi, Magdolna Orosz, Mihály Szajbély & Pál S. Varga (Hrsg.), *Berliner Beiträge zur Hungarologie. Schriftenreihe des Fachgebiets für Ungarische Literatur und Kultur an der Humboldt-Universität zu Berlin.17*. Berlin: Slawistik der Humboldt- Universität zu Berlin, S. 206-218.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) / Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BWF). (Hrsg.). (2008). *Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: *Language Education Policy Profile*.
- Dávid, Ágnes. (2008). Ungarisch in Österreich: Eine neue Sprechergeneration des Ungarischen. In: Johanna Laakso (Hrsg.), *Ungarischunterricht in Österreich. Perspektiven und Vergleichspunkte*. Finno-Ugrian Studie in Austria. (Bd. 6). Wien & Berlin: LIT Verlag, S. 154-179.

- 
- De Cillia, Rudolf / Haller, Michaela. (2003). Englisch und ...? Fremdsprachenunterricht an Schulen in Österreich. In: Brigitta Busch & Rudolf de Cillia (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. (Bd. 17). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 114-136.
- De Cillia, Rudolf / Haller, Michaela / Kettemann, Bernhard (2005). *Innovation im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zum Europasiegel für innovative Sprachenprojekte* (Bd. 21). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Demme, Silke. (2010). Spachfamilie. In: Hans Barkowski, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 301-302.
- Doff, Sabine. (2016). Vermittlungsmethode: Historischer Überblick. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (6. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 320-325.
- Elsner, Daniela. (2016). Lehrwerke. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, S. 441-445.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate. (2010). Kommunikative Fremdsprachenunterricht. In: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 158-159.
- Fischer, Gero / Doleschal, Ursula. (2013). Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen, Die Rolle der Minderheitensprachen In: *Österreichs Bildungswesen 2011*. In: Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik*

---

*in Österreich. Bestandsaufnahme 2011.* Sprache im Kontext (Bd. 40). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 68-94.

Fleck, Elfie. (2013). Zur Situation von lebensweltlichen mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere entwicklungen in der Bildungspolitik. In: Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011.* Sprache im Kontext (Bd. 40). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 9-29.

Forgács, Tamás. (2007). *Ungarische Grammatik* (3. Auflage). Wien: Paesens Verlag.

Funk, Hermann. (1993). Grammatik Lernen lernen - autonomes Lernen im Grammatikunterricht. In: Theo Harden & Clíona Marsh (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag, S. 138-157.

Funk, Hermann. (2001). Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Hermann Funk & Micheal Koenig, *Kommunikative Fremdsprachdidaktik- Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium Verlag, S. 279-293.

Funk, Hermann. (2002). Grammatik im Fremdsprachenunterricht - über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung. In: Hans Barkowski & Renate Faistauer, ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache.* Hohengehren: Schneider Verlag, S. 203-217.

Funk, Hermann. (2013). Lehrwerkforschung. In: Wolfgang Hallet, & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* (2. Auflage). Berlin: Kallmeyer / Klett, S. 364-368.

Funk, Hermann & Koenig, Michael. (1991). *Grammatik lehren und lernen.* München: Goethe-Institut.

- 
- Funk, Hermann/ Christiane, Kuhn / Dirk, Skiba / Dorothea, Spaniel-Weise, /Rainer E, Wicke. (Hrsg.). (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus. (1994). Sprachbewusstsein ("Language Awareness") und integrativer Grammatikunterricht. In: Claus Gnutzmann, & Frank G. Königs, *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 267-284.
- Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard. (1996). *Aufgaben-Handbuch*. München: Iudicium .
- Hegedüs, Rita. (2012). Architektur der Sprache – die Rolle der Veranschaulichung im Sprachunterricht. In: Csongor Lörincz, György Eisemann, Rita Hegedüs, Beatrix Kricsfalusi, Magdolna Orosz, Mihály Szajbély & Pál S. Varga (Hrsg.), *Berliner Beiträge zur Hungarologie. Schriftreihe des Fachgebiets für Ungarische Literatur und Kultur an der Humboldt-Universität zu Berlin*. 17. Berlin: Slawistik der Humboldt- Universität zu Berlin). Berlin: Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin, S. 289-307.
- Helbig, Gerhard. (1993). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Theo Harden & Clíona Marsh (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. München: Iudicium Verlag, S. 19-30.
- Helbig, Gerhard. (2002). Noch einmal: Grammatik und DaF-Unterricht. In: Hans Barkowski & Renate Faistauer (Hrsg.), *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren, S. 245-253.
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2003). *Handbuch der deutschen Grammatik* (Bd. 3). New York: Walter de Gruyter.
- Hetzer, Armin. (2009). Ungarisch und Deutsch in ihren wechselseitigen Beziehungen. In: Christel Stolz (Hrsg.), *Unsere sprachlichen Nachbarn in*

---

*Europa. Die Kontaktbeziehungen zwischen Deutsch und und seinen Grenznachbarn* . Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, S. 115-133.

Hornyák, Edina. (2013). Ist-Zustand des Ungarischunterrichtes im Burgenland. In: Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner, Theodor Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig*. Graz: Leykam, S. 61-71.

Huneke, Hans.-Werner / Steinig, Wolfgang. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (6. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Ivancsics, Martin. (2013). Burgenland: Vielfalt von Beginn an. In: Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner, Theodor Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig*. Graz: Leykam, S. 21-40.

Jung, Lothar. (1993). Fremdsprachunterricht ohne Grammatik? Nein, danke! In: Theo Harden, Marsch Clíona (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. München: iudicium Verlag, S. 107-118.

Kieweg, Werner. (2013). Übungsformen. In: Wolfgang Hallet, & Frank G. Königs, *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Auflage). Berlin: Kallmeyer & Klett, S. 182-186.

Knapp, Alfred (2010). Sprachaufmerksamkeit. In: Hans Barkowski, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 296.

Koenig, Michael (2001). Grammatikunterricht. Von der Lehrwerk- zur Unterrichtsebene und darüber hinaus. In: Hermann. Funk, & Michael. Koenig (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, S. 294-311.

Krenn, Wilfried. (2010). Progression. In: Hans Barkowski, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 263.

- 
- Krumm, Hans-Jürgen (1998). Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Bernd Kast & Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (5. Auflage). Berlin/München: Langenscheidt KG, S. 23-29.
- Luchtenber, Sigrid. (2001). Grammatik in Language Awareness-Konzeption. In: Paul R. Portmann-Tselikas & Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 87-115.
- Morkötter, Steffi. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. (Bd. 21). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mühlgaszner, Edith. (2013). Mehrsprachigkeit in den Schulen im Burgenland. In: Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner, Theodor Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig*. Graz: Leykam, S. 47-58.
- Neuner, Gerhard. (1998). Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In: Kast Bernd & Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (5. Auflage). Berlin & München, S. 8-22.
- Peyer, A. (2010). Grammatikunterricht. In: Günter Lange, & Swantje Weinhold, *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik-Mediendidaktik-Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 73-100.
- Raabe, Horst. (2003). Grammatikübungen. In Karl-Rirchar Bausch, Christ Herbert & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, S. 283-287.
- Rische, Kerstin. (2010). Deduktion, die/deduktion. In: Hans Barkowski, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attemtpo Verlag, S. 43.

- 
- Roche, Jörg. (2005). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösch, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösler, Dietmar. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler .
- Schmelter, Lars. (2011). Immer noch das Leitmedium?! - Lehrwerkforschung und Lehrwerkerstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung. In: Karl-Richard Bauch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 148-155.
- Steinek-Enzelsberger, Karin. (2006). Allgemeinbildung und lebende Fremdsprachen - am Beispiel Französisch. In: Wolf Peschl (Hrsg.), *Allgemeinbildung im 21. Jahrhundert*. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 213-232.
- Steinig, Wolfgang & Huneke, Hans-Werner (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (Bd. 4). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Storch, Günther. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Summer, Theresa. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Grammatiklernen. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudi Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, S. 448-452.
- Thaler, Engelbert. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks - das Lehrwerk der Zukunft. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, & Lutz Küster (Hrsg.), *Fremdsprachen*

---

*Lehren und Lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 15-29.

Tschirner, Erwin. (2001). Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Hermann Funk & Michael Koenig (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium, S. 106-125.

Weydt, Harald. (1993). Was soll der Lerner von der Grammatik wissen? In: Theo Harder & Cliona Marsch (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. München: Iudicium Verlag, S. 119-137.

Winter, Christin. (2010). Induktion, die/induktiv. In: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 128-129.

Wojnesitz, Alexander. (2016). Ungarisch. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Melhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 565-569.

Internetquelle:

Berényi-Kiss Hajnalka/ Laakso, Johanna/ & Parfuss, Angelika (2013). *Ungarn in Österreich. Zusammenfassung der ELDIA Fallstudie. Studies in European Language Diversity 22.2.* (Anello, Sarhimaa Hrsg.) von Universität Wien. Phaidra: [https://phaidra.univie.ac.at/detail\\_object/o:308809](https://phaidra.univie.ac.at/detail_object/o:308809) Letzter Zugriff: 26. 05. 2017.

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2014). *Lehrplan der Handelsakademie.* von HAKS CC: [https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf) Letzter Zugriff: 2. 12. 2016.

---

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2016a). *Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. - Lehrplan für die Pflichtgegenstände. [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_os\\_lebende\\_fs\\_11854.pdf?5i84jw](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?5i84jw) Letzter Zugriff: 6. 06. 2017.

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2016b). *Berufsbildende Schulen - Downloads*. von Berufsbildende Schulen in Österreich: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/> Letzter Zugriff: 7. 12. 2016.

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2016c). *Lehrpläne der AHS- Oberstufe*. [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html) Letzter Zugriff: 7. 12. 2016.

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2016d). *Lebende Fremdsprache*. - Lehrplan für Wahlpflichtgegenstände. [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_17\\_11872.pdf?61ebzl](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_17_11872.pdf?61ebzl) Letzter Zugriff: 6. 06. 2017.

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2016e). *Lebende Fremdsprache*. - Lehrplan Freigegenstände/ Unverbindliche Übung für lebende Fremdsprache. [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_37\\_11892.pdf?61ebzi](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_37_11892.pdf?61ebzi) Letzter Zugriff: 6. 06. 2017.

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2016f). *Matura Neu. Alle Informationen auf einen Blick*. [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu\\_folder.pdf?5nnp\\_o5](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?5nnp_o5) Letzter Zugriff: 7. 12. 2016.

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2017a). *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading\\_Warum\\_eine\\_neue\\_Reifepruefung](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Warum_eine_neue_Reifepruefung) Letzter Zugriff: 6. 6. 2017.

---

BMB- Bundesministerium für Bildung. (2017b). *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS:*  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) Letzter Zugriff: 6. 6. 2017.

BMB- Bundesministerium für Bildung / BFJ- Bundesministerium für Familie und Jugend. (2017a). *Schulbuchlisten.*  
<https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> Letzter Zugriff: 3. 08. 2017.

BMB- Bundesministerium für Bildung / BFJ- Bundesministerium für Familie und Jugend. (2017b). *Schulbuchaktion online.*  
<https://www.schulbuchaktion.at/index2.html> Letzter Zugriff: 3. 08. 2017.

Boldog, A. (2014). *Identitás az amerikai magyar diaszpórában - egy ösztöndíjas szemével.* von [epa.oszk.hu:](http://epa.oszk.hu)  
[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00012/pdf/EPA01467\\_th12\\_2014\\_2\\_074-079.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00012/pdf/EPA01467_th12_2014_2_074-079.pdf) Letzter Zugriff: 9. 11. 2016.

Bundeskanzleramt der Republik Österreich (2016). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen.*  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> Letzter Zugriff: 2. 12. 2016.

De Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen. (2010). *Fremdsprachensprachenunterricht in Österreich.* [http://oesterreichisch-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oesterr\\_dt\\_unterrichtssprache/Publikationen\\_Rudolf\\_de\\_Cillia/de\\_Cillia\\_Krumm\\_FU\\_in\\_A\\_in\\_sociolinguistica\\_2010.pdf](http://oesterreichisch-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Krumm_FU_in_A_in_sociolinguistica_2010.pdf) Letzter Zugriff: 1. 06. 2017.

De Cillia, Rudolf / Krumm, Hans.-Jürgen/ Dorner, Andrea (2009). *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich.* <http://verein.ecml.at/Portals/49/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> Letzter Zugriff: 31. 05. 2017.

---

Deutscher Germanistenverband / Evangelische Akademie Tutzing. (1999). *Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa*.  
<http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/tutzing.html> Letzter Zugriff: 1. 06. 2017.

Funk, Hermann. (2004). *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag*:  
[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf) Letzter Zugriff: 6. 07. 2017.

Gedeon, Márta (o.J.). *A magyar nyelvkönyvek az idő fogságában*  
[http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/07\\_gedeon\\_m\\_magyar\\_nyelvkonyvek.pdf](http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/07_gedeon_m_magyar_nyelvkonyvek.pdf) Letzter Zugriff: 18. 06. 2017.

Illés-Molnár, Márta. (2010). *Anyanyelv és idegen nyelv között félúton*.  
[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467\\_THL2\\_2010\\_1-2\\_067-081.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00007/pdf/EPA01467_THL2_2010_1-2_067-081.pdf) Letzter Zugriff: 9. 11. 2016.

Janurik, Boglárka. (2015). *Szita Szilvia - Pelcz Katalin*.  
[http://epa.oszk.hu/01400/01467/00013/pdf/EPA01467\\_thl2\\_2015\\_1\\_189-192.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01467/00013/pdf/EPA01467_thl2_2015_1_189-192.pdf) Letzter Zugriff: 3. 08. 2017.

Lehmann, Christian. (o.J.). *Von deskriptive und normative linguistik*:  
[http://www.christianlehmann.eu/fundus/deskriptive\\_und\\_normative\\_linguistik.html](http://www.christianlehmann.eu/fundus/deskriptive_und_normative_linguistik.html) Letzter Zugriff: 15.04.2017.

LSR- Landesschulrat Burgenland. (2017). *Minderheiten*. <https://www.lsr-bgld.gv.at/schule-unterricht/minderheitenschulwesen/#c74> Letzter Zugriff: 24. 05. 2017

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2010). *Die Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Heft 12*.

---

[http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere\\_interaktiv.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf) Letzter Zugriff: 4. 12. 2016.

Pathy, Livia. (Januar 2007). *Fremdsprache oder Muttersprache? Ungarischunterricht in inhomogenen Lerngruppen im Burgenland.*  
<http://webfu.univie.ac.at/texte/pathy.pdf> Letzter Zugriff: 23. 10. 2016.

Sprachförderzentrum Berlin-Mitte. (o.J.). *CALP.*

<http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/calp/>. Letzter Zugriff: 7. 06. 2017.

Statistik Austria. (2016). *Volkszählung Hauptergebnisse I - Burgenland.*  
[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/022499.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/022499.html) Letzter Zugriff: 2. 11. 2016.

## 10. ANHANG

### 10.1 GRAMMATISCHE PROGRESSION DER BEIDEN UNTERSUCHTEN LEHRWERKE

Kapitel	Halló, itt Magyarország! I.	MagyarOk
1	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrativpronomen im Nominativ <i>ez</i></li> <li>• Fragewort: <i>Milyen?</i></li> <li>• Adjektive</li> <li>• Seinsverb <i>van</i> (1-3. P. Sg.) – in Verwendung von ‚ist‘-ohne 3. P.</li> <li>• Adverbbildungssuffix <i>-ul/-ül</i> (als Völkerzugehörigkeit)</li> <li>• Negation</li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seinsverb <i>van</i> (1-3.P. Sg) + Berufe</li> <li>• Adverbbildungssuffix <i>-ul/-ül</i> (als Völkerzugehörigkeit)</li> <li>• Demonstrativpronomen im Nominativ <i>ez</i></li> <li>• Adjektive</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Demonstrativpronomen <i>ez</i></b></li> <li>• <b>Fragewort: <i>ki?</i></b></li> <li>• <b>Seinsverb <i>van</i> (1-3. P. Sg.) – in Verwendung von ‚ist‘-ohne 3. P.</b></li> </ul> <p>Übung D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestimmter Artikel</li> <li>• Demonstrativpronomen <i>ez</i></li> <li>• Seinsverb <i>van</i> (1-3. P. Sg.) – in Verwendung von ‚ist‘-ohne 3. P.</li> <li>• Adjektive</li> </ul> <p>Anmerkung: Im Dialog: ‚<i>hetes szoba</i>‘ zu finden Tabelle der Konjugation <i>van</i> lässt hier 3. Person leer. – kein Hinweis auf möglichen Gebrauch</p>	<p>Vokalharmonie: <i>autó, teniszütő</i> Bestimmter Artikel <i>a, az</i></p>
2	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragewort: <i>Hol?</i></li> <li>• Postposition: <i>között, mellett</i></li> <li>• Seinsverb <i>van</i> (1-3 sg.) in Verwendung ‚sich befinden‘ – mit 3.P.</li> <li>• Adverbbildungssuffix <i>-ul/-ül</i> (als Völkerzugehörigkeit)</li> <li>• I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verbstämme (1-3P.Sg)</li> <li>• Pronominaladverb: <i>itt/ott</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seinsverb <i>van</i> (1-3 sg.) in</li> </ul>	<p>Seinsverb <i>van</i> (1.-3 P. Sg) in Verwendung von ‚ist‘ – ohne 3.P</p> <p>Kasussuffix: <i>-ban/ben</i>; implizit: <i>-on/-en/-ön/-n</i> in Verbindung Ortsnamen</p> <p>Fragewörter: <i>Ki? Mi? Hol?</i></p> <p>Adjektivableitungssuffix der örtlichen Zugehörigkeit <i>-i</i></p> <p>Adverbbildungssuffix <i>-ul/-ül</i> (als Völkerzugehörigkeit)</p> <p>I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verbstämme (1-3P.Sg) palatal und velar getrennt</p>

	<p>Verwendung ‚sich befinden‘ – mit 3.P.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postposition: <i>mellett</i>,</li> <li>• I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verbstämme (1-3P.Sg)</li> <li>• Adverbbildungssuffix <i>-ul/-ül</i> (als Völkerzugehörigkeit)</li> <li>• Fragewort: <i>milyen?</i></li> </ul> <p><b>Grammatik C:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hol? – itt/ott</b></li> <li>• <b>Postpositionen: elött, mögött, alatt, fölött, mellett, között</b></li> <li>• <b>Seinsverb van (1-3 sg.) in Verwendung ‚sich befinden‘ – mit 3.P.</b></li> <li>• <b>I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verbstämme (1-3P.Sg)</b></li> <li>• <b>Adverbbildungssuffix <i>-ul/-ül</i> (als Völkerzugehörigkeit)</b></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postposition</li> <li>• 1. Konjugation</li> <li>• Postposition</li> </ul> <p>Anmerkung: Wh im A: <i>ez...., vagyok</i>, Nationalitäten</p>	<p><i>Adjektive implizit</i></p> <p>I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verbstämme (1-3P.PI)</p> <p>Nur im Lerhbuch: <i>szerintem, szerinted, szerint</i></p> <p>Implizit Possessivsuffix (1&amp;2. PSg.) Implizit Familienmitglieder (1-2p. Sg) Syntax: Fokusposition</p> <p>Phonologie: o-ó-a</p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ -n/-on/-en/-ön wird nur implizit gebracht- kein Verweis auf ungarische Orte bzw. Insel</li> <li>✓ Szerintem – irreführend bei der Erstbegegnung der 1. Verbalkonjugation</li> <li>✓ palatale &amp; velare Verbalkonjugation wird getrennt präsentiert mit ein anderes gr. Phänomen dazwischen</li> <li>✓ in Kapitel 2 bereits Verweis Possessivzeichen 1. Person</li> <li>✓ bereits im Text Zahlwort vor Nomen aber kein Verweis</li> <li>✓ Am Ende werden die Possessivsuffixe in Übung implizit gemacht, aber in diesem Kapitel nicht mehr präsentiert, nur im Übungsbuch! Im Inhaltsverzeichnis wird es angeführt</li> </ul>
--	---	--

<p>3</p>	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hány</i> Zahl, <i>hányas</i>, <i>hányadik</i> Ordnungszahlwörter</li> <li>• Kasussuffix: <i>-ban/ben</i></li> <li>• Akkusativ <i>-t</i></li> <li>• Kasussuffix <i>-n-on-en-ön</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hány</i>, <i>hányas</i>, <i>hányadik</i></li> <li>• Kasussuffix <i>ban/ben</i></li> <li>• Akkusativ <i>-t</i></li> </ul> <p><b>Grammatik C:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kasussuffix: <i>-ban/ben</i></b></li> <li>• <b>Fragewort: mit?</b></li> <li>• <b>Akkusativ <i>-t</i> (regelmäßige Bildung)</b></li> <li>• <b>Kasussuffix <i>-n-on-en-ön</i></b></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasussuffix: <i>ban/ben</i></li> <li>• Kasussuffix: <i>-n,-on, -en, -ön</i></li> <li>• Akkusativ <i>-t</i></li> <li>• 1. Konjugation</li> <li>• <i>Hány</i>, <i>hányas</i>, <i>hányadik</i></li> <li>• Seinsverb <i>van</i></li> </ul> <p>Anmerkung: Wiederholung: A&amp;B: ein ganzer Dialog für <i>van/Nationalität/Beruf</i> C: I. Konjugation, Seinsverb <i>van</i></p> <p>Im Teil A&amp;B – nur <i>-velare -ben</i> C: leider werden nur die <i>velaren</i> Buchstaben der <i>Vokalharmonie</i> präsentiert, nicht die <i>Palatale</i>!</p>	<p>Seinsverb <i>van</i> (1-3 sg.) in Verwendung ‚sich befinden‘ – mit 3.P.</p> <p>bestimmter &amp; unbestimmter Artikel</p> <p>bestimmte &amp; unbestimmte Zahlwörter vor Nomen – VERWEIS*</p> <p>Possessivsuffix (3.P. Sg.) – <i>(j)a/(j)e*</i></p> <p><i>Van/nincs</i> Verneinung des Seinsverb – VERWEIS + Übung</p> <p>Anwendung der Reihenfolge von Suffixen: Stellung von Possessivzeichen- <i>irodádban</i></p> <p>Infinitiv</p> <p>I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verbstämme mit Bindevokal (1-3P.Sg&amp;Pl)</p> <p>Hilfsverb <i>tud</i> + Infinitiv implizit*</p> <p>Demonstrativpronomen</p> <p>Attributive Adjektive – <i>türelmes ember</i></p> <p>Syntax: Verneinung</p> <p>Phonologie: <i>o-ó-a-á</i></p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Die Darstellung im Übungsbuch findet chronologisch später statt</li> <li>✓ noch immer keine explizite Darstellung</li> <li>✓ <i>tud+ Infinitiv</i> wird nur in einem Text mit der Einführung von Infinitiv implizit präsentiert. Kein Verweis, keine Übung im Lehrbuch. Im selben Kapitel des Übungsbuches findet man eine Tabelle und die Übungen.</li> </ul>
----------	---	--

4	<p>D Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragewort: <i>Hova?</i></li> <li>• Kasussuffix: <i>ba/be</i></li> <li>• Kasussuffix: <i>ra/re</i></li> <li>• Akkusativ -<i>t</i></li> <li>• Unregelmäßiges Verb: <i>menni</i> (1-3Sg)</li> <li>• Fragewort: <i>Hányat, Milyet?</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akkusativ -<i>t</i></li> <li>• Fragewort: <i>Hányat, Milyet</i></li> <li>• Fragewort: <i>Hova?</i></li> <li>• Kasussuffix: <i>ba/be</i></li> <li>• Kasussuffix: <i>ra/re</i></li> <li>• Unregelmäßiges Verb: <i>menni</i> (1-3Sg)</li> </ul> <p><b>Grammatik C:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kasussuffix: <i>ba/be</i></b></li> <li>• <b>Kasussuffix: <i>ra/re</i></b></li> <li>• <b>Unregelmäßiges Verb: <i>menni</i> (1-3Sg)</b></li> <li>• <b>Akkusativ – t: Ausnahmen der Anwendung</b></li> <li>• <b>Fragewort: <i>Hányat, Milyet?</i></b></li> </ul> <p>Grammatik D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasussuffix: <i>ba/be</i></li> <li>• Kasussuffix: <i>ra/re</i></li> <li>• Unregelmäßiges Verb: <i>menni</i> (1-3Sg)</li> <li>• Akkusativ – t: Ausnahmen der Anwendung</li> <li>• Fragewort: <i>Hányat, Milyet?</i></li> </ul> <p>Anmerkung: Wh Teil A: <i>hányas</i>,</p>	<p>Fragewörter: <i>Mikor? Hány órákor? Melyik napszakban? Melyik napon?</i></p> <p>Kasussuffix der Zeit: <i>-kor*</i></p> <p>Kasussuffix der Zeitbestimmung auf die Frage: <i>Mettől-meddig?</i></p> <p>Hilfsverben: <i>lehet</i></p> <p>Fragewort: <i>hol?</i></p> <p>Kasussuffix: <i>-ban/-ben// -n, -on-en, -ön// -nál/-nél</i> (für Personen) + Personalpronomen: <i>nálam, nálad.....</i></p> <p>Fragewort: <i>hova?</i></p> <p>Kasussuffix.: <i>-ba/be; -ra/re, -hoz/hez</i> (für Personen) + Personalpronomen: <i>hozzám, hozzád....</i></p> <p>Unregelmäßiges Verb: <i>menni</i> (1-3P.Sg&amp;Pl.)</p> <p>Instrumentalsuffix <i>-vel/-val</i> + Personalpronomen: <i>velem....</i></p> <p>Fragewort: <i>honnan?</i></p> <p>Kasussuffix.: <i>-ból/-ből; ról/-ről; tól/-től</i> (für Personen) + Personalpronomen: <i>tőlem, tőlem ...</i></p> <p>Unregelmäßiges Verb - <i>jönni</i></p> <p>Kasussuffix der Ortbestimmung auf die Frage: <i>Mettől-meddig?</i></p> <p>Fragewort <i>Hányas?</i></p> <p>Pluralsuffix: <i>-k</i></p> <p>I. Verbalkonjugation der ik- Stämme (1-3P.Sg&amp;Pl.)*</p> <p>Anwendung der Reihenfolge von Suffixen: Stellung von Plural- <i>egyetemeken</i></p> <p>Syntax: Verb und Rektion*</p> <p>Phonologie: <i>a-á-e</i></p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ auf Seite 58 Uhrzeit, und erst nach Behandlung von <i>mettől- meddig</i> 2 Seiten später Wochentage</li> <li>✓ ik-Stämme werden im Lehrbuch nur <i>velar</i> konjugiert.</li> <li>✓ Syntax wird nur im Übungsbuch präsentiert &amp; geübt</li> </ul>
---	--	---

<p>5</p>	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konjugation (1-3 Pl)</li> <li>• Konnektor: <i>és, vagy</i>;</li> <li>• Adjektivableitungssuffix- i</li> <li>• Verbalkonjugation der ik-Stämme (1-3P.Sg&amp;PI)*</li> <li>• Verneinung des Seinsverb <i>Nincs</i></li> <li>• <i>Azt hiszem, ...</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjektivableitungssuffix - s;</li> <li>• Verbalkonjugation der regelmäßigen Verben (1-3P.Sg&amp;PI) *</li> <li>• Verbalkonjugation der ik-Stämme (1-3P.Sg&amp;PI) *</li> <li>• Adjektivableitungssuffix -i;</li> </ul> <p><b>Grammatik C:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adjektivableitungssuffix- s;</b></li> <li>• <b>. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verben (1-3P.Sg&amp;PI)*</b></li> <li>• <b>. Verbalkonjugation der ik-Stämme (1-3P.Sg&amp;PI)* + mit Verweis auf -s, .sz, z, dz endende- Verbstämme</b></li> <li>• <b>Verneinung des Seinsverb <i>Nincs</i></b></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konjugation (1-3Pl)</li> <li>• Konjugation (1-3 Pl&amp;Sg) + Postpositionen</li> <li>• Adjektive (FARBEN)</li> </ul> <p>Anmerkung: A&amp;B. Akkusativ, <i>ban/on-en-ön</i>; C- letzte Übung wieder offener – Wiederholung von allen</p>	<p>Fragewort: <i>Hány? Mennyi?</i></p> <p>Transitive &amp; intransitive Verben</p> <p>Akkusativ: -t</p> <p>I. Konjugation auf -s,-sz, -z, -dz endende Verbstämme (1-3.P. Sg&amp;PI.)</p> <p>Rektion der Numeralien: <i>egyet, hatból...</i></p> <p>Rektion der Demonstrativpronomen: <i>ebbe, abból,..</i></p> <p>I. Konjugation auf -s,-sz, -z, -dz endende ik- Verbstämme (1-3.P. Sg&amp;PI.)</p> <p>Prädikatives Adjektiv mit Pluralsuffix</p> <p>Hilfsverb: <i>szeretnék</i></p> <p>Prädikatives Adjektiv im Singular und Plural</p> <p>Anwendung der Reihenfolge von Suffixen: Stellung von Plural &amp; Akkusativ- <i>borokat</i></p> <p>Suffixe bei Adjektiven: <i>szénsavast, szárazból</i></p> <p>Syntax: Verneinung Phonetik: e-é</p> <p>Anmerkung: ✓ S104 bereits Verweis auf Vgh.</p>
<p>6</p>	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasussuffix <i>-ból/ből</i></li> <li>• Adjektivableitungssuffix- i;</li> <li>• Unregelmäßiges Verb <i>jön</i> (1-3.P. Sg&amp;PI.)</li> <li>• Tessék + Infinitiv</li> <li>• Pluralsuffix <i>,k'</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suffix <i>-ból/ből</i></li> <li>• Kasussuffix <i>-ról/-ről</i></li> <li>• Konjugation auf -s,-sz, -z, -dz endende <i>ik-</i> Verbstämme (. Sg&amp;PI.)</li> </ul> <p><b>Grammatik C:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pluralsuffix -k</b></li> <li>• <b>Kausuffix -ból/-ből</b></li> <li>• <b>Kasussuffix -ról/-ről</b></li> <li>• <b>I. Konjugation auf -s,-sz, -z, -dz endende ik- Verbstämme (1-3.P. Sg&amp;PI.)</b></li> <li>• <b>Unregelmäßiges Verb <i>jön</i> (1-3.P. Sg.&amp;PI.)</b></li> </ul>	<p>Hilfsverb: <i>kell</i></p> <p>Dativsuffix: <i>-nak/-nek</i> Personalpronomen im Dativ: <i>nekem,...</i></p> <p>I. Konjugation auf, -z, endende <i>ik-</i> Verbstämme (1-3.P. Sg&amp;PI.)</p> <p>VERWEIS: Tabelle Konjugation aller Verbstämme</p> <p>Haben-Konstruktion – <i>van autóm</i></p> <p>Fragewörter + Suffixe; <i>Hányszor? Hányadik?</i></p> <p>Fragewort: <i>Hányadik</i> + Ordnungszahlen: <i>első</i></p> <p>Verben: <i>szeret, tudni, akar</i> + Infinitiv</p> <p>VERWEIS: Konnektoren <i>és, mert, de</i></p> <p>Fragewort: <i>Mikor?</i> + Jahreszeiten!</p> <p>Seinsverb in Vergangenheit: <i>volt</i></p> <p>Syntax: Sätze mit Hilfsverben Phonologie: e-é-i-í</p>

	<p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plural –k</li> <li>• Suffix <i>-ból/ből</i></li> <li>• <i>-ról/-ről</i></li> <li>• Adjektive Pluralsetzung</li> <li>• Konjugation alles</li> </ul> <p>Anmerkung: A&amp;B – Wiederholen der Phänomene: <i>Hova, nincs,ban/ben, van; ra/re;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog B- kein Plural!!</li> </ul> <p>Je weiter man mit den Kapitel kommt, desto mehr Übungen</p>	
7	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hoz-hez</i></li> <li>• <i>-nál/-nél</i></li> <li>• zisch-Verben</li> <li>• Verben+ Bindevokal</li> <li>• unbestimmter Artikel: <i>egy</i></li> <li>• Präfixverben (-ohne Trennung)</li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akkusativ</li> <li>• Präfixverben (-ohne Trennung)</li> <li>• Negation</li> <li>• <i>nak/nek</i></li> <li>• <i>hoz/hez/höz</i></li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hova?- hoz/hez/höz</i></li> <li>• <i>Hol? - -nál/-nél</i></li> <li>• <i>Honnan? –től/-től</i></li> <li>• <i>Kinek? –nak/-nek</i></li> <li>• Präfixverben: <i>be, ki, fel, le, át</i></li> <li>• Verben+ Bindevokal</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungen D:</li> <li>• <i>Hova?- hoz/hez/höz</i></li> <li>• <i>Hol? - -nál/-nél</i></li> <li>• <i>Honnan? –től/-től</i></li> <li>• <i>Kinek? –nak/-nek</i></li> <li>• Präfixverben</li> <li>• Wiederholung: <i>ban/ben...</i></li> <li>• Konjugation</li> <li>•</li> </ul> <p>Anmerkung: Verben+Bindevokal sehr unauffällig</p>	<p>Richtungsweisende Präfixverben: <i>fel-, le-, be-, ki-</i>, (ohne &amp; mit Trennung) *</p> <p>Syntax: Satzstellung mit Präfixverben*</p> <p>Unterscheidung zwischen bestimmten und unbestimmten Objekt</p> <p>Objektive (II) Konjugation (1-3P.Sg)</p> <p>VERWEIS: Fragewort: <i>Mikor? Mióta?</i></p> <p>Objektive (II) Konjugation (1-3P.Pl.)</p> <p>Syntax: Satzstellung mit Präfixverben (im Übungsbuch)</p> <p>Phonologie: u-ú-ü-ü</p> <p>Anmerkung: *Eingeführt ohne Trennung- 5 Übungen, dann Text mit Trennung</p> <p>*hier wird Syntax im Lehrbuch behandelt</p>
8	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitsuffix <i>-kor</i></li> <li>• Präfixverben + Trennung</li> <li>• Dativ – <i>nekem, neked</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitsuffix <i>-kor</i></li> <li>• Präfixverben + Trennung</li> <li>• Dativ- <i>nekem, neked</i></li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mikor? + Zeitsuffix –kor</i> (Wochentag, Uhrzeit) *</li> <li>• <i>Kinek? -Dativ – nekem, neked</i></li> <li>• Präfixverben + Trennung <i>el-, vissza-, haza- oda-</i></li> </ul>	<p>Possessivzeichen (1-3 Sg.&amp;Pl)</p> <p>Familienmitglieder – unregelmäßige Possessiv</p> <p>Personalpronomen im Akkusativ: <i>engem, ...*</i></p> <p>Haben Konstruktion in allen Zeiten</p> <p>Merkzettel: Postposition <i>elött, mögött</i></p> <p>Vergangenheit (1.P. SG) von regelmäßigen und ik-Verbstämmen</p> <p>Fragewort: <i>Hányadikán?</i></p> <p>Verbalsuffix: <i>-lak/-lek</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präfixverb- <i>bemegy!</i></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präfixverb- <i>bemegy!</i></li> <li>• Präfixverben + Trennung <i>el-, vissza-, haza- oda-</i></li> <li>• Mikor? + Zeitsuffix <i>-kor</i> (Wochentag, Uhrzeit) *</li> </ul> <p>Anmerkung: * keine Wochentage Keine Übungen zu <i>nekem...</i></p>	<p>VERWEIS: -Suffix <i>-ék</i></p> <p>Postposition: <i>mögött, alatt, mellett, előtt, fölött, között</i></p> <p>II. Konjugation auf <i>-s,-sz, -z, -dz</i> endende ik-Verbstämme (1-3.P. Sg&amp;Pl.)</p> <p>Syntax: Besitzverweisende Sätze</p> <p>Phonologie: <i>o-ó-ö-ő</i></p>
9	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivsuffixe (1-3Sg)</li> <li>• Suffix-Konstruktionen (<i>ban+</i> Possessiv)</li> <li>• <i>Akar, szeretek</i> + Infinitiv</li> <li>• Konjunktion: <i>mert</i></li> <li>• Fragewort: <i>mennyi?</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivsuffix (1-3Sg)</li> <li>• Suffix-Konstruktionen (<i>ban+</i> Possessiv)</li> <li>• <i>Akar, szeretek</i> + Infinitiv</li> <li>• <i>mennyi</i></li> <li>• Konjunktion: <i>mert</i></li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivsuffixe</li> <li>• Frage nach dem Besitz: <i>Vminek vmije</i></li> <li>• Zusammengesetzte Sätze: <i>Miért – azért, mert</i></li> <li>• <i>Akar, tud, szeret</i> + Infinitiv</li> <li>• Infinitiv Ausnahmen</li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivsuffixe</li> <li>• Zusammengesetzte Sätze: <i>Miért – azért, mert</i></li> <li>• <i>Akar+ Infinitiv + Präfixverben</i></li> <li>• <i>Akar, tud, szeret</i> + Infinitiv</li> <li>• Infinitiv Ausnahmen</li> </ul>	
10	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wh- Possessiv</li> <li>• Suffixe: <i>Tól/től-ig</i></li> <li>• Verbalableitungssuffix: <i>-hat/-het</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wh- Possessiv</li> <li>• Suffixe: <i>Tól/től-ig</i></li> <li>• Verbalableitungssuffix: <i>-hat/-het</i></li> <li>• Negation – <i>tud+ Infinitiv</i></li> <li>• Possessiv v. Familienmitglieder</li> <li>• Haben Konstruktion</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben Konstruktion</li> <li>• Mikor- Wochentage</li> <li>• Meddig (Uhrzeit)</li> <li>• Verbalableitungssuffix: <i>-hat/-het</i> + Ausnahmen</li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalableitungssuffix: <i>-hat/-het</i></li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Ausnahmen</li> <li>• Fragesätze + hat/het</li> <li>• Possessiv</li> <li>• Haben Konstruktion</li> </ul>	
11	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivkonstruktion</li> <li>• Possessiv (1-3 Pl)</li> <li>• Possessiv mit Mehrbesitz*</li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivkonstruktion</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivkonstruktion</li> <li>• Possessiv (1-3 Pl)</li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessivkonstruktion</li> <li>• Possessiv (1-3 Pl)</li> </ul> <p>Anmerkung: Im A Possessiv mit Mehrbesitz Aber keine Übung</p>	
12	<p>D Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessiv + Mehrfachbesitz</li> <li>• Instrumentalsuffix: Val/vel*</li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familienmitglieder</li> <li>• Adjektive</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben-Konstruktion Plural</li> <li>• Fragewort: <i>meddig?</i> – <i>nap</i></li> <li>• Suffix: <i>-ék</i></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possessiv+ Mehrfachbesitz</li> <li>• Haben-Konstruktion Plural</li> <li>• Fragewort: <i>meddig?</i> – <i>nap</i></li> <li>• Suffix: <i>-ék</i></li> <li>• Adjektive</li> </ul> <p>Anmerkung: nicht geübt</p>	
13	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suffixgruppe: <i>ra/re</i></li> <li>• Konjugation v. <i>tenni</i></li> <li>• 2. Konjugation</li> <li>• <i>szerintem</i></li> <li>• Demonstrativpronomen mit Akkusativ: <i>ezt/ezeket..</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suffixgruppe: <i>ra/re</i></li> <li>• 2. Konjugation</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konjugation (1-3 Sg&amp;Pl)</li> <li>• Demonstrativpronomen mit Akkusativ <i>Ez, ezt, ezek, ezeket</i></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2. Konjugation</li> <li>• Demonstrativpronomen mit Akkusativ</li> </ul>	

14	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjektivsuffix <i>-tt</i></li> <li>• Instrumentalsuffix: <i>-val/vel</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentalsuffix <i>-val/-vel</i></li> <li>• 2. Konjugation – Anwendung</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentalsuffix: <i>val/-vel</i></li> <li>• Objektive Konjugation–Anwendung</li> <li>• <i>valami/valaki</i></li> <li>• <i>semmi/senki</i></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentalsuffix: <i>-val/-vel</i></li> <li>• Objektive Konjugation</li> <li>• Zusammengesetzte Sätze - <i>hogy</i></li> </ul> <p>Anmerkung:</p>	
15	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• *</li> <li>• Personalpronomen mit <i>-val/-vel</i>: <i>velünk</i></li> <li>• <i>ha</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalpronomen mit <i>-val/-vel</i>: <i>velem</i></li> <li>• Präfixverben</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperativ</li> <li>• <i>meg-</i></li> <li>• <i>el-</i></li> <li>• Personalpronomen mit <i>-val/-vel</i>: <i>velem-engem</i></li> <li>• <i>ha</i></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2. Imperativ</li> <li>• 1. oder 2. Konjugation</li> <li>• Personalpronomen</li> <li>• <i>Ha</i></li> </ul> <p>Anmerkung: *Imperativ fehlt</p>	
16	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kell/lehet+Infinitiv</i></li> <li>• <i>ott, ahol</i></li> <li>• Flektierte Postposition: <i>mellette, közötte</i></li> <li>• Dativsuffix: <i>-nak/-nek</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ott, ahol</i></li> <li>• Flektierte Postposition: <i>mellette, közötte</i></li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kell/lehet+Infinitiv</i></li> <li>• <i>ott, ahol</i></li> <li>• Flektierte Postposition: <i>mellette, közötte</i></li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kell, lehet, tilos, szabad</i></li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ott, ahol</i></li> <li>• Flektierte Postposition: <i>mellette</i>,</li> </ul>	
17	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrativpronomen: <i>abban</i></li> <li>• Adjektivbildungssuffix – <i>i*</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrativpronomen: <i>ezen</i></li> <li>• <i>menni</i>+ Infinitiv</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrativpronomen: <i>ebben</i></li> <li>• <i>menni</i>+ Infinitiv</li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrativpronomen Suffixe: <i>ebben</i></li> <li>• Adjektive</li> <li>• <i>Menni</i>+ Infinitiv</li> </ul> <p>Anmerkung: *nicht geübt</p>	
18	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hogyan? –n/-an,-en// -l/-ul,-ül</i></li> <li>• <i>Légy szíves</i> + Infinitiv</li> <li>• Adjektive/Adverbien</li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hogyan? –n/-an,-en// -l/-ul,-ül</i></li> <li>• <i>Légy szíves</i> + Infinitiv</li> <li>• Adjektive/Adverbien</li> <li>•</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hogyan? –n,-an,-en// -l/-ul,-ül</i></li> <li>• <i>Légy szíves</i> + Infinitiv</li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hogyan? –n/-an,-en// -l/-ul,-ül</i></li> <li>• <i>Légy szíves</i> + Infinitiv</li> <li>• Adjektive/Adverbien</li> </ul>	
19	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergangenheit</li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergangenheit</li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergangenheit – Bildung</li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergangenheit</li> </ul>	
20	<p>Dialog A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalsuffix: <i>-lak/-lek</i></li> <li>• <i>...-val/vel ezelőtt</i></li> <li>• Konjunktionen: <i>amikor, miután, mielőtt, miközben</i></li> <li>• Vgh. von <i>,lesz': lett</i></li> </ul> <p>Dialog B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalsuffix: <i>-lak/-lek</i></li> <li>• <i>...-val/vel ezelőtt</i></li> <li>• Konjunktionen: <i>amikor, miután, mielőtt, miközben</i></li> <li>• Vgh. von <i>,lesz': lett</i></li> </ul> <p>Grammatik C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalsuffix: <i>-lak/-lek</i></li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...-val/vel ezelőtt</li> <li>• Konjunktionen: amikor, miután, mielőtt, miközben</li> <li>• Vgh. von ‚lesz‘: lett</li> </ul> <p>Übungen D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalsuffix: -lak/-lek</li> <li>• ...-val/vel ezelőtt</li> </ul>	
--	---	--

## 10.2 LEHRPHASEN UND ÜBUNGSTYOLOGIE VOM MAGYAROK I

Kapitel	Inhalt	Übungen
1. Kapitel	<b>Vokalharmonie: autó, teniszütő</b>	1.1 Lückenübung 1.2 - 1.3 AB Tabelle mit Grafik (S14) 2. 3.
	<b>Bestimmter Artikel a, az</b>	Deduktiv 1. Tabelle mit Grafik 2. Lückenübung
2. Kapitel	<b>Seinsverb van (1.-3. P. Sg) in Verwendung von ‚ist‘ – ohne 3.P.</b>	1.1 kleine Dialoge (Grafik) 1.2 Dialoge zum Selbermachen 1.3LB-Tabelle Konj. + <b>Verweis</b> //AB Tabelle + Funktion 2.AB – Lückenübungen 3. Dialog
	<b>Kasussuffix: -ban/ben; implizit: -on/en/-ön/-n in Verbindung Ortsnamen</b>	1.1 Text (ban/ben; vagyok; ul/ül) 1.2 Tabelle Suffizuteilung + <b>Verweis</b> 1.3 AB- Tabellen 2.AB – Lückenübungen 13 3.
	<b>Adjektivableitungssuffix der örtlichen Zugehörigkeit –i</b>	1. 1 – 1.2 Tabelle 2.AB – Lückenübungen Umformungsübung 1
	<b>Adverbbildungssuffix –ul/-ül (als Völkerzugehörigkeit)</b>	1.1 Text (ban/ben; vagyok; ul/ül) 1.2 - - 1.3 LB Tabelle /getrennt) // AB Tabelle alles 2.AB – Lückenübung 3.
	<b>I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verbstämme (1-3P.Sg) palatal und velar getrennt</b>	1.1 Text (ban/ben; vagyok; ul/ül) 1.2- 1.3 LB Tabelle /getrennt) // AB Tabelle alles 2.AB – Lückenübungen Wegstreichübung LB – vorgegebener Dialog
	<b>Possessivsuffixe –m, -d</b>	1.1 (Hör-) mit gelber Verweis 1.1 erneuter Verwendung im Text 1.2 – Lückentext mit Verwendung des Phänomens + <b>Verweis</b> 1.3 – LB- Familienmitglieder// AB -Tabelle 2.- AB – Lückenübungen LB – Lückentext
	<b>Fragewörter: Ki? Mi? Hol?</b>	1.1- 1.2- 1.3- 2. Lückenübung 3.
	<b>Syntax: Fokusposition Übungsbuch</b>	DEDUKTIV - Umformulierungsübung II
	<b>Phonologie: o-ó-a</b>	Lückenübungen

3. Kapitel	Seinsverb <i>van</i> (1-3 sg.) in Verwendung 'sich befinden' – mit 3.P. S40	1.1(Hör-)Dialog 1.2 - 1.3 LB Tabelle Konj. (1-3) + <b>Verweis</b> // AB Tabelle Konj (1-3Sg&PI) + Anwendung 2.AB – Formationsübung
	Bestimmter/ unbestimmter Artikel <i>a/az; egy</i> S41	1.1 - 1.2 Bild & Text Zuordnung + <b>Verweis</b> 1.3 – AB Tabelle 2. AB - Bild& Text Zuordnung 3. Dialog
	Anwendung der Reihenfolge von Suffixen: Stellung von Possessivzeichen- <i>irodában</i> S41 & S45	1.1 – Aufgabe für ein anderes Phänomen + induktiven Angabe dieses Phänomens 1.2 Dialog mit einem anderen Phänomen + <b>Verweis</b> 1.3 AB Tabelle 2. AB Lückenübung 3.
	Possessivsuffix (3.P. Sg.) – <i>(j)a/(j)e*</i> S43	1.1 elaborative Darstellung – Lückentext mit alten Phänomen mit Angabe des Neuen Phänomens 1.2 Tabelle zum Ordnen + <b>Verweis</b> 1.3AB Tabelle 2.AB – Lückenübungen II Formationsübung 3. Dialog
	<i>Van/nincs</i> Verneinung des Seinsverb S44 –	1.1Hörtext mit Lückentext + <b>gelber Merktzettel inkl.</b> <b>Seitenangabe</b> 1.2 - 1.3 AB Tabelle 2.AB Erweiterungsübungen III Formationsübung 3. Dialog
	bestimmte & unbestimmte Zahlwörter vor Nomen – VERWEIS* S42	1.1 1.2 Lückentext + <b>Verweis</b> 1.3 AB Tabelle 2.AB Frage-Antwort-Übungen II 3.-
	Infinitiv Hilfsverb <i>tud</i> + Infinitiv implizit* 46	1.1 Lückentext + <b>Verweis</b> 1.2 - 1.3 AB Tabelle 2. AB Formationsübungen LB –Hörbeispiel Lückentext 3. Dialog führen
	I. Verbalkonjugation der regelmäßigen Verben mit Bindevokal S47	.1 1.2 1.1 Lückentext für Infinitiv 1.2 - 1.3 Tabelle + <b>Verweis // AB Tabelle</b> 2. AB- Lückenübungen
	Demonstrativpronomen S47	DEDUKTIV 1. graphische Darstellung + Verweis 2. AB Lückenübungen Antwort-Frage Übungen
	Syntax: Verneinung Übungsbuch S27	Umformungsübung
Phonologie: o-ó-a-á	Lückenübungen Diktieren	

4. Kapitel	<b>Fragewörter: <i>Mikor? Hány órákor? Melyik napszakban? Melyik napon?</i></b> Kasussuffix der Zeit: <i>-kor*</i> S58	1.1 elaborative Darstellung // Hörübung 1.2 Substitutionsübung + <b>Verweis</b> 1.3 - / ÜB: Tabelle 2. Fragen-Antwort-Übung I Lückenübung II 3. Dialog
	Kasussuffix der Zeitbestimmung auf die Frage: <i>Mettől-meddig?</i> S59	DEDUKTIV: 1. gelbe Hinweistafel + Erklärung + <b>Verweis</b> 2. ÜB: Tabelle 3. Frage-Antwort-Übung 4. LB-Lückenübung
	Hilfsverben: <i>lehet</i> S62	1. Lückenübung eig. Für den Wortschatz, wo in der Angabe neue gram. Phänomene vorkommen. + <b>Verweis</b> 1.2 – 1.3. LB-//ÜB Tabelle 2. Umformungsübung 3-
	Ortskausuffixe auf die Frage <i>hova? Hol? Honnan?.....</i> Ab 63	1.1. - 1.2 Tabelle zum Ergänzen 1.3 – <b>keinen Hinweis</b> für die Darstellung erst bei der Zusammenfassung 2. Lückenübung I Frage-Antwort-Übung I Ergänzungsübung Ergänzung im Text 2.1 alle Kasussuffixe zusammenfassende Übungen 3. Dialoge
	Unregelmäßige Verb: <i>menni</i> (1-3P.Sg&Pl.) S66	1.1. Ergänzungsübung im Text für eine andere gram. Übung 1.2 Sätze schreiben (von 1.P. in 3P.) 1.3. AB Tabelle Form // <b>ÜB Tabelle ohne Verweis</b> (erst bei jön) 2. - 3. Dialog
	Instrumentalsuffix <i>-vel/-val</i> + Personalpronomen: <i>velem....</i> S68	1.1. 2 Sätze im gelbe Merkzettel (nicht sehr auffallend) 1.2 – 1.3 LB Tabelle + <b>Verweis</b> //AB-Tabelle 2. <b>LB</b> : Lückenübung I <b>LB</b> : Erweiterungsübung AB: Lückenübung I Frage-Antwort Offener: Hören und Ergänzen 3. Text schreiben
	Fragewort: <i>honnan?</i> Kasussuffix.: <i>-ból/-ből;ról/-ről;től/-től</i> (für Personen) + Personalpronomen: <i>tőlem, tőled, tőle...</i> S69	1. 1. elaborative Darstellung im Tabellen-Form 1.2 Tabelle ergänzen + <b>Verweis</b> 1.3 – ÜB- Tabelle 2. Lückenübung I
	Unregelmäßiges Verb – <i>jönni</i> S70	1..1 elaborative Darstellung der Konj. Von <i>menni</i> + <i>jönni</i> im Tabellen Form (gleiche Einführung mit <i>honnan</i> ) + <b>Verweis</b> 1.2 Dialog – Ersetzungsübung (mündlich) 1.3 AB Tabelle// ÜB Tabelle
	Fragewort <i>Hányas?</i> S74	1.1 Dialog mit unterschiedlichen Angaben + <b>Verweis</b> 1.2 – 1.3 AB Tabelle 2. AB Frage – Antwort Übung 3. -
	Pluralsuffix: <i>-k</i>	1.1 Hörtext + Lückentext 1.2 Dialog (sehr viel Grammatik enthalten) 1.1. Beispielsätze 1.2 Tabelle zum Ordnen + <b>Verweis</b> 1.3 <b>AB</b> : Tabelle 1.2 <b>AB</b> : Tabelle zum Ordnen

		2. AB:Lückenübung II AB: Umformungsübung
I. Verbalkonjugation der ik- Stämme (1-3P. Sg.&Pl.)* S79		1.1 Lückentext für Wortschatz 1.2- 1.3 LB. Tabelle mit gelber Zusatzinfo// ÜB Tabelle + <b>Verweis</b> 2. ÜB Lückenübung II 3. Dialog
Anwendung der Reihenfolge von Suffixen: Stellung von Plural- <i>egyetemeken</i>		1.1. Beispielsätze 1.2. _ 1.3 ÜB Tabelle 2. Umformungsübung Substitutionsübung I
Syntax: Verb und Rektion* Übungsbuch		Formationsübungen II Frage-Antwort Übung Substitutionsübung
Phonologie: a-á-e		Lückenübung Erweiterungsübung

5. Kapitel	Fragewort: <i>Hány? Mennyi?</i>	1.1. Frage- Antwort Sätze 1.2 – 1.3 LB - / AB Tabelle 2 AB. Lückenübung I 3. AB Dialogeführen 2. LB Frage-Antwort-Übung LB Hörübung mit ERgänzungsübung
	Akkusativ: -t	1.1 Lückentext für Wortschatz 2. LB-Tabelle // AB Tabelle mit Ausnahmen 1.2 LB- Tabelle zum Ordnen 2. AB: Lückenübungen , Erweiterungsübungen 2 LB – selektives Hörübung LB – Lückentext
	I. Konjugation auf -s,-sz, -z, –dz endende Verbstämme (1-3.P. Sg&Pl.)	1.1 Lückentext für Wortschatz 1.1 elaborative Darstellung im Tabellen Form 1.2 Tabelle zum Ordnen 1.3 – AB: 2. Lückenübung I Umformungsübung 3. Dialog
	Rektion der Numeralien: <i>egyet, hatból...</i>	1.1 Dialog 1.2. – 1.3 LB tabelle – AB. Gleiche TaBelle 1.2 AB. Ergänzungstabelle zum Ordnen LB. Antwort-Frage –Übung 3. Sätze formatieren
	Rektion der Demonstrativpronomen: <i>ebbe, abból...</i>	DEDUKTIV 1. Tabelle 2. Ergänzungsübung 3. ÜB – Ergänzungsübung Ersetzungsübung
	- im Inhaltsverzeichnis wurden die s, sz, z, endende ik- Verbstämme nicht aufgelistet!	1.1. Beispielsätze mit Grafik 1.2 Tabelle ergänzen 1.3 ÜB – 2. ÜB – Lückenübung Erweiterungsübung LB - Umformungsübung
	Transitive & intransitive Verben	AB- Lückenübungen
	Prädikatives Adjektiv im Singular und Plural	1.1 Beispielsätze 1.2 – 1.3 ÜB Tabelle 2. AB - Umformungsübungen Erweiterungsübung II LB Erweiterungsübungen
	Hilfsverb: <i>szeregne</i>	1.1 Dialog 1.2 Beispielsätze bilden 1.3 Tabelle 2. AB Erweiterungsübungen 3. Sätzebilden
	Anwendung der Reihenfolge von Suffixen: Stellung von Plural & Akkusativ- <i>borokat</i>	1.1. Dialog ( für vorhirige Phänomen Phase 3) 1.2 – 1.3 AB- Tabelle 2. AB Erweiterungsübung
	Suffixe bei Adjektiven: <i>szénsavast, szárazból</i>	1.1 Dialog 1.2 Dialog mit unterschiedlichen Angaben wh 1.3 LB Tabelle / ÜB Tabelle 2. AB Satzbildungsübungen (ÜB 59) LB Zuordnungsübung (S103 Ü31b)
	Syntax: Verneinung	
	Phonetik: e-é	Lückenübungen Umformungsübungen Hörübungen

6. Kapitel	Hilfsverb: <i>kell</i> S116	1.1 Lückentext für verschiedene andere gram. Phänomene + <b>Verweis</b> 1.2- 1.3 – LB- //AB Tabelle 2. AB: Frage-Antwort –Übung
	Dativsuffix: <i>-nak/-nek</i> Personalpronomen im Dativ: <i>nekem,...</i>	DEDUKTIV 1. LB –Tabelle + <b>Verweis</b> //AB TABelle 2. AB – Erweiterungsübung Umformatierungsübung Lückenübung 2. Erweiterungsübung
	<b>! praktikus –zik Verben !!! nicht im Inhaltsverzeichnis – nur AB</b>	DEDUKTIV Lückenübungen Erweiterungsübung
	Fragewörter + Suffixe; <i>Hányszor?</i> <i>Hányadik?</i> S123	Hányszor: 1.1 Lückentext für Verbkonj. Mit szor implizite Anführung 1.2 – 1.3 Lb Tabelle + <b>Verweis</b> // AB- Tabelle 2. AB – Lückenübungen Frage – Antwort – Übung <b>LB</b> – Lückenübung Hányadik: 1.1Lückentext zum Einführen des neuen Phänomens <b>Verweis</b> 1.3. AB Grafik 2. Lückenübungen
	Tabelle Konjugation aller Verbstämme S119	1. Tabelle – <b>Verweis</b> 2. Tabelle einfügen Lückenübung Umformungübung
	<b>Haben-Konstruktion mitsamt Tabelle</b> <b>Nicht im Inhaltsverzeichnis!! – aber auch im Übungsbuch</b> <b>S 120</b>	Deduktiv Tabelle – AB&Üb + <b>Verweis</b> ÜB- Erweiterungsübung Formationsübung Lückenübung
	Infinitiv –ni	
	Konnektoren: <i>és, de, mert</i> S131	1.1.- 1.2- 3. Sätze bilden + <b>Verweis</b> 1.3 ABTabelle
	Fragewort: <i>Mikor?</i> + Jahreszeiten S126& 134	1.1 Kalender 1.2 Dialog !!! 1.2 Bild und Textzuweisung + <b>Gelber Zettel</b> + <b>Seitenangabe</b> 1.3 AB Tabelle Antwort-Frage Übung
	Verben: <i>szeret, tudni, akar</i> + Infinitiv S128	1.1 Hörbeispiel und Text 1.2 – 1.3.- 2. Bildbeschreibung + Lückentext + <b>Verweis</b> 1.3 AB Tabelle AB Lückenübung Formationsübung Wegstreichübung
	Infinitv –ni <b>Nicht im Inhaltsverzeichnis!! – aber auch im Übungsbuch</b> S131	1.1 Text 1.2 Lückentext <b>Verweis</b> 1.3. ÜB – Tabelle 2.AB - Lückentext LB – Sätze bilden
	Seinsverb in Vergangenheit: <i>volt</i>	DEDUKTIV 1. Tabelle ++ <b>Verweis</b> ABTabelle 2. AB- Erweiterungsübung Formationsübung

		LB- Lückentext (hören)
	Syntax: Satzstellung mit Präfixverben (im Übungsbuch)	Lückenübung Formationsübung
	Phonologie: u-ú-ü-ü	Lückenübung

7. Kapitel	Richtungsweisende Präfixverben: <i>fel-, le-, be-, ki-</i> , (ohne & mit Trennung)* S142	1.1 - 1.2 - Bild-Text – Zuweisung 1.3. Grafik 2. Lückenübung <b>ohne Verweis</b> 1.1 Text 1.2 Tabelle mit <b>Verweis</b> 2. AB Lückenübung Formationsübung
	Unterscheidung zwischen bestimmtes und unbestimmtes Objekt S154	1.2 – Tabelle mit Oden 1.1 Text 1.2 – Lückenübung zum Ordnen mit <b>Verweis</b> 1.3 AB Tabelle 2. AB: Formationsübungen Frage-Antwort-Übung Zuordnungsübung LB: Lückenübung
	Objektive (II) Konjugation (1-3P.Sg) der regelmäßigen Verben S154	1.2 – Tabelle mit Oden 1.1 Text 1.2 – Lückenübung zum Ordnen 1.3 Tabelle <b>mit Verweis</b> // AB Tabelle 2. AB Lückenübungen Formationsübung Wegstreichübung <b>LB</b> -Lückenübungen Substituionstabelle
	Fragewort: <i>Mikor? Mióta?</i> S153	1.1. Text mit einem anderen gram Phänomen mit <b>Verweis</b> 1.2- 1.3 AB – Tabelle 2. AB – Formationsübung Umformungsübung
	Syntax: Satzstellung mit Präfixverben (im Übungsbuch)	Frage-Antwort-Übung Lückentext
	Phonologie: u-ú-ü-ü	Lückenübung

8. Kapitel	Possessivzeichen (1-3 Sg.&Pl) S169	1.1 Text 1.2 Tabelle zum Ordnen mit <b>Verweis</b> 1.3. AB Tabelle 2. AB Einordnungsübung Lückenübungen
	Haben Konstruktion in allen Zeiten: volt/van/lesz kutyám S169	DEDUKTIV 1. Tabelle mit <b>Verweis</b> 2. AB Tabelle (gleich) 3. AB Lückenübung Formationübung
	Seinverb in allen Zeiten: volt/van/lesz S175	1. 1 Lückentext für VGH. –mit lesz! Mit <b>Verweis</b> 1.2 – 1.3. AbTabelle 2. AB Lückenübung
	Personalpronomen im Akkusativ: <i>engem,..*</i> S168	DEDUKTIV 1. Tabelle im LB mit <b>Verweis</b> 2. Tabelle im AB 3 Wegstreichübung Lückenübung
	VGH: -tam/-tem S172	1.1 Text mit Unterstreichung des Phänomens 1.2. Tabelle mit <b>Verweis</b> 1.3 Tabelle im AB 2. AB- Lückenübungen Umformulierungsübung LB – Umformulierungsübung
	Verbalsuffix: -lak/-lek S174	DEDUKTIV 1. Tabelle mit <b>Verweis</b> 2. AB Tabelle (gleich) 3. AB Frage-Antwort-Übung 4. freien Dialog führen
	Fragewort: <i>Hányadikán?</i> S173	DEDUKTIV 1. Tabelle mit <b>Verweis</b> 2. AB Tabelle (gleich) 3. AB Frage-Antwort-Übung 4. freies Dialog führen
	-Suffix –ék	
	Merkzettel: Postposition <i>alatt, mögött</i> S182	1.1.Hör-Bild-Zuordnung 1.2 – 1.3 grafische Darstellung mit <b>Verweis</b> AB: Tabelle 2. AB Bildbeschreibung – <b>sehr offen</b> Wahr-Falsch Frage-Antwort-Übung LB: Lückenübungen Frage-Antwort-Übung 3. Dialog+Zeichnen
	II. Konjugation auf -s,-sz, -z, -dz endende Verbstämme (1-3.P. Sg.&Pl.)	1.1. Zuordnungsübung 1.2- 1.3 Tabelle mit <b>Verweis</b> <b>AB – Tabelle</b> 2. AB Lückenübungen Formationsübungen LB Erweiterungsübungen
Syntax: Besitzverweisende Sätze	Formationübungen	
Phonologie: o-ó-ö-ő	Lückenübung	

---

## 10.3 ÖSSZEFOGLALÁS

### A diplomamunka célja

A diplomamunka témája, egyben címe – *Célmegvalósítás a magyar mint idegennyelv-oktatásban grammatikai eszközökkel magyar nyelvkönyvekben. Kritikus tankönyvelemzés* – utal a dolgozat témaköreire: a nyelvtanra, a tanulók heterogenitására, az idegennyelv-oktatás céljaira és a tananyagokra. Ezen főbb témakörök elméleti vizsgálatának célja nem a tökéletes tankönyv kiválasztása, hanem az elméleti kritériumok kidolgozása, amelyek hasznosak lehetnek a nyelvtannal kapcsolatos oktatási anyagok kiválasztásában, vagy támpontot adhatnak a jövőbeni tananyagok elkészítéséhez.

### Elméleti megközelítés

A 2. fejezet első része bemutatja a 'nyelvtan' definícióját és relevanciáját. A nyelvtan jellemzi a nyelv belső szerkezetét, valamint leírását. A tématerületeken HELBIG (1993) 'szűkebb' és 'tágabb' értelemben vett nyelvtant különböztet meg, eközben az idegennyelv-oktatásban az első felfogást sok kritika éri. A grammatika fontosságának hangsúlyozása érdekében – az ellenkező véleményt megfogalmazókkal szemben – HELBIG három grammatikája (A, B, C) kerül bemutatásra, amelyek alátámasztják, hogy a nyelvtan elengedhetetlen minden idegen nyelvet tanuló számára és minden nyelvoktatási folyamatban. A 'pedagógiai nyelvtan' legfőbb kérdései a 'mit' (melyik nyelvtant az oktáshoz) és a 'hogyan' (melyik módszer a nyelvtanban) a meghatározók. A nyelvtan kiválasztásában a progresszió központi terület, amely többek között a nyelvkönyvek felépítését, ezáltal a tananyagok, a célok, és a témák sorrendjét is meghatározza. Számos elképzelés született a nyelvtan kiválasztásával és sorrendjével kapcsolatban, például 'a könnyebbtől a nehezebbek felé'. A progressziót különböző módon lehet megvalósítani, lehet 'szisztematikus/grammatikai', vagy 'szituációorientált'. A szisztematikus progresszió lehet lineáris vagy spirális, de számos oktató kezdő szinten a lineáris, szisztematikus progressziót részesíti előnyben.

A progresszió mellett a nyelvtani struktúrák prezentációja/ábrázolása is fontos, amelyben az 'érthetőség, alkalmazhatóság' és a 'megjegyezhetőség,

---

alkalmazhatóság' kritériumai játszanak szerepet. Jelentősége van annak a tanulási folyamatnak, amely a nyelvtani tudást két részre osztja, nevezetesen a 'deklaratív tudás'-ra (a tudásanyag elsajátítása; mit?) és a 'procedurális tudás'-ra (a képesség kifejlesztése; hogyan?). Az első típusú tudáshoz jó grammatikai magyarázatokra, a másodikhoz jó gyakorlatokra van szükség. A szabályok elsajátítása segíti és lerövidíti a tanulást. Kiegészítésként meg lehet említeni a nyelvi tudatosságot ('language awareness'-t), mivel a spontán nyelvi tudatosság és a nyelv használata rögzíti a memóriában a szerkezeti jellemzőket, valamint elősegíti a hipotézis kialakulásának és tesztelésének természetes folyamatát.

A 'hogyan' kérdésre a válasz, pontosabban a tanulók fejében levő nyelvtani reprezentációk gyakorlati megvalósítása nagyon összetett. Különböző közvetítési módszerek léteznek, amelyek a történeti módszerkonceptiók által eltérő módon valósultak meg, és a nyelvtanra különböző mértékben fektetnek hangsúlyt. A 'kommunikációs-pragmatikus fordulat' (1970) után a nyelvoktatásban még ma is a kommunikatív szemlélet uralkodik, funkcionális/kommunikatív nyelvtannal. A tanítási fázismodell lehetővé teszi a rendezett, felosztott oktatás modellezését, megkönnyíti a nyelvtani jelenségek megértését, s egészen a beszédprodukciónig vezet:

1. Nyelvbevésés
  - 1.1. A nyelvtani jelenség beágyazása
  - 1.2. A kidolgozás fázisa
  - 1.3. Az (összefoglaló) bemutatás és rendszerezés fázisa
2. Nyelvi integráció
  - 2.1. Gyakorlás
  - 2.2. Transzferfázis
3. Nyelvi alkalmazás

Az első fázis, valamint a második fázis eleje, ahol a szűkebb értelemben vett gyakorlás történik a 'tudatosítás' folyamatához tartozik. A tudatosítás szükségessége – például az explicit tudás – a nyelvtanulási folyamat lerövidülése által bizonyított, ugyanakkor van néhány tényező, amely hozzájárul a tudatosan elsajátított nyelvtani rész terjedelméhez, például a tanulók kora, a tanított nyelv struktúrája. A magyar nyelv szabályai és grammatikai struktúrái alapján azt mondhatjuk, hogy a tudatosan elsajátított grammatikai rész aránya magas.

---

A 3. fejezet a burgenlandi iskolák magyar mint idegennyelv óráin részt vevő diákjainak nyelvi heterogenitását mutatja be. A különböző iskolai és tantárgyformák mellett a 'magával hozott' nyelvi kompetencia alkotja ezt a sokféleséget. Vannak olyan tanulók, akik a magyart mint kisebbségi nyelvet beszélnek, ami nagyon eltér a magyar sztenderdtől. Ezeknek a tanulóknak gyakran problémát okoz a (megértési) receptív képesség, a szókincs és a gyakori interferencia (többek közt a jelöletlen tárgyeset). A diákok egy másik csoportja magyar migráns szülők gyermeke. E tanulóknak a magyar bár az első nyelvük, hiszen otthon elsősorban ezt a nyelvet használják, ugyanakkor az iskolában nyelvrán tanulják, bár számukra ez nem idegen nyelv. Mivel a behatárolt nyelvhasználati szintér korlátozza nyelvi kompetenciájuk kifejlődését, tipikus nyelvtani hibákkal küzdenek. A magyar nyelv mindkét nyelvi csoportnak inkább 'származási nyelve', de az osztrák iskolarendszer a magyart számukra is főként idegen nyelvként tanítja. Ezeknek a diákoknak azonban szükségük van a magyar nyelvvel való explicit foglalkozásra annak érdekében, hogy tudatosabban tudják használni a nyelvet. Ez az oka annak, hogy ez a dolgozat az explicit tudásra, a deklaratív tudásra összpontosít. Egy további csoportot alkotnak azok a diákok, akik a magyar nyelvet mint 'idegen nyelvet' tanulják, és azt kizárólag egy 'irányított tanulási folyamat'-on keresztül sajátítják el. Más típusú tanulócsoportokkal ellentétben ennek a csoportnak nincs problémája az íráskészséggel, inkább a beszéddel és az olvasással küzd meg. Nehézséget okoz többek között például a birtokos szerkezet stb.

A 4. fejezet bemutatja az intézményesített célkitűzéseket: a Közös Európai Nyelvi Referenciakeretet, a tantervet, illetve az új, szabványosított kompetenciaorientált érettségi vizsgát. Ezek mindegyike pontos előírást tartalmaz az öt készségre vonatkozóan, amelyek iskola- vagy tantárgytípus szerint változnak. Ezek fő célja egy cselekvésorientált idegennyelv-oktatás, amely nem különösebben fektet hangsúlyt a nyelvhelyességre, és a nyelvtannal elsősorban csak funkcionális szempontból foglalkozik. Felmerül a kérdés, hogy ha bár a hibák megengedettek, és a fő cél a kommunikáció, milyen nyelvtani tudásra van szükségük a diákoknak? A 2. fejezetben leírtak szerint a tanulási folyamat sokkal hosszabb nyelvtan nélkül. Emellett megerősítést nyert az a tény, hogy azoknak a tanulóknak, akik a magyar nyelvet származási nyelvként beszélnek, az íráskészség elsajátításához szükségük van a

---

nyelvtanra. Nyelvtantudás nélkül minden tanuló bizonytalanná válik, hibázik, és ezzel veszélyezteti a kommunikációt, hiszen a szorongás miatt nem mer megszólalni.

A diákok nyelvi háttérének sokféleségét figyelembe vevő tananyag nem létezik. A tankönyvek használata az idegennyelv-oktatás területén a szakirodalomban vitatott tárgy. Mindazonáltal a magyar mint idegennyelv tanárok elsősorban egy alapkönyvet használnak, és ezt egészítik ki más anyagokkal. A nyelvtannal kapcsolatos fontos szempont a tankönyv progressziója, amely lehet 'lapos' vagy 'meredek'. A nyelvtan alól való felmentés, mint azt az innovatív tankönyvek gyakran jelzik, a tanulók számára majdnem olyan rossz, mint a spirális progresszió, amely sokszor utal a későbbiekre, majd egyszerűen elfelejti a struktúrákat. A progresszió áttekintése érdekében hasznos lehet egy jól felépített tartalomjegyzék.

A 'nyelvtani szabályok bemutatása' lehet induktív vagy deduktív. A könnyebb megértés/alkalmazás érdekében ezzel kapcsolatosan STORCH (1999) különböző követelményeket sorol fel, illetve léteznek különböző vizuális ábrázolási elemek, amelyek szintén támogathatják a diákok nyelvtani jelenségekre vonatkozó elsajátítási folyamatait. A harmadik témakör, amellyel ez a dolgozat foglalkozik a „nyelvtani gyakorlatok”-at foglalja magában, amelyeket a feladatoktól elkülönítve kell kezelni. Közvetítő, nem pedig céltevékenység, hiszen a cél meghatározza a gyakorlatok kiválasztását. Ezért a gyakorlatok kiválasztásakor 'visszafelé' kell tervezni. A gyakorlatok kiválasztáskor az egyes tanítási fázisokat figyelembe kell venni, és a különböző gyakorlattípusokat azokhoz kell besorolni.

### Tankönyvkritika

A Burgenlandban magyart tanító pedagógusokkal e-mailben történt konzultáció, valamint a tankönyvek megjelenési ideje alapján kiválasztottam a dolgozatom célcsoportjának (középiskola, A1 szint) megfelelő két tankönyvet: a '**Halló, itt Magyarország! I.**'-et és a '**MagyarOk A1+**'-t. A két tankönyvet a dolgozatom elméleti része alapján a következő három fő szempont alapján vizsgáltam meg: a 'progresszió', a 'nyelvtani szabályok bemutatása' és 'nyelvtani gyakorlatok'.

### Progresszió

A '**MagyarOk A1+**' című tankönyv szélesebb értelemben vett nyelvtant tartalmaz, ellentétben a '**Halló, itt Magyarország! I.**' című könyvvel. Mindkét könyv előszava kiemeli a kommunikáció elsőbbségét, de a nyelvtan fontosságát is kihangsúlyozza. A

---

tartalomjegyzéket áttekintve ezt nem látjuk a '**Halló, itt Magyarország! I.**' esetében, másik tankönyv azonban bemutatja a nyelvtani témaköröket is. A tanárok és a tanulók számára az első benyomás nagyon fontos, ezért a tartalomjegyzéknek pontosnak kell lennie a további tájékozódás elősegítéséhez. '**MagyarOk A1+**' mégsem tud 100%-ot nyújtani. A másik különbség a progresszió mértéke a '**Halló, itt Magyarország! I.**' progressziója lapos, a '**MagyarOk A1+**' tankönyvé meredek, és egy szituációs kontextusban több nyelvtani elemet tartalmaz, ami túlterheltséghez vezethet. Utóbbi progressziója szituatív orientált, erősen spirális, a témák átnyúlnak a fejezeteken. A '**MagyarOk A1+**' egy fő kritériuma a struktúra frekvenciája, míg a '**Halló, itt Magyarország! I.**'-re a szerkezet komplexitása jellemző.

#### Ajánlás a nyelvtani progresszióhoz

A magyar nyelv magánhangzó-harmóniája, illetve a fonológia számos tanuló számára nehézséget jelent. Ezért a tankönyvekben a nyelvtant a 'szélesebb értelemben vett' grammatikához kell sorolni. Az előszó és a tartalomjegyzék nyújtja az első áttekintést a tankönyv progressziójáról, ezért fontos, hogy ezt a legpontosabban és legrészletesebben, valamint jól áttekinthetően kell bemutatni. A túl lassú progresszió kevés kihívást jelenthet, egy túlságosan meredek viszont túlterheléshez vezethet. A lassú progresszió azonban kiegészíthető a tanulók sokféleségére való tekintettel, míg egy meredek progressziónál a kihagyások kellemetlenséget és zavart okozhatnak. A spirál formájú progresszió, amely többször is megismétli a jelenségeket, nagyon hasznos. De azok, amelyek a nyelvtani jelenségeket csak részben reprezentálják, majd fokozatosan, időeltolódással egészítik csak ki ezeket, megkérdőjelezhetők. A progresszió kiválasztása szempontjából döntő jelentőségű a 'gyakoriság' és a 'komplexitás'. A vizsgálat alatt felismert kritérium, a 'gyakran előforduló hibák' jelensége figyelembe veendő a progresszió kialakításánál. Éppen ez a kritérium lenne fontos a burgenlandi magyar nyelvoktatás céljainak megvalósításában.

#### A nyelvtan bemutatása

A '**MagyarOk A1+**' tankönyv nagyon jól alkalmazza az „összegyűjtés, elrendezés, rendszerezés” elvét, ami a '**Halló itt Magyarország! I.**'-ből hiányzik. Bár „induktívan” jár el, de sajnos a grammatikai jelenségeket ritkán és gyakran áttekinthetetlen ábrázolásokban mutatja be. A '**MagyarOk A1+**' lehetővé teszi a 'felfedező tanulást',

---

de a jelenség folytatása vagy magyarázata nem mindig (azonnal) adott. Azonban fontos, hogy az induktív módon bevezetett jelenségeket kifejtsék és bemutattassák, hiszen csak ilyen módon lehet deklaratív tudásra szert tenni, amire a burgenlandi magyar idegennyelv-oktatásnak szüksége van.

A **'MagyarOk A1+'** több figyelmet szentel annak a ténynek, hogy már ismert szavakat vagy mondatokat használ a szabályok bemutatásakor és ábrákon. Egyik tankönyvben sem volt a nyelvtani jelenségekhez terminológia. A **'Halló, itt Magyarország! I.'** -ben a magyarázatok hiánya és a grammatikai struktúrák egyszerű felsorolása a nyelvtani ábráknál szükségessé teszi a tanár általi kiegészítést. A **'MagyarOk A1+'** tankönyvben a struktúrák formái csak táblázatban jelennek meg, de hivatkozik a gyakorlatfüzetre, amit kimondottan erre terveztek, és amely tartalmazza a bővített, tényleges nyelvtani ábrázolást. A vizuális elemek fontosak a nyelvtan bemutatásához, amit mindkét tankönyv felhasznál. A konkrét szimbólumok helyett mindkét könyvben dinamikus szimbólumokat használnak. Mindazonáltal elmondható, hogy **'Halló, itt Magyarország! I.'** már a vizuális elemek túlterhelésének határán van, de következetes jelölést alkalmaz az új jelenségek esetében. Mindkét tankönyv táblázatokat használ a grammatikai jelenségekhez, különösen az igeragozásokhoz. A túl sok nyelvtani utalás, mint a **'MagyarOk A1+'** –ben, unalmassá válhat, és kihagyásra kerülhet.

#### Javaslat a nyelvtan bemutatására

Az innovatív tankönyveknek induktív megközelítést és a 'felfedező tanuláshoz' az 'összegyűjtés, elrendezés, rendszerezés' elvét kell alkalmazniuk. A különböző szövegtípusok valós szituációkat jelenítenek meg, amelyekkel a nyelvtani funkciók is jobban felismerhetők. A megfelelő jelenségek, amelyek többek között akár régi nyelvtani jelenségeket egészítenek ki, vagy a komplexitásuk nem túl nagy, deduktívan szintén bemutatathatók. Ajánlott a jelenség teljes szerkezetben való bemutatása, nemcsak töredékesen. Ez nemcsak a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára lenne kívánatos, hanem azoknak a tanulóknak is, akik a magyart mint származási nyelvet beszélnek. A tudatosság növelése vagy a kontrasztív nézet érdekében ajánlott a jelenség konkrét elnevezése, a terminológia megadása. Előnyös és hasznos lehet azon nyelvtani jelenségek színárnyalatokkal való jelölése, ahol a tanulók éppen tartanak. Számos vizuális elem alkalmazható a nyelvtan bemutatásakor, azonban figyelni kell arra, hogy megelőzzük a túlterhelést. Tanulási

---

tippek, emlékezést segítő mondatok/szavak, vagy az emlékezést fejlesztő tippek segítik a gyorsabb és jobb tanulást. Ilyenek például a gyerekmondókák is. Ezért alkalmazásuk a tankönyvekben erősen ajánlott.

#### A tudatosítást segítő grammatikai gyakorlatok összehasonlítása

'**MagyarOk A1+**' saját munkafüzettel rendelkezik, amely minden gyakorlatot a témákhoz vagy a szituációkhoz igazít. A '**Halló, itt Magyarország! I.**' túlnyomórészt elszigetelt mondatokban gyakoroltat. Annak ellenére, hogy a struktúra és annak egyértelműsége kiemelt fontosságú, a '**Halló, itt Magyarország! I.**' -ben a kutatás által preferált tanítási fázisok nem ismerhetők fel. A '**MagyarOk A1+**' tankönyvben, amely sokkal későbbi megjelenési dátummal rendelkezik, mindhárom tanítási fázis egyértelműen felismerhető. Itt hozzá kell tenni, hogy bizonyos jelenségekben nem minden fázis van jelen, illetve ami még nagyobb problémát okoz, hogy a 'tudatosítás tanítási fázisai' nem mindig követik azonnal, kronológikusan egymást. A tanítási fázisok betartásának hiánya zavart okoz. Ezenkívül problémát jelenthet, hogy a beágyazási fázisra szánt szövegeket gyakran más jelenségek gyakorlására vagy feladatra használják, és így a tanulók figyelve másfelé irányul. A 'kidolgozási fázis' viszont nagyon világosan és strukturáltan van jelen, amelyre a tanulók különböző 'gyakorlatokat' kapnak. A második fázis, amelyben tényleges nyelvtani gyakorlatokat használnak fel viszonylag változatosan található meg a munkafüzetben. Mindkét tankönyv hibája, hogy alig mutat innovatív gyakorlatokat.

'**MagyarOk A1+**'-ben pontosan felfedezhető, hogy a gyakorlatok felépítésében és kiválasztásában a feladat volt a mérvadó, ezért biztosan állítható, hogy a „visszafelé irányuló tervezést” alkalmazták. A '**Halló, itt Magyarország! I.**'-ben nem található semmilyen feladat, ezért a 'visszafelé irányuló tervezés' kizárt. Mindkét tankönyvben fontosak a nyelvtani gyakorlatok, a kommunikatív orientáció ellenére is. A nyelvtani szempontból szűken behatárolt gyakorlatokat a készségírással végzik. Sajnálatos módon egyik tankönyvben sem található a „language awareness”-szel kapcsolatos gyakorlat.

#### Javaslat a tudatosítást támogató grammatikai gyakorlatokra

Az innovatív tankönyvek a gyakorlatokat témákhoz vagy szituációkhoz igazítják, és nem összefüggéstelen mondatokban gyakoroltatnak. A szituációs/tematikus gyakorlatok is fontosak a tudatosítás érdekében, hogy a nyelvtani forma mellett a

---

nyelvtani funkció is felismerhető legyen. A három tanítási fázis az elméletben rendkívül ajánlott, és a gyakorlatban, tehát a tankönyvekben is jól használható. A beágyazás fázisához különböző szövegtípusok, a nyelvi integrációs fázis elején jó, világos és rövid gyakorlatok javasolhatók, amelyek később a beszéd folyamán az alkalmazási fázis felé haladva feladatokká válnak. Az egyes fázisokban rendelkezésre álló különféle gyakorlatok, amelyek képesek különböző szempontból megnyitni a jelenségeket, nagyon motiválók tudnak lenni, ezért ajánlatos minél több innovatív gyakorlatot alkalmazni. Mindkét célcsoport, a magyart mint származási nyelvet beszélők és természetesen a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára is erősen ajánlott a 'language awareness' gyakoroltatása. Ennek módjai lehetnek egyszerű hibaelemzések, összegyűjtött reklámhirdetések a nyelvtani jelenségekhez vagy egyszerű helykihagyások a hallgatók által készített 'code-switching'-et tartalmazó párbeszédekben.

---

## 10.4 ABSTRACT

Die Themenkomplexe Grammatik, Diversität im Sprachenwissen und Lehrwerke lösen in der entsprechenden Forschungsliteratur kontroverse Diskussionen aus. Aber genau diese werden für das Thema dieser Diplomarbeit *„Zielerreichung im ungarischen Fremdsprachenunterricht im Burgenland mittels Grammatik in ungarischen Lehrwerken“* inklusive Zielerreichung des ungarischen Fremdsprachenunterrichts im theoretischen Teil behandelt. Grammatik wird definiert und auf ihren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht untersucht. Dabei werden die beiden Wissensarten deklaratives und prozedurales Wissen getrennt und Ersteres auf seine Notwendigkeit im (ungarischen) Fremdsprachenunterricht genauer untersucht. Die Präsentation der Diversität im Ungarischen Fremdsprachenunterricht im Burgenland mitsamt deren diversen Sprachkompetenzen sowie daraus folgende sprachliche Probleme verdeutlichen die Notwendigkeit des deklarativen Wissens noch intensiver.

Die institutionellen Zielsetzungen werden vom Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, vom Lehrplan und von der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung gegeben. Der daraus ersichtliche geringe Stellenwert zur Grammatik, welcher jedoch den Zielen der Diversität entgegensteht, lässt auf eine Problematik der heutigen Ausbildung im Fremdsprachenunterricht schließen. Bei der genauen theoretischen Behandlung von Grammatik in Lehrwerken für den ungarischen Fremdsprachenunterricht werden die drei Schwerpunkte, welche für das deklarative Wissen wichtig sind, ‚Progression‘, ‚Präsentation‘, ‚Übungen der Bewusstmachung‘ detailliert ausgeführt.

In der empirischen Untersuchung wird kein perfektes Lehrwerk ausgewählt, sondern vielmehr eine Hilfestellung für LehrerInnen bzw. LehrwerkautorInnen gegeben. Dies indem aus der Theorie zu den drei wichtigen Schwerpunkten Kriterien ausgearbeitet und die Lehrwerke *„MagyarOk 1“*, und *„Halló, itt Magyarország! I.“* untersucht, verglichen und schlussendlich Empfehlungen abgegeben werden.

Die Untersuchung zur Progression empfiehlt eine flache Progression für A1 Lehrwerke, da diese auf die Diversität der Lernenden hin ergänzt werden kann. Eine spiralförmige Progression kann zwar nützlich sein, der Zeitabstand sollte dabei nicht allzu groß, die Häufigkeit der Wiederaufnahme nicht zu zahlreich sein bzw. dürfen

---

die grammatischen Phänomene nicht einfach vergessen werden. Für die Auswahl der Progression sind die Kriterien Häufigkeit und Komplexität bestimmend, welche mit dem neuen Kriterium ‚oft vorkommende Fehler‘ speziell auf diese Diversität ergänzt wird.

Für die Präsentation sollten grammatische Phänomene, bis auf einige bestimmte Fälle, induktiv eingeführt werden. Für die Diversität ist es wichtig komplexe, statt fragmenthafte Darstellungen zu bringen. Visuelle Elemente, Lerntipps, Eselsbrücken werden als nützlich angesehen, können aber durch Übertreibung zu Überlastung führen.

Für grammatische Übungen der Bewusstmachung ist zu empfehlen, dass die Übungen mit den Themen abgestimmt gebracht werden bzw. sind diese den Lehrphasen zuzuteilen. Innovative Übungen bzw. eine Vielfalt an traditionellen Übungen sowie diverse Textsorten sind motivierend. Trotz kommunikativer Ausrichtung sollten grammatische Übungen der Bewusstmachung mit der Fertigkeit ‚Schreiben‘ ausgeführt werden. Speziell für die Lernenden mit Ungarisch als Herkunftssprache, aber auch mit Ungarisch als Fremdsprachen wären Übungen zur ‚Language Awareness‘ sehr zu empfehlen.