

Anna Szablyár (Budapest)

Zur Neuorientierung des DaF-Unterrichts in Ungarn¹ Tendenzen seit 1990

1. DaF-Unterricht nach der Wende

Nach der Wende, nach Abschaffung des Pflichtfaches Russisch, nahm die Zahl der Deutschlerner in Mittel- und Osteuropa, in den ehemaligen sozialistischen Ländern, eindeutig zu. Nach Englisch wurde in Ungarn Deutsch die zweitpopulärste Fremdsprache. Wegen der Ost-Erweiterung der EU waren namhafte Sprachpolitiker sogar der Ansicht, die deutsche Sprache hätte die Chance, die Funktion einer Europasprache zu übernehmen.

Anfang der 90er Jahre beurteilten deutsche Experten die Lage in den ehemaligen sozialistischen Ländern ziemlich positiv, sie sprachen über „günstige gesellschaftliche Rahmenbedingungen für bildungspolitische Innovationen. Die Tendenzen zur Demokratisierung des Lehr- und Lernprozesses konnten sich auf starke Motivationen bei den Lehrenden zur Aufnahme neuer pädagogischer und didaktischer Ideen, zum Experimentieren, zum Überwinden konservativer Strukturen stützen [...]. Bei potentiellen Lernern bestand Bedarf und Interesse am Lernen fremder Sprachen“ (Breitung/Lattaro 2001: 1047).

Diese positive Darstellung scheint aus ungarischer Sicht viele Probleme zu vereinfachen und zu ignorieren. Földes vermisste 1998 eine langfristige strategische Planung auf diesem Gebiet: „es gibt kaum Ansätze zu einer durchdachten zentralen Sprachen- und Bildungspolitik, die die längerfristige Entwicklung auch unseres Faches mitbestimmen könnte. Leider sind in der Praxis oftmals provisorische Notlösungen, Improvisationen und nicht selten sogar einander widersprechende Maßnahmen charakteristisch“ (Földes 1998: 75).

Vieles lasse sich relativ „einfach“ ändern, wie z.B. das Schulsystem, neue Gesetze können verabschiedet, Richtlinien eingeführt werden etc., aber zur Demokratisierung des Lehr- und Lernprozesses im Schulbereich wäre zunächst eine Demokratisierung der Gesellschaft und u.a. eine grundlegende Änderung der Kompetenzen und Einstellungen der sehr heterogenen und nicht nach den neuen gesellschaftlichen Erwartungen und den Prinzipien einer zeitgemäßen

¹ Die Grundlage des Beitrags bildet das 2. Kapitel der Dissertation der Autorin mit dem Titel *Analyse, Begutachtung und Entwicklung von DaF-Lehrwerken im Kontext der Sprachenpolitik nach der Wende in Ungarn*.

Fremdsprachendidaktik ausgebildeten Schicht der ungarischen Lehrer unerlässlich. Wie es gelungen ist, wichtige Dokumente mit deklarierten und eigentlich zukunftsweisenden allgemein-pädagogischen Zielen umzusetzen und was davon bis heute nicht gelingen konnte, wird im Weiteren mehrmals angesprochen.

Paul hebt hinsichtlich der Stellung von Deutsch als Fremdsprache in Ungarn „die allgemeine Orientierung der Kultur- und Bildungspolitik nach Westen und die Liberalisierung des Schulwesens durch die Regierungen nach der Wende“ hervor (Paul 2001: 1547). Als Folge davon betrachtet er die offizielle Öffnung des sprachpolitischen Sektors, Kulturabkommen und das Erscheinen von kulturellen Mittlerorganisationen aus den deutschsprachigen Ländern.² Er macht aber auch auf einige Defizite aufmerksam:

Die Öffnung führt zu einem rasch steigenden Austausch von kulturellen und wissenschaftlichen Ergebnissen, aber auch von aktuellen Tendenzen der Sprachdidaktik. Die Möglichkeiten für Kontakte mit dem deutschen Sprachgebiet stiegen enorm. Die Stellung von Deutsch als Fremdsprache wurde gestärkt und erfuhr einen Modernisierungsschub, zunächst vor allem über Lehrmaterialien und über Sprachmethodik, weniger über curriculare Einflüsse (ebd.).

Wie es heute beurteilt werden kann, war diese Öffnung nicht generell für den schulischen Unterricht charakteristisch, deshalb konnte der kommunikativ-emanzipatorische Ansatz im FSU nicht eindeutig Fuß fassen. Es ist wahrscheinlich nicht realistisch, von einem Schulfach zu erwarten, ein pädagogisches Konzept etablieren zu wollen, das von anderen Pädagogen der Schule gar nicht oder nur theoretisch akzeptiert wird.

Wie die Gründe für diese Erscheinung eindeutig erklärt werden könnten bzw. wie tief dieser Modernisierungsschub ging, diese Fragen sind schwer zu beantworten. Werden die Produkte (Lehrpläne, Lehrmaterialien) von durchschnittlicher Qualität der vergangenen Jahre analysiert oder/und der Unterrichtsalltag, Unterrichtskonzepte von Lehrkräften beobachtet, kann oft die Wirkung dieser Modernisierungswelle in Frage gestellt werden. Es konnte z.B. in dieser relativ kurzen Zeit nicht erreicht werden, dass Lehrer sich im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen oder bereits im Studium die Kompetenzen aneignen, die zur Erstellung und Adaption von neuen, professionellen Richtlinien, Curricula und Lehrplänen nötig wären. Dazu hätten die konkrete Lernsituation, die institutionellen und subjektiven Vorbedingungen der ungarischen Schüler eingehend und professionell analysiert werden müssen. Es war natürlich einfacher und schneller

² U.a. werden DAAD-Lektoren (1988), Goethe-Institut (1988), Deutscher Volkshochschulverband (1991), Schweizerische Weiterbildungszentrale (1990-1996), Aktion Österreich-Ungarn (1990) erwähnt.

zu bewältigen (vgl. Tóth 1991: 5), fertige Produkte, Lehrwerke – ohne Wurzeln – zu übernehmen, was aber oft zu Ineffektivität und Misserfolg führte. Die Verbreitung von Lehrmaterialien ist auch eine Frage des Marketings, die Verlage kämpften mit verschiedenen Mitteln, um ihre Produkte zu verkaufen.

Nikolov führt die oft mit Recht kritisierten sprachlichen Leistungen der Schüler auf Mängel in der didaktischen Gestaltung des Unterrichts zurück. Sie meint, die angewandten Methoden im Klassenzimmer seien nicht effektiv genug und die Schüler bekämen zu wenig Input in der Fremdsprache, was quantitativ und qualitativ ihre Erwartungen befriedigen würde (Nikolov 2000: 9). Die Autorin ist mit dieser Kritik vollkommen einverstanden, aber meint auch, dass man in diesem Kontext auch der Frage nachgehen müsste, ob die realen Zielsetzungen richtig bestimmt wurden und mit den institutionellen Vorbedingungen im Einklang sind.

2. Änderung der Rahmenbedingungen im schulischen FSU – einige neue Entwicklungen in den ersten Jahren

- Bildungspolitische Grundsätze wurden diskutiert, eine bildungspolitische Reform begann, die neue Gesetze, Regelungen und verschiedene Dokumente mit sich brachte;
- Neue Schultypen, 6- und 8- bzw. auch 9-jährige Gymnasien wurden gegründet, das Schulsystem ist vielfältiger geworden;³
- Unter den neu gegründeten Institutionen gibt es zahlreiche kirchliche und auch alternative, angebotsorientierte Schulen mit spezifischen Lehrplänen. Sie haben oft die leistungsfähigeren Schüler angelockt und diese 10-, 12-Jährigen aus den Grundschulen übernommen;
- Deshalb und auch aus finanziellen Gründen (die Zahl der Kinder ist drastisch zurückgegangen) wird unter den Schulen hart um die leistungsstarken Schüler gekämpft. FSU, z.B. bilinguale Klassengänge oder Klassen mit erweitertem Englisch- oder Deutschunterricht sind wichtige Argumente bzw. Mittel in diesem Kampf;
- Im Schulgesetz 1993 wurde das Recht der Eltern deklariert, dass sie unter verschiedenen Schultypen wählen können;⁴
- Die Gesellschaft, die Eltern artikulierten ihre Erwartungen (oft dem schulischen FSU gegenüber) und übten Druck auf die Schulen aus;

³ Siehe Schulgesetz 1993 und NAT über die Sprachenwahl, die als Prinzip praktiziert werden sollte.

⁴ Vgl. ferner Modifizierung des Schulgesetzes: Gesetz LXII 1996 über Bedingungen des Schulwechsels, über den Nationalen Grundlehrplan (NAT), Prüfungen.

- Die freie Sprachenwahl wurde deklariert;⁵
- Die Eltern drängten darauf, möglichst früh mit Fremdsprachen, vor allem mit Englisch zu beginnen. Freie Sprachenwahl konnte oft bis heute nur theoretisch realisiert werden. Die Stundenzahl wurde an vielen Schulen nach Möglichkeiten erhöht, aber sie blieb weiterhin ein heiß diskutiertes Problem;
- An vielen Gymnasien wurde wieder Latein unterrichtet (Traditionen und die „Verbannung“ dieser Sprache in sozialistischen Zeiten sprachen dafür) ;
- Fremdsprachen sollten möglichst in kleineren Gruppen unterrichtet werden;
- Die freie Lehrbuchwahl wurde deklariert und sehr positiv aufgenommen. Die späteren Konsequenzen waren am Anfang noch nicht abzusehen;
- Einigermaßen verbesserten sich auch die technischen Möglichkeiten, für die Anschaffung von – für den FSU unerlässlichen – Medien stand etwas mehr Geld zur Verfügung, aber nicht an allen Schulen;
- Das Unterrichtsministerium (1998) hatte sich zum Ziel gesetzt, zunächst an allen Mittelschulen für einen Internetanschluss zu sorgen, um durch den Einsatz von multimedialen Programmen und unterschiedlicher Dienste des Mediums u.a. effektiven FSU zu ermöglichen;
- Kompetente, qualifizierte Lehrer galten als Mangelware, manchmal wurden sie von der Schule extra bezahlt.
- An der ELTE wurden Anfang der 90er Jahre neue praxisorientierte Studiengänge für Deutsch und Englisch gegründet. Das Modell wurde von vielen Hochschulen und Universitäten mehr oder weniger modifiziert übernommen;
- Es gab immer mehr Fortbildungskurse und -veranstaltungen für Deutschlehrer im In- und Ausland, spezifische Fortbildungsmöglichkeiten für Mentoren, Stipendien des Goethe-Instituts, Auslandsaufenthalte;
- An Schulen, Hochschulen und Universitäten wurden Gastlehrer, Lektoren aus Deutschland und Österreich eingestellt.

In einer vor kurzem erschienenen Studie über den Fremdsprachenunterricht in Ungarn formuliert die deutsche Autorin ihre Einschätzung aufgrund eigener Erfahrungen und Interviews mit ungarischen Deutschlehrern ziemlich grob wie folgt:

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Rahmenbedingungen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts in Ungarn seit dem Systemwechsel 1989 mehr als ungünstig sind. Über Erfolg oder Misserfolg verschiedener Reformen, die zwischenzeitlich auf den Weg gebracht wurden, wird wohl erst in ein paar Jahren zu urteilen möglich sein (Lamb 2004: 5).

⁵ Vgl. NAT 2003 über die Sprachenwahl

Die oben aufgelisteten konkreten Maßnahmen und Änderungen lassen trotz der zahlreichen Defizite erahnen, dass die Lage – vor allem im Kontext des gesamten Unterrichtswesens – vielleicht doch nicht so aussichtslos ist. Im Weiteren sollen einige wichtige Aspekte als Beweis aufgeführt werden.

2.1. Rolle der Fremdsprachen im Fächerkanon

Allein die Aufzählung der oben erwähnten Änderungen legt nahe, dass der FSU nach der Wende in der Schulpolitik bei allen Regierungen mehr oder weniger Priorität genoss, besonders wegen der seitdem schon Wirklichkeit gewordenen Mitgliedschaft Ungarns in der EU. Fremdsprachenkenntnisse sollten als Mittel aufgefasst werden, die auch lernschwache Schüler ihren Zielen gemäß anwenden können sollten. Wie das auch im Weißbuch⁶ deklariert wurde: „Die Beherrschung von Fremdsprachen darf nicht mehr einer Elite oder Menschen, die geographisch mobil sind, vorbehalten bleiben. Im Zuge der Folgearbeiten zur Entschließung der im Rat vereinigten Bildungsminister vom 31. März 1995 wird es notwendig, dass jedem – unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (1995: 72-73). Chancengleichheit im Schulwesen als Slogan tauchte und taucht in den Medien in Ungarn regelmäßig auf, während die Statistiken von einem ganz anderen, ernüchternden Bild zeugen.

Für Mehrsprachigkeit als Prinzip (vgl. EU-Sprachenpolitik), als Ziel, wird in Ungarn von der Bildungspolitik nicht so vehement plädiert, wahrscheinlich wird die Verwirklichung wegen der vorhandenen Defizite, der Rahmenbedingungen und der ernüchternden Daten über Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung momentan noch nicht für realistisch gehalten.

Fremdsprachenunterricht verlangt z.T. andere Konzepte, Mittel, als der Unterricht in den meisten anderen Fächern, bis 2004/2005, bis zur Einführung des reformierten Abiturs u.a. auch wegen der externen und in der Schule anerkannten Sprachprüfung! Bei der Beurteilung des institutionalisierten Fremdsprachenlernens im Schulwesen spielten die Leistungen der Schüler bei diesen Sprachprüfungen bis heute eine große Rolle. Durch die Neuorientierung nach der Wende hatte FSU im Vergleich zu anderen Fächern eine bessere Position. Sprachlehrer haben nicht nur etwas bessere Verdienst-, sondern auch mehr (Fortbildungs-)Möglichkeiten, ein Teil von ihnen kann an Sprachschulen unterrichten,

⁶ Europäische Kommission: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.

Privatunterricht erteilen etc. Dies hängt natürlich davon ab, wie gefragt „ihre“ Sprache ist. Später, seit Ende der 90er Jahre, genießt darüber hinaus die Informatik eine ähnliche Priorität in der schulischen Bildung.

Dass das didaktisch-methodische Repertoire der Fremdsprachenlehrer reicher, differenzierter wurde, ist ganz sicher außer den in dieser Zeit wirklich zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen (sie boten Chancen Routinen loszuwerden, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren) auch der immer größeren Zahl und Auswahl der auch in Ungarn vorhandenen und einsetzbaren neuen, meistens überregionalen Lehrwerken und Ergänzungsmaterialien zu verdanken, wie Paul behauptet (vgl. 2001: 1547). Trotzdem darf man sich über die Praxis an Schulen (Lehrbuchwahl und Adaption) kein allzu rosiges Bild malen. Die Statistiken und Umfragen sorgen für Ernüchterung.

2.2. Prüfungsorientiertheit und die Folgen

Wie oben erwähnt, übte die sog. Sprachkundigenprüfung (reformiert 1990) als Lehr- und Lernziel auf den Fremdsprachenunterricht auch auf den Unterrichtsalltag eine große Wirkung aus. Sie war für einen Teil der Mittelschüler ein relevantes Lernziel.⁷ Seit 1991 wurde offiziell durch einen Beschluss des Unterrichtsministeriums ermöglicht, dass Schüler, die diese Mittelstufenprüfung bestanden, beim Abitur dafür die beste Note (5) bekamen und die Fremdsprache ab dem Zeitpunkt der erfolgreich bestandenen Prüfung abwählen konnten.

Als 1993-1994 das System und die Realisierung der Sprachprüfungen von ungarischen und ausländischen Experten untersucht und ein neues Konzept erarbeitet wurde, wurden für das Ministerium für Bildung und Unterrichtswesen Vorschläge formuliert, unter denen u.a. zu lesen war: keine staatlich anerkannte Sprachprüfung dürfte das Abitur in Fremdsprachen ersetzen (vgl. Manherz 1995: 22).

Die Praxis wurde und wird eigentlich bis zum heutigen Tag von einem krassen Missverhältnis geprägt. Die Leistungen in Fremdsprachen, aber auch die Leistungen der Lehrer und der Schulen werden häufig am erfolgreichen Bestehen der Sprachprüfungen gemessen. Die Richtigkeit dieser Auffassung ist ziemlich fraglich, viele andere Faktoren spielen noch mit, und selbst die Sprachprüfung war ursprünglich nicht für diese Zielgruppe konzipiert (vgl. Petneki 2004: 70). Auf diese Prüfung konnte aber die Schule die ziemlich heterogene Gruppe der Jugendlichen unter den gegebenen Bedingungen nicht überall vorbereiten.

⁷ Alle Schüler, die sich um einen Studienplatz beworben haben, haben für „Sprachprüfungen“ bei der Aufnahme Bonuspunkte bekommen.

Daher rührt der Trend zum Privatunterricht, Auslandsaufenthalt, zu kostspieligen Sprachkursen (vgl. Petneki/Szablyár 1998: 28).

Wegen der Prüfungsorientiertheit kann man beobachten, dass ein Teil der Lehrkräfte die Erziehungsziele vernachlässigt oder mehr oder weniger ignoriert⁸ und oft den nach dem Terminus von Nodari „trainingsorientierten Unterricht“ praktiziert, der – nach ihm – eigentlich eine starke Bindung an das Lehrwerk bedeutet (vgl. Nodari 1995: 167). An Lehrwerke vor allem, deren Konzepte sich an diesen Prüfungen orientieren. Er beruft sich auf Klafki, der behauptet, dieser Unterricht diene dem Üben, Sichern, Anwenden, „Eintrainieren“. Wie es in diesem Beitrag noch zu thematisieren ist, werden in Ungarn wegen der Prüfungsorientiertheit mit Vorliebe Trainingsbücher, Übungsbücher eingesetzt, deren Konzepte und Methoden mit den Zielen des kommunikativen FSU nicht im Einklang stehen. Diese Praxis scheint die Kritik von Nodari zu bestätigen, dass „im schulischen Fremdsprachenunterricht sehr viel geübt wird, wahrscheinlich viel zuviel“, was zunächst etwas überraschend klingt. Diese Ansicht kann die Autorin aufgrund von Hospitationen durchaus teilen. Übungen in einem Teil der gesehenen Deutschstunden dienen nicht immer der Effektivität des Lernprozesses, sind oft nicht kommunikativ, deshalb geht es bei ihnen häufig um „Schein-Aktivitäten“. Die Lernenden kommen nicht zum authentischen Gebrauch der Fremdsprache, erleben, erfahren nicht gelungene Kommunikation, integriert in kommunikative und für sie relevante Handlungen, es geht eher um Übungen mit „Werkzeugcharakter“, und oft bleibt es dabei.

Diskrepanzen zwischen Lehrzielen von kommunikativen Lehrmaterialien und formalen Prüfungsanforderungen erschwerten die Lage aller Sprachlehrer, wie darüber auch Experten für Englisch berichteten: „[...] teachers are thrown in a schizophrenic situation: after they have been teaching from communicative course materials for several years, a few months before the school-leaving examination they switch into traditional ‚testing mode‘“ (Medgyes/Miklósy 2000: 193).

Die Einführung des neuen Abiturs (2004/2005), dessen Konzeption 1994-1996 ausgearbeitet und für das die Forschungsarbeit am Modell 1996 begonnen wurde, könnte die oben skizzierte Lage eindeutig positiv ändern.⁹

⁸ Im Abschlussbericht über das System der Sprachprüfungen steht folgendes darüber unter dem Titel: *Az oktatásügy kivonása az ITK hatásköre alól* (Die Aufhebung der Zuständigkeit des Weiterbildungszentrums Fremdsprachen im Bereich des Unterrichtswesens): „Die vorgeschlagene Regelung sollte ermöglichen, dass die Schule in allen Fächern ihre Aufgabe, die ihr vom Staat erteilt wurde, auf dem Gebiet der Erziehung und der Wissensvermittlung wahrnimmt“ (vgl. Manherz 1995: 27).

⁹ Vgl. Einhorn 2003.

3. Unterrichtskonzepte

Allein durch die neuen, oft diskutierten und in Frage gestellten Dokumente (Schulgesetz, NAT, Rahmenlehrplan) konnte nicht gesichert werden, dass Prinzipien, die bestimmte allgemein-pädagogische Lehrziele darstellen, auf einmal von allen Pädagogen durchdacht, berücksichtigt und umgesetzt werden. Hier kann nur ganz kurz darauf hingewiesen werden, dass z.B. in Deutschland nach 1968, Anfang der 70er Jahre, das soziale Lernen im Zentrum der Diskussionen über die Schulreform stand. Als Zielsetzungen wurden dabei „Selbstverwirklichung“, „Emanzipation“, „Demokratisierung“ und „Chancengleichheit“ hervorgehoben. In der Ausführung über den Begriff des sozialen Lernens wird für die Wichtigkeit des Lernens in der Gruppe plädiert, was in der Schule mit dem Einsatz von verschiedenen Sozialformen und Projekten realisiert werden kann und eine Öffnung der Schule bedeutet (vgl. Kron 1997: 89).

Um diese Zielsetzungen zu verwirklichen, die z.T. in den gängigen Dokumenten meines Erachtens noch immer nicht klar und transparent genug deklariert werden, sollte in Ungarn ein Paradigmenwechsel mit verschiedenen Konsequenzen stattfinden.

Durch den Einsatz neuer, überregionaler Lehrwerke und durch die Ergebnisse der Aus- und Fortbildung (die Zahl der Fremdsprachen-Studierenden an Universitäten und Hochschulen erhöhte sich in den 90er Jahren drastisch¹⁰) wurden im Kreise der Fremdsprachenlehrer bestimmte Prinzipien der Sprachdidaktik allmählich bekannt. Das heißt aber nicht, dass man in ungarischen Klassenzimmern die erfolgreiche Realisierung der neueren Erkenntnisse der Referenzwissenschaften und der Sprachdidaktik oder die professionelle Adaptierung der Konzepte von innovativen Lehrwerken erleben kann. In Diskussionen mit Lehrern scheinen bestimmte Erwartungen wie Authentizität, Schülerorientierung, kommunikative Kompetenz schon als Banalitäten zu klingen, aber oft geht es dann bei vielen doch um eine oberflächliche oder falsche Interpretation. Dazu trugen meines Erachtens bestimmte auch von ausländischen Experten oft wiederholte Sentenzen bei, dass Lehr- und Lerntraditionen nicht aufgegeben werden müssen, dass eigentlich mit einer „geschickten“ Interpretation vieles salonfähig sei, deshalb dürfte nichts vorgeschrieben werden. Diese Auffassung steht im Einklang mit der Darstellung von Medgyes, der die Auffassung vieler englischen Experten interpretiert, die dafür plädieren, dass man die effektivsten Verfahren aus den verschiedenen Richtungen der Sprachpädagogik übernehmen sollte, um erfolgreich unterrichten zu können, d.h. man sollte nach einem bestimmten Eklektizismus streben (vgl. Medgyes 1995: 22).

¹⁰ Vgl. Teil 6: Mangel an ausgebildeten Sprachlehrern?

In ungarischen Dokumenten fehlen grundsätzlich die methodischen Empfehlungen, die die Voraussetzungen formulieren und festlegen, wie die deklarierten Ziele tatsächlich umgesetzt werden können. Über die Situation vor und gleich nach der Wende wurde in der bereits zitierten Studie von Tóth ein ziemlich kritisches Bild vermittelt.¹¹ Kommunikativ orientierter Fremdsprachenunterricht – meinte er – habe sich im Schulalltag noch nicht durchgesetzt, kommunikativ konzipierte Lehrwerke werden nicht adäquat eingesetzt, ohne Beratung und Fortbildung erleben Lehrer Frustration mit Lehrwerken wie „Themen“ (vgl. Tóth 1991: 6): „[...] niemand erhofft ernsthaft, daß in 2-3 Stunden wöchentlich wirkliche Erfolge zu erzielen sind. Es fehlen Konzepte, wie man für die große Masse Fremdsprachenunterricht erteilen kann“ (ebd.).

In den 90er Jahren sind gewisse Änderungen in der Praxis der Fremdsprachenlehrer zu beobachten. Die Antworten auf die Umfrage von Petneki¹² (1993-1995) enthalten eindeutig Daten, die darauf hinweisen, dass von einem Teil der Deutschlehrer wichtige, vorher oft ignorierte oder nicht genügend gewichtete Kriterien wie Lernziele, Interessen der Lerner etc. bei der Auswahl der Lerninhalte berücksichtigt werden.

Parallel mit der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sollte die Entwicklung der Lernkompetenz laufen, diese wurde und wird – trotz Hinweisen darauf in unterschiedlichen neuen Dokumenten (z.B. im Nationalen Grundlehrplan (NAT) oder im Rahmenlehrplan) – in der Unterrichtspraxis oft vernachlässigt oder ganz und gar ignoriert.

Wie könnten Lehrer von der Wichtigkeit des kommunikativ-emanzipatorischen Ansatzes überzeugt werden?

Morvai versucht den Adressaten ihrer Studie, ungarischen Deutschlehrerinnen, bewusst zu machen, dass der Begriff kommunikative Kompetenz komplexer aufzufassen ist. „Dies ist freilich mehr als die Kommunikationsfähigkeit – also sich der Fremdsprache bedienen zu können – sie enthält auch das Element der Kommunikationsbereitschaft, d.h. das Bedürfnis, andere kennenzulernen und sich kennenlernen zu lassen“ (Morvai 1998a: 50).¹³ Diese Kommunikationsbereitschaft kann durch die Lerninhalte und natürlich durch das Lehrerverhalten erfolgreich gefördert, unterstützt werden oder im Gegenteil – was leider Lerninhalte in einigen

¹¹ In der zitierten Studie werden die Meinungen von ungarischen Bildungspolitikern, Hochschullehrern und Experten wiedergeben und reflektiert. Die bis heute unveröffentlicht gebliebene Studie wurde in den vergangenen Jahren sowohl von ausländischen als auch von ungarischen Experten sehr häufig zitiert.

¹² Sie befragte DeutschlehrerInnen über die Lehrwerke, die sie damals im schulischen DaF-Unterricht einsetzten.

¹³ Diese Erwartung erscheint in verschiedenen Curricula, Lehrplänen, Richtlinien aus Deutschland.

für den schulischen Unterricht zugelassenen Lehrmaterialien in Ungarn betrifft – gar nicht.

Nodari behauptet, dass auch mit sog.(!) kommunikativen Lehrwerken lehrwerkorientierter Unterricht betrieben werden kann, der „durch formale Wissensvermittlung und durch eine Steuerung des Unterrichts durch den Lehrer“ zu beschreiben ist. „Auch wenn die Schüler einen Grossteil der Unterrichtszeit zu zweit oder in Gruppen arbeiten, ist und bleibt der Lehrer die zentrale Figur, mit der alles und ohne die nichts läuft“ (Nodari 1995: 165). Dies charakterisiert Unterrichtskonzepte und Einstellungen vieler Deutschlehrer in Ungarn.

Lange Zeit wurde von ihnen der Einsatz von Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit als wichtiger Bestandteil, sogar als Garantie für kommunikativen Unterricht angesehen. Man sollte Nodari zustimmen, wenn er auch darauf hinweist, dass lehrwerkorientierter Unterricht auch seine Vorteile hat, z.B. im FSU mit Erwachsenen oder in Fachsprachenkursen. Seine Behauptung, dass lehrwerkorientierter Unterricht, gekoppelt mit einer starken Lehrerzentriertheit, eben wegen allgemein-erzieherischer Ziele im schulischen FSU sehr problematisch sein kann, kann aus ungarischer Sicht eindeutig geteilt werden. „Allgemein-erzieherische Lehrziele wie auch die Autonomie der Schüler geraten dadurch zwangsläufig ins Abseits“ (Nodari 1995: 165).

4. Alte Lehrpläne und die große Freiheit

Man nahm an, dass mit der politischen Wende eigentlich ein Paradigmenwechsel im Unterrichtswesen eingeleitet werden sollte, der wegen der komplexen Aufgaben (u.a. Etablierung von neuen Schultypen und Erarbeitung der Richtlinien für sie, Reform des Abiturs, Ablösung von Schulbüchern, die nicht mehr zeitgemäß sind etc.) und des arbeitsintensiven Vorgehens allerdings nur Schritt für Schritt vollzogen werden konnte. Aus politischen Gründen sollte heftigen Konfrontationen mit der Lehrerschaft eher mit Kompromisslösungen vorgebeugt werden.

Was Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht anbetrifft, war es wirklich nötig, die alten Zielsetzungen den neuen Erfordernissen der geänderten gesellschaftlichen Voraussetzungen entsprechend festzulegen und zu reduzieren bzw. zu ergänzen und auf jeden Fall zu revidieren und neu zu gewichten.

Generell waren noch mehrere Jahre hindurch die Dokumente, die vor 1990 erstellt wurden, gültig: der Lehrplan für den Deutschunterricht an Grundschulen (1986) und für das Gymnasium (1978-1979). Aber sie haben den Unterricht kaum beeinflusst.

Die Interdependenz zwischen Lehr- und Lernzielen und Lehrverfahren konnte eigentlich bis heute nicht gesichert werden, was die immer häufiger beklagten Defizite verursacht.

4.1. Rolle der pädagogischen Ziele

Wilms stellt die Frage bezüglich Materialien und Methoden, was eigentlich „kommunikativ“ sei, und betont die Rolle der persönlichen Bedürfnisse der Lerner in den Lernprozessen:

Das Material von Lehr- und Arbeitsbuch sollte die Basis bilden für Lernprozesse, in denen persönliche Bedürfnisse der LernerInnen und der objektive Bedarf an dem, was zum Erwerb der fremden Sprache notwendig ist (Wortschatz, Strukturen, Regeln, landeskundliche Informationen), möglichst nahe zusammenkommen. Das Material sollte zu Entdeckungswegen einladen, zur produktiven Auseinandersetzung mit der neuen Sprache anreizen (Wilms 1990: 101).

Diese Erwartung als Anforderung Lehrwerken gegenüber scheint einerseits berechtigt zu sein, andererseits, wenn wir an die Heterogenität der Lerngruppen auch in Mittelschulen denken, schwer zu realisieren. Meyer plädiert dafür, dass sowohl Schüler, die einen Beruf oder ein Studium anstreben, in dem Fremdsprachen wichtig sind, als auch Schüler, für die die fremde Sprache „nur eine notwendige, der primären Lernperspektive untergeordnete Zusatzqualifikation“ bedeutet, den Anspruch haben auf ein Curriculum, „das auf ihre aktuellen Fähigkeiten und Interessen und auf ihre Perspektive für die Zeit nach der Schule eingeht“ (Meyer 2003: 47).

Dokumente wie z.B. die Katwijker Empfehlungen (1992), die nach der Wende im Rahmen eines internationalen Projekts¹⁴ als Grundlage für die Entwicklung eines Rahmenlehrplans für fortgeschrittene Gymnasiasten dienten, betonten nicht nur Schwerpunkte für die Spracharbeit, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden:

Die Herausarbeitung von Kernzielen soll Schwerpunkte der Spracharbeit erkennen lassen. Dazu sollte beispielsweise die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden gehören, d.h. die Förderung seiner kognitiven, kreativen, sozialen und sprachlichen Fähigkeiten, die Entwicklung eigenverantwortlichen Handelns in der eigenen Gesellschaft und beim Umgang mit einer fremden Kultur, seine Haltungen und Einstellungen zu Sprache und Kultur (Katwijker Empfehlungen 1992: 3).

Edmonson vertritt in einem – eine ziemlich provokative These thematisierenden – Artikel¹⁵ die Ansicht, dass zwischen kommunikativen und pädagogischen Zielen

¹⁴ Auf Anregung des Budapester Goethe-Instituts wurde eine Arbeitsgruppe gegründet, in der außer Ungarn Vertreter aus Polen, der Slowakei und Tschechien mitgearbeitet haben. Vgl. Hessky 1994: 1-7.

¹⁵ Edmonson 1999: 115-123.

in der schulischen Fremdsprachenvermittlung eine gewisse Spannung bestehe (Edmonson 1999: 119). Er zweifelt daran, dass eine Art Verbindung gelingen könnte.

In Ungarn wurde pädagogischen Zielen in den vergangenen Jahren als Folge der Veränderungen in Schule und Gesellschaft in gültigen Dokumenten viel mehr Platz eingeräumt. Einige davon, die aus den Katwijker Empfehlungen bereits zitiert wurden (die Entwicklung eigenverantwortlichen Handelns in der eigenen Gesellschaft und beim Umgang mit einer fremden Kultur etc.), waren vorher in allgemein gültigen ungarischen Dokumenten für den schulischen Unterricht nicht deklariert, und selbstverständlich war dieses eigenverantwortliche Handeln auch im Alltag nicht erwünscht. Bis heute scheint es doch fraglich zu sein, wenn man das Konzept einiger ungarischen Lehrwerke kennt und von der ziemlich lehrbuchfixierten Praxis ausgeht, ob diese Ziele im Fremdsprachenunterricht (oder generell in der Schule!) tatsächlich gefördert werden und wenn ja, mit welchen Mitteln.

Zwei Beispiele für allgemeine pädagogische Ziele, die in den neueren Dokumenten erscheinen: „Der Nationale Grundlehrplan (NAT) fördert die Offenheit und Verständnis für verschiedene Kulturen und erzieht zum Kennenlernen und Schätzen von Traditionen, Gewohnheiten und Lebensweisen anderer Völker“¹⁶ (NAT 1995: 7).

Bei der Beurteilung von Schulbüchern für Fremdsprachen und bei der Lehrbuchwahl ist diese Anforderung nicht mit ihrem nötigen Gewicht vertreten, dazu sollte in den auch für die Zielgruppe der Lehrer adressierten Veröffentlichungen professionell dargestellt werden, wie dieses Lehrziel konkreter in der Schule und in diesem Fach umgesetzt werden könnte.

Ein Beispiel für die Realisierung dieses Bedarfs: In einer Veröffentlichung für Sprachlehrer *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* [Auf der Suche nach dem passenden Lehrwerk (1997)] wurden eben wegen der vorher genannten Defizite die gemeinsamen Anforderungen für die Bildungsbereiche aus dem Nationalen Grundlehrplan zitiert und diejenigen Aspekte hervorgehoben, die im FSU besonders effektiv entwickelt werden können (vgl. Zaláné Szablyár/Petneki 1997: 14-16).

Genauso wie es bis heute in einigen Kulturkreisen fraglich ist, so kann man auch in Ungarn die Frage, inwieweit Schule und Gesellschaft ein stellungnehmendes Individuum fordern, nicht eindeutig mit ja beantworten.

Nach der Wende war gleich die Erwartung da, aber zur Etablierung des kommunikativ-emanzipatorischen Ansatzes waren die Bedingungen nicht geschaffen. Was davon in verschiedenen Dokumenten deklariert wird und was davon die Praxis wirklich prägt, ist ziemlich unterschiedlich.

¹⁶ Übersetzt von der Autorin.

Aufgrund einer repräsentativen Untersuchung im Kreise von ungarischen Pädagogen an verschiedenen Schultypen¹⁷ wurden bei der Definition der Phänomens „Erziehung“ Ziele wie Selbstverwirklichung nur von 14%, Selbständigkeit – Autonomie von 4% angegeben.

Die Anforderung, die in regionalen Lehrwerken für DaF, aber auch im Unterrichtsalltag ziemlich schwach vertreten ist, ist das Lehrziel „das Lernen lernen“, das in allen Fächern gefördert werden sollte und das von vielen Experten zu den wichtigsten Zielen des Fremdsprachenunterrichts gehört. Nach Nodari habe es einen übergeordneten Stellenwert und enthalte weitere Ziele wie:

- selbständig handeln,
- Verantwortung übernehmen,
- sich selber vertrauen, ... ein Bewusstsein eigener Stärken entwickeln,
- mit anderen Menschen zusammenarbeiten.

Diese Ziele könnten alle im Bereich des Lernens angestrebt werden (vgl. Nodari 1995: 59ff.).

Unter Lehrzielen, die im Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung sind, erwähnt er aufgrund von schweizerischen Lehrplänen (erstellt 1975 bzw. 1987) noch die folgenden:

- den Umgang mit der Fremdsprache („Imitations- und Kommunikationsbereitschaft, Freude am Umgang mit Sprache“),
- eine allgemeine positive Haltung gegenüber Anderssprachigen,
- die Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation (positive Haltung zur Mehrsprachigkeit, Einblicke in andere Sprachräume, Verständnis für die Eigenart anderer Sprachgruppen).

Diese Schwerpunkte können in der Schweiz auf die Sprachsituation in der Deutschschweiz und auf verbreiteten Dialektgebrauch in den Medien und mit Anderssprachigen zurückgeführt werden. (Nodari 1995: 61) Wären diese Ziele doch auch in Ungarn relevant? Warum werden sie oder einige von ihnen vernachlässigt?

5. Einstellungen von Deutschlehrern zu den Lehrbüchern/Lehrwerken und die Konsequenzen

Einige Jahre nach der Wende wurde als selbstverständlich hingenommen, dass die Deutschlehrer (auch) im schulischen Unterricht mit diversen Lehrmaterialien mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Konzepten, mit z.T. ganz verschiedenen oder anders präsentierten, gewichteten Lerninhalten (Themen, Situationen, Textsorten etc.) arbeiten.

¹⁷ Vgl. Golnhoffer 2000.

Im neuen Schulgesetz (1993) wurden die Rechte der Lehrer aufgrund von gängigen Dokumenten (u.a. pädagogisches Programm) bei der Wahl der Lehrbücher bzw. der Unterrichtsmethoden deklariert:

Der Pädagoge hat aufgrund seines Arbeitsbereichs das Recht,

- a) nach dem Erziehungs- bzw. Pädagogischen Programm die Kenntnisse, die Lehrmaterialien, die Erziehungs- und Unterrichtsmethoden zu bestimmen,
- b) im Einklang mit dem Lokalen Lehrplan und aufgrund von Konsultationen mit der Arbeitsgruppe seiner Fachkollegen die eingesetzten Lehrbücher und Ergänzungsmaterialien zu bestimmen.¹⁸

An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, dass viele Lehrer an Mittelschulen aus Bequemlichkeit oder Überzeugung nach der Wende noch Jahre lang die alten, „bewährten“ Gymnasiallehrbücher für DaF einsetzten, obwohl der Lehrbuchverlag mit der Zeit die Preise dafür ziemlich drastisch erhöhte und diese Lehrbuchreihe nicht mehr auf der Liste der zugelassenen Schulbücher stand.

Ein anderer häufig praktizierter Weg im schulischen Unterricht war, parallel mit dem alten ungarischen Lehrbuch mit einem zweiten, kommunikativen, meistens überregionalen Lehrwerk zu unterrichten, also mit zwei grundlegend anderen Konzepten zu arbeiten. Diese Praxis beweist, dass ein Teil der Lehrkräfte die Konzepte der kommunikativen Lehrwerke nicht akzeptieren konnte, nicht richtig interpretierte (z.B. Rolle der Grammatik) und sie deshalb auch nicht richtig umsetzen konnte. Die Prinzipien, die diese Konzepte prägten, waren mit ihren „bewährten“ Unterrichtsmethoden nicht im Einklang. Deshalb kritisierten sie sie und fanden sie aufgrund einiger Kriterien als kurstragendes Material für ihre Schüler nicht geeignet (zu wenig Grammatik, nicht systematisch genug, keine „richtigen“ Texte, Übersetzungen fehlten etc.). Einige veraltete regionale Bücher dienten vor allem dazu, Grammatik nach dem gewohnten Konzept, systematisch genug präsentieren und üben zu können, aber bis zum heutigen Tag werden auch Lehrbücher veröffentlicht, mit denen die aktuellen, deklarierten Lehrziele nicht erreicht werden können.

In der neuen Situation gab es diverse Schwierigkeiten mit den vor der Wende in Ungarn erstellten Lehrbüchern. Die ursprünglich vorgesehenen Altersgruppen der Bücher und der Bedarf waren nicht im Einklang. Nur ein Beispiel dafür: Band 1 der alten Serie für die Grundschule („*Hurra, der Zirkus kommt!*“ *Német nyelvkönyv a szakosított tantervű általános iskola 3. osztálya számára*¹⁹) wurde

¹⁸ Schulgesetz LXXIX 1993, Änderung 1999. S. 226, § 19. 1. Abschnitt a), b). Übersetzt von der Autorin.

¹⁹ Weitere Angaben siehe Literatur. Im Beitrag erwähnte Lehrwerke.

für 8-jährige Anfänger konzipiert, aber eine Zeit lang wurden damit die verschiedensten Altersgruppen unterrichtet.

Ein weiteres Problem stellte später die Lehrbuchwahl für die 14jährigen Schüler (9. Klasse) dar, die bereits in der Grundschule Deutsch lernten. Es fehlte an DaF-Lehrbüchern (Schulbüchern) für Jugendliche mit Vorkenntnissen.²⁰ Die alte, bereits erwähnte Serie (Szanyi: *Német nyelvkönyv* 1-4) wurde für Anfänger, für Jugendliche ohne Vorkenntnisse, also Bd. 1 für die erste Klasse des Gymnasiums (14-Jährige) konzipiert.

Die wichtigsten Ergebnisse und Konsequenzen der Befragung aus dem Jahre 1994 von Petneki bestätigen die Schwierigkeiten in der Übergangsphase (vgl. Petneki in: Petneki/Szablyár 1998: 12):

- 1) Es ist sehr unterschiedlich, in welcher Klasse die Schüler mit Deutsch beginnen. Die Fortsetzung kann Schwierigkeiten bereiten, auch wegen Mangel an altersgruppenspezifischen Lehrmaterialien.
- 2) Die Stundenzahlen – 2 Wochenstunden – in der Grundschule finden die Lehrer zu niedrig, die Arbeit ist deshalb nicht effektiv genug und für die Schüler demotivierend.
- 3) Es wäre dringend, „die Ziele des Deutschunterrichts auf den verschiedenen Lernstufen für die verschiedenen Altersgruppen differenziert“ zu definieren. „Nur so kann man sichern, daß in den Deutschstunden die Lehrbücher den Zielgruppen entsprechend eingesetzt werden“.
- 4) Damit hängt zusammen, dass das größte Problem – und das beweist, dass die Lehrer die Lehrbücher als Stütze brauchen – die alters- und zielgruppen-gerechte Auswahl der Lehrbücher darstellte. Mit denselben überregionalen Konzepten unterrichteten die Lehrkräfte verschiedene Altersgruppen.²¹ Sehr positiv ist, dass viele Befragten darauf hinwiesen, dass sie bei nicht „zugeschnittenen“ Materialien mit Einsatz von Ergänzungsmaterialien oder anderen Änderungen die Probleme lösen konnten.

Manche kleinen Verlage entdeckten die Marktlücken im Falle von Deutsch und Englisch, vor allem bei der zahlenmäßig größten Zielgruppe von Grundschulern, und reagierten prompt, oft mit in Eile gebastelten relativ billigen Lehrbüchern.

²⁰ Zu dieser Zeit, Anfang der 90er Jahre hat ein Team von Didaktikern an der ELTE vorgenommen, für diese Zielgruppe ein Lehrwerk zu schaffen. Die Erarbeitung des Konzepts wurde von CEF (Catching up with European Higher Education Found) unterstützt. Das Lehrwerk wurde 2001-2004 unter dem Titel *Deutsch mit Grips* von Klett Verlag und Klett Kiadó in Stuttgart und in Budapest veröffentlicht.

²¹ Beispiele dafür, Daten aus dem Schuljahr 1993-1994, wurden in: Petneki/Szablyár 1998: 75.

Angesichts der Tatsache, dass die Ineffektivität für den Fremdsprachenunterricht in dieser ziemlich chaotischen Lage weiterhin charakteristisch war, sollte die Frage gestellt werden, ob sie nicht auf Diskrepanzen zwischen Lehrwerken und methodisch-didaktischen und auch sprachlichen Kompetenzen eines Teils der Sprachlehrer ohne Fachausbildung zurückzuführen ist. Petneki beruft sich in ihrer Dissertation (Petneki 1998: 33) auf Daten,²² nach denen in Ungarn Anfang der 90er Jahre (in den Schuljahren 1992/93 und 1993/1994) insgesamt 4537 Deutschlehrer im schulischen Unterricht tätig waren, davon hatte fast die Hälfte, 1933, keine Fachausbildung.²³ Deshalb scheint es berechtigt zu sein, Gießing Recht zu geben, wenn er fordert, nicht nur Lehrbücher zu begutachten, sondern – wie er betont – auch „die Art von Unterricht, der auf der Grundlage dieser Lehrwerke erteilt wird“ zu prüfen (Gießing 2003: 91).

Nach der Ansicht der Autorin kann der Einsatz von neueren, professionellen Lehrmaterialien, die u.a. auf Kreativität und sehr gute Sprachkenntnisse der Unterrichtenden bauen, scheitern, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden können.

Schwierigkeiten anderer Art hatten qualifizierte Deutschlehrer, die früher, eventuell Jahrzehnte lang an Gymnasien mit 14 bis 18-Jährigen arbeiteten und plötzlich jüngere, 10-14-Jährige unterrichten mussten.

Dass Lehrbücher auf den verschiedenen Stufen (Sek. I und Sek. II) nicht die gleiche Funktion haben, darauf weist Timm hin, wenn er über Funktion und Akzeptanz von Lehrwerken spricht (Timm 1998: 43). Nach ihm hätten Schulbücher auf Sek. I eine gewichtigere Funktion (ebd.), allerdings werden die Gründe dafür nicht genannt. Stützen sich Lehrer wegen der Lerner mehr auf das Lehrmaterial, um zu vermeiden, dass sie ihre Schüler überfordern? Oder hängt dieser Unterschied mit der Ausbildung zusammen?

Bei Appel wird aufgrund von Lehreräußerungen sehr zutreffend eine typische Einstellung von Lehrern zum Lehrbuch formuliert, die auch in Ungarn verbreitet ist: Es habe eben „nicht den Charakter eines Mediums zur Verwirklichung von Lernzielen“, sondern stelle „eine eigenständige Vorgabe“ dar, „die den Unterricht im Großen wie im Kleinen steuert. Grundlage des Unterrichts ist nicht die Struktur der Sache, d.h. die Eigenschaften der englischen Sprache, sondern das Buch (Appel 2000: 201)“.

Die bereits zitierten Ergebnisse der Umfrage von Petneki (1993/94) zeigen, dass die Lehrer den grundlegenden Unterschied zwischen den zwei – damals in Ungarn am häufigsten eingesetzten – überregionalen Lehrwerken *Deutsch aktiv Neu* und *Themen* und dem Gymnasiallehrbuch von Szanyi *Német nyelvkönyv*

²² Vgl. auch Petneki 1993: 143.

²³ Vgl. auch Teil 6: Mangel an ausgebildeten Fremdsprachenlehrern

erkannten und exakt formulieren konnten. Sie stellten fest, dass die Forderungen an ein kommunikativ ausgerichtetes Lehrmaterial im Falle der beiden deutschen Konzepte erfüllt sind, während sie im ungarischen Schulbuch für DaF kaum realisiert werden. Doch sprechen auch Argumente für den Einsatz des schon veralteten Materials, nämlich die Vertrautheit und die langjährigen Erfahrungen damit (vgl. Petneki/Szablyár 1998: 117).

Die Umstellung erforderte von den Lehrern ein Umdenken in vielen Bereichen. Wie das im Lehrerhandbuch zu *Themen* formuliert wird, „Lehrziel von ‚Themen‘ ist also nicht bloß eine situative Sprech- und eine grammatische Sprachkompetenz, sondern eine Sprachhandlungskompetenz, die alle genannten Teilfähigkeiten umfaßt“ (Gerdes et al. 1987: 8). Außerdem orientierten sich diese eigentlich universalistischen Konzepte an den Teilnehmern des Unterrichts, also an den Lernern und den Lehrern, und als offene, flexible und lernerorientierte Lehrwerke verlangten sie vom Lehrer bestimmte grundlegende Kompetenzen, die zum schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht unerlässlich sind.

Auch die Tatsache, dass es sich bei überregionalen Lehrwerken nicht mehr um ein zweisprachiges Schulbuch für ungarische Schüler handelt, sondern um ein einsprachiges für Erwachsene und Jugendliche ab 16 in verschiedenen Ländern der Welt, brachte sowohl Vorteile (aus der Sicht der Motivation, der kommunikativen Vermittlung der Landeskunde etc.) als auch Schwierigkeiten (der kommunikative Ansatz mit neuen Zielen und Schwerpunkten verlangt ein neues Unterrichtskonzept, Kontrastivität als Prinzip fehlt etc.) mit sich.

5.1. Fragen der Lehrbuchwahl

Die Lehrbuchwahl wurde meistens von den Fachlehrern getroffen, in größeren Schulen sollten sich die Deutschlehrer einigen und die Lehrbücher, mit denen unterrichtet wird, gemeinsam bestimmen. Es kann aber bis heute vorkommen, dass z.B. der Direktor oder Schulträger (der zuständige Angestellte der Selbstverwaltung) aus finanziellen Gründen das zu unterrichtende Lehrbuch einfach bestimmt.

Königs ist der Ansicht, die Situation (oberflächliche Detailkenntnisse einiger Lehrwerke und eine Fülle an Lehrwerken) verlangt vom Lehrer eine „vielleicht intuitive und spontane Entscheidung für ein oder zwei Lehrwerke“ (Königs: 399). Was bei dieser Entscheidung eine große Rolle spielt? Die Art der Aufmachung, Bekanntheit des Autors und Verlag(spolitik) – lautet seine Antwort. Wenn man Präferenzen ungarischer Deutschlehrer analysiert, können diese Behauptungen z.T. widerlegt werden: Lehrbücher, Lehrwerke von früher unbekanntem ungarischen AutorInnen erschienen bei neu gegründeten Verlagen und wurden gleich von vielen gern gewählt, oder das sehr erfolgreiche Lehrwerk für Kinder (*Das Deutschmobil*) von in Ungarn unbekanntem griechischen AutorInnen erschien

bei einem prominenten deutschen Verlag und war lange Jahre ein Renner in der Grundschule.

Die Aufmachung als Kriterium hielten aus der Sicht der Motivierung viele ungarische Lehrer, eigentlich berechtigt, für ziemlich wichtig, nach Jahrzehnten, in denen Schulbücher generell, was Layout und Aufmachung angeht, mit Recht kritisiert wurden. Deutsche Verlage können mit Freixemplaren, Ermäßigungen, geschickt organisierten Präsentationen nicht besonders souveräne Lehrer für sich gewinnen und auch einigermäßen manipulieren.

Die Daten von Petneki (1995) ergaben einerseits, dass in einigen Jahren trotz Änderung der Rahmenbedingungen und verschiedener grundlegender Bestrebungen kein Paradigmenwechsel eintreten konnte. Das am häufigsten erwähnte, für die Mehrheit das wichtigste Kriterium bei den befragten Deutschlehrern war die Rolle der Grammatik, die Grammatikdarstellung in den Lehrbüchern. Aber fast genauso viele haben als wichtiges Kriterium bei der Lehrbuchwahl die Bedürfnisse, Erwartungen ihrer Zielgruppe bzw. die Motivation angegeben, was wirklich als eine positive Entwicklung zu betrachten ist.

Kriterienlisten bzw. Kriterienkataloge, die bei der Auswahl von passenden Lehrbüchern für Fremdsprachen helfen könnten, von denen in Deutschland in den vergangenen Jahren in Fachbüchern und Fachzeitschriften von prominenten Experten viele verschiedene publiziert wurden,²⁴ waren in Ungarn nicht erhältlich und nicht einmal unter Lehrbuchautoren bekannt. Auch die von ungarischen Experten generell für die Lehrbuchwahl erstellten sind eigentlich noch immer eher eine Mangelware.²⁵

Bei der Lehrbuchwahl wird bis heute oft als Kriterium, das Lehrer berücksichtigen müssen, der Preis erwähnt, besonders in Schulen, die Kinder von weniger „Betuchten“ besuchen. Das ist wahrscheinlich charakteristisch für alle ehemaligen sozialistischen Länder, so erscheint das als Kriterium auch in dem sog. Brünner Kriterienkatalog von Jenkins u.a. (1997), bzw. auch Lehrbuchautoren in Polen berufen sich darauf.²⁶ Die Preise für Lehrbücher erhöhten sich nach der Wende in Ungarn enorm, so ist das eine politische Frage geworden, die auch bei den Wahlen ausgespielt werden kann.

Was beeinflusste noch die Lehrbuchwahl?

Auch aus dem Grund, dass die meisten Sprachlehrer ohne Qualifizierung vor allem an Grundschulen unterrichteten, kann behauptet und mit Daten untermauert werden, dass ihre Entscheidung durch ihre Sprachkenntnisse in Deutsch stark determiniert war.

²⁴ U.a. von Heyd (1991), Hölscher (1993), Krumm (1994), Neuner (1994), Schmidt (1994), Reisner (1995), Jenkins u.a. (1997)

²⁵ Einige wichtige Publikationen: Horváth (1996), Dárdai (2002).

²⁶ Vgl. Kleinschmidt/Rek/Sekulski 1998: 81-92.

Morvai zitiert aus der Zusammenfassung der Ergebnisse einer Umfrage des Pannon-Klett Kiadó (1996):²⁷

Viele Lehrer können nicht gut Deutsch [...]. Sie haben Angst, aus einem ausländischen, ausschließlich deutschsprachigen Lehrwerk zu unterrichten. Sie brauchen die Aufgabenstellungen und die grammatischen Erklärungen auf Ungarisch. Sie können mit den kommunikativen Lehrwerken nur mit großen Schwierigkeiten umgehen. [...] Ergänzungsmaterialien [...] werden in den Stunden nicht sehr häufig benutzt. Sie halten ihr Lehrwerk oft für modern, auch wenn es längst veraltet ist (Morvai 1998a: 49).

Da nach der Wende Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht frei gewählt und eingesetzt werden konnten und die Auswahl auch im Buchhandel in Ungarn mit der Zeit immer größer wurde, entstand allmählich auch das Bedürfnis, die Eignung und Qualität dieser Bücher überprüfen zu können (vgl. Petneki/Szabalyár 1998: 5).²⁸ Seit Mitte der 90er Jahre wurden deshalb Versuche gemacht, Kriterienlisten für Sprachlehrer/Deutschlehrer/Lehrbuchautoren zu erstellen.²⁹

5.2. Trends beim Wechsel von Lehrbüchern

Da in Ungarn ständig neue Sprachbücher veröffentlicht, viele neue auch aus Deutschland importiert wurden, wechselten Lehrer sie ziemlich oft, und die Erfolglosigkeit wurde den Büchern zugeschrieben. Der Lehrbuchwechsel erfolgte sowieso, wenn neue Lehrer mit neuen Vorstellungen Klassen/Gruppen übernahmen.

Die Einstellungen der Lehrer zu Lehrmaterialien können auch anders beeinflusst werden. Ein sehr interessantes und typisches Phänomen war in den 90er Jahren zu beobachten. Nach der Wende wurde die schon seit 1979 vorgeschriebene Lehrbuchreihe von Szanyi la dank der neuen Regelungen an vielen Schulen von einem überregionalen kommunikativen Lehrwerk abgelöst, mit der Lizenzausgabe

²⁷ Angaben aus einer Fragebogenaktion des Pannon-Klett Verlags aus dem Jahre 1996. Aus 3400 Fragebögen wurden 675 beantwortet.

²⁸ Vgl. das Vorwort des Lehrbuchs für Studenten „Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext“ zum Thema Lehrwerkanalyse. In den letzten Jahren wird von immer mehr deutschen Experten betont, dass allein Kriterien nicht die gewünschten Ergebnisse bringen können, die Forschung der Wirkung von Lehrmaterialien sollte angetrieben werden. Im Band Bausch et al. (1999) wird in mehreren Beiträgen dafür plädiert, u.a. bei Bausch, Henrici, Königs. Die Vernachlässigung der Lehrbuchforschung wurde in der ungarischen Fachliteratur schon 1986 bei L. Dala, in: Horváth et al. 1986: 20 als Defizit erwähnt.

²⁹ Beispiele: Petneki (1995), Szabalyár (1996), Zalánne Szabalyár/Petneki (1997).

von *Deutsch aktiv Neu*. Zu den ersten zwei Bänden wurden auch regionalisierte Arbeitsbücher von einem Autorenteam in Ungarn³⁰ konzipiert. Die „Einführung“ dieses Buches wurde 1989/90 von einem ziemlich groß angelegten Fortbildungsprojekt der Schweizerischen Weiterbildungszentrale begleitet und unterstützt, das in drei Phasen als Ziel die Ausbildung von MultiplikatorInnen hatte. Das Konzept wurde von dem damaligen Projektleiter Alois Keller bzw. von Martin Müller und Lukas Wertenschlag in Fribourg/Freiburg entwickelt (vgl. Majorosi 2002: 186).

Das Vorgehen war berechtigt. Es sollten jedoch Jahre vergehen, bis die Betroffenen erfuhren, dass allein die Lehrbücher keine Garantie dafür sind, dass der Unterricht damit effektiv wird. Leider behandelt die Dissertation von Majorosi die Rolle des Lehrwerkes *Deutsch aktiv Neu* in diesem Projekt nicht.

Natürlich war es vielen Lehrern kaum zuzumuten und nicht zu erwarten, ihr methodisches Repertoire unter den gegebenen und allmählich wandelnden Rahmenbedingungen in kurzer Zeit grundsätzlich zu ändern. Nach Einschätzung einer ungarischen Deutschlehrerin, die von einer deutschen Lektorin interviewt wurde, scheint für viele Lehrer selbst der Umgang mit den didaktischen Prinzipien des kommunikativen Ansatzes problematisch zu sein:

Also die älteren Kolleginnen, also sie... es gibt solche, die vielleicht die Umstellung schon geschafft haben, aber viele können oder wollen das auch nicht. Also sie arbeiten mit diesen Büchern weiterhin so wie sie mit den, mit diesen Grammatik-Übersetzungsmethode...also sie machen es denk ich mir nicht so sehr kommunikativ. (Lamb 2004: 8)

Nach einigen Jahren nicht immer erfolgreicher Arbeit mit *Deutsch aktiv Neu* wählten viele von den Lehrern – und meines Erachtens sollte dieser Trend als Rückwirkung betrachtet werden – wieder ein regionales Konzept (*Start!*), das in seiner ersten Fassung fachlich mit Recht zu kritisieren ist und eindeutig einen Rückschritt bedeutete.

5.3. Lehrbuchwahl und die Sprachprüfung

Die externe Sprachprüfung hat den Einsatz von Lehrmaterialien auch in der Schule bestimmt. „Dank“ der Prüfungszentriertheit stieg die Zahl der Ergänzungsmaterialien, Übungsbücher, die zur Vorbereitung auf Sprachprüfungen verschiedene

³⁰ Die Autorinnen der regionalisierten Arbeitsbücher: 1A (1993) - Árkossy/Bene/Czigány/Gombocz/Relle, 1B (1994) - Árkossy/Bene/Czigány/Gombocz Langenscheidt – Nemzeti Tankönyvkiadó

Materialien, Tests anbieten, sprunghaft. Das zeigt die folgende Abbildung,³¹ in der alle zwischen 1990 und 1995 in Ungarn erstellten regionalen Lehrmaterialien (auch Ergänzungsmaterialien) erfasst sind (s. Abb. 1):

LEHRMATERIALIEN	1990	1991	1992	1993	1994	1995	Insg.:
Lehrbücher für Erwachsene	3	4	1	3	3	-	14
...für Kinder, Jugendliche	-	1	1	3	2	1	8
Lehrerhandbücher	-	-	2	3	6	2	13
Test- und Übungsbücher	4	7	11	11	5	8	46
Grammatiken und Übungsbücher zur Grammatik	2	3	5	4	4	2	20
Lesebücher, Materialien zur Konversation, Wortschatz	2	-	7	9	6	5	29
GESAMTZAHL	11	15	26	33	26	17	130

Abb. 1: Neue regionale Lehrmaterialien in Ungarn zwischen 1990-95 (Deutsch als Fremdsprache)

Die neu gegründeten kleinen ungarischen Verlage sahen gute Absatzmöglichkeiten bei der hohen Zahl der Gymnasiasten, die die Hürde der Sprachprüfung nehmen mussten. Um der anspruchsvollen und ziemlich zeitaufwendigen Aufgabe der Vorbereitung gerecht zu werden, bemühten sich natürlich auch die Sprachlehrer, ihre Schüler gezielt auf die Prüfungsaufgaben vorzubereiten und verwendeten und verwenden bis heute bei Fortgeschrittenen oft statt Lehrwerken eher Ergänzungsmaterialien von manchmal sehr unterschiedlicher Qualität.

In dieser Zeit wurden aus finanziellen Gründen nur einige kleinere Umfragen gestartet, die in der neuen Lage die Meinungen und Einstellungen von Lehrern zu den zahlreichen regionalen und überregionalen Lehrwerken auf dem Markt erfassen wollten. Ein wichtiger Grund für die wirklich großen Widersprüche bei der Beurteilung der Lehrbücher ist einerseits die Kontraselektion im Falle des Lehrerberufs, die unterschiedliche Qualität der Ausbildung und, was damit eng zusammenhängt, die bereits erwähnten sehr unterschiedlichen Kompetenzen der Deutschlehrer, die ihre Erwartungen und ihre Praxis mehr oder weniger bestimmen. (Siehe dazu Abb. 2).

³¹ Erschienen zuerst in: Konferenzbericht Europäische Integration und Mittelosteuropa. Zagreb, 1996. Veröffentlicht auch in: Petneki/Szablyár 1998: 17.

Ein Zulassungsverfahren existiert seit der Wende, eine Abteilung des Unterrichtsministeriums beschäftigte sich bis 2002 mit dieser – wegen der sehr hohen Zahl der jährlich eingereichten neuen Lehrbücher in den verschiedenen Fächern – schweren und zeitaufwendigen Aufgabe. Sie beauftragte Experten mit der Begutachtung der eingereichten Titel.³² Dazu wurden für alle Fächer einheitliche Qualitätskriterien eingesetzt, die in den vergangenen Jahren mehrmals revidiert wurden. Sie waren für die spezifische Analyse von Lehrwerken für Fremdsprachen nur zum Teil geeignet.

Kann eigentlich nur mit zugelassenen Lehrwerken Deutsch unterrichtet werden? Daten des Goethe-Instituts Budapest³³ und die Praxis (*Start!* war im Schuljahr 2003/2004 nicht zugelassen und wurde an vielen Schulen eingesetzt) beweisen, dass dies nicht immer der Fall ist.

Rangreihe	Titel 1995*	Zahl	Titel 1997**	Zahl	Titel 2000	Zahl	Titel 2002	Zahl
1	Das Deutschmobil	713	Themen (neu)	577	Das Deutschmobil	667	<i>Start!</i>	611
2	<i>Hurra! Der Zirkus kommt!</i>	653	Das Deutschmobil	445	Deutsch aktiv Neu	464	Das Deutschmobil	563
3	<i>Kinderthemen</i>	509	<i>Német nyelvkönyv (Szanyi)</i>	379	<i>Német nyelvkönyv (Szanyi)</i>	430	<i>Unterwegs</i>	468
4	<i>Mach mit! Spiel mit! Lerne mit!</i>	496	<i>Hurra! Der Zirkus kommt!</i>	252	Themen/Themen neu	360	<i>Schulbus</i>	413
5	<i>Német nyelvkönyv (Szanyi)</i>	451	<i>Kinderthemen</i>	251	<i>Kinderthemen</i>	303	Themen neu/Themen	216
6	<i>Schiff ahoi</i>	444	Deutsch aktiv Neu	192	<i>Hurra! der Zirkus kommt!</i>	302	Pingpong	192
7	<i>Auf der Suche nach Axel</i>	412	Deutsch konkret	129	<i>Schulbus</i>	259	<i>Grünes Licht</i>	146
8	<i>Mein erstes Deutschbuch</i>	398	<i>Schiff ahoi!</i>	125	<i>Start!</i>	223	Deutsch aktiv Neu	121
9	Themen neu	389	<i>Schulbus</i>	116	<i>Ein Wort gibt das andere</i>	207	<i>Ein Wort gibt das andere Mein erstes Deutschbuch</i>	114 114
10	<i>Schulbus</i>	385	<i>Mach mit! Spiel mit! Lerne mit!</i>	107	Deutsch konkret	192	Pass auf!	107

Abb. 2: Zusammenstellung über die Rangreihe der in lehrer.dbf am häufigsten genannten Lehrwerke für DaF in Ungarn³⁴ (Zahl = Anzahl der Nennungen)

* Diese „Liste der häufigsten Lehrwerke“ umfasst insgesamt 46 Titel, wurde 1995 erstellt und nicht veröffentlicht. Es wurde kein Unterschied zwischen kurstragenden Lehrwerken und Ergänzungsmaterialien gemacht.

** Erschienen in der Nummer Dezember 2000 im *Schwarzen Brett*, als Vergleich zu Daten, die aus dem Jahr 2000 stammen.

Eine bunte Palette von Lehrwerken von deutschen und ungarischen AutorInnen stellt die Abbildung 2 dar, die auch bestimmte Trends erkennen lässt. Sie wurde mit Hilfe von Daten aus mehreren Befragungen des Goethe-Instituts Budapest in diesem Zeitraum von der Autorin zusammengestellt.

6. Mangel an ausgebildeten Fremdsprachenlehrern

Nach der Abschaffung des Russischunterrichts – trotz der gleich getroffenen Maßnahmen (vgl. Erhöhung der Zahl der Studenten für Fremdsprachen im Hochschulwesen, die sog. Umschulung der Russischlehrer, das 3-jährige Studium) – herrschte besonders in den Grundschulen und auf dem Lande jahrelang großer Mangel vor allem an Deutsch- und Englischlehrern. Ein Bedarf an 12-15 000 Fremdsprachenlehrern wurde nach der Wende in westlichen Fremdsprachen registriert.

Die folgende Statistik zeugt von diesen Veränderungen (s. Abb. 3):

Schuljahr	Englisch	Deutsch	Russisch	Französisch	Sonstige Sprachen	Insgesamt	Proportion westlicher Sprachen
1989/90	2 144	1 247	2 985	604	806	7 786	61,7%
1990/91	2 596	1 657	2 510	678	1 271	8 712	71,2%
1991/92	3 866	2 573	2 125	908	1 685	11 157	81,0%
1992/93	4 041	2 800	1 409	964	1 753	10 967	87,2%
1993/94	4 469	2 952	1 062	1 106	1 823	11 412	90,7%
1994/95	6 274	4 514	1 190	1 522	2 706	16 206	92,7%
1995/96	5 759	4 739	900	1 509	2 683	15 590	94,2%
1996/97	5 746	4 723	909	1 463	3 652	16 493	94,5%
1997/98	5 920	4 753	741	1 466	2 719	15 599	95,2%
1998/99	6 074	4 720	788	1 427	3 505	16 214	95,1%

Abb. 3: Veränderung der Anzahl der Studierenden von Fremdsprachen 1989/90-1998/99³⁵

³² Regierungserlass u.a. über die Zulassung von Schulbüchern 5/1998 (II.18), Gesetz 37 2001, Änderung 75/2003 (28.05.)

³³ U.a. Rangreihe der in lehrer.dbf am häufigsten genannten Lehrwerke für DaF in Ungarn. In: Das schwarze Brett, H.20, S. 9f.

³⁴ Die kursiv gedruckten Titel sind regionale Lehrbücher.

³⁵ Quelle: Statistiken des ungarischen Bildungsministeriums. Die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der gewählten Fächer der LehramtskandidatiInnen. In: Jelentés a közoktatásról 2000, S. 467.

Zwischen 1989 und 1993 wurde generell die Zahl der Studenten im Hochschulwesen um 30% und zwischen 1993 und 1996 nochmals um 25% erhöht. Zurzeit werden an 7 Universitäten und 19 Hochschulen Germanisten und Deutschlehrer ausgebildet (vgl. Paul 2001: 1544).

Im Jahre 1999/2000 waren in Ungarn 24712 Sprachlehrer im Schulwesen beschäftigt bzw. etwas weniger (die Lehrer, die zwei Fremdsprachen studiert haben, sind in der Statistik³⁶ zweimal aufgeführt). Nur 61,9% unterrichteten ihr Fach.

1990-1998 wurden an 14 Hochschulen Umschulungsprogramme durchgeführt, über 2500 Lehrer wurden zu Deutschlehrern weitergebildet. Die Umschulung stellte zugleich eine attraktive finanzielle Möglichkeit für die Hochschulen dar, damals konnte dieses Studium (Kosten, Honorare für Dozenten etc.) von der Weltbank finanziert werden.

Leider wurden Curricula für diese Studiengänge und ihre Umsetzung kaum dokumentiert und evaluiert, es gab sehr wenige Umfragen, empirische Forschung dazu; was Deutsch betrifft, veröffentlichten lediglich manche deutsche Experten Studien über die Widersprüche der Umschulung.³⁷

Trotz dieser Bemühungen und durch vom Staat gesicherte Möglichkeiten unterrichten bis heute, wie das vorher aus einem anderen Gesichtspunkt bereits erwähnt wurde, vor allem an Grundschulen Lehrer, die über keine Fachausbildung verfügen. Dies wird noch immer auch offiziell toleriert, obwohl laut Schulgesetz ab September 2002 (früher einmal schon ab 2000) nur Lehrer mit einem Lehrerdiplom in einer bestimmten Fremdsprache im Schulwesen unterrichten durften. Dies endlich umzusetzen wäre ein wichtiger Schritt zur Qualitätssicherung.

Um Bedürfnisse auch auf eine andere Weise zu befriedigen, wurden Anfang der 90er Jahre in der Lehrerbildung neue Modelle, neue Curricula konzipiert. An der ELTE Budapest erarbeiteten Dozenten der damals neuen Lehrerbildungsinstitute (Centre for English Teacher Training, Institut für Deutsch als Fremdsprache) das so genannte dreijährige Modell. Dies ermöglichte im Rahmen eines ziemlich intensiven, einphasigen praxisorientierten Studiums (in Publikationen oft „Kurzstudiengang“ genannt) mit einjährigem integrierten Praktikum, Studenten in drei Jahren auf den Lehrerberuf professionell vorzubereiten. Die curriculare Arbeit des Instituts für DaF wurde damals auch von namhaften ausländischen Experten, u.a. von Prof. Krumm, Prof. Neuner, Prof. Rösler, unterstützt.³⁸ Auch an vielen weiteren Universitäten und Hochschulen in Ungarn wurden Sprachlehrer in hoher Zahl ausgebildet, aber dazu fehlten oft kompetente

³⁶ Vgl. Jelentés a közoktatásról 2000. OKI, Tabelle 164.

³⁷ Vgl. Schmidt 1995.

³⁸ Vgl. Szablyár 2001.

Fachleute. Um die Geschichte dieser Studiengänge zu Ende zu führen, muss an dieser Stelle nur so viel stehen, dass sie nach/mit der Veröffentlichung und Umsetzung der neuen Anforderungen für das Hochschulwesen (2001) abgeschafft wurden. Die Mehrheit der Studenten der letzten Studiengänge absolvierte ihr Studium im Sommer 2004.

Aufgabe des Lehrers im fremdsprachlichen Anfangsunterricht (!) wäre nach Bleyhl (in: Bausch et al. 1999: 26), Repräsentant der betreffenden Sprachkultur zu sein. Bei der Konzipierung verschiedener neuer Regelungen, Curricula, Umstrukturierung des Hochschulwesens dürften Experten nicht aus den Augen verlieren, was Lehrerausbildung anbetrifft, dass diese Aufgabe Lehrer mit mangelhaften Sprachkenntnissen, ohne fundierte, relevante Fachkenntnisse in Zukunft nicht wahrnehmen können und dürfen.

7. Ausblick

Nach dem Regierungswechsel im Jahre 2002 begann auch im FSU eine neue Periode. Die Zuständigen räumten dem Fremdsprachenunterricht im Schulwesen erneut eine Priorität ein, wobei unter den Argumenten nicht nur die Kritik über das nur sehr langsam steigende Niveau der Fremdsprachenkenntnisse der ungarischen Bevölkerung zum Ausdruck gebracht, sondern auch die Notwendigkeit des Anschlusses an den europäischen Standard erklärt wurde. Bald arbeitete man ein Programm unter dem Namen *Világ-Nyelv* (Welt-Sprache) aus. Man ging relativ schnell an die Realisierung dieses Programms, das sich zum Ziel gesetzt hatte, einen radikalen Aufwärtstrend zu ermöglichen. Dazu wurden seitens der Regierung auch finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt. Im ersten Jahr wurden neun unterschiedliche Programme mit insgesamt 21 Projekten gestartet. Wie erfolgreich diese Programme im ungarischen Kontext unter den gegebenen Rahmenbedingungen umgesetzt werden konnten, dazu führte bzw. führt man verschiedene Umfragen durch. Der Analyse der Ergebnisse dieser Umfragen sollte eine eigenständige Studie gewidmet werden.

Literatur:

- Appel, Joachim 2000: Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. (Hg. v. Friderike Klippel) Berlin etc.: Langenscheidt-Longman (Münchener Arbeiten zu Fremdsprachenforschung).
- Breitung, Horst/ Lattaro, Elisabeth 2001: Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter (HSK 19.1./19.2), S. 1041-1053.
- Dárdai, Ágnes 2002: A tankönyvkutatás alapjai. Pécs: Dialógus Campus.
- Edmondson, Willis J. 1999: Die fremdsprachliche Ausbildung kann nicht den Schulen überlassen werden. In: PRAXIS 46, H.2, S. 115-123.

- Einhorn, Ágnes 2003: Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung in DaF Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996-2002. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002. Budapest: GUG, S. 315-331.
- Europäische Kommission (Hg.) 1995: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch. Brüssel.
- Földes, Csaba 1998: Deutschunterricht und Germanistik in Ungarn. Geschichte – Stand – Ausblicke. In: Grucza, F. (Hg.): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Dokumentation einer internationalen Konferenz, 10.-12. Oktober 1996, Warschau. Warschau: Graf-Prunkt, S. 66-79.
- Gießing, Jürgen 2003: Fremdsprachen lernen trotz Lehrbuch. In: Praxis 50, H.1, S. 91-93.
- Golnhoffer, Erzsébet 2000: A pedagógiai tevékenység meghatározói és változásai. In: Jelentés a közoktatásról 2000. <http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=Jelentes2000>
- Hessky, Regina 1994: Ein Rahmencurriculum für fortgeschrittene jugendliche Lerner. In: DUFU H.3, S. 1-7.
- Heyd, Gertraude 1991: Kriterien für die wissenschaftliche Beurteilung von Lehrwerken. In: Deutsch lehren, Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 264-269.
- Hölscher, Petra 1993: Checkliste für die Analyse von Lehrwerken im Fach Deutsch als Zweitsprache. In: Hölscher, P./ Rabitsch, E. (Hg.): Methoden-Baukasten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor, S. 48.
- Horváth, Zsuzsanna 1996: Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. In: Új Pedagógiai Szemle H.10.
- Horváth, Gáborné et al. 1986: Tankönyvelméleti tanulmányok. (Hg. Karlovitz János). Budapest: Tankönyvkiadó. Jenkins, Eva-Maria u.a. 1997: Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, H.-J./ Portmann-Tselikas, P. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Bd. 1, S. 182-194.
- Katwijker Empfehlungen zur Curriculumsentwicklung. Ergebnisse eines Kolloquiums vom 31.3.-4.4.1992 in Katwijk/Niederlande. Redaktion: von Horst Breitung. Typoskript. Veröffentlicht in: Deutsch als Fremdsprache (1993) H.3, S. 184-186.
- Kleinschmidt, Anke/ Rek, Birgit/ Sekulski, Birgit 1998: Wie konventionell darf ein Lehrwerk für DaF sein? In: Materialien DaF, 47, 81-92.
- Kron, Friedrich W. 1997: Pedagogia. Budapest: Osiris.
- Krumm, Hans-Jürgen 1994: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Erstellung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin-München: Langenscheidt, S. 100-105.
- Lamb, Rike: Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Aspekte einer Lehr und Lernsituation aus Sicht von Fremdsprachenlehrern. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Lamb3.htm>)
- Majorosi, Anna 2002: Überlegungen zu der aktuellen Problematik der Lehrerfort- und -weiterbildung anhand des Beispiels der Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen und der Weiterbildung zu MultiplikatorInnen im Fremdsprachenbereich in Ungarn nach der Wende. Dissertation. Pécs.
- Manherz, Károly 1995: Nyelvvizsga-rendszerünk vizsgája. In: Modern Nyelvoktatás 1, H.1, S. 21-22.
- Medgyes, Péter 1995: A kommunikatív nyelvoktatás. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

- Meyer, Meinert A. 2003: Erziehungswissenschaft. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Francke, S. 43-49.
- Morvai, Edit 1998a: Az általános iskolai nyelvvoktatás. In: Einhorn, Ágnes (Hg.): Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv. Budapest: OKI, S. 41-55.
- Morvai Edit 1998b: Mauer oder Brücke? Über die Notwendigkeit des souveränen Umgangs mit Lehrwerken. In: Nyelvvizsga fórum 1, H.2, S. 49-51.
- Nemzeti alaptanterv 1995. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Neuner, Gerhard 1994: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, B./Neuner, G. (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Erstellung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt, S. 8-22.
- Nikolov, Marianne: Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. In: Új Pedagógiai Szemle. <http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=2003-03>
- Nodari, Claudio 1995: Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Aarau etc.: Sauerländer.
- Ortmann, Wolf Dieter: Lehrwerkverwendung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. Auswertung einer Fragebogenaktion aus den Jahren 2001 und 2002 (Stand Juni 2002) PMDF Mailserv V6.1
- Paul, Rainer 2001: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter (HSK 19.2), S. 1544-1551.
- Petneki, Katalin 1993: Mit ér az idegen nyelv, ha német? In: Magyar Pedagógia 93, H.3-4. S. 135-147.
- Petneki, Katalin 1995: Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Schulwesen. Über die Effektivität der in Ungarn eingesetzten Lehrbücher des deutschen. Dissertation. Budapest. Manuskript.
- Petneki, Katalin 1998: Idegen nyelvi tananyagok és tantervek alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. Doktori (PhD) értekezés. Pécs. Manuskript.
- Petneki, Katalin 2004: Az idegen nyelv tanítása a modernizációs folyamatban. In: Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001-2003. Budapest: OKI, S. 69-93.
- Petneki, Katalin/Szablyár Anna 1998: Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext. Hochschullehrbuch für Deutschlehrerstudenten. Budapest: Germanistisches Institut.
- Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene jugendliche Lerner. Polen, Slowakische Republik, Tschechische Republik, Ungarn. Erprobungsfassung. Manuskript. 1994.
- Reisener, Helmut 1995: Lehrwerke heute: Neue Fragen braucht das Land. In: Fremdsprachenunterricht 2, S. 118-122.
- Schmidt, Hans-Werner 1995: Der Weiterbildungsstudiengang zu „Umschulung“ zu Deutschlehrern aus der Sicht der Studierenden. In: DUfU H.I, II.
- Schmidt, Reiner 1994: Lehrwerkanalyse. In: Henrici, G./Riemer, C. (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 397-418.
- Szablyár, Anna 2001: Wege der Realisierung unterschiedlicher Ausbildungsmodelle an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest in Ungarn. In: Tagungsdokumentation zum Symposium in Belgrad 13.-16. Dezember 2001.

- Timm, Johannes-Peter 1998: Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen.
- Szanyi, Gyula 1979: Az új gimnáziumi német tankönyv elé. In: Idegen Nyelvek tanítása XXII, H.1, S. 6-13.
- Tóth, Pál 1991: Studie zum gegenwärtigen Stand der sprachlich-kommunikativen und soziokulturellen Qualifikation von Studenten und Hochschullehrern in Ungarn in den von TEMPUS als vorrangig bestimmten Bereichen als Voraussetzung für Mobilität und Kooperation mit Westeuropa. Unveröffentlichtes Manuskript. Budapest.
- Törvény a közoktatásról. Az 1993. évi LXXIX., többször módosított törvény 1999-ben megjelent kiadása, az Oktatási Minisztérium gondozásában. Budapest, 1999.
- Wilms, Heinz 1990: Deutsch als Fremdsprache weltweit? Zur Reichweite von Materialien und Methoden. In: Deutsch lehren, H.2, S. 99-121.
- Zaláné Szablyár, Anna/ Petneki, Katalin 1997: Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvtanításban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere. Budapest: Soros Alapítvány (Soros Oktatási füzetek).

Im Beitrag erwähnte Lehrwerke:

- Aufderstrasse, Hartmut/ Bock, Heiko/ Müller, Helmut/ Müller, Jutta: Themen 1-2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber, 1983-1987.
- Aufderstrasse, Hartmut/ Bönzli, Werner/ Lofert, Walter: Themen. Bd. 3 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber, 1987.
- Gerdes, Mathilde et al.: Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch. München: Hueber, 1984.
- Maros, Éva/ Szittnyainé, Gottlieb Éva: Start! – Német 1. tankönyv. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
- Neuner, Gerd/ Scherling, Theo/ Schmidt, Reiner/ Wilms, Heinz: Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. 1-3. Berlin etc.: Langenscheidt, 1986-1989.
- Rónaháti, Sándorné/ Arató, Jánosné/ Paulik, Gerlinde: Hurra, der Zirkus kommt! Német nyelvkönyv a szakosított tantervű általános iskola 3. osztálya számára. Budapest: Tankönyvkiadó, 1986.
- Szablyár, Anna/ Einhorn, Ágnes/ Gelegonya, Diana/ Magyar, Ágnes/ Rabl, Enikő/ Schmitt, Wolfgang: Deutsch mit Grips. Lehrwerk für Jugendliche. 3 Bände mit Arbeitsbuch, Audiokomponenten und Lehrerhandbuch. Stuttgart, Budapest: Ernst Klett Sprachen, Klett Kiadó, 2001-2004.
- Szanyi, Gyula: Német nyelvkönyv a gimnázium I., II., III., IV. osztálya számára. Budapest: Tankönyvkiadó, 1979-1982.