

# **Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Aspekte einer Lehr- und Lernsituation aus Sicht von Fremdsprachenlehrern**

Rike Lamb

## **0 Vorbemerkungen**

Die politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen im Zuge des Systemwechsels in Ungarn von 1989 hatten unmittelbare Folgen auch für die fremdsprachliche Situation im Land: Russisch als obligatorische erste Fremdsprache in allen staatlichen Bildungseinrichtungen wurde abgeschafft, die Nachfrage besonders nach Englisch und Deutsch stieg sprunghaft an. Die neuen Verhältnisse führten im Bereich des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts jedoch zu massiven Problemen, die nur schwerlich bewältigt wurden: noch 1995 verglich die Germanistin Regina Hessky die ungarische Sprachpolitik „mit jenem veterinärmedizinischen Pferd [...], das sich als Demonstrationsobjekt vorzüglich eignet, um den Studenten der Tierheilkunde sämtliche Krankheiten der Spezies Pferd vor Augen zu führen“ (Hessky 1995: 63; vgl. Lukács 2002; Tóth 1991).

Wohl als Konsequenz daraus ist es heute – im europäischen Maßstab gesehen – um die Fremdsprachenkompetenz der Ungarn relativ schlecht bestellt, wie z.B. Lukács feststellt: „[...] in Hungary there is a considerable language deficit both in quantitative and qualitative terms“ (Lukács 2002: 6). In einer Erhebung der Europäischen Union von 2002 zu den Fremdsprachenkenntnissen der Beitrittskandidaten belegte Ungarn zusammen mit Rumänien, Bulgarien und der Türkei nur einen der letzten Plätze. Damals behauptete nur einer von vier Ungarn von sich, über konversationsfähige Kenntnisse in einer der größeren europäischen Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch) zu verfügen (Eurobarometer 2002: 41 ff.).<sup>1</sup>

Wie sich diese Defizite möglicherweise aus der Praxis des Fremdsprachenlehrens und -lernens vor dem Hintergrund der jeweiligen äußeren Rahmenbedingungen des ungarischen Kontextes erklären lassen, soll in diesem Beitrag in einer kleinen empirischen Studie anhand von subjektiven Einschätzungen jener gezeigt werden, die als zentrale Variable des Unterrichts gelten, und die eine Mittlerposition zwischen äußeren Rahmenbedingungen und dem Unterrichtsgeschehen einnehmen: den Fremdsprachenlehrern.

Dafür erfolgt in Kapitel 1) zunächst eine theoretische Annäherung an den Wirklichkeitsbereich „institutionalisierter Fremdsprachenunterricht“; in 2) werden einige Aspekte der ungarischen Sprachpolitik in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der Entwicklungen seit 1989 angesprochen. In Kapitel 3) wird dann die Studie und einige ihrer Ergebnisse vorgestellt. Diese werden in Kapitel 4) dann noch einmal zusammengefasst und diskutiert.

## **1 Zum institutionalisierten Fremdsprachenunterricht**

Fremdsprachenunterricht wird in der Sprachlehr- und lernforschung oft mit der Metapher der „Faktorenkomplexion“ (z.B. Edmondson & House 2000; Koordinierungsgremium 1983) in Zusammenhang gebracht, womit all die vielfältigen Aspekte bzw. Faktoren, die das Bedingungsgefüge von Fremdsprachenunterricht ausmachen und die das fremdsprachenunterrichtliche Lernen beeinflussen, zusammengefasst werden.

Fremdsprachenunterricht beinhaltet nicht nur Aspekte von „real ablaufenden Interaktions- und/oder Lernprozessen“ (Bausch 1989:16), sondern umfasst auch Faktoren wie Lehrer und Lerner mit ihren sprachlichen und nicht-sprachlichen Voraussetzungen, Lernziele, Lernstoff, Methoden und methodische Entscheidungen, Lernzielkontrollen und institutionelle Bedingungen (Grotjahn und Kasper 1979: 98f.). Bei Edmondson & House (2000: 27; vgl. Edmondson 1984: 57) beispielsweise werden auch soziopolitische Faktoren aufgeführt, die den Fremdsprachenunterricht auf einer höheren Ebene beeinflussen. Dahinter steht die Annahme, dass Fremdsprachenunterricht immer in einen bestimmten gesellschaftlichen, historisch gewachsenen Kontext eingebettet ist, der das Ob und Wie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in einer Gesellschaft im Sinne spezifischer Zielsetzungen determiniert. Dieser Aspekt wird z.B. auch von Wolff (2000) betont:

Bestimmt wurde die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht zu allen Zeiten durch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: durch die Bedeutung, die Sprachen in der jeweiligen Gesellschaft zukam, durch das unterschiedliche Verständnis vom Lernen, durch die unterschiedlichen Bedingungen, die eine Gesellschaft für das Lernen schuf, aber auch durch die fremdsprachlichen Fertigkeiten, die in einer Gesellschaft erforderlich waren (Wolff 2000: 446).

Ob das gesellschaftliche Ansehen bestimmter Sprachen, ihre Positionierung innerhalb des Bildungssystems, die Entscheidung für oder gegen bestimmte Schulsprachen, die Festlegung der Sprachenfolge: all dies sind Aspekte, die eng verknüpft sind mit dem jeweiligen kulturellen Kontext<sup>2</sup> mit seinen politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Weiterhin sind es diese kontextuellen Rahmenbedingungen, die darüber entscheiden, welche Ausbildung die Fremdsprachenlehrer erhalten, welches Prestige mit dem Lehrerberuf verbunden ist, welchen sozialen und wirtschaftlichen Status ein Lehrer hat, und vieles mehr.

Es scheint also einleuchtend, dass, bedingt durch die Institutionalisierung von Fremdsprachenunterricht, den Einflüssen, die sich aus den jeweiligen Rahmenbedingungen des kulturellen Kontexts ergeben, eine gewisse Priorität innerhalb der Faktorenkomplexion zukommt.

Wie Edmondson & House (2000: 67) zeigen, lässt sich das Bedingungsgefüge des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts in einem Drei-Ebenen-Modell beschreiben: einer Makroebene, die die soziopolitischen Rahmenbedingungen des

Fremdsprachenunterrichts generell enthält, einer Zwischenebene mit fremdsprachenunterrichtsbezogenen Aspekten wie Prüfungssystem, Lehrplänen, Lehrmaterialien etc., und einer Mikroebene, auf der sich schließlich die Einflüsse der beiden anderen Ebenen im Lerner, Lehrer sowie in der Lernumgebung konzentrieren. Alle drei Ebenen stehen dabei in einer wechselseitigen Beziehung.

Das folgende Kapitel befasst sich zunächst mit der Makroebene mit einem kurzen Überblick über die Rahmenbedingungen des ungarischen Kontexts; beispielhaft soll hier gezeigt werden, inwiefern sich Entwicklungen auf soziopolitischer Ebene im weitesten Sinne auf den Fremdsprachenunterricht eines Landes auswirken können, d.h. wie Entwicklungen auf der Makroebene sich auf die sogenannte Zwischenebene auswirken können. Dass sich Ungarn für diesen Zweck besonders gut eignet, stellen auch Dörnyei & Csizér (2002) in ihrer Studie zu Einstellungen und Motivation von ungarischen Sprachenlernern fest:

Hungary can be seen as a laboratory in which, for various political/historical reasons, certain processes took place with unusual intensity and speed, completing a transformation much faster than in other contexts. Therefore, observing the L2-specific consequences of this process can shed light on broader and longer-term trends worldwide (Dörnyei & Csizér 2002: 422).

Aufgrund der Komplexität und ungewöhnlichen Dynamik der Entwicklungen seit dem Systemwechsel werde ich folgende zwei Aspekte besonders fokussieren: die Abschaffung des Russischen als Pflichtfremdsprache und die Liberalisierung des Bildungssystems.

## **2 Aspekte der ungarischen Sprachpolitik**

Bereits vor dem offiziellen Systemwechsel im Jahre 1989 vollzog sich in Ungarn allmählich der Wechsel vom Staatssozialismus zur bürgerlichen Demokratie, was tiefgreifende politische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen für das Land mit sich brachte. Auch die fremdsprachenpolitische Situation des Landes war von den Konsequenzen dieser Entwicklungen direkt betroffen: die Abschaffung des Russischen als obligatorische erste Fremdsprache bewirkte eine sprunghaft ansteigende Nachfrage nach westlichen Sprachen, in erster Linie Englisch und Deutsch, ferner Französisch und Italienisch, während das Russische, welches nun Wahlfach wurde wie jede andere Sprache, einen dramatischen Einbruch erlebte (vgl. Medgyes & Miklósy 2000).

Dies hatte einerseits zur Folge, dass innerhalb kürzester Zeit ein Überhang an Russischlehrern entstand, die nunmehr jeglicher beruflicher Perspektive entbehrten. Andererseits gab es einen akuten Mangel an qualifizierten Lehrern für Sprachen wie Englisch und Deutsch; einigen Schätzungen zufolge – genaue empirische Bedarfsanalysen wurden nicht durchgeführt – herrschte zeitweise ein Mehrbedarf an etwa 15.000 Englisch- und Deutschlehrern (Tóth 1991).

Um diesen Mehrbedarf so unmittelbar wie möglich decken zu können, wurden teilweise unterqualifizierte und sogar unqualifizierte Lehrer eingestellt: bereits pensionierte Fremdsprachenlehrer, ehemalige Russischlehrer, die kurzfristig umgeschult wurden, Lehrer anderer Fächer, die lediglich eine Mittelstufenssprachprüfung vorweisen konnten oder noch in der Ausbildung befindliche Lehramtsstudenten (vgl. Medgyes & Miklósy 2000; Bassola 1995). Eine Qualitätssicherung von staatlicher Seite gab es nicht.

Die Bezahlung der Lehrer in staatlichen Institutionen war allgemein sehr niedrig: „[...] nowhere in Europe are teachers as poorly paid as in Hungary. The average teacher's salary is only 79 percent of the average for all citizens. Sadly enough, thousands of teachers in Hungary live slightly above the national poverty line today“ (Medgyes 1993: 31). Zwischenzeitliche allgemeine Lohnerhöhungen konnten diese schwierige ökonomische Situation der Lehrer zwar etwas abmildern, jedoch sind Lehrer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen auch heute noch immer unterbezahlt.

Fremdsprachenlehrern bietet sich allerdings vielfach die Möglichkeit, ihr Gehalt durch Privatstunden zusätzlich aufzubessern. Die Tätigkeit in den staatlichen Bildungseinrichtungen bringt jedoch an sich schon eine hohe Arbeitsbelastung mit sich: so haben Fremdsprachenlehrer in Ungarn bis zu 814 Kontaktstunden im Jahr; in Dänemark oder Norwegen sind es dagegen nur bis zu 650 Stunden (Lukács 2002: 17). Viele gut qualifizierte Lehrer wechseln daher aufgrund besserer Verdienstmöglichkeiten in die Wirtschaft; dies hat auch zur Folge, dass oftmals weniger qualifizierte Lehrer die staatliche Lehrerlaufbahn einschlagen.

Bis Anfang der 1980er Jahre war das Bildungswesen Ungarns streng zentralistisch, „Lehrpläne, Lehrbücher und Methoden gab es nach zentralem Maßstab“ (Tóth 1991: 3). Bereits mit dem ungarischen Bildungsgesetz von 1985 wurde versucht, eine Dezentralisierung des Bildungswesens bei gleichzeitiger Reduktion der staatlichen Kontrolle in die Wege zu leiten, was aber erst richtig nach 1989 durchgesetzt werden konnte. So wurde z.B. die Lehrplangestaltung weitgehend liberalisiert, den Lehrern wurde größere Selbstständigkeit zugebilligt, der Unterricht selbst sollte „lebensnah“ werden (Baske, Beneš & Riedel 1991: 49).

Im Zuge dieser Bemühungen um eine Reduktion der staatlichen Kontrolle im Bildungsbereich wurde Lehrern 1990 außerdem die freie Wahl ihres Lehrmaterials zugestanden (vgl. Paul 2001). Damit gewannen die einzelnen Schulen und ihre Lehrer zwar mehr Autonomie; aufgrund der Tatsache, dass der ungarische Markt nach dem Systemwechsel mit fremdsprachlichen Lehrwerken aus dem Ausland aber nahezu überflutet wurde, führte die Maßnahme teilweise auch zu chaotischen Zuständen: „Many teachers complain that they can no longer see the forest for the trees“ (Medgyes & Miklósy 2000: 192).

Auch der Wegfall zentral vorgegebener Lehrmethoden<sup>3</sup> und die Einführung „neuer“ Konzepte nach kommunikativen Prinzipien führten nicht zu einer gewünschten Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts an europäischen Maßstäben. In seiner Bestandsaufnahme zur Situation des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn stellt Tóth (1991) Folgendes fest:

Kommunikativ orientierter FU hat sich [...] als Ansatz in seinen wesentlichen Zügen wie Lernerbezogenheit, Betonung des Sprachgebrauchs usw. im Schulalltag nicht durchgesetzt. Griffe und Kniffe werden übernommen, um das Konzept der Grammatik-Übersetzungsmethode, bestenfalls der audiolingualen Methode salonfähig zu machen. Kommunikativ konzipierte Lehrwerke werden traditionell eingesetzt und sehr oft als unzulänglich verworfen (Tóth 1991: 6).

Auch das ungarische fremdsprachliche Prüfungssystem übt einen entscheidenden Einfluss auf die fremdsprachenunterrichtliche Praxis aus. Zertifikate aus staatlichen Sprachprüfungen genießen noch immer hohes Ansehen, verschaffen sie doch erhebliche Vorteile, z.B. Bonuspunkte bei Aufnahmeprüfungen an manchen Universitäten und Hochschulen oder sogar Lohnzuschüsse; außerdem werden Sprachprüfungen in vielen Studiengängen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss verlangt. Diese Sprachprüfungen testen im schriftlichen Teil jedoch in erster Linie grammatisches Wissen, im mündlichen Teil werden Kommunikationssituationen nachgestellt, die von den Prüflingen im Vorherein auswendig gelernt werden können (vgl. Einhorn 2002)<sup>4</sup>.

Die staatliche Sprachprüfung gilt als heimlicher Lehrplan (Paul 2001) der fremdsprachenunterrichtlichen Ausbildung, in dem Sinne, dass „Fremdsprachenkenntnisse im wesentlichen an seinen Prüfungsanforderungen gemessen werden“ (ebd.: 1547). Der Besitz eines entsprechenden Prüfungszertifikates schon während der Schulzeit berechtigt Schüler außerdem dazu, dem schulischen Fremdsprachenunterricht fernzubleiben. Diese Regelung, ursprünglich eine Maßnahme zur Bewältigung des akuten Lehrermangels, hat zur Konsequenz, dass sich viele Schüler schon im Alter von 16 oder 17 Jahren diesen Sprachprüfungen unterziehen, um danach das Erlernte schnell wieder zu vergessen und dann bei Schulabschluss eine so niedrige Sprachleistung wie nie zuvor vorweisen (vgl. Lukács 2002).

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.

Wie sich diese allgemeinen Rahmenbedingungen auf eine ganz individuelle Lehr- und Lernsituation auswirken können, soll nun aus Lehrerperspektive einmal veranschaulicht werden. Ziel ist es dabei, zentrale Faktoren, die den Lehrern in ihrem Arbeitsalltag begegnen, herauszuarbeiten und diese dann in einen breiteren Kontext einzuordnen, oder, um in dem Drei-Ebenen-Modell zu bleiben (siehe Kap. 1), vor dem Hintergrund der Makroebene zu zeigen, welche Wechselwirksamkeiten zwischen Zwischen- und Mikroebene bestehen können.

### **3 Aspekte einer Lehr- und Lernsituation aus Lehrersicht**

Die Studie wurde 2003 am Sprachenzentrum der Universität Miskolc in Ungarn durchgeführt.<sup>5</sup> Dort werden Sprachkurse für Studenten angeboten, die im Hauptfach hauptsächlich Ökonomie, Maschinenbau, Jura oder Bergbauingenieurwesen studieren; den Studenten philologischer Fächer standen diese Sprachkurse zum Zeitpunkt der Datenerhebung aus organisatorischen Gründen nicht offen. In knapp halbstündigen problemzentrierten Interviews habe ich insgesamt sechs ungarische Lehrer für Deutsch als Fremdsprache zu den Bereichen Unterricht, Studenten, Alltag und Berufseinstellung und Ausbildung befragt; drei dieser Lehrerinterviews werden im Folgenden besprochen. Die Interviews wurden auf Cassette aufgenommen und anschließend wörtlich transkribiert; die Lehreräußerungen habe ich sprachlich nicht korrigiert.

Die Auswertung der Daten erfolgte interpretativ; Ziel war es, das die subjektiven Wahrnehmungen der Lehrer mit entsprechenden Aspekten der äußeren Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts in Verbindung zu bringen.

Aufgrund meiner eigenen einjährigen Tätigkeit als Deutschlektorin an demselben Institut der Universität Miskolc ist dabei meine Rolle als Forscherin mit der einer teilnehmenden Beobachterin zu vergleichen, wobei ich mit den von mir befragten Lehrern in einem kollegialen Verhältnis stand. Dies hat aus Forschungsperspektive den Vorteil, eine unter Gleichen zu sein und damit über eine gewisse Vertrautheit und entsprechende Hintergrundinformationen zu verfügen. Andererseits ist aber auch die besondere Sensibilität eines solchen kollegialen Verhältnisses zu erwähnen: Als Kollegin und Forscherin in einer Person – die dazu auch noch Muttersprachlerin der von ihnen unterrichteten Sprache war – musste ich besonders behutsam vorgehen, um bei den Befragten nicht das Gefühl entstehen zu lassen, dass sie auf ihre berufliche Qualifikation hin getestet werden; gleichzeitig musste ich einen besonders vertraulichen Umgang mit den verbalen Daten der Befragten zusichern, um ihnen die Angst vor eventuellen negativen beruflichen Konsequenzen zu nehmen.

In den im nächsten Kapitel vorgestellten Ergebnissen der Befragung werden vor allem folgende Kategorien fokussiert: in 3.1) äußern sich die Lehrkräfte kritisch über die institutionell vorgegebenen Lernziele und deren Auswirkungen auf den Unterricht, in 3.2) über eingesetzte Lehrmaterialien und den Umgang mit ihnen, in 3.3) über die Einstellungen ihrer Studenten und in 3.4) über ihre eigene berufliche und private Situation. Zu den einzelnen Lehreräußerungen werden dann jeweils Bezüge zu äußeren Rahmenbedingungen des ungarischen Kontextes hergestellt. Zur Wahrung der Identität der Lehrer werden die Siglen „A“, „B“ und „C“ verwendet.

#### **3.1 Ziele des Unterrichts/Unterrichtsinhalte**

Alle drei befragten Lehrer unterrichten Studenten der Ökonomie, die für ihren Studienabschluss eine staatlich anerkannte Sprachprüfung in ihrer selbst gewählten Fremdsprache Deutsch ablegen müssen.<sup>6</sup> Dieses übergeordnete persönliche Lernziel der Studenten hat zur Folge, dass der Unterricht im Wesentlichen nach diesen Prüfungen ausgerichtet ist, was die Lehrer in ihrer Unterrichtsgestaltung stark einschränkt:

Ja, also ich persönlich mh, ja, bin nicht für Sprachprüfungen, also ich mh, ich wäre begeisterter, wenn ich nicht auf eine Prüfung vorbereiten sollte, also die Studenten vorbereiten sollte, sondern auf mhm Sprachgebrauch im Allgemeinen. Ah, ja, also bei solchen Anforderungen bin ich natürlich gebunden an bestimmte Aufgabentypen und, mhm also ich muss das trainieren, auch mit Studenten, die vielleicht noch nicht so gut vorbereitet sind, nicht auf diesem Niveau stehen, soll ich das ja, erzwingen [A:31-36].

Von den Lehrern wird diese Funktion der Prüfungen als „heimlicher Lehrplan“ (siehe Kap. 2) und als Selbstzweck des Sprachenlernens allgemein kritisch beurteilt:

Wenn du diese Sprachprüfung hast, dann bekommst du dein Diplom, wenn du das nicht hast, hast du kein Diplom. Kann sein, dass du perfekt studiert hast, du hast das Diplom nicht, dann eben hast du kein, also hast du nichts in der Hand. Und von der Regierung, das wurde halt von der Regierung bestimmt, also das nicht, dass es von der Universität ist, und deswegen ist es ganz schwierig daran was zu verändern weil es gibt schon Initiativen, die also, wir sind nicht gegen Sprachenlernen, also Sprachenlernen ist sehr wichtig, aber wenn man das eben von einer Sprachprüfung abhängig macht, dann ist das Schlimme dran [B:234-242].

Im Grunde scheint sich praktisch nicht sehr viel seit der Feststellung Tóths 1991 geändert zu haben: „Sowohl im Sekundar- als auch im Hochschulbereich wird die staatliche Prüfung als Lernziel gesetzt, sie erfüllt die Aufgabe des nationalen Curriculums für den FU, mit einer großen Rückwirkung auf den Unterrichtsalltag“ (Tóth 1991: 7).

### **3.2 Lehrmaterialien**

Wurde bis zum Systemwechsel die Auswahl des Lehrmaterials noch staatlich geregelt, waren die Lehrer danach in der Wahl ihrer Unterrichtsmaterialien auch innerhalb von Institutionen relativ frei. Im Kollegium der befragten Lehrer führte dies jedoch zu Schwierigkeiten, weshalb für den allgemeinsprachlichen Unterricht schließlich ein einheitliches Lehrwerk – das aus deutscher Produktion stammende „Tangram“<sup>7</sup> – eingeführt wurde:

Was uns auch äh mal dazu ja bewegt hat, dass die Kollegen, also die Englischkollegen, also die Englisch unterrichten die Kolleginnen, die haben so immer so einheitliches Lehrwerk. Also, wenn äh jemand zum Beispiel äh eine andere Gruppe bekommt (...) dann wissen sie wo sie waren, oder das Material ist schon bekannt, und bei uns hat jeder aus einem anderen Buch unterrichtet, und das war das Ganze war so ein ganzes Durcheinander, also, Hauptsache war, dass es billige Bücher sein sollten [B:25-30].

Trotz des Bestrebens, mit der Einführung dieses kommunikativ ausgerichteten Lehrwerkes gewissermaßen den Deutschunterricht zu modernisieren, findet Tangram bei

vielen Lehrerkollegen aber aus verschiedenen Gründen keine breite Akzeptanz. Zunächst fühlen sich die Lehrer angesichts der Materialfülle und der weitgehend locker vorgegebenen Arbeitsanweisungen im Lehrwerk überfordert; weiterhin entsprechen Inhalt und Ziel des Lehrwerkes nicht den Unterrichtsinhalten, die im wesentlichen durch die Prüfungsanforderungen determiniert werden:

Also das Buch äh das Material ist sehr umfangreich und ich denk mal sehr viele haben eben deswegen Angst gehabt, also vor dem Buch [B:39-40].

Mh, es war irgendwie zu umfangreich, man konnte den Faden verloren, also man wusste nicht mh mh wieviel man, wieviel Grammatik man braucht und wieviel Wortschatz man so richtig braucht, es gabs ganz verschiedene Texte, aber unsere Gruppen sind sehr prüfungsorientiert, sie möchten mal die Prüfung ablegen, fertig. Also, ihr primärer Absicht ist nicht mh einfach mal Deutsch zu lernen, ja, also zu diesen Zwecken ist es nicht so gut geeignet [C:8-13].

Über diesen Konflikt zwischen kommunikativ orientierten Lehrmaterialien und formalen Prüfungsanforderungen wird auch an anderer Stelle berichtet: „[...] 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).

Nach Einschätzung einer Lehrer scheint für viele Lehrer selbst der Umgang mit den didaktischen Prinzipien des kommunikativen Ansatzes problematisch zu sein:

Also die älteren Kolleginnen, also sie... es gibts 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 [B:221-225].

Eine solche eine Übertragung „alter“ Praktiken auf neue methodische Ansätze wird bereits von Tóth (1991) erwähnt (siehe Kap. 2). Da jedes neue Lehrwerk auch immer umfassende Vorbereitungszeit seitens der Lehrer erfordert, ist es durchaus denkbar, dass nicht nur fehlende Beratung und Fortbildung, sondern auch Zeitmangel und eine gewisse Motivationslosigkeit Grund für die Ablehnung war.

Es wird deutlich, dass mit der Einführung des Lehrwerks gewissermaßen ein Endprodukt übernommen wurde, ohne das komplexe Bedingungsgefüge der Lehr- und Lernsituation zu berücksichtigen; dem neuen Lehrwerk kann damit lediglich die Funktion einer kosmetischen Maßnahme zugeschrieben werden.

### **3.3 Einstellungen der Studenten**

Obwohl der Sprachunterricht für die Ökonomiestudenten ein obligatorischer Teil des Curriculums ist, hat er weniger große Bedeutung, da das Fachstudium im Vordergrund steht:

Also, Sprachunterricht spielt hier eine ziemlich untergeordnete Rolle, also, Sprachen sind Nebenfächer praktisch, fast auf dem gleichen Niveau mit Sportstunden, und ich bin eigentlich dessen bewusst, dass sich die Studenten vor allem auf ihre Fachgegenstände konzentrieren müssen [C:35-38].

Die Tatsache, dass dem Sprachunterricht nur eine untergeordnete Rolle zukommt, wirkt sich nach Ansicht der Lehrer negativ auf die Bereitschaft und Motivation der Studenten aus, sich näher mit der Sprache zu beschäftigen und Lernaufwand zu investieren. So berichtet eine Lehrkraft beispielsweise von den Schwierigkeiten der Studenten mit dem neueingeführten Lehrbuch Tangram:

Ja, also, für die Studenten war das halt auch deswegen schwierig, weil die Studenten zu bequem sind zum Beispiel und sie daran gewöhnt sind, dass bei den ungarischen Lehrwerken immer so ein Wörterverzeichnis also hinter der Lektion steht, wo auch mal sofort die ungarische Bedeutung parat steht. Und bei dem Buch, oder bei diesen Büchern, Lehrwerken, gibts so was halt nicht, ja also die finden das nicht, also, sie müssen zu Hause richtig im Wörterbuch nachschlagen, und (...), ja das, die machen das halt nicht oder wenige machen das, und es ist viel einfacher, zwei Seiten nach hinten blättern und dort sehen sie schon mal sofort, also was das Wort bedeutet, und deswegen, ich denk mal für die Studenten äh waren eher diese ungarischen Lehrwerke, also die eher traditionell sind und mit dieser Grammatik-Übersetzungsmethode arbeiten, also die waren für die Studenten eher beliebt. Weil es ganz einfach bequemer war [B:61-72].

Die Lehrer sind sich außerdem bewusst, dass für die Studenten in erster Linie das erfolgreiche Bestehen der Sprachprüfungen zählt und dass dies ihre Hauptmotivation ist. Dafür bringen sie in gewissem Maße Verständnis auf, üben gleichzeitig aber auch Kritik:

Für sie ist im Moment die Sprachprüfung wichtig. Also, was sie später mal mit der Sprache anfangen können, darum kümmern sie sich nicht so richtig, obwohl ich ihnen immer sage, wenn wir EU-Bürger werden, dann zählen diese Sprachprüfungen nicht so viel, die Papiere, sondern die Kenntnisse sind wichtig. Sie kommen zum Interview, und die Fragen werden auf Deutsch gestellt, und sie müssen auf Deutsch reagieren [C:83-87].

Somit wird die Sprachprüfung zum Selbstzweck des Sprachenlernens, eine Praxis, die sicherlich in vielerlei Hinsicht zu kritisieren ist, da es sehr wahrscheinlich ist, dass weniger motivierte Lerner nach bestandener Prüfung das Sprachenlernen aufgeben werden.

Bezüglich der Motivation bleibt schließlich auch noch die Frage zu berücksichtigen, welche Einstellungen die Studenten, die zum größten Teil als erste Fremdsprache Englisch und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, gegenüber der

deutschen Sprache haben. Folgendes berichten die Lehrer auf die Frage, ob Englisch oder Deutsch von den Studenten favorisiert werde:

Sie sind mehr zu Englisch motiviert. (...) Weißt du, in Englisch muss man nicht soviel deklinieren, nicht so viel konjugieren, deshalb finden sie die Sprache sympathischer, aber nach einem gewissen Niveau ist das Englische vielleicht viel schwieriger als Deutsch [C:74-79].

(...) also Englisch mh vor allem, muss ich leider sagen, weil mit dem Englischen kann man überall umgehen, auch mit dem Deutschen überall auf der Welt, aber ich finde, Ungarn sollten mindestens zwei Fremdsprachen können, und dann dann ist Deutsch am (...) zweitwichtigsten [A:100-103].

Die Einstellungen der Studenten gegenüber der englischen Sprache scheinen also nach Einschätzung der Lehrer aufgrund des als niedriger empfundenen Schwierigkeitsgrades der Sprache und ihrem höher eingeschätzten Gebrauchswert weit positiver zu sein als gegenüber der deutschen Sprache; zu ähnlichen Ergebnissen kommt z.B. auch Nikolov (2003) (vgl. Lamb 2003).. Zusammen mit allen weiter oben beschriebenen Aspekten kann daher auf eine relativ niedrige Motivation der Studenten zum Deutschlernen geschlossen werden.

### **3.4 Beurteilung der eigenen Situation**

Die vermutete niedrige Motivation der Studenten führt bei den Lehrern in einer Art „back-lash Effekt“ selbst zu Enttäuschung und Motivationsverlust:

(...) und dann natürlich für den Unterricht nimmt man immer sehr viel vor, aber äh ja, und versucht man kreativ zu sein und viele Sachen da zu verwirklichen, aber wenn die Studenten das eben nicht schätzen, dann vergeht der Lust also ganz schnell [B:144-147].

Eine weitere Schwierigkeit, mit denen sich die befragten Lehrer konfrontiert sehen, stellt der Fachsprachenunterricht dar, mit dem sie sich überfordert und alleingelassen fühlen:

Die Fachsprachen, der Fachsprachenunterricht bereitet uns unheimlich viele Schwierigkeiten, weil wir keine Fachleute sind, und wir müssen auch die Fachkenntnisse mal irgendwie mal uns aneignen, entweder vom Internet oder wir suchen uns mal einige Kollegen von den Fachlehrstühlen aus und naja, wir lassen uns extra Nachhilfestunden geben, sozusagen. Also, das finde ich irgendwie sehr schwierig, es wäre mir lieber, wenn es im Lande irgendwelche Institutionen geben würde, irgendwelche Schule oder Kurse, die extra für den Fachsprachenunterricht vorbereiten könnten [C: 96-103].

Was die Vorbereitung betrifft, also das ist wiederum so Wahnsinn, ich bin halt kein Ökonom. Also für mich ist es so eine Vorbereitung für diese Stunden, ja kann ich sagen eine Qual, weil das weil ich halt, ja, ich bin kein Fachmann. Ich kann über Globalisierung, und Modelle der

Marktwirtschaft kann ich ganz schön unterrichten und ich weiß was für Modelle da gibt, aber was da so richtig dahintersteckt, ja also das weiß man halt auch nicht [B:254-259].

Die Konsequenz aus diesen Schilderungen kann nur eine eindringliche Forderung nach dem Ausbau des Weiter- und Fortbildungssystems sein, welches jedoch noch immer Stiefkind ungarischer Bildungspolitik ist (vgl. Lukács 2002; Tóth 1991).

Außerhalb des Unterrichtsgeschehens wird schließlich noch die Frage des Einkommens von den Lehrern thematisiert. Obwohl das Gehalt an den Universitäten weit höher ist als beispielsweise das von Lehrern an Grundschulen, ist die finanzielle Lage doch so angespannt, dass die meisten Sprachlehrer sich mit Privatstunden behelfen. Diese weitere Belastung hat auch soziale Konsequenzen, wie folgende Lehrkraft berichtet:

Ja, also ich mh, ich bin überbelastet (...) wegen Privatstunden, also ich würde lieber weniger, ein bisschen weniger arbeiten, und mh, ja also mit der Vorbereitung zusammen mh und mit den Privatstunden zusammen ist das zuviel. Aber wegen wegen der des Gehalts muss ich das tun. Aber das macht mir Spass, eigentlich macht mir Spass aber nimmt mh mich zuviel Zeit ja also ich beschäftige mich sehr wenig mit meiner Familie [A:111-115].

Zu den Schwierigkeiten, denen die Lehrer begegnen, zählen also nicht nur die niedrige Motivation der Studenten und die inhaltliche Überforderung, sondern auch die durch die finanzielle Situation verursachte Arbeitsbelastung.

Abschließend sollen im Folgenden die Ergebnisse aus der Analyse der Lehr- und Lernsituation aus Lehrerperspektive noch einmal kurz zusammengefasst werden.

#### **4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Der Beitrag aus Lehrerperspektive hat gezeigt, dass in der analysierten Lehr- und Lernsituation viele Faktoren zusammenwirken, z.B. Lehr- und Lernziele, Lehrmaterialien, Einstellungen zur Sprache, die berufliche und soziale Situation des Lehrers, alles wiederum determiniert von den politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen Ungarns. Als ein zentraler Faktor haben sich dabei die staatlichen Sprachprüfungen als Selbstzweck des Sprachenlehrens und -lernens und Hauptantriebskraft der Lerner herausgestellt. Die Lehrer fühlen sich diesen Gegebenheiten der Lehr- und Lernsituation relativ hilflos ausgesetzt und sind oftmals überfordert. Die Folge davon sind erhebliche Motivations- und Interessensverluste bei Lehrern und Studenten; es ist einleuchtend, dass sich all dieses entsprechend negativ auf den Lernerfolg der Studenten auswirkt.

Die sprachlichen Defizite der Ungarn, die vielerorts beklagt werden, sind also wahrscheinlich ein Resultat ungünstiger Faktorenkonstellationen innerhalb bestimmter Lehr- und Lernsituationen. Eine Verbesserung solcher Situationen durch mehr oder weniger kosmetische Operationen an Einzelfaktoren erzwingen zu wollen, wie z.B. durch die Einführung eines neuen Lehrwerks, macht jedoch wenig Sinn (vgl. Edmondson 1984). Bemühungen um eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts sollten daher

wünschenswerterweise von der Annahme geleitet werden, dass der Fremdsprachenunterricht nicht ein in vacuo existierender Mikrokosmos ist, sondern immer in einem breiteren Kontext steht.

Es bleibt zu hoffen, dass künftige sprachpolitische Reformen eine Verbesserung der Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts erzielen können. Denn gute Fremdsprachenkenntnisse, vor allem in Englisch und Deutsch, sind für die Ungarn nicht erst seit dem Beitritt zur Europäischen Gemeinschaft am 1. Mai 2004 eine unverzichtbare Voraussetzung für den Anschluss an die westliche Staatengemeinschaft und vor allem für die wirtschaftliche Entwicklung: „It is no exaggeration to suggest that the career prospects of Hungarian citizens are greatly enhanced by a good command of English and/or German“ (Medgyes & Miklósy 2000: 161).

## 5 Bibliographie

- Baske, Siegfried; Beneš, Milan & Riedel, Rainer. (1991). *Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. Darstellung und Dokumentation*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Bassola, Péter: (1995): Deutsche Sprache in Ungarn einst und jetzt. In Péter Bassola. (1995). *Deutsch in Ungarn – in Geschichte und Gegenwart* (S. 221-246). Heidelberg: Groos.
- Bausch, Karl-Richard. (1989). „Institutionelle Bedingungen“ zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.). (1989). *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 16-20). Tübingen: Narr.
- Dörnyei, Zoltán & Csizér, Kata. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23/4, 421–462.
- Edmondson, Willis J. (1984). Methods, Approaches, Principles and Practices. In Wil Knibbeler & M. Bernards. (Hrsg.). (1984). *New Approaches in Foreign Language Methodology* (S. 53-62). Nijmegen: AIMAV.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (2. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Einhorn, Ágnes. (2002). Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung in DaF. Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996-2002. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002*, 315-329.
- Eurobarometer. (2002). Candidate Countries Eurobarometer. Report Number 2002.2. *Brussels: European Commission*. [Online]. Erhältlich unter [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion](http://europa.eu.int/comm/public_opinion). Stand: 26.10.2003.
- Grotjahn, R. & Kasper, G. (1979). Zur Konzeption und Bewertung didaktischer Grammatiken. In Karl-Richard Bausch. (Hrsg.). (1979). *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele* (S. 98-115). Königsstein/Ts.: Scriptor.

- Henrici, Gerd. (1989). Institutionelle Bedingungen des Fremdsprachenlernens: Fluch oder Segen? In Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.). (1989). *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 71-75). Tübingen: Narr.
- Hessky, Regina. (1995). Die Rolle der großen Verkehrssprachen in Ostmitteleuropa am Beispiel Ungarn. In Ruth Wodak & Rudolf de Cillia. (Hrsg.). (1995). *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa* (S. 63-74). Wien: Passagen-Verlag.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“. (Hrsg.). (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr.
- Lamb, Rike. (2003). Lernkontext und Fremdspracherwerb – eine qualitative Untersuchung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn. In Johannes Eckerth. (Hrsg.). (2003). *Empirische Arbeiten aus der Fremdspracherwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung* (S. 123-142). Bochum: AKS.
- Lukács, Krisztina. (2002). Foreign language teaching in present-day Hungary: An EU perspective. *novELTy*, 9 (1), 4-26.
- Medgyes, Péter. (1993). The National L2 Curriculum in Hungary. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 24-36.
- Medgyes, Péter & Miklósy, Katalin. (2000). The Language Situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, 1 (2), 148-242.
- Nikolov, Marianne. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8, 61-73.
- Paul, Rainer. (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1544-1551). Berlin; New York: De Gruyter.
- 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*. Institut für Deutsch als Fremdsprache. Eötvös-Loránd-Universität Budapest. Manuskript.
- Wolff, Dieter. (2000). Fremdsprachenlernen in der Informationsgesellschaft – einige Anmerkungen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. In Beate Helbig, Karin Kleppin, & Frank G. Königs. (Hrsg.) (2000). *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag* (S. 445-457). Tübingen: Stauffenburg.

### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Bei der genannten Erhebung handelt es sich allerdings um Selbsteinschätzungen der Befragten und um keine objektive Feststellung der Sprachkompetenz.

- <sup>2</sup> Ich definiere *kultureller Kontext* hier als Raum, in dem Fremdsprachenunterricht innerhalb spezifischer politischer, sozialer und ökonomischer Rahmenbedingungen stattfindet.
- <sup>3</sup> Der Russischunterricht wurde mit einer Kombination aus Grammatik-Übersetzungsmethode und Direkter Methode durchgeführt (vgl. Medgyes & Miklósy, 2000).
- <sup>4</sup> Ich selbst habe in meiner einjährigen Tätigkeit als Deutschlektorin in Ungarn solche Prüfungen durchgeführt und habe die Erfahrung gemacht, dass die Prüflinge zu einem überwiegendem Teil mit auswendiggelernten „Versatzstücken“ kommunizierten. Als Prüfungsvorbereitung waren entsprechende Bücher sowie einschlägige Internetseiten jederzeit erhältlich.
- <sup>5</sup> Die Studie entstand im Zuge einer umfassenden Datenerhebung zwischen 2002-2003 für meine Dissertation zum Thema „Lernkontext und Fremdsprachenerwerb“ (vorläufiger Arbeitstitel), die voraussichtlich 2005 abgeschlossen wird.
- <sup>6</sup> Im Gegensatz zu anderen ungarischen Universitäten ist an der Universität Miskolc die Sprachausbildung noch obligatorischer Bestandteil des Ökonomiecurriculums. Die Studenten müssen in zwei Sprachen eine Sprachprüfung ablegen, davon mindestens eine mit Fachsprache erweitert.
- <sup>7</sup> Dallapiazza, Rosa-Maria, von Jan, Eduard & Schönherr, Til. (1998). *Tangram - Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning : Hueber.