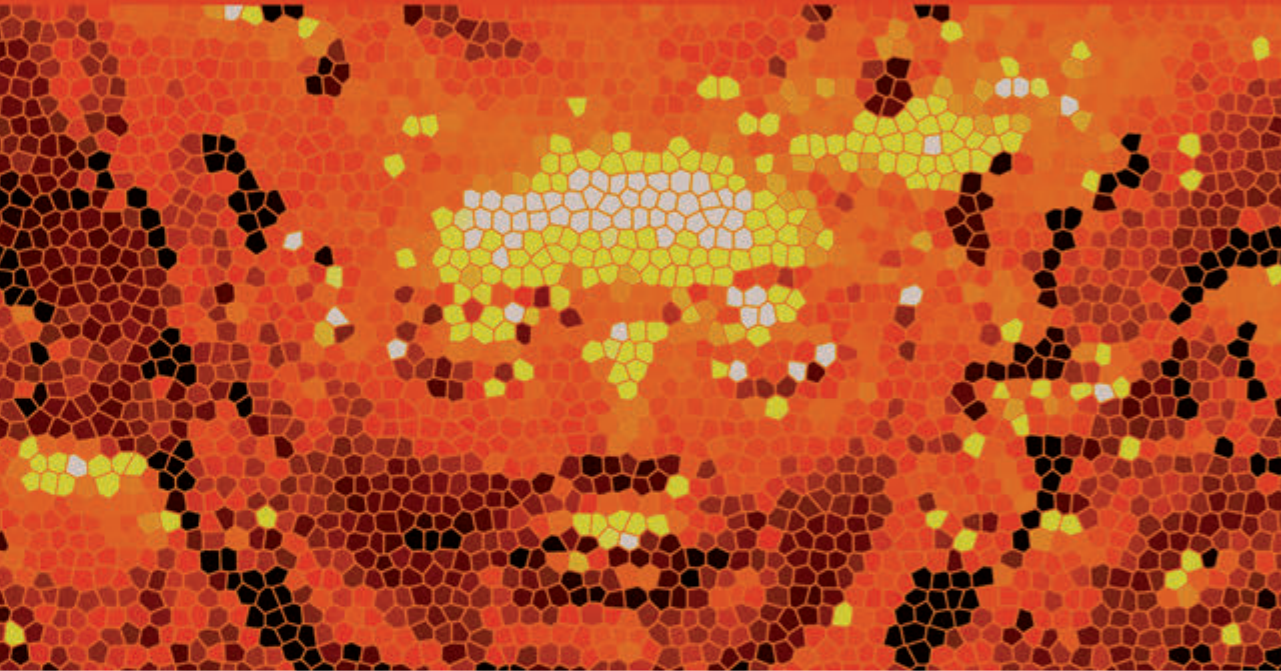


AZ ELTE TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXXV.

SZERKESZTETTE:

ÁRVA VALÉRIA – MÁRKUS ÉVA



EDUCATION AND / UND FORSCHUNG

II.



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



ELTE TÓK Tudományos Közlemények XXXV.

Árva Valéria – Márkus Éva (szerk.)

Education and/und Forschung II

ELTE TÓK Tudományos Közlemények XXXV.

Árva Valéria – Márkus Éva (szerk.)

Education and/und Forschung

II

Budapest, 2013



Szerkesztők
Dr. Árva Valéria, Dr. Márkus Éva

Anyanyelvi lektorok
Dorothee Lehr-Balló, Dr. Maria Teresa Reyes

© Szerzők, 2013

© Szerkesztők, 2013

ISSN 1587-4249

ISSN 1786-416x



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának dékánja
Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente
Tipográfia: Anders Tibor
Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó
Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Árva Valéria – Márkus Éva</i> Előszó	7
1. PEDAGÓGIA – NYELVPEDAGÓGIA	
<i>Árva Valéria</i> Teaching English Writing Skills at Hungarian Secondary Schools	13
<i>Nikolaus Frank</i> Was man nicht kennt, kann man nicht schützen. Empirische Aspekte zum Naturbezug von Kindern und Jugendlichen	45
<i>Jeney Dalma</i> Team-Teaching: a Type of Cooperation between Native and Non-Native Teachers in Hungarian Primary CLIL Programmes	59
<i>Juhász Csilla</i> Eine Kultur des Verstehens. Die Verbindung von Theorie und Praxis des infans-Konzeptes im Deutschen Kindergarten (Budapest)	79
<i>Christian Kogler</i> Natur erleben – ein Weg gegen die “Verarmung” der sinnlichen Wahrnehmung	113
<i>Kovács Judit</i> Efficacy Assessment of Pre-school EFL Learners in Three Hungarian Cities.....	141
<i>Dorothee Lehr-Balló</i> Lernerzentriertheit und Autonomieförderung Zur Berücksichtigung von Lernvorerfahrungen bei ungarischen DaF-Lernern	165
<i>Molnárné Batári Ilona</i> Zielsprachige Bedeutungsvermittlung im Sachunterricht in der Primarstufe	189
<i>Nagy Katalin Gabriella</i> Projekte im DaF-Unterricht. Die Integration von sprachlichen Inhalten in fächerübergreifende Projekte	195

<i>Radvai Teréz</i>	
Autonóm tanulásra nevelés az oktatás dokumentumaiban és a Pest megyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjaiban.....	207
<i>Székely Sarolta</i>	
Komm mit ins Zahlenland! Mathematische Früherziehung mit allen Sinnen. Erfahrungsbericht über ein Halbjahresprojekt.....	237
<i>Tolnai Katalin</i>	
Die sanfte Sprachenerziehung im Kindergarten “Habakukk”	245
<i>Trentinné Benkő Éva</i>	
A kétnyelvi képzésre jelentkező óvodapedagógus hallgatók nézetei és motivációi az ELTE TÓK-on	251
2. NEMZETISÉGI KUTATÁSOK	
<i>Hukné Kiss Szilvia</i>	
Die Geschichte der Deutschen im Komitat Wesprim mit besonderem Augenmerk auf die Zirtzer Kernlandschaft	279
<i>Juhász Márta</i>	
Dialektbeschreibungen der Ungarndeutschen im Überblick.....	295
<i>Márkus Éva</i>	
Zur Geschichte des Deutschtums in Deutschpilsen/Nagybörzsöny	307
<i>Pusztai Edina</i>	
Mehrsprachig aufwachsen in der Institution Kindergarten und Schule in Südtirol – Erzieher/innen zwischen Faszination und Herausforderung	327
3. NYELVÉSZET	
<i>Baloghné Nagy Gizella</i>	
Nominal Features in Alignment Syntax	335
4. IRODALOM	
<i>Bereczkiné Záluszkai Anna</i>	
Une démarche pédagogique vers la compétence culturelle pour la sensibilisation à la lecture d'œuvres littéraires françaises	363

ELŐSZÓ

Jelen kötetben az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék oktatóinak tudományos eredményeit adjuk közre. A tanszéken angol, német és szerb munkacsoport működik, de egy francia nyelvű cikket is tartalmaz a kötet, ugyanis korábban francia nyelvet is oktattak a karon idegen nyelvként, és egy jelenleg a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéken dolgozó francia szakos oktató is megtisztelte a kötetet egy írással, hiszen szabadon választható kurzusként még oktatja a francia nyelvet az ELTE TÓK hallgatóinak. Rajta kívül a tanszékkal kutatói és oktatói kapcsolatban lévő hazai és külföldi kollégák, valamint óvodák, gyakorló intézményeink pedagógusai is publikálnak a kötetben. Az oktatók között találunk habilitáltakat, PhD-fokozattal rendelkezőket, PhD-hallgatókat, de fokozat nélküli nagy tapasztalattal rendelkező főiskolai/egyetemi oktatókat és pedagógusokat is ugyanúgy, mint az utánpótlást képviselő volt hallgatónk, aki jelenleg MA-tanulmányokat folytat.

Tíz éve, 2003-ban jelent meg az előző, *Education and/und Forschung* címet viselő kötet az – akkor még – ELTE TÓFK tudományos közlemények sorozatában. A cím azt érzékelteti, hogy a kar és a tanszék speciális helyzetben van, hiszen pedagógusképzéssel foglalkozik, ebből adódóan egyrészt gyakorlatorientált, ennek köszönhető a szép számú módszertani témájú cikk, másrészt elméletibb jellegű, tudományos munkákat is találunk a kötetben, hiszen a fokozatszerzéshez többen nyelvészeti, irodalmi témát dolgoztak fel. Négy nagyobb fejezetre osztottuk tematikailag a kötetben megjelenő munkákat.

A legnagyobb terjedelmű az első fejezet, mely a 'Pedagógia – Nyelvpedagógia' címet viseli. Elsőként *Dr. Árva Valéria*, az ELTE TÓK adjunktusának angol nyelvű cikkét olvashatjuk, amelyben PhD kutatását összegzi. Kvalitatív kutatásának célja az volt, hogy feltárja, miért szorul háttérbe az angol mint idegennyelv középiskolai oktatása során a négy nyelvi készség közül az írás- / fogalmazási készség tanítása. A témakört tantervi elemzések, tanári interjúk, középiskolás diákok fogalmazásának vizsgálatával és diák-kérdőívek segítségével vizsgálta meg. *Dr. Nikolaus Frank*, az Augsburgi Egyetem professzora a gyerekek természethez való viszonyát veszi górcső alá. Az Augsburgi Egyetemhez régi Erasmus-kapcsolatok fűzik a tanszéket, élénk oktatói és hallgatói csere folyik intézményeink között. Nikolaus Frank kitér arra a problémára, hogy sok gyermek mára eltávolodott a természettől, sőt némelyek ellenséggként élik meg azt.

Hasonló témát dolgoz fel a linzi székhelyű Felső-Ausztriai Pedagógiai Főiskola oktatója, *Christian Kogler*. Az ő cikkében konkrét tippet kaphat az olvasó arról, milyen játékos módszerekkel lehet a természetet közel vinni a kisgyermekhez, és hogy ennek milyen óriási jelentősége van a gyermek egészséges fejlődése szempontjából. Természetesen alapvetően a természetben kivitelezendő játékokról, tevékenységekről esik szó, amelyek nagyban hozzájárulnak a gyermek személyiségfejlődéséhez és amelyek az általános iskolai teljesítményére is ösztönzőleg hatnak. *Jeney Dalma* végzett tanító szakos, angol műveltségterületes hallgatónk dolgozata a párban tanítást vizsgálta a magyar alsó tagozatos tartalomalapú nyelvtanítást végző általános iskolákban angol anyanyelvű és magyar anyanyelvű tanítók között. *Juhász Csilla* óvodapedagógus a budapesti Német Óvodában, az ő tanulmányából megismerhető egy reformpedagógiai módszer, az *infans*-koncepció, amely alapján az óvoda működik, és melynek segítségével a kisgyermekeket egyedileg tudják segíteni fejlődésükben egy érzelmileg megtámogatott felnőtt-gyermek dialogikus együttműködés keretében. *Dr. habil. Kovács Judit* különböző magyar óvodákban vizsgálta a kisgyermek angol nyelvvelajátítási eredményeit, az eredmények összevetését tartalmazza az itt publikált kutatási beszámolója. *Dorothee Lehr-Balló* német lektornő dolgozatában arra vállalkozik, hogy bemutassa, milyen jelentősége van az előzetes tanulói tapasztalatok figyelembevételének a német mint idegen nyelv oktatásában, és konkrét ötleteket, javaslatokat is megfogalmaz, hogyan lehet a nyelvtanítást tanulóközpontúan és a tanulói autonómiát figyelembe véve átalakítani, hatékonyabbá és izgalmasabbá tenni. *Molnárné Dr. Batári Ilona* német nyelvű munkája az alsó tagozatos környezetismeret német nyelvű tanításáról szól. Számba veszi a felmerülő nehézségeket mind tanulói, mind tanítói oldalról, és felvázolja a lehetséges tanítási utakat, különös tekintettel a különböző nyelvhasználati szokásokra az órán. *Nagy Katalin Gabriella* végzett tanító szakos, angol és német műveltségterületes hallgatónk jelenleg egy kétnyelvű általános iskolában dolgozik Németországban, ahol angol mint idegen nyelvet tanít. A Mozaik Kiadó számára is készít német nyelvű tananyagokat. Cikkében a projektalapú oktatás előnyeiről és felhasználási lehetőségeiről ír a nyelvtanításban, konkrét javaslatokkal, ötletekkel az 1–4. osztályos tanulók számára. *Radvai Teréz* adjunktus munkájában egy kutatás részeredményeit közli, mely kutatás célja az iskolai nyelvtanítás hatékonyságának vizsgálata volt a Pest megyei német nemzetiségi iskolák 1–6. osztályában. A nemzetiségi iskolák pedagógiai programjait vizsgálta a szerző abból a szempontból, hogy milyen szerepet játszik az adott iskolák programjában az autonóm tanulásra nevelés. *Székely Sarolta* a budapesti Osztrák-Magyar Óvoda tapasztalt óvodapedagógusa egy német nyelvű, óvodások számára kidolgozott

komplex matematikai fejlesztő programot mutat be dolgozatában, konkrét tapasztalatokkal fűszerezve, hiszen ki is próbálta saját csoportjában, dolgozik a “Komm mit ins Zahlenland” nevű játékos anyaggal, amely egy mesét és dalokat is tartalmaz. *Tolnai Katalin*, a Habakukk Óvoda óvodapedagógusa az óvoda speciális nyelvfejlesztő programját mutatja be, a német nyelvet meghatározott szituációkhoz kötötten használják, például étkezések, gondozási tevékenységek alkalmával, valamint a német nyelven tartott foglalkozások során. A magyar nyelv számára is megvannak a tipikus használati helyzetek, például kirándulások alkalmával, a szabad játék során, a mesélésnél és a magyar nyelvű foglalkozások során használják, így valósul meg a két nyelv kiegyensúlyozott használata a Habakukk Óvodában. *Trentinné Dr. Benkő Éva* adjunktus az ELTE TÓK angol-magyar kétnyelvi képzésre jelentkező óvodapedagógus hallgatóinak nézeteit és motivációit vizsgálta és mutatja be írásában. A megfelelő idegennyelv-tudás ugyanis elengedhetetlen, de nem kizárólagos feltétele a hatékony és jó kisgyermekkorú pedagógusi munkának. A hallgatói belépő nézetek, a gyermekek iránti elkötelezettség, a modern kor kutatásainak és elvárásainak megfelelő pedagógiai-pszichológiai beállítódás, a nyitottság, a kétnyelvű fejlesztés iránti pozitív hozzáállás, a kitartás, a megfelelő értékválasztások mind fontosak a hallgató pályaszocializációja szempontjából. A kétnyelvű programokban tanító-nevelő pedagógusok kompetenciái rendkívül sokrétűek és speciálisak: magukba foglalják az egy nyelvű pedagógusi kompetenciákat, kiegészítve azokat a kétnyelvű kontextus szempontjából speciális ismeretekkel és képességekkel, például célnyelvi, szaknyelvi, nyelvpedagógiai, szakmódszertani, interkulturális és IKT-s területeken.

A második fejezet tartalmazza a nemzetiségi kutatások eredményeit, hiszen a tanszéken német és szerb nemzetiségi tanító- és óvodapedagógusképzés is folyik. *Hukné Dr. Kiss Szilvia*, a BGF KKK Német Tanszéki Osztályának docense tanulmányában a Veszprém megyei, Zirc környéki németek történetéhez szolgáltat fontos és érdekes adalékokat az elmúlt több mint 300 évből. *Dr. Juhász Márta*, a PPKE VJK docense áttekintést nyújt a magyarországi német nyelvjárási leírásokról. Számba veszi a XX–XXI. század legfontosabb tudományos nyelvjárási munkáit és a kiemelkedő nyelvjáráskutatókat. *Dr. habil. Márkus Éva*, az ELTE TÓK docense Nagyborzsöny/Deutschpilsen német nemzetiségi település történetét mutatja be a középkortól napjainkig. A település különleges helyet foglal el a magyarországi német falvak között, ugyanis a telepések itt a középkor óta folyamatosan jelen vannak, a török uralom alatt is megszakítás nélkül fennmaradt a német népesség, akik ‘szászok’-nak nevezik magukat, ellentétben a magyarországi németekre általánosan jellemző ‘sváb’ megnevezéssel.

Ez azzal magyarázható, hogy Nagyborzsöny a mai Szlovákia területén található Hauerland nevű szászok által lakott terület legdélebbi települése volt. A középkori telepések bányászok voltak és Karintia, Tirol, Tübingia és az Érchegeység vidékéről érkezettek, ez a nyelvjárás alapján következtethető ki, írásos emlékek, oklevelek sajnos nem maradtak fenn a telepítés idejéből. *Dr. Phil. Pusztai Edina*, Dél-Tirolban élő pedagógus és nyelvész, dolgozatában a régióban létező nemzetiségi és migrációs eredetű két-, illetve többnyelvűséget, a törvényi szabályozást és ennek óvodai, iskolai megjelenését, illetve kezelését vizsgálja.

A harmadik fejezet *Baloghné Nagy Gizella* elméleti nyelvészeti kutatásait mutatja be. Az angol nyelvű cikk témája a szintaxis. Egy lehetséges elemzést mutat be arra vonatkozóan, hogy egy optimalitáselméleti keretben (a mondatban alapú illesztő rendszerben, Syntax First Alignment) milyen morfológiai-funkcionális és pragmatikai jegyekkel modellezhetők a nominális kifejezések, azaz a főnévi csoport. A pragmatikai jegyek bevonása által a tanulmány alapul szolgál további mondattani vizsgálatoknak, amelyek a kiemeléses szerkezetekkel (topikalizáció, balra kihelyezés, fókusz) foglalkoznak.

A negyedik fejezetben *Bereczkiné Dr. Zálászi Anna* francia nyelvű cikkét találjuk a befogadasközpontú irodalomoktatásról. A szabadon választható francia kurzus keretei között folyó kísérleti jellegű órák fázisai, tapasztalatai találhatók az írásban. A felvázolt folyamatban Maurice Carême (1899–1978) francia nyelvű meseszövegeit vizsgálták. A belga költőt, író – még életében – Párizsban a költők hercegévé választották. A *Contes pour Caprine* (1948) című, kilenc mesét tartalmazó gyűjteményéből felsejlik az irracionális világ, az északi atmoszféra, a tenger közelségéből fakadó misztikus világ. Az interaktív és reflektív tanulás-szervezés keretei között megvalósított irodalomoktatás a tantárgyak közötti integrációs gyakorlat jegyében összeköthető az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciák fejlesztésével, az alkalmazásképes nyelvi tudás és kulturáltság elmélyítésével. A hallgatók előzetes olvasói tapasztalatára építve a francia nyelvi órába illesztett frankofón szövegek olvastatásával és fordításával lehetővé válik a nyelvi kompetenciák fejlesztése, az olvasási attitűd tudatos formálása, az idegen nyelvi és az anyanyelvi kifejezésmód stílus különbségeinek összevetése, valamint a kultúrák közötti hasonlóságok és eltérések reflektálása.

Végezetül szeretnénk köszönetet mondani a kötet anyanyelvi lektorainak, Dorothee Lehr-Ballónak a német nyelvű szövegek és Dr. Maria Teresa Reyesnek az angol nyelvű írások nyelvi lektorálásáért.

Budapest, 2013. július

Árva Valéria – Márkus Éva

1.

PEDAGÓGIA –
NYELVPEDAGÓGIA

Árva Valéria

(Budapest, ELTE TÓK)

TEACHING ENGLISH WRITING SKILLS AT HUNGARIAN SECONDARY SCHOOLS¹

1 Introduction

The present study deals with teaching writing in English in the Hungarian secondary educational system. Writing as an area of study has been significantly growing since the 1980s (Krapels 1990; Matsuda et al. 2003; Polio 2003). It was only in 1990 that the first major collection of studies (Kroll 1990) was published and the *Journal of Second Language Writing* has been issued since 1992. Second language writing research has been examining second language texts, writing processes, the participants in writing instruction, such as students, teachers and examination raters, and the social context of second language writing instruction. Second language research has also proposed new models of teaching (Cummings 1998; Polio 2003) and lately, metadisciplinary studies of second language writing have also appeared (Matsuda 2003b). However, research has mainly focused on English as a second language, in English-speaking countries. Writing instruction in an English as a foreign language context, in secondary education seems to be an area that little attention has been paid to (Grabe & Kaplan 1996; Santos et al. 2000; Harklau 2003; Matsuda 2003a; Polio 2003). The field of English writing instruction has been underrepresented in the Hungarian professional literature, as well.

This research project has been triggered by the underlying assumption that students graduating from secondary schools do not possess effective writing

¹ The present article is based on the PhD dissertation handed in at the Programme of Language Pedagogy, ELTE in 2006.

skills in English language as a result of inadequate teaching. The assumption about the poor second language (L2) writing abilities of secondary school graduates is supported both by recent surveys (Rényiné Fehér 1997; Bors et al. 1999; Ábrahám et al. 1999; Tagányiné Silló 2001) and personal experience as a writing tutor of English teacher trainees at university. The surveys pointed out that students perform the weakest in writing, among the four main language skills.

According to the research hypothesis, secondary graduates' lack of efficient writing skills may be traced back to the following causes:

- 1) Other language skills, first of all speaking, take priority in the school curriculum and therefore there is an inadequate amount of explicit teaching of L2 writing skills at secondary schools.
- 2) Students are not motivated to learn L2 writing, since they do not perceive any real need for L2 writing in language examinations or in their future lives.
- 3) Teachers do not feel properly trained for teaching writing.
- 4) Students are not competent writers in their mother tongue, either, since writing in L1 (First Language) is not adequately taught.

The aim of the research has been to discover some of the reasons underlying the failure of L2 writing instruction and answer the following research question:

Why are English writing skills not taught adequately at Hungarian secondary schools?

In order to achieve the research aim, English writing instruction in secondary education has been investigated through the example of three secondary schools. Writing instruction is examined from a number of different angles: at each of the three schools all of the teachers of English language and two of the teachers of Hungarian were interviewed about writing instruction in English and Hungarian, a student questionnaire on perceived English writing skills was administered for 11th-year students, samples of student writing were collected and analysed, and a number of English language teaching (ELT) documents, such as the Core Curriculum, examination specifications, etc. were also examined from the point of view of writing.

The research takes a mainly qualitative approach, aiming for a thick description of the case of the three schools with the help of the above-mentioned research tools. The example of these schools is hoped to explain the situation in the educational system. The results of the research are hoped to be suitable for making recommendations for syllabus designers, practising teachers and programme-developers in teacher education.

2 Research design and method

2.1 Rationale for the study

The focus of the study is teaching English as a foreign language (EFL) writing skills in secondary education, which, it seems, is a rather neglected area in the Hungarian context. The reasons for this lack of interest are manifold. Traditionally, in the grammar-translation approach to language teaching, the role of writing was limited to practising and checking grammatical accuracy and vocabulary. Later on, the communicative method put speaking skills into the focus of studies. In addition, the most popular language examinations at the time of planning and carrying out the research, such as the school-leaving examination (at the time of writing this paper) or the intermediate state language examination, do not include a written component at all, or their weight within the examination is insignificant (Noijons & Nagy 1995; Ábrahám & Jilly 1999; Fekete & Katona 1999).

On the other hand, there seems to be a need for English writing skills in various areas of adult life, such as universities, jobs and the academic life (Major 2000; Medgyes & László 2000). For instance, job seekers are expected to write CVs, letters of application in English and employees should be able to compose reports, summaries or proposals in English, as pointed out by Major (2000). Canagarajah (2003) refers to English as the language in which knowledge construction takes place in the world of academic publications. That is, important academic publications are written in English. This is supported by the results of a survey carried out among Hungarian scholars (Medgyes & László 2000). As it turned out from the survey, 49.6 % of all their publications were written in English and only 41.9% in Hungarian (p. 274). English language publications showed an increase by 10%.

Thanks to the rapid development of information technology, the changing communication patterns, in which the Internet and e-mail exchanges form the main means of communication, writing skills are gaining in importance here, as well. The significance of writing skills is further emphasized by the fact that English is the dominant language of online communications and the Internet is the primary medium of English language writing for second language speakers around the world (Warschauer 2003).

In spite of the above mentioned arguments in favour of putting more emphasis on developing writing skills in English, the educational system does not seem to be

able to help students acquire these skills effectively. Recent surveys on primary and secondary students' language competence show that students' writing performance scores the lowest among the language skills. Studies carried out in Pécs (Bors et al. 1999), Budapest (Rényiné Fehér 1997; Tagányiné Silló 2001) and Budapest combined with country towns (Ábrahám et al. 1999) provide evidence of students performing more poorly in writing skills than in any other language skills. The situation does not seem to improve at tertiary level, as experienced by the author, who is a writing tutor at an English teacher-training institute. This personal impression is supported by a number of articles published in Hungary, which report the inadequate writing skills of philology students who are supposed to come from among the more talented secondary graduates and to possess a natural affinity to texts and writing (Magnuczné 2003a, b; Molnár & Czachesz 2003).

As a result of the rising awareness of inadequate writing instruction, there is a growing literature on the topic, dealing with the need to change attitudes in teaching or even teacher training (Magnuczné 2003b; Molnár & Czachesz 2003; Szalai 2003; Horváth 2003). The recent articles represent a high level of consciousness and professionalism in the field of writing instruction in the Hungarian context. This is even more evident when contrasted with earlier articles, which were more or less restricted to providing practical ideas for the teacher to invigorate their writing teaching and lacked academic background (Valentiny 1996; Kovács 1996; Kovács 1997).

However, there seems to be a lack of research on the actual practice of teaching English language writing skills at schools. Therefore, the decision was made to carry out the research project on examining writing instruction at secondary schools, based on a case study of three schools. The following sections contain a detailed description of the research hypothesis and questions, the context and participants of the research and the justification for the research methods and tools applied.

2.2 Hypothesis and research questions

The hypothesis underlying the present thesis is that the poor English writing skills of secondary school-leavers are the result of inefficient L2 writing instruction at Hungarian schools. It is also hypothesized that this situation can be traced back to the following causes:

- 1) Other language skills, first of all speaking, take priority in the school curriculum and therefore there is an inadequate amount of explicit teaching of L2 writing skills at secondary schools.

- 2) Students are not motivated to learn L2 writing, since they do not perceive any real need for L2 writing in language examinations or in their future lives.
- 3) Teachers do not feel properly trained for teaching writing.
- 4) Students are not competent writers in their mother tongue, either, since writing in L1 is not adequately taught.
- 5) In order to test the validity of the research hypotheses, the dissertation aims to answer the following research question:
- 6) Why are English writing skills not taught adequately at secondary schools in Hungary?

To answer the main research question the following questions have to be investigated:

- 1) How does the representation of the main (foreign) language skills, and writing in the first place, in the National Core Curriculum (in effect at the time of the research) and the local school syllabi, influence the teaching of writing?
- 2) What are the perceived future L1 and L2 writing needs of secondary school students?
- 3) How do the requirements of the writing components of the most frequently taken English language examinations influence the teaching and learning of writing?
- 4) What is the attitude of secondary school English teachers towards the teaching of writing?
- 5) How are secondary school EFL teachers trained to teach L2 writing?
- 6) How is writing taught in the mother tongue?

The rationale for using these questions is as follows:

- 1) In theory, the National Core Curriculum should determine the teaching that goes on in classes, therefore the writing-related extracts need to be filtered out and examined.
- 2) and 3) Students' attitudes to writing are in my opinion strongly determined by instrumental motivation, therefore questions No.2 and No.3 refer to the need they see for writing skills and the writing components of the examinations they prepare to take.
- 4) In addition to the curriculum and the local syllabi, it is the attitude and aptitude of teachers that determine the quantity and quality of writing instruction in a class. Question 4 therefore aims to investigate EFL teachers' view on the role of writing in the language learning of secondary school

students. Their answers are supplemented with the results of the text analysis of student writing papers.

- 5) An important factor in teachers' aptitude is their training for writing instruction. Question No. 5 explores how teachers are trained to teach writing at present and how teachers participating in the study were trained.
- 6) Since second or foreign language writing skills are partly determined by students' first language writing conventions and skills (Kaplan 1966; Péry-Woodley 1990; Friedlander 1990; Bell 1995; Connor 1996; etc.), the last question is intended to shed light on how Hungarian language teachers at the participating schools approach writing instruction in the mother tongue.

The above outlined research questions make it necessary to carry out document and text studies, as well as empirical research using interviews and questionnaires. The research starts from a hypothesis, which is based on the literature, and relates to the quantitative research traditions. However, the main research question needs such exploratory studies, which necessitate a mixed approach in the research methodology and therefore both quantitative and qualitative methods were used in the research. The following chapter details the context and the participants of the research project.

2.3. Research context and participants

2.3.1 CONTEXT

This article, based on the PhD dissertation, focuses on EFL writing instruction in the secondary school system in Hungary. Although the research project had to be limited in scope, every effort has been made to ensure that the context should remain representative of the state secondary school system. In this system a student has a choice between grammar schools ("gimnázium"), secondary vocational schools ("szakközépiskola"), which both offer a school-leaving examination at graduation ("érettségi" or school-leaving examination), or a three-year vocational training school ("szakmunkásképző"), which offers qualification for a trade.

To satisfy the requirement of equal representativeness, the decision on the choice of schools was based on the distribution of grammar and vocational schools in the country. According to the available statistics, there were 145,210 students at secondary grammar schools and 241,369 students at vocational schools in the academic year 1999/2000 (Halász & Lannert 2000). Although the difference between the numbers of students learning English at the two school types was smaller (128,601 at grammar schools and 127,211 at vocational

schools), the decision was made to include one grammar school and two vocational schools in the study. The two vocational schools were necessary since these schools vary more in their training profiles and the students they attract than the grammar schools, which are fairly homogeneous.

The two vocational schools are very different in their training profiles, one being a technical, the other one a business skills school, and therefore they have student populations of different characters. The former one is characteristically attended by boys with a technical bent and presumably with a lower level of motivation for languages and the latter one mostly by girls studying business skills, which are traditionally linked with foreign languages. Thus, the students at the latter school are supposed to be more interested in languages. This hypothesis was generated by personal experience and the opinion of secondary school teachers. The hypothesis was also reinforced by the English teachers participating in the course of the interviews. This choice aimed to achieve a more representative sample of vocational schools.

Geographical location also played an important part in the choice of the participating schools. Instead of choosing schools in the capital, the decision was made to select three secondary schools in smaller towns, which are probably more representative of ordinary schools in the country. The three schools are situated in two small towns in the Danube bend area north of Budapest. They are typical small town schools, attracting their students from the town and from the neighbouring villages. However, they are within easy reach of Budapest, so the teachers and the students can equally exploit the professional advantages of the capital, such as libraries, in-service training, conferences, bookshops, etc.

2.3.2 PARTICIPANTS

Data were collected from both teachers and students. All of the full-time English and two of the Hungarian language teachers at each school took part in the research as interviewees. Eleventh year students (age 17/18) were chosen to participate, since they have already spent long enough at the school and possess ample language learning experience, but are not preoccupied with the final exam yet. They filled in a questionnaire about writing needs and provided samples of student writing.

As already mentioned, the grammar school is in town B. The two vocational schools are in town A. They are all fairly big schools, each with a student population of about 500. English and German is taught in all of them, French is offered at the grammar school, and Japanese at the business skills school. All

three schools offer 4-year programmes, in addition to which the grammar school also runs an 8-year-long “alternative” programme.

The data collection procedure of the research, that is, document and text analyses, conducting interviews and evaluating the questionnaires was carried out by the researcher. However, the description of the processes is written down in third person singular in order to keep the necessary distance for the research.

2.4 Research approach

The main approach of the research is qualitative in nature, yet in its design the research takes a mixed approach. The qualitative approach is explained by the fact that the study intended to find in-depth answers to the research questions, for the purpose of which the case study approach seemed to be the most appropriate. However, in order to throw light on some of the connections and correspondences within the qualitative data, quantitative methods were also used. The design that was therefore chosen for the research lies along the continuum between qualitative and quantitative research, closest to the descriptive approach (Seliger & Shohamy 1989). It is close to quantitative research in the sense that it starts with a hypothesis, which is tested during the research, serves as a guideline for the research questions and for narrowing down its focus. Another quantitative feature is the etic perspective of the research, which takes an external view, as in the case of examining curricular and examination documents, analysing student papers and data collected through questionnaires.

2.4.1 CREDIBILITY AND TRANSFERABILITY

The credibility of the research was achieved by applying three of the criteria described by Denzin (1994):

- 1) Prolonged engagement and persistent observation, which meant a long-term relationship with the schools and the teachers working there, in order to establish confidence in the researcher and learn about the educational context of the sample schools;
- 2) Triangulation, that is, examining the data from multiple perspectives;
- 3) Member checking, that is, the data and interpretations were verified with the respondents.

Overall, the research took a primarily qualitative approach, which was also supported by quantitative methods. The multiple perspectives and data sources used in the research, the thick description of the context, the researcher’s long-

term association with the participants and their personal involvement all contribute to the trustworthiness of research focusing on case studies.

2.5 Research tools

In the course of the research, a wide range of research tools was applied: interviews, questionnaires and document analysis. The aim of applying multiple data collection tools was to ensure research credibility through triangulation. As it is illustrated in *Table 1*, each research question was investigated with the help of at least two data collection tools.

Table 1 Research questions and tools

Why are English writing skills not taught adequately at secondary schools in Hungary?		
<i>Research questions:</i>	<i>Research tools:</i>	<i>Subject/Participant:</i>
1) How does the representation of the main (foreign) language skills, and writing in the first place, in the National Core Curriculum and the local school syllabi influence the teaching of writing?	– Document analysis	– National Core Curriculum, school syllabi
	– Interviews	– 19 teachers of English
	– Text analysis	– 72 student compositions
2) What are the perceived future L1 and L2 writing needs of secondary school students?	– Questionnaire	– 152 students
	– Interviews	– 19 teachers of English
3) How do the requirements of the writing components of the most frequently taken English language examinations influence the teaching and learning of writing?	– Document analysis	– Language examination descriptions
	– Interview	– 19 teachers of English
	– Questionnaire	– 152 students
4) What is the attitude of secondary school English teachers towards the teaching of writing?	– Interview	– 19 teachers of English
	– Text analysis	– 72 student compositions
5) How are secondary school EFL teachers trained to teach L2 writing?	– Documents analysis	– University methodology course descriptions
	– Interview	– 19 teachers of English
6) How is writing taught in the mother tongue?	– Interview	– 6 teachers of Hungarian
	– Document analysis	– National Core Curriculum, school syllabi

3 Data collection and analysis

3.1 Document analysis

The aim of the document analysis is to answer the following research questions:

- 1) How does the representation of the main (foreign) language skills, and writing in the first place, in the National Core Curriculum and the local school syllabi influence the teaching of writing?
- 3) How do the requirements of the writing components of the most frequently taken English language examinations influence the teaching and learning of writing?
- 5) How are secondary school EFL teachers trained to teach L2 writing?

Answering research questions No.1, No.3 and No.5 involves a significant amount of documents analysis. The documents included are the National Core Curriculum, the framework syllabi, the school syllabi, four state-accredited intermediate language examinations (Pitman, Trinity, Origo and BME /Budapesti Műszaki Egyetem/), both the traditional and the newly introduced (2005) school-leaving language examination and the writing related extracts from the curricula of university level English teacher training programmes. Two of the language examinations involved in the study are international ones (Pitman and Trinity) and the other two had been developed in Hungary (Origo and BME). All of them are available at a number of different levels, ranging from basic to advanced. The university documents include curricular extracts and syllabi of writing and methodology courses at the teacher training programmes of the following universities: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem and Debreceni Tudományegyetem.

The aim of the analysis of the educational documents is to collect the foreign language writing skills requirements set by the educational system, local authorities and language examinations, and compare them with the actual teaching practice of school teachers. The reason for reviewing the curricula of university level teacher training programmes is to gain a perspective on the writing related instruction teacher trainees go through during their- pre-service training. Both writing (academic writing, advanced writing, creative writing, etc.) and methodology courses will be included in the survey, since it is important to have an overview of what kind of training is offered to English language teachers as writing instructors and as writers themselves in the foreign language.

As a result of the data analysis, it is possible to contrast the writing requirements of the National Core Curriculum (in effect during the time of the research) and local syllabi with those of the traditional and newly-introduced school-leaving examination and state language examination. The data will also allow comparisons with teachers' interpretations of these documents and how these requirements affect their teaching practice.

Table 2 is a chart for the comparison of the main writing-related expectations of the above mentioned curricular documents and Table 3 has been designed for the comparison of the language examinations. The analysis of the curricular documents aims to enable the researcher to contrast the expectations articulated here with the practice of the teachers as described by them in the interviews.

Table 2 Criteria for the comparison of curricular documents and language examinations

Document:	Language level:	Ratio of the writing skills within the curriculum / measured in the examination:	Text types listed:	Writing skills listed:	Basic expectations described about writing:	Document:	Language level:
-----------	-----------------	--	--------------------	------------------------	---	-----------	-----------------

Table 3 Criteria for the comparison of language examinations

Language examination:	Language level:	Ratio of the writing skills within the curriculum / measured in the examination:	Text types listed:	Writing skills listed:	Basic expectations described about writing:	Language examination:	Language level:
-----------------------	-----------------	--	--------------------	------------------------	---	-----------------------	-----------------

The curricular documents of the teacher training programmes at university provide information on English teacher trainees' writing-related learning experience both as writers and future teachers.

Table 4 Criteria for the comparison of writing courses at English teacher training programmes

University programme:	Writing courses in English:	Methodology lecture course/ no. of lectures about writing:	Methodology seminar / no. of seminars about writing:	Optional writing methodology courses:
-----------------------	-----------------------------	--	--	---------------------------------------

3.2 Interviews

There were two sets of interviews planned for the study: the first one for the teachers of English and the second one for the teachers of Hungarian participating in the research project. The interview as a research tool was applied in the course of the research because it is a suitable means for collecting emic information, that is, understanding the actors' views (Davis 1995). A new angle is opened on the topic of writing instruction: in addition to analysing the curricular documents, asking students about writing in English and analysing student writings, teachers also talk about their own practice of writing instruction. Therefore, interviews helped to achieve triangulation in the research process (see *Table 1* in section 3.5).

The aim of the interviews was to gain an emic perspective on English and Hungarian teachers' views on students' writing needs, abilities and their own report on instructional practices of writing skills. This was achieved by applying guided interviews in both cases. The interviews with the English teachers contributed to answering the research questions concerning the curricular documents of the educational context (No.1), the writing needs of secondary school students (No.2), the writing requirements of some of the language examinations (No.3), teacher attitudes towards teaching writing (No.4) and the teachers' training background (No.5), while the interviews with the Hungarian teachers contributed to answering research question No.6 about writing education in the mother tongue.

The decision to involve teachers of Hungarian in the research was triggered by the research hypothesis that foreign language writing skills are partly determined by students' first language writing conventions and skills. This hypothesis is based on literacy studies dealing with the acquisition of L2 literacy and its relationship with L1 literacy and also studies in contrastive rhetoric, which deal with the relationship between writing in L1 and L2.

The following sections contain the description of the interviews, with their aims and foci, the data collection procedures and the methods for data analysis.

3.2.1 INTERVIEWS WITH THE TEACHERS OF ENGLISH

The interviews with the teachers of English at the schools survey the teaching of English writing skills from the perspective of the teachers. The main foci of the interviews were their views on the language skills of their students (questions 1.1, 1.2), general aspects of teaching writing skills in English (questions 2.1, 2.2, 2.3 and 2.4), arguments for and against the teaching of writing skills in English

(questions 3.1, 3.2), the methodological aspects of their teaching of writing skills (4.1, 4.2 and 4.3) and the teachers' self-confidence and self-perceptions on their aptitude for teaching writing skills (5.1, 5.2 and 5.3). Thus, they contributed to answering the research questions No.1, 2, 3, 4 and 5.

In order to make the results comparable, structured interviews were applied, using the same set of questions with each participant. All but three of the questions were open-ended ones. The remaining three questions were yes/no questions. The selectional procedures of the questions included considering the research questions, deciding on the focus of the interview questions, conducting three pilot interviews and evaluating them.

The interviews were conducted in Hungarian for the sake of making the participants more comfortable. However, this solution brought up the problem of professional vocabulary: methodology is usually taught in English to ELT trainees in Hungary, therefore the professional terms the teachers used were rather varied. Their vocabulary also revealed a great deal about their professional background, in terms of being familiar with the professional literature.

A total of nineteen teachers of English were interviewed during the course of the research (see *Table 5*). This number included all the full-time English teachers at the three schools. That is, once the schools had been chosen, there were no selectional procedures applied among the teachers for the interviews. The number of the teachers at each school depended on the number of students and classes learning English at the school.

Table 5 Interviews with the English teachers: participants at the schools

School	English teachers interviewed
Grammar School	9
Technical Vocational School	7
Business Skills School	3
Total:	19

At each school, it was the head English teacher who acted as a mediator between the researcher and the respondents, helping to establish contact, explaining the aims of the research and agree on the time and place of the interviews.

The interviews were planned to be audio recorded, but in most cases notes had to be taken instead, due to the uneasiness of the respondents: since the first three teachers refused to be audio recorded, the decision was made to rely on

note-taking at each of the interviews. This solution led to the lack of a word-by-word record of the interviews, but it encouraged the teachers to digress to a lesser degree in their answers and be more focused on the questions. The lack of a tape-recorder thus led to making the respondents more at ease. The transcripts were made within a few days of each interview, in order to ensure a more reliable recollection of the conversations. Finally, the interviews were summarized in the form of a chart in order to make the task of the interview analysis easier.

3.2.2 INTERVIEWS WITH THE TEACHERS OF HUNGARIAN

The interviews with two of the Hungarian teachers at each of the three schools surveyed the teaching of Hungarian writing skills from the perspective of the teachers. Their main foci were curricular issues, the practical sides of teaching composition, opinions on the school leaving examination and the teachers' pre-service training for teaching writing skills, that is, answering research question No.6.

The decisions and justifications behind the interview with the teachers of Hungarian were the same as those with the teachers of English. Thus, for instance, similarly to the interviews with English teachers, these interviews were also structured ones, in order to make the results comparable and easier to analyse.

The questions focused on curricular issues, composition types studied, issues of assessment and correction, the teachers' perceptions of their students' future needs for writing skills, students' attitude to writing, how the teachers saw the goals of writing instruction, their opinion on the writing component of the school-leaving examination in Hungarian and their own writing instruction and methodology courses on writing during their teacher training. The respondents were finally asked to evaluate the efficiency of writing instruction in general. This last question invited them to reflect on the issue and elaborate on their personal opinion.

The aim of the interviews was to gain an emic perspective on the Hungarian teachers' opinion and perceptions of the requirements for writing skills in the educational system, how the teaching of these skills was conducted and how satisfied they felt with the results of the instruction.

The planning process included conducting a pilot interview in order to test the interview questions. As a result of this procedure, an extra question was added, which asked the teachers to judge the effectiveness of writing instruction at secondary schools. Most of the questions in this interview were comparable with those ones in Interview A.

There were six teachers involved in the interviews, two at each school. Their number was limited to six, since the main focus of the research is not on Hungarian writing instruction. The participants were selected at random, based on their availability and willingness to participate. In the case of the teachers of Hungarian it was possible to record the conversations since in contrast with the English teachers, they all accepted the presence of the tape-recorder.

The interviews were transcribed from the recordings and the transcripts were then compiled into a chart, which served as the basis of the data analysis. The sections about the individual teachers were sent back to them for checking and approval.

The purpose of the data analysis was to answer research question No. 6 about the teaching of writing skills in Hungarian. The answers were added up, compared and analysed question by question. In this case, the schools were not separated: the six teachers were treated as a single group. The small number of participants did not make it worthwhile to analyse the three couples of teachers separately.

The interview results were compared with the results of the English teacher interviews. This was possible in the case of most of the questions, as presented in *Table 6*.

Table 6 Comparison of the two interviews

Comparison of interview results		
Focus of the questions:	Number of question in the interview with the teachers of English:	Number of question in the interview with the teachers of Hungarian:
integration of writing skills into Hungarian literature and grammar	4.1, 3.2	1, 4
curricular issues	4.1	4
text types	4.2	2
assessment	4.3	6
writing needs after graduation	3.1	7
goals of writing instruction	2.2	9
examinations	3.2	10
teachers' methodology training at university / college	5.2	11
teachers' writing courses at university / college	5.3	12

As can be seen, the areas of comparison are how the teaching of writing is integrated into the syllabus, the writing components of the National Core Curriculum and the framework syllabi, the text types dealt with, assessment practices, teachers' predictions on students' writing needs after graduation, the aims of writing instruction, writing in examinations and the teacher training background of the participants. Questions concerning language skills were not dealt with in the comparison. The result of the data analysis of the interviews with the teachers of Hungarian and the comparison of the two sets of answers contributed to answering how writing was taught in the mother tongue and how this influenced L2 writing at the schools (research question No.6).

3.3 Text analysis

The text analysis of the student compositions collected at the three schools contributed to answering research question No.1.

The aim of the text analysis was to obtain some empirical evidence of the results of writing instruction at the secondary schools and to contrast the results of the teaching process with the requirements of the curricular documents used at secondary schools, such as the National Core Curriculum, framework and local syllabi, and the declared beliefs, aims and practices of the teachers of English at the schools.

The student compositions come from the eleventh year language classes, where the students also filled in the questionnaires. The justification for choosing 11th-year student papers is that these students are already spending their third year at the school, but are not yet at the phase where they already stopped attending language classes (as they can, once they have passed an intermediate-level language examination, at the time of writing this paper) or are focusing solely on the school-leaving examination.

A total of 72 student papers were collected (see *Table 7* for division by schools), none of which was longer than a one-page assignment. They were collected in a random fashion: the teachers teaching in eleventh-year classes offered some of the tasks they had set during the school year. As it turned out from the teachers' unwillingness, they had little to offer in the way of student compositions: there were not many tasks in general and they did not feel ready to hand over these papers. This situation contradicted the long list of text types the teachers of English gave in their interview answers. They certainly did not possess a great many student papers.

Table 7 Numbers of student papers collected

School:	Number of student papers collected:
Grammar School:	17
Technical Vocational School:	22
Business Skills Vocational School:	33
Total:	72

Since it was a difficult task to obtain student assignments from the teachers, they lack uniformity in task, length or correction, rubrics are often missing and the teachers were able to give only vague information concerning how these tasks fitted into the syllabus. However, since it is the general features of writing that were in the focus of the text analysis, the different genres of the student compositions did not pose any difficulty in the research process. Even the lack of some features, such as rubrics, correction or marking carried important information about the teaching instruction at the schools in question.

The criteria for the text analysis were worked out taking into consideration writing subskills that are usually taught in writing handbooks (Cory 1996; Csomay & Szerdahelyi 1997; Blanton & Lee 1998) or appear in examination marking criteria. The main focus is on writing skills, but language level was also included among the criteria, since, on the one hand, appropriate language skills strongly contribute to the successful completion of the task, and, on the other hand, it is also included in the marking criteria of the above-mentioned examinations.

In the evaluation of all but three criteria, there are three possible “labels” attached to how well the writer satisfied the given criterion. The labels were used to aid the assessment process. These were natural answers to the guiding question of whether the writer had fulfilled the requirement in each subskill. For the purpose of data analysis values were given to the labels: two points were awarded to papers where the writer satisfied the requirement and successfully applied the writing skill in question. One point was given to cases where the writer was obviously aware of the requirements and showed evidence of that, but did not succeed in their efforts. The third category, with no points awarded, represents cases where the writer showed no evidence of awareness of the skill and therefore failed in satisfying the requirements.

There are three exceptions to the system: in criterion No.1 the text type is named, criterion No. 2 (Title) may also turn out to be irrelevant, for instance in the case of letter writing. Finally, the overall language level can be evaluated as good, acceptable or poor.

Table 8 contains the detailed description of the values in the evaluation of each criterion:

Table 8 Evaluation chart for the written student papers

Criteria:		
1) Text type:	<ul style="list-style-type: none"> • Formal: <ul style="list-style-type: none"> - essays - argumentative, persuasive, descriptive, narrative, opinion, description, comparison - letters (inquiry, complaint, application) - reports - summaries - CVs - interview - newspaper article • Informal: <ul style="list-style-type: none"> - letters - notes - messages - e-mail messages - recipe - story - poster <p>No text type specified (“Write a composition”)</p>	
	Original labels:	Description of scores:
2) Title:	yes / inappropriate / no	<p>2 = the text has a title, which is relevant to the topic / content.</p> <p>1 = inappropriate title for the topic</p> <p>0 = the text has no title</p>
3) Paragraphs:	yes / inappropriate / no	<p>2 = the text is divided into cohesive paragraphs.</p> <p>1 = inappropriate attempts at organising the text into paragraphs.</p> <p>0 = the text is not divided into paragraphs.</p>
4) Topic sentences:	yes / some / no	<p>2 = each paragraph starts with an appropriate topic sentence</p> <p>1 = not all of the paragraphs start with a topic sentence and/or they are not always appropriate</p> <p>0 = none of the paragraphs start with a topic sentence</p>
5) Overall structure:	structured / partly structured / unstructured	<p>2 = the text is appropriately structured: thesis, introduction, discussion and support, conclusion; formal conventions are kept to.</p> <p>1 = attempts at structuring and / or formal conventions are partly kept to.</p> <p>0 = the text is not structured, formal conventions are not kept to.</p>

Criteria:	Original labels:	Description of scores:
6) Cohesion:	appropriate / some / none	2 = the text contains appropriate linking and referencing 1 = some cohesion is achieved, but the writer mainly fails to achieve this, due to e.g. inappropriate use of linking devices 0 = the text lacks cohesive devices, writer is apparently unaware of them, no cohesion in the text
7) Coherence /logical organisation:	yes /some / none	2 = the text is coherent and is logically organised. 1 = unsuccessful attempts at coherence and logical organisation. 0 = incoherent and has no inner logic.
8) Sense of audience:	yes / some / no	2 = the writer is aware of his/her audience, and this can be felt in the composition. 1 = some sense of audience present. 0 = no signs of being aware of an audience.
9) Task achievement	yes / some / no	2 = the task is fulfilled, the topics are relevant and are described in enough detail. 1 = the task is only partially achieved, but not in enough detail or contains irrelevant parts. 0 = the task is not supported with enough detail or contains several irrelevant parts.
10) Language	good / acceptable / poor	2 = the language is accurate, varied grammatical structures and good vocabulary for the task and the student's level. 1 = contains several grammatical and lexical mistakes, simple language, but the text can be understood; acceptable for the student's level. 0 = the language (grammatical structures and vocabulary) is inaccurate, the text cannot be understood.

The above table contains both the natural categories that were created during the pilot markings and the numerical labels, as well. These numerical labels express three basic ideas concerning the students' command of the writing skills examined in the analysis. Two points stand for the appropriate application of the skill, one point signals that the performance is partly satisfactory and no or zero point means the writer failed in applying that skill. The numerical labels are accompanied by their brief descriptions.

At first, the text type was stated. The list in the chart was compiled while going through the papers. The second criterion considered whether the writer was able to give an appropriate and relevant title to their piece of writing. Third, the presence of paragraphs was looked at. The use of topic sentences was treated as a separate category (No.4). Then, the appropriate structuring of the composition was evaluated. The sixth and seventh categories dealt with cohesion and coherence/logical organisation in the student writings. The eighth category dealt with the presence of a sense of audience in the compositions.

Finally, one of the last categories, which was task achievement, examined whether the task had been successfully performed on a holistic level. As a last category, the overall language level of the student was also scored. The aim of this category was to focus on the general language level as reflected in the compositions. Accuracy, variety of structure and range of vocabulary were considered when awarding the scores.

The final list of criteria was refined and worked out after a number of alternatives had been tested. The earlier versions were piloted through benchmarking a number of papers by the researcher. The set of criteria that seemed to work the best for her was then tested by two secondary-school teachers. They were given the same set of papers (one from each text type) for marking, the criteria for analysis were interpreted and when they were ready, their scores were discussed together. After this, the labels were finalised: for instance, the overall language criterion was added upon their suggestion and the number of evaluation labels was limited to three in each category. The idea of numerical evaluation occurred during the final process of text analysis.

The aim of the analysis was not to evaluate the texts, but to establish whether the writing subskills regarded by the literature as essential were present in the samples of student writing. Therefore, most of the criteria were intended to signal whether those subskills were found or not in the texts, in other words, whether the students were able to apply these skills in their eleventh year.

3.4 Questionnaires

The questionnaire in the study was designed to contribute to answering research questions No.2 and 3.

It also served as a means of triangulation since it provided information on how the students at the schools perceive the issues of L1 and L2 writing needs, the writing component of language examinations and in addition, the importance of the language skills in language learning.

The questionnaires were filled in by all eleventh year students learning English at each school participating in the research, that is, a total of 152 questionnaires were collected (see *Table 9*). Eleventh year students were chosen to participate in the study since they had already spent three years at secondary school and could be expected to have enough learning experience to formulate opinions on the issues investigated. For the sake of the students' convenience, the questionnaire was compiled in Hungarian and they were administered by the English teachers during classes.

Table 9 Number of questionnaires filled in

School:	Number of questionnaires:
Grammar School	83
Technical School	31
Business Skills School	38
Total:	152

A number of different question types were applied: open-ended, ranking, multiple-choice and matching. The questions asked the students to rank the four language skills in order of importance (Question 1), to decide if learning to compose in English is important (Question 2) and where they thought they would need writing skills (Question 3). If their answer was no to Question 2, they were asked to explain why they would not need English writing skills (Question 4). They were asked to choose which language skill they needed to study the hardest for the state language examination and the school-leaving examination (Question 5) and to choose the text types they would be most likely to write in Hungarian (Question 6) and English (Question 7) after leaving school. It should be noted that the state language examination (Origo language examinations) was chosen because although there were a number of accredited language examinations in use at the time of the research, this is the examination most of the students could be expected to be familiar with.

Although this was a quantifiable part of the study, it was also qualitative in that it offered an emic perspective from the students' point of view on their writing needs and the writing component of language examinations.

The answers to the questions were added up and quantified both by schools and together. They were then interpreted and compared between the schools. The answers also allowed comparisons between the students' and the teachers' opinions on a number of issues, such as

- the importance of language skills in language learning;
- where and what they expected to have to write at present and in the future, that is, after leaving secondary school;
- how they saw the place and role of writing in language examinations.

3.5 Pilot study

The research was preceded by a pilot study in the spring of 2001. This involved testing the teacher interviews with both the teachers of English and Hungarian,

and the student questionnaires. The results of the pilot study provided the necessary information to finalise the questions in the interview and the questionnaire.

Since at the time of the first interview the participating schools had not been chosen yet, in the case of the interviews with the teachers of English, the first participant was a teacher from a grammar school in Budapest. The following two interviews were already conducted with two teachers from the participating grammar and technical vocational schools. The questionnaires were tested at the grammar school in Town B, being filled in by a group of sixteen 11th-year students.

Since the interview questions were designed to elicit subjective information from the teachers, the purpose of the pilot interviews could not be to check reliability and validity, but to test its relevance, understandability and order, and to determine the length and language of conducting the interview. The interviews during the pilot study were conducted in English and Hungarian, depending on the interviewee's choice. They were all tape-recorded, transcribed and compiled into a common script for the purpose of comparison.

3.6 Limitations and implications

The aim of the research is to test the initial hypothesis by answering the research questions. The answers are based on both objective (documents, texts) and subjective (interviews, questionnaires) data. The study uses a mixed approach, using elements from both qualitative and quantitative methodologies in order to obtain a descriptive overview and a more thorough understanding of the issues in focus.

If the hypothesis that the poor English writing skills of secondary school-leavers are the result of inefficient L2 writing instruction proves to be true, it will be possible to draw conclusions in connection with EFL writing instructions at secondary schools. It should be borne in mind, however, that the results of the study are limited, being valid only within the research context, which consisted of three schools. In spite of the limited nature of the study, its findings may contribute to working out recommendations for curriculum design, teacher training and in-service teacher training programmes. This, of course, can only be achieved if the research context and the procedures are described in detail, that is, a “thick” description may ensure a higher degree of transferability.

4 Conclusion

The aim of the research was to investigate the teaching of English language writing skills at secondary schools in Hungary and thus, to contribute to the body of research on writing instruction in English language teaching in secondary education and to test the research hypothesis that secondary school leavers possess inadequate writing skills in English. This hypothesis was triggered by the surveys revealing that Hungarian secondary and primary students performed the weakest at writing among the four main language skills. The survey results were further reinforced by the professional experiences of the researcher as a writing tutor at a university teacher training programme. The reasons why the secondary graduates possess poor writing skills must be searched for in secondary education: secondary school English language education obviously neglects the teaching of writing.

The possible reasons underlying the hypothesis were specified as the following:

- 1) Other language skills, first of all speaking, take priority in the school curriculum and therefore there is an inadequate amount of explicit teaching of L2 writing skills at secondary schools.
- 2) Students are not motivated to learn L2 writing, since they do not perceive any real need for L2 writing in language examinations or in their future lives.
- 3) Teachers do not feel properly trained for teaching writing.
- 4) Students are not competent writers in their mother tongue, either, since writing in L1 is not taught adequately.

The research started by asking the main research question:

Why are English writing skills not taught adequately at secondary schools in Hungary?

In order to answer this question six smaller-scale questions had to be researched. The results of the research are expected to provide sufficient information for answering the research questions and prove or disprove the research hypothesis.

The research, which took a mainly qualitative approach, attempted to answer the research questions with the help of an overview of English writing instruction at Hungarian secondary schools through the example of three schools. This small sample is a serious limitation of the study, but in order to counterbalance its effect and to ensure the transferability of the study, the author aimed to provide a detailed, thick description of the schools. However, the study

can only be transferable to other schools after having made a careful comparison between the school environments described in the study and the school in question. In order to increase the validity of the research, each of the questions was examined with the help of at least two research tools. However, in order to receive more reliable results, the repetition of the study with a bigger sample of schools would be necessary.

The answers received to the six questions are the following:

1) How does the representation of the main (foreign) language skills, and writing in the first place, in the National Core Curriculum and the local school syllabi influence the teaching of English language writing?

When investigating the representation of writing skills in the official curricular documents, it has turned out that these documents aim to provide an equal status to each of the four main language skills, and thus, to writing, as well. However, there are two problems with the curricular documents: first, they contain little specific information for the reader and consequently, they are likely to exercise little direct impact on their users. Second, the interviews gave evidence that the participating teachers are not only unfamiliar with the specifications of the National Core Curriculum and the framework syllabi but they do not have a local syllabus to refer to, either. Their main source of orientation proved to be the coursebooks they used. The results of the text analysis reinforced this impression: there was no evidence in the texts that the writing skills featured in the framework syllabus were acquired. They mirrored a language teaching which more or less neglected the conscious teaching of writing skills in English.

2) What are the perceived future L1 and L2 writing needs of secondary school students?

Most of the teachers of English regarded writing skills as necessary, but they ranked it as the last among the four main language skills. On the other hand, they admitted that their students would need to be able to compose texts in English, particularly at university, when applying for posts or in clerical jobs. The teachers of Hungarian had a more negative attitude about the students' future needs for writing skills. In addition, it was the literary essay of the then-in-use school-leaving examination, which seemed to exercise the most influence on their writing instruction. On the other hand, the results of the student questionnaire proved that the students considered writing more important both in English and Hungarian in their future lives than their teachers. They mainly

expected to need to write CVs and formal letters both in English and Hungarian. These genres are obviously job-related ones. However, these are also the genres most frequently dealt with by the teachers of both languages.

3) How do the requirements of the writing components of the most frequently taken English language examinations influence the teaching and learning of writing?

The commercial language examinations included in the study all cater for writing, usually in the form of a letter-writing task. It also turned out that the language examinations seem to exercise greater influence on the teaching of writing: the most preferred genre among the teachers was found to be letter writing. This means that although they expect their students to need writing at university or at work, the genres likely to occur at these places are neglected in their teaching. The school-leaving examination in use at the time of the data-collection process exercised negative influence on writing instruction, since it contained no element involving composition skills.

4) What is the attitude of secondary school English teachers towards the teaching of writing?

The teachers' answers in the interviews suggested that they favoured a communicative way of language teaching, which they associated with a strong focus on speaking skills. The teaching of writing seems to be neglected, however, not only for this reason: the majority of the teachers also expressed a great deal of uncertainty in the field because of the absence of writing methodology and writing in their teacher training programmes. Their minimal training from their pre-service schooling was not improved at in-service courses, either. However, if any kind of approach characterizes writing instruction in English at secondary schools, it is the genre approach that can best describe it. A number of teachers, who had probably realised the fact that their students needed to become aware of the social functions of written language, expressed their aim as familiarising her students with the different genres in English writing. The analysis of the written products of the students also reinforced the random approach of the teachers to writing instruction.

5) How are secondary school EFL teachers trained to teach L2 writing?

The results of the document analysis gave evidence of the existence of systematic writing courses in pre-service teacher training at the time of the data collection. The amount of methodology training in the area of teaching writing, on the other hand, proved to be rather minimal at each university programme

included in the study. The results of the interviews, however, were rather disappointing. The majority of the teachers reported having had no such courses or had no recollection of it at all. As a result, they unanimously seemed to lack knowledge and professional confidence in the field.

6) How is writing taught in the mother tongue?

On the surface, writing instruction in Hungarian seems to be taking place more effectively, than in English: the teachers frequently referred to the curriculum and rhetorics coursebooks in their interview answers. However, the answers of the teachers seem to lack a uniform set of goals and means. It also turned out that the teaching of writing seems to be in fact dominated by the literary composition task of the school-leaving examination, which was in use during the time of the data collection.

The current research has proved the hypothesis that secondary school graduates have not been taught adequate writing skills in English. However, the reasons underlying the hypothesis have been only partly proved:

1) Other language skills, first of all speaking, take priority in the school curriculum and therefore there is an inadequate amount of explicit teaching of L2 writing skills at secondary schools.

This statement of the hypothesis has been found to be valid, since the teachers regarded speaking skills as the priority in their teaching. They identified this skill as the cornerstone of communicative language teaching, even though the educational documents divided teaching equally between the four skills. However, the teachers proved to be unfamiliar with the documents and the language examinations did not provide enough motivation for writing a more systematic instruction, either.

2) Students are not motivated to learn L2 writing, since they do not perceive any real need for L2 writing in language examinations or in their future lives.

The second statement, however, did not prove to be true: as expressed in the questionnaires, the students regarded writing as a skill they would later need to use in their lives.

3) Teachers do not feel properly trained for teaching writing.

This part of the hypothesis has been found to be true: the teachers gave account of minimal or non-existent training in writing instruction or in writing itself, which led to a lack of professional confidence and motivation on their part.

4) Students are not competent writers in their mother tongue, either, since writing in L1 is not taught adequately.

The teachers of Hungarian were more consciously teaching writing skills than the teachers of English. However, their main focus was on preparing their students for the written task of the school-leaving examination, which was a literary essay at the time of the data collection with an emphasis on its content. This examination seemed to exercise the main influence on the teaching practice of even those teachers who were highly critical of the examination. Thus, other genres and the systematic treatment of general writing skills was either left out or superficially treated and the students cannot rely on their skills in Hungarian.

Finally, the results of the study seem to imply that in spite of the writing needs sensed by the secondary students and to a certain extent, the teachers, as well, systematic and conscious English language writing instruction is not taking place at secondary schools. The causes for this may lie in the insufficient training of the teachers in the field and the lack of direct motivation. However, there was evidence found that a somewhat increased importance has been attached to writing instruction in English teacher training programmes, since each of the ones involved in the study ran writing courses and included lessons on the teaching of writing skills. Unfortunately, it is unrealistic to expect university course developers to devote more attention to writing at the expense of other skills. In addition, the new school-leaving examination, which includes a writing task, may serve as a new source of motivation for teaching writing skills.

The majority of the teachers at secondary schools, however, seems to be in need of in-service teacher-training courses in this area. These courses could be writing courses in English, or take a number of different angles on the teaching of writing, such as a review of approaches to teaching writing, techniques in teaching writing, exploiting writing for developing thinking skills and can even be linked the new school-leaving examination.

Almost ten years have passed since the research described in the article was conducted. During this time not only the educational context has gone through a number of changes, but the Internet has also triggered significant changes in communication. A repetition of the study would shed more light on the changing role of writing.

References

- Ábrahám, K. & Jilly, V. (1999). The school-leaving examination in Hungary. In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (eds.), *English Language Education in Hungary*. Budapest: The British Council in Hungary, 21–55.
- Ábrahám, K., Bárány, F., Fekete, H., Katona, L., Lukács, K., Nemes, A., Szabó, T. & Szálkáné Gyapay, M. (1999). Sampling of students' performances. In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (eds.), *English Language Education in Hungary*. Budapest: The British Council in Hungary, 93–135.
- Árva, V. (2012). *Teaching English Writing Skills at Hungarian Secondary Schools. Why secondary school graduates do not possess effective English writing skills*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Bell, J. (1995). The relationship between L1 and L2 literacy: some complicating factors. *TESOL Quarterly*, 29, 687–704.
- Blanton, L. L. & Lee, L. (1998). *Writing Workshop*. Cambridge, Ma.: Heinle & Heinle.
- Bors, L, Nikolov, M., Pércsich, R. & Szabó, G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése [Foreign Language Assessment of 8th graders in Pécs]. *Magyar Pedagógia*, 99, 289–306.
- Canagarajah, A. S. (2003). Practicing multiliteracies. In P.K. Matsuda (ed.), *Changing currents in second language writing research: A colloquium*. *Journal of Second Language Writing*, 12, 151–179.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cory, H. (1996). *Advanced writing with English in use*. Oxford: Oxford University Press.
- Csomay, E. & Szerdahelyi, J. (1997). *Writing. A process approach composition book for secondary school students*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cumming, A. (1998). Theoretical perspectives on writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 61–78.
- Davis, K.A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29, 427–453.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 500–515.
- Fekete, H. & Katona L. (1999). Public examinations available in Hungary. In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (eds.), *English Language Education in Hungary*. Budapest: The British Council in Hungary, 63–92.

- Friedlander, A. (1990). Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 109–125.
- Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and practice of writing*. Harlow: Longman.
- Halász, G. & Lannert, J. (eds.) (2000). *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* [Report on public education in Hungary, 2000]. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Harklau, L. (2003). L2 writing by “Generation 1.5 students”: Recent research and pedagogical trends. In P. K. Matsuda (ed.) et al., *Changing currents in second language writing research: A colloquium. Journal of Second Language Writing*, 12, 151–179.
- Horváth, J. (2003). Szöveg születik: válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13/6–7, 55–58.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20.
- Kovács, I. (1996). Az írásgyakorlás a nyelvóra mostohagyereke(?) [Is writing instruction the step-child of the language class?]. *Nyelv Info*, 4/5, 7–10.
- Kovács, I. (1997). A kreatív íráskészség fejlesztése [Developing creative writing skills]. *Nyelv Info*, 5/4, 17–19.
- Krapels, A. R. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 37–56.
- Kroll, B. (ed.). (1990). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magnuczné Godó, Á. (2003a). *Cross cultural perspectives in academic writing. A study of Hungarian and North-American students’ L1 argumentative rhetoric*. Unpublished PhD dissertation, Budapest, Eötvös Loránd University.
- Magnuczné Godó, Á. (2003b). Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? [How can writing be a means for improving thinking skills?] *Iskolakultúra*, 13/9, 93–98.
- Major, É. (2000). Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére [What kind of English proficiency is needed for jobs? A survey of employer demands]. *Modern nyelvoktatás*, 6/2, 33–49.
- Matsuda, P. K. (2003a). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In Kroll, B. (ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–34.

- Matsuda, P. K. (2003b). Metadisciplinary inquiry in second language writing. In P. K. Matsuda (ed.), *Changing currents in second language writing research: A colloquium. Journal of Second Language Writing*, 12, 151–179.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K. and Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12, 151–179.
- Medgyes, P. & László, M. (2000). The foreign language competence of Hungarian scholars: ten years later. In U. Ammon (ed.), *The dominance of English as a language of science*. The Hague: Mouton de Gruyter, 261–286.
- Molnár, E. K. & Czachesz, E. (2003). Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra*, 13/10, 53–57.
- Noijons, J. & Nagy, E. (1995). *Towards a standardised examinations system. Joint Hungarian-Dutch Project*. [Final reports]. Budapest: CITO, OKI.
- Péry-Woodley, M-P. (1990). Contrasting discourses: contrastive analysis and a discourse approach to writing. *Language Teaching*, 23, 143–151.
- Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In B. Kroll (ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 35–65.
- Rényiné Fehér, G. (1997). Tudásszintmérés – tapasztalatok: Angol nyelv [Language assessment: English]. *Budapesti Nevelő*, 33/4, 74–77.
- Santos, T., Atkinson, D., Erickson, M., Matsuda, P. K., & Silva, T. (2000). On the future of second language writing: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 9, 1–20.
- Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Szalai, T. (2003). Az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről [Improving writing competence in a process way]. *Iskolakultúra*, 13/3, 85–92.
- Tagányiné Silló, Á. (2001). Tudásszintmérés angol nyelvből – emelt szint [English Language assessment: advanced level]. *Budapesti Nevelő*, 36/2, 45–56.
- V. Valentiny, K. (1996). Írástanítás az alsó tagozatban [Writing instruction in the lower primary classroom]. *Nyelv Info*, 4/4, 8–10.
- Warschauer, M. (2003). Technology and second language writing: Researching a moving target. In Matsuda, P. K. (ed.) et al., *Changing currents in second language writing research: A colloquium. Journal of Second Language Writing*, 12, 151–179.

Árva Valéria PhD

is Assistant Professor at the Faculty of Primary Teacher Training of Eötvös Loránd University of Budapest. Previously, she was a lecturer in the Centre for English Teacher Training, followed by a four-year stay in Damascus where she worked as a pre-kindergarten teacher in the Damascus Community School. She has also taught academic writing at International Business School, Budapest.

Nikolaus Frank

(Augsburg, Deutschland, Universität Augsburg)

WAS MAN NICHT KENNT, KANN MAN NICHT SCHÜTZEN

EMPIRISCHE ASPEKTE ZUM NATURBEZUG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

“Alles Sichtbare ist Ausdruck, alle Natur ist Bild, ist Sprache und farbige Hieroglyphenschrift. Wir sind heute, trotz einer hochentwickelten Naturwissenschaft, für das eigentliche Schauen nicht eben gut vorbereitet und erzogen, und stehen überhaupt mit der Natur eher auf dem Kriegsfuß” (Hermann Hesse).

Diese Zeilen schrieb H. Hesse 1935.¹ Was würde er heute wohl sagen? Die Naturwissenschaften haben sich seitdem rasant weiter entwickelt und die Naturkunde in der Schule hat sich zur Biologie, Chemie und Physik ausdifferenziert. Die Folge davon ist eine Verwissenschaftlichung des Unterrichts im Sinne einer Theoretisierung und Abstrahierung, die grundlegende didaktische Prinzipien wie Veranschaulichung oder Realitätsbezug weitgehend ignoriert. Den Schülern ist häufig kaum noch klar, warum diese Fächer Naturwissenschaften heißen, bestehen sie doch überwiegend aus Formeln, Reaktionsgleichungen und theoretischen Modellen. So erschließt sich den Schülern nur schwer, wo da die Natur sein soll, die sie sowieso nur noch vage und oft nur “aus zweiter Hand” über die Medien kennen. Dabei erfahren sie dann meist mehr über die Natur in irgendwelchen weit entfernten Ländern und Kontinenten als über das, was (noch) vor der eigenen Haustür wächst oder sich bewegt.

¹ Hesse, H. (1982): *Schmetterlinge*. Frankfurt/M.

Alle Bekanntschaft entsteht aus Begegnungen. Aber viele kennen heute nicht einmal mehr ihre menschlichen Nachbarn. Wen wundert es dann, wenn viele keine Ahnung mehr haben, welche Lebewesen sonst noch unseren Lebensraum teilen. Die moderne, vor allem urbane Welt hält eine Menge sinnlicher Ablenkungen bereit, die alles Natürliche, einschließlich des Menschen, in den Hintergrund treten lassen bzw. sogar vor unserer bewussten Wahrnehmung abschotten. Besonders augenfällig wird dies, wenn man in einem Wagen der U-Bahn sitzt und von einer nicht unbeträchtlichen Zahl Menschen hinter dunklen Sonnenbrillen und mit Kopfhörern auf den Ohren umgeben ist. Seit der bekannte deutsche Schulpädagoge Harmut von Hentig zu Beginn der 1990er Jahre mit der beginnenden Computerisierung der Gesellschaft vor dem "allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit" warnte, wurde das Leitziel der primären Erfahrungen für viele Lehrkräfte zum didaktischen Bekenntnis. Allerdings mangelt es, zumindest was primäre Naturerfahrungen betrifft, den meisten Pädagogen heute schon selbst an solchen. Ich habe das Glück, an einer Universität zu arbeiten, deren Campus vor einigen Jahren von einer bekannten Zeitschrift zum schönsten Deutschlands gekürt wurde. Die Uni-Gebäude sind auf einem parkartig angelegten Areal mit vielen Wiesen, Wasserflächen und Bäumen angesiedelt, das viele Studierende und Mitarbeiter in den Pausen als Naherholungsgebiet nutzen. Manchmal frage ich in dem einen oder anderen Seminar die Lehramtsstudierenden danach, welche Baumarten auf dem Campus wachsen. Es sind alles einheimische, häufige Arten und dennoch kennen die meisten der jungen Leute gerade einmal zwei oder drei davon.

Vor allem die angehenden Grundschullehrerinnen und -lehrer macht dies nachdenklich, sollen sie doch im Sachkundeunterricht solche Kenntnisse vermitteln. Der Naturbezug gilt außerdem in vielen umweltpädagogischen Konzepten als zentraler Aspekt zur Anbahnung umweltsensiblen Verhaltens. Historisch betrachtet fällt auf, dass die Umweltprobleme in dem Maße zunahmten wie sich der Mensch von der Natur entfernte. Je mehr sich der Mensch durch die Abkehr vom Jäger- und Sammlerdasein hin zur Nahrungsmittel- bzw. Konsumgüterproduktion aus der unmittelbaren Abhängigkeit von der Natur löste, desto mehr schien er auch an Sensibilität für diese zu verlieren. Dieser Prozess nahm seine höchste Ausprägung durch Industrialisierung und Urbanisierung an. Heute gibt es nicht wenige Menschen, die sich überwiegend in künstlichen Lebensräumen aufhalten. Diese scheinen nicht selten schon fast das Bewusstsein dafür verloren zu haben, dass sie selbst ein biologischer Organismus sind, der in seiner Existenz von einer intakten biologisch-ökologischen Umwelt ab-

hängig ist. "In der Stadt wird noch deutlicher, dass der Mensch nicht mehr als Teil der Natur angesehen wird. Die Natur ist etwas außerhalb des Menschen stehendes, etwas Fremdes. Wenn das Kind, der Mensch nicht die Möglichkeit hat, sich an der Natur erproben zu können, sie zu entdecken, zu erforschen, kann sie leicht zu einer Quelle der Angst werden" (Fischerlehner 1993, 160). Dies wird auch durch eine Studie von Margadant-van Arcken (1997) mit dreizehn- bis achtzehnjährigen Jugendlichen gestützt. Danach wird der Mensch von den Jugendlichen nicht als Teil, sondern eher als Störenfried der Natur aufgefasst. Viele Bewohner der sog. hochentwickelten Regionen betrachten Natur sogar als etwas eher Feindliches. Dies hat seine archaischen Wurzeln in einer Verteidigungshaltung des Menschen gegen gefährliche Tiere und im Zuge der Agrarisierung auch gegen unerwünschte Pflanzen (Eibl-Eibesfeldt 1996; Etschenberg 1997).

Gerade aber auch bei jenen, die sich nicht mehr diesem Existenzkampf stellen müssen, hat sich eine merkwürdige Aversion gegen Teile der Natur konsolidiert. Pflanzen werden zu Unkräutern erklärt und auch dort bekämpft, wo sie eigentlich niemandem schaden. Es werden irrationale Ängste oder Ekel vor Mäusen, Spinnen, Regenwürmern, Schmutz und Infektionsgefahren ritualisiert und Kindern ankonditioniert. Wind, Regen, Schnee und Eis werden als Bedrohung und nicht als Teil notwendiger geophysiologischer Prozesse betrachtet und sie werden ebenso wie die Dunkelheit der Nacht häufig als Verkehrshindernis, das den Fahrgenuss schmälert, eingestuft. Aber für diejenigen, die an die Wichtigkeit der Verbindung von Mensch und Natur glauben, bleibt Hoffnung. Einige Indizien sprechen dafür, dass die meisten von uns doch noch mehr oder weniger mit "Mutter Natur" verwurzelt sind. So veröffentlichte der Starnberger Studienkreis für Tourismus und Entwicklung 1998 eine Untersuchung, wonach für 63,3% der Inlandsreisenden und 55,4% aller Fernreisenden der Naturgenuss das wichtigste Motiv der Reise ist (n. Hüchtker 1998; Schweis 1993).

Der Psychologe Rainer Dollase (1996, 12) geht davon aus, dass das Kind ein *Homo oecologicus* ist. "[...] es wird erst durch die Sozialisation zu einem Umweltschänder gemacht". Er bezieht sich dabei u. a. auf die Biophilietheorie, die von dem Harvard-Professor Edward O. Wilson geprägt wurde. Diese Hypothese geht davon aus, dass es im Menschen ein fundamentales, eventuell sogar genetisch angelegtes Bedürfnis nach Natur gäbe. Dem zugrunde liegt die evolutionäre Tatsache, dass der Mensch den größten Teil seiner phylogenetischen Entwicklung im unmittelbaren Kontakt mit der Natur verbracht hat. Dies trifft für ländliche Regionen noch bis ins 20. Jahrhundert zu. Erst durch die wachsende

Industrialisierung² und damit verbundene teilweise explosionsartige Urbanisierung begann eine extreme Entfremdung von der Natur. Für die Pädagogik von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang das veränderte Spiel- und Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen, der Rückzug der Kinder aus den Wäldern, Wiesen und Feldern in die Wohnungen vor die modernen Medien (Blinkert 1998; Zinnecker 1990). Während noch vor wenigen Jahrzehnten Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer freien Zeit draußen verbrachten, ist dies heute selbst in Kleinstädten kaum noch möglich und auf dem Lande nicht mehr üblich. Dieser Umstand führt die Biophilietheorie fast ad absurdum, wengleich sowohl Dollase (1997) als auch Gebhard (2001) auf eine Vielzahl empirischer Studien verweisen können, welche diese zu verifizieren scheinen (vgl. auch Louv 2011).

Denkbar wäre natürlich auch, dass in den Industrienationen durch die neueren technischen Entwicklungen seit den letzten drei bis vier Jahrzehnten das phylogenetische Erbe von der sog. kulturellen Evolution "überrollt" wird. Viele Wissenschaftler sehen in dem zunehmenden Rückzug aus der Natur nicht nur eine psychische und geistige Verarmung, sondern auch den "Keim" für viele Zivilisationskrankheiten. Adipositas und ADHS oder motorische Defizite sind dabei nur die augenfälligsten (Gebhard 2001; Louv 2011). Richard Louv hat in seinem US-Bestseller "Last Child in the Woods" für diesen Syndrom-Komplex den Begriff Naturdefizit-Störung geprägt. Aber wie sieht es mit der Biophilie, dem Bedürfnis nach Natur, bei Kindern und Jugendlichen des beginnenden dritten Jahrtausends tatsächlich aus? Dies versuchten wir in mehreren Teilstudien mit insgesamt ca. 700 Kindern und Jugendlichen aus Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe 1 zu eruieren. Der Forschungsansatz orientierte sich an entsprechenden Studien, die bereits in den 1970er Jahren in den USA durchgeführt wurden (vgl. Kaplan/Kaplan 1989). Den Kindern und Jugendlichen wurden zehn Bilder vorgelegt. Die eine Hälfte enthielt Motive aus der Natur, die andere Objekte unseres urbanen-technischen Lebens (Gebäude, Auto, ICE-Zug, MP3-Player usw.). Wir achteten dabei darauf, keine außergewöhnlichen, spektakulären Darstellungen zu verwenden, da die meisten Kinder und Jugendlichen auf einen Panda-Bären anders reagieren als auf ein Rotkehlchen oder auf einen Porsche anders als auf einen durchschnittlichen Mittelklassewagen. Die Aufgabe der Probanden war es nun, so etwas wie eine Hitparade mit den Bildern aufzustellen. Das heißt, sie mussten die Photographien nach dem subjektiv empfundenen

² Und auch Intensivierung der Landwirtschaft.

denen Schönheitsgrad in eine Reihenfolge bringen. Die Ergebnisse zeigten, dass im Kindergarten und in der Grundschule die Naturmotive überdeutlich das Ranking gewannen. Diese Dominanz der Naturmotive findet sich zwar durchaus auch noch bei den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen, aber mit deutlich geringerer Ausprägung und vor allem getragen durch die Mädchen, die ihre Vorliebe bis ins Jugendalter beibehalten.³ Bei einem Großteil der Jungen ist mit Einsetzen der Pubertät ein “Gesinnungswandel” vor allem hin zu technischen Objekten festzustellen. Natürlich wäre es für die Umweltpädagogik spannend zu wissen, ob es sich dabei um die Folgen von erzieherischen Prozessen oder eine genetische Disposition handelt, dies ist aber wohl kaum eindeutig zu erforschen. Als ziemlich eindeutigen Hinweis für erzieherisches (Fehl)verhalten interpretierten wir den altersspezifischen Rankingverlauf eines Naturmotivs. Es handelte sich dabei um die Abbildung einer Honigbiene. Während dieses Foto von den Grundschulern noch unter die ersten fünf gewählt wurde, nahm seine Beliebtheit mit zunehmendem Alter deutlich ab und landete im Gesamtranking auf dem letzten Platz. Hier scheint sich doch ängstliches oder aversives Verhalten von erwachsenen Vorbildern ausgewirkt zu haben.

Tabelle 1: Gesamtranking der den Kindern vorgelegten Abbildungen

Bild	Durchschnittswert⁴	Endplatzierung
Park	4,16	1
MP3-Player	4,38	2
Wiese	4,39	3
Berge	4,57	4
Wald	4,97	5
Geschäft	5,99	6
Hochhäuser	6,13	7
Straße	6,27	8
Fußgängerzone	6,90	9
Biene	7,18	10

³ Überaus interessant, weil ganz im Sinne von Wilsons Biophiliehypothesen, ist der “Gewinner” des Rankings, eine Abbildung einer Parklandschaft. Wilson interpretiert das Phänomen, dass man in den Städten überall auf der Erde Parkanlagen als beliebte Erholungsräume findet, mit dem genetischen Gedächtnis. Parkanlagen entsprechen in ihrer Grundstruktur (Gras, Wasser, Bäume, Sträucher) der “Wiege” der Menschheit, der Savannenlandschaft Afrikas.

⁴ Bezogen auf die Einzelwerte der Altersgruppen bzw. Geschlechter.

Biophilie ist die evolutionäre, aber sicher nicht die einzige Erklärung für das Bedürfnis des Menschen nach Natur. Viele andere, vor allem psychologische und kulturelle Faktoren spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle und sind umfassend von Ulrich Gebhard (2001) zusammengetragen. Darauf, dass Menschen Kinder Zuwendung und feste Bezugspersonen (zuma! in den ersten Lebensjahren) brauchen, haben von wissenschaftlicher Seite vor allem die Hospitalismusstudien von René Spitz aufmerksam gemacht. Dass die menschlichen "Brutpfleger" auch durch andere Spezies ersetzt werden können, scheint zumindest die Phantasie der Menschen seit der Antike zu beflügeln. Romulus und Remus, die Begründer Roms, sind dafür ebenso ein Beispiel wie der Roman- bzw. Filmheld Tarzan oder Mogli aus dem Dschungelbuch der seine realen Vorbilder in den sog. Wolfskindern von Midnapore (vgl. Portmann 1964) fand. Viele solcher Tier-Mensch-Geschichten, egal ob sie dem Reich der Mythen, der Phantasie oder der Realität zuzuordnen sind, zeigen doch eine deutliche emotional positive Verbundenheit zwischen Mensch und Natur. Eine Vielzahl von Untersuchungen belegen die positive Beziehung zwischen Haustieren und der kindlichen Entwicklung und zwar nicht nur in sozialer und emotionaler, sondern auch kognitiver Hinsicht (vgl. Gebhard 2001). Auch der Erfolg tierischer Helfer in der Therapie ist heute wissenschaftlich anerkannt (Olbrich & Otterstedt 2003). Ebenso scheint für die Anbahnung umweltschützerischen Verhaltens der Umgang mit Tieren wichtig zu sein. So meint der renommierte Humanethologe I. Eibl-Eibesfeldt, "[...] dass der Mensch, der mit Tieren aufwächst, einen anderen ökologischen und affektiven Zugang bekommt. [...] wer ein Eichhörnchen aufgezogen hat oder irgendein anderes nettes Tier, der gewinnt eine grundsätzlich freundliche Einstellung anderen Lebewesen gegenüber" (Eibl-Eibesfeldt 1990, 10). Haustiere werden von Kindern als Familienmitglieder betrachtet, denen die gleiche emotionale Zuneigung und Verantwortung wie nahestehenden Mitmenschen entgegengebracht wird. "Das Kind zeigt noch keine Spur von jenem Hochmut, welcher dann den erwachsenen Kulturmenschen bewegt, seine eigene Natur durch eine scharfe Grenzlinie von allem anderen Animalischen abzusetzen. Es gesteht dem Tier ohne Bedenken die volle Ebenbürtigkeit zu; im ungehemmten Bekennen zu seinen Bedürfnissen fühlt es sich wohl dem Tier verwandter als dem ihm wahrscheinlich rätselhaften Erwachsenen" (Freud 1912/13, 154). Oft sind Hunde oder Katzen die besten Freunde und Seelentröster. Daher ist die Vermutung naheliegend, dass Menschen mit solch intensiven Beziehungen zu Tieren diese nicht, wie die Gesetzgebung hierzulande, als Sache sehen und diese Einstellung auch auf Wildtiere, vielleicht sogar auf Pflanzen übertragen. Wenn Biologiestudenten nach

ihrer Motivation für ihre Studienwahl gefragt werden, so ist nicht selten ein biographisch tief in der Kindheit und Jugend verwurzelter Naturbezug die Antwort. Dies scheint ein verbindendes Merkmal der meisten Menschen zu sein, die sich auch im Erwachsenenalter die Liebe zu unserer natürlichen Umwelt bewahrt haben.

Als typisches Merkmal archaischer Kulturen gilt der Animismus. Dies ist die Auffassung, “[...] dass nicht nur Menschen, sondern auch Tiere, Pflanzen und – für uns – unbelebte Dinge beseelt sind” (Nachtigall 1974). Diesen Animismus finden wir aber nicht nur über wahrscheinlich sehr lange Zeiträume der menschlichen Phylogenese, sondern er wiederholt sich auch in der Ontogenese als typisches Merkmal einer Entwicklungsstufe im Vorschulalter (Piaget & Inhelder 1986; Schenk & Danzinger 1976). Aber man braucht sich nur unter unseren Mitmenschen umzuschauen, um festzustellen, dass Animismus nicht nur eine Entwicklungsphase repräsentiert. Zugegebenerweise mag bei besonders ausgeprägt rationalistisch, materiell und areligiös denkenden Menschen diese Phase früher oder später völlig als Persönlichkeitsmerkmal verschwinden, bei sehr vielen erwachsenen Zeitgenossen bleibt sie aber bis an das Lebensende in modifizierter Form erhalten und kommt nicht zuletzt in religiösen Ritualen zum Ausdruck. Für viele Hunde-, Katzen- oder Pferdehalter steht es außer Frage, dass ihre tierischen Familienmitglieder eine Seele (vielleicht sogar eine reinkarnierte) haben und auch Pflanzen, vor allem Bäume, werden von vielen Menschen regelrecht personifiziert, nicht nur von “einfältigen”, sondern auch von bedeutenden Denkern und Künstlern. Stellvertretend sei hier noch einmal Hermann Hesse (1984, 9) zitiert: “Bäume sind für mich immer die eindringlichsten Prediger gewesen. Ich verehere sie, wenn sie in Völkern und Familien leben, in Wäldern und Hainen. Und noch mehr verehere ich sie, wenn sie einzeln stehen. Sie sind wie Einsame. Nicht wie Einsiedler, welche aus irgendeiner Schwäche sich davongestohlen haben, sondern wie große vereinsamte Menschen, wie Beethoven und Nietzsche.” Diese Beseelung nichtmenschlicher Lebewesen könnte durchaus einen positiven Ansatz für das Umweltbewusstsein und somit für die Umweltbildung bedeuten. Es lässt sich bei Menschen, die sich ihren Animismus über das Kindesalter hinaus “bewahrt” haben, eher eine bio- bzw. physiozentrische natur-ethische Einstellung erwarten als bei solchen, die nichtmenschliche Lebensformen anthropozentrisch als nutz- und ausbeutbare Sache betrachten (vgl. Heiland 1992; Leiber 2002). Dass eine physiozentrische Grundeinstellung, die allen natürlichen Phänomenen eine Existenzberechtigung um ihrer selbst Willen zuspricht, einen günstigeren “Nährboden” zur Anbahnung von Umweltbewusstsein und -handeln darstellt, liegt auf der Hand.

Als eine Variante des Animismus lässt sich wohl der Anthropomorphismus bezeichnen. Dabei werden menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten auf Tiere oder sogar unbelebte Objekte projiziert. Wahrscheinlich ist dieses Phänomen tatsächlich besonders ausgeprägt im (frühen) Kindesalter. Aber auch bei Erwachsenen kommt es vor. Ob Anthropomorphismus dann immer wie in Hehlmanns Wörterbuch der Psychologie dargestellt als Zeichen von Infantilismus und geringem Reifegrad gesehen werden muss, ist sicher diskutabel. Auffällig ist allerdings der Erfolg solcher Anthropomorphismen. Es gibt eine unüberschaubare Menge von Geschichten, Comics, Spielfilmen und Fernsehserien, in denen Tiere mit (sogar idealisierten) menschlichen Eigenschaften die Hauptrollen spielen. Der gestiefelte Kater, Lassie, Fury, Flipper und Kater Mikesch sind nur eine kleine berühmte Auswahl. Die Erklärung für die individuelle Bedeutung von Anthropomorphismen muss nicht zwingend etwas mit der intellektuellen Reife zu tun haben, sondern kann auch in einem unterschiedlichen Zugang zum Naturerleben (vgl. Berck 2001, 18 ff) begründet sein. Ein eher ästhetisch-kontemplativer Zugang zur Natur bietet wahrscheinlich einen anderen Nährboden für Anthropomorphismen als ein instrumentell-rationaler. Dabei stellt sich aber sehr schnell die Frage, welcher Zugang eigentlich für eine positive Umwelteinstellung die günstigere ist. Zu den Zielen der heutigen Biologie-Didaktik gehört es eher, solche Anthropomorphismen (weil nicht dem naturwissenschaftlichen Denken entsprechend) abzubauen (vgl. Berck 2001). Vielleicht liegt aber gerade in der animistischen Vorstellungskraft (des Kindes) eine besondere Chance für die Umweltbildung, ist doch die besondere Bedeutung des Affektiven für Lernprozesse seit Pestalozzi⁵ hinlänglich bekannt (Damasio 1999; Spitzer 2002; Vester 2001). Der Biologie-Didaktiker, G. Trommer, betont die Bedeutung des affektiven Naturbezugs für die Umweltverantwortung. "Es ist anzunehmen, dass wohltuende Naturerfahrung, vor allem aus früher Kindheit, noch am ehesten Antrieb zur Natur- und Landschaftserhaltung zugeordnet werden kann" (Trommer 1992, 131). Dieser Hypothese liegen die grundlegenden Aussagen der Psychoanalyse, der Entwicklungspsychologie und heute auch der Neurobiologie zu Grunde, nämlich dass unsere (früh)kindlichen Erfahrungen prägend für unser lebenslanges Denken und Fühlen sein können. "Wenn es richtig ist, dass die Erfahrungen, die das kleine Kind mit den primären Objekten macht, wesentlich die spätere Persönlichkeit, das Lebensgefühl, das

⁵ Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Urvertrauen (oder wie immer man es nennen mag) bestimmt, dann wird eben dieses Lebensgefühl auch von der Art und Qualität der nichtmenschlichen Umwelt geprägt sein, wobei wir freilich wenig darüber wissen, welche Art von nichtmenschlicher Umwelt die kindliche Entwicklung eher fördert” (Gebhard 2001, 23). So wäre es beispielsweise äußerst interessant, welchen Einfluss (nicht zuletzt wegen der damit in der Regel verbundenen starken emotionalen Komponente) der regelmäßige Umgang mit Haustieren auf die individuelle Umweltverantwortung hat.

In einer kleinen Studie, die wir an der Universität Augsburg mit 120 Schülern (Durchschnittsalter 15 Jahre) durchführten, versuchten wir den Zusammenhang zwischen Lebenswelt und Umweltdenken etwas zu erhellen. Die Grundhypothese dieser Studie war, dass die Qualität von Umweltwissen bei Schülern abhängig ist von spezifischen biographischen Faktoren, wie zum Beispiel der Wohnumgebung. Deshalb führten wir die Befragung sowohl in großstädtischen als auch ländlichen Schulen durch. Dabei zeigte sich (naheliegender), dass Landkinder deutlich mehr Zugang zur Natur haben. So hatten 94% der Landschüler zu Hause einen Garten, in der Stadt waren dies 45%. Nicht ganz so drastisch war der Unterschied beim Haustierbesitz. In der Stadt hatten 50% ein Haustier, auf dem Land 75%. (Noch) erwartungsgemäß wurde bezüglich des bevorzugten Ortes der Freizeitbetätigung von den Landschülern häufiger (50%) als von den Großstadtjugendlichen (33%) “draußen” angegeben. Bei den Stadtschülern spielt dabei sicher das mangelnde Angebot an attraktiven Freiflächen als auch eine Vielzahl anderer Verlockungen, die es auf dem Land nicht gibt, eine Rolle. Ob man 50% “outdoor” Freizeitaktivitäten als viel, ausreichend oder wenig bewerten muss, kann kaum objektiviert werden. Dieser quantitative Aspekt wird vor allem auf dem Hintergrund seiner Kausalität für die Einstellung zur natürlichen Umwelt relevant. Wenn ein Zusammenhang von Naturbezug und Umweltsensibilität nachgewiesen werden kann, so erscheint die gegenwärtige Entwicklung allerdings fatal. Der Trend – auch auf dem Lande – geht ziemlich deutlich in Richtung zunehmender “indoor” Aktivitäten (vgl. Blinkert 1993). Bei unserer Untersuchung erwies sich vor allem der Faktor “Gartenarbeit” als interessant. Schüler, die aktiv an der Instandhaltung eines Gartens teilnahmen, zeigten sowohl im großstädtischen als auch ländlichen Bereich einen deutlichen Vorsprung in Sachen Umweltwissen. Diese Gruppe der Stadtschüler übertrifft sogar hinsichtlich der richtigen Antworten ihre ländlichen Altersgenossen, die keine Gartenarbeit ausführen. Allerdings war naheliegender Weise die Anzahl der gärtnernden Schüler/innen auf dem Lande mit 60% deutlich größer als in der Stadt (27%), so dass hier natürlich auch eine deutliche Korrelation von

Umweltwissen und Wohnort herausrechenbar ist. Die bewusste Auseinandersetzung mit Pflanzen und Tieren, die im Garten vorkommen bzw. diesen besuchen (Vögel, Igel, Maulwürfe, Insekten, Spinnen etc.) und im Jahreslauf auch ökologische Zusammenhänge beobachten lassen (z. B. bestimmte Schmetterlingsraupen brauchen spezifische Wirtspflanzen oder Spinnen sind nützlich, weil sie Stechmücken und andere "Plagegeister" fangen), scheint positiv auf das Umweltinteresse zu wirken.

Diese Ergebnisse weisen im Prinzip in die gleiche Richtung wie die bislang profilierteste deutschsprachige Studie zum Zusammenhang von Naturerfahrungen und Umweltwissen bzw. Umwelthandeln von Susanne Bögeholz (1999). Diese geht wie viele andere Autoren von der Grundhypothese aus, dass ein Zusammenhang zwischen Naturbezug, Umweltwissen und Umwelthandeln besteht. Dabei betrachtet sie den Naturbezug sehr differenziert hinsichtlich Qualität und Quantität. Sie unterscheidet vier Naturerfahrungstypen:

1. Der *ästhetische Naturerfahrungstyp* orientiert sich vor allem emotional, sinnlich, künstlerisch an der Schönheit und Eigenart der Natur.
2. Der *ökologisch-erkundende Naturerfahrungstyp* interessiert sich im "wissenschaftlichen" Sinne, ohne utilitaristische Gründe an spezifischen Spezies sowie für den Biotop- und Naturschutz (ökologische Dimension).
3. Der *soziale Naturerfahrungstyp*, der durch eine enge Sozialbindung an ein Tier mit einer hohen affektiven Valenz gekennzeichnet ist. Dazu gehören also alle, die sich Haustiere aus Zuneigung und nicht zu Nutzzwecken halten.
4. Dem *instrumentell-erkundenden Naturerfahrungstyp* steht der praktische Umgang mit der Natur im Vordergrund. Anbauen, Pflegen, Gebrauchen, Verzehren sind seine primären Aktivitäten in und mit der Natur (vgl. Bögeholz 1999).

Sicher gibt es zwischen allen Typen Überschneidungszonen. So kann in der Regel der Gartenbesitzer sowohl dem instrumentellen als auch dem ästhetischen Typ zugeordnet werden, zumal, wenn man den Nutzungsaspekt des eigenen Grundstücks auch im weiteren Verständnis der Erholung und sinnlichen Erbauung versteht. Auffällig ist, dass die Mädchen in der Untersuchung von Bögeholz beim instrumentell-erkundenden Typ deutlich unterrepräsentiert sind. Daraus ergibt sich die für die Umweltpädagogik entscheidende Frage, ob dieser unterschiedliche Zugang zur Natur irgendeine Bedeutung für das Umwelthandeln der entsprechenden Personengruppen hat. Nach Bögeholz zeigen der ökologisch-erkundende und der instrumentell-erkundende Typ die größte Handlungsmotivation und -intention zum umweltgerechten Verhalten, sowohl hinsichtlich Naturschutz als auch Müll, Energie und Verkehr (Bögeholz 1999).

Einen Zusammenhang von Naturwissen und Umwelteinstellung konnte Gertrud Scherf schon vorher aufzeigen. Sie fand “[...] einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen pflanzlichen Formenkenntnissen und einer schützenden Einstellung gegenüber Pflanzen [...]” (Scherf 1985, 103). Solche Studien zeigen einmal mehr, dass Wissen, eben auch naturkundliches Wissen, nur dann nachhaltig wirkt, wenn es mit konkreten Erfahrungen und eigenem Handeln verknüpft ist. Zwar bieten die älteren und neueren Medien bisher nie dagewesene Möglichkeiten der Wissensaneignung, allerdings weiß wohl ein jeder, dass sich eine reale Landschaft oder ein echtes Tier sinnlich völlig anders erschließen als deren Abbildung.

“Wenn du das Leben begreifen willst, glaube nicht, was man sagt und was man schreibt, sondern beobachte selbst und denke nach” (Anton P. Tschechow).

Literatur

- Berck, K.-H. (2001). *Biologiedidaktik*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Blinkert, B. (1998). Aktionsräume von Kindern. In H.-J. Schemel, u. a., *Naturerfahrungsräume. Ein humanökologischer Ansatz für naturnahe Erholung in Stadt und Land*. (Bundesamt f. Naturschutz, Reihe Angewandte Landschaftsökologie, Heft 19). Bonn-Bad Godesberg.
- Bögeholz, S. (1999). *Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Opladen: Leske & Budrich.
- Damasio, A. R. (1999). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München.
- Dollase, R. (1997). Entwicklungspsychologische Grundlagen des kindlichen Weltverstehens. In W. Köhnlein, & B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1990). “Wer einen Siebenschläfer aufzieht, der gönnt ihm die Marillen...”. *Grundschule* 22/7–8, 8–11.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1996). Warum wir Natur lieben und dennoch zerstören. *Spektrum der Wissenschaft. Dossier: Klima und Energie*. Heidelberg.
- Etschenberg, K. (1997). Ökofaktor Mensch. *Unterricht Biologie*, 21/226, 4–11.
- Fischerlehner, B. (1993). “Die Natur ist für die Tiere ein Lebensraum, und für uns Kinder ist sie so eine Art Spielplatz”. Über die Bedeutung von Naturerleben für das 9–13jährige Kind. In Seel, H.-J., & Sichler, R. & Fischerlehner, B. (Hrsg.), *Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 148–168.

- Freud, S. (1912/13). *Totem und Tabu. Gesammelte Werke, Bd. IX.* Frankfurt am Main.
- Gebhard, U. (2001). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heiland, S. (1992). *Naturverständnis. Dimensionen menschlichen Naturbezugs.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hesse, H. (1984). *Bäume.* Frankfurt am Main & Leipzig: Insel Verlag.
- Hüchtker, J. (1998). Wilde Sehnsucht. *Natur und Umwelt, 1/1998, 10–12.*
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature.* New York: Cambridge University Press.
- Leiber, T. (2002). *Natur-Ethik, Verantwortung und Universalismoral.* Münster: LIT Verlag.
- Louv, R. (2011). *Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kindern die Natur zurück.* Weinheim-Basel: Beltz.
- Margadant-van Arcken, M. (1997). Nationalparkpädagogik aus erster Hand. Naturbilder, Erlebnisse und Lernwünsche 13– bis 18-jähriger Jugendlicher. In Arge Umwelterziehung im Umweltdachverband ÖGNU/Bundesministerium f. Umwelt, Jugend u. Familie (Hrsg.), *Bildungsparorama Nationalparke. Internationales Symposium und Workshop 30.5. bis 1.6. 1996 in Matrei/Osttirol.* Wien, 47–52.
- Nachtigall, H. (1974). *Völkerkunde.* Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.
- Olbrich, E. & Otterstedt, C. (Hrsg., 2003). *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie.* Stuttgart: Franckh-Kosmos-Verlag.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1986). *Die Psychologie des Kindes.* München: dtv.
- Portmann, A. (1964). *Die Wolfskinder von Midnapore.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schenk-Danzinger, L. (1976). *Entwicklungspsychologie.* Wien.
- Scherf, G. (1985). *Zur Bedeutung pflanzlicher Formenkenntnisse für eine schützende Einstellung gegenüber Pflanzen und zur Methodik des formenkundlichen Unterrichts.* Dissertation a. d. Fakultät f. Biologie d. Ludwig-Maximilians-Universität München. München.
- Schweis, H. (1993). Moderner Naturtourismus und die Beziehung zwischen Mensch und Natur. In Seel, H.-J., & Sichler, R. & Fischerlehner, B. (Hrsg.), *Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Spitz, R. (1965). *The First Year of Life.* New York: International University Press.

- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg-Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Trommer, G. (1992). *Wildnis – die pädagogische Herausforderung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Vester, F. (2001). *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, Harvard University Press.
- Zinnecker, J. (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In I. Behnken (Hrsg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation*. Opladen: Leske & Budrich, 142–162.

PD Dr. Nikolaus Frank,

Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg

Studium der Sozialpädagogik, Diplompädagogik und des Lehramtes für Haupt- und Realschulen mit der Fächerkombination Biologie und Geographie; Promotion und Habilitation im Fach Schulpädagogik, seit 1988 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg, von 1998 bis 2013 Lehrbeauftragter der Freien Universität Bozen für Allgemeine Didaktik und Umwelterziehung.

Jeney Dalma

(Budapest, ELTE PPK)

TEAM-TEACHING

A TYPE OF COOPERATION BETWEEN NATIVE AND NON-NATIVE
TEACHERS IN HUNGARIAN PRIMARY CLIL PROGRAMMES

Introduction

In this paper my intention is to introduce Hungarian-English content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes in the Hungarian Primary Educational context, in general, and the cooperation of native and non-native teachers mainly during team-teaching lessons. Having experienced the presence of native speakers in bilingual institutions, the need for them has been shown constantly. Since the theoretical background of this topic has been introduced well by researchers and academics, the focus of this paper is the cooperative work of native and non-native teachers in Hungarian CLIL programmes.

First, I intend to show the importance of native-speakers as teachers and their role in CLIL. Secondly, I will examine how native and non-native teachers can cooperate with each other. My intention is to find how team-teaching can be understood in the Hungarian bilingual educational context. I wish to highlight the advantageous features of team-teaching and efficiency in bilingual education (BE) moreover in CLIL Programmes. I wish to analyse the matter from the teacher's point of view and take into consideration the interests of the children as well. Lastly, I attempt to find out the rate of the interest in applying team-teaching in primary CLIL schools. I wish to reveal the connection between native speakers, team-teaching and primary CLIL.

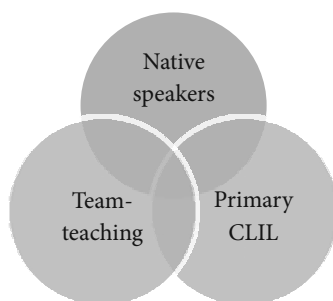


Chart 1: The connection between native speakers, team-teaching and primary CLIL

The selection of the topic

In this paper my intention is to introduce CLIL Programmes in the Hungarian primary educational context. Moreover the cooperation of native and non-native teachers mainly during team-teaching lessons.

Main questions:

1. Concerning the importance of native speakers during the language learning process, to what extent can they take part in CLIL?
2. What ways of cooperation of teachers are known?
3. How can team-teaching be understood?
4. Can team-teaching be used as an effective method in primary CLIL programmes?
5. Do Hungarian bilingual schools apply team-teaching?
6. What is the number of bilingual schools where team-teaching is applied?

In order to examine and gain answers to the above questions, the following three hypotheses have been set up:

1. Native speakers play an important role in CLIL primary schools.
2. Team-teaching is understood differently in different school contexts.
3. It is assumed that the number of primary schools in applying team-teaching have been increased frequently.

The pedagogical and societal benefits of the paper

This paper aims at revealing an unexplored area based on empirical research. The results may contribute to a clear picture of the cooperation of native and non-native teachers furthermore of team-teaching in Hungarian primary CLIL schools. Finally it offers an alternative way of teaching in primary CLIL schools. Since there has not been proper training for teachers how to cooperate and team-teach, the present paper might also contribute to the initiation of pre-service teacher training in this field.

1. Primary CLIL

The view on foreign language teaching has changed during the 1990s years so that the need for learning languages at a young age appeared all over Europe. In 1989 great changes took place in the Hungarian education which had significant influence on the formation of bilingual education.

CLIL is an innovative form of education. It is a certain kind of alternative pedagogy in which the focus is rather on skills development than knowledge transmission (Vekerdy 2004: 26, in Kovács 2012). This idea gives explanation of the difference between the terms “can” and “know”. “The potential of integrating content and language demands an exploration of emergent synergies. The word synergy comes from the Greek synergon which implies working together in a dynamic state where ‘the whole is greater than the sum of the parts.’” (Coyle et al. 2010: 27 in Kovács 2012). CLIL is a constructivist approach of learning, where the emphasis is put from the teacher to the learner. Some kind of cognitive challenge is present in this situation in which the active involvement of students is necessary. This is supported by the teacher in an appropriate way, which is called scaffolding. CLIL is a global issue: “In an integrated world, integrated learning is increasingly viewed as a modern form of educational delivery designed to even better equip the learner with knowledge and skills suitable for the global age.” (Meehisto et al. 2008, 10). Learners’ involvement in constant interaction is a core feature in CLIL. Higher mental processes are formed in social interaction (Vygotsky 1978). Hungarian bilingual programmes are referred to as CLIL programmes in this paper.

As CLIL seemed to be an ideal method in bilingual education, the first CLIL programmes in Hungary, which were secondary programmes, started in 1987. The first primary CLIL programmes started in 1989 in which the target language was German, the first English primary CLIL programmes started in the following year. Their number has shown an increasing tendency since then.

The *chart 2* shows the number of Primary Schools offering CLIL programmes where the target language is English.

Year	1996/97	2002/03	2006/07	201/11	2011/12
Number of schools	3	24	28	49	65

Chart 2: Hungarian primary schools that offer CLIL programmes.

1996/97, 2002/03, 2006/07: Kovács, Judit 2006; 2010/11, 2011/12: Educatio kht. List of institutions
Criteria of CLIL in Hungary

The following requirements have to be fulfilled in all bilingual primary schools according to the decree of 1997: at least 3 subjects should be taught in the target language and 35-50% of the learners' timetable should be covered in the target language. Additionally, there are 5 English as a foreign language (EFL) lessons per week. A very important point is that at least one native speaker should be on the staff. So that each learner has the opportunity to be taught by native speakers.

So far any subject can be taught through the target language, thus the following subjects are taught in primary CLIL schools in English: Music, P.E., Art and Craft, Science, Drama and folk-dance, History, History of art, Civilisation, Information Technology.

2. Native speakers

According to the Oxford Dictionary (2003) a native speaker is a person who has spoken a language from early childhood. Native speakers are the most competent speakers of their language. The native speaker has intuitions about the features of the mother tongue (L1) grammar and has a unique capacity to produce fluent spontaneous discourse, which exhibits pauses mainly at clause boundaries (the 'one clause at a time' facility) and which is facilitated by a huge memory stock of complete lexical items (Pawley and Syder 1983). In both production and comprehension the native speaker exhibits a wide range of communicative competence.

2.1. The role of native speakers in CLIL programmes

As at least one native speaker has to be on the staff, their importance is indisputable. Native speakers are important personal elements of language acquisition as they own the target language as their mother tongue. They have perfect language fluency, thus they are important language models through their status and power role, identifying English with something of value. They also provide the child with an appropriate model of English pronunciation and style. Native speakers are the link between the two cultures, they help children getting closer to target culture. Multicultural teaching appears to be an important phenomenon in countries all over the world.

One of the main roles of the native speakers is to use their language as a communication tool, to provide the perfect pronunciation ensuring that

children's linguistic skills become well developed. They can raise the language confidence of children by admiring and praising them. Another benefit is that English has only one word for "you" it is much easier for children to communicate with native speakers. They do not feel embarrassed to start a conversation with these teachers.

The nationality and the accent of native speakers are not taken into consideration, they can come from any English-speaking country, however they must have the certification of any level of teaching. It is a benefit if they have obtained the appropriate age level one. Furthermore, it is important to have the ability to adapt to different situations and be able to cooperate with the colleagues.

2.2 Competences of native speakers

What native speakers know about their language is really important because this enables them to use that language effectively. A native speaker's knowledge consists of pronunciation, grammar, vocabulary, appropriacy, discourse and language skills. The level of these competences differentiate a native speaker from a non-native speaker. However, competent speakers non-native EFL teachers are and they can have native like features, they still have a different competence than native speakers have.

3. Team-teaching

Teaching is something more than any kind of interaction between teachers and students. Some content is to be taught and learned: some kind of knowledge, values or skills and preferably all three (Hyman 1970).

One of the highest forms of cooperation of teachers is team-teaching. According to the Oxford Dictionary team-teaching is teaching by a team of teachers working together. Working in teams deepens friendships, spreads responsibility, encourages creativity and builds community among teachers. Teachers complement one another. They suggest new approaches, share insights and challenge assumptions. Approaching a topic from different angles and areas of expertise can make the material more entertaining. Teachers profit new perspectives and insights, techniques and values from watching one another. Students enter into conversations with their mates easier as they debate, raise new questions or point out consequences. Contrasting viewpoints encourage more active class participation and independent thinking from students,

especially if there is team balance for gender, age and culture. On the other hand working in teams can raise the risk of conflicts. Teachers have to be well-prepared for these conflicts and handle them as a challenge.

3.1. Forms of team-teaching

There are many aspects that can be taken into consideration while separating team-teaching into categories. For example the number of participants; the features of the teachers namely the language that they use; the role of the teachers; the subject, aim or language of the lesson.

3.1.1. NUMBER OF PARTICIPANTS

In case of team-teaching at least two teachers are needed during the teaching process. The most frequent model is pair-teaching when there are two teachers in the classroom during the lesson.

3.1.2. FEATURES OF THE TEACHERS

Language

Taking into consideration the language of the teachers two cases can be mentioned: native-English-speaker and non-native English speaker. If we pair them, 3 combinations can be formed. One is when two native speakers cooperate during the lesson, which is quite rare in Hungarian CLIL, the second is when the teachers are both non-native speakers for example in an EFL lesson and the last case is when a native and a non-native speaker of a language teach together. This seems to be the most beneficial case of team-teaching.

Role

According to the role that the teachers perform during a team-teaching lesson several examples can be presented. The best case is when the teachers are equal in the teaching process. There are some other possible cases as well such as the work of a mentor teacher and a teacher-trainee where subordination appears between the teachers or another form is when there is a monitoring teacher in the classroom who assists the teacher and this way makes the lesson more fluent and the work of the teacher easier.

3.1.3. SUBJECT, AIM AND LANGUAGE OF THE LESSON

The subject of the lesson determines the opportunities of the teachers for cooperating with each other. For example, different methods and techniques

can be used in a Science lesson or in a PE lesson. Different aims can be set during a team-teaching lesson such as differentiation according to the learning needs of the students this way more groups of learners can be formed. According to the language used during a team-teaching lesson there appear to be two different cases: monolingual and bilingual lessons.

4. Cooperation of native and non-native teachers

The word cooperate means either work or act together; help, assist. or be helpful and do as one is asked. (Oxford Dictionary, 2003) The word comes from the Latin *cooperates*, which means acted together. We can call two or more people cooperative when they are both willing to work together.

Nagy (2007) says that close cooperation reduces doubtfulness and distress, it raises the risk-taking ability and the commitment of teachers towards improving their work, thus the efficiency of students. While the literature emphasises the effectiveness of cooperative atmosphere, it can rarely be found in reality. The culture of cooperation characterizes those staffs where the cooperation between teachers is a common task. This task relies on assistance, guidance, planning and feedback. There are different stages of this phenomenon such as: conversation, assisting, discussing matters and shared work which is the highest form of cooperation such as team-teaching an peer-coaching.



Photo 1: Team-teaching in Krúdy Gyula Primary School¹

¹ www.szoloto.hu/szoloto/magyar/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=125

According to Kagan (2001) the world is much competitive while in some fields it is not that much. Though, one needs to be fully equipped with the knowledge in the fields they are going to work in. Kagan wanted to have a learning method which was a mixture between competitive and individualistic, with cooperative classroom organization so that it could help in preparing the students for complete sort of social situations. Children who are in their learning process have to be prepared for professions that may not exist yet. Being aware of the fact that cooperation is an important factor of most professions, cooperation has to be demonstrated and taught in early ages.

4.1. Primary CLIL schools

The cooperation of native and non-native teachers is the key factor in CLIL. The cooperative work of the two teachers highly determines the effectiveness of teaching and language acquisition.

As native speakers play an important role in bilingual education, the cooperation of native and non-native teachers takes place in bilingual schools and its efficiency can be observed mostly during team-teaching lessons.

Team-teaching is not widespread in Hungarian primary CLIL schools, unfortunately they are low in number, but the cooperation of native and non-native teachers is nicely presented in most of the primary CLIL schools, where native-speakers take part in school life. Native teachers provide a great opportunity for communicating in the target language for both children and colleagues. There is a wide range of examples for cooperation of teachers. Forms of cooperation can be divided into two groups according to the location where it takes place: a) in the classroom, b) outside the classroom.

4.2. Cooperation in the classroom

One possible way of cooperation in the classroom is team-teaching. In the bilingual educational context team-teaching is the phenomenon when the native and the non-native teachers are both in the classroom during the lesson and they share the work. It is mostly about cooperation where languages are equally used on throughout the lesson. One teacher represents one language. The two teachers meet week by week to make a plan for the coming lessons. They spend as much time on planning as on teaching. The amount of time spent on preparing is relatively much, but according to the teachers who were interviewed it is worth doing it. Teaching according to this method needs adaptable

personalities, shared aims, enthusiasm and endurance. Cooperative learning is often applied during lessons. Cooperative classroom work gives the opportunity for interaction between teacher and teacher or teacher and learner and learner and learner. Team work is used, which helps the children to learn how to pay attention to others and to listen to the answers of the group mates, to see the range of possible answers for a question and to learn social skills well. Learners have a more global vision on participation in knowledge building.

4.3. Cooperation beyond the classroom

There are some extracurricular activities such as “collecting money for the trip” are handled by the non-native teacher because it seems to be easier though the other teacher could take part in everything he or she wants such as meeting the parents or taking part in class trips and similar school events. Native-teachers take part in all fields of school life such as helping children during lunchtime or looking after them at the school yard. All the facts I experienced made me conclude that the native and non-native teachers are both totally equal in the process of teaching and in school life. The native speakers are accepted by colleagues, parents and children as well.

5. Research

5.1. Research questions

1. Concerning the importance of native speakers during the language learning process, to what extent can they take part in CLIL?
2. What ways of cooperation of teachers are known?
3. How can team-teaching be understood?
4. Can team-teaching be used as an effective method in Primary CLIL programmes?
5. Do Hungarian primary schools apply team-teaching?
6. What is the number of CLIL schools where team-teaching is applied?

5.2. Research tools

The three main research tools were lesson observations, experiences of own teaching and interviews. First-hand information was acquired during various

school visits and lesson observations in primary CLIL classrooms. The videos on team-teaching lesson throughout my pre-service studies proved to be useful sources for this research, as well. Interviews with members of the educational system, such as school principals and teachers for a total of almost 35 people, served as research tools.

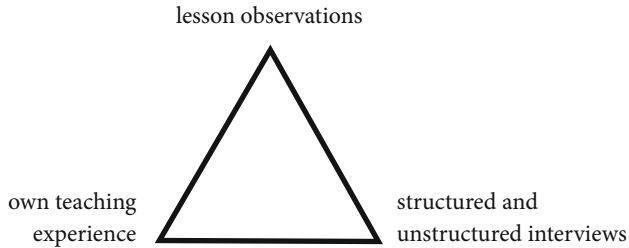


Chart 3: Research tools

The research covered as many as 24 primary CLIL schools. In the focus of the research were native speakers on the staff and the way they applied team-teaching. The most beneficial source proved to be a 10-week voluntary experience in a CLIL primary school where I was given a chance to observe school life and to take part in team-teaching lessons as a teacher. Being among children during the 10-week practice was the most efficient source for gaining information about bilingual life at schools. Observation of the attitude, work and reactions of children during lessons and breaks is a reliable way of doing research.

5.3. Venues of the research

The observations and unstructured interviews were made in two CLIL primary schools:²

KRÚDY GYULA PRIMARY SCHOOL

The school started the CLIL programme in 2004. The goal of their School Program is to provide a level of education comparable to a student attending an international and a Hungarian school concurrently. Each subject is taught in

² Krúdy Gyula Primary School (1037 Budapest, Gyógyszergyár utca 22-24.), Szabó Magda Hungarian – English Bilingual Primary School (1026 Budapest, Gábor Áron utca 47.)

both languages concurrently by native-speaking English and Hungarian teachers. The curriculum is supplemented with lessons in English language and literature, as well as Hungarian language and literature. The syllabus is based on the combined Hungarian and British National Core Curriculum. The teachers' work in Krúdy Gyula Primary School gives a good example on the cooperation of native and non-native teachers as there are altogether 5 native speakers of the staff and team-teaching is used in practice on all the subjects except Hungarian Grammar, Writing and Reading. One class from each grade is involved in team-teaching.

SZABÓ MAGDA HUNGARIAN – ENGLISH BILINGUAL PRIMARY SCHOOL

The school started its CLIL programme in 2008. In this particular school team-teaching is present in a non-structured form. This is not always the “native and non-native” case of the teachers but a good example of cooperation between an experienced and a beginner teacher. The number of students per class does not usually exceed 19, which makes student groups “family-like”. This school is more similar to a British school, it has British patterns such as the colourful, nicely decorated, friendly classrooms with glass doors which enable guests to have a look at the lessons.

5.4. Observation of team-teaching lessons

The observations on team-teaching lessons were at Krúdy Gyula Primary School. The following lessons were observed: Mathematics in grade 2 and Science in grade 3. According to these lessons the difference between a typical CLIL lesson and a team-teaching lesson was that both languages were present in the lesson represented by the two teachers. Children were expected to use both languages naturally. Two teachers could pay twice more attention to the children. It was very similar to the case of a bilingual family where the children are raised with two languages. In a typical CLIL lesson teachers ensure that they do not switch languages. Children hear them using one language and are expected to respond in that same language. To make this wish fulfilled in team-teaching lessons the pairing of teachers may ensure language separation. Such teamwork requires teachers to be committed to bilingualism and multiculturalism as important educational aims.

In a team-teaching lesson there is more chance and opportunity to use cooperative techniques as there are two teachers operating at the same time. This way lessons can be more colourful and enjoyable both for the learners and the teachers. There is a wide range of cooperative techniques that can be applied

for different aims, such as problem solving, checking, learning how to learn and teaching each other. This way the learning process is more successful.



Photo 2: Team-teaching in Krúdy Gyula Primary School3

Some examples of certain team-teaching lessons are listed below according to the observations and videos:

In a PE lesson the native-teacher used action rhymes in the target language (L2) which widens the learners' vocabulary on body parts and movements. In a Music lesson the native-teacher introduced English songs to the learners which represented some bits of English culture and customs. These songs were followed by movements and were very motivating to children. The atmosphere of the Visual Art lesson was calm and easy. Learners could ask for help from either teachers in the appropriate language. They were encouraged by both teachers to be creative and free to create.

Raising the attention of children and checking their work during the whole lesson was more efficient in team-teaching as two teachers mean twice more attention. The 5-10 minutes task and teacher changing has good influence on learners' attention. Body language – gestures, facial expressions and acting was provided in great number which is a contextual support for the language.

The atmosphere of these lessons was very friendly and impulsive. Children did not seem to be under pressure or feel embarrassed. Various visual aids were used during the lesson and they can be seen on the walls round the classroom in both languages.

As there were learners of different nationalities in the class, the ability of children to tolerate and be open to other cultures was well developed even at an early age. They started conversations easily and used L2 bravely.

They were enthusiastic about the task that had to be solved in L2 while the other part of the class was solving the same problem in Hungarian. No difference between the two achievements was seen. Most of the children performed the same in L1 and L2.

CONCLUSION

Having observed team-teaching lessons, it seems clear that learners can benefit from this method of learning. Team-teaching can especially be sufficient when the subject is said to be a bit more difficult than other ones. For example Math or Science where special terms are used. This way the related terms can be consolidated in both languages and be understood by clearly learners.

5.5. Own experiences on team-teaching lessons

Having the chance for teaching in a team with an experienced teacher was a great opportunity that I had in Szabó Magda Primary School. The outcome of the lesson met my previous expectations in many fields.

Planning the lesson did not take as much time as I had expected. We both shared the work of the preparation, such as cutting, photocopying, etc. and brainstormed ideas that could be used in the lesson as tasks. It was easier to me to prepare for a Science lesson when we used the method of team-teaching than the traditional form of teaching.

Discipline is always a key factor in teaching, especially for those ones who have just started working as a teacher and are inexperienced. During the team-teaching lesson the atmosphere was really calm compared to the previous ones. Children realised that there were two teachers in the classroom simultaneously, so they had to behave themselves. This particular team-teaching lesson was fluent and effective as the ones I have seen before.

In team-taught classes error correction in written tasks is much more sufficient and elaborated. Both of us walked among and monitored the children and helped them. It is especially good in case of classes that are large in number.

One special point of team-teaching is that there is a person who takes part in the same lesson as you and who has classroom experience with a different perspective and with whom one can evaluate the lesson and their own teaching, as well. Reflection is essential in the profession of teaching. Learning from each other and helping each other are always present in a team-teaching lesson.

5.6. Team-teaching in Hungarian primary CLIL programmes

This part is devoted to a research of team-teaching in primary CLIL schools in Hungary. The research deals with the work of the native speakers on the staff and the cooperation between native and non-native teachers.

Altogether 24 CLIL primary school principals were questioned about the work of native speakers and their cooperation with Hungarian teachers from the staff especially about team-teaching and all but one answered the questions below. These schools were chosen unintentionally from all over the country. The list of the primary CLIL schools is available on the following link: http://w3.kir.hu/intezmenylista2/lista.asp?lst_id=28&kat=1&old=0. The interviews were taken via telephone or via personal communication. 24 out of 25 schools were willing to answer the questions.

The points of research are the following:

1. How long has the school applied CLIL?
2. What is the number of native speakers as teachers in the institution?
3. How far does the cooperation of native and non-native teachers work?
4. Is team-teaching applied in CLIL lessons?
5. What subjects are included?
6. If team-teaching is not used, are there any interests to make an attempt for it in the future?

The most important findings of this section are the following:

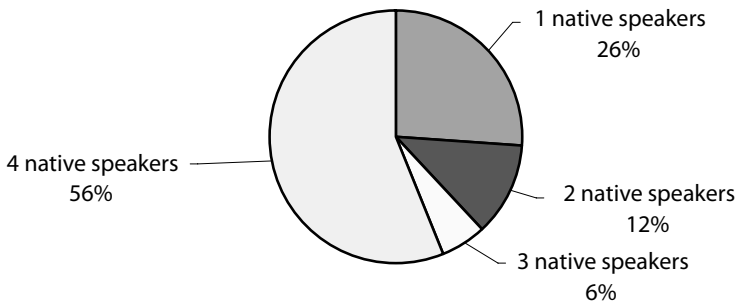


Chart 4: Number of native speaker- teachers on the staff and their rates among the schools that were questioned.

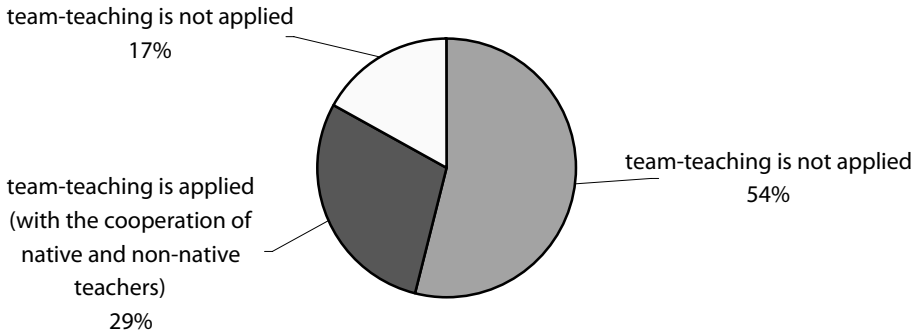


Chart 5: The proportion of questioned schools according to the application of team-teaching.

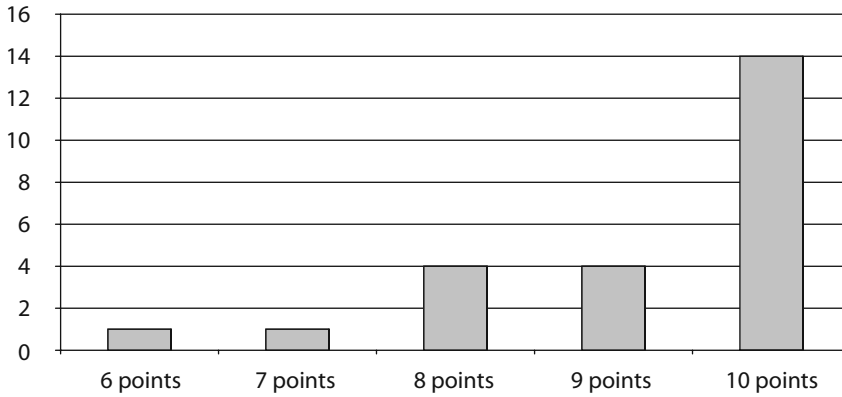


Chart 6: The points on a 0-10 scale that were given by school principals to the quality of cooperation between native and non-native teachers in their school.

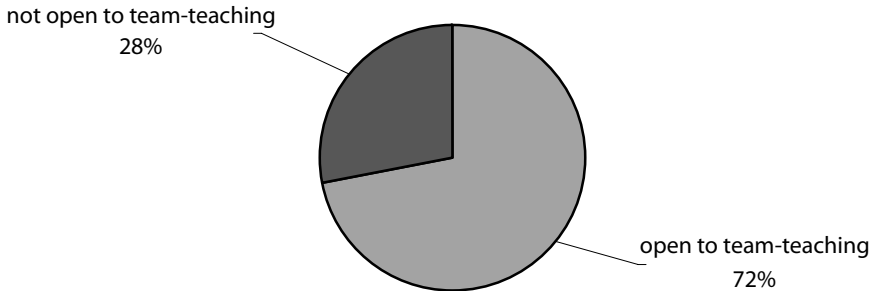


Chart 7: The proportion of interest in applying team-teaching in lessons among the questioned school principals.

5.7. Discussion of results

Having examined the quantitative features and proportion of native teachers in the 24 questioned Hungarian primary CLIL schools, the following can be stated (*Chart 3*):

1. The most typical case is that there is only one native speaker on the staff. It can clearly be seen from the proportion of the questioned schools. 55% of the questioned schools employ one native teacher.
2. One quarter of the schools employ two native speakers which is relatively large number.
3. 20% of the questioned schools employ 3 or more native speakers on their staff.

Having examined the quantitative features and proportion of applying team-teaching in Hungarian bilingual primary schools the following can be stated (*Chart 4*):

1. According to the schools that were questioned the most frequent answer was that team-teaching was not applied.
2. Almost every second school applies some kind of team-teaching.
3. There is cooperation between native and non-native speakers in one third of the questioned schools.

Having questioned the possibility of cooperation of native and non-native teachers in Hungarian CLIL primary schools the following can be stated (*Chart 5*):

1. The efficiency of cooperation of native and non-native teachers in the questioned schools reached 9.1 on a 10 point scale. This sum indicates that in most of the schools native and non-native teachers can cooperate and moreover, the cooperation is effective according to the school principals.
2. Half of the school principals declared that they were totally satisfied with the cooperation of native and non-native teachers.

Having examined the years when certain schools started CLIL programmes and the number of native speakers in the staff no correspondence can be set up. There were schools in which CLIL programmes started in the beginning of the last decade and they only have one or two native speaker-teachers on their staff, and on the contrary, there were schools where CLIL programmes started only one or two years ago and they employ more than 3 native teachers.

Having examined the number of native speakers in the staff and the application of team-teaching the following can be stated:

1. Team-teaching (cooperation of native and non-native teachers) is more frequent in schools where there are two or more than two native speakers on the staff.
2. None of the questioned schools apply team-teaching where there is only one native speaker on the staff.

It was found that in schools where team-teaching is not applied principals were open to new things and would like to know more about this method. According to the answers the willingness of applying new methods mostly depends on financial matters. The number of principals who refused to know more about team-teaching is negligible in this case. (*Chart 6*)

Having examined the subjects chosen for team-teaching, the most frequent ones were: Visual Art, Music and Science. There were three special examples where all the subjects except Hungarian were taught with the application of the method of team-teaching. These primary schools are seem to be the best examples on the cooperation of teachers an on team-teaching.

Conclusion

The cooperation of native and non-native teachers evolves in team-teaching. For planning and managing such lessons, on the one hand, hard work and good cooperating skill is essential, both teachers do time consuming job. On the other hand all the invested work profits in the knowledge and developed competences of children.

Team-teaching is an efficient method in primary CLIL programmes. It supports language acquisition and suitable for young learners. Moreover it fulfils the concepts of the document Common European Framework. Team-teaching clearly shows the link between cultures, nations, languages and people. It helps children to understand and accept the need of cooperation with peers and adults as well.

According to research findings, three of the three hypotheses have proven to be fully justified.

1. It has proven that native speakers play an important role in CLIL primary schools. Their language competences are irreparable, none of the Hungarian EFL teachers is able to perform the same quality of language as a native English speaker.

2. According to the unstructured interviews with the principals team-teaching is present in many schools but understood differently. Next to the traditional team-teaching new ones appeared during the last years where native and non-native teachers cooperate and teach together. Many different examples were given for cooperation of teachers among the questioned schools so that team-teaching is understood differently in different school contexts.

3. The third hypothesis has only been partly proved. It is assumed that the number of primary schools in applying team-teaching have been increased frequently. According to the research the interest of teaching with the method of team-teaching is relatively high. Though this interest has been shown, team-teaching is rarely used in practice.

Possible further implications of the research findings:

1. The research on team-teaching should be expanded further on. The present research findings on cooperation and team-teaching will hopefully contribute to further advancements.

2. As the presence of native speakers in CLIL programmes is a must, cooperation with them is part of the system. Cooperation should be as effective as possible in order to ensure qualitative learning environment for learners. The cooperation of teachers in practice should be emphasised more in the future.

3. The research on team-teaching has shown that though team-teaching is understood differently, it is present in practice on a large scale in bilingual primary schools. The method of cooperation of native and non-native teachers during team-teaching lessons should be popularised more among bilingual primary schools.

4. Good examples on team-teaching were presented, they will hopefully be of beneficial influence for other bilingual primary schools.

References

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D. & Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham-Andersson, U. & Andersson, S. (1999). *Growing Up with Two Languages*. London-New York: Routledge.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kovács, J. (2006). *Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok köz-oktatásunkban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

- Kovács, J. & Vámos, Á. (2008). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2012). *CLIL: a New Type of Learning in the Knowledge Age*. Unpublished presentation.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne.
- Marsh, D. & Lange, G. (eds, 2000). *Using Languages to Learn and Learning Languages to Use*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Meehisto, P. & Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Nagy, M. (2007). Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői? *Új Pedagógiai Szemle*, 57/2, 38–44.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (eds, 1983). *Language and Communication*. Harlow: Longman.
- Vekerdy, T. (2004). *Az iskola betegít?* Budapest: Saxum.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Illustrated Oxford Dictionary, 2003. Oxford: Oxford University Press.

The American Heritage Dictionary of the English Language, 2000. Boston: Houghton Mifflin Company.

www.szoloto.hu (downloaded: 12. 04. 2012.)

<http://kettannyelvu.com/kie/> (downloaded: 12. 04. 2012.)

<http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html> (downloaded: 12. 04. 2012.)

<http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html> (downloaded: 12. 04. 2012.)

<http://education.stateuniversity.com/pages/2493/Team-Teaching.html>
(downloaded: 12. 04. 2012.)

Jeney Dalma

is a teacher of English in ELTE Practice School. She received her BSc diploma at ELTE University, Faculty of Primary and Pre-primary Teacher Education. She is doing her MSc studies at ELTE University, Faculty of Education and Psychology (Science of Education, major of Early Childhood) at the present year. Her fields of research cover early foreign language education and bilingual education. The recent research is her first publication.

Juhász Csilla

(Budapest, Deutscher Kindergarten)

EINE KULTUR DES VERSTEHENS

DIE VERBINDUNG VON THEORIE UND PRAXIS DES INFANS-KONZEPTE IM DEUTSCHEN KINDERGARTEN (BUDAPEST)



“Bewiesen halte ich demnach durch das Vorige, daß die wahre Vernunft dem Menschen keinen andren Zustand, als einen solchen wünschen kann, in welchem (...) jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit, zu entwickeln.”

Wilhelm von Humboldt (1792)

Einleitung

Die Bildungsdiskussion der letzten zwei Jahrzehnte in Deutschland zeigt deutlich, dass Bildung besonders in Bezug auf die Frühpädagogik neu überdacht werden muss. Dabei wurde auch die mehr als 200jährige Geschichte des Bildungsbegriffs rezipiert, unter anderem die Überlegungen Wilhelm von Humboldts, und in Bezug gesetzt zu den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft über das Aufwachsen von Kindern und die immer größer werdenden gesellschaftlichen Erwartungen an die Kompetenzen der Erwachsenen (vgl. Laewen, Andres 2007).

Die Forschungsergebnisse der jüngsten Zeit aus dem Bereich der Hirnforschung, der Entwicklungspsychologie und der Pädagogik zeigen, dass die ersten sechs Jahre vor der Schule besonders wichtig und ausschlaggebend für die Entwicklung des Kindes sind. In dieser Zeit bilden sich im Gehirn unzählige

Synapsen (Verbindungen zwischen Gehirnzellen zur Reizübertragung), die später die Grundlage für das Lernen darstellen. Sie machen es möglich, dass man Zusammenhänge begreifen kann und darauf neues Wissen aufgebaut werden kann.

Um diese Synapsenbildung zu ermöglichen braucht das Kind Erfahrungsfelder, in denen hinreichend komplexe Zusammenhänge zu erfahren sind. Darin kann die Grundlage für komplexe Denkprozesse gesehen werden, da in der heutigen Gesellschaft Komplexität in allen Berufsfeldern vorausgesetzt wird.

Kinder sind darauf gut vorbereitet und mit einer ganzen Reihe an Fähigkeiten und Kompetenzen schon von Geburt an ausgestattet, mit deren Hilfe sie sich von Anfang an die Welt erschließen. Sie sind in all diesen Bemühungen selbst die Akteure der eigenen Entwicklung. Dabei kann das Tempo der Entwicklungsschritte der Kinder individuell sehr unterschiedlich ausfallen. Dieses Potenzial des Kindes muss unterstützt und auf hohem Niveau herausgefordert werden, weshalb Bildungsbemühungen nicht bis zum Schulanfang hinausgeschoben werden dürfen.

Aus diesen Erkenntnissen sind in den letzten zehn Jahren in Deutschland einige pädagogische Wege entwickelt und in der Praxis erfolgreich erprobt worden. Das Verfahren "Bildungs- und Lerngeschichten" das vom Deutschen Jugendinstitut nach neuseeländischer Vorlage für deutsche Verhältnisse überarbeitet wurde (Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider, Schweiger 2007), das Konzept der "Early Excellence Centres", das aus Großbritannien adaptiert wurde (Hebenstreit-Müller, Lepenies 2007) und das *infans*-Konzept der Frühpädagogik (Andres, Laewen 2011), das im Folgenden vorgestellt wird.

Das 1988 gegründete Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V. (*infans*), mit Beate Andres und Hans-Joachim Laewen hat das *infans*-Konzept der Frühpädagogik entwickelt und arbeitet bis zur heutigen Zeit an der Weiterentwicklung und Implementierung des Konzeptes und an der Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In jüngster Zeit wurde das Konzept in Kooperation mit Krippen in der Deutschschweiz erweitert (www.bildungskrippen.ch) und ist nun auch für Kinder bis 3 Jahre anwendbar.

Logik des Konzeptes

Jedes Kind sucht nach unserem heutigen Wissen von Beginn an mit großer Energie Wege die Welt kennen zu lernen, um darin wirksam und handlungsfähig zu sein. Es nimmt die Welt durch seinen Körper mit allen Sinnen wahr. Es beo-

bachtet, probiert aus, entdeckt Zusammenhänge und baut all diese Erfahrungen in sein Weltbild ein. Es konstruiert fortwährend an seinem Bild von der Welt.

Neben kognitiven Fähigkeiten bauen Kinder von den ersten Lebensmonaten an Beziehungen zu den Erwachsenen ihrer engsten Umgebung auf, sogenannte Bindungsbeziehungen, in denen einfühlsame und kompetente Unterstützung von Erwachsenen möglich ist. Auch zu PädagogInnen in Kindergärten können solche Beziehungen aufgebaut werden. So wird die Frühpädagogik zu einer emotional gestützten dialogischen Kooperation zwischen Erwachsenen und Kind, in deren Mittelpunkt die individuellen Bildungswege der einzelnen Kinder stehen.

Die Potenziale, über die Kinder verfügen, sind nicht immer offensichtlich. Es bedarf besonderer Mittel der wissenschaftlichen Forschung, um die Wege des Lernens von Kindern zu verstehen. Eine zentrale Methode ist dabei in Wissenschaft und Praxis die Beobachtung.

Das *infans*-Konzept stellt den PädagogInnen ein differenziertes Beobachtungs- und Reflexionsinstrument zur Verfügung, um ihren Blick zu schärfen. Die Pädagogen konzentrieren damit ihre Wahrnehmung auf die Handlungen eines Kindes und dokumentieren in schriftlicher Form, was sie beobachtet haben. Diese Dokumentation der Beobachtungen bietet die Grundlage für den fachlichen Reflexionsprozess im Team der KollegInnen. In einem tiefgründigen Verfahren werden über Assoziationen und fachliche Deutungen die Beobachtungen ausgewertet. Die Foto- und Schriftdokumentationen werden in einem Portfolio zusammengefügt und sind die Basis der weiteren pädagogischen Planungsarbeit.

Über mehrere ausgewertete Beobachtungen eines Kindes wird deutlich, ob immer wiederkehrende Handlungen, Spiele, Materialien im Tun des Kindes sichtbar werden, die man als Interesse bezeichnen kann. Wenn mehrere Interessen sich mit dem bisherigen Weltbild des Kindes verbinden, sprechen wir von den sogenannten "Themen des Kindes", die sich hinter den Handlungen verbergen. Dieser Prozess des Themenfindens ist für das Team eine der spannendsten Aufgaben bei der Umsetzung des *infans*-Konzepts.

Auf dieser Weise kommt es zu einer Versprachlichung des Themas eines Kindes, das hinter seinen Handlungen vermutet wurde. Diese symbolische Neuformulierung seitens der Erwachsenen bietet dem Kind neue Herausforderungen innerhalb seines Bildungsthemas. Es wird ihm eine neue Ebene seines Arbeitsmodells von der Welt angeboten, auf der es neuen "Sprachen" begegnet.

Die Planung der daraus folgenden Handlungsschritte der Pädagogen bezieht neben den Erkenntnissen aus den Beobachtungsauswertungen auch die vom Team formulierten Erziehungsziele ein.

Module und Praxis

Diese Art komplexer Pädagogik stellt auch das Fachpersonal von Kindertageseinrichtungen vor große Herausforderungen. Einerseits ist es die Auseinandersetzung mit einem neuen Verständnis vom Kind und seinem Lernen, die notgedrungen die Reflexion der eigenen Haltung, des eigenen Rollenverständnisses und Berufsbildes mit sich bringt, andererseits die “technische Ausführung” der neuen Aufgaben, die mit diesem anspruchsvollen Konzept verbunden sind.

Einen roten Faden in der Arbeit mit dem *infans*-Konzept gibt die spiralförmige Umsetzung der fünf Module vor. In allen Bestandteilen des Konzeptes innerhalb dieser Handlungs- und Lernspirale werden die pädagogischen Fachkräfte herausgefordert, ihre Haltung zu reflektieren und ihr “technisches” Können zu verbessern.

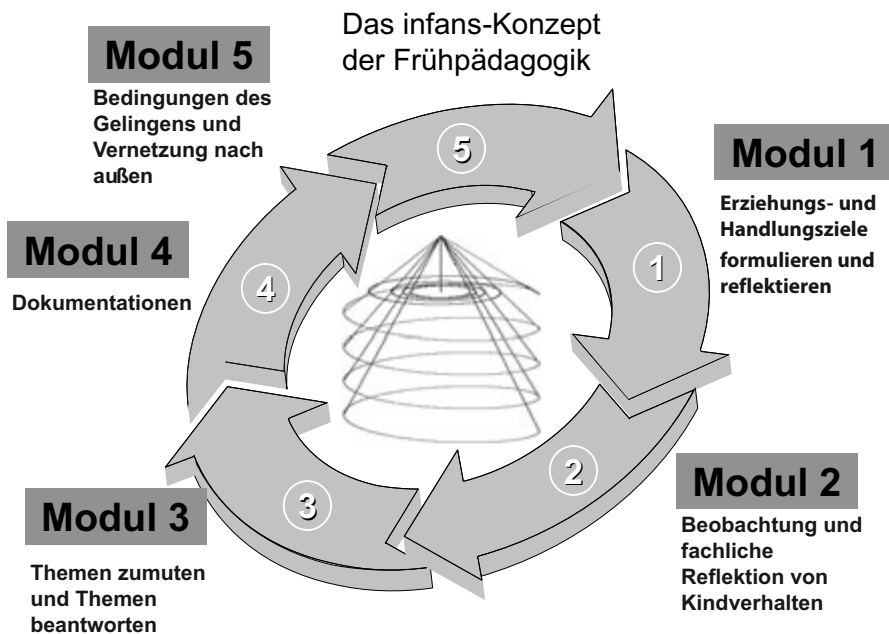


Abbildung 1. Das *infans*-Konzept der Frühpädagogik
(Andres/Laewen 2011, 21)

Wie die Umsetzung des *infans*-Konzeptes gelingen kann, welche Fragen und Schwierigkeiten sich auftun können, soll im Folgenden am Beispiel des Deutschen Kindergartens Budapest, Ungarn aufgezeigt werden.

Wir verlassen also jetzt mit dem *infans*-Konzept in der Tasche Deutschland und damit auch das Eingebettetsein in die dortigen politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Bildungsdiskussionen und begeben uns in das Wagnis des Inseldaseins. Der Kindergarten liegt in wunderschöner Umgebung auf einem der Budaer Berge mit erstklassiger Aussicht. Es handelt sich um eine private Institution. Träger ist der Elternverein, Verein Deutscher Kindergarten, der bereits 20 Jahre besteht.

Die Einrichtung hat Plätze für 40 Kinder, die ihren Alltag "auf Deutsch" leben. Für ca. 80% der Kinder ist dies die Muttersprache, wobei sich die Zusammensetzung Jahr für Jahr ändert. Die Zweisprachigkeit ist bei allen Familien vorhanden und sogar in manchen Fällen um eine dritte und vierte Sprache erweitert. Die Familien des Ganztageskindergartens sind aus der gehobenen Mittelschicht bis Oberschicht, die über ausreichende finanzielle Mittel verfügen und hohe Erwartungen an die Bildung ihrer Kinder haben.

Im Haus arbeiten fünf Pädagoginnen, inklusive Leitung des Kindergartens, und eine hauswirtschaftliche Mitarbeiterin, die alle über gute bis muttersprachliche Deutschkenntnisse verfügen. Das Team wird um PraktikantInnen ergänzt, die ihre Erzieherinnenausbildung in Deutschland absolvieren.

Die Idee des Implementierens eines neuen Konzeptes traf auf fruchtbaren Boden, obwohl der Prozess der Umstellung natürlich für alle Beteiligten eine Reihe von nicht geahnten Herausforderungen mit sich brachte. Das Team schritt mit vollem Elan dem "Abenteuer" entgegen und war neugierig auf die neuen pädagogischen Erkenntnisse, zugleich haben im Prozess der Umsetzung manche neuen Gedanken bei Beteiligten eher zu einem bremsenden Verhalten geführt, das nur durch vertiefte Teamarbeit und verständnisvolle Gespräche aufzulösen war.

Die Kinder nutzten die mit den pädagogischen Veränderungen einhergehende neu gewonnene Handlungsfreiheit und zeigten eine überbordende und ausufernde Aktivität. Mit ihrem Verhalten boten sie die Grundlage für die Reflexion der Fachkräfte, die nun anfangen, ihre Strukturen, Regeln und Haltungen zu hinterfragen. Auch Mütter und Väter haben ihre Fragen, Ängste, Zweifel geäußert und öffneten damit das Tor für "eine Neuformulierung der Elternarbeit", die eines offenen Dialogs bedarf und mehr Berührungspunkte zwischen Erzieherinnen und Eltern braucht.

Sich dieser Voraussetzungen bewusst, betreten wir nun die Lernspirale. Wie wurden die fünf Module des *infans*-Konzeptes im Deutschen Kindergarten in Budapest umgesetzt?

Modul 1: Erziehungs- und Handlungsziele formulieren und reflektieren

Die persönlichen Ziele

Damit die Kinder in Kindertageseinrichtungen auf authentische und leidenschaftliche Pädagogen treffen, bedarf es einer besonderen Anteilnahme der Fachkräfte an den Grundlagen ihrer Arbeit. Werden Erziehungsziele und Vorgaben ausschließlich von Trägern und Gesetzgebern vorgegeben, scheitert deren Umsetzung oft an der inneren Beteiligung derer, die diese Ziele leben und beleben sollten.

Aus dem Grund ist es in diesem Handlungskonzept vorgesehen, dass in einem ersten Schritt jede pädagogische Fachkraft nach ihren persönlichen Zielen befragt wird. Man soll Reflexionsfragen nachgehen wie "Was macht mich aus? Was hat mich auf meinem persönlichen Bildungsweg positiv, negativ beeinflusst? Welchen Persönlichkeiten bin ich auf meinen verschiedenen Lernwegen begegnet? Wie war ihr Einfluss?" und sich auf eine biographische Reise begeben über Fähigkeiten, Haltungen, Gelebtes und Erlebtes bei sich und bei Anderen.

Ausgehend von den eignen biografischen Erlebnissen beantwortet dann jede Fachkraft die Frage: Über welche Fähigkeiten und Kompetenzen sollen Kinder, wenn sie erwachsen sind, verfügen? Wodurch sollen sie sich auszeichnen? Wichtig ist, dass diese Ziele auf der Ebene der Erwachsenen formuliert werden, damit man keine mittelfristigen Ziele anstrebt. Denn der Einfluss des Kindergartens reicht keineswegs nur bis zum Schuleintritt der Kinder (vgl. Andres/Laewen 2011, 35).

Im Rahmen der individuellen Reflexion über diese persönlichen Ziele kommen sich KollegInnen in ihrer Persönlichkeit näher, nehmen mehr Gestalt als Pädagogen an und gewinnen zunehmend Verständnis für die Handlungen und Haltungen der Anderen. Nur mit so offen gelegten Wertvorstellungen und Beweggründen gelingt es, dass ein Team seine pädagogischen Handlungen ehrlich reflektiert und grundlegende Veränderungen vollzieht. Die gegenseitig wertschätzende Atmosphäre und eine professionelle Moderation seitens der Leitung ist dazu eine grundlegende Voraussetzung.

Beispiel:

Kollegin S. formuliert folgendes Ziel: Der erwachsene Mensch, der das Kind einmal sein wird, ist fähig die Begebenheiten der Welt kritisch zu hinterfragen.

Nachdem sie ihre Geschichte erzählt hat, in der sie über positive Erfahrungen mit ihren Eltern berichtet, die ihr immer vorgelebt haben, das sie die Meinungen anderer nicht als bare Münze nehmen soll, und nichts ohne zu hinterfragen einfach übernehmen soll. Durch diese kritische Haltung ist sie zu einer besten Freundin gekommen, die von allen anderen gemieden und schlecht geredet wurde". S. ließ sich dadurch nicht abhalten auf das Mädchen zuzugehen und sich selbst ein Bild zu machen.

Über die Verständnisfragen aus dem Team zum Erziehungsziel der Kollegin kam es zu der Frage, was denn unter "kritisch" zu verstehen sei, bzw. was Frau S. selbst darunter versteht. Für eine Kollegin hörte sich das "kritisch" zu kritisch, sogar kritisierend an. S. konnte durch weitere Einzelheiten für mehr Verständnis sorgen. Zugleich hat sie selbst den Begriff noch einmal überprüft und auch nachgeföhlt, ob er für sie stimmig ist. Sie hat eine Umformulierung in Erwägung gezogen und hat sich ihr persönliches Erziehungsziel ohne das Wort "kritisch" durch Kopf und Herz gehen lassen.

Durch die tiefe wertschätzende Haltung der Moderation und der anderen Kolleginnen konnte sie sogar bei sich entdecken, dass "kritisch" bei ihr den Beigeschmack "Wut und Trotz" hervorruft und konnte somit den umformulierten Satz als Beruhigung empfinden.

Die gesellschaftlichen Ziele

Aber natürlich kann in einem Kindergarten nicht ausschließlich mit den persönlichen Zielen der Erzieherinnen gearbeitet werden. Jede Gesellschaft hat das legitime Anliegen, das, was ihr wichtig ist, an die nachwachsende Generation heranzutragen, deshalb werden in weiteren Schritten gesellschaftliche Ziele formuliert. Die persönlichen und gesellschaftlichen Ziele abschließend zusammen mit den Zielen des Trägers auf Zukunftsfähigkeit und Legitimierbarkeit kritisch zu überprüfen, ist eine ernsthafte Aufgabe des Teams.

Die Eltern werden in den Prozess der Erziehungszielentwicklung ebenfalls einbezogen und auch ihnen wird ermöglicht sich über ihre eigene Biographie mit ihren Sorgen, Fragen und Visionen am Kindergartenalltag zu beteiligen.

Die durch Familien- und Landeskultur bedingten Unterschiede bewegen auch die Ziele der Eltern. Die Sorgen um pflegerische und hygienebedingte Erwartungen drückten sich in den Zielformulierung einiger Eltern aus. Im Austausch mit dem Team wurde Verständigung über die Herkunft dieser Themen ermöglicht. So konnte ein entsprechendes Ziel der Eltern Einzug in den pädagogischen Alltag finden. Zeitnah wurden Handlungsziele in Projekten zum Thema "Körper, Gesundheit, Hygiene" teilweise auch mit Einbeziehung der Eltern umgesetzt. Vielen Eltern konnte ihre Sorge genommen werden und es gelang sogar sie zur Eigenreflexion anzuregen.

Wenn in diesem Verständigungsprozess die Erziehungsziele des Teams und der Eltern auf der Erwachsenenenebene formuliert sind, werden sie nach einem konkreten Verfahren in Handlungsziele übersetzt. Damit werden sie dann einen Einzug in die praktische Arbeit des Kindergartens finden.

Drei Fragen helfen bei dieser Übersetzungsarbeit von der Erwachsenenenebene auf die Kindergartenebene (vgl. Andres/Laewen 2011, 47ff):

Nun verfolgen wir das Erziehungsziel-Beispiel der Kollegin S. um einen Einblick in dieses Verfahren mit den drei Fragen zu gewinnen.

Woran merke ich/habe ich gemerkt, dass ein Erwachsener **fähig ist Begebenheiten der Welt zu hinterfragen?**

- **er redet laut und deutlich**
- er kann zuhören
- er stellt Fragen
- ...

Was muss/musste gegeben sein damit **ich selbst laut und deutlich rede?**

- Räume mit guter Akustik
- Menschen, die zuhören; die ich kenne
- Bühne
- Mikrophon
- **Foren, in denen Menschen sprechen**
- ...

Was müssen wir als ErzieherInnen tun, damit die Kinder in unserem Kindergarten **Foren finden in denen Menschen sprechen, damit sie laut und deutlich sprechen können?**

- Kinderrunden als Kommunikationsforum einführen
- Erwachsene erzählen in vielen Situationen über sich
- Bei Essenssituationen unterhält man sich
- Rollenspielbereich bietet Theaterspiele an
- Vorführungen werden organisiert
- ...

Auf diese Art und Weise werden alle Erziehungsziele nacheinander bearbeitet. So liegen für alle Bildungsbereiche eine Reihe konkreter Hinweise vor, die die Umgestaltung der Arbeit im Kindergarten leiten sollen. Diese Handlungshinweise sind nach einer ausführlichen Diskussion für das ganze Team verbindlich und sind somit die Grundlage der Qualitätsüberprüfung in der Einrichtung.

Der Prozess ist offensichtlich langwierig und es bedarf eines hohen Engagements und Zeit. Der Umgestaltungsprozess kann evtl. über mehrere Jahre andauern. In der Besprechungsstruktur des Kindergartens müssen Zeiten eingeplant werden, in denen das Team kontinuierlich mit den Erziehungszielen arbeiten kann.

Nach dem Einführungsseminar zum Konzept wurden die ersten Schritte der Veränderung festgelegt. Die Vorbereitungszeiten wurden im Einklang mit dem Träger von den Betreuungszeiten getrennt und mit Inhalten gefüllt. Diese Zeiten wurden auch im Kindergarten abgeleistet und von der Leitung im Dienstplan festgelegt. So entstanden 4,5 Vorbereitungsstunden für jede Erzieherin für Aufgaben wie Portfolioführung der einzelnen Kinder, Erziehungszielreflexion, Planung von Handlungsschritten und Individuellen Curricula.

Um mit einem Ordnungssystem eine einfache Handhabung der Erziehungs- und Handlungsziele zu gewährleisten, teilt man sie in Bildungsbereiche ein. Diese können und müssen dann auf die materielle Umgebung und auf die Interaktionsgestaltung einen direkten Einfluss nehmen. Parallel dazu bietet es sich an, mit der vom *infans*-Konzept vorgeschlagenen Ist-Analyse der Kindergartenräume eine erste Veränderung zu vollziehen mit dem Augenmerk: Wie sollen Räume der 3-6 jährigen Kinder gestaltet sein, damit sie in allen Bildungsbereichen komplexe Erfahrungen machen können und ihre Entwicklung auf einem hohen Niveau unterstützt und herausgefordert wird?

So entstanden in den Räumen des Deutschen Kindergartens für die wichtigsten Bildungsbereiche Kulissen, in denen es möglich ist, sich die Welt vielseitig zu erschließen. Türen wurden geschlossen oder geöffnet, Ecken wurden zu Räumen vergrößert, tote Bereiche mit Leben erfüllt. Flure, Treppen, Fensterbänke laden zu erweiterten Tätigkeiten ein. Neue Orte zu schaffen, wurde plötzlich selbstverständlich. Es entstand das erste Raumkonzept, das durch Handlungsforschung fortwährend zu erneuten Reflexionen einlud.

Folgende Schilder helfen Kindern, Eltern und Besuchern sich in den Erfahrungsmöglichkeiten zu orientieren. Darüber hinaus zeigen die Beschreibungen die Richtungen der Handlungsziele, die von den Erzieherinnen erarbeitet wurden.

Rollenspielraum

Hier kannst du...

- Dich verkleiden und in verschiedene Rollen schlüpfen
- die Puppenecke für Familien- und Tierspiele nutzen
- tanzen, Theater spielen und Musik hören
- den Arztkoffer zum Doktorspielen benutzen
- an der Kinderrunde mit interessanten Gesprächen teilnehmen
- Dich nach dem Essen in der Ruheinsel ausruhen und eine Geschichte hören

Bewegungsbereich

Hier kannst du...

- vielfältige Bewegungsmöglichkeiten ausprobieren: rollen, balancieren, steigen, schlängeln
- mit den Bewegungselementen einen Parcours oder Springmöglichkeit bauen
- Trampolin hüpfen
- (Weit-) Springen üben von der Treppe auf die Matte

Treppenhaus

Hier kannst du...

- mit den anderen Kindern bei der "Singtreppe" Lieder singen
- von oben nach unten kommen und von unten nach oben
- die Fotos / Ausstellungen / Informationen an den Wänden und auf der Fensterbank ansehen
- Stufen zählen

Atelier

Hier kannst du...

- frühstücken und die Morgenrunde mitgestalten
- malen und zeichnen mit Stiften und verschiedenen Kreiden
- die vielen unterschiedlichen Papiere / Kartone reißen, schneiden und kleben
- mit Ton arbeiten
- in der Teecke Café spielen, Bücher anschauen und echten Tee kochen
- dreidimensionale Werke aus Karton und Verpackungen schaffen
- großflächige Bilder mit nassen Farben malen
- Kunstbände und Kunstkarten in der Galerie anschauen und Dich inspirieren lassen
- Dich selbst am Porträttisch zeichnen
- Deinen ganzen Körper in der Körperecke studieren, abmalen, Bücher darüber anschauen

- Gesellschaftsspiele und Puzzle am Tisch und auf dem Boden spielen
- Mittag essen: Dir selbst das Essen auf den Teller portionieren (und so deinen Hunger abschätzen lernen) und den Umgang mit Messer und Gabel üben

Forscherraum

Hier kannst du...

- frühstücken und die Morgenrunde mitgestalten
- an der Kinderrunde mit interessanten Gesprächen teilnehmen
- Dich in der Schreibwerkstatt mit der Welt der Zeichen, Buchstaben und Symbole auseinandersetzen
- Logik- und Legespiele sowie Lego am Tisch spielen
- in der Sandstation den Sand in Gefäße füllen, schütten, fühlen und so Mengen erleben
- Magnetismus an der Magnetwand erfahren
- im Labor Interessantes unter die Lupe nehmen: untersuchen, abzeichnen, nachschauen, bearbeiten, erforschen; Informationen über Technik und Natur bekommen; Experimente durchführen
- im Kindermuseum Dinge an- und erfassen
- in der Matheecke Gewichte und Kleinteile mit verschiedenen Waagen wiegen
- Zählen und einen ersten Begriff von Mengen erwerben; geometrische Figuren kennen lernen; Murmelbahnen bauen; das Material legen, mischen, sortieren, schütten und messen
- in der Werkstatt mit alten, nicht funktionierenden elektrischen Geräten experimentieren; Schrauben, zusammensetzen, auseinander bauen, schneiden, drehen
- Kleinteile manipulieren und sortieren; die Heißklebepistole benutzen; echtes Werkzeug benutzen

Flur

Hier kannst du...

- Fußball mit beidseitiger Mattenabgrenzung spielen
- Papierflieger ausprobieren
- die Kugelbahn mit Bällen benutzen
- die Informationsplakate an der Wand ansehen, darüber nachdenken und Bücher über die Themen anschauen

Musikbox

Hier kannst du...

- die Instrumente ausprobieren und deren Handhabung lernen
- Klänge erzeugen und Rhythmen erleben
- singen
- Bücher aus der Bücherei anschauen
- Dich zurückziehen und ausruhen

Lesecke

Hier kannst du...

- Dein Lieblingsbuch immer wieder anschauen und vorlesen lassen
- Dir kleine eigene Welten schaffen im und um das Puppenhaus
- mit dem Puppenhaus und den Figuren spielen
- Dinge nachschauen, die dich interessieren
- Geschichten auf CD hören
- Dich zurückziehen und ausruhen – die Seele baumeln lassen

Bauraum

Hier kannst du...

- an der Kinderrunde mit interessanten Gesprächen teilnehmen
- mit Tüchern, Kartons, Bausteinen, Seilen und Matten bauen
- mit Autos spielen und dafür Straßen und Garagen schaffen
- große Höhlen bauen und Dich verstecken
- Pläne zeichnen und sie in die Tat umsetzen
- Architektenpläne und -bücher ansehen und nachahmen
- nach dem Essen dich in der Ruheinsel ausruhen und eine Geschichte hören

Das Büro ist ein Ort für...

- Kommunikation
- Erstkontakt mit unserer Kita
- Elterngespräche
- Team- und Fortbildungstreffen
- Organisation, Koordination und Planung

Modul 2: Kindverhalten beobachten und fachlich reflektieren

Wenn Pädagogen sich über die Bildungsprozesse der Kinder verständigen wollen, kommen sie nicht ohne ein systematisches Verfahren aus. Die Methode des Beobachtens und dessen schriftliche Aufzeichnung werden durch einen komplexen Auswertungsprozess als eine Annäherung an den Sinn der wahrgenommenen Handlungen der Kinder verstanden.

Nach den ersten räumlichen und strukturellen Veränderungen im Alltag der Kinder merken Erzieherinnen bald, wie die einzelnen Kinder zunehmend ihre Interessen und Leidenschaften finden. Dies drückt sich in einer Atmosphäre der Konzentration aus und sorgt dafür, dass Ruhe in die Arbeitsphasen der Kinder einkehrt.

Somit kann sich die pädagogische Fachkraft ihrer nächsten zentralen Aufgabe nach diesem Konzept widmen. Sie kann sich aus dem Geschehen zurückziehen, um die Kinder individuell wahrnehmen zu können. Das *infans*-Konzept schlägt für diese individuelle Beobachtungsaufgabe ein konkretes Instrumentarium vor.

In dem Bogen "Interessen/Bevorzugte Tätigkeiten" geht es darum, den Blick zu schärfen und genau zu sehen, womit das einzelne Kind beschäftigt ist. Was interessiert das Kind, was wird von ihm immer wieder ausgesucht, bei welchen Tätigkeiten hält es sich leidenschaftlich auf? All diese Fragen leiten die Erzieherin und lassen sie individuelle Informationen über die Kinder sammeln.

Die Kinder arbeiten an ihrem Weltbild und dies immer in Ko-Konstruktion mit anderen. Dabei spielen die anderen Kinder neben den umgebenden Erwachsenen eine zentrale Rolle. Sie begeben sich in Beziehungen miteinander, um ihre Fragen, Themen über die Beschaffenheiten der Welt zu erproben, zu überprüfen und auf ihre Standhaftigkeit zu testen. Dabei ist die Freundschaft eine besondere Form der Begegnung, in der die Entwicklung des Selbstbildes und der sozialen Kompetenzen möglich ist.

In dem Bogen "Freunde und sonstige Beziehungen" kommt es zu Aufzeichnungen, die darüber informieren, wie die Freundschaften des Kindes aussehen und wodurch sich diese sozialen Bindungen auszeichnen. Die Erzieherinnen halten sowohl zu Freundschaften wie auch zu den Tätigkeiten und Interessen der Kinder Anekdoten, Geschichten über Situationen fest und machen Gebrauch von technischen Geräten, Fotoapparat, Videokamera, um ein visuell-plastisches Bild der Wahrnehmung, besonders auch zur Veranschaulichung für Eltern, zu erhalten. Mit einem "Soziogramm" der jeweiligen Kindergruppe werden die Kinder

mit ihrem “Eingebunden sein” in einer Spielgemeinschaft dargestellt. Dies gibt Informationen über die Vielfalt der aktiven und passiven Kontakte des Kindes in seinem Spielalltag.

Durch die täglichen Beobachtungen werden den Pädagoginnen die unterschiedlichen Vorlieben der einzelnen Kinder in den verschiedenen Spielbereichen deutlich. Wenn Kinder sich in ihrer Entscheidungsfreiheit üben dürfen, zeigen sie mit ihrer Wahl den Bildungsbereich, in dem sie zurzeit am besten ihre Themen bearbeiten können. Der Bogen “Bildungsbereiche/Zugangsformen” ermöglicht den Erzieherinnen einen ersten Zugang zu den aktuellen Vorlieben und Interessen des Kindes. Hier werden in acht Bildungsbereichen (Sprache, Logik und Mathematik, Bewegung, Musik, Soziales Verständnis, Mechanik und Konstruktion, Wissenschaft, Bildende Kunst) Fragen zu den bevorzugten Aktivitäten des Kindes beantwortet. So erhält man ein Profil über die individuellen Zugänge des Kindes.

Um Risiken in der Entwicklung des Kindes erkennen zu können, gibt es den Bogen “Grenzsteine der Entwicklung”. Dieser wird zum Geburtstag des Kindes jährlich ausgefüllt, um mit den jeweiligen Fragen festzustellen, ob das Kind altersgemäße beobachtbare Kompetenzen aufweist. Der Bogen ist kein Diagnoseinstrument, er gibt bloß Hinweise auf mögliche Risiken, die dann mit den Eltern besprochen und ggf. von einem “Fachmann” weiter abgeklärt werden müssen. Formlos können und müssen daneben natürlich auch wichtige Ereignisse im Alltag des Kindes notiert werden, ergänzt durch kommentierte Werke, die nach Ansicht der Pädagoginnen eine wichtige Stufe auf dem Bildungsweg des Kindes darstellen.

Dem Bogen “Bildungsinteressen und Bildungsthemen des Kindes” fällt eine zentrale Rolle im Beobachtungssystem zu. Die Aufgabe jeder Erzieherin ist es, mit diesem Bogen konkrete Spieltätigkeiten der einzelnen Kinder zu beobachten und schriftlich festzuhalten. Das Kind soll in einer selbstgewählten Situation mit engagierten Tätigkeiten aufgesucht werden und die Geschehnisse sollen in einem Fließtext wert- und interpretationsfrei beschrieben werden. Die Reflexion der beobachteten Sequenz beginnt mit der Beantwortung einiger Fragen durch die Beobachterin zu eigenen Gefühlen während der Beobachtung, zur Perspektive des Kindes in der Situation (Perspektivenübernahme) “Wie fühlt sich das Kind?” und mit der Beurteilung der Engagiertheit des Kindes in der beobachteten Situation.

Die weitere Auswertung der Beobachtung findet im Team mit den anderen Kolleginnen statt. Die Bedeutung der Teamarbeit drückt sich in der Vielfalt der Perspektiven und in dem dialogischen Verständnis bei der Interpretation von

Handlungen des Kindes aus. Dazu dient eine sinnvolle Gliederung, die durch Assoziationen, Hinweise, fachliche Schlüsse und der wissenschaftlichen Methode der "Objektiven Hermeneutik" zum fachlichen Diskurs anregt. Die zentrale Frage ist dabei: "Was macht das, was das Kind tut, zu einer sinnvollen Handlung?". Grundlegend ist die Haltung der Pädagogen, dass all das, was ein Kind tut, einen Sinn macht. Es ist für das Kind sinnvoll und passiert aus inneren Beweggründen. Nur so können Erzieherinnen mit einer ehrlichen Neugier in das "Verstehen-wollen" einsteigen und nach dem Sinn aus der Perspektive des Kindes suchen und sich mit der kulturellen Einbettung der Handlungen ernsthaft auseinander setzen.

Als Ergebnis solcher Auswertungsprozesse entsteht ein "Mehrverständnis" dem Kind gegenüber, dass die Kolleginnen dazu veranlasst, konkrete pädagogische Handlungen für das Kind zu planen, um es in seinen Themen, Sinnfragen, Weltbildkonstruktion zu unterstützen und herauszufordern. Diese Handlungsschritte fließen anschließend in den Alltag ein, führen zum Bildungsdialog mit dem einzelnen Kind, bereichern die materielle Umgebung der Bildungsbereiche und lassen die Interaktionen zwischen Kind-Erzieherin, Kind-Kind vielfältiger und tiefer werden.

Diese Art der Arbeit im Kindergartenalltag stellt Erzieherinnen vor neue Herausforderungen. Das Verständnis der theoretischen Grundlagen und die daraus resultierenden neuen Schritte und die technische Durchführung der Beobachtungsaufgaben stehen auf der einen Seite. Die andere Seite ist aber die Überprüfung von Haltungsfragen zum eigenen Beruf, zum Bild vom Kind und nicht zuletzt das Bild über die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Ein so komplexer Umstellungsprozess kann nur unter Einbeziehung der Eltern gelingen. Sie müssen von Anfang an über Veränderungen und deren Grundlagen informiert sein, um "natürliche" Verunsicherungen aufzufangen. Die Methode des Beobachtens kann Ängste und Fragen auslösen, die nur in einem intensiven Dialog aus dem Weg geräumt werden können. Erzieherinnen sollen durch Beispiele aus Beobachtungsprozessen und durch die daraus resultierenden Alltagsveränderungen die Eltern immer mehr mit der neuen pädagogischen Arbeit und deren bereicherndem Blick vertraut machen.

Die ehrliche Reflexion in diesem Prozess, auch der eigenen Unsicherheiten und Widerstände gegenüber den neuen Aufgaben, ist eine unumgängliche Voraussetzung für alle Beteiligten.

Die Kollegin stellt die beobachtete Situation von R. vor. Der Junge ist drei Jahre alt und ist erst seit vier Monaten im Kindergarten. Die Situation spielt sich im Atelier ab und R. ist alleine am Maltisch. Vor ihm ist ein Teller als Farbpalette, er hat ein großes Papier und einen großen Pinsel. Er nimmt die Farbflasche mit der schwarzen Farbe und drückt davon immer wieder auf den Teller und verteilt die Farbe mit dem Pinsel. Später wechselt er den Pinsel von einer Hand in die andere und schmiert die Farbe damit weiter aufs Papier. Dabei ruft er immer wieder vor sich hin "Noch mehr! Noch mehr!"

Soweit die Zusammenfassung der Situation, die die anderen Kolleginnen aufmerksam anhören. Nach kurzen Verständnisfragen kommt es zu einer Klärung der Gefühle und nach dem R. alle Anzeichen der Engagiertheit des Jungen (rote Backen, konzentrierte Körperhaltung, lange Zeit an der gleichen Tätigkeit) aufgezeigt hat, gehen die Fachkräfte in den Diskurs über der Beobachtung.

Es werden erste Assoziationen gesammelt: Yin-Yang, schwarz-weiß, Befriedigung, "mehr"-Gefühl haben... Fluss und fließen, Masse, fast zu spät, Grenzenlosigkeit, Gott spielen. Dann richtet man die Aufmerksamkeit auf die Interessen von R., von denen das Matschen auch in dieser Situation sichtbar wird. Weitere Hinweise sind: er hält sich gerne und lange beim Händewaschen auf, er ist gerne im Haus "überall", er lernt gerne alles durch anfassen kennen, er fühlt sich in eins zu eins Beziehungen sehr wohl.

In der Überlegung zum Sinn der Handlung aus der Sicht des Kindes kamen die Kolleginnen darauf: er möchte "genug haben", er möchte spüren, er möchte "näher gehen", er möchte sich wohlfühlen. Dann kommt eine weitere Frage nach dem Sinn der Handlung aber im kulturellen Bedeutungsspektrum. Diese Aufgabe greift auf die Methode der objektiven Hermeneutik zurück und stellt eine schwierige Hürde im Auswertungsprozess dar. Nachdem sie die Grundgedanken dieser Methode kennengelernt haben, üben sie sich fortwährend mit dem tiefen Eintauchen zum Verstehen. Sie suchen einen immer wiederkehrenden Textteil, um der kulturellen Einbettung dessen näher zu kommen. In dem Fall hat R. immer wiederholt: "noch mehr!" und zwar als Ausrufesatz betont. Dann stellt man sich die Frage: in welcher Situation könnten wir uns im Erwachsenenleben vorstellen, dass dieser Satz mit der gleichen Betonung Sinn machen würde? Das Team dachte nach und sammelte Situationen, die einmal zutrafen, einmal verworfen werden mussten, weil nicht alle mit der Echtheit einverstanden waren. Zum Schluss kamen drei Szenen zusammen:

- Eine Essenssituation mit reichen Menschen an einem üppig gedeckten Tisch
- Man geht mit viel Geld einkaufen und findet während des Stöberns immer mehr Klamotten unwiderstehlich
- Diebe finden unerwartet Kisten voll mit Schmuck, Geld, Gold

Dann fragt man sich, was diese Situationen gemeinsam haben, worauf spannende Gedanken auftauchen, die eine andere Seite zur beobachteten Szene eröffnen: Habgier, Adrenalin, Glückshormone, Haben, Befriedigung, Grenzen überschreiten, Besitz, viel – waren die wichtigsten Anhaltspunkte des Gespräches.

Um noch mal auf die fachliche Ebene zu kommen, haben die Kolleginnen darüber nachgedacht, was den dreijährigen R. besonders bewegt, aus pädagogischer Perspektive. Dabei fiel das Wort Sinneswahrnehmung, Kontrast in visuellen Reizen wahrnehmen. Ein dialogischer Austausch rundete den Diskurs ab, in dem alle mitgeteilt haben, was ihnen besonders auffiel. Hervorgehoben wurden dabei besonders folgende Aspekte: Grenzen und Friedensaspekt, das “haben für die Sinne”, das “näher dran sein” bis hin zur Grenzüberschreitung. Jedem fiel die fast plastische Erscheinung des Glückes, adrenalingesteuerte Handlung auf durch die Vorstellung der Erwachsenen-situationen. Nach einer begrenzten Zeit einigten sich die Kolleginnen auf drei Hypothesen zur Themenfindung von R.

- für Grenzen sensibel werden
- sich wohlfühlen in den Sinneserfahrungen
- Frieden zu finden, durch Überschreitung von Grenzen

Demnächst soll R. im täglichen Leben “noch mehr” bekommen in konkreten Handlungsschritten von Farben, Schaum, Ton, anderen Massen um ihn dabei weiterhin beobachten zu können.

Modul 3: Themen zumuten und Themen beantworten

Das *infans*-Konzept geht davon aus, dass der Motor des Lernens und der Bildung das Wollen des Kindes ist. Dieses Wollen drückt sich in den Interessen und Themen des Kindes aus. Die Erziehungsziele des Kindergartens können also nur erfolgreich an das Kind herangetragen werden, wenn sie im pädagogischen Handeln mit den Interessen und Themen des Kindes verknüpft werden. Ohne diesen Aspekt würde man am Wollen des Kindes vorbei gehen und das Ziel des nachhaltigen Lernens verfehlen.

Interessen und Themen werden in einem tiefgründigen Beobachtungs- und Auswertungsprozess mit einem forschenden Blick ergründet und Hypothesen zu den Bildungsthemen des Kindes formuliert. Dabei ist es wichtig vor Augen zu haben, wie sich Interessen und Themen voneinander unterscheiden.

Interessen sind Handlungsmotive der Kinder und machen sich über eine langandauernde Auseinandersetzung bemerkbar. Im Zentrum steht immer ein "Gegenstand" vom konkreten bis zum abstrakten Sinne (eine Sache, ein Ding, Material, ein Tier, ein Mensch, der Umgang damit, Beziehungen zu Anderen, Sinnfragen, Werte und Normen...). Wird etwas mit Interesse getan, zeigt das Kind eine hohe Motivation über längere Zeiträume und in der Wiederholung. Themen wiederum verbinden mehrere Interessen miteinander und bringen es mit dem bestehenden Selbstkonzept des Kindes in Verbindung.

Nachdem die tiefgründige Arbeit des Beobachtens und des Auswertens ernsthaft betrieben wurde, kommt die Zeit des Handelns. Die Ergebnisse des gemeinsamen Diskurses sind Hypothesen zu den Themen des Kindes, die verfolgt werden sollten.

In ihren geplanten Handlungsschritten sollen die Pädagogen Antworten auf die Themen des Kindes finden, in dem sie neben ihren Erziehungszielen auch die Interessen aufgreifen und so den "Kompetenzenhorizont" des Kindes erweitern.

Dies geschieht, indem die Erwachsenen das Beobachtete in eine neue "Sprache" übersetzen und dem Kind damit aufzeigen, wie sie das Gesehene verstanden haben. Das Kind merkt dann ggf., dass das, was es bewegt, in Worte gefasst werden kann, dass es andere Bilder dafür gibt und vor allem, dass es wichtig ist. Somit beginnt ein Dialog über die Bildungsinhalte des Kindes zwischen Erwachsenen und Kind, der auf gegenseitiger Wertschätzung basiert.

Dem Kind werden somit neue Formen des Ausdrucks zu seinem Thema zugänglich gemacht. Das Kind bestimmt dann, wie es damit umgeht. Unter dem Begriff "Themen zumuten" verknüpfen die Pädagogen also die formulierten Erziehungs- und Handlungsziele mit den Interessen der Kinder und bieten ihnen neue Bereiche zur Bearbeitung ihrer Themen an. Wichtig ist bei diesem Punkt, dass nie ein einseitiges Bestreben der Erzieherin zur Defizitbearbeitung passieren darf.

Ein Junge griff nicht so gerne die Gestaltungsangebote des Ateliers auf. Wenn sich Gelegenheit bot, oder er sogar eine Aufgabe mit Stiften "befürchtet" hat, zeigte er sich scheu bis ängstlich. Dafür hielt er sich gerne im Bauraum auf spielte dort mit Fahrzeugen und nutzte in allen anderen Räumen eher Kon-

struktionsangebote, die er mit der Zielsetzung "Etwas für seine Autos bauen" versehen hat.

Nach Auswertungsgesprächen nahmen sich die Erzieherinnen vor, ihm den "neuen" Bereich nahe zu bringen. Von dem Erziehungsziel "Der erwachsene Mensch geht neue Wege mutig an" ausgehend, bot ihm die Fachkraft im Atelier den Handlungsschritt an, mit seiner Freundin eine Landkarte zu planen und zu gestalten. Er führte die Aufgabe mit voller Konzentration durch und arbeitete in "stiller Kooperation" lange Zeit an einer Landkarte (1x1 Meter) bedeckt mit einem komplizierten Straßensystem. Dazu hat er "fast unbemerkt" mehrere verschiedene Pinsel benutzt und sich in die grobe und die feine Liniengestaltung begeben.

Vom dialogischen Vorgehen zeugt aber am besten die Arbeit mit dem individuellen Curriculum. Diese individuelle Planung stützen die Erzieherinnen auf mehrere, aus einem längeren Zeitraum stammende, Informationen und begeben sich auf einen Verständigungsprozess zum Thema des Kindes und im Anschluss zu den daraus resultierenden Handlungsschritten. Dabei bedienen sie sich der ausgearbeiteten Erziehungsziele und muten dem Kind neue Annäherungen zu seinem Thema zu und dies auf höchstmöglichem Niveau. Dies tun sie in Form von Veränderung in der Raumgestaltung, in dem materiellen Angebot des Hauses oder in einer direkten Interaktion mit dem Kind. Ob die Handlungsschritte mit dem Kind alleine oder eingebunden in einer Klein- bis Großgruppe stattfinden - das Hauptaugenmerk der Pädagogen ist immer auf die Reaktionen des Kindes gerichtet, um sicherzustellen, wie weit sie mit der Vermutung des Themas richtig lagen. Mit einer erneuten Reflexion geht die Lernspirale weiter, um ein "Mehrverständnis" auf dem individuellen Bildungsweg des Kindes zu erreichen.

Auf eine tiefere Reise geht das Team mit der Arbeit an dem individuellen Curriculum für das einzelne Kind, in dem Fall M., einem 5,6 jährigen Jungen. Als Themenannäherung fanden die Kolleginnen die Hypothese "mit seinen Verbündeten das Leben strategisch erleben, um seinen Horizont zu erweitern" besonders spannend zu verfolgen. Daraufhin ging M. mit einer Kollegin und mit seinen "Verbündeten", Freunde, die er oft in einem Bündnis mit sich erlebt, Horizonte sammeln. M. genoss diese Aufgabe, fing mit Fernglas und Fotoapparat den Ausblick auf Budapest oder auf ein Garagator begeistert auf.

Nach diesen Vorüberlegungen und ersten Schritten ergaben die neuen Beobachtungen immer mehr den Aspekt des Bauens, Führens, Autoritätsversuch als eigentlichen Inhalt. M. gab sein Wissen gerne weiter und versuchte es auf unterschiedliche Arten: im Befehlstone, als Anweisung, mit Witz und Humor, durch reine Wissensvermittlung, mit einem philosophischen Vortrag.

Die früheren Verbündeten wurden zu Banden, Mannschaften. Aus den Assoziationen sprangen "Männer-, Jungsthemen" hervor: Fifa-Chef, Trainer, Profi, der Kenner... Seine Interessen waren Fußball spielen, Sport, Wettkämpfe, Bauen, Planen von Städten; sein technisches Interesse setzte er neben Tätigkeiten auch verbal gerne um.

In den individuellen Bildungsbereichen von M. (Zugänge zur Welt) nahm die Sprache den ersten Platz ein, danach Logik-Mathematik, Bewegung, Soziale Bezüge, Mechanik-Konstruktion, Musik, Wissenschaft und schließlich Bildende Kunst.

Bei verschiedenen hermeneutischen Interpretationen "reisten" die Erzieherinnen von der Tribüne beim Fußball, zu Pfadfindern, Tagesablauf, Armee, Erziehungstraining von Hunden, Notlagen bei der Feuerwehr, bis hin zur Wohnungszusage oder Zusage für einen Auslandsjob. Die gemeinsamen Aspekte der Situation waren mit viel Gefühl verbunden und zeigten einen offiziell hierarchisch geprägten Charakter.

Ergänzt wurden die Beobachtungen durch einige Notizen, in denen sichtbar wurde, wie M. sich in ruhigen Minuten mit Büchern über Gefühle auseinandersetzt und sich mit offensichtlicher gefühlbetonter Beteiligung in der Kinderrunde zeigte, zum Beispiel bei dem Thema Angst oder Ungerechtigkeit.

"Man soll die Angst verteilen, wenn sie auf einem Platz ist, dann ist sie groß, wenn sie verteilt ist, dann ist sie klein. Das Herz macht es, man soll da reinton, tiefatmen, das Herz macht einen großen Schlag und pustet es so mit der Luft raus." – so seine Beschreibung zur Angst. Als weiterer Hinweis wussten die Erzieherinnen, dass der Vater von M. oft beruflich unterwegs ist und berufsbedingt durch seine Arbeit viel mit dem Thema "Gerechtigkeit-Ungerechtigkeit" zu tun hat.

Durch spannende Gedankengänge einigte man sich über der Hypothese zum Thema von M.: Männer- Vaterrolle mit Inhalten füllen, entdecken, spüren, testen. Als wichtige drei Erziehungsziele zur Grundlage der pädagogischen Handlungen suchte man folgende aus:

Der erwachsene Mensch, der das Kind einmal sein wird,

*...kann innere Inhalte durch künstlerisches Gestalten ausdrücken
(veranlasst zu diesem Ziel hat die Kolleginnen M.'s zurückhaltende Art
zur Bildenden Kunst)*

*...begreift Zusammenhänge und setzt Erkenntnisse daraus ein
(seine Planungsinteressen und Führungsqualitäten führten zu die-
sem Ziel)*

...empfindet Freude am Musizieren

(seine Suche nach Spaß, Freude war hier ausschlaggebend)

*Dann folgte der letzte, für M.'s Alltagsgewinn wichtigste Schritt: die
konkrete Planung der Handlungsschritte, resultierend aus dem Auswer-
tungsprozess und gestützt auf die Erziehungsziele.*

*– M. soll in einer Malgruppe für die Ältesten eingeladen sein für die
Aufgabe: "Malen ohne Worte" im Atelier*

*– Besuch der Feuerwehr mit einer Kleingruppe, M. lädt die Gruppe ein
und organisiert die Exkursion mit der verantwortlichen Erzieherin*

*– M. nimmt an einer Führung in der Oper teil mit einer Vorführung
"Musikalische Reise"*

*Das Team verteilte die Aufgaben an die zuständigen Fachkräfte, die
in den nächsten Wochen die Handlungsschritte durchführten. Die Reak-
tionen von M. auf die pädagogischen Impulse wurden beobachtet und no-
tiert und so ist z. B. festgestellt worden, dass er konzentriert mit tief ver-
sunkenem Blick gemalt hat, beeindruckt war von lebensechten
Gegenständen bei der Feuerwehr und am meisten war er von den Brust-
skulpturen der beiden Gründungshoheiten der Budapester Oper angetan.
Nach ca. vier Wochen hat man das Bild abgerundet, indem man M. noch
einmal beobachtet hat, um zu sehen, ob sich etwas verändert hat nach der
intensiven Curriculumszeit.*

*Bei ihm wurde die Intensität bei Aufgabenstellungen bemerkt und seine
Führungsinteressen haben sich sowohl vertieft als auch in der Art verfei-
nert. Er nahm sich allgemein mehr Zeit und Ruhe sich in seine schon im-
mer geliebten wissenschaftlichen Themen zu vertiefen.*

*Die individuelle Reise war vorübergehend abgeschlossen, aber die Er-
fahrungen wurden von allen Beteiligten auf eine nächste Ebene weiterge-
tragen.*

Modul 4: Bildungs- und Erziehungsprozesse dokumentieren

“Die Besucher des Kindergartens wie Eltern, Verwandte, Nachbarn oder Interessierte aus der Öffentlichkeit beherrschen nicht immer eine der beiden gesprochenen Sprachen im Kindergarten. Auf dieser Ebene ist es uns wichtig, unsere Inhalte auf eine Art des Ausdruckes zur Verfügung zu stellen, die ohne Sprache und pädagogische Vorkenntnisse zu verstehen sind. Die Sprachen der Bilder, Fotos, Werke der Kinder werden ausgestellt und mit wichtigen Begriffen beider Sprachen erläutert, um den Weg des Verstehens zwischen Kind und Erwachsenen zu verdeutlichen. Somit lernt die hereintretende Öffentlichkeit auf einem inspirierenden Blick unsere sprechenden Räume und handelnden Interaktionen kennen.”

Nach einer neuen Art der Dokumentationskultur empfangen Erzieherinnen die Eltern und die Öffentlichkeit mit solchen “sprechenden Schildern”. Alles was im Kindergarten geschieht, wird genauso versprachlicht, wie die Themenhypothesen der Kinder. Eine Form der Transparenz ermöglicht einen Einblick in den Alltag sowohl auf Deutsch wie auf Ungarisch.

Die Erzieherinnen dokumentieren die Bildungsschritte ihrer Bezugskinder in einem so genannten Portfolio. Die Portfolios befinden sich im Büro und bilden die Basis der zweimal im Jahr geführten Elterngespräche. Die Erzieherinnen laden selbst die Eltern dazu ein, Berichte, kleine Notizen, Fotos oder Werke als Familienteil für das Portfolio abzugeben.

Nicht nur Erzieherinnen und Eltern wissen um die Portfolios. Auch die Kinder pflegen einen Bezug zu ihrem Ordner und wollen immer wieder hineinschauen. Sie geben sogar bewusste Beiträge dazu ab und liefern Erklärungen zu ihren Werken. Wichtig finden sie Unterschiede, die sie auf Fotos und Werke von “früher” entdecken. Die Erzieherinnen schätzen die Portfolioarbeit sehr hoch, weil sie dadurch einen aussagekräftigen hochwertigen Zugang zum Tor der individualisierten Pädagogik gefunden haben.

Die Einteilung des Portfolios:

- Geschichten, Fotos, Werke...mit pädagogischen Kommentaren
- Bevorzugte Tätigkeiten, Interessen
- Freunde des Kindes
- Soziogramm
- Bildungsbereiche, Zugangsformen

- Bildungsgeschichten, aufgeschrieben von den Eltern des Kindes (Familie des Kindes)
- Grenzsteine der Entwicklung
- Individuelles Curriculum

Das Portfolio ist im *infans*-Konzept ein Arbeitsordner der Erzieherin. Darin laufen die schriftlichen Fäden der Beobachtungs- und Auswertungsarbeit zusammen, sie bilden die Grundlage der pädagogischen Planung. Dadurch wird es eine Aufgabe jeder Fachkraft, sich in der schriftlichen Ausdrucksform zu vertiefen und zu üben. Einerseits ist es die Technik der direkten schriftlichen Situationsbeschreibung, andererseits aber ist es die fachkundige Beschreibung pädagogischer Situationen, Entwicklungs- und Bildungsthemen, Projektbeschreibungen, Zielformulierungen.

Die Verfeinerung dieser Arbeit liegt darin, diese Dokumentationen für ein unterschiedliches Publikum gestalten zu können. Die Arbeit in der Kindertagesstätte soll sowohl für pädagogisch nicht vorgebildete Eltern, für Laien aus der Öffentlichkeit, wie auch fachliche Besucher zugänglich gemacht werden.



Abbildung 2. Eine Porträtausstellung aus den entstandenen Werken der Kinder in der Bildungsinsel "Porträtecke".

Mit einem technischen und ästhetischen Können werden Bildungsprozesse der einzelnen Kinder ernst genommen und an den Wänden der Einrichtung sichtbar gemacht. Dazu dienen Werke und Fotoreihen der Kinder, die den Weg und die Annäherung zum Verstehen verdeutlichen.



Abbildung 3. Bildungsinsel – Porträtdecke

Beispiel:

In einem zwei- und mehrsprachigen Kindergarten ist es besonders wichtig, die Sprachen und die Kommunikation im Fokus zu haben. Dies passiert auf der Ebene der Kinder, der Eltern und des Teams sowohl in der Alltagsgestaltung mit den Kommunikationsforen, wie auch durch deren Dokumentation.

Es hängen notierte Dialoge aus den Kinderrunden aus und es werden ebenso Alltagsgespräche aus den verschiedenen Bereichen veröffentlicht. Der vertiefte Blick auf die Kommunikation erlaubt neue Schritte in der Sprachentwicklung und lässt die verbale Darstellung kultureller Unterschiede und Meinungen in den Mittelpunkt stellen.

Hier ein Zitat aus einer Gesprächsrunde über "Arm und Reich".

O. (4,10): "In Deutschland war einfach so ein Mann, der war einfach so auf der Straße gelegen."

I. (5,0): "Ich habe mal gesehen, wie ein Mann auf einer Bank gelegen hat, der hat da geschlafen."

M. (5,10): "In Italien war mal einer ohne Wohnung so in Kartons eingepackt."

C. (5,0): "Ich habe mal gesehen wie jemand auf einer Wiese mit einer schmutzigen Decke geschlafen hat."

A. (5,2): "Ich habe in Ungarn auch gesehen."

M. (5,10): "Meistens sind Männer ärmer als Frauen. Ich hab noch nie eine Frau auf dem Boden liegen sehen."

Folgende Dokumentationstexte an den Wänden der Einrichtung drücken die Kommunikationshaltung des Teams aus.

Zu den Kindern:

“Ein Schwerpunkt des Alltags mit Kindern ist das Zusammenleben in mehreren Sprachen. In unserer gemeinsamen Sprache Deutsch erleben die Kinder die Kommunikation in verschiedenen Foren. Neben der Morgenrunde als Informationskreis ist die Kinderrunde die Basis des sprachlichen Austausches. Hier werden sowohl die Regeln der Kommunikation angeeignet wie auch die sprachlichen Grenzen erweitert. Die Kinder erzählen auf deutsch oder ungarisch und die Inhalte werden durch Kinder übersetzt. Eine Erwachsene als Moderation unterstützt das Aufgreifen und die Aufarbeitung der Themen. In Alltagssituationen wie Spielsequenzen und Essenssituationen pflegen die Kinder eine natürliche Mehrsprachigkeit, setzen ihr Sprachwissen ein, um auf ein gemeinsames Kommunikationsmittel zu kommen.”

Zu den Eltern:

“Im Deutschen Kindergarten werden Kommunikationsbrücken gebaut zwischen Eltern mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund. Mit der Alltagssprache Deutsch sind hier die Eltern herzlich willkommen, finden aber eine ermutigende Atmosphäre sich der Landessprache (ungarisch) anzunähern. Außer der Muttersprache deutsch oder ungarisch sind mehrere andere Sprachen in den Familien vertreten und werden in unseren Alltag als Basis des gemeinsamen Lernens einbezogen. Dazu eignen sich neben kulinarischen Austauschveranstaltungen, Elternabenden und -gesprächen auch Ideen wie die der Wortwand.”

Zu den Kolleginnen:

“Die Mitarbeiterinnen des Deutschen Kindergartens in Budapest sind auch vor zweisprachige Herausforderungen gestellt. Im Team finden die fachlichen Diskurse auf Deutsch statt, wobei die Begrifflichkeiten oftmals auf ungarisch im Vordergrund der Gedanken sind. Die Wissensbegierde und die fachliche Weiterentwicklung sind der Motor des sich Verstehen-Wollens und bilden Methoden, die bleibende Lerninhalte werden. Eine solche Institution ist die Wissenswand, die das Team in Besprechungen begleitet und die sich mit Hilfe des Wörterbuches, auf Papier oder virtuell, füllen lässt und somit weitere Gespräche erleichtert und bereichert.”



Abbildung 4. "Wortwand" im Flur – gemeinsam denken mit Eltern



Abbildung 5. "Wissenswand" – Übersetzung als Teil des Denkprozesses

Zu den Arbeitsschritten im Bereich der Dokumentation sollte aber das Team schon am Anfang des Prozesses eine Einverständniserklärung der Eltern für Außendarstellung wie Foto und Filmaufnahmen einholen, um dem Thema Datenschutz behutsam zu begegnen. Geachtet werden soll allgemein auf die wertschätzende Art gegenüber dem Kind und dessen Entwicklungsleistungen bei der Darstellung für die Außenwelt.

Modul 5: Bedingungen des Gelingens und die Vernetzung nach außen



Abbildung 6. "klare Sicht – gute Aussichten – neue Visionen"

Anhand der ersten vier Module wurden die Inhalte und die Methoden des *infans*-Konzeptes beschrieben und Wege der Umsetzung aufgezeigt. Damit aber all dies gelingen kann, bedarf es des Moduls 5, der genauen Reflexion über äußere Bedingungen, Rahmenbedingungen des Trägers, über Einbettung in die Landschaft der jeweiligen Bildungspolitik, über Zeitmanagement, Vor- und Nachbereitungszeiten, Personalschlüssel und über die Bereitstellung von Praxisunterstützungsmaterialien. Gewiss geht es auch darum, vor welche neuen Aufgaben die Umstellung auf dieses Konzept das Team und die Leitung des Kindergartens stellt.

Beispiel:

Die Schritte und wichtigen Stationen der Umsetzung des Konzeptes im Deutschen Kindergarten Budapest in der Übersicht:

- Träger- und Teamentscheidung zum Konzept
- Information der Eltern in Elternveranstaltungen
- Einführungsseminar für das Team durch eine *infans*-Multiplikatorin
- Überprüfen des Zeitmanagements
- Erste Schritte der Veränderung: Dienstplan, Teambesprechung, Kleinteambesprechungen, Aufgaben und Abläufe wurden neu definiert, gewonnene

Zeiten wurden mit neuen Inhalten gefüllt, Portfolioführung, Dokumentationen erarbeiten, Handlungsschritte und individuelles Curriculum planen, Vorbereitungszeiten wurden für jede Erzieherin festgelegt

- Räumliche Möglichkeiten wurden geprüft, Ausstattung ergänzt
- Genaue Raumüberprüfung mit der Ist-Analyse der Räume vom *infans*-Konzept
- Neugestaltung der oben beschriebenen Bildungsräume
- Klärung der Verantwortlichkeiten zu Räumen, anfallenden Aufgaben
- Einführung des Portfoliosystems, Einteilung der Kinder zu Bezugserzieherinnen, Überprüfung und Vertiefung des Eingewöhnungskonzeptes
- Besorgung und Bereitstellung von Beobachtungsbögen und Nutzungsmaterialien
- Aufbewahrungssystem für Notizen und Beobachtungen der einzelnen Kinder
- Pläne, Controlling-Systeme erarbeiten für die Übersicht und Einhaltung der komplexen Arbeitsschritte
- Erarbeitung von Erziehungs- und Handlungszielen
- Erneute Reflexion des Raumkonzeptes, Ergänzung des Angebots
- Handlungsschritte und Interaktionen ständig auf die theoretischen Erkenntnisse abstimmen und sich in der Umsetzung üben
- Reflektieren der eigenen Haltung zum Bild vom Kind und Bild von der eigenen Arbeit
- Reflektieren der Teamarbeit
- Eltern in die neuen Schritten und Erkenntnisse einbeziehen
- Durchführen von Elterngesprächen anhand von Portfolio, Kontaktpflege der Bezugserzieherin zur Familie
- Eine regelmäßige Überprüfung der bisherigen Schritte
- Arbeiten an einer Kultur der vertieften Reflexion, Haltungen und Handlungen von sich und Kolleginnen kritisch beleuchten
- Fortbildungen zur Weiterentwicklung in Themen: Erziehungsziele-Bildungsbiographie, Kommunikation-Strukturen und Methoden, Bildungsräume, individuelles Curriculum
- Hospitationen in *infans*-Kindergärten in Deutschland (Stuttgart, Freiburg, Berlin)
- Besuch und Fachgespräch im *infans*-Institut

All diese Schritte wurden auf einem zirkulierenden Weg wahrgenommen und die Umsetzung neu beleuchtet. Gewisse Elemente in diesem Umstellungsprozess waren einzelne Schritte und eher organisatorischer Natur, wiederum andere mussten in mehreren Anläufen öfters angegangen werden.

Eine wichtige Rolle fiel in dieser Arbeit der Leitung des Kindergartens zu. Ihre Überzeugung und ihr tiefgründiges Verständnis gegenüber diesem Konzept verlieh die nötige Authentizität, die über schwierige Schritte hinweg half. Sie hatte ein neues Teamverständnis eingeführt von "Nebeneinander" und "Untereinander" zu "Miteinander", was die Grundlage zum dialogischen Denken bildete. Dazu dienten die von der Leitung strukturierte und moderierte Besprechungen, die sich immer mehr zum Ort des Verstehens entwickelt haben. Auch die Mitarbeiter-Reflexionsgespräche hat die Leitung als Stärkung der einzelnen Kolleginnen eingeführt. Durch ihre Haltung machte sich eine Atmosphäre der Veränderung breit, die sich durch Vertrauen in den Prozess auszeichnete.

Somit rückte das "Verstehen wollen" auch auf der Ebene der Erwachsenen in den Mittelpunkt. Wie bei den Kindern beginnt ein Auswertungsprozess immer durch Wahrnehmen und Beobachten um die nächsten Schritte zu tun. Genauso wichtig ist die bewusste Wahrnehmung der pädagogischen Arbeit der Erzieherinnen um weitere Entwicklungsschritte angehen zu können.

Die wachsende Teamarbeit und das "Mehrverständnis" zum Konzept führte zu immer mehr Zufriedenheit der Eltern und Konzentration und Ruhe der Kinder. Allerdings, durch wechselnde Vorstände des Trägers, Verein Deutscher Kindergarten, kam es immer wieder zu schon bearbeiteten organisatorischen, strukturellen Schritten, deren Bearbeitung zusätzliche Kräfte von neuen Entwicklungsschritten geraubt hat.

Die Besonderheit der Weiterentwicklungschance liegt auch am "Standort Ungarn". Hier wäre eine Übersetzung, Bekanntmachung und Verbreitung des Konzeptes ein notwendiger nächster Schritt um das "Inseldasein" aufzulösen und mögliche Motivationsverluste der Mitarbeiterinnen zu umgehen. Zum Gelingen dieser Aufgabe reichen eine motivierte Leitung und ein engagiertes Team nicht aus, sondern es bedarf einer kontinuierlichen, visionären Trägerebene, die den Spagat zwischen Sprachen und Kulturen meistert und an zuständige ungarische Gremien heranträgt.

Wirkung

Frau R., eine deutsche Mutter im Deutschen Kindergarten Budapest:

“Durch viele unterschiedliche Angebote in den Räumen und individuell auf die Kinder abgestimmte Aktivitäten, kann sich jedes Kind nach seinen Bedürfnissen den Tag gestalten. Dadurch entstehen nicht nur unterschiedliche Spielgruppen und Zusammensetzungen, auch kommt es dadurch kaum zu Konflikten.

Vor allem positiv betonen möchte ich die Arbeit im Bezug auf Sprache, Diskussionsverhalten in der Gruppe, gegenseitiges Zuhören und Respekt gegenüber dem Anderen; dies hat mein Kind sichtlich gestärkt und einen guten Start für die Schulzeit gegeben.”

Frau W., eine ungarische Mutter aus einer englisch-ungarischen Familie:

“Mint szülő, nagyon értékelem az óvoda által kínált sokszínű programot, ahol nagy súlyt fektetnek a kreativitásra, zenére, mozgásra, az egészséges táplálkozásra és a pihenésre. Ezek kombinációja egy jól strukturált nap keretében megadja az feltételeket a tanuláshoz és a szociális fejlődéshez. Nagyon jó érzés látni, hogy a gyermekem kellemes környezetben és hangulatban, érdeklődését kihasználva tölti a napjait és minden héten új és sokszínű minőségi élményekkel gazdagodik.”

(Als Eltern schätze ich das vielseitige Programm des Kindergartens sehr, wo großes Gewicht auf Kreativität, Musik, Bewegung, gesunde Ernährung und Entspannung gelegt wird. So entsteht eine Kombination zu einem gut strukturierten Alltag, der gute Voraussetzungen fürs Lernen und für die soziale Entwicklung bietet. Es ist ein gutes Gefühl zu sehen wie mein Kind in einer gemütlichen Umgebung, seine Interessen nutzend seine Tage verbringt und jede Woche um neue und vielfältige Erlebnisse in hoher Qualität reicher wird.)

Frau T., ungarische Kollegin, seit 3,5 Jahren im Team des Deutschen Kindergartens Budapest:

“Újra felfedeztem az együtt kérdezés-gondolkozás izgalmát, a lehetséges válaszok ezerféleségét, a szabad asszociáció örömét, egy olyan szakmai közegben, ami önreflexióra és folyamatos megújulásra épül, és ahol a pedagógus teljes személyiségével van jelen a munkában.

Ez a fajta inspiráció és befogadó szemlélet aztán emberileg is megváltoztatott, nyitottá, érzékeny és tudatosá is tett egyszerre.”

(Ich habe den Reiz des gemeinsamen Fragens und Denkens wieder entdeckt, die Tausendfaltigkeit des Antwortens, die Freude des freien Assoziierens, in einer solch fachlichen Umgebung, die auf Selbstreflexion und auf ständiger Erneuerung basiert, und wo der Pädagoge mit seiner ganzheitlichen Persönlichkeit in seiner Arbeit gegenwärtig ist.

Diese Inspiration und offene Haltung hat mich dann auch menschlich verändert und zur Sensibilität und Bewusstheit bewegt.)

Frau W., Praktikantin aus einer Fachschule für Erzieherinnen aus Deutschland:

“Seit fast vier Monaten bin ich nun Teil einer Einrichtung bzw. eines Teams, das nach dem *infans*-Konzept arbeitet. Doch auch in Anbetracht der kurzen Zeitspanne in der ich dieses Konzept von Tag zu Tag näher kennen und verstehen lerne, hat sich im Bezug auf das Verständnis meiner Arbeit bereits einiges geändert. Mein Berufsbild der Erzieherin hat sich verschoben, d.h. ich würde meine derzeitige Rolle in erster Linie als begleitend und unterstützend beschreiben. An dieser Stelle fällt mir ein Zitat – wenn auch von einer Frau, die einen anderen pädagogischen Ansatz prägte – ein: “Hilf mir es selbst zu tun.” (Maria Montessori). An diesen Ausspruch werde ich in meiner alltäglichen Arbeit, vor allem in Momenten, in denen ich mir überflüssig vorkomme, häufig erinnert. Auch wenn diese Situationen für mich zunächst schwierig waren bzw. teilweise noch sind, ist es gleichermaßen beeindruckend wie früh Kinder somit zu Selbstständig- und Selbsttätigkeit befähigt werden. Die Beobachtungen auf der anderen Seite, die ebenfalls Teil des Konzeptes sind, helfen mir Gegebenheiten sehr viel detaillierter wahrzunehmen. Setzt man diese Puzzleteile dann zusammen, erhält man ein umfangreiches Portfolio, welches ein konkretes Bild der Interessen, Sozialkontakte etc. zeichnet. Diese Arbeit der Dokumentation und Beobachtung war für mich gänzlich neu, doch sie ermöglicht es den Kindern auf individuellere Weise gerecht zu werden. Die Auswirkung des *infans*-Konzeptes auf meine eigene Persönlichkeit ist diese, dass ich eine Persönlichkeit habe. In Projekten und Angeboten habe ich die Möglichkeit meine Stärken sowie Interessen einzubringen, d.h. aus meinen Ressourcen wird geschöpft. Jeder einzelne des Teams bringt seine eigene Geschichte, Vorlieben und Schwerpunkte mit, welche ihn somit

zum Experten auf einem bestimmten Gebiet machen. Die Stellung der Individualität und der Synergie in diesem Konzept bereichert meine Arbeit bzw. die Zusammenarbeit und die Atmosphäre in diesem Kindergarten.”

Frau Z., ehemalige Kollegin aus Deutschland, hat 5 Jahre im Deutschen Kindergarten Budapest gearbeitet:

“Die Arbeit mit dem *infans*-Konzept hat mir einen neuen Blick auf Erziehung, Bildung und auch auf Menschen im Allgemeinen eröffnet. Meine Aufgaben und Kompetenzen als Erzieherin haben sich sehr verändert und wurden bereichert durch die individuelle Begleitung der Kinder und das Verstehen-Wollen, was den Mensch im Innersten antreibt. Die Erwachsenenwelt den Kindern erfahrbar machen, ihnen die Wirklichkeit zuzutrauen und sie von der künstlichen pastellfarbenen Kinderwelt zu befreien, erzeugt eine große Wertschätzung den Kindern gegenüber und bei mir eine Motivation ihnen dies zu ermöglichen.”

Die Autorin Csilla Juhász (csillagjuhasz@yahoo.de), Erzieherin, Infans-Multiplikatorin seit 4 Jahren im Deutschen Kindergarten Budapest:

“Die vier Jahre Leitungsarbeit mit der Einführung des *infans*-Konzeptes im Deutschen Kindergarten Budapest hat mir als gebürtige Ungarin die Chance gegeben meine fachlichen und menschlichen Erfahrungen aus den letzten 20 Jahren in Deutschland auf Alltagstauglichkeit zu überprüfen. Die spannenden Begebenheiten der Veränderung haben mich auf eine neuen Ebene des zirkulären Lernens mitgenommen und durch Ängste, Sorgen und Herausforderungen zu Freude, Erfüllung und neuen Erkenntnissen immer höher getragen.”

Literatur

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik, Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Berlin/Weimer: Verlag das Netz.
- Hoenisch, N. & Niggemeyer, E. (2004). *Mathe-Kings – junge Kinder fassen Mathematik an*. Berlin & Weimer: Verlag das Netz.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg., 2007). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim.

- Laewen, H.-J. & Andres, B. & Hédervári, É. (2011). *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildung beginnt bei der Geburt*. Weinheim.
- Stadt Stuttgart (2005). *Einstein in der Kindertageseinrichtung – Von der Betreuungseinrichtung zur Bildungseinrichtung*. Stuttgart.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg., 2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weinheim/Berlin/Basel.

Juhász Csilla

ist Erzieherin und Leiterin im Deutschen Kindergarten in Budapest. Sie war vorher mehrere Jahre in Deutschland als Erzieherin tätig.

Christian Kogler

(Linz, Österreich, Pädagogische Hochschule Oberösterreich)

NATUR ERLEBEN

– EIN WEG GEGEN DIE “VERARMUNG” DER SINNLICHEN
WAHRNEHMUNG

Einleitung

Vorbemerkung

Dieser Text bezieht sich auf Österreich, die darin beschriebenen Entwicklungen sind aber, meiner Beobachtung nach, auch in den meisten anderen europäischen Ländern von Bedeutung. In fast allen dieser Länder gibt es allerdings auch Bestrebungen, den “Status Quo” des Bildungssystems zu verändern. Innovative “Best Practice-Beispiele” sind fast überall zu finden – allerdings noch sehr “dünn gestreut”.

Schule und die “Wahrnehmung der Wirklichkeit”

Kinder heute wachsen oft in naturfernen Umgebungen auf – manche Eltern verbringen die meiste Freizeit in der Wohnung vor Fernsehapparaten oder Computern beziehungsweise im Auto, um anschließend wieder in Wohnzimmern oder Gasthäusern zu sitzen. Freie Natur kennen manche Kinder nur mehr aus Filmen und virtuellen Welten, deren Wahrnehmung sich meistens auf das Auditive und Visuelle reduzieren. Unser Bild von der Welt hängt ab von dem, was unsere Sinne uns “berichten”. Ihre Stärke liegt in ihrer Vielfalt, im Zusammenwirken aller, die dann ein ganzes “Bild” ergeben. Fehlen das Tasten, das Schmecken, das Riechen, reduziert sich die Erkenntnis und das “Bild” ist nicht mehr ganz.

Gehen wir davon aus, dass menschliche Wahrnehmung ohnehin nur Teilbereiche der Wirklichkeit abbildet und das, was wir als Realität empfinden, eine Konstruktion aus Informationen ist, die unsere fünf, auf einen bestimmten

Wahrnehmungsbereich reduzierten Sinne, an unser Gehirn vermitteln, das dann, verknüpft mit Erinnerungen, Vermutungen, Prägungen das daraus macht, von dem wir glauben, es wäre "unsere Welt" – dann erscheint es mir gefährlich drei Sinne "verkümmern" zu lassen – die Gefahr von Verfälschung und Missinterpretation steigt möglicherweise exponentiell. Sinne brauchen Training, gleich den Muskeln verringert sich die Leistungsfähigkeit, wenn man sie nicht benützt. Dazu kommt, dass wir im modernen Leben manchmal gezwungen sind, uns "abzuschotten". Gerade in großen Städten "stürmen" Eindrücke auf uns ein, deren Verarbeitung eine Reizüberflutung mit sich bringt, die uns zwingt unsere Wahrnehmung "ab- oder zumindest zurückzuschalten".

"Digital Immigrants" hin, "Digital Natives" her – menschliches Sein verändert sich meist nur an der Oberfläche, viele der wesentlichen Dinge bleiben gleich – und das über Jahrhunderte, wenn nicht Jahrtausende. Beschaulichkeit ist eine Fähigkeit, die ihre Bedeutung nie verliert. Schnelligkeit mag oft wichtig und gut sein, doch mindestens ebenso häufig braucht es das genaue Hinsehen, das Reflektieren, das sich Zeit nehmen um das Wesentliche zu verstehen. Vieles erschließt sich uns nur im Stillen. Verlieren wir diese Gabe, die Kompetenz mal nur Dazusitzen und zu warten – auf Gedanken, Empfindungen, auf die Informationen, die unsere Sinne aus unserer Umwelt empfangen, laufen wir Gefahr aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmung Fehlentscheidungen zu treffen. Wir werden zu Robotern, die möglicherweise fähig sind, schnell Aufgaben zu erledigen und in "Multitaskingqualität" viele Tasks gleichzeitig abzuwickeln. Doch ist das dann eine Gesellschaft, die noch ihre Werte erkennen kann, sei es Demokratie, Kultur oder Menschlichkeit? Ist das eine Gesellschaft, die eine immer komplexer werdende Welt bewältigen kann, wenn 5 Minuten nichts tun bereits eine Langeweile erzeugt, die Aggression, im schlimmen Falle Vandalismus hervorruft?

Ich bin kein Gegner der modernen Technik, nein, ich nütze die Vorzüge, ja "liebe" sie sogar. Doch auch ich bin gefährdet mich zu verlieren, im Treiben des immer schneller, immer aktiver, immer multimedialer und multifunktionaler durch das Leben Rasens. Es ist auch für mich bereits meist eine bewusste Entscheidung in den Wald zu gehen und mich an einen Baum zu lehnen – 5 Minuten, 10 Minuten ... dann wird's mir oftmals schon zu lang. Es braucht Übung, Willen, manchmal Kraft, auf jeden Fall aber die bewusste Entscheidung es zu tun, um nach einiger Zeit die Qualität zu spüren und die wunderbare Energie, die einen durchströmt, wenn man sich wieder mit dem verbunden fühlt, was uns umgibt – vor allem, wenn es schön ist. Auch ich bin fasziniert von den Bildschirmen, sie lenken mich ab vom Essen, vom Gespräch, vom Gesang der Vögel, der durch's offene Fenster dringt. Wenn ich die fixierten Augen der

Kinder sehe, wenn sie in Fernsehgeräte starren oder mit einer Konzentration, die ihresgleichen sucht, Punkte auf Männchen schießen oder komplizierte Muster bauen – dann kann ich nicht zustimmen, wenn manche sagen, das reguliere sich von selbst! Es reguliert sich nicht, es wird ein “Muss” wenn schon nicht eine Sucht, dann doch eine Lebensweise, die nur mehr die Schnelligkeit, die Ablenkung erträgt.

Können Kinder sich selbst regulieren? Ja, doch, auch davon bin ich überzeugt. Sie können es gleich gut, wie Erwachsene es können. Wir alle brauchen die gleichen Impulse um uns zu befreien vom ”Zwang zur Aktivität”, doch ohne Impulse schaffen wir es wahrscheinlich alle nicht. Wer kann Impulse geben? Bei Kindern ist es möglicherweise die Schule, ich würde sagen, es ist eine Hauptaufgabe dieser Institution Impulse zu geben, die Entwicklung der ihr anvertrauten jungen Menschen zu fördern und bestmöglich zu begleiten. Vielerorts hat das die Schule allerdings noch nicht verstanden, sie setzt die meiste Energie leider immer noch ins Prüfen, Werten, Berechtigungen vergeben und verweigern. Ausnahmen gibt es zwar fast überall auf der Welt, sie gehen als “Best Practice”-Beispiele einen Weg voran, den die Verantwortlichen der Bildungspolitik meist noch nicht mal erkennen.

Die Zeiten Maria Theresias sind vorbei! Damals war die Alphabetisierung das zentrale Thema, das hehre Ziel die Bevölkerung mit den Basiskompetenzen auszustatten um in einer Gesellschaft partizipieren zu können ist durch die Einführung der Schule in weiten Bereichen erreicht worden. Aber Schule ist im Grunde genommen so geblieben, wie sie begonnen hat. Wenn ich Klassenzimmer betrete, die Kinder in Reihen auf Sesseln hinter Bänken sitzen sehe, vorne eine Lehrperson, die zur Ruhe oder was immer mahnt, im besten Falle höflich – dann denke ich, es hat sich nichts, auf jeden Fall viel zu wenig, verändert.

Schule muss sich neu definieren, um den heutigen Anforderungen gerecht zu werden. Mit allen Kräften müssten wir daran arbeiten, welche Impulse, welche vorbereiteten Lernumgebungen, Kinder heute brauchen, um in einer Welt bestehen zu können, die völlig anders ist, als sie zu Zeiten Maria Theresias noch war. In einer Welt, die überrollt wird von Technik, von Medien, braucht es Kompetenzen, um verantwortungsvoll sich selbst und allen anderen gegenüber damit umzugehen zu können. So wie Erwachsene, brauchen auch Kinder manchmal Angebote für Erfahrungen, die sie alleine nicht entdecken würden. Meist verstehen die Kinder schneller, als Erwachsene es tun, welches Geschenk sie dadurch erhalten.

In Österreich gibt es gerade eine Initiative, die eine tägliche Turnstunde fordert. Das ist gut, doch ist es viel zu wenig. Die Schule muss heraus aus diesem

“Stundenkorsett”! Sie muss eine Erfahrungswelt werden, betreut von LehrerInnen, die sich nicht als Moralapostel und WissenspredigerInnen verstehen, sondern als BegleiterInnen auf einem Entwicklungsweg zu Selbstständigkeit und Erfahrungskompetenz. Schule muss die Kinder hinaus in die Welt bringen, am besten jede Woche auch mal in den Wald, auf die Wiese, in den Bach. Es ist erwiesen, dass auf Bäume klettern mathematisches Verständnis fördert und spielen mit Schlamm und Wasser logisches Denken und Verstehen eigentlich erst ermöglicht. Der deutsche Hirnforscher Prof. Gerald Hüther in einem Interview auf 3 SAT (Vivo, 21.05.2011, Gedrillte Kinder, Abschied von der Kuschelpädagogik, Gregor Steinbrenner im Gespräch mit Gerald Hüther):

“Es gibt sehr viele Eltern, die Angst haben, dass Kinder nicht genug lernen und die offenbar immer noch in dem alten Denken sind, dass wenn man mehr rein füllt auch mehr drin bleibt. Das ist so dieses alte Schema: Gehirne sind wie Fässer, die man mit Wissen vollfüllen muss – je früher desto besser. Da wird uns im Augenblick eingeredet, dass diese so genannten kognitiven Fähigkeiten – also Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften – dass das das Bedeutsamste ist, was es überhaupt nur gibt. Aber es ist eben die Frage, ob Kinder sich überhaupt mit Physik, Mathematik und Biologie befassen können, wenn sie nicht vorher schon Lernerfahrungen gemacht haben, die ihnen zeigen, wie schön es überhaupt ist, etwas entdecken zu können. Es muss ja noch nicht gleich Mathe sein. Ein schönes Beispiel dafür ist: Kinder, die sehr früh sehr gut in Mathe sind – die Besten in der Grundschule – sind auch welche, die meist extrem gut klettern und auf Balken balancieren können. Das heißt: die beste Vorbereitung auf Mathe, ist nicht Mathe üben, sondern auf Bäume klettern. Weil in diesen Bewegungsmustern wird im Hirn etwas angeregt, nämlich Verschaltungsmuster für dreidimensionales Verrechnen.”

Eine der schrecklichsten Erfindungen der Schule ist der “Zwang” zur Hausübung! Gibt ein(e) LehrerIn wenig oder keine Hausaufgaben – schon haben Eltern das Gefühl, ihre Kinder würden wenig lernen und zurück bleiben. Jede(r) Lehrerin jedes Fachs glaubt es sei Teil des guten Unterrichts viel Hausübung zu geben. Zusammen mit dem ehrgeizigen Freizeitprogramm vom “Musikinstrument lernen” bis zum Lauftraining im Sportclub, fehlt den Kindern vor allem eines – frei gestaltbare Zeit zum Erfahren ihrer Umwelt. Dem lückenlosen “Programm” am Vormittag folgt das fast ebenso lückenlose Programm am Nachmittag und Abend, die wenig verbleibende Zeit verbringen die Kinder vor Bildschirmen irgendwelcher Art. Und da überlegen wir, wie wir das Lesen för-

dern sollen? Erschöpfte, ausgelaugte Kinder tun das, was meist auch erschöpfte, ausgelaugte Erwachsene tun – sie sitzen vor dem Fernsehapparat oder spielen ein möglichst dummes Computerspiel!

Es gibt die “anderen” Schulen, die dies erkannt haben und beginnen während der regulären Schulzeit den Kindern die Chance zu geben, zum Beispiel mit Schlamm und Wasser zu spielen um zu entdecken, wie die Grundlagen unserer Welt wirklich funktionieren. Sogenanntes “Unstrukturiertes Material” wird in reformpädagogischen Modellen zum Schlüssel für die Basis, die es ermöglicht, kognitive Inhalte wirklich zu verstehen. Das trifft für Rechnen, doch auch für Sprache zu.

Kinder in unserer Gesellschaft verbringen viel Zeit mit vorgefertigten Angeboten und in geschlossenen Räumen. Das hat zum einen zur Folge, dass sich die meisten mit den Jahren immer mehr von der Natur entfremden, weil sie ihnen nicht vertraut ist. Zum anderen fehlen wertvolle Reize in den Entwicklungsjahren, die das Kind für seine sensomotorische und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 4) nutzen könnte. Die Natur bietet einen unnachahmlichen Rahmen für unmittelbare Erfahrungen. (o.A o.E., 1)

Schon 1995 schrieb Frederik Vester in seinem Vorwort zum Buch Organismus und Technik von Hugo Kükelhaus:

“Mit dem Siegeszug von Wissenschaft und Technik wurde die Erfahrung der Wirklichkeit zunehmend auf das Studium ihrer Details verengt. Statt sie nach den Beziehungen zu ordnen, die zwischen den Dingen wirken, wurden sie, z. T. willkürlich in abstrakte Begriffsgebäude ”übersetzt“ und gleichzeitig ihre ”körperliche“ Erfahrung immer mehr zurückgedrängt. Eine Trennung in Geistiges und Körperliches nahm ihren Lauf, die gerade dort, wo wir den Umgang mit uns selbst und unserer Umwelt erlernen sollten: an unseren Ausbildungstätten, bis in Schulordnungen und Curricula hinein zementiert wurde.

“Diese Loslösung des Intellekts vom realen Geschehen, die Erklärung von Begriffen durch andere Begriffe statt durch ihre Funktion in der Wirklichkeit führte so in den letzten Jahrzehnten in einer Reihe von Gebieten zu einer zunehmenden geistigen Verengung. ... Die zunehmende Akademisierung schon unserer Volksschulen, das nicht-körperliche Erfahren der Wirklichkeit – von abstrakten Definitionen bis zum Fernsehen – machte die Menschen immer unfähiger, mit jener Wirklichkeit fertig zu werden.” (Vester in Kükelhaus 1995: 5)

Dies geht weiter bis in das tertiäre Bildungswesen:

“So häufen sich in unseren Forschungsstätten Publikationen auf Publikationen, die vielfach nur abstrakte Definitionen erneut definieren und die zu einem bereits nicht mehr überschaubaren, beziehungslosen Datenmaterial weitere Tausende von Daten liefern, sich in Methodenstreitigkeiten profilieren und letztlich doch nur auf den Regalen verstauben oder in den Datenfriedhöfen immer gewaltigerer EDV-Anlagen versinken.” (Vester in Kükelhaus 1995, 6)

Der Beitrag unserer institutionalisierten Wissenschaft zur Lösung akuter Probleme der Weltgesellschaft wird dadurch, wie bereits deutlich spürbar, immer geringer. Wie wollen wir auf diese Weise von akademischer Seite her zur Lösung globaler Bedrohungen wie Finanzkrise oder Klimawandel beitragen? Ein Großteil des “Wissens”, das immer noch in Schulen vermittelt wird und mit dem wir Kinder und oft auch Eltern “quälen”, hat keinen Kontext mehr zur realen Welt – es kann – ohne erneut transformiert zu werden – im täglichen Leben nicht angewandt werden! Es wird Zeit, die europäischen Lehrpläne auf ihren Bezug zum realen Leben hin zu überprüfen!

“Im herkömmlichen Unterricht erleben wir zur Zeit auf erschreckende Weise, wie jenes realitätsfremde, ja fast tabellarische Eintrichtern von Wissensstoff eine jegliche Weiterverarbeitung des Stoffes außerhalb des Unterrichts, d. h. im Kontakt mit der Realität verhindert. Dies bedeutet nicht nur, dass unser Bild von jener Realität falsch wird, sondern auch, dass das Lernen selbst auf ungeahnte Schwierigkeiten stößt. So wird der Lernstoff, weil er in jener Realität keine Assoziationen vorfindet, mit Beendigung des Unterrichts kaum noch durch die restlichen Wahrnehmungen des Tages angerührt. Spärlich verknüpft und einer Verstärkung kaum zugänglich, bleibt die Verankerung, die ”Konsolidierung”, aus. Die Information verblasst, und die kümmerliche Bahnung im Gehirn wird bald durch neue Impulse zugedeckt.” (Vester in Kükelhaus 1995, 7)

Auch LehrerInnen spüren die Lächerlichkeit von “Schularbeiten”, “Lernzielkontrollen” etc., wenn sie nur darauf zielen, “von der Realität losgelösten ”Content”” zu überprüfen – dies ohne jede Nachhaltigkeit! Anstatt derartigen Unsinn abzuschaffen, wollen wir ihn noch mit sogenannten ”Standards” zementieren, die eine Vergleichbarkeit und eine Qualitätsverbesserung des Bildungswesen vortäuschen, die sie nicht bewirken können! Im Gegenteil – man sucht verzweifelt ”standardisierbare” Faktoren, auch dort, wo sie nicht zu finden sind! Eine

der schlimmsten Formen ist die Einbindung des Faktors "Zeit" in Überprüfungen! "Zeit" ist zur Überprüfung von Kompetenz völlig ungeeignet, weil jeder Mensch in einem anderen Rhythmus lebt und weil es, wenn jemand etwas nicht schnell kann, nicht bedeutet, dass er/sie es nicht kann!

"Anfang 1967 wurde in New York eine neuerbaute Schule in Dienst genommen, bei der durch Zusammenwirken bester Absichten einerseits und totaler Ignoranz hinsichtlich der fundamentalsten Entwicklungsbedingungen des Kindes andererseits eine Schule als "Weiße Hölle" oder eine weiße Hölle, als Schule" erstellt wurde: keine Fenster; kein Tageslicht, auch nicht durch die kleinste Ritze, weder in den Klassen und Fluren noch im Treppentrakt oder den Aufenthaltsräumen; alle Wände vom Boden bis zur Decke weiß gekachelt; spiegelglatte PVC-Böden; ausschließlich schattenlos geführtes überhelles Leutstofflicht; ... keine Farben, keine Pflanzen, keinerlei Grün in der ganzen Schule, kein Schulhof als Auslauf. Und die Folge? Entwicklungsstörungen, Phobien, Neurosen, aggressive Ausbrüche bei den Kinder – psychische und physische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern." (Kükelhaus 1995, 56).

Auch in Deutschland waren damals solche Schulen geplant! Man glaubte, das Lernen würde besser funktionieren, wenn es keine störenden Umwelteinflüsse gäbe! Welch entsetzlicher Irrtum! Nicht "Wegschaltung" von Umwelteinflüssen und nicht unmittelbar mit dem Lehrstoff verbundenen Sinneseindrücken fördert das Lernen, sondern im Gegenteil – der Lehrstoff muss mit externen Eindrücken verbunden, vernetzt werden, es braucht vielfältige, scheinbare, "Ablenkungen", das Lernen erfolgt durch das Tun, das Anwenden in sinnvollen Kontexten! Diese herzustellen ist Hauptaufgabe der Schule, nicht aufgrund vermeintlicher Konzentrationsförderung die Kinder "ruhigzustellen"! Hugo Kükelhaus meinte sogar, das Affenhaus des Basler Zoos sei ein besseres Beispiel für sinnvolle Schularchitektur als die meisten aktuellen Schulbauten unserer Zeit. (vgl. Kükelhaus 1995, 58)

Hat sich seit den 60er- und 70er-Jahren viel verändert? Ein wenig vielleicht, doch bis heute und seit Maria Theresias Zeiten finden wir in Schulklassen vorne eine grüne Tafel und dahinter Sitzreihen in genauer Ordnung, die ganz klar vermitteln – dies ist kein Ort um sich zu bewegen, um mit Freude zu lernen – nein, dies ist ein Ort der Disziplin, eine "Lernfabrik"!

Der/die geeignete LeserIn wird jetzt folgendes Argument auf den Lippen haben – "aus mir ist auch etwas geworden, ich bin doch ein gebildeter Mensch!" Wir Menschen tendieren dazu die Schmerzen, die uns zugefügt wurden, zu verdrängen.

Wenn Sie ehrlich Rückschau halten, liegt da nicht tief drinnen der Gedanke, Ihre Schulerfahrung hätte schöner sein können? Der ecuadorianische Gründer der “Fundacion Educativa Pestalozzi” Mauricio Wild sagte einmal in diesem Zusammenhang bei einem Vortrag an der Universität Wien: “Blumen wachsen durch Beton, doch käme kein Mensch auf die Idee die ganze Welt zuzubetonieren, um ideale Lebensbedingungen für Blumen zu schaffen!”

Was also tun? Schule steckt in einem engen Korsett “struktureller Unmöglichkeiten”, die es Lehrpersonen auch dann schwer machen, neue Wege zu gehen, wenn sie es gerne möchten. Wie kann man ausbrechen aus einem eng gestrickten Fächerkanon, der einem 45 oder 50 Minuten Zeit gibt, ein Bündel an “Stoff” durchzubringen, dann fünf Minuten Pause um zusammen mit seinen Sachen in die nächste Klasse zu rasen, die ihrerseits gerade 50 Minuten mit etwas völlig anderem “berieselt” wurde. Lassen Sie sich diesen “Wahnsinn” einmal auf “der Zunge zergehen” – denken Sie in Ruhe darüber nach und reflektieren sie, was da passiert – sehr schnell erkennt man, dass dies nicht der beste Weg des Lernens ist, oder etwa nicht?

Dann bleiben uns nur zwei Wege und möglicherweise müssen wir als für Bildungsprozesse Verantwortliche beide gleichsam gehen:

Erstens: KollegInnen finden, die gleicher Meinung sind, mit der Leitung diskutieren; Eltern einladen, wieder diskutieren, gemeinsam Lösungen suchen und dadurch die Strukturen verändern – in demokratischen Gesellschaften müsste das doch möglich sein, wenn Mehrheiten sich dafür finden.

Zweitens: die wenigen, bereits vorhandenen Freiräume nützen, um Kindern jene Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen in der modernen Welt in Schule und Freizeit meistens fehlen.

Vor allem für den zweiten Weg soll der nachfolgende Anleitungsteil Beispiele liefern! Haben Sie viel Spaß und erleben Sie zusammen mit den Ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen spannende Abenteuer dabei!

Theoretischer Hintergrund und Praxiserfahrungen

Die Durchführung der nachfolgend beschriebenen Übungen ist in der Regel gefahrlos möglich. Wie bei allen Aktivitäten obliegt es natürlich einer verantwortungsbewussten Leitung, im jeweiligen Fall zu entscheiden, was durchgeführt wird und was nicht. Ebenfalls kann es Situationen geben, in denen bestimmten Personen eine Teilnahme nicht erlaubt wird. Sehr oft allerdings sind wir als PädagogInnen zu vorsichtig, nicht zuletzt aufgrund manchmal strenger gesetz-

licher Regelungen und den daraus entstehenden Ängsten eventuell in schwierige Situationen geraten zu können. Wir tendieren dazu, leichter “nein” zu sagen, als “ja”!

Dabei ist uns nicht bewusst, dass es auch sehr gefährlich sein kann, etwas nicht zu tun. Wir denken nicht daran, dass Kinder, herausgenommen aus dem “üblichen Schulalltag”, oft anders reagieren, als wir es gewöhnt sind! Vertrauen geben kann manchmal kleine Wunder bewirken und wir PädagogInnen erleben die Kinder in einer völlig neuen Situation. Auch das ist eine große Chance gemeinsam durchgeführter Naturerfahrungsaktivitäten – neue Beziehungsmuster zwischen PädagogInnen und Kindern entstehen zu lassen, die dann in den “normalen” Alltag hineinwirken.

Damit will ich nicht sagen, dass man, ohne nachzudenken, die Kinder in die Aktivitäten “jagen” soll. Nein – es braucht gute Vorbereitung, genaues Überprüfen des Geländes, Konsultieren des Wetterberichtes und klare Informationen und Anleitungen an die Kinder. Sie müssen wissen, wo Gefahren liegen, auf was sie achten müssen, wie sie sich verhalten sollen, damit kein Unfall passiert. Es braucht aber eben auch PädagogInnen, die Dinge geschehen lassen, die bereit sind, vorgefasste Meinungen über Kinder zumindest für diese spezielle Zeit der Naturerfahrungsprogramme hinten an stehen zu lassen! “Der kann das nie!”, “Auf die müssen wir besonders aufpassen!” “Die ist so ungeschickt!”, sind Beispiele für die Bilder, die in unseren Köpfen stecken, meist ohne dass wir selbst das wollen. Es braucht die Bereitschaft zu diesem kleinen, kalkulierbaren Risiko, das spannende Naturbegegnung immer mit sich bringt – beim barfuß gehen kann man auf einen Stachel treten! Aber was würde es für Kinder bedeuten, niemals barfuß gehen zu dürfen?

Ich erinnere mich noch genau an eine Primarschullehrerin in Salzburg, die vor vielen Jahren mit ihrer Klasse an einem von mir geleiteten Naturerfahrungsnachmittag teilnahm: Ich stand in der Nähe einer kleinen Felswand, an der ein ungefähr achtjähriger Junge, der sich ein wenig von der Gruppe abgesondert hatte, in ca. 1,5 Meter Höhe klettern übte – sogenanntes “Bouldern”, wie man heute sagen würde. Konzentriert probierte er, wie er Halt finden könnte, hüpfte auf den Boden, weil ein Griff nicht geeignet war, versuchte es erneut – eine ganze Stunde lang. Ich blieb in der Nähe, beobachtete ihn und spürte die Bedeutung, die diese Erfahrung für den Jungen hatte. Je länger ich zusah, desto sicherer war ich, dass ich das Kind jetzt niemals stören dürfte, dass er eine Erfahrung machte, die weit über diesen Nachmittag hinaus wirken würde. Die anderen Kinder wurden von meinen KollegInnen und der Klassenlehrerin betreut – ich konnte mich also ruhig meinen Beobachtungen widmen. Das war wichtig – denn hätte der

Junge die geringe Höhe verlassen und wäre in eine Höhe geklettert, die eine "aktive Gefahr" für ihn bedeutet hätte, hätte ich einschreiten müssen.

Plötzlich kam die Klassenlehrerin um eine Ecke, ihr Gesicht wurde weiß und es gelang mir nur durch Glück und blitzschnellem Einschreiten zu verhindern, dass sie schrie – leise sagte sie dann nur: "Aber der – der kann das nicht! Der tut sich immer weh!" "Psst!", sagte ich, "er macht das schon seit einer Stunde und hat sich bis jetzt nicht weh getan!" Die Lehrerin vertraute mir glücklicherweise, sah nun auch dem Jungen zu, ohne ihn zu mahnen und machte gleich dem Kind eine Erfahrung, die für die Beziehung der beiden zueinander von großem Wert war und sicherlich auch die weitere Arbeit in der Schule beeinflusst hat.

Eine Grenzerfahrung für mich in diesem Bereich war ein Ausflug mit einer Integrationsklasse (behinderte und nicht behinderte Kinder werden gemeinsam unterrichtet) der 5. Schulstufe (Sekundarstufe 1 nach österreichischem Schulsystem) zur Ager, einem Fluss im Salzkammergut. Der Plan war, unter Anleitung eines erfahrenen Outdoorpädagogen, "Flusstauschen" zu gehen, das heißt, mit Neoprenschutzanzügen und Taucherbrillen in einem ruhig dahinfließenden Gewässer den Fischen und anderen Wassertieren 'persönlich zu begegnen'. Wir (Drei LehrerInnen, eine Studentin als Assistentin und 26 elfjährige SchülerInnen) fuhren an einem regnerischen Tag zur Ager, nach vorherigen Telefonaten mit dem Betreuer, weil bereits große Unsicherheit bezüglich der Durchführungsmöglichkeit des "Abenteuers" bestand. Der Fluss führte aufgrund der Niederschläge viel mehr Wasser als üblich und auch die Fließgeschwindigkeit war deutlich höher als normal. Wir vereinbarten trotzdem anzureisen und die Letztentscheidung vor Ort zu treffen.

Beim Fluss angekommen, sah ich anstatt des versprochenen ruhigen Gewässers einen schnell dahinfließenden, relativ 'wildem' Fluss. Beschauliches Beobachten von Fischen war bei diesem 'Schwimmtempo' sicherlich nicht möglich. Das Wasser war aufgrund von mitgeschwemmtem Material wie Sand und Schlamm trüb und der Grund war, im Gegensatz zu normalen Bedingungen an diesem Ort, nicht mehr zu erkennen. Sämtliche 'lehrerlichen' 'Alarmglocken' läuteten in meinem Kopf, "wir können das niemals tun!", war mein erster Gedanke. Weitere Beratungen mit dem 'Outdoor-Pädagogen' begannen, die Kinder jammerten und machten uns klar, dass sie nach der 1,5-stündigen Zuganreise nicht unverrichteter Dinge wieder zur Schule fahren wollten und die Letztentscheidung oblag mir – als Klassenvorstand dieser Klasse!

Ich wägte ab, Risiko gegen Mehrwert, die Schonung meiner Nerven gegen das Abenteuer und die mögliche Lernerfahrung der Kinder. Auch der Outdoor-Pädagoge meinte, dass es kein 'übliches Flusstauschen' werden würde, sondern

ein erlebnispädagogisches Projekt. Er war allerdings der Meinung, dass es gefahrlos durchführbar wäre. Ich entschied nach vielem ‘Hin und Her’, die Aktion durchzuführen, mit der Bedingung, dass zuerst eine Gruppe Kinder starten sollte, die sportlich sehr gut trainiert und begabt war. Eine zusätzliche Verschärfung der Situation ergab sich dadurch, dass es auf der geplanten Strecke eine Brücke gab, bei der man aufgrund des Hochwassers durchtauchen musste – es gab keinen freien Platz mehr zwischen dem Wasser und dem Rand der Brücke. Wir Erwachsenen machten einen ersten Testversuch, der problemlos gelang. Trotzdem begleitete großes ‘Herzklopfen’ unsererseits die ersten Kinder, die den Sprung ins kalte Wasser wagten.



Abbildung 1. “Auf ins kalte Wasser!” (Foto: Wolfgang Wagner)



Abbildung 2. Abenteuer machen Freude. (Foto: Wolfgang Wagner)



Abbildung 3. Besorgte LehrerInnen sprungbereit auf der gefährlichen Brücke.
(Foto: Wolfgang Wagner)



Abbildung 4. Auch ein Mädchen mit 'Down-Syndrom' nahm teil
– allerdings gut 'gecoacht'!

Aktionen wie diese erfordern immer sorgsames Abwägen. Man kann keine allgemein gültige Regel für das Einschätzen von Gefahren geben. Ich möchte nur darauf hinweisen, dass zumindest österreichische LehrerInnen die Grenze oft zu früh ziehen – das Ziel sollte immer sein: maximaler Erlebniswert, geringste Gefahr.

Nie werde ich jene Nacht vergessen, in der ich mit zwölf Jungen, alle Jungen meiner damaligen Klasse, im Rahmen einer "Wintererlebniswoche" im Wildnis-Camp im Nationalpark Bayerischer Wald um Mitternacht bei minus 23 Grad Kälte mit Schneeschuhen in die Nacht hinaus wanderte. Auf einer kleinen Lichtung, weit weg von menschlichen Behausungen, entzündete ich eine Fackel und stellte sie in die Mitte des kleinen baumfreien Flecks. Die Kinder bekamen

die Anweisung, sie sollten sich soweit von der Lichtung entfernen, dass sie gerade noch den Lichtschein der Fackel sehen konnten – auf keinen Fall weiter, allerdings auch nicht zu nahe am Licht. Dort sollten sie sich an einen Baum lehnen und 20 Minuten völlig still verharren. Sie sollten nur auf die Geräusche des Waldes horchen, auf eventuell vorbeihuschende nachtaktive Tiere, auf den Schnee, der von den Ästen fällt. Ich selbst lehnte mich an einen Baum in der Nähe der Fackel, um sofort dort zu sein, falls ein Kind zurückkommen sollte. Ich lauschte den Schritten der Schneeschuhe, die sich entfernten und nach einiger Zeit verstummten. Stille kehrte ein und außer dem Fackelschein war nichts mehr wahrzunehmen, das an die Gegenwart von zwölf Buben und einem Lehrer im dunklen Winterwald erinnerte. “Ob sie es wohl schaffen würden still zu bleiben?”, dachte ich. Die manchmal aufkommende Angst, ob alle wieder zur Fackel zurückkommen würden, verdrängte ich.

Die zwanzig Minuten vergingen und waren trotz meiner leichten Nervosität auch für mich sehr schön. Ich klopfte laut zweimal mit einem Stück Holz an einen Baum, das vereinbarte Zeichen, dass die Zeit um war. Schneeschuh-schritte näherten sich und nach einigen Minuten waren wir alle wieder bei der Fackel vereint. Niemand sprach ein Wort, keiner wollte den Zauber der Stille stören, obwohl ich diese Anweisung gar nicht gegeben hatte. Schweigend machten wir uns auf den Weg zurück zu unserer Unterkunft. Beim Feuerplatz wartete eine Kollegin – sie hatte Feuer gemacht und darauf Tee gekocht – eine freudige Überraschung für alle ‘aus der Kälte kommenden’! Um das Feuer sitzend begannen wir dann zu sprechen, eine Erfahrung zu reflektieren, die die meisten der Jungen möglicherweise nicht vergessen würden. Es war schön, die Buben dabei auch über die Angst sprechen zu hören, die sie zumindest zeitweise befiel. Das gemeinsame Abenteuer hatte es möglich gemacht, das ‘Cool sein müssen’ für eine Weile zu vergessen.

Man kann so eine Aktion natürlich auch mit den Mädchen und mit gemischten Gruppen machen. In diesem Fall hatten wir uns entschieden, den Jungen die Möglichkeit einer Aktivität sozusagen ‘nur unter Männern’ zu geben, was manchmal für adoleszente Jungen eine wichtige Erfahrung ist.

Was hat das nun mit Schule, im Speziellen mit Sprachunterricht zu tun?

Laut der Broschüre ‘Grundsätze elementarer Bildung’ des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg sehr viel:

“Die Bildungsbereiche bestimmen keine im Erleben der Kinder abgrenzbaren Sachgebiete oder stellen Fächer im schulischen Sinn dar. Vielmehr

überschneiden sich die einzelnen Bildungsbereiche schon in der Beschreibung; mehr aber noch durchdringen sie sich im komplexen Alltag der Kindertagesstätte. So wie die Naturerfahrung ohne Sprache nicht auskommt und Sprachförderung beim Spielen und Gestalten geschieht, bestehen auch erwiesene Zusammenhänge zwischen körperlicher und kognitiver Entwicklung.” (Sabine Karradt) (Karradt–Kohlberger–Baensch 2004, 10)

Sprache kompetent anwenden zu können heißt, ihre Strukturen zu verstehen. Und dieses Verständnis entsteht, wenn die biologischen Vorbedingungen geschaffen und gefördert wurden. Grammatik ist höchst abstrakt, Grundschul-kinder damit zu ‘quälen’ meist sinnlos vergeudete Energie. Kinder, die ausreichend die Gelegenheit hatten mit unstrukturierten Materialien wie zum Beispiel Sand und Wasser zu arbeiten, tun sich später viel leichter Grammatik zu verstehen und richtig anzuwenden. Das Auswendiglernen von Regeln kann niemals zu ausgereifter Sprachkompetenz führen.

Dass Gehen das Denken fördert, wussten bereits unsere großen Vorbilder des Geschichten erzählens – im Raume gehend und am Stehpult wieder schreibend sind sie auf alten Gemälden zu sehen. Glauben Sie, Goethe hätte den ganzen Vormittag in einer Klasse sitzend, gute Texte schreiben können? Von unseren Kindern verlangen wir es und schimpfen, wenn sie aufbegehren. ‘Bewegte’ Kinder sind glücklich, wenn sie ihre Erlebnisse in der Natur schriftlich schildern dürfen, haben sie sogar meist noch Freude an der Aufgabe, die sie ansonsten nur als Last empfänden. “Wenn du ein Schiff bauen willst, dann lehre die Menschen nicht mit Hammer und Nagel umzugehen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem großen weiten Meer!”, meinte einst Antoine de Saint-Exupery sinngemäß.

Man könnte daraus ableiten: ‘Wenn du Menschen eine Sprache lehren willst, lehre sie die Sehnsucht des Erzählens, gib ihnen Anreize, die des Mitteilens bedürfen, lass’ sie sprechen, schreiben, denken, was ihrem Innersten entspringt. Und gib” Ihnen vielfältige, unmittelbare, intensive Erfahrungen, die all das fördern!

Auf den folgenden Seiten finden Sie Übungen, die beispielhaft zeigen, wie ein ‘Naturerfahrungsnachmittag’, ein ‘Naturerfahrungstag’, eine ‘Naturerfahrungswoche’ aufgebaut sein könnte! Ich selbst erhielt dabei viele Anregungen durch folgende PädagogInnen und Autoren: Joseph Cornell, Gerhard Trommer, Rüdiger Gilsdorf und Günter Kistner. Mein besonderer Dank gilt auch der erfahrenen Naturpädagogin Christina Mayr, von der ich bei vielen gemeinsam durchgeführten Programmen vieles lernen durfte – vor allem das ‘genaue Hinschauen’!

Übungen

Übungen zum Aufwärmen und Einstimmen

Manchmal ist es wichtig, 'Energie abzulassen' um ruhige Übungen möglich zu machen! Hier einige Beispiele dazu:

1. FLEDERMAUS UND FALTER:

Material: eine Augenbinde

Die Gruppe bildet einen lockeren Kreis. Ein Gruppenmitglied wird 'Fledermaus', ein Mitglied 'Nachtfalter'. Der/die SpielleiterIn erklärt, dass Fledermäuse einen Ultraschallton aussenden, mit dem sie den Raum 'ausloten' und sich darin bewegende Objekte finden können, zum Beispiel einen Nachtfalter zum 'Verpeisen'.

Dem Gruppenmitglied, das die 'Fledermaus' spielt, werden mit einem Tuch oder einer Augenbinde die Augen verbunden, sodass sie nichts sehen kann. Dann wird es im einige Male im Kreis gedreht, um die Orientierung zu erschweren. Das Gruppenmitglied, das den 'Nachtfalter' spielt, sucht sich die beste Position, damit sie nicht sofort 'erwischt' werden kann. Die anderen Gruppenmitglieder bilden mit ihrem Kreis den abgeschlossenen Raum, in dem das Spiel abläuft. Bei großen Gruppen und deshalb großen Kreisen, können auch mehrere TeilnehmerInnen 'Nachtfalter' spielen.

Auf das Kommando des Spielleiters/der Spielleiterin beginnt die 'Fledermaus' mit der Jagd. Sie sendet einen 'Ultraschallton' aus, zum Beispiel ein "Piep"! Der Ton wird reflektiert, das heißt die Fledermaus bzw. die Fledermäuse antworten ebenfalls mit einem "Piep"! Der/die SpielleiterIn muss darauf achten, dass das 'Antwortpiepsen' ohne Verzögerung erfolgt. Die 'Nachtfalter' dürfen nicht weglaufen und dann erst "Piep" sagen. Die "Fledermaus" versucht sich an dem "Piep" der Falter zu orientieren und sie zu fangen.

Anmerkung 1: bei Gruppen, in denen sich die TeilnehmerInnen gut kennen, ist es eventuell günstig, wenn die 'Fledermaus' nicht weiß, wer der oder die 'Nachtfalter' sind! Man verbindet ihre Augen also bevor die Fledermäuse bestimmt werden.



Abbildung 5. "Fledermaus und Falter"

Anmerkung 2: von diesem Spiel gibt es eine Variante, die einen völlig anderen Charakter hat. Sie ist kein "Austobspiel", sondern ein Spiel, das beruhigt und die Konzentration fördert. Dazu bildet die Gruppe auch einen Kreis, zwei MitspielerInnen bekommen die Augen verbunden, eine(r) ist der/die JägerIn, eine(r) der/die Gejagde. Beide SpielerInnen bekommen jeweils zwei Bleistifte. Der/die JägerIn bekommt nach dem Kommando des Spielleiters/der Spielleiterin die Aufgabe das andere Gruppenmitglied zu fangen, indem es die Bleistifte leicht gegeneinanderschlägt und auf die Antwort des anderen Spielers/der anderen Spielerin (ebenfalls die Bleistifte gegeneinanderschlagen) wartet. Der/die JägerIn hat aber nur beschränkte 'Zeit' – er/sie darf nur dreimal klopfen. Hat er/sie sein 'Opfer' nicht erwischt, ist es entkommen!

2. "WILDERER FANGEN"

Ein Riesenspaß zu Beginn einer Naturerfahrungsaktivität kann es sein, dass sich die LehrerInnen (oder BetreuerInnen) von den Kindern 'jagen' lassen. Dazu werden die Kinder zu 'NationalparkwächterInnen' erklärt, die im Nationalpark tätige 'Wilderer' fangen müssen. Die "Wilderer" bekommen einen Vorsprung von einigen Minuten – dann geht's los! Die vorher in Gruppen eingeteilten Kinder (jeweils fünf Kinder in einer Gruppe) stürmen in den Wald, suchen die Wilderer, jagen sie, wenn sie aufgespürt sind und bringen sie in das 'Gefängnis' (zurück an den Ausgangsort). Die 'Wilderer' können natürlich versuchen wieder zu entkommen und die 'Jagd' beginnt von Neuem.

Es gibt nur einige wenige Regeln:

- Niemand soll verletzt werden! Wenn jemand "Stopp!" ruft, müssen alle Beteiligten sofort innenhalten!
- Die Fünfergruppen der Nationalparkwächter dürfen sich nicht trennen!

Anmerkung: Die 'Wilderer' müssen das Spiel 'am Laufen halten', das heißt, sie dürfen sich nicht so verstecken, dass sie die Kinder niemals finden, was manchmal leicht möglich wäre. Dadurch, dass sie sich immer wieder zeigen, halten sie das Spiel in Bewegung und 'begrenzen' auch automatisch den Spielbereich. Ein paar Mal dürfen sie fliehen, letzten Endes sollten sie sich aber erwischen und ins 'Gefängnis' bringen lassen.

Nach diesem Spiel ist die Gruppe in der Regel ausgetobt und man kann sofort zu ruhigen Aktivitäten übergehen.

Beruhigende und konzentrationsfördernde Übungen

1. Eine Übung, die enorm konzentrationsfördernd, aber noch nicht ruhig ist, ist der '**Vertrauenslauf**'. Das Spiel schafft meistens eine tolle Gruppenstimmung.



Abbildung 6. Voller Einsatz beim "Vertrauenslauf"!

Die Gruppe bildet eine 'Gasse', immer zwei Gruppenmitglieder stehen einander gegenüber. Dann werden die Arme waagrecht 'reißverschlussartig' aneinandergelegt. Ein Gruppenmitglied (beim ersten Mal der Spielleiter) läuft nun mit voller Geschwindigkeit (mit Anlauf) durch eine 'Gasse', die dadurch erst entsteht, indem die TeilnehmerInnen im letzten Augenblick, bevor der Laufende bei ihnen ankommt, die Arme in die Höhe reißen. Der Laufende hat das Gefühl, er renne gegen eine Wand, die sich aber eben letztendlich gerade noch rechtzeitig öffnet. Das Spiel erfordert die volle Konzentration aller Beteiligten. Der Spielleiter/die

Spielleiterin muss überprüfen, ob alle Gruppenmitglieder voll konzentriert sind. Falls nicht, muss er/sie das Spiel abbrechen!

Bei diesem Spiel wären bei Unkonzentriertheit schwere Verletzungen möglich! Der Spielleiter/die Spielleiterin muss die TeilnehmerInnen darauf hinweisen! Der Erlebniswert des Spiels ist aber sehr hoch!

2. DER “VERTRAUENSSPRUNG”



Abbildung 7. Erfordert Mut – der “Vertrauenssprung”

Ähnlich dem ‘Vertrauenslauf’ ist auch der ‘Vertrauenssprung’ keine ungefährliche Übung. Alle Beteiligten müssen voll konzentriert sein! Die TeilnehmerInnen bilden ebenfalls eine ‘Gasse’. Die Arme werden wiederum waagrecht ‘reißverschlussartig’ aneinandergelegt (nicht an den Händen halten – Handhaltung wie im Bild!). Der Körper ist aufrecht, der Kopf leicht nach hinten geneigt! Ein Teilnehmer (beim ersten Mal auf jeden Fall wiederum der Spielleiter/die Spielleiterin) lässt sich nun von einer erhöhten Stelle (zum Beispiel Baumstumpf, Tisch, etc.) in die Gruppe fallen. Der ‘Reißverschluss’ hält sehr gut! Niemand darf den Kopf nach Vorne geneigt haben, damit der/die SpringerIn nicht auf sie/ihn fällt! Der/die SpringerIn muss den Körper ganz steif gerade halten, lässt er/sie sich ‘gebogen’ fallen, besteht die Gefahr, dass er/sie durch den ‘Reißverschluss’ ‘durchfällt’!

Vor dem Sprung muss der/die SpringerIn die Gruppe fragen, ob sie bereit ist. Die Gruppe muss konzentriert mit “Ja” antworten, nur dann darf er/sie springen! Es ist günstig, wenn der/die SpielleiterIn diese Übung bereits selbst in der

Rolle als TeilnehmerIn absolviert hat! Bei falscher Erklärung oder Unkonzentriertheit ist die Verletzungsgefahr sehr hoch!

Ebenso hoch ist aber auch der soziale Wert für die Gruppe! Die Übung kann helfen Probleme innerhalb der Gruppe zu lösen und den Zusammenhalt stark zu fördern!

3. DER SUMMKREIS

Eine fast meditative Einstimmung! Die Gruppe setzt sich in einen Kreis und alle schließen die Augen. Niemand darf sprechen oder sonstige Geräusche von sich geben! Der/die SpielleiterIn beginnt leise zu summen, sein(e) NachbarIn beginnt ebenfalls, usw., bis die ganze Gruppe summt. Der/die SpielleiterIn lässt das Summen anschwellen, die anderen Gruppenmitglieder auch. Das Summen wird laut! Der/die SpielleiterIn wird wieder leiser, was sich ebenfalls fortsetzen soll, bis das Summen sanft verklingt! Eine schöne Klangerfahrung mit dem eigenen Körper!

4. DER TASTKREIS

Eine ähnliche Übung wie der 'Summkreis' ist der 'Tastkreis'. Bei diesem Spiel hat die Gruppe ebenfalls die Augen geschlossen und sitzt im Kreis. Vorher haben sich alle TeilnehmerInnen einen Stein gesucht, der ihnen gefällt. Der Stein muss von der Größe her, gut in eine Hand passen, er darf kleiner sein, aber nicht größer! Diese Steine werden dann auf eine 'Reise' durch den Kreis geschickt, bis sie wieder bei ihren 'BesitzerInnen' ankommen. Dabei darf man die Steine der anderen MitspielerInnen tastend entdecken, bis der eigene Stein wieder angekommen ist.



Abbildung 8. Der Tastkreis

Naturerfahrungsspiele/Natursensibilisierungsübungen:

1. 'LANDART'

Der schottische Künstler Andy Goldsworthy machte eine Kunstform weltbekannt, die Kunstwerke in der Natur entstehen lässt und als Material ausschließlich Materialien verwendet, die in der unmittelbaren Umgebung vorkommen. Dies ist auch gleichzeitig die Regel und Anweisung für eine wunderschöne kreative Tätigkeit, die Kinder meistens sehr genießen. Die Gruppe wird an einen schönen Ort geführt (zum Beispiel ein schöner Bach, ein schöner Wald, ein unberührter Strand).



Abbildung 9. Land Art – konzentriertes Arbeiten (Foto: Wolfgang Wagner)

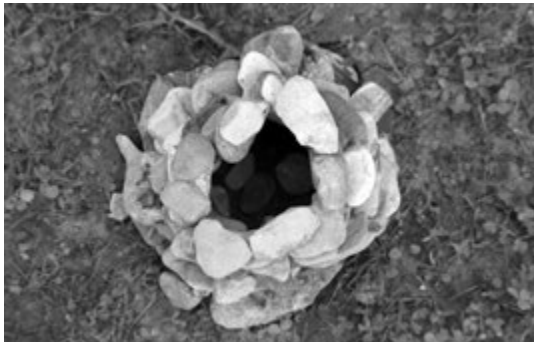


Abbildung 10. Land Art – das Kunstwerk ist fertig (Foto: Wolfgang Wagner)

Wichtig ist, dass Materialien zu finden sind, mit dem man Kunstwerke bauen kann – ausschließlich Sand wäre wahrscheinlich zu wenig! Dort wird die Übung erklärt, wenn man will, kann man ein Kunstwerk Andy Goldsworthys als Bei-

spiel zeigen (Nachteil: die Kinder werden dadurch beeinflusst) – Abbildungen von Goldworthys Arbeiten sind im Internet zu finden. Die Kinder müssen ausreichend Zeit bekommen, um an ihren Werken zu arbeiten – oft sind sie damit bis zu einem halben Tag beschäftigt.

2. DER 'GERÄUSCHPLAN'

Wie bereits erwähnt, ist es eine der wichtigsten Aufgaben von Naturerfahrungsspielen, die Sinne zu schärfen bzw. zu trainieren, vor allem jene Sinne, die wir im Alltag weniger benutzen. Dazu gehört der Hörsinn, im städtischen Leben wird er meistens überlastet und wir lernen uns 'abzuschotten' gegen dieses 'Übermaß' an Geräuschen, das meistens auf uns einströmt. Das Zeichnen eines 'Geräuschplanes' macht das genaue Gegenteil – es lässt uns bewusst hinhören, auf das was uns akustisch umgibt, lässt uns üben diese Geräusche auch zu verorten, die Richtung, aus der sie kommen, zu erkennen.

Dazu braucht jede(r) TeilnehmerIn nur einen Bleistift, ein Stück Papier und eine Schreibunterlage. Die TeilnehmerInnen erhalten dann die Anweisung, sich alleine einen Platz in der näheren Umgebung zu suchen und dort fünf bis zehn Minuten für sich zu sein. Dabei sollen sie sich auf alle Geräusche konzentrieren, die sie hören können und diese in eine Art Karte, auf der sie ihren eigenen Standort vorher als Mittelpunkt markiert haben, einzeichnen. Graphisch Begabte können richtige Zeichnungen machen, andere können die Begriffe auch in Worten angeben. Die TeilnehmerInnen selbst sollen keine Geräusche machen! Gerade bei Kindergruppen ist dieser Hinweis sehr wichtig! Nach einem vereinbarten Signal des/der SpielleiterIn kommen alle wieder zurück an den Ausgangsort und vergleichen ihre Ergebnisse. Haben alle die gleichen Geräusche gehört?



Abbildung 11. Geräuschplan zeichnen



Abbildung 12. Der fertige Plan

3. 'FOTOKLICK'

Ähnlich dem Geräuschplan aber mit dem Sehsinn arbeitet das Spiel 'Fotoklick'. Dabei geht es darum den Blick für Details zu schulen, jene 'kleinen Dinge' zu entdecken, die wir oftmals übersehen. Bei dieser Übung bilden die TeilnehmerInnen Paare. Ein(e) TeilnehmerIn ist dann der/die Fotograf(in), ein(e) TeilnehmerIn die 'Kamera'. Die 'Kamera' hat die Augen geschlossen und wird von dem/der Fotograf(in) geführt. Dabei sucht er/sie schöne Motive. Ist eines gefunden, wird die 'Kamera' 'eingerichtet'. Es können natürlich verschiedenste 'Einstellungen' verwendet werden – 'Tele', 'Weitwinkel' oder 'Macro' – alles ist möglich. Wenn alles richtig eingestellt ist, wird der 'Kamera' kurz ins Ohr gewickelt (vorsichtig natürlich), oder mit dem Finger auf den Kopf gedrückt. Die Kamera öffnet dann für ca. drei Sekunden die 'Linse' (das heißt die Augen) und schließt sie sofort wieder. Der/die Fotograf(in) macht sich auf die Suche nach dem nächsten Motiv.



Abbildung 13. Fotoklick

Erfahrungsgemäß ist es günstig, mit jeder ‘Kamera’ drei oder vier Fotos zu machen. Dann wird gewechselt! Anschließend ‘entwickeln’ alle ‘Kameras’ das jeweils schönste Bild mit Farbstiften auf einem Blatt Papier und der/die SpielleiterIn lädt zur ‘Fotoausstellung’!

4. DIE “BLINDE RAUPE”

Die ‘Blinde Raupe’ ist ein ‘klassisches’ Naturerfahrungsspiel. Es gibt viele Einsatzmöglichkeiten für diese Übung. Besonders schön ist es, wenn sie in ein neues Gebiet führt, das die TeilnehmerInnen vorher noch nicht gekannt haben.

Das Spiel kann in zwei Varianten durchgeführt werden – als ‘Barfuß-Raupe’ oder mit Schuhen. Beide Varianten haben ihren Reiz, bei der Variante mit Schuhen ist ein Gelände mit hohem Erlebniswert von Vorteil. Das Spiel, besonders in der Barfuß-Variante, erfordert großes Vertrauen der Gruppe in den/die SpielleiterIn. Dabei ziehen alle TeilnehmerInnen (auch der/die SpielleiterIn) die Schuhe aus. Die Gruppe stellt sich raupenförmig, jeweils eine Person hinter der anderen, auf. Personen, die ängstlich sind, sollten sich im vorderen Bereich der Raupe befinden. Dann verbinden sich alle TeilnehmerInnen (nicht der/die SpielleiterIn!) die Augen mit einem Tuch. Jede(r) TeilnehmerIn legt anschließend die Hände auf die Schultern der vorderen Person. Der/die SpielleiterIn erklärt, dass er/sie die Gruppe auf eine Reise führen wird, auf eine Reise in ein ‘wunderbares Land’. Er/sie weist nochmals darauf hin, dass diese ‘Reise’ völlig ungefährlich sein wird, dass die TeilnehmerInnen nur darauf achten müssen, genau hintereinander zu bleiben. Wenn jemand die Gruppe verlieren sollte, müsse er/sie sofort rufen!

Dann beginnt der/die SpielleiterIn vorne die Gruppe zu führen. Er/sie muss dabei sehr langsam gehen, denn manche TeilnehmerInnen werden unsicher sein und die Geschwindigkeit erhöht sich für den hinteren Teil der Raupe! Der/die SpielleiterIn muss den Weg genau kennen, er/sie muss die Strecke unbedingt vorher aufmerksam kontrolliert haben. Das Spiel wird besonders erlebnisreich, wenn der Boden, über den gegangen wird, möglichst abwechslungsreich ist. Die Strecke kann über Sand, Wiese, Asphalt, Schotter, vielleicht auch durch einen Bach führen, wenn es nicht zu gefährlich ist. Sehr schön ist es, wenn der/die SpielleiterIn für den Abschluss einen besonders schönen Ausblick wählt, von dem die TeilnehmerInnen vorher nichts gewusst haben. Wenn dies nicht möglich ist, kann für jede(n) TeilnehmerIn auch ein schöner Detailblick (ähnlich ‘Fotoklick’) gewählt werden. Der/die Spielleiter richtet also die TeilnehmerInnen für den Abschluss aus und nimmt ihnen, wenn alles passt, die Augenbinden ab. Vorher gibt er noch den Hinweis, dass die Augen langsam, nicht plötzlich,

geöffnet werden sollen. Für diesen Abschluss ist der Kreativität des Spielers/der Spielleiterin keine Grenze gesetzt. Es soll aber auf jeden Fall eine schöne Überraschung sein.

Bei der Variante mit Schuhen kann das Gelände schwieriger, eventuell auch 'abenteuerlicher' sein. Da diese Variante weniger Tastreize bietet, ist es gut, wenn andere Sinne beansprucht werden, beispielsweise der Geruchssinn. Ich selbst habe diese Variante zum Beispiel einmal so erlebt, dass der 'Abschlussblick' auf einer Hängebrücke stehend und in die Tiefe blickend stattfand. Das war ein großes Abenteuer!



Abbildung 14. Los geht die 'Blinde Raupe'



Abbildung 15. 'Die Blinde Raupe' unterwegs in den Bach

Wichtig bei diesem Spiel ist es natürlich, wie bei allen anderen, dass die Sicherheit der TeilnehmerInnen auf jeden Fall gewährleistet ist – keine Gefahr, ho-

her Erlebniswert ist die Devise für die Wahl der Strecke und des Abschlusses! Wunderbar war es einmal, als ich eine hungrige Gruppe zu einer Alm führte, von der sie nicht wussten, dass sie existierte. Mit dem dort lebenden Senner hatte ich vereinbart, dass er eine Jause vorbereiten sollte. Ich führte die schon sehr hungrige Gruppe eine lange Strecke durch den Wald, Unmut wurde laut, wir kamen aus dem Wald heraus und näherten uns der Hütte. Auf einmal: "Ich rieche Wurst!" Ich stellte die Gruppe rund um den gedeckten Tisch auf und nahm ihnen die Augenbinden ab – die Reaktion können Sie sich vorstellen!

5. 'BAUM BEGREIFEN' (ICH SCHENKE DIR EINEN BAUM)

'Baum begreifen' ist ebenfalls ein wunderschönes Naturerfahrungsspiel. Es ist ähnlich wie 'Fotoklick'. Die Gruppe bildet Paare und jeweils ein(e) PartnerIn verbindet sich die Augen. Sie wird dann von der anderen Person zu einem Baum geführt (ungefähr 30 Meter) und versucht möglichst viel über diesen Baum in Erfahrung zu bringen, ohne ihn zu sehen. Das heißt, der/die SpielerIn muss alle anderen Sinne einsetzen. Die Aufgabe ist nämlich später, vom Ausgangspunkt aus, den Baum sehend wiederzufinden! Wenn der/die SpielerIn glaubt genug über den Baum in Erfahrung gebracht zu haben, wird sie vom/von der PartnerIn wieder zurückgeführt und macht sich auf die Suche. Anschließend werden die Rollen getauscht.

Vor allem bei Kindergruppen ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die 'blinden' Personen nicht zu schnell geführt werden dürfen und dass die sehenden SpielerInnen für die 'blinden' SpielerInnen verantwortlich sind!



Abbildung 16. Wie riecht 'mein' Baum?

6. 'SPIEGELWALD'

Spiegelwald erfordert mehr Material, als die anderen Spiele. Man braucht dazu für jede(n) TeilnehmerIn eine 'Spiegelfliese' (erhältlich zum Beispiel in Baumärkten). Dieser Spiegel wird an das Kinn gehalten und man sieht dadurch die Welt über sich, die man normalerweise so nicht wahrnimmt. Der/die SpielleiterIn muss die TeilnehmerInnen darauf hinweisen, dass man sehr achtsam gehen muss, weil man den unmittelbaren Boden vor sich nicht sieht. Bei Stürzen wären gefährliche Verletzungen durch den Spiegel möglich!



Abbildung 17. Die Welt von unten



Abbildung 18. Das große Abenteuer liegt manchmal im 'Kleinen'

Dies sind nur einige Beispiele. Wer Lust bekommen hat findet viel mehr davon in folgenden Büchern:

Cornell, J. (1979). *Mit Kindern die Natur erleben*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Cornell, J. (1991). *Mit Freude die Natur erleben*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Trommer, G. (Hrsg., 1991). *Natur wahrnehmen mit der Rucksackschule*. Braunschweig: Westermann.

Trommer, G. (2012). *Schön wild – warum wir und unsere Kinder Natur und Wildnis brauchen*. München: Oekom.

Gilsdorf, R. & Kistner, G. *Kooperative Abenteuerspiele. Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Ausprobieren und viel Mut beim Gehen neuer Wege in der Erziehung unserer Kinder!

Literatur

Karradt, S. & Kohlberger, R. & Baensch, T. (2004). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. 01.06.2004. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Kükelhaus, H. (1995). *Organismus und Technik*. Olten, Freiburg i. Br.: Walter.

O. A. (2008). *Konzeption Kindertagesstätte "Bergkinder". Kindertagesstätte mit naturpädagogischem Ansatz*. Potsdam: Verein Bergkinder AWO Potsdam. http://bergkinder-potsdam.de/wp-content/uploads/2012/09/konzeption_bergkinder_20081117.pdf (gesehen am 27. 12. 2012). (Archived by Web Cite[®] at <http://www.webcitation.org/6DEPAGjF0>)

Christian Kogler

absolvierte in Salzburg eine Freizeitpädagogik-Ausbildung und war darauf hin mehrere Jahre in der Spiel- und Umweltpädagogik tätig. Die Ausbildung in Montessori-Pädagogik brachte ihn an die ALF-Schule in Wien, wo er drei Jahre lang als Lehrer arbeitete. Es folgte ein Aufenthalt als Sprachassistent in Irland und eine ihn sehr prägende Tätigkeit im Bereich der Sozialpädagogik. Nach dem anschließenden Studium an der damaligen Pädagogischen Akademie und einem Post Graduate Masterstudium an der Donauuniversität Krems blieb er in Linz

und arbeitet seither an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Seit 20 Jahren ist er in den Bereichen “Spielerische Naturerfahrung” und Medienpädagogik auch in der LehrerInnenfortbildung europaweit tätig. Umfangreiche Reisen führten ihn in viele Länder dieser Erde von Grönland bis nach Afrika und Südamerika bis in die Mongolei. Die dabei gemachten Erfahrungen bilden die Basis seiner schriftstellerischen Tätigkeit, die er zusätzlich zur Lehre ausübt.

Kovács Judit

(Budapest, ELTE TÓK)

EFFICACY ASSESSMENT OF PRE-SCHOOL EFL LEARNERS IN THREE HUNGARIAN TOWNS¹

1. Introduction. Features of the Research

The scale of foreign language programmes in Hungary has been extended in the past couple of years: pre-school² children have appeared as learners both in private and public education. Participation of 3–7-year-old learners in English as a foreign language (EFL) is still an under-researched area. One reason behind this might be that relatively short time has elapsed since the discipline of EFL covering very young learners emerged. Another reason is that the number of children participating in these programmes is relatively low compared to the number of pre-school children in general, because development in EFL is not part of public education. Language development for the very young still seems to be the responsibility of parents and mostly conducted outside the classroom. This way it is exposed to the market; truly resembling the concerns of Vámos 20–30 years ago, who claimed the same, concerning the issue of foreign language instruction (2008).

Apart from the novelty, the recent study has another specific feature: its classroom research character. Classroom research has been present in the last couple of decades proving that non-academic research of language education is also possible, and teachers might become researchers through observing and assessing their own learners. The present research shows an example of how kindergarten teachers can be involved in the process of research. Local teachers

¹ The present research was carried out for the Helen Doron Educational Group.

² In Hungary primary education starts at the age of 6. Pre-school (kindergarten) age includes children between 3–6.

were actively present throughout the assessment assisting the research team with note-taking.

The tasks designed for the research are exclusively oral; no literacy is required. The linguistic development of children can only be successful once it is seen as part of their overall educational (cognitive, social, emotional, etc.) development (Kovács 2009). This is why linguistic skills are also planned to be approached through general skills development.

2. Aim of Research

- The recent research primarily aims at providing information on the progress of children participating in pre-school EFL programmes (both Helen Doron Early English /HDEE/ and other kindergarten English language development programmes).
- The research also aims at examining to what extent foreign language development is in line with skills development in general in fields such as problem-solving or social skills.
- We also seek answers for the question whether or not an early encounter with foreign languages results in early multicompetence.

3. Hypotheses and Research Questions

As hypotheses of the recent research, the following are assumed:

- an early encounter with languages results in early multicompetence if the encounter is delivered in an activity-based, enjoyable way
- age-relevant language development contributes to a higher level of flexibility in children's thinking and overall intellectual growth
- for success to happen, very young learners need specially trained teachers who follow a special curriculum.

In order to prove the above hypotheses, some research questions were prepared. The selected representatives of the age-group were examined both in linguistic and non-linguistic fields. These are as follows:

- Children's attitude towards (second language) L2, reaction time, readiness to speak, interest in the tasks and the adults who deliver the task.
- The recent research focuses on the level of listening and speaking from linguistic skills and the level of vocabulary and pronunciation from competences.

- Concerning learning strategies, we wished to know whether young learners use any individual strategies in task-solving. We also wanted to know what the level of their learner autonomy was besides some others, such as task-awareness, the level of co-operation both with peers and with the researcher.
- Level of using basic cognitive skills, such as guessing, classifying, identifying, and matching.

4. Description of Research Tools and Context

The research is based on the principle of triangularism in order to obtain the best possibly accurate results. Three tools were used, partly for carrying out assessment, and partly for evaluating the collected data. These are the following:

- A specially designed worksheet (see below) for assessing the achievement of the groups of very young learners.
- Assessments were recorded in various ways (DVD and audio) and, in addition to this, each dialogue with learners was noted.
- Teachers were interviewed about the programme in an unstructured way.

The above tools were selected on the following bases:

a) Since tools for measuring pre-school young learners aged mostly 4-6 are scarce or unavailable, it seemed to be necessary to compile a worksheet, specifically designed to suit our purpose, as well as to determine the circle of visual aids needed for the tasks. These visual aids were required to be available in four copies, in line with the number of groups being assessed. When the leader of the research group compiled the tasks, the research team discussed each task on the worksheet in detail so that each child could get the same number and kind of sub-questions within a given task.

When making decisions and designing the research tools, an age-relevant approach was preferred. It was agreed that only tools that comply with the way children aged 4-6 think and learn can be used. Emphasis, therefore, has been primarily put on two things: involving children in game-like activities and assessing oral skills exclusively. Besides all this, we also planned to use visual aids and toys, such as teddy bears, dolls, ball, etc. The two, two and a half month period of time that elapsed between the particular measurements gave the research team a chance to refine research tools. This concerned only technicalities and caused no change in the standard nature of the tasks. The research team fixed the number and circle of questions which may occur in each task, and made some amendments, according to the following:

b) It was necessary to record the children's performance, because assessment took place in four groups simultaneously. This was the only way we could ensure the same criteria were applied in the evaluation, and the collected data were made available for any further research.

c) Unstructured interviews with teachers (both kindergarten principals and teachers of English) were important to get the necessary background information on the basic features of the teaching programme applied, including data on when it started, how long it lasted, how often they had lessons, what size the groups had, and what way the children were taught, as well as to get some information on the teachers' qualification and the nature of the programme itself.

The Measuring Tool

When designing and producing a measuring tool, the following factors were to be taken into consideration. The assessment should be done

- orally,
- in pairs,
- assisted by visual aids,
- verbal and non-verbal tasks alike. The latter means that they include movements and manipulation.

A fifth factor is that the researcher participates in the whole process of assessment.

Tasks of the Oral Assessment

We agreed upon the following:

1. At *Task 1* we agreed to present two initiatives, a semicircle and a horizontal line. Then we let children make guesses as long as they have ideas.
2. For the 'Odd one out' task, standardised flashcards will be used in the following topics: animals, vehicles, fruits, body parts. We need 4 packets of flashcards, 3 series for a pair.
3. At the 'Run and touch' task 10 standardised flashcards will be displayed on the carpet. Each pair gets 6 standardised definitions.
4. The story: each researcher uses the same story with an identical packet of props: teddy bears, pieces of clothes and accessories.
5. At the task 'The teacher is tricky' the teachers will say true/false statements first, and children will be expected to sit on true/false chairs, respectively.

Following this phase, the false statements are going to be repeated again and children will be asked to correct them.

6. At the ‘Ball game’ task the number of questions, depending on the children’s achievement, might vary between 3–8. The teachers will use the following eight questions: What’s your name? How old are you? Are you a boy or a girl? Are you big/little? Is your shirt blue? Do you like milk/bananas/ice-cream? Where are you from? What’s your mum’s name?

Table 1. Assessment Tool (worksheet)

Name of task:	Description of task:	Purpose of task:
1 What do you think I am drawing?	Research team members start to draw something on a piece of paper. They stop doing so halfway, and ask: ‘What do you think I am going to draw?’	This task intends to assess to what extent children are able to use cognitive skills such as predicting/guessing in their speech production, (including pronunciation)
2 Odd one out	Children are given 4 pictures, the topic of one does not fit. They are invited to call out the odd one, and give reason why it is the odd one.	This task aims at assessing learners’ vocabulary and speech skills through the use of classification as a cognitive skill
3 Run and touch	Children can see 10 standard picture cards on the wall/floor. The research team member calls out standard definitions of the pictures, one by one, at random order. The task is to run to the picture which is being described, and touch it with their palm.	For checking understanding and vocabulary through using the cognitive skill of description
4 Story telling	Children are invited to listen to an 8-10 sentence-long piece of children’s literature. Then, they are asked to act out the story with puppets and props	Checking understanding of linguistic input through giving Total Physical Response (TPR)
5 The teacher is tricky	Commenting on the teacher’s description of a poster. The teacher is ‘tricky’ because she comments pictures with content mistakes. Children are invited to correct the content mistakes.	This complex task provides opportunity for assessing both listening and speaking. The game-like character of the task increases learners’ safety (teacher makes mistakes). Meaning-making is assisted by visual aids.
6 A ball game	The assessor stands opposite the two children. The assessor throws the ball to one of the children, and asks a question from the set of questions which we had decided on in advance. The child throws the ball back while answering the question.	Creating a situation in which communication comes naturally. Checking speech skills through making children answer short and simple questions

Description of Research

Though the limited number of kindergartens offering English in Hungary makes it difficult to find kindergartens providing the same conditions, research venues were carefully chosen in three different spots in Hungary. These venues share the following in common: they all are towns, county seats and university towns, chosen from different regions of Hungary. The first town (town A) is close to the Austrian border, the second (town B) is in Eastern Hungary, close to Romania, the third (town C) is in the north of Transdanubia, also close to Austria and Slovakia. Children in the kindergartens in town A follow a specific HDEE programme. In the kindergartens of town B, children have been attending an English language development programme for one or two years (depending on their age), twice a week. The English programme is embedded in their overall educational programme as part of their daily routine. We got to know that two of town B children had access to English outside the kindergarten, e.g.: had English speaking babysitters, or other extra-kindergarten activities. Though the fact that two of the children acquired their knowledge of English outside the kindergarten may have an influence on the results, there was no way to exclude these children from the research since we had had no previous knowledge about that.

In kindergartens of town C (C1) children have their encounter with English in two ways: the majority (24 out of 32) has lessons with a teacher of English who works in a nearby primary school. She meets them for a 30 minute afternoon session once a week, at the end of the day, when those, non-participating in the EFL programme may leave for home. Apart from these 30 minutes sessions they have no other access to English. The children in the fourth group in town C (C2) participate in a bilingual pre-school programme. Once a week an outside English teacher comes to teach them for 45 minutes. In addition to this, the kindergarten teacher teaches them English daily. She is the same person who is with the children most of the time.

The research team consisted of four members. Each of them assessed eight children per venue. In each venue $8 \times 4 = 32$ children were assessed, which is multiplied with 3 (the number of towns visited), which equals 96 children altogether. Our basic principle was to carry out assessment in pairs. The reason, on the one hand, was to lower children's stress-level to the minimum, on the other hand to adjust our activity to the daily routine of the kindergartens which is based on the principle of co-operation. Each pair was given 15 minutes. Special care was taken of having the assessment at the same time in each venue,

in all 12 groups, that is, between 9.00–12.00 in the morning, the most suitable period of the day, disturbed neither by the proximity of meals nor the afternoon nap. Thus, assessments were carried out under identical circumstances.

Procedures for the assessments:

In town A it took place in November 2010, in town B: in January 2011, and in town C: in April 2011. This means that the group of children who were assessed later in time, had more chance to develop skills and competences compared to those, who were assessed earlier. This fact was not taken into consideration since the tasks were the same for all. In town C three quarters of children were found to underperform despite the fact that they were assessed some months later than the others. The rest showed significantly better results. This is the reason why town C children are going to be treated separately, town C1 and town C2, respectively.

In each kindergarten the assessment took place in a separate classroom specifically arranged previously by the researchers. Here pictures and posters were placed both on the carpet and on the wall. We made sure to leave sufficient space in the middle of the room for mingling activities. In most cases a teacher who the children were familiar with was also present. Their presence also contributed to the calm and relaxed atmosphere in which children could feel absolutely secure. First the researchers addressed each and every pair of children in Hungarian. They told them briefly what the aim of the assessment was and what the tasks would be. Then the assessment began, in which each task was introduced in Hungarian, then children received the instructions in English. The instructions were repeated in Hungarian only in case children seemed to have difficulty with understanding them, either being given verbally or non-verbally.

5. Research Data

In each town four kindergartens were visited, and in each kindergarten 8 children's achievement was assessed. The table below shows the results of the assessment:

Table 2. Presentation of results in a table form

Tasks	Town A	Town B	Town C1	Town C2
Task 1 'What do you think I am drawing,'	Vocabulary elicited through guessing was rich. Each pair came out with 5-6 words on average. These were the following: apple, ball, head, balloon, cat, dog, doggy, bear, happy bear, sun, moon, letter 'C', clock, car, choo-choo train, bus, motorbike, table, dress, hat, mother, father, girl, red, house, mouse	Their vocabulary shows big individual differences. Some children were at the level of town A kindergartens, while there were found ones, whose level was close to that of town C1. In addition to the words mentioned above, the following lexical items were heard: moon, orange, butterfly.	In the guessing task the majority of children found it difficult to name more than 1 or 2 words.	In the guessing task the majority of children named 2 or 3 words.
Task 2 'Odd one out'	The productive vocabulary of children covered the following: fish, horse, elephant, rabbit, cat, motor-bike, car, police car, choo-choo train, van, truck, apple, banana, strawberry, plum, cherry, mouth, eye. Though the children did their reasoning in Hungarian, they said the words in English. Some children knew umbrella terms as well, such as: body or fruit.	Children were aware of the task. They also managed to name the flashcards in English. Their vocabulary was as rich as in kindergartens of town A. They made efforts in giving reasons in Hungarian and seemed to enjoy the task.	Most of them showed no reaction to the questions even in Hungarian, and gave no sign of using the cognitive skill of classification either. They could come up with only few words for the researchers' questions, e.g.: dog, cat, apple.	First the task was unclear for the majority of children. After having understood the task they gave some explanation in Hungarian and could name the cards in English.

Tasks	Town A	Town B	Town C1	Town C2
Task 3 'Run and touch'	Children were ready to take risks even in cases when they were not 100% sure they knew the right answer. This way they made 'clever mistakes', such as saying 'blue' instead of 'sky', 'yellow' for 'sun', and 'hand' for 'fingers'. They stayed attentive until the definitions ended (some definitions were 2-3 sentence long), and tried hard to do their best in making use of what they heard. One girl asked (in Hungarian): 'Can we go to the other side, please? From there we might hear better.'	Children were ready to make attempts in giving answers. They were familiar with at least half of the words (6 out of 12) and named them. They tried to define the concepts (body, fruit, vehicles, etc.) as well, mostly in Hungarian, in a few cases in English.	Children found it very difficult to understand the task. They seemingly had never ever done a similar game-like task before, which required mingling and thinking as well. Most of them lacked the skill to use or recycle the words which they heard in the previous task. When being helpless, they took no risks rather than saying something. They gave answers only in cases when they were 100% sure.	Having been explained what the task was, children were able to solve the problems.
Task 4 'Story telling'	The task was completely clear to the children. They seemed to be pleased with it and were ready to solve it quickly. Separating words, such as hat/cap or shoes/socks meant no difficulty to them. They felt at home with the members of the bear family in the story. Some of them articulated an opinion on it: 'It's a good story because we are allowed to dress the teddy bears.' There was one word they were unfamiliar with: 'shirt'.	Children enjoyed the task, and mostly responded well. They knew the English word for most pieces of clothes and were also able to use this knowledge when dressing the members of the bear family. It was nice to see how much they were ready to help each other and how well they co-operated.	It was hard for them to understand the task which was completely new to them. They lacked the ability to rely on their cognitive skills even in the most basic cases (which is papa bear and which is mama bear).	This task-type was completely new to them. Most of them lacked the necessary vocabulary to perform the task.

Tasks	Town A	Town B	Town C1	Town C2
Task 5 'The teacher is tricky'	The tricky task was welcomed and found fun. Most town A children could come up with whole sentence answers as well, but the most general responses were single words only. E.g.: to the sentence: 'The car is red' – they answered: 'blue'. They were able to use the following pairs of words: dog-duck, choo-choo train-truck, cat-monkey. They were able to make self-corrections, e.g. one child said 'monkey' instead of 'hand', then corrected him/ her self	Children understood and enjoyed the task. They gave correct one-word responses. They seemed to identify themselves with the task emotionally, e.g. when they heard the sentence: 'the boy is sad' they were happy to exclaim: 'happy!'	Out of the six tasks this was the least understandable for them. They could not come over the situation that the teacher is 'tricky', i.e. she says sentences with content mistakes. Thus, they were reluctant to name even familiar words, such as colours.	They liked the task. They gave their answers in Hungarian.
Task 6 'A ball game'	Children understood the questions. Each pair got 5-6 questions. They were ready to give answers in whole sentences. The longest utterance was as long as 2 sentences. This was the following to the question: 'What's your name?' the answer was: 'My name's Adam. What's your name?'	Children enjoyed playing with the ball. Their answers were restricted to one-word answers only. Some children were unclear about the meaning of words such as boy/girl.	Most questions were found difficult to answer e.g.: to the question 'What 's your mum's name?' (first name) was given no answer even in Hungarian. Children missed the chance to make use of relying on generally familiar words. E.g.: 'I am from Budapest. Where are you from?' –they lacked to mention the name of their town.	Children were able to answer 2 or 3 questions.

Task solution data in each town/group

TASK 1

Assessment of children’s productive vocabulary in a task based on guessing skills

n=96

Table 3. Results of assessment of productive vocabulary based on using guessing skills

	Town A	Town B	Town C 1	Town C 2
More than 6 words	22	16	0	4
More than 4 words	10	14	6	4
Less than 2 words	0	2	18	0

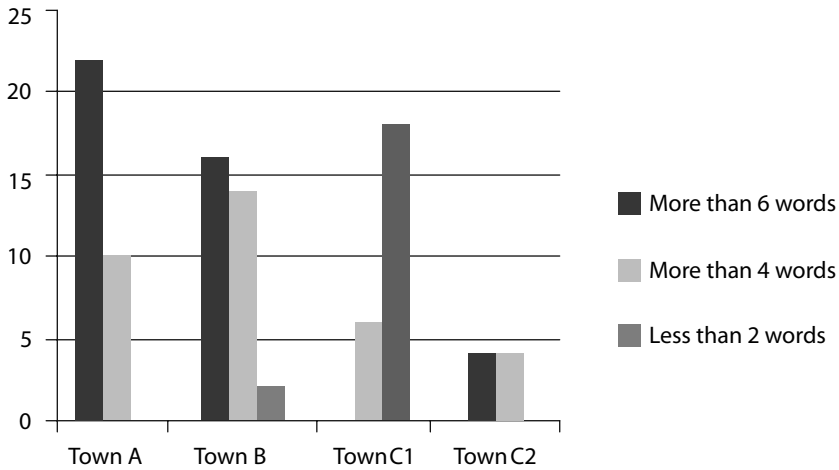


Chart 1. Results of assessment in a chart form

TASK 2

Assessment of children's productive vocabulary in a task based on classification skills

n=96

Table 4. Results of assessment of productive vocabulary based on classification skills

	Town A	Town B	Town C 1	Town C 2
More than 6 words	24	18	0	4
More than 4 words	8	12	6	4
Less than 2 words	0	2	18	0

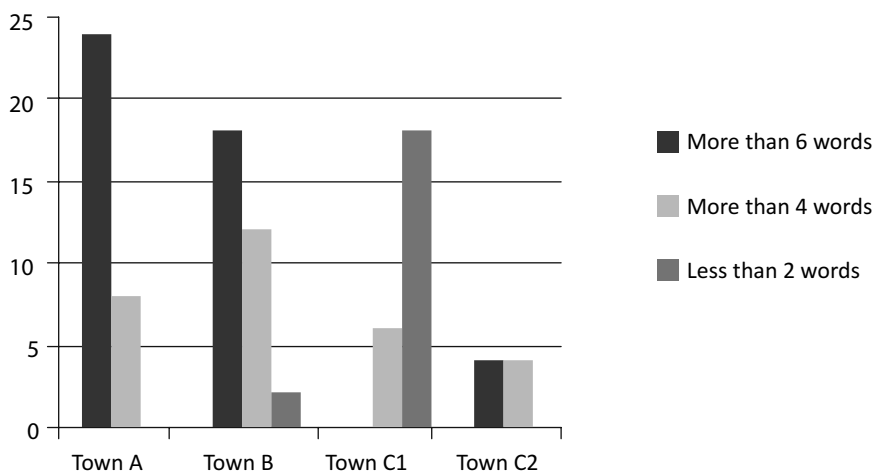


Chart 2. Results of assessment in a chart form

TASK 3

Assessment of children’s productive vocabulary and listening comprehension in a task based on the cognitive skill of identifying (maximum 6 words)

n=96

Table 5. Results of assessment of productive vocabulary through listening to definitions

	Town A	Town B	Town C 1	Town C 2
More than 6 words	18	12	0	2
More than 4 words	12	18	2	6
Not a single word	2	2	22	0

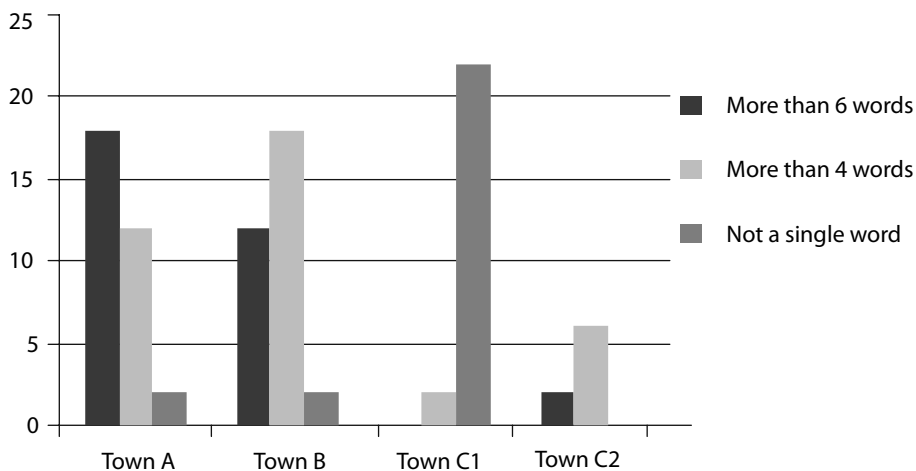


Chart 3. Results of Task 3 in a chart form

TASK 4

Number of correct responses in a TPR activity (maximum 8 actions)
n=96

Table 6. Assessment of correct actions
in a non-verbal communication (TPR) task

	Town A	Town B	Town C 1	Town C 2
5-8 purposeful actions	28	22	0	0
2-4 purposeful actions	4	10	2	3
Under 2	0	0	22	5

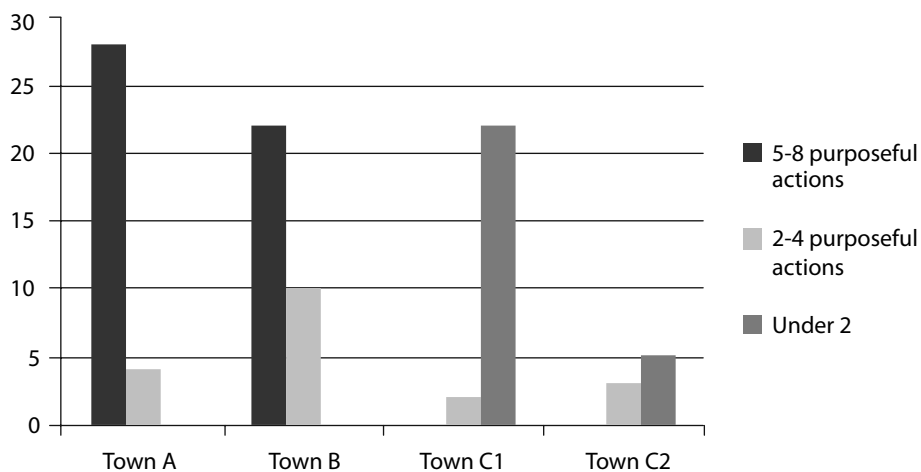


Chart 4. Results of the task in a chart form

TASK 5

Assessment of productive language use through correcting sentences with content-mistakes (maximum: 4 sentences)

n=96

Table 7. Assessment of productive language use through correcting sentences with content-mistakes

	Town A	Town B	Town C 1	Town C 2
Correcting 4 sentences	20	14	0	2
Correcting 2 sentences	12	16	2	6
Correcting none	0	2	22	0

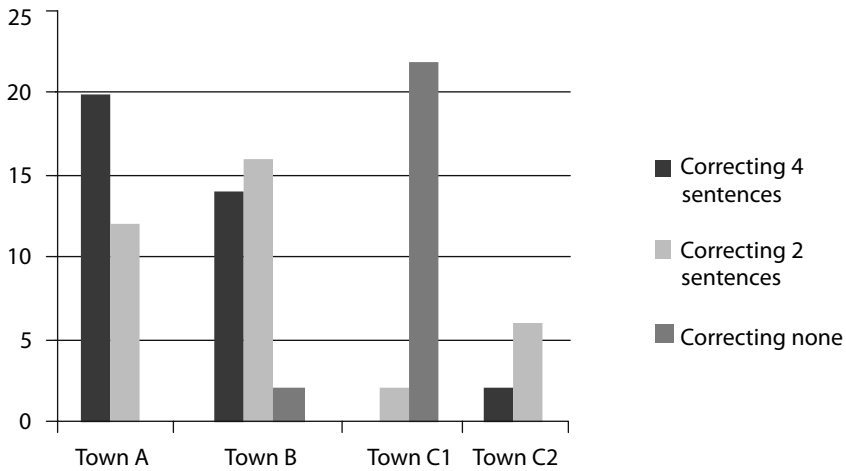


Chart 5. Results of Task 5 in a chart form

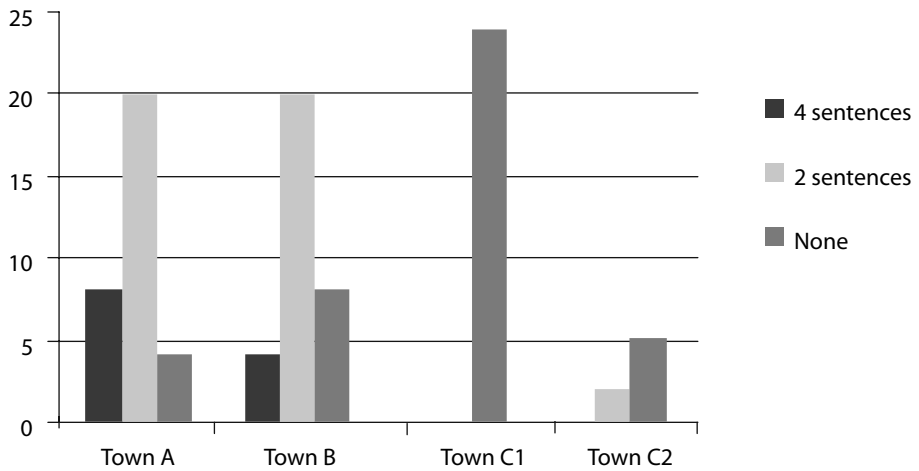
TASK 6

Assessment of free speech (in sentences)

n=96

Table 8. Assessment of productive English speech in sentences

	Town A	Town B	Town C 1	Town C 2
4 sentences	8	4	0	0
2 sentences	20	20	0	2
None	4	8	24	6

*Chart 6.* Results of Task 6 in a chart form

6. Discussion of Research Findings

We received the following answers to our research questions:

1) *Children's attitude towards L2, reaction time, readiness to speak, affection towards the tasks and the adults who deliver the tasks.*

Children who encounter a foreign language in an age-relevant environment through enjoyable activities have a better chance to shape a positive attitude toward the foreign language or the adult who delivers the language. Most children in town A and B, as well as in C2 were open to respond. These children were open to free talk, and had low stress-level. They seemed to enjoy being assessed. They considered English as a natural means of communication. The reaction time between questions and answers was short, which means they gave immediate answers. Following the assessment procedure we asked each pair of children about how they were feeling during the tasks and which task they liked most. The great majority of children in towns A and B said that they had enjoyed the tasks. They felt having been challenged as well, and found it easy to give feedback on their preferences. Children in town C1, on the contrary, where L2 is delivered in a formal, school-like way, seemed to be reluctant to respond even in Hungarian. They did not appreciate the beauty of the challenge, either. Their relationship to the language can characteristically be described by the fact that no children knew their English teacher's name in these groups.

2) *From linguistic skills: the level of listening and speaking, from competences: the level of their vocabulary and pronunciation are in focus*

Children's production in listening comprehension in town A met high requirements. This skill was best to be measured in *Task 3*. The children in question had been learning English for about one year and two months, in 30 minutes per week. As part of their programme they listened to an English CD twice a day in the background. In the kindergartens of this town children were found to produce independent sentences. The reason for their efficacy might be due to the fact that their teacher keeps talking in English all the time. No code-switches were found in the sessions. Their vocabulary is rich and was easy to be elicited. The vocabulary of children in town B is rich as well, but due to subjective observation, the level of their listening skills is slightly weaker. It shows that there is code-switch in their sessions. Their command of language seems to be limited to word level. L2 is not being used as a means of communication. This

is why children found it difficult to understand sentences, and thus they made no attempt to make sentences on their own. In problem-solving tasks, such as *Task 4*, 5 and 6, the difference is even bigger in favour of town A children.

The four kindergartens of town C showed no uniform results. In kindergartens C1 it was difficult to measure any assessable linguistic results. This might be due to the fact that code-switching is constantly present in the sessions and L2 is delivered in the form of teaching separate words instead of using words in a meaningful context. They produced only words, very few of them felt secure enough to make sentences. In kindergarten C2 the situation was different: children were being talked to in English but we felt that there was no demand from the teachers' side to make them speak in English. Though their level of listening skills and competence of vocabulary is relatively high, but they seem to lack competence in the productive use of L2.

3) *Concerning learning strategies we wanted to know whether the young learners use any individual strategies in task-solving. We also wanted to know what the level of their learner autonomy was besides some others, such as task-awareness, the level of co-operation both with peers and with the researcher.*

In all the kindergartens of town A and most kindergartens in town B children were confident and ready to give answers even when they were unsure what exactly to answer. They seemed being encouraged to speak freely, without inhibitions. Learning how to speak a language one can only learn through speaking the language. They obviously were able to activate their overall mental capacities on broader fields than required only by the language. One of the children was able even to change her physical position in order to find the most beneficial one for the sake of success.

In town A some children used nice strategies in *Task 3*: when identifying flashcards with their definitions, they managed to focus only on those flashcards the definitions of which they had not heard before, i.e. they relied on their cognitive skills of identifying/sorting out. At this task we saw an example of nice co-operation: the child who was physically closer to the flashcard, helped his/her peer with picking the card up and handing it over to the other child. They also showed a quite nice level of learning autonomy when they were asked to articulate their opinion on the tasks. Some children could tell us which of the tasks they liked most and why ('the story was the best because we were allowed to dress the teddy bears'). In the kindergartens in town C1 learning seems to be the business of the teacher rather than that of the children. It felt that the power-hierarchy between teacher and learner, seemingly present in the sessions, was

not allowed to be disturbed by coming up with any opinion of their own. Since surviving the EFL sessions is the children's first and foremost aim, they do not bother about helping one another, either.

4) *The level of relying on and using basic cognitive skills, such as guessing, classifying, identifying, matching*

Guessing, as a cognitive skill gets emphasised particularly in *Task 1*. In all the kindergartens of town A and some of town B it proved to be very successful. Children were happy to recognize that a semicircle or a straight line may provide a start to drawing the picture of a handful of well-known words. The need for classification skills appears in *Task 2*. Many children seemed to enjoy finding the odd one. Identifying and matching were needed in *Task 3*. Here some 'precious' mistakes were heard, such as blue instead of sky, and yellow instead of sun. In this case the answer refers to the colour of the noun instead of the noun itself. In kindergartens of town C1 most children were desperate to look for linguistic cues exclusively, but lacked to find any, thus they ceased with any further attempts. The idea of relying on other than linguistic skills was not on their minds at all.

In order to get more refined results from responses to the research questions, some additional factors might be useful to look at. These are the following:

- Frequency of encounters with L2
 - Classroom-arrangement issues and tools used in the sessions
 - The professional background of teachers involved in L2 development
- These aspects might be examined in a further research most purposefully. Other, less researchable variables which might also influence efficacy are:
- The parental background
 - Local values and customs

Frequency of encounters L2: See in section 'Description of Research'

Classroom-arrangement Issues and Tools Used in the Sessions

The venue where 4-6 year old children encounter a L2 is much more decisive than in any later age. In the kindergartens of towns A and B, as well as in kindergarten of town C2 the venue of the sessions resembled no school-like character. Children are reported to sit on the carpet in a circle with the teacher sitting among them, surrounded by attractive and colourful objects. Teachers make sure there was enough place for mingling activities, and action games, as well as for manipulation. Teachers make a point in approaching children

emotionally, e.g. through imitating the sounds of animals, and then letting children have physical contact with these toy animals. All these might motivate children to be willing to take part in the sessions. In town C1, however, children are met with rigid, school-like discipline, where L2 learning is introduced as hard work. Children, orderly seated on their chairs, listen to the frontally situated teacher. They are allowed to speak only when they are asked to.

The Teachers' Professional Background

The professional background of the teachers proved to be the most decisive factor of all. Teachers in town A implement a Helen Doron Early English programme. All the teachers in this programme received a specifically designed and thoroughly structured training for teaching young learners. They have the materials of their own. The HDEE teachers consciously claim that they assist young learners' language acquisition contrasted to language learning. Another key issue in their methodology is that young learners should get as much positive feedback as possible. Three of HDEE's four fundamental principles: positive reinforcement, making learning fun and building on success, emphasise the emotional side (Doron 2010, 49).

In town B teachers' background is different. They all are qualified pre-school teachers, but lack the necessary competence both in their EFL methodology and command of English. In spite of all this they are efficient contributors to the EFL programme due to their qualification as pre-school teachers, their daily routine and the positive attitude they show towards the profession, as well as to children. Most of them are open, ambitious and wish to develop further.

In town C1 the EFL teacher comes from outside, a nearby primary school. This person has previous training neither for pre-school, nor for primary school children in the field of EFL. It is daily routine here that the teacher gives the instructions in English, then she translates them into Hungarian. This way she takes the chances away from learners to practise meaning-making through problem-solving.

In town C2 the teachers' attitudes are right, their methodology, however, reflects some shortcomings.

Additional Factors

Other factors, such as the location of kindergartens in question, parental background, and children's access to English outside the kindergarten, were not researched overtly, though through the unstructured interviews we gained some information. Parental background is not supposed to differ significantly in the kindergartens of the three researched towns. All the 12 kindergartens share the following: they are big towns, county seats and university cities. Some of the kindergartens involved in the research belong to a university, and are visited mainly by children of university people. These kindergartens seemed to have the atmosphere of openness and high motivation towards EFL from the parents' side. Children were reported not having big differences concerning their access to English outside their kindergarten life. The factor that really counts was the way parents responded to their children's EFL development. Cases when parents insist on premature forced linguistic production proved to be unsuccessful. The most effective role parents can play is to let their children develop their own way through giving them lots of encouragement, positive feedback, which contribute to building their confidence.

7. Conclusions, Checking of Hypotheses

As a result of the research it has been stated that the first hypothesis, *an early encounter with languages results in early multi-competence if the encounter is delivered in an activity-based, enjoyable way* is TRUE, since children, who encountered L2 through age-relevant, game-like activities, proved to be able to use more than one language as means of communication. On the contrary, children, who were taught L2 through rigid, school-like methods, showed no signs of being multi-competent. They were unaware of the fact that English could be used as a communication tool.

The second hypothesis, claiming that *age-relevant language development contributes to a higher level of flexibility in children's thinking and overall intellectual growth* also proved to be TRUE, because children, whose linguistic skills were developed as part of their overall, mainly cognitive skills, were able to activate all their skills, and their own personality when solving the tasks. This is how they managed to be successful. It has been proved that the success of very young learners' L2 use lies in a global, holistic approach which can only be acquired in natural, i.e. non-school-like contexts, which provides opportunity

to actions and manipulations and, most importantly, emotional security, while learning separate words and grammar structures disagrees with the way how children think and learn.

Finally, it can be stated that because both the first and the second hypotheses are proved to be true, the third hypothesis: *for success to happen very young learners need specially trained teachers who follow a special curriculum* also proved to be TRUE, as *HDEE programmes provide all the above conditions for successful early language development*. The EFL development of young learners aged 3–10 is a specific professional field and thus it requires specially trained and qualified teachers, similarly to other professional fields, the same way as distinction is made between medical doctors and paediatrician, or psychologists and child-psychologists. In HDEE programmes specially trained teachers follow a special curriculum. Teachers not only receive a particular pre-service training, but it is on-going by in-service trainings. They also get regular visits from external observers as well, as part of the quality insurance policy of the programme. This is why town A children outperformed the other groups. Children who lacked having a qualified professional around showed weaker results, as well as a lower level of motivation compared to those who were lucky enough to meet purposefully qualified teachers.

As a final statement it can be claimed that there is no straight relationship between time spent on ELT in the kindergarten and the quality of results. The key factor to success is that children have access to a well designed and elaborated ELT curriculum with a clear purpose.

8. Further Implementation of the Findings

This research has been the first to assess efficacy with different pre-school EFL programmes in Hungary. The assessment showed the children participating in Helen Doron Early English Programmes as being the most successful. The results of the research may hopefully influence the issue of early foreign language development in Hungary, as well as contribute to develop a more professional view on it. It would be desirable to carry on further research on a wider scale, involving researchers and practical teachers alike in order to consolidate this trend. The present research may also assist the aims of pre- and in-service teacher training in early EFL education.

References

- Doron, H. (2010). *The Music of Language*. Misgav: Helen Doron Educational Group.
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Vámos, Á. (2008). *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kovács Judit PhD

Dr. habil. Judit Kovács is an associate professor at ELTE University, Faculty of Primary Education, Budapest, Hungary. She received her PhD in Applied Linguistics. She holds two Masters, one of which she gained at the University of Leeds, U.K. (MEd in Teaching English as a Second or Foreign Language to Young Learners). Her fields of research cover early foreign language education, bilingual education and the related teacher training. She has about 100 publications (including 8 books written or edited) in and outside Hungary. She is frequently invited to present at conferences and workshops, as well as to work as an exchange tutor, and an educational expert. She is the team-leader of the recent research.

Dorothee Lehr-Balló

(Budapest, ELTE TÓK)

LERNERZENTRIERTHEIT UND AUTONOMIEFÖRDERUNG

ZUR BERÜCKSICHTIGUNG VON LERNVORERFAHRUNGEN
BEI UNGARISCHEN DAF-LERNERN

*“Der wichtigste einzelne, das Lernen
beeinflussende Faktor ist, was der
Lernende bereits weiß.
Bringe dies in Erfahrung und unterrichte
demgemäß.”
(Krumm 1990, 104)*

Einleitung

Im Zuge von lernerzentrierten, autonomiefördernden Konzepten in der Fremdsprachenvermittlung ist die Berücksichtigung von Lernvorerfahrungen eine Forderung, die von vielen Fremdsprachendidaktikern gestellt wird.

Speziell in Ländern wie Ungarn, in denen Fremdsprachenvermittlung traditionell auf grammatikorientierten und lehrerzentrierten Vermittlungsmethoden basierte, scheint die Tendenz vorzuherrschen, heute entweder nach diesen gewohnten Mustern zu unterrichten oder den Lernern im Zuge von ‘Modernisierungsversuchen’ ein Konzept zu oktroyieren, welches die Lerner überfordert und Lerngewohnheiten oft ignoriert. In beiden Fällen wird der Forderung nach einem lernerzentrierten Unterricht, der die Vorerfahrungen der Lerner berücksichtigt, nicht ausreichend Rechnung getragen.

Seit Anfang der 1990er Jahre wird in der ungarischen Fachliteratur immer wieder der Ruf nach Veränderungen in der Fremdsprachendidaktik laut.¹ Allgemein konstatiert Földes (2001)², dass eine “[...]modernere und effizientere Didaktik und Methodik [...]” notwendig sei. Wichtig und unerlässlich ist dabei jedoch die Beachtung des speziellen ungarischen Lehr- und Lernkontextes, um zu vermeiden, dass einerseits sowohl Lehrer als auch Lerner überfordert werden und damit andererseits die grundlegenden Ziele dieser Veränderungen – nämlich ein effizienterer, an den Bedürfnissen der Lerner ausgerichteter und einem Konzept der Mehrsprachigkeit und des lebenslangen Lernens orientierter Unterricht – nicht erreicht werden.

Im Folgenden sollen neben theoretischen Überlegungen zur Bedeutung von Lernvorerfahrungen konkrete Vorschläge unterbreitet und Ideen formuliert werden, wie der Unterricht Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden: DaF) in Ungarn – ausgehend von den o.g. Rahmenbedingungen – lernerzentrierter und autonomiefördernd gestaltet werden könnte.

Zur Bedeutung von Lernvorerfahrungen

Lernvorerfahrungen können sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Kontext gesammelt werden. Sie können positiv als auch negativ sein und haben einen Einfluss auf die Einstellungen, die die Lerner der Sprache und/ oder den Sprechern der Sprache gegenüber entwickeln. Weiterhin haben die Erfahrungen der Lerner einen Einfluss auf deren Ansichten und Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen und ihren Erwartungen in Bezug auf den Sprachunterricht. Diese wiederum können Auswirkungen auf die Motivation und den Lernerfolg der Lerner haben. Von besonderer Bedeutung in Bezug auf den Sprachunterricht sind außerdem bereits erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Erfahrungen in anderen Unterrichtskontexten.

Aus diesen Faktoren ergeben sich eine Reihe unterrichtsmethodischer Konsequenzen. Wie die Fremdsprachenerwerbsforschung gezeigt hat, ist Fremdsprachenlernen ein sequentieller Prozess, bei dem auf vorhandenes Wissen so-

¹ Um nur einige Beispiele zu nennen, vgl. dazu Zalán-Szablyár (1995, 247), die sich für eine Neuorientierung in der Fremdsprachendidaktik einsetzt, um Lerner zum autonomen, kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache zu erziehen oder Földes (1994, 439), der eine größere Entscheidungsfreiheit für Lehrer fordert, um Unterricht lernerzentriert gestalten zu können. Auch Schmitt (1993, 73) gibt dieser Forderung Ausdruck.

² <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2008/111160/>

wie auf Erfahrungen und Fähigkeiten aufgebaut wird (Krumm 1998, 120). Dementsprechend fördernd sind Lernarrangements, die vorhandene Lernvorerfahrungen produktiv nutzen.

Mit Blick auf den Fremdsprachenlerner können Lernvorerfahrungen in dem Augenblick Relevanz bekommen, in dem sie dem individuellen Lerner bewusst sind, er sie nutzen kann und dadurch vielleicht effektiver, motivierter und mit einer größeren Selbstsicherheit an eine Aufgabe herangeht, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Sowohl positive als auch negative Lernvorerfahrungen können das Weiterlernen eines Individuums beeinflussen. Wichtig ist, dass sich der Lerner beider Komponenten in seinem "Erfahrungsschatz" bewusst ist und aus beiden Komponenten Nutzen für sein Weiterlernen ziehen kann.

Ein effektives Lernen wird dann möglich, wenn der Lerner neue Information im Unterricht mit dem Wissen, das er bereits besitzt, verbinden kann. Der Lerner muss also nicht "bei Null" anfangen, sondern soll merken, dass er bereits einen enormen Wissenshintergrund besitzt, auf dem er aufbauen kann. Die Tatsache kann als ein Faktor einen positiven Einfluss auf seine Motivation im Unterricht ausüben. Die Selbstsicherheit wiederum, die sich daraus ergeben kann, wenn ein Lerner Bezugspunkte zu seinem bereits vorhandenen Wissen findet, kann sich positiv auf seinen Lernerfolg auswirken.

Für einen Lehrer, der seine Lerner als "intellektuell und personell autonome, kognitiv handelnde Wesen" ernst nehmen möchte (Bausch 1998, 11) und der – wie in einem lernerzentrierten Unterricht angestrebt – seinen Unterricht gemeinsam mit den Lernern gestalten möchte, sollte als zentralen Ausgangspunkt für die Lernarrangements die Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen der Lerner ernst nehmen. Wie erwähnt, spielt die Bewusstheit über diese Vorerfahrungen eine zentrale Rolle. Die Aufgabe des Lehrers liegt also einerseits darin, Lernvorerfahrungen im Unterricht zu thematisieren; andererseits gilt es, sie dann im Unterricht zu berücksichtigen und zu nutzen. Der Unterricht kann dadurch effektiver und ökonomischer gestaltet werden, wenn zum Beispiel auf vorhandenes Sprachwissen aufgebaut werden kann. Weiterhin kann der Lehrer den Unterricht für Lerner interessanter gestalten, wenn Verknüpfungen zu bereits vorhandenem Wissen gemacht werden, was sich wiederum auf Motivation und Lernspaß und damit auf eine größere Lerneffektivität auswirken kann.

Nicht zuletzt bestimmt die Tatsache, dass Deutsch in Ungarn die Rangfolge als zweite Fremdsprache nach Englisch einnimmt, die Relevanz einer Didaktik und Methodik, die sich auch an den Erfahrungen beim Lernen der ersten Fremdsprache orientiert. Földes (2001) hat darauf hingewiesen, dass die vorhandene Konstellation genutzt und das Zusammenspiel gefördert werden sollte.

Voraussetzungen für Veränderungen im Unterricht

Wie anfänglich bereits erwähnt, sind die Lerner in einer ungarischen Lernumgebung geprägt durch ihre Erfahrungen in einem relativ "traditionellen" Schulsystem, das im Allgemeinen bestimmt ist durch ein festgelegtes (oft autoritäres) Rollenverständnis, durch bestimmte Konzepte von "Wissen" und "Können",³ durch gewisse Vermittlungsmethoden und Sozialformen, die für gewöhnlich den Unterricht bestimmen. Das bedeutet, die Lerner sind vertraut mit diesen Faktoren und hegen dadurch bestimmte Erwartungen an den nachfolgenden Unterricht. Wenn unter diesen Bedingungen Verhaltensanforderungen an die Lerner gestellt werden, die diesen eingespielten Mustern widersprechen, kann dies zu erheblichen Orientierungsschwierigkeiten bei den Lernern führen (Seel 1986, 13). Das heißt, wenn man als Lehrer in Ungarn heute versuchen möchte, Unterrichtskonzepte, Vermittlungsmethoden und damit einhergehend traditionelle Muster zu verändern, so muss dabei mit äußerster Behutsamkeit vorgegangen werden. Veränderungen lassen sich nicht von heute auf morgen bewirken, sondern unterliegen einem langwierigen Prozess, den der Lehrer gemeinsam mit seinen Schülern aushandeln muss. Probleme und Umstellungsschwierigkeiten können sich vor allem daraus ergeben, dass vertraute und bekannte Lehr- und Lerngewohnheiten "über Bord geworfen werden" (ebd.: 14). Es muss deswegen von vornherein klar sein, dass es nicht darum geht, den Lernern völlig neue Konzepte und Ansichten über das Fremdsprachenlernen "überzustülpen", sondern darum, gemeinsam verschiedene Möglichkeiten des Lernens zu gestalten.

Die sich dabei ergebenden Umstellungen können die Lerner sehr leicht verunsichern, da zu ihrem gewohnten Lernalltag neue, ungewohnte und vielleicht unverständliche Aspekte hinzukommen. Aus diesem Grund ist ein weiteres Prinzip Grundvoraussetzung für eine Öffnung des Unterrichts: die Transparenz von Prozessen, Abläufen und Schemata im Unterricht, um damit deren Nachvollziehbarkeit für die Lerner zu gewährleisten und ihnen dadurch Sicherheit zu verleihen. Dies kann nur durch einen ständigen Austausch und Dialog zwischen Lehrern und Schülern entstehen, der anfangs vom Lehrer initiiert sein muss, später vielleicht sogar auch von Seiten der Lerner ausgehen kann. Dass dies sicher

³ Vgl. dazu Schmitt (1993, 69).

nicht immer einfach sein wird und Zeit in Anspruch nimmt, sollte man als Lehrer einplanen.

Eine dritte Voraussetzung ist eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Klasse, was sowohl das Verhältnis der Schüler untereinander als auch das Verhältnis Lehrer-Schüler betrifft. Da Fremdsprachenlernen immer auch ein emotionaler Prozess ist, bei dem das Risiko eingegangen wird, sich ein Stück weit preiszugeben, ist es wichtig, dass eine Lernumgebung vorherrscht, die auf gegenseitigem Vertrauen aufgebaut ist (Krumm 1998, 120). Erst dann kann es möglich werden, sich auszuprobieren, vielleicht auch unbekannte oder ungewöhnliche Wege beim Lernen zu gehen und schließlich einen konstruktiven Austausch darüber zu führen. Diese Atmosphäre zu schaffen, liegt zuallererst beim Lehrer, der die Bereitschaft zeigen muss, von seiner traditionellen Rolle abzurücken und sich selbst auch für die Lerner zu öffnen. Eine vierte Voraussetzung ist also die Bereitwilligkeit des Lehrers in eine offene Lehrer- und Lernberaterrolle überzugehen (Meißner 1998, 103f.). Das heißt, ein Lehrer sollte weniger instruieren und an seiner Autorität in allen Bereichen festhalten, sondern als Agierender im Unterricht zurücktreten und den Lernern die Möglichkeit geben, den Unterricht mitzugestalten. Dies wiederum kann nicht von heute auf morgen passieren, sondern ist ein Prozess, der Geduld und Zeit braucht, der auch Misserfolge einkalkuliert und der Mut verlangt, vertraute und bekannte Wege zu verlassen und dementsprechend auch eine gewisse Unsicherheit auf Seiten des Lehrers mit sich bringen kann.

Ein letzter Punkt, der an dieser Stelle erwähnt werden soll, bezieht sich auf einen fächerübergreifenden Aspekt. Wenn man als einziger Lehrer an einer Schule veränderten und von traditionellen Mustern abweichenden Unterricht anstrebt, kann dies schnell in Frustration sowohl für die Lehrer- als auch für die Lernerseite enden. Lerner, die merken, dass nur in ihrem Deutschunterricht "anders" unterrichtet wird, werden wohl den Unterricht in den anderen Fächern als Norm begreifen. Auch wenn die Möglichkeit des Transfers von beispielsweise Lernstrategien fächerübergreifend nicht gegeben ist, können die Lerner schnell die Lust verlieren, Neues auszuprobieren und gewohnte Strukturen zu verändern. Deswegen ist die Kooperation mit anderen Fachlehrern nicht nur auf inhaltlicher Ebene eine wichtige Voraussetzung veränderten Unterricht zu gestalten. Im Gespräch mit anderen Lehrern kann um Verständnis für den eigenen Unterricht geworben werden; man kann Interesse für einen veränderten Unterricht wecken und vielleicht sogar "Verbündete" für einen anders gestalteten Unterricht finden.

Wege zu einer “anderen” Fremdsprachenvermittlung

Von “autonomen Lernen” kann dann gesprochen werden, wenn “[...] Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen” (Bimmel-Rampillon 2000, 33). Zu diesen Entscheidungen gehören u. a. die Art der Organisation des Lernprozesses, die Auswahl der Materialien und Hilfsmittel, die Wahl der Lernstrategien und Entschlüsse über die Lernzeit, den Ort des Lernens und in welcher Art und Weise Lernkontrolle geschehen soll. Hält man sich den traditionellen ungarischen (Fremdsprachen-) Unterricht vor Augen, so erscheint das Konzept der Lernerautonomie und damit verbundener Ziele nur schwer realisierbar.⁴ Wenn man jedoch in kleinen Schritten vorgeht, bestehen dennoch Möglichkeiten, Lernenden selbständiges Arbeiten zu ermöglichen. Dabei muss es zunächst einmal darum gehen, ihnen Wege dahin zu bahnen. Das heißt, in den ersten Schritten hin zu einem autonomen Lerner muss der Lehrer darum bemüht sein, “[...] die Lernenden in Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind, um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen” (Wolff 2003: 321). Diese Kleinschrittigkeit des Vorgehens ist Voraussetzung dafür, dass traditionelle Formen des Lernens durch neuere, unbekanntere ergänzt werden können.

Die folgenden Erläuterungen stellen nur eine kleine Auswahl der Möglichkeiten dar, die sich bieten, autonomiefördernden und lernerzentrierten Unterricht zu gestalten. Entscheidend für die letztendliche Umsetzung ist immer die jeweilige Lernergruppe bzw. die Orientierung an den Lernvorerfahrungen der Lerner.

Wechsel von Sozialformen

“Wenn man der vorhandenen Vielfalt von Lernern gerecht werden will, muss man ihr auch eine Vielfalt von didaktischem Angebot gegenüberstellen” (Schöfthaler 1985: 314). Dass diese didaktische Vielfalt gerade auch in Bezug auf die Sozialformen im ungarischen Schulunterricht nicht unbedingt gegeben ist, wurde bereits deutlich gemacht. Der Frontalunterricht ist die Art der Zusammenarbeit

⁴ Selbst in einem westeuropäischen oder deutschen Kontext besteht – bedingt zum Beispiel durch curriculare Vorgaben – keine Beliebigkeit in Bezug auf zentrale Entscheidungen der Lerner. (vgl. dazu Bimmel-Rampillon 2000, 33).

im Unterricht, der den ungarischen Lernern bekannt und vertraut ist. Mit dieser Grundvoraussetzung kann man als Lehrer im Unterricht arbeiten, in dem man den Frontalunterricht als eine Grundlage nimmt, von der ausgehend man eine langsame Öffnung und Variation dieser Sozialform vornimmt und anschließend Schritt für Schritt auch andere unterrichtliche Aktivitäten in die Lernergruppe einführt. Eine Öffnung des frontalen Unterrichts kann erreicht werden, wenn nicht nur der Lehrer, sondern auch die Schüler zu Gestaltern, Erklärern, Erzählern oder Helfern bei Problemlösungsversuchen werden. Als kleinster Schritt könnten Lerner also stärker in diese Aktivitäten durch den Lehrer einbezogen werden. Nach und nach können dann andere Sozialformen wie Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder auch Projektarbeit in den Unterricht eingebunden werden. Schwerdtfeger (2003, 248) betont einen wichtigen Aspekt, der besonders auch in einem ungarischen Lernkontext Bedeutung erhält: wenn Lerner verstärkt nur in einer Sozialform unterrichtet werden, liegt die Vermutung nahe, dass sie davon ausgehen, nur auf diese Art und Weise wirklich etwas zu lernen. Wenn davon ausgehend im Unterricht andere Formen des Lernens eingeführt und angewandt werden sollen, muss das Ziel vordergründig sein, *[...] zu zeigen, dass jede Sozialform solche und nur solche Möglichkeiten für die Lehrenden und die Lernenden eröffnet, die nur in dieser jeweils realisiert werden können.* An dieser Stelle muss also die erwähnte Transparenz durch den Lehrer angestrebt werden. Wenn man als Lehrer die Lerner ernst nimmt, sie als Partner im Lernprozess sieht und ihnen eine gewisse Selbständigkeit zutraut (und gleichzeitig ein Stück von seiner Rolle als allwissende, allein entscheidende Autoritätsperson abrückt), so sollte dies auch darin zum Ausdruck kommen, indem man methodische Aspekte thematisiert. So kann man also durchaus ansprechen, mit welchem Ziel gerade eine bestimmte Art der Zusammenarbeit in der Stunde gewählt wurde. Dass der Wechsel von verschiedenen Möglichkeiten der Kommunikation im Unterricht durchaus auch eine motivierende Komponente haben kann, soll nicht ausgegrenzt werden. Vordergründig ist jedoch das Erreichen bestimmter Sprachlernziele mit Hilfe verschiedener Sozialformen.

Wenn im Unterricht verschiedene Formen der Zusammenarbeit praktiziert werden, ändern sich manche der gewohnten Muster im Klassenraum. So kommt es bei Partnerarbeit, aber auch bei der Arbeit in Kleingruppen zu einer aufgelösten Sitzordnung; die Lerner können sich freier im Unterrichtsraum bewegen, als sie es gewohnt sind. Weiterhin steigt automatisch der Lärmpegel der Klasse, da mehrere Lerner gleichzeitig sprechen. Diese "neuen" Umstände, die der Lehrer wahrscheinlich von vornherein einkalkuliert, sind für die ungarischen

Lerner Veränderungen, über die im Unterricht gesprochen werden sollte. Dabei sollte den Lernern bewusst gemacht werden, dass “[...] *anders im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten nicht bedeutet, schlechter zu arbeiten*” (Schwerdtfeger 2003, 255). Diese Thematisierung kann in einer kurzen Evaluationsphase am Ende einer Stunde oder am Beginn einer neuen Stunde stattfinden, indem zum Beispiel in einem Gruppengespräch ein Austausch über die veränderte Situation angeregt wird. Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gilt, ist die Tatsache, dass Formen der Zusammenarbeit, die sich von gewohnten Mustern – wie im Frontalunterricht – unterscheiden, mit den Lernenden systematisch eingeübt werden müssen (Schwerdtfeger 2003, 255). Man muss als Lehrer davon ausgehen, dass das selbständige Arbeiten, wie es zum Beispiel in einer Gruppen- oder Projektarbeit notwendig ist, die Lerner vor neue Herausforderungen stellt, die sich schnell als Problem entpuppen können, wenn die Lerner nicht darauf vorbereitet sind. Auch hier gilt wiederum das Prinzip, dass langsam und Schritt für Schritt vorgegangen werden muss. So können zum Beispiel am Anfang einer Gruppenarbeit konkrete Arbeitsaufträge, die an die jeweiligen Mitglieder der Gruppe verteilt werden, helfen, Unsicherheiten vorzubeugen. Nach und nach kann dann durch offenere Aufgaben ein autonomeres Arbeiten in der Gruppe angestrebt werden.

Wie in diesem Beispiel angedeutet, verlangen die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit im Unterricht nach und nach eine größere Autonomie der Lerner. Allein durch selbständiges Lösen von Aufgaben wird jedoch nicht automatisch die Förderung von Autonomie geleistet (Nodari 1994, 39).

Lernstile

Eine Grundvoraussetzung für selbständigeres Lernen ist immer zuerst das Bewusstsein über das eigene Lernen. Dazu zählen Einsichten über eigene Lernstile, Lernverhalten und den Lerntyp, um sich persönlicher Stärken und Schwächen bewusst zu werden (Häussermann–Piepho 1996, 44). Erst beim Nachdenken über das eigene Lernen entsteht diese Bewusstheit, von der ausgehend die Lerner planvoller und effektiver Entscheidungen über das weitere Lernen treffen können. Ausgehend von einem ungarischen Unterrichtskontext erscheint es für Lerner wahrscheinlich sehr ungewohnt, im Unterricht bewusst über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Aus diesem Grund müssen Lerner angeregt werden, über bestimmte Aspekte ihres eigenen Lernens zu reflektieren. Eine erste Möglichkeit, über das eigene Lernen nachzudenken, kann folgende Aufgabe bieten:

Beispiel 1⁵

	meistens	manch-mal	(fast) nie	Ich weiß es nicht.
1. Bist du gut in Grammatik?				
2. Hast du ein gutes Gedächtnis für neue Wörter?				
3. Findest du es schlimm, wenn du Fehler machst?				
4. Ärgerst du dich im Unterricht, wenn Fehler nicht korrigiert werden?				
5. Ist deine Aussprache besser, wenn du laut liest, als wenn du ein Gespräch führst?				
6. Möchtest du mehr Zeit haben nachzudenken, bevor du etwas sagen musst?				
7. Macht dir der Unterricht Spaß?				
8. ...				

Einen differenzierten Blick auf persönliche Präferenzen beim Fremdsprachenlernen kann folgende Aufgabe leisten (*Beispiel 2⁶*).

⁵ Quelle: Bimmel-Rampillon 2000, 72, gekürzt und adaptiert.

⁶ Quelle: Häussermann-Piepho 1996, 441, gekürzt.

Beispiel 2

<i>Das menschliche Gehirn hat zwei Hälften, eine linke und eine rechte. Jede Gehirnhälfte hat besondere Funktionen. Bei vielen Menschen ist eine von beiden Seiten dominant: Die einen denken eher "analytisch", die anderen denken eher "global". Die einen wollen alles genau verstehen; die anderen sind zufrieden, wenn sie die wichtigen Punkte verstehen. Die einen interessieren sich mehr dafür, wie etwas funktioniert, die anderen erfinden gern.</i>	
<i>a) Wie ist es für Sie? Kreuzen Sie an!</i>	
Ich verstehe viel besser, wenn ich einen Text lese.	Einen neuen Text höre ich lieber zuerst.
Ich habe oft Probleme mit der deutschen Aussprache.	Ich finde meine Aussprache schon ganz gut.
Ich bin nicht zufrieden, wenn ich noch Fehler mache.	Mir ist es egal, wenn ich Fehler mache.
Ich interessiere mich für die grammatischen Aspekte.	Ich denke nicht oft an die Grammatik.
Ich möchte die wörtliche Übersetzung in einem Wort kennen.	Mich interessiert die bildliche Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken.
...	...
<i>b) Überlegen Sie, was Sie als Vor- und Nachteile beider Seiten empfinden!</i>	
Der "analytische" Lerner	Der "globale Lerner"
- lernt alles im Detail	- ...

Die Tabelle kann und soll durch weitere Aspekte ergänzt und je nach Lernergruppe und Zweck der Übung variiert werden. Die gezeigten Beispiele sollen als Anregung dienen, in welcher Art und Weise eine Bewusstmachung des eigenen Lernens stattfinden kann. Allgemein können mit diesen Aufgabe Lernertypen und Lernstile einerseits bewusst gemacht und thematisiert werden, andererseits sind sie ein guter Anlass, um im Unterricht einen Austausch über Lernertypen/-stile anzuregen.

Lernstrategien⁷

Lernstrategien sind ein wichtiger Teil autonomen Lernens. Lerner verfügen bereits über eine Anzahl von Strategien, die sie jedoch meist unbewusst bei der

⁷ Der Begriff 'Lernstrategien' wird hier im Sinne von Bimmel-Rampillon (2000, 196) gebraucht, die darunter einen "[...] Plan mentalen Handelns [...]" verstehen, "[...]den jemand im Kopf hat, um ein Lernziel zu erreichen".

Sprachverarbeitung oder bei der Kommunikation in der Fremdsprache nutzen. Der Einsatz und die Art der Anwendung verschiedener Lernstrategien kann und muss bei Lernern, die autonomes Lernen von ihren vorangegangenen Lernerfahrungen her kaum kennen, eingeübt werden. Bei der Beschäftigung mit Strategien geht es jedoch nicht darum, Lernende aus ihren Lerngewohnheiten zu reißen, sondern ihnen “[...] *durch Kennenlernen weiterer Möglichkeiten die Chance zur Optimierung [...]*” ihrer Fertigkeiten zu eröffnen (Häussermann–Piepho 1996, 438).

Bei der Beschäftigung mit Lernstrategien schlägt Tönshoff (2003, 333f.) vier Schritte vor, die jeweils aufeinander aufbauen; sie sollen im Folgenden anhand einiger Beispiele erläutert werden. Ein erster Schritt bei der Beschäftigung mit Strategien ist die Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten. Dies kann über einen Erfahrungsaustausch in Gruppenarbeit oder im Plenum geschehen, über Fragebögen oder Interviews in Partnerarbeit. Anzumerken ist, dass bestimmte “Aufhänger” oder Beispiele für Strategien eine Diskussion leichter in Gang bringen können. So können zum Beispiel sogenannte “Ich-Aussagen”⁸ verteilt oder auf große Plakate geschrieben werden, mit denen sich die Lerner identifizieren können und die der Ausgangspunkt für eine Diskussion sein können. Diese Aussagen können auch eingesetzt werden, um vorhandene, vielleicht auch ineffektive Verhaltensweisen bewusst zu machen.⁹ Wichtig ist, dass Lerner ihre Vorgehensweise in diesen Aussagen wiedererkennen können. So kann dann gemeinsam über deren Nutzen diskutiert und über Alternativen nachgedacht werden. Wenn Lerner einmal mit dem Begriff “Strategie” vertraut sind, können auch andere, alternative Lerngewohnheiten und Strategien präsentiert werden. Bei diesem zweiten Schritt der Präsentation ist wichtig, dass der Lehrer neue Strategien bewusstmachend demonstriert (soweit die bestimmte Strategie dies zulässt) und Erklärungen dazu liefert – zum Beispiel warum, wann und wie sie eingesetzt werden können.

⁸ Solche Aussagen könnten zum Beispiel sein: “Ich lerne Vokabeln immer, in dem ich sie auf kleine Zettel schreibe und dann überall in meinem Zimmer verteile. Jedes Mal, wenn ich an einem solchen Zettel vorbeikomme, lese ich mir die Vokabel durch. Irgendwann merke ich mir dann das Wort.” oder “Wenn ich einen Text lese, den ich nicht verstehe, unterstreiche ich zuerst alle Wörter, die mir im Text wichtig erscheinen. Danach schaue ich die Wörter im Wörterbuch nach. Anschließend versuche ich, einen Zusammenhang zwischen den Wörtern herzustellen. ...” etc.

⁹ Ein Beispiel dafür kann folgende Aussage sein: “Wenn ich einen deutschen Text lese, schaue ich jede mir unbekannte Vokabel im Wörterbuch nach. Ich kann mir die Übersetzungen allerdings nicht alle merken, so dass ich manche Wörter häufiger nachschlagen muss.”

Natürlich kann nicht nur der Lehrer, sondern können auch Lerner “Quellen” von Strategien sein. Bei folgendem Beispiel (Strategien zum Aneignen von Wortschatz) kann sowohl die Bewusstmachung bereits verwendeter als auch die Präsentation neuer Strategien erreicht werden:

Beispiel 3

Das Wortfeld → Wörter, die zu einem Sachgebiet gehören, werden zusammen aufgeschrieben und können so gelernt werden.		Die Abdeckmethode → Auf der linken Seite steht die Vokabel, auf der rechten Seite die Übersetzung. Beim Lernen wird eine der beiden Seiten abgedeckt.	
<i>s Wasser</i>	<i>r Fluss, e Quelle, fließen, strömen, rinnen ...</i>	<i>gehen r Tisch</i>	<i>menni asztal</i>
<i>abtrocknen</i>	<i>Teller, Glas, sich die Hände, Geschirr...</i>	<i>r Mann ...</i>	<i>férfi ...</i>

<p>Das Assoziogramm</p>	Das Vokabeltaschenbuch → Auf der linken Seite steht die Vokabel, in der Mitte kann die Übersetzung eingetragen werden. Rechts steht ein Beispiel/ eine Erklärung.	
	<i>erfragen</i>	<i>einen Namen erfragen</i>
	<i>r Tag</i>	<i>Guten Tag!</i>
	<i>r Himmel</i>	<i>Gegenteil von Hölle</i>

Die Lerner können gemeinsam über die verschiedenen Möglichkeiten diskutieren; herausfinden, welche sie schon kennen/ schon angewandt haben und gleichzeitig mit ihnen noch unbekanntes Möglichkeiten des Vokabellernens vertraut gemacht werden. Der dritte Schritt, der auf die Präsentation folgt, ist die Anwendungs- und Übungsmöglichkeit der präsentierten Strategien, um danach selbständig zu entscheiden, ob die Lerner diese für ihr weiteres Lernen nutzen können. Das heißt, Übungen und Aufgaben im Unterricht sollten so gestaltet sein, dass sie den Einsatz bestimmter Strategien erfordern. Dabei ist wiederum wichtig, dass die Strategien nicht isoliert, sondern immer eingebettet und integrativ in die jeweiligen Unterrichtsinhalte erprobt werden (Bimmel-Rampillon 2000, 99). Hervorzuheben ist, dass bestimmte Strategien immer so vermittelt werden, dass Ler-

nende sie auch auf andere Aufgaben anwenden können. Dieser Transfergedanke ist wichtig, wenn man Lerner zu einem selbständigen Arbeiten motivieren möchte (Bimmel–Rampillon 2000, 92). Ein vierter und letzter Schritt, der bei der Strategievermittlung entscheidend ist, ist die Evaluation der Strategieneerprobung. Lerner sollten eine Strategie nicht nur anwenden, sondern sich darüber im Klaren sein, dass, wie und warum sie sie anwenden. Erst dann wird ein Transfer in andere Bereiche möglich. Die Evaluation der Lerner sollten eine Strategie nicht nur anwenden, sondern sich darüber im Klaren sein, dass, wie und warum sie sie anwenden. Strategieneerprobung kann in einem Erfahrungsaustausch in der Lerngruppe oder auch in kleineren Gruppen, zum Beispiel in einem Partnergespräch stattfinden. So können Lerner, die eine bestimmte Aufgabe lösen sollten, in einer Zweiergruppe nicht nur über ihre Ergebnisse diskutieren, sondern auch über die Art und Weise oder den Weg, wie sie die Aufgabe gelöst haben. Auch diese Reflexion kann und muss in einem ungarischen Lernkontext, in dem eine solche Aufgabe eher unüblich ist, gelernt werden. Anfangs können zum Beispiel bestimmte Leitfragen die Evaluation erleichtern. Mögliche Fragen könnten dabei sein:¹⁰

Beispiel 4

1. *Welches Ziel solltest/ wolltest du erreichen?*
2. *Was hast du gemacht, um dieses Ziel zu erreichen?*
3. *Was war das Ergebnis?*
4. *Hast du erreicht, was du wolltest? Woher weißt du das?*
5. *Würdest du nächstes Mal wieder genauso vorgehen? Warum (nicht)?*
6. ...

Längerfristig könnte man den Austausch über Lernstrategien zu einem regelmäßigen Gegenstand des Unterrichts machen. So könnten Lerner die Aufgabe bekommen, sich beim Lernen – sowohl im unterrichtlichen Rahmen als auch außerhalb der Schule – zu beobachten und dies schriftlich festzuhalten. Auch hier sollten wieder Leitfragen oder Anhaltspunkte für die Selbstbeobachtung gegeben werden, an denen die Lerner sich anfangs orientieren können. Von diesen Aufzeichnungen ausgehend kann ein Austausch zum Beispiel am Ende einer Woche oder eines Monats über Erfahrungen, Erfolge, Misserfolge etc. mit/ bei der Anwendung verschiedener Strategien stattfinden.

¹⁰ Teilweise übernommen aus Bimmel–Rampillon 2000, 92f.

Mitbestimmung im Unterricht

Die Mitbestimmung über *Lernziele* lässt sich mit Hinblick auf die stoffintensiven Curricula auf den ersten Blick nur schwer realisieren, und die Möglichkeiten der Lernenden, eigene Zielsetzungen im Unterricht einzubringen, bleiben begrenzt. Sprachliche, literarische und landeskundliche/ interkulturelle Lernziele sind durch den Lehrplan vorgegeben und durch Tests, Klausuren und Prüfungen festgeschrieben. Trotz allem bleibt m. E. ein gewisser Spielraum, den es als Lehrer zu nutzen gilt. Als wichtigste Voraussetzung, um Lerner über Lernziele mitbestimmen zu lassen, gilt auch hier wieder die Transparenz der durch die Curricula vorgeschriebenen Lernziele. So können Lehrer am Anfang eines Schuljahres den Lernern den offiziellen Lehrplan vorstellen und besprechen, welche Ziele jeweils in den einzelnen Themengebieten erreicht werden sollen. Daraufhin kann ein Gedankenaustausch (zum Beispiel in Form eines Gedankenetzwerkes an der Tafel oder auf einem Plakat) stattfinden, in dem die Lerner die Möglichkeit bekommen, eigene Vorschläge zu den Themen in den verschiedenen Gebieten zu machen. Auch könnten Lerner Wünsche zur Reihenfolge der zu behandelnden Teilgebiete äußern. Auch während des Schuljahres sollten Lehrer gemeinsam mit ihren Schülern den Lehrplan und die Inhalte immer wieder thematisieren, um die Lerner sichtbar in den Verlauf des Lernprozesses miteinzubeziehen und um auf eventuelle Wünsche, Anmerkungen, Kritik etc. eingehen zu können.

Die Mitbestimmung der Lerner über *Lernmaterialien* kann vor allem dadurch realisiert werden, dass der Lehrer mehrere Möglichkeiten zur Verfügung stellt, aus denen die Lerner auswählen können. Voraussetzung hierfür ist, dass die Lerner die verschiedenen Materialien nutzen und mit ihnen umzugehen lernen. Für den Anfang ist auch hier wieder hilfreich, wenn der Lehrer den Lernern konkrete Möglichkeiten vorschlägt; später kennen die Lerner verschiedene Alternativen, aus denen sie selbständig auswählen können. Sicherlich können aus zeitlichen, inhaltlich oder anders bedingten Gründen nicht in jeder Stunde und zu jeder Aufgabe im Unterricht Alternativen geboten werden. Wichtig ist jedoch auch hier wieder, dass der Lehrer – wenn es gilt, eine Aufgabe unter ganz bestimmten Vorgaben zu bewältigen – den Schülern deutlich macht, zu welchem Zweck er genau diese Art der Aufgabe gewählt hat und welches Ziel er damit im Lernprozess verfolgt. Diese Transparenz bietet die Möglichkeit, die Lerner in den Lernprozess einzubeziehen und sie für Lernwege zu sensibilisieren.

Schließlich ist die Mitbestimmung über die *Art der Lernkontrolle* eine weitere Möglichkeit, ungarischen Lernenden zu einem autonomen Lernen zu ver-

helfen. Lernkontrolle ist einerseits die Leistungsmessung von Kompetenzen durch verschiedene Tests und deren Bewertung, was ohne Ausnahme durch den Lehrer geschieht. Wiederum bedingt durch curriculare Vorgaben und das schulische System im Allgemeinen gehört diese Art der Lernkontrolle zum Unterrichtsalltag. Andererseits beinhaltet Lernkontrolle jedoch auch die Fähigkeit, sich selbst und sein eigenes Lernen bzw. seinen Lernfortschritt/ -erfolg zu kontrollieren und einzuschätzen zu können (Weskamp 2003, 382ff.). Gerade auch in Bezug auf das Lernen außerhalb des schulischen Kontextes und das lebenslange Lernen bekommt diese Fähigkeit eine besondere Bedeutung. Sich selbst und seine Leistungen einschätzen zu lernen ist wiederum ein Lernprozess, bei dem Schritt für Schritt vorgegangen werden muss, will man die Lerner beim Erwerb dieser Fähigkeiten unterstützen. Dies kann u. a. dadurch geschehen, dass Lerner mit verschiedenen Arten der Kontrolle vertraut gemacht werden. (Hausaufgabenkontrolle mit Hilfe eines Lösungsschlüssels; Ergebniskontrolle nach Übungen in Partnerarbeit u.s.w.) Neben der Kontrolle kann auch die Einschätzung der eigenen Leistungen bzw. bestimmter Fertigkeiten in der Fremdsprache geübt werden. Eine Hilfe dazu können Checklisten mit "Kann-ich/ Kann-ich-nicht"-Aussagen sein, die sich auf Fertigkeiten im Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben oder auch auf Fähigkeiten, wie den Einsatz bestimmter Strategien, beziehen können (Weskamp 2003, 383). Weiterhin kann es für Lerner eine Hilfe sein, ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen, wenn Lehrer ihre eigenen Kriterien und Bewertungen zum Beispiel für schriftliche Arbeiten oder mündliche Aufträge bewusst und transparent machen. Bei Aufgaben, die sich dafür anbieten (beispielsweise beim Halten eines Referats), können Lerner dann mit Hilfe dieser Anhaltspunkte versuchen, sich selbst zu beobachten und anschließend den Weg und den Erfolg der Lösung der Aufgabe zu bewerten.

Mehrsprachigkeit – Einbeziehung von Englisch und Ungarisch

Die Akzeptanz vorhandener Mehrsprachigkeit im Unterricht ist eine Grundvoraussetzung für ein Konzept, dass die Lerner und deren Vorerfahrungen im Mittelpunkt sieht. Fremdsprachenunterricht hat immer auch Rückwirkungen auf das Verständnis der eigenen Kultur, der eigenen Sprache und bereits gelernter Sprachen (Krumm 1995, 198, 206). Nicht nur allein aus diesem Grund ist eine strikte Einsprachigkeit im Unterricht abzulehnen. Mehrsprachigkeit in Ungarn heißt, die Muttersprache Ungarisch, die erste gelernte Fremdsprache und eventuell andere gelernte Fremdsprachen im Unterricht nicht auszuschließen; DaF also im Rahmen *aller* Spracherfahrungen der Lerner zu unterrichten (Krumm

1997, 273). Im Unterricht sollte also bewusst Gebrauch von den “mitgebrachten” Sprachen gemacht werden.

Durch die Tatsache, dass ungarische DaF-Lerner in der Regel bereits *Englisch* gelernt haben, bevor sie Deutsch als zweite Fremdsprache beginnen, verfügen die Lerner schon über ein beachtliches deklaratives und prozedurales Sprachwissen. Es muss also nicht “von vorn” angefangen werden, wenn man Lernern zu einem autonomeren Lernen verhelfen möchte. Wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt wurde, gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, das prozedurale Wissen (also das Wissen darüber, *wie* die Schüler Sprache lernen) bewusst zu machen und zu nutzen. Im Folgenden sollen Möglichkeiten des Bezugs auf das vorhandene deklarative Sprachwissen (also das *Was* der Sprache) der ersten gelernten Fremdsprache aufgezeigt werden.

Der Unterricht DaF, für den in der Regel weniger schulische Lernzeit als für die erste Fremdsprache zur Verfügung steht, kann durch die Einbeziehung des Englischen effektiviert und das Lernen ökonomischer gestaltet werden (Neuner 1999, 16). Dabei soll jedoch nicht suggeriert werden, Englisch permanent und ständig in den DaF-Unterricht einfließen zu lassen (Krumm 1999, 46), sondern nur da einzusetzen, wo es eine Hilfe sein kann, sei es zum Beispiel in Form einer Brückensprache oder als veranschaulichender Kontrast (Hufeisen 1994, 6).¹¹ Eine Tatsache, die weiterhin für den Einsatz des Englischen im DaF-Unterricht spricht, ist der Fakt, dass Englisch und Deutsch typologisch verwandte Sprachen sind und sich somit eine Verbindung zwischen diesen beiden Sprachen ergibt, die so zwischen der ungarischen Muttersprache der Lerner und der Fremdsprache Deutsch nicht existiert (Hufeisen 1991, 19).

Die Situation an ungarischen Schulen in Bezug auf den Sprachunterricht stellt sich so dar, wie sie Neuner (1999, 15) allgemein beschreibt: Englisch wird häufig als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt, jedoch läuft der Unterricht in beiden Fächern völlig nebeneinander her, das heißt es findet keinerlei Kooperation statt. Idealerweise müsste eine Abstimmung in Bezug auf Curricula, Progression, Lehrwerke, Inhalte, Terminologie etc. zwischen den einzelnen Fächern stattfinden; die Grundlagen für diese Zusammenarbeit sollten in der Bildungspolitik gelegt werden (Krumm 1995, 206). Da dies jedoch in der ungarischen Bildungspolitik (noch) nicht der Fall ist, liegt es wiederum am

¹¹ Inwieweit auf das Englische im Unterricht zurückgegriffen werden kann, ist sicher auch davon abhängig, in welchem Grad in der Klasse Homogenität in Bezug auf die Sprachenfolge Englisch als L1 und Deutsch als L2 vorherrscht.

Lehrer, die Zusammenarbeit in den Grenzen des Möglichen anzustreben. Ein Anfang dazu kann schon gemacht werden, wenn sich der DaF-Lehrer bei dem Englischlehrer über benutzte Lehrwerke, Themen, die Art der Progression usw. erkundigt oder einen Austausch darüber mit anderen Sprachlehrern initiiert. Auch die Schüler können bis zu einem bestimmten Grad Auskunft über Aspekte ihres Englischunterrichts geben.

Eine Bedeutung für den ungarischen Lernkontext hat das Englische in der Funktion als Kontrast- oder Hilfssprache, wie von Hufeisen (2000, 19) formuliert. In diesem Fall kann das Englische da zum Einsatz kommen, wo es als Vergleich eingesetzt wird, um bereits bekannte Strukturen übertragen zu können – *“Das ist genauso, wie Sie es schon aus dem Englischen kennen!”* – (Hufeisen 2000, 19) und damit das Lernen zu erleichtern; andererseits aber auch, um auf Unterschiede, die Ursachen für Fehlerquellen sein könnten, hinzuweisen und diese bewusst zu machen. So kann bereits vorhandenes Wissen konstruktiv für Neues verwendet werden und gleichzeitig negativen Interferenzen vorgebeugt werden. Besonders im Bereich des mündlichen, aber auch des schriftlichen Verstehens kann Englisch eine wichtige Hilfe sein. So können beispielsweise Internationalismen oder Wörter, die sich im Deutschen und Englischen gleichen, als wichtige Verstehenshilfe dienen. Sowohl Hufeisen (1991, 97 und 1994, 5) als auch Neuner (1999, 15) weisen darauf hin, dass Lerner ihre Englischkenntnisse – ob bewusst oder unbewusst – ständig zur Hilfe nehmen. Es bietet sich also durchaus an, den positiven (und auch negativen) Einfluss des Englischen beim Erlernen der deutschen Sprache im Unterricht zu thematisieren und auch konkret zu nutzen, um die Rezeption und Produktion der neuen Fremdsprache zu erleichtern (Hufeisen 1999, 5). Es liegt die Vermutung nahe, dass Lerner der Tatsache der Präsenz des Englischen in ihrem Unterricht skeptisch gegenüber stehen, da sie einerseits eventuell Angst vor einer *“Vermischung”* der Sprachen in ihrem Kopf haben, andererseits Englisch vielleicht nicht so gut beherrschen, als dass sie davon positiven Transfer erwarten würden (Hufeisen 1999, 5). Aus diesem Grund ist es wichtig, den Lernern bewusst zu machen, dass durch die Interaktion zwischen den Sprachen zwar Fehler produziert werden können, dies jedoch Teil des Gesamtprozesses ist und es sich eher lohnt, die vorhandenen Gemeinsamkeiten und Übertragungsmöglichkeiten *“auszubeuten”* und für das Lernen des Deutschen nutzbar zu machen (Hufeisen 2001, 316).

Auch die *ungarische Muttersprache* der Schüler bietet Möglichkeiten als Vergleichssprache. Im traditionellen Grammatik-Übersetzungsunterricht war die Übersetzung lange Zeit als fester Bestandteil des Unterrichts verankert und mag auch heute noch oft Teil des Unterrichts an ungarischen Schulen sein. Das

Übersetzen diente im traditionellen Unterricht hauptsächlich als Nachweis für die Beherrschung fremdsprachlicher Grammatik und des Wortschatzes. In diesem Zusammenhang hat die Übersetzung mit Hinblick auf einen kommunikativ angelegten Unterricht heute an Bedeutung für das Sprachenlernen verloren. Von einem anderen Blickwinkel heraus kann die Übersetzung jedoch als eine Brücke zwischen den Sprachen dienen, “[...] die es erlaubt, diese zu vergleichen, um den Lernenden die Augen zu öffnen [...]” für die Vielfalt an Möglichkeiten, eine bestimmte sprachliche Situation ausdrücken zu können (Krumm 1995, 203). Krumm (ebd.) schlägt vor, mehrsprachige Texte zu verwenden, “[...] mit denen die Lernenden auf Entdeckungsreise zu den Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von Sprachen gehen können.” Vor allem auch mit Hinblick auf das Konzept der Mehrsprachigkeit und deren Thematisierung im Unterricht bekommt die Übersetzung somit eine neue Bedeutung.

Mehrsprachige Texte finden sich an vielen Stellen im ungarischen Alltag. Gebrauchsanweisungen und Bedienungshinweise, Reklame und Werbeprospekte, Informationsbroschüren für Touristen usw. bieten sich u. a. durch ihre Kürze an, um im Unterricht verwendet zu werden. Als Veranschaulichung soll folgendes Beispiel dienen:



Beispiel 5¹²

¹² Quelle: Ungarischer und deutscher Katalog des Warenhauses IKEA® 2004, 109.

Mögliche Arbeitsvorschläge dazu könnten folgendermaßen aussehen:

1. *Übersetzen Sie den ungarischen Text ins Deutsche. Vergleichen Sie anschließend ihren Text mit dem deutschen Text aus dem Katalog. Welche Unterschiede/ Gemeinsamkeiten können Sie feststellen?*
2. *Welche Möglichkeiten sehen Sie, das Wort "Erwachsenenkram" ("felnöttes dolgok") noch zu übersetzen?*
3. *Wie ist das Wort "Eltern" in der ungarischen Übersetzung realisiert? Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie noch?*
4. *In welcher Art und Weise wird im Deutschen die ungarische Endung "-val/-vel" (bzw. "-kal" in "dolgokkal") realisiert? Wie ist die grammatische Bezeichnung im Deutschen dafür?*
5. ...

Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass die Übersetzung ihren Stellenwert nicht in der bloßen "Hin- und Herübersetzung" (Krumm 1995, 203), sondern in ihrer Brückenfunktion als Vergleichsmedium zwischen den Sprachen hat. Beim interlingualen Vergleich kann der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Lerner bei ihrem Deutschunterricht bedingt durch ihr Lernalter und ihre Lernvorerfahrungen ein breites Wissen mitbringen und bewusster lernen, als dies bei ihrer ersten Fremdsprache der Fall war (Meißner 1998, 226). Sprachenbewusstheit ist immer auch an Hypothesenbildung und -testen gebunden. Beim Vergleich zwischen der Mutter- und der Fremdsprache kann dies konkret angewandt werden: Lerner können vergleichbare Strukturen entdecken, eine Hypothese zu deren Bildung in der Fremdsprache aufstellen, diese Hypothese testen und überprüfen und schließlich mit weiteren Hilfsmitteln (Wörterbuch, Lehrer etc.) bestätigen (Meißner 1998, 219).

Ausblick

Neben den genannten Vorschlägen und Beispielen zur Förderung von Lernerautonomie und Lernerzentriertheit in einem ungarischen Kontext ließe sich noch eine Reihe von Möglichkeiten ergänzen. Ziel des Beitrags war es, Anregungen zu geben und zu ermuntern, in kleinen Schritten Schülern den Weg zu mehr Selbständigkeit beim Lernen zu ebnet. Das kann einerseits zu größerer Effektivität des Sprachunterrichts beitragen, andererseits den Schülern helfen, den Anforderungen, die die moderne Lern- und Arbeitsumgebung heute an sie stellt, gerecht zu werden.

Wie am Anfang des Beitrags erwähnt, gibt es in Ungarn schon seit langem die Forderung nach Veränderungen in der Fremdsprachendidaktik, die sich vor allem auf mehr Lernerzentriertheit und eine inhaltliche Orientierung an pragmatisch-kommunikativen Lernzielen beziehen. Als Lehrender sollte man die Möglichkeiten nutzen, die einem der Unterrichtsalltag dafür bietet. Trotz Einschränkungen durch Curricula, Leistungsdruck und so mancher widriger Umstände an der jeweiligen Unterrichtsinstitution, kann man versuchen "im Kleinen" Veränderungen zu bewirken und neue Wege zu gehen. Der Ausgangspunkt dafür sollte immer das Wissen und Können sein, das die Lerner mit in den Unterricht bringen.

Literatur

- Bausch, K.-R. & Heid, M. (Hrsg., 1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, K.-R. & Christ, H. & Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg., 1998). *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bausch, K.-R. (1998). *Zu den Funktionen des Faktors 'Kognition' im Wissenschaftskonzept der Sprachlehrforschung*. In Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9–14.
- Bausch, K.-R. & Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg., 2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. (= Fernstudieneinheit 23.) Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Földes, Cs. (1994). Neue Ansätze in der Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache. *Info Deutsch als Fremdsprache* 4/1994, 431–443.
- Földes, Cs. (2000). Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen. *Wirkendes Wort* 2/2000, 275–296.
- Funk, H. & Koenig, M. (Hrsg., 2001). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: iudicum Verlag.
- Gerighausen, J. & Seel, P. C. (1986). *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?* München: iudicum Verlag.

- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicum Verlag.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang Verlag.
- Hufeisen, B. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Verlag Klett Edition Deutsch.
- Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch 1/1999*, 4–6.
- Hufeisen, B. (2000). Dritt- und Tertiärsprachenforschung. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichvielfalt im Unterricht*. Heft 26, 5–33.
- Hufeisen, B. (2001). Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache – brauchen wir dafür eigene Lehrwerke? In Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: iudicum Verlag, 312–323.
- Krumm, H.-J. (1990). Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In K.-R. Bausch & M. Heid (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer, 93–104.
- Krumm, H.-J. (1995). Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In R. Wodak & R. De Cillia (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagen-Verlag, 195–208.
- Krumm, H.-J. (1997). Was kann das Fach DaF in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen? In A. Wolff & G. Tütken & H. Liedtke (Hrsg.), *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nicht-deutscher Muttersprache*. Regensburg: Fachverband DaF, 255–277.
- Krumm, H.-J. (1998). “Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides Loch in Mauer”. Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren und -lernen. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 114–122.
- Krumm, H.-J. (1999). Gegenrede. Oder: Das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. *Fremdsprache Deutsch 1/1999*, 46–47.

- Meißner, F.-J. (1998). Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 217–237.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg., 1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neuner, G. (Hrsg., 1993). *Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerbildung*. (= Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik “Deutsch als Zweit- und Fremdsprache”, Heft 2.) Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Neuner, G. (1999). Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch 1/1999*, 15–21.
- Nodari, C. (1994). Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. *Fremdsprache Deutsch 1/1994*, 39–43.
- Schmitt, W. (1993). Zur Berücksichtigung regionaler Lerngewohnheiten und -traditionen, psychologischer und pädagogischer Grundlagen in der Fernstudiendidaktik. In Neuner, G. (Hrsg.), *Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerbildung*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 69–73.
- Schöfthaler, T. (1986). Appropriate Education. Thesen zu “angepasstem Lernen” und “angepassten Unterrichtsformen”. In J. Gerighausen & P. C. Seel (Hrsg.), *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?* München: iudicum Verlag, 313–320.
- Schwerdtfeger, I. (2003). Sozialformen: Überblick. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 247–254.
- Seel, P. C. (1986). “Angepasste Unterrichtsformen” – Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von Lehr-/Lerngewohnheiten. In J. Gerighausen & P. C. Seel (Hrsg.), *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?* München: iudicum Verlag, 9–20.
- Tönshoff, W. (2003). Lernerstrategien. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 331–335.
- Weskamp, R. (2003). Self-assessment/ Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -stufung. In K.-R. Bausch (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 382–384.

- Wodak, R. & De Cillia, R. (Hrsg., 1995). *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagen-Verlag.
- Wolff, A. & Tütken, G. & Liedtke, H. (Hrsg., 1997). *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nicht-deutscher Muttersprache*. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 46.) Regensburg: Fachverband DaF.
- Wolff, D. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 321–326.
- Zalán-Szablyár, A. (1995). Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht in Ungarn nach der Wende. In R. Wodak & R. De Cillia (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagen-Verlag, 243–250.

Internetquellen

- Földes, Cs. (2001): *Die deutsche Sprache in Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa: gestern, heute – und morgen?*
<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2008/111160/> (gesehen am 15. 12. 2012).

Dorothee Lehr-Balló, M.A.

Lektorin für DaF, ELTE TÓK, Budapest

Frau Lehr-Balló arbeitet seit September 2012 als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung der Universität ELTE in Budapest. Zuvor war sie 8 Jahre am Goethe-Institut Budapest tätig und unterrichtete dort auf allen Niveaustufen des GER. Neben ihrer Lehrtätigkeit war sie weiterhin beteiligt an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien, arbeitete als Fortbildnerin für das GI (u.a. FOKUS Grundschule) und ist als akkreditierte Prüferin tätig. Frau Lehr-Balló unterrichtet außerdem einen Leistungs- und Grundkurs Deutsch (als Muttersprache) als Abiturvorbereitung an der British International School Budapest. Ihren Studienabschluss in den Fächern Deutsch als Fremdsprache sowie Amerikanistik erlangte sie an der Universität Leipzig.

Molnárné Batári Ilona

(Budapest, ELTE TÓK)

ZIELSPRACHIGE BEDEUTUNGSVERMITTLUNG IM SACHUNTERRICHT IN DER PRIMARSTUFE

In den Nationalitätenklassen des “zweisprachigen” Typs in Ungarn werden einige Schulfächer auf Deutsch gehalten, damit die reguläre Stundenanzahl nicht erhöht wird und die zweitsprachlichen Kompetenzen der Kinder dennoch gefördert werden können. Die Vermittlung von Sachfächern wird auf diese Weise mit der Förderung des Zweitspracherwerbs verflochten: Sachkunde, Musik und in einigen Schulen auch Sport werden in der Nationalitätensprache abgehalten.

Das erfahrungsgemäß größte Problem bereitet für die Unterrichtenden der unterschiedliche zweitsprachliche Stand der Schulanfänger. Das Unterrichten des bilingualen Sachfaches bedeutet daher eine große Herausforderung für die Lehrkräfte, da sie nicht nur die altersspezifischen Gegebenheiten der Schüler und den Lehrplan zu berücksichtigen haben, sondern davon ausgehen müssen, dass die meisten Kinder keine zielsprachigen Vorkenntnisse besitzen. Der Überforderung der Schüler aufgrund des Gebrauchs der Zweitsprache als Unterrichtssprache sollte durch abwechslungsreiche, relevante Unterrichtsmethoden und kindgerechte Aufbereitung der Lehrmaterialien entgegengewirkt werden.

Die Lehrkräfte, die in Ungarn die zielsprachigen Fächer unterrichten, gehen bei der Bedeutungsvermittlung verschiedene Wege: einige Lehrende halten ihre Stunden ausschließlich in der Nationalitätensprache (= rein zielsprachige Bedeutungsvermittlung im Sinne der Immersion), andere streben die zielsprachige Stundenführung an, ergänzen sie aber mit muttersprachlichen Begriffs-erklärungen. Weitere Lehrkräfte halten den Sachunterricht zuerst in der Muttersprache ab und anschließend wird der Lehrstoff analog in der Zweitsprache erarbeitet.

Warum der Lehrstoff und die neuen Wörter und Ausdrücke möglichst in der Zweitsprache vermittelt werden sollten, lässt sich begründen durch die nachgewiesenen Ähnlichkeiten beim Vorgang des Erst- und Zweitspracherwerbs im Kindesalter. Die Äußerungen werden beim Erlernen der Muttersprache vom

Kleinkind wahrgenommen, ohne das Gehörte wortwörtlich zu verstehen. Man gelangt nicht von der Wortebene zur Bedeutungsebene, sondern umgekehrt, vom Gedanken, von der Intention des Sprechenden zur Sprache (Hörmann 1981). Kinder erschließen sich die Zweitsprache nach Wode aus dem erfahrenen sprachlichem Input kreativ und unbewusst (Wode 1993). Andrzejewska hat in ihrer Untersuchung nachgewiesen (Andrzejewska 2004), dass das intuitive Lernen dem bewussten Lernen selbst beim Zweitspracherwerb überlegen sein kann. Kinder merken sich Ausdrücke, deren Bedeutung sie selbst durch die Situation und/oder die Veranschaulichung erraten mussten, nachhaltiger als eingepackte Vokabellisten. Da das Kind in der Unterstufe noch nicht fähig ist zu abstrahieren (vgl. Piaget), erscheint die analysierende-übersetzende Vorgehensweise kaum angebracht. Vielmehr kommt als optimale Vermittlungsart die Immersion, das sogenannte "sprachliche Bad" in Frage, das den Lernenden besonders viele zweitsprachliche Eindrücke, Inputs liefert, damit diese sich die neue Sprache – der Muttersprache ähnlich – aneignen können. Der/die immersiv Unterrichtende versucht die neue Sprache durch viel Mimik und Pantomime erschließbar zu präsentieren, im Unterschied zur Mutter greift aber die Lehrkraft bewusst zu Mitteln zur Veranschaulichung. Eine bewusst leicht verlangsamte Sprechgeschwindigkeit, die hyperkorrekte Aussprache, die Verwendung von vielen Nomen und Verben, aber weniger Hilfsverben bzw. Adjektiven und eine immer wiederkehrende Wiederholung von Satzteilen, eine fortwährende Redundanz, unterstützen die Lernenden beim Wahrnehmen der zielsprachigen Äußerungen. Wichtig ist, dass die Lernenden der neuen Sprache möglichst oft begegnen. Jede Minute der Stunde sollte dafür genutzt werden. Selbst wenn der Unterrichtende gerade etwas vorbereitet, z. B. einen Versuch, sollte er dabei laut in der Zweitsprache denken und kommentieren, was er gerade tut (Knapp 2010). Wird eine Tätigkeit versprachlicht, ist das Verständnis automatisch gesichert. Während der Ausführung eines Versuchs sollte man daher den ganzen Vorgang beschreiben, also sprachlich begleiten. Die ungarischen Lernenden, die den zielsprachigen Unterricht besuchen, können in den wöchentlich 7–10 Stunden, in denen Deutsch gesprochen wird, weit nicht so viele zweitsprachliche Eindrücke bekommen, wie damals beim Erwerb der ungarischen Muttersprache. Sie kommunizieren ja sowohl in der Schule als auch zu Hause auf Ungarisch und konsumieren ungarische Medien. Der rein immersive Zweitspracherwerb kann wegen des Input-Mangels allein nicht erfolgreich sein, da das "sprachliche Bad" in der neuen Sprache nicht ausreichend ist. Daher sollten neben der Immersion – der rein zielsprachigen Erarbeitung des Lehrstoffes – begleitend auch solche Einheiten in die Stunden eingebaut werden, in denen die neuen

Wörter, Sätze und Wendungen spielerisch gefestigt werden. Bei der erfolgreichen Aneignung einer neuen Sprache spielt der Zugang zur neuen Sprache, die vielen sprachlichen Eindrücke, aber auch die Möglichkeit zur Kommunikation eine große Rolle, damit das Kind auch seine eigene Produktion messen kann. Das Kind erlebt es als großen Erfolg, zielsprachige Äußerungen deuten zu können, überhaupt die Vermittlung des Lehrstoffes mitverfolgen zu können. Durch die eigene zielsprachige Kommunikation kann es sich dann später ausprobieren, falls Gespräche zustande kommen.

Aus der Analyse von Unterrichtsaufnahmen und Lehrer-Interviews geht hervor (Batári 2011), dass die meisten Lehrkräfte ihre Stunden gern rein in der Zweitsprache halten würden, es gibt aber immer wieder Gründe, die sie veranlassen, dass die Sprache im Unterricht gewechselt wird.

Warum wechseln wohl die Lernenden die Sprache? Es liegt auf der Hand, dass die Kinder gern ihre Vorkenntnisse einbringen, gerne über ihre Erfahrungen erzählen, wenn im Unterricht ein Thema behandelt wird. Die Grundschulkinder haben einen angeborenen Mitteilungsdrang, z. B. über eigene oder gesehene Unfälle zu erzählen, sie wollen aber auch der Lehrkraft signalisieren, dass sie im Thema bewandert sind (Boócz-Barna 2007, 146). Daher sollte man von den Kindern nicht strikt verlangen, dass sie in der deutschsprachigen Sachkunde-Stunde ausschließlich Deutsch sprechen, denn auf Deutsch könnten sie sich womöglich nur ganz knapp zum Thema äußern. Die Lehrkräfte sollten aber die Mitteilungen anschließend kurz in der Zielsprache zusammenfassen und auf das Gesagte in der Zielsprache reagieren. Falls den Kindern aber bereits sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, die es ermöglichen – wenn auch nur vereinfacht – Äußerungen in der Zweitsprache zu machen, könnte die Lehrkraft durch Ergänzungen, Fragen oder angebotene Antwortmöglichkeiten (Oder-Fragen), eventuell durch provokante Aussagen das Gespräch vorantreiben und ein echtes Klassengespräch könnte in die Wege geleitet werden. In den Nationalitätenklassen der *Fillér utcai Általános Iskola* ist ein Klassengespräch in der Zielsprache weniger “gekünstelt”, da es dort immer einige Kinder gibt, die die Kenntnis der deutschen Sprache von zu Hause mitbringen. Ich habe dort in einer vierten Klasse bei einer ungarischen Lehrerin erlebt, dass sich die Lernenden in der ersten Stunde nach den Osterferien über die Ostererlebnisse nur auf Deutsch geäußert haben – und nicht nur die drei deutschen Kinder. Kommunikation ist ja eine Übungssache und mit viel Geduld und Konsequenz bzw. Bereitstellung von Wörterbüchern kann ein rein zielsprachiges Gespräch verwirklicht werden. Als weiteres Beispiel dafür steht hier ein Ausschnitt aus der Analyse von Unterrichtsaufnahmen, in einer dritten Klasse aufgenommen. Die

muttersprachliche Lehrerin beherrscht die ungarische Sprache nicht wirklich gut, daher besteht sie auf deutschsprachige Kommunikation in den Stunden: "... bei Kollegin K1 hat sich das Klassengespräch zu einem richtigen Gespräch mit lockerer Atmosphäre entwickelt. Die ganze Klasse redete aktiv mit, gleich beim Melden wurde auf die anregende Mimik der Lehrkraft hin die Beurteilung des Wetters diskutiert. Die Lernenden gaben viele persönliche Beiträge, wie es z. B. einem Mädchen beim Ansagen des Datums einfiel, dass es in fünf Tagen Geburtstag hat. Eines unserer wichtigsten Ziele ist es ja, die Lernenden zu möglichst vielen Äußerungen in der Zielsprache anzuregen, und in diesem Fall erzählten dann alle, nicht nur die Lernenden mit Deutsch als Muttersprache, über ihre Einfälle zum Thema Geburtstag. An den Kindergesichtern war abzulesen, wie stolz sie auf ihre Leistungen sind." (Batári 2011, 138)

Wechseln die Unterrichtenden die Sprache wie die Lernenden ebenfalls aus dem Grunde, weil sie ihre Äußerungen auf Deutsch nicht formulieren können? Wohl kaum. Selbst Unterrichtende, die die deutsche Sprache wie die Muttersprache beherrschenden, wechseln ab und zu die Unterrichtssprache, weil sie auf das in ungarischer Sprache Erlernte hinweisen möchten, weil sie den Kindern bewusst machen möchten, warum etwas gelernt werden soll oder weil sie sich sicher sein möchten, dass sie von den Kindern richtig verstanden wurden. Des Weiteren wollen sie vielleicht etwas Lustiges zum Thema erzählen oder aber disziplinieren. Darüber hinaus neigen einige Lehrende dazu, ihre Schüler instinktiv so zu unterrichten, wie sie es zu ihrer Zeit im Fremdsprachenunterricht erlebt haben und greifen immer wieder zur Übersetzung in die Muttersprache. Nach Hunyady (1993, 165) prägen die eigenen Schulerlebnisse sowohl die pädagogischen Einstellungen als auch die methodischen Vorgehensweisen der Studierenden. Sie stellen durch ihre eigenen Lernerfahrungen unbewusst Präkonzeptionen zum Unterrichten auf. Diese Präkonzeptionen können als Filter funktionieren und das Aufnehmen neuer Methoden zum Teil verhindern. Die Studierenden neigen daher trotz ihrer Kenntnisse dazu, die Methoden ihrer ehemaligen LehrerInnen zu übernehmen, selbst wenn diese den altersgemäßen Eigenheiten der Grundschüler oft nicht entsprechen. Daher ist wohl auch zu erklären, dass die neuen Wörter in erster Linie durch Einführung der ungarischen Entsprechung erklärt werden und im Fremdsprachenunterricht immer noch die grammatisierende Übersetzungsmethode vorherrscht. Von besonderer Bedeutung ist daher die Bewusstmachung der effektivsten methodischen Vorgehensweisen.

Die Unterrichtenden sollten aufgrund der ausgeführten Argumente versuchen, den Sachunterricht konsequent zielsprachig zu führen und dabei die Lernenden stets dazu anzuregen, sich in der neuen Sprache zu äußern. Dadurch

können authentische, wenn auch nicht unbedingt lange Klassengespräche zustande kommen, die – neben den unerlässlichen wortschatzfestigenden Übungen – auch die kommunikative Kompetenz der Lernenden stärker fördern würden. Lernende im Primarschulbereich können es akzeptieren und sogar genießen, dass in gewissen Lehrgegenständen eine andere Arbeitssprache verwendet wird, es ist lediglich eine Frage der konsequenten Durchführung. Schülerbeiträge sollten aber freilich dadurch nicht unterdrückt sondern durch Bereitstellung von sprachlichen Mitteln unterstützt werden.

Literatur

- Andrzejewska, E. (2004). Lernstrategien bei der Aneignung von deutscher Lexik im frühen Schulalter. *Frühes Deutsch, Heft 2*: 8–11.
- Boócz-Barna, K. (2007). *Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Egger, G. (2012). Sprache entdecken – das Sprachenlernen unterstützen. *Frühes Deutsch, Heft 25*, 20–23.
- Hörmann, H. (1981). *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hunyady, Gy.-né (1993). A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia* 3-4, 161–171.
- Knapp, W. & Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Molnárné Batári, I. (2011). *Aspekte des bilingualen Sachunterrichts an ungarischen Grundschulen*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Wider Kippe, M. (2003). *Didaktik des Immersionsunterrichts*. NW EDK: Arbeitsgruppe Sprachen: Untergruppe Immersion. lernen.bildung.hessen.de/bilingual/lehrer/ausb/mat/immersion.pdf, (gesehen am 06. 03. 2005).
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Wode, H. (2006). Der Kontakt zur neuen Sprache – auch und gerade in KiTa und Schule. In H. Rieder-Aigner (Hg.), *„Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team“*. *Ergänzbare Sammlung*. Regensburg/Berlin: Walhalla Fachverlag.

Molnárné Batári Ilona PhD

ist Dozentin an der ELTE TÓK. Sie beschäftigt sich mit der Methodik von Schulfächern, die in zweisprachigen Schulen bzw. Nationalitätenschulen in der Zweitsprache/ Nationalitätensprache unterrichtet werden, wie Sachkunde, Musik und Sport in der Erzieherinnen- und Grundschullehrerinnenbildung. Sie macht qualitative Forschungen durch Fragebogenuntersuchungen, Analyse von Stundenaufnahmen und Lehrer-Interviews, um praxisorientierte Seminare halten zu können.

Nagy Katalin Gabriella

(Stendal, Bilinguale Grundschule "Altmark")

PROJEKTE IM DAF-UNTERRICHT

DIE INTEGRATION VON SPRACHLICHEN INHALTEN IN FÄCHERÜBERGREIFENDE PROJEKTE

1. Einleitung

Woran kann man einen guten Sprachlehrer bzw. eine gute Sprachlehrerin erkennen? Oder überhaupt einen guten Lehrer? Seitdem ich mein Studium als Grundschullehrerin angefangen habe, suche ich die Antwort auf diese Frage – und habe in meiner bisher neunjährigen Praxis zahlreiche Methoden selber angewandt oder bei anderen Lehrern beobachtet. Dann musste ich feststellen, dass es nicht nur an den Methoden liegt, besonders in der Grundschule.

Das Geheimrezept habe ich nicht gefunden, eines ist aber sicher: Gute Lehrer werden von ihren Schülern geliebt. Weil sie freundlich und kreativ sind, den Schülern keine Angst machen, keine Hemmungen aufbauen und Spaß an dem haben, was sie machen.

Um solchen "geborenen" Lehrern noch ein Mittel in die Hand zu geben, möchte ich einige Möglichkeiten zur Anwendung der Projektmethode im DaF-Unterricht vorstellen.

Die Projektmethode habe ich in der Praxis kennengelernt. Anlässlich meines Praktikums als Comenius-Sprachassistentin im Schuljahr 2003/2004 konnte ich die Projektmethode zum ersten Mal ausprobieren. In diesem Jahr habe ich an der Grundschule Kirchheim (Nordrhein-Westfalen) unterrichtet. Mit diesen Erfahrungen habe ich in Ungarn an unterschiedlichen Schulen mit einem fremdsprachlichen Profil unterrichtet – also die Projektmethode in unserem Schulsystem angewandt. Es sind die Ergebnisse dieser Unterrichtsjahre, die ich hier vorstellen möchte.

2. Was sind Projekte?

2.1. Der Aufbau eines Projektes

Im Mittelpunkt steht das Thema – auch beim Sprachunterricht kein sprachliches Problem, ja nicht einmal die Sprache selbst. Ein allgemeines Thema, das nicht zu breit, aber auch nicht zu spezifisch ist. Es sollte auch altersgemäß sein, Möglichkeiten zum Erforschen geben und die Kreativität der Kinder wecken. So wird der Sprachunterricht zu einem Teil des Ganzen, zum Mittel für die Vertiefung in ein Thema. Die Inhalte sind aber nicht nur mit dem Thema verlinkt – wie es die Skizze andeutet –, sondern sie bilden ein dichtes Netz der fächerübergreifenden Elemente.

Es wird oft empfohlen, dass die Schüler das Thema selbst aussuchen oder darüber abstimmen sollen. Ich meine aber, dass ein Lehrer durch die Kenntnis der Fähigkeiten, Stärken und Schwächen und des besonderen Interessenkreises seiner Lerngruppe, das Thema auch selbst bestimmen kann. Mit diesem Thema sind die Inhalte und Aktivitäten der unterschiedlichen Fächer verknüpft. Auch die vom Fremdsprachenunterricht.

Dieses klassische Bild vom Projektunterricht habe ich mit einem neuen Element ergänzt. Die am Anfang erwähnten, „geborenen“ Lehrer machen es wahrscheinlich instinktiv so. Ich halte es aber für wichtig, dass es auch im Projekt-Schema erscheint: Alle Aktivitäten, Aufgaben und das Thema selbst sollten in die Entwicklung von Fähigkeiten eingebettet werden.

Das allgemeine Schema von Projekten zeigt die *1. Abbildung*.

Bei der Ausarbeitung eines Themas besteht auch die Möglichkeit, es ganz in der Zweitsprache zu planen. Oder wir können es teils oder ganz in der Zweitsprache durchführen; die Sprache als Mittel benutzen. Anhand der Erfahrungen von mehr als drei Jahren, die ich in bilingualen Grundschulen verbracht habe, meine ich, dass das der effektivste Weg ist. So können die Kinder ganz in die Sprache eintauchen, ohne zwischen Mutter- und Zweitsprache wechseln zu müssen.



1. Abbildung. Der allgemeine Aufbau von Projekten

2. 2. Wichtige Begriffe zur Projektmethode

Im Projektunterricht wird meistens drei, vier Wochen lang an einem Thema gearbeitet. Die Klasse fängt gemeinsam an und schließt das Projekt gemeinsam ab, und es gibt gemeinsame Tätigkeiten während der Arbeit. Aber während der Freiarbeit arbeiten die Kinder unterschiedlich: teils an unterschiedlichen Aufgaben und immer im eigenen Tempo.

2. 2. 1. EINE PROJEKTEINHEIT: eine längere Periode, in der am Projekt gearbeitet wird. Im traditionellen Unterrichtssystem mit 45-minütigen Stunden muss man natürlich den vorgegebenen Zeitraum beachten. Im Idealfall aber haben die Schüler längere Zeit um sich in das Thema vertiefen zu können bzw. in die Sprache einzutauchen.

2. 2. 2. SITZKREIS: eine wichtige Sozialform während des Projektunterrichts. Dieser Begriff bezeichnet hier nicht nur die Sozialform, sondern es steht eigentlich für alles, was im traditionellen Unterricht frontal passiert. Es ist eine gemeinsame Tätigkeit der Lerngruppe, trotzdem nicht frontal. Ziel ist hier alle Kinder gleichmäßig in das Gespräch oder in die Aktivität einzubeziehen. Dem Kriterium, dass alle Teilnehmer gleichgestellt am Gespräch teilnehmen sollen, kann nur diese Sozialform gerecht werden. Im Gesprächskreis können die

neuen Aufgabentypen vorgestellt werden, neue Inhalte erarbeitet werden oder die Ergebnisse einer Tätigkeit besprochen werden. Hier startet man eine Projekteinheit und gibt Feedback darüber am Ende des Tages.

2. 2. 3. SELBSTÄNDIGE ARBEIT ODER FREIARBEIT: die Schüler arbeiten selbständig (einzeln, in Paaren oder Gruppen) in einer selbst gewählten Reihenfolge an den vorgegebenen Arbeitsblättern. Wenn es nötig ist, bekommen sie Hilfe vom Lehrer.

2. 2. 4. ANGEBOT: die Auswahl der Aufgaben und Aktivitäten, die in einer Projekteinheit (an einem Tag) bearbeitet werden sollen. Einige "obligatorisch", andere zur Differenzierung, frei wählbar. Die Arbeitsblätter, Spielanleitungen oder Beschreibungen zu den Aktivitäten sind im Klassenraum in Ablagen verteilt. Wichtig ist, dass es für die Kinder übersichtlich vorbereitet ist.

2. 2. 5. PROJEKTMAPPE: ein Hefter, worin die Kinder die fertigen Arbeitsblätter und das Kontrollblatt abheften. Am Ende des Projektes kann der Lehrer die Mappen einsammeln und kontrollieren. Während der Arbeit ist der Lehrer als Helfer da, er bewertet noch nicht. Das setzt die Kinder – besonderes die etwas schwächeren oder langsameren – weniger unter Druck.

2. 2. 6. KONTROLLBLATT: ein A4 Blatt mit einer Liste aller Aufgaben des Projektes mit den dazu empfohlenen Sozialformen. Hier können die Kinder eintragen, welche von diesen Aktivitäten sie schon erledigt haben (hier tragen sie auch das Datum ein). Es sollte hier eine Spalte für Selbstevaluation geben, wo die Kinder angeben können, wie zufrieden sie mit ihrer eigenen Arbeit sind (z. B. in der Form von Smileys oder anderen einfachen Zeichen). Nach dem Abschluss der Projektarbeit bewertet auch der Lehrer hier die fertigen Projektmappen.

2. 3. Die veränderte Lehrerrolle

Die neue Rolle des Lehrers muss hier auch geklärt werden. Wie früher schon erwähnt, ist der Lehrer ein Partner beim Lernen und Entdecken während der Projektarbeit. Er hat hier die Möglichkeit mit seinen Schülern differenziert zu arbeiten, individuell zu helfen und die Fähigkeiten der Kinder noch besser kennenzulernen.

Die größte Aufgabe ist die Vorbereitung des Projektes. Man muss das passende Thema finden, die Tätigkeiten dazu ordnen und sie mit den angegebenen Lernzielen in Harmonie bringen. Wenn man die Projekte nicht selbst entwirft, muss man nur die Reihenfolge der Erarbeitung planen. Wenn das Projekt fertig erarbeitet wurde, kontrolliert und bewertet der Lehrer die Projektmappen.

3. Praktische Beispiele

Ich möchte jetzt an konkreten Beispielen zeigen, wie fremdsprachliche Inhalte in Projekte integriert werden können. Die hier vorgestellten Ideen sind Teile von selbst entworfenen und angewandten fächerübergreifenden Projekten.

3. 1. Wie kann man mit dieser Organisationsmethode Sprache unterrichten?

Schon nach dieser kurzen Einleitung sieht man, dass im Projektunterricht viel selbständig, in Freiarbeit, gemacht wird. Es gibt aber natürlich auch gemeinsame Aktivitäten.

Das gemeinsame Singen, Spielen und die Kommunikation kann im Zweitsprachenunterricht durch nichts ersetzt werden. Je jünger unsere Schüler sind, desto mehr Aktivitäten bedeutet das im Stuhlkreis. Vor allem in der ersten Klasse, wo die Kinder ausschließlich durch Hören und Nachahmen/Nachsprechen lernen. Diese primären Erfahrungen in der neuen Sprache werden noch besser eingepägt, wenn sie an ein Thema gebunden – in einen Kontext gesetzt – sind.

3. 2. Erste Klasse – Apfelprojekt

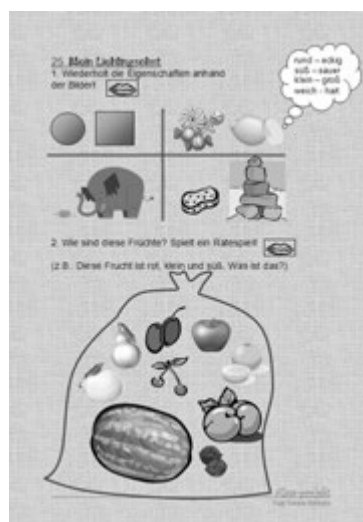
Ein Projekt für die erste Klasse ist das Apfel-Projekt, es ist für das Ende des ersten Halbjahres geplant.

Eine der deutschsprachigen Aktivitäten aus diesem Projekt heißt “Apfel-farben”. Diese Form von Hörverstehen ist bekannt: den Kindern liegt ein schwarz-weißes Bild vor, das sie den Anweisungen des Lehrers entsprechend ausmalen sollen. Die Aktivität kann im Sitzkreis oder frontal durchgeführt werden, aber während der Freiarbeit, in kleinen Gruppen ist es noch effektiver: der Lehrer diktiert nur einer kleinen Gruppe von 5-6 Schülern. Über das ausgemalte Bild können sie danach mit Hilfe von einfachen “Satzpanelen” Gespräche führen: Welche Farbe hat ...? Welche Frucht ist...?

Die Gruppen wechseln sich immer ab. Im Idealfall ist noch ein Lehrer im Klassenraum mit den Schülern, die in Freiarbeit arbeiten (z. B. wird in vielen Schulen Sprache in geteilten Gruppen unterrichtet, die zur Projektarbeit zusammengezogen werden können.)



2. Abbildung.
Das Arbeitsblatt "Apfelfarben"



3. Abbildung.
Das Arbeitsblatt
"Mein Lieblingsobst"

Bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes "Mein Lieblingsobst" ist das Ziel der Tätigkeit den Wortschatz der Schüler mit diesen Adjektiven zu erweitern. Dann werden die neuen Wörter bei der Kommunikation benutzt, beim Beschreiben der Obstsorten. Die Einführung kann auch hier im Sitzkreis gemacht werden, mit Hilfe der Gegensatzpaare auf dem Arbeitsblatt, mit Bewegung, durch das Sortieren von unterschiedlichen Früchten und weiteren Veranschaulichungsmitteln. Hier können einige Dialoge als Beispiel und Einübung vorgespielt werden, dann in der freien Projektarbeit können die Kinder in Paaren miteinander das Ratespiel spielen.

3. 3. Zweite Klasse – Projekt "Bewegung"

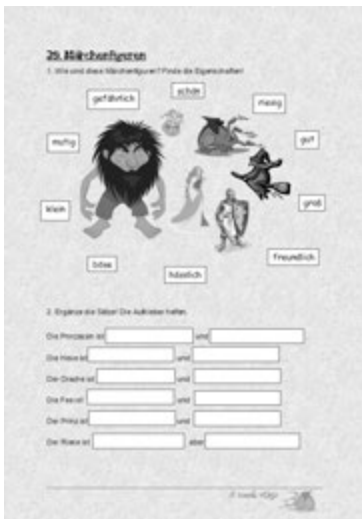
Eines der Projekte für diesen Jahrgang heißt: "Bewegung". (Dieses Projekt setzt schon die Fähigkeiten von Lesen und Schreiben in der Zweitsprache voraus. Bei Klassen, die erst in dieser Jahrgangsstufe mit dem Fremdsprachenunterricht anfangen, machen wir alle Aktivitäten nur mündlich.)

Die deutschsprachigen Aufgaben beinhalten viel Bewegung, Tanz und Lieder. In zwei Aktivitäten werden die Bewegungen von Tieren erarbeitet. Hier habe ich als "Warm-up" das Kinderlied "Häschen in der Grube" vorgeschlagen. Aus-

die komplexeren Geschichten nach der Erarbeitung in der Muttersprache auch auf Deutsch (vor)gelesen werden.

Mit Hilfe des ersten Arbeitsblattes können wir die Märchenfiguren und ihre wichtigsten Merkmale benennen. Im Gesprächskreis kann auch das Wortbild gezeigt werden. Nach dieser gemeinsamen Vorbereitung können die Schüler selbstständig das Arbeitsblatt lösen, wobei sie die Eigenschaften zum richtigen Bild schreiben. Diese Wörter können gleich danach in Sätzen benutzt werden, deren Schema schon vorgegeben ist und die Schüler können sich dadurch ein Muster einprägen.

Während der Freiarbeit können die Schüler in kleinen Gruppen oder Paaren das Märchen-Memory spielen, zum Festigen des neuen Wortschatzes (die Memorykarten beinhalten die Märchenfiguren und die erarbeiteten Eigenschaftswörter).



6. Abbildung.
Das Arbeitsblatt
"Märchenfiguren"



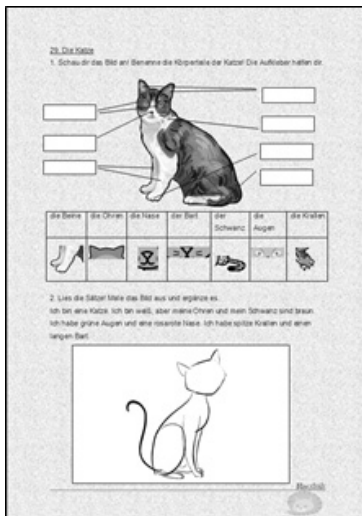
7. Abbildung.
Das Arbeitsblatt
"Kochen wir Steinsuppe!"

Neben den Zaubermärchen bekommt auch die Geschichte von der "Steinsuppe" Platz im Projekt. Abhängig vom Sprachniveau unserer Lerngruppe können wir die Aktivität mündlich mit Bewegung und Veranschaulichung einführen, danach in der Freiarbeit lesen lassen oder gemeinsam lesen – oder ganz auf das Lesen verzichten und den Text mündlich erarbeiten. Bei der schriftlichen

Erarbeitung des Arbeitsblattes verbinden die Kinder die hervorgehobenen Wörter mit den entsprechenden Bildern. Wenn es eine Möglichkeit gibt, können wir die “Steinsuppe” kochen, und diese Aktivität ganz auf Deutsch durchführen, damit das Muster der Aufforderungssätze und die neuen Verben noch besser gefestigt werden.

3. 5. Vierte Klasse: Projekt “Katzen”

Wir sind zu den Viertklässlerprojekten gekommen. Aus denen möchte ich die deutschsprachigen Teile des Themas “Katzen” hier vorstellen. Während der Projektarbeit lernen die Kinder den körperlichen Aufbau einer Katze kennen. Mit diesen Vorkenntnissen sind alle Schüler fähig die Körperteile der Katze auch auf Deutsch zu verstehen (also nicht nur die Kinder, die am bilingualen Unterricht teilnehmen). Das Benennen der Körperteile auf dem Arbeitsblatt kann mit Hilfe von Aufklebern gemacht werden. Dieser Tätigkeit folgt dann ein Leseverstehen, bei dem die Kinder das Bild anhand des Textes ergänzen sollen.



8. Abbildung.

Das Arbeitsblatt “Die Katze”



9. Abbildung.

Das Arbeitsblatt “Spielen wir Verstecken!”

Noch eine spielerische Aufgabe möchte ich hier erwähnen, die zur selbständigen Erarbeitung geeignet ist: “Spielen wir verstecken!”. Die Schüler sollen anhand des Bildes entscheiden, ob die Aussagen richtig oder falsch sind. In der nächsten Aufgabe werden die wichtigsten Wörter noch einmal gefestigt. Die selbständige

Arbeit soll auch durch gemeinsame Spiele und Aktivitäten eingeführt werden, die Grammatik (Präpositionen mit Akkusativ oder Dativ) durch mündliche Übung und Kommunikation vertieft werden.

3. 6. Ein bilinguales Projekt: Der menschliche Körper

Zum Schluss möchte ich noch ein Projekt vorstellen, das ganz auf Deutsch oder auch bilingual durchgeführt werden kann. Ich muss hier vorausschicken, dass dieses das einzige "fiktive" Projekt ist, was heißt, dass es nicht in dieser Form für den Unterricht geplant wurde. Teile dieses Projektes habe ich auf Englisch an einer bilingualen Grundschule durchgeführt, aber wenn man es weiter denkt, kann man ein ganzes bilinguales Projekt darauf aufbauen. Das Projekt heißt "Der menschliche Körper", es ist also ein Naturkunde-orientiertes Thema.



10. Abbildung. Themennetz: Der menschliche Körper

Welche Inhalte können hier einbezogen werden? In Natur-/Sachkunde natürlich der körperliche Aufbau eines Menschen, die Körperteile und deren Funktionen, die wichtigsten inneren Organe.

In Mathematik können wir die unterschiedlichsten Messaufgaben einbeziehen. Die Körpergröße und Länge der einzelnen Körperteile und das Gewicht sind die einfachsten Messungen. Aber wir können auch das Volumen unserer Lungen veranschaulichen, z. B. durch das Aufblasen eines Luftballons oder kleinerer Tüten.

Wir können unseren Puls oder Herzschlag messen, z.B. auch während des Sportunterrichts beim Stillstand und nach Belastung (Bewegung, gymnastische Übungen, rennen etc.) und die Ergebnisse vergleichen.

Sprachlich gesehen gehören die Namen der Körperteile und die Verben der Bewegung an diese Stelle. Selbstverständlich wird es viele Überlappungen zwischen den Inhalten von Sachkunde und Deutsch geben – und genau diese Verknüpfungen machen das Lernen und Entdecken in der Projektarbeit so effektiv.

4. Die Vorteile der Projektarbeit

Der wichtigste Unterschied zwischen anderen Unterrichtsmethoden und der Projektarbeit ist, dass die Projektmethode das Kind in den Mittelpunkt stellt: das Kind mit seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten, mit seinem Interessenkreis, mit seinem kognitiven-emotionalen Entwicklungsniveau und mit seiner ganzen Persönlichkeit.

Die Projektmethode baut darauf, dass die Wahrnehmung des Kindes global ist – nicht in Fächer aufgeteilt, wie der Unterricht – und damit am besten dem Prozess, wie das Kind die Welt beobachtet und wahrnimmt, entspricht.

Daraus folgt, dass die Erfahrungen und das erworbene Wissen vernetzt werden, und das Kind die inhaltlichen Verknüpfungen behält. Diese fächerübergreifenden Inhalte sind der Sinn der Sache, die wichtigsten Elemente, weil sie der Festigung dienen und das erworbene Wissen in einen Zusammenhang setzen.

Literatur

- Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hortobágyi, K. (2003). *Projekt kézikönyv*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány. (= Altern füzetek).
- Nádasi, M. (1998). Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 368–392.
- Nádasi, M. (2003). *Projektoktatás: elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat, ELTE. (= Oktatás-módszertani kiskönyvtár).

Nagy Katalin Gabriella

Grundschullehrerin, Bilinguale Grundschule “Altmark”, Stendal
Die Autorin hat ihr Studium an der Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerausbildung der Eötvös Loránd Universtität Budapest als Grundschullehrerin mit dem Spezialfach Deutsch als Fremdsprache absolviert. Nach einem Comenius Praktikum als Sprachassistentin in Kichheim (Nordrhein-Westfalen) hat sie an der Pestszentlőrincer Deutschen Nationalitätenschule unterrichtet und ihre erworbenen Erfahrungen vom Projektunterricht zuerst im ungarischen Schulsystem angewandt. 2008 hat sie ihre Weiterbildung als Englischlehrerin für die Grundstufe absolviert. Nach ihrer Tätigkeit an der Österreichisch-ungarischen Europaschule und an der Janikovszky Éva Englisch-Ungarischen Bilingualen Grundschule unterrichtet sie derzeit in Stendal (Sachen-Anhalt) an der Bilingualen Grundschule “Altmark” Englisch als Fremdsprache. Gleichzeitig erarbeitet sie Projekte für den Ungarischen Verlag “Mozaik”.

Radvai Teréz
(Budapest, ELTE TÓK)

AUTONÓM TANULÁSRA NEVELÉS AZ OKTATÁS DOKUMENTUMAIBAN ÉS A PEST MEGYEI NÉMET NEMZETISÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGIAI PROGRAMJAIBAN

A kutatás célja, háttere, módszerei

A jelen kötetben bemutatott kutatás célja az autonóm tanulás (mint a hatékony tanulás lehetséges útja) módszereinek kidolgozása a német nemzetiségi, a német kéttannyelvű és a német mint idegen nyelvi nyelvtanításban az általános iskola 1–6. osztályában.¹ Munkám e cikkben bemutatott szakaszában az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálata volt a cél. A Közép-magyarországi régió egyik központi területe, Pest megye volt a vizsgálat célterülete. A megyében a 2008/09-es tanévben működő német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjait vettem górcső alá. Szűkebb szakterületem alapján az autonóm tanulásra nevelés megjelenését, és a tanulási hatékonyságban játszott szerepének kellő helyen történő említését és alkalmazását kutattam az oktatáshoz kötődő dokumentumokban. Azt vizsgáltam, milyen szerepet játszik az adott iskolák programjában az autonómiára nevelés.

A kutatási folyamat következő lépéseként az alább bemutatott kutatás óta megjelent oktatási dokumentumok elemzése folyik. Az itt ismertetett eredmények

¹ A kutatás az OKM nemzetiségi kutatások 2009. pályázat keretében valósult meg.

és az azóta született új rendeletek, az új NAT összehasonlító elemzése jó eszköz arra, hogy megmutassa, lépett-e előre a hazai oktatásügy az autonóm tanulásra nevelés szerepének méltó helyre emelésében 2008 és 2013 között. Képet kapunk arról, milyen irányvonalak rajzolódnak ki tanulóink élethosszig tartó tanulásra történő felkészítésében. Hogy a kép teljes legyen, a dokumentumok elemzésén kívül kérdőíves kutatás és interjúk elemzése is folyamatban van. A felmérést német mint anya- és célnyelv tanításával foglalkozó iskolák tanulói, szülők és tanítók körében végeztem, valamint interjúkat készítettem iskolaigazgatókkal és nyelvtanítókkal. A több módszerrel és több csoport megszólaltatásával végzett részkutatások közös célja helyzetképet adni az autonóm tanulásra nevelésről a korai nyelvtanításban, ezen belül a német nemzetiségi, a német két tannyelvű és a német mint idegen nyelv oktatásában.

Jelen beszámoló a következő logikai felépítést követi:

- I.1. Először a földrajzi-, oktatáspolitikai „makrokörnyezet”, az Európai Unió által meghatározott vonatkozó iránymutatásokat gyűjtöttem össze.
- I.2. Második lépésben a vizsgálandó terület, Pest megye földrajzi, társadalmi, gazdasági adottságait, állapotát térképeztem fel.
- I.3. Az oktatáspolitikai „mikrokörnyezet” elemzése, esetünkben a nemzeti- és nemzetiségi oktatás helyzetének felvázolását jelentette, különös tekintettel a német nemzetiségre és annak szerepére a megyében.

A szövegek elemzésén alapuló vizsgálat menete a következő volt:

- II. A kutatás időpontjában életben lévő közoktatási törvény² és Nemzeti alaptanterv³ alapján definiáltam, milyen tartalmi, formai követelményeknek kell megfelelnie egy iskola pedagógiai programjának. Azért volt erre szükség, hogy eldönthető legyen, a vizsgált pedagógiai programok megfelelnek-e ezeknek a szempontoknak, teljes terjedelmű dokumentumoknak minősülnek-e vagy pedig rövidnek, illetve bemutatkozásként, hitvallásként említhetők-e.
- III.1. A hozzáférhető forrásokból összeállítottam Pest megyében a kutatás időpontjában működő német nemzetiségi iskolák 2007/08-as jegyzékét.⁴

² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, és a 2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. www.okm.gov.hu (letöltve 2007. november)

³ A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet módosításáról. www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv (letöltve 2007. november)

⁴ www.kir.hu/intezmenylista (letöltve 2007. augusztus), www.ldu.hu

- Minden iskola honlapját meglátogattam és letöltöttem a hozzáférhető pedagógiai programokat az internetről. Ezeket a dokumentumokat vettem össze szövegelemzési vizsgálattal.
- III.2. Azonos kritériumok szerint vizsgáltam az akkor aktuális Nemzeti alaptanterv és a lementett pedagógiai programok szövegét. Az autonóm tanuláshoz kapcsolódó fogalmak előfordulási gyakoriságát elemeztem több szempont szerint.
- A két szöveganalízis összehasonlításából vontam le következtetéseket arra nézve, hogy a vizsgált iskolák mennyire tekintik küldetésük részének, hogy a gyerekeket a tárgyi tudás megszerzésén kívül autonómiára, önálló tanulásra is neveljék.

I. A régió elhelyezése a makró- és mikrokörnyezetben⁵

I.1. Makrokörnyezetünk, az Európai Unió iránymutatása és hatása a hazai anya- és idegennyelv-oktatásra

Érdeemes a tágabb makrokörnyezet felől indulva közelítenünk kutatásunk színhelyéhez. Két okból is: egyrészt Európa mint földrajzi, gazdasági, politikai burok öleli körül hazánkat. Másrészt éppen az előzőek miatt, az Európai Unió által meghatározott oktatáspolitikai irányvonal mentén kell és érdemes a jövőben anyanyelven történő és nyelvoztatásunk hatékonyságát növelnünk. Mindehhez járul még az a témánkat szűkítő tény, hogy a vizsgált korcsoport a 6-12 éves korosztály, vagyis feltétlenül foglalkoznunk kell a korai nyelvtanulás sajátosságaival is.

Nézzük elsőként az Unió állásfoglalását a nyelvoztatásról, a nemzetiségi nyelvek oktatásáról, majd mindezen belül is a korai nyelvoztatásról: Az 1992-es Maastrichti Szerződést követően a nyelvtanulás és az egyéni többnyelvűség ösztönzése, kiegészülve a nyelvi sokféleségre fektetett hangsúllyal, az Európai Unió oktatáspolitikájának sarokkövévé vált. Míg a kilencvenes években a hivatalos nyelvek tanulása részesült közösségi támogatásban, az új évszázad első évtizedében olyan nyelvoztatási politika került bevezetésre, amely minden nyelv

⁵ A makro- és a mikrokörnyezet kifejezést a közgazdaságtanból kölcsönöztük. Ott a gyakran használtos makro- előtag a mögötte álló szó jelentését bővíti úgy, hogy nemzeti szintűre emeli és egyben a nemzetek közti kapcsolatok hálójában értelmezi. A mikro- előtag pedig az egyéni szereplőkre vonatkoztatva értelmezendő. Jelen szövegben a mikro- alatti egyéni szereplő az egyes ország, nemzet, a makro- pedig ezek európai hálózata, az Európai Unió.

tanulását ösztönözni kívánja, beleértve a regionális vagy kisebbségi, a bevándorlók által beszélt és a főbb világnyelvek tanulását is.

A 2006. szeptember 20-i Európai Bizottsági határozattal létrejött, egy a többnyelvűséggel foglalkozó magas szintű munkacsoport. Ennek a megbízása közvetlenül kapcsolódik a Bizottság azon törekvéséhez, hogy egy új és átfogó többnyelvűségi stratégiát dolgozzon ki. Létrehozását az „Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére” c. bizottsági közleményben jelentették be 2005. novemberében.

Az élethosszig tartó tanulás kulcskompetenciáiról szóló 2006. decemberi európai parlamenti és tanácsi ajánlás az „idegen nyelveken való kommunikációt” a „tudásalapú társadalomban való személyes önmegvalósításhoz, az aktív állampolgári részvételhez, a társadalmi kohézióhoz és a foglalkoztathatósághoz” szükséges nyolc kulcskompetencia egyikének tartja.

2007. január 1-jén a többnyelvűség ügye önálló tárca lett, melynek célja, hogy – tekintettel az alapoktatásban, az egész életen át tartó tanulásban, a gazdasági versenyképességben, a foglalkoztatásban, valamint az igazságosság, szabadság és biztonság terén betöltött szerepére – tükrözze a többnyelvűség politikai vetületeit az Európai Unióban. A tárca vezetésével az egyik új biztost, Leonard Orbant bízták meg, aki a következőt nyilatkozta:

„Sok nyelv harmonikus együttélése Európában: kifejező szimbóluma ez az Európai Unió a sokféleségben megtalált egységre irányuló törekvésének. E közleménnyel arra buzdítjuk az EU tagállamait, a helyi hatóságokat és a szociális partnereket, hogy közösen lépjenek fel. Az általunk elfogadott integrált megközelítés figyelembe veszi az Európa nyelvi sokszínűségében rejlő értéket és lehetőségeket, illetve a hatékony kommunikációhoz szükséges, inkább egyéni jellegű nyelvtanulási igényeket.”⁶

„A fő célkitűzés tehát az, hogy tudatosítsuk az EU nyelvi sokszínűségében rejlő értéket és lehetőségeket, és ösztönözzük a kultúrák közti párbeszéd útjában álló korlátok lebontását.

Ennek egyik kulcseszköze a barcelonai célkitűzés – az anyanyelv mellett két másik nyelven való kommunikáció. Több erőfeszítésre van szükség ahhoz, hogy ez a célkitűzés minden polgár számára elérhető legyen.”⁷

⁶ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com18sept08/2008_0566_hu.pdf

⁷ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com18sept08/2008_0566_hu.pdf

Sajátos a helyzete a nyelvoktatáson belül a nemzetiségi nyelvek oktatásának. A magyarországi németiség ezen belül is külön említendő nemcsak az összlakossághoz viszonyított nagy létszáma miatt, hanem a még a mai napig is élő, működő erős hagyományőrző tevékenysége miatt. A nemzetiség nyelvét ma már kevesen, kevés helyütt beszélik anyanyelvként, főként az idősebbek, de a kulturális örökség – a nyelv, a tánc, az irodalom, a képzőművészet – él és továbbhagyományozódik.

„Fontos, hogy a bevándorlók vagy a bevándorlók leszármazottai megőrizzék anyanyelvüket. Az a fiatal, aki elfelejti ősei nyelvét, azt a képességet is elveszíti, hogy a saját szüleivel (és őseivel – szerző megjegyzése) megfelelően kommunikáljon, és ez a veszteség az erőszakot generáló társadalmi anomáliák egyik oka.”⁸

Igaz, a magyarországi németek nem bevándorlók, hanem betelepítettek, ami a befogadó országgal való kapcsolatot így a már közössé vált történelem elején mindenképpen markánsan meghatározta, de sorsuk mégis hasonló: idegenként kellett boldogulniuk egy nagyobb közösségben, alkalmazkodva annak minden szabályához. Fontos különbség, hogy nem önként jöttek, így az összetartás és a közösség zártágának védőburka adott biztonságot nekik, jobban ragaszkodtak kulturális, nyelvi identitásukhoz, mint az önkaratukból kivándorlók. Anyanyelvüket használva elrejtőzhettek saját zárt világukban, ami biztonságot adott. Természetesen a nemzetiségi kultúra így is vegyült több ponton a befogadó országgal, sajátos keverék alakult ki mind szókincsében, mind egyes szokások őrzési módjában. És az idők folyamán természetesen veszített a fent említett burok jellegéből.

Sokan épp ezen családtörténeti okokból, ha már nem is vallják magukat német nemzetiséghez tartozónak, még ma is a németet választják első idegen nyelvként gyermekeiknek az iskolában. (Kutatásra érdemes ezen adatok összegyűjtése és értékelése.) Igaz, az angol térhódítása már vitathatatlan. Az Unió erről így nyilatkozik:

„Minden nyelv egyedi történelmi tapasztalat terméke, amely emlékeket, irodalmi örökséget, egyedi készségeket hordoz, és a kulturális identitás jogos alapja. A nyelvek nem cserélhetők fel egymás között, egyik sem nélkülözhető, egyik sem felesleges.”⁹

⁸ http://ec.europa.eu/languages/documents/report_hu.pdf, 19. o.

⁹ http://ec.europa.eu/languages/documents/report_hu.pdf, 13. o.

Ha egy felnőtt választhatja meg a tanulandó idegen nyelvet, számos tényező befolyásolja a döntését. De mikor gyerekeink az óvodában vagy az iskola alsó tagozatában elkezdeneek egy idegen nyelvet tanulni, szinte kivétel nélkül a család dönt helyettük, így ismét csak a felnőtt döntéseit befolyásoló tényezők jelenlétét kell figyelembe venni. Mindehhez még azt is szem előtt kell tartani az iskolaválasztást meghatározó elemek vizsgálatakor, hogy a felnőtt döntéshozó nem saját magának hoz döntést, hanem gyermekének, és így egész más motivációknak engedelmesskedik.

„A gyerekek számára inkább a szülők és az iskola választja meg, nem a tanuló, és ez a választás az élet során megkérdőjeleződhet. De az az előny, amelyet ez az első években hoz, megmarad, és gyakran egy következő nyelv elsajátítására készít fel.”¹⁰

Kijelenthetjük, szinte mindegy, melyik nyelv lesz a gyermek első tanult idegen nyelve. Ha nemzetiségi környezetben nő fel, vagy ha ősei közt nemzetiségi származású van, adódik, hogy ezt a nyelvet válassza. De híján minden egyéb motivációnak, jó tanács lehet a szülőknek, bármely nyelv tanulására van is mód a környező iskolában, írassák bátran oda gyermeküket. A többnyelvűséggel foglalkozó magas szintű munkacsoport 2008-ban kiadott zárójelentése szeretné felhívni a figyelmet a nyelvtanulás interkulturális értékére és az abból származó kognitív előnyökre, érveket sorakoztatnak fel a korai nyelvtanulás mellett:

„A kisgyermekkorai nyelvtanulás jelentős előnyökkel jár. Ha korán mozgósítjuk gyermekeink természetes képességét a nyelvek elsajátítására, akkor több idő jut a tanulásra, és a gyermekek olyan nyelvi és kulturális tapasztalatra tesznek szert, amely számos tekintetben – kognitív, szociális, kulturális, nyelvi és pszichológiai téren – elősegíti fejlődésüket, növeli önbizalmukat, céltudatosságukat, és hozzájárul a közösségbe történő sikeres beilleszkedésükhöz. A nyelvtanulás jótékony hatással van a figyelemre, a fel-fogóképességre, a memóriára, a koncentrációra, a fogalomalkotásra, a kritikai gondolkodásra, a problémamegoldásra és a csoportmunkára való képességre. Ezek az egyéni előnyök ezen felül kulcsfontosságúak a társadalom minden szintjének jólétében.”¹¹

„A kisgyermekkorban, kisiskoláskorban elkezdett nyelvtanulás kedvezően befolyásolja a gyermekek intellektuális és személyes fejlődését. A minél

¹⁰ http://ec.europa.eu/languages/documents/report_hu.pdf, 27. o.

¹¹ http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc92_hu.htm

előbb, lehetőleg 12 éves kor előtt induló idegennyelv-oktatás az idegen nyelv gyorsabb elsajátítása mellett az anyanyelvi készségeket is fejleszti, és más területeken is jobb teljesítményt eredményezhet. Az Európai Unió állam- és kormányfői ezért 2002 márciusában hangot adtak annak a célkitűzésnek, hogy „legalább két idegen nyelvet igen korai életkortól kell tanítani”.¹²

„A hivatalos oktatási keretek közötti nyelvtanulást illetően fontos, hogy a tagállamok oktatási rendszerei biztosítsák az oktatás nyelve mellett két másik nyelv oktatását/tanulását az elemitől a középiskolai oktatás végéig, beleértve a szakképzést is, és hogy a nyelvtanulást ösztönözzék a felnőttképzésben is.”¹³

Sok negatív előítélettel kell még ma is szembenézni a korai nyelvoktatás kapcsán, de itt is érvényes, hogy a tapasztalat majd bizonyítékot szolgáltat azoknak a kételkedőknek is, akik ma még szkeptikusak. A bevezetőben ezért még egy fontos kitérőt kell tennünk. Ha nyelvoktatásról van szó, különösen a korai nyelvoktatás esetében, említést kell tennünk arról, milyen lényeges, hogy az iskolai nyelvoktatásról kialakult tévhiteket eloszlassuk.

„A nyelvtanulás sokkal többet jelent, mint vizsgákon átmenni, jó jegyeket szerezni. Nyelvismeretünk új lehetőségeket nyit meg előttünk, segítségével külföldi barátokat és tapasztalatokat szerezhetünk, megismerkedhetünk más kultúrákkal, tágíthatjuk látókörünket. A nyelvtanulás agytorna is egyben, a kutatások azt mutatják, hogy a több nyelvet beszélőknek jobb a problémamegoldó képessége. A nyelvtudás szakmai pályafutásunk kilátásait javítja, megkönnyíti a külföldi munkavállalást és önbizalmat ad.”¹⁴

„Empirikus bizonyítékok mutatják, hogy a több idegen nyelv ismerete erősíti a kreativitást és az innovációt: a többnyelvű emberek tudatában vannak, hogy a problémákat többféleképpen is meg lehet oldani a különböző nyelvi és kulturális kontextusoknak megfelelően, és e képességüket új megoldások megtalálására tudják felhasználni.”

¹² http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc92_hu.htm

¹³ http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc92_hu.htm

¹⁴ http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc92_hu.htm

Az iskolából kijövő, szakmával bíró fiatalok már tudják, hogy:

„Az idegennyelv-ismeret vonzóbbá teszi a munkavállalót a munkaerőpiacra, mivel olyan készséget jelent, amely rendkívül fontos a munka egyre mobilisabbá váló multikulturális világában Európában. ... A magas szintű nyelvismeret elősegíti a nemzetközi vállalkozások közötti bizalom kialakulását. A céghez kiegyensúlyozottabb nézetekkel és új készségekkel visszaérkező dolgozók hozzájárulhatnak a cég belső eljárásainak tökéletesítéséhez is.”¹⁵

Ismerve és elfogadva mindezt, egyértelmű, hogy sok a tennivalónk Magyarországon a nyelvek oktatása és a nyelven oktatásnak terén. Álljon itt néhány adat a még kételkedőknek:

Az Eurobarométer (2005) felmérés szerint Európa polgárainak fele állítja magáról, hogy képes legalább egy idegen nyelven beszélgetést folytatni. A százalékarányok országonként és társadalmi csoportonként változnak: Luxemburg lakosainak 99%-a, a lettek és a máltaiak 93%-a, a litvánok 90%-a ismer legalább egy idegen nyelvet, míg a lakosság jelentős többsége csak anyanyelvén beszél Magyarországon (71%), az Egyesült Királyságban (70%), Spanyolországban, Olaszországban és Portugáliában (64%). Európa egyéb országaiban és így Magyarországon is igaz, hogy nagyobb az aránya az idegen nyelvet beszélőknek a férfiak, a fiatalok és a városlakók körében, míg a nők, idősebb polgárok és a vidéki lakosság körében kisebb.

I.2. Mikrokörnyezet, a Közép-magyarországi régió része, Pest megye

Pest megye sajátos helyzete¹⁶

Közép-Magyarország hazánk legfejlettebb régiója. Két egységből áll, Pest megyéből és Budapestből, a fővárosból. Ennek megfelelően a régió kétarcú, sajátosságát a megyeszékhely nélküli megye és a főváros, Budapest közigazgatási szerepe adja. Pest megye a Közép-magyarországi régió része. E terület az ország életében igen jelentős, mivel itt magas a termelékenység és alacsony a munkanélküliség, vagyis jó gazdasági környezettel bír. A régió további három területre osztható, mely területek részben eltérő adottságok, értékek és érdekek alapján működnek: a főváros területe, az agglomeráció területe, valamint az agglomeráción túli területek.

¹⁵ http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc92_hu.htm

¹⁶ forrás: mail2.oh.gov.hu/download.php?docID=1689

Pest megye lakossága iskolai végzettség tekintetében az országos átlaghoz áll közelebb, a felsőfokú végzettségűek aránya elmarad az országostól (11,7%). A periférikus helyzetű kistérségekben élők iskolázottsági mutatói lényegesen rosszabbak, a felsőfokú végzettségű lakosság aránya 6% alatt van. A Közép-magyarországi régió népességszáma 2006-ban 2.855.670 fő volt, mely az ország népességének 28,5%-a. A régióban jellemző szuburbanizációs folyamatok következtében Budapest lakossága csökkent, Pest megye lakossága pedig 5 év alatt 8,5%-kal nőtt, noha ez a tendencia a megyén belül, a kistérségek szintjén nem egyenletes. 2001 és 2006 között Budapest lakossága 61.103 fővel csökkent, ezzel ellentétben Pest megye lakossága 69.666 fővel nőtt.

Míg Budapesten tendenciózusan negatívak a migrációs trendek, Pest megyében folyamatos a beköltözés. Budapestről a legtöbben a Főváros agglomerációjába költöznek, új lakóparkok épülnek, élhetőbbek az agglomerációs települések. A kiköltözők vállalják a fővárosi munkahelyre való bejárást. Mindez mindennapi utazást jelent, melynek a gyermekek, a tanulók is részesei. Míg az ország népessége fogy, Pest megye lakossága nő, migrációs folyamatait a régió kívülről érkezők is erősítik. Öt év alatt a beköltözések következtében évente átlagosan 16.000 fővel növekedett Pest megye lakossága!

Ez a változás a régió közoktatásában mind a fővárosnak, mind Pest megyének nehézségeket jelent. Míg a fővárosban belül az iskolás tanulók létszámának csökkenése intézmény-bezárásokat, átszervezéseket igényel, addig a főváros agglomerációjában lévő településeknél óvodák, általános iskolák létesítését, építését jelenti. A régió kistépelüléseire továbbra is egy iskola, egy óvoda fenntartása a jellemző, mely legtöbbször gazdasági nehézségeket jelent az önkormányzatoknak. Az óvodákat érintő adat a születések számának emelkedése. Ez azért áll fenn, mert az 1951-54 között született leányok leánygyermekei vannak most szülő korban. Továbbá az utóbbi generációnál kitolódott a szülési életkor. Ez az óvodai igények növekedését hozza magával, és ezt követően hatással lesz az iskolai igényekre is!

Érdeemes a 2012-től megváltoztatott iskolába lépési határdátum hatását – jelenleg augusztus 31. lett a gyerekek évvessztességét meghatározó fordulónap – vizsgálat tárgyává tenni a közeljövőben. A 2013/14-es oktatási évben emiatt ugrászerűen növekszik az iskolát kezdők száma. Sok olyan gyermek, aki a 2012/13-as oktatási évet kiscsoportosként kezdte ugyanis az óvodában, 2013. szeptemberében a kiscsoport befejezése után hirtelen nagycsoportossá minősült, kihagyva egy teljes tanévet óvodás éveiből és a 2013/14. oktatási év első féléven iskolakezdő lesz. Ez az érintett gyermekeknek és családjaiknak hirtelen életmódváltást, rövidtávú terveik kényszerű újragondolását jelenti. Az érintett óvodapedagógusokra

a 2012/13-as oktatási évben az a feladat hárult, hogy ezeket a gyermekeket egy tanév alatt két évnyi ismerettel vértesse fel.

Ez a határdátum-változtatás az érintett tanévben az óvodások létszámát csökkentené, ha ugyanakkor nem lép életbe a 3 éves kortól kezdődő óvodai kötelezettség. Felkészült-e a jelenlegi iskola és óvodahálózat a megnövekedett létszám felvételére? A fővárosban a jelenlegi alapfokú iskolahálózat vélhetően fel tudja szívni azt a várható létszámnövekedést, mely 2007–2013 között, illetve markánsan a 2013/14-es oktatási év elején fog jelentkezni, de az agglomeráció települései mennyiségben és minőségben sem tudják megoldani ezt a feladatot a jelenlegi intézményhálózatukkal. A Köznevelési törvény 2006. augusztusi változásai nem kedveztek a kistelepülések kis létszámú iskoláinak a továbbiakban önálló iskolaként történő megmaradásához.

A 2012-es állami szerepvállalást növelő új helyzet még kialakulóban van. Elemzése feltétlenül szükséges lesz. A régió általános iskolai tanulóinak több mint fele budapesti iskolába jár. Budapest és Pest megye lakossági eloszlása: 59,4% Budapest és 40,6% Pest megye. A Budapesten és Pest megyében található általános iskolák százalékos megoszlása: 56% Budapesten, 44% Pest megye területén van.

A kistérségi szint korábban is működött járás, körzetközpont néven, mely közigazgatási szint a múlt század '80-as éveire elhalt. A jelenlegi kistérségek eredeti kialakítása a KSH általi statisztikai rendszeren alapult, s módosításokkal a mai napig él, bár közigazgatási funkciói továbbra sincsenek. Pest megyében az eredeti „kistérségi beosztás” némileg megváltozott 2004. január 1-jén, amikor a déli területeken a kistérségek határai egymáshoz képest megváltoztak, s veresegyházi központtal egy új kistérség is létrejött. A régió érdekessége ebből a szempontból, hogy Budapestet önálló kistérségként kezeli a közigazgatási rendszer.

A régióban a német és a cigány kisebbség megjelenése erőteljes. Előbbinél a hagyományörzés, a nemzetközi kapcsolatok ápolása a legfontosabb cél. Nagyon sok a nemzetiségi település, sőt a Pilisi térségben van az ország egyik legnagyobb német nemzetiségi települése, Pilisvörösvár. A nemzetiségi nyelvet oktató és a két tannyelvű intézmények a nemzetiségi hagyományok ápolásával, a nemzetiségi nyelv oktatásával erősítik a térségben élők nemzetiségi identitástudatának kialakítását.

I.3. Oktatáspolitikai mikrokörnyezet – A nemzetiségi oktatás helyzete Magyarországon, különös tekintettel a német nemzetiségre

A versenyképes tudás megszerzése nem kizárólag a tanulókon múlik. A társadalomnak biztosítania kell a személyi feltételeket, a kor elvárásaival haladó pedagógusokat, illetőleg az oktatást segítő modern szakszolgálatot. A tárgyi feltételek terén törekedni kell a legmodernebb eszközök beszerzésére, az infrastruktúrának oly módon történő kialakítására, mely figyelembe veszi az egészséges, balesetmentes, környezetbarát, befogadó nevelési-oktatási intézmények kialakítását. Jól felszerelt, szaktantermekkel, informatikai és nyelvtanulást elősegítő eszközökkel ellátott iskolák kell, hogy biztosítsák a jövő nemzedék felkészülését, hiszen tudásuk a mai felnőtt lakosság későbbi sorsának záloga lesz. A tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlesztését a módosított közoktatási törvény garantálja. A stratégia által kiemelt iskolaközpontok infrastrukturális fejlesztése, a különböző nyelvi fejlesztési eszközök koncentrált beszerzésével tovább javítja a nyelvtudás elsajátításának folyamatát.

A kutatás időpontjában az 1993. évi, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló LXXVII. törvény volt életben.¹⁷ Ennek a 2. fejezetében az egyéni kisebbségi jogok között szerepel, hogy a kisebbséghez tartozóknak joga van: a) anyanyelvének, történelmének, kultúrájának, hagyományainak megismeréséhez, ápolásához, gyarapításához, továbbadásához; b) részt venni az anyanyelvű oktatásban és művelődésben. A 4. fejezet szerint a helyi kisebbségi önkormányzat intézményt alapíthat, tarthat fenn, különösen a helyi közoktatás területén. A kisebbségi oktatás törzsanyagának kialakításában – a felsőoktatás kivételével – az érintett országos önkormányzatot *egyetértési jog* illeti meg. Egyazon kisebbséghez tartozó nyolc tanuló szülőjének kérése esetén kisebbségi osztály vagy tanulócsoporthoz indítása kötelező. Az anyanyelvű vagy anyanyelvi oktatás többletköltségét az állam, illetve a helyi önkormányzat viseli. A kisebbségek anyanyelvű-anyanyelvi oktatásához az anyanyelvű pedagógusok képzésének biztosítása állami feladat.

Magyarországon három formája létezik a kisebbségi nyelv oktatásának:

- az anyanyelvű (tannyelvű);
- a kétnyelvű, és
- a nyelvoktató forma.

¹⁷ Jelen cikk megjelenésekor, már a 2007-es módosított oktatási törvényt követő „2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól” él. Ennek a törvénynek a fenti szempontok alapján történő vizsgálata folyamatban van. Az eredmények közzé tétele egy hamarosan megjelenő kutatási beszámoló részét képezi.

Az első típus, ami a nyelv és identitás megőrzése szempontjából a legmegfelelőbb lenne, a magyarországi németek számára gyakorlatilag nem biztosított. A kétnyelvű oktatási forma létezik, de komoly gondokkal küzd a tanárhiány miatt, ugyanis a tanárképzés a német nyelvű szakoktatáshoz nem biztosított. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata (MNOÖ) koncepciója alapján a kisebbségi oktatás elsődleges célja az identitás megőrzése, illetve tudatosítása. A kisebbségi oktatásban törekedni kell a német standard nyelv írott és beszélt formájának megértésére és aktív használatára, de a modern német nyelv néhány variánsának, illetve a még létező magyarországi német nyelvjárások elsajátítására is. A magyarországi németiség kultúrájának, szokásainak, népköltészetének, néprajzának és népzenejének ápolása és megtartása fontos feladat.

Már a XIX. század végén működött német nemzetiségi iskola Katymáron (1890). A következő iskolák alapítása folyamatos volt a XX. században is: Bácsbokodon (1921), Dunabogdányban (1936), Máriahalmon (1947), Szederkényben (1948), Mecseknádasdon (1951), Császártöltésen (1952), Hajóson (1952), Hartán (1952), Ikladon (1952), Taksonyban (1952), Nemesnádudvaron (1953), Lánycsókon (1955) és Herenden (1956) (Márkus: 2007, 115).

A nemzetiségi általános iskolákban a német nemzetiségi oktatásnak három típusa van:

- Hagyományos típus: heti 5 németóra, ezen kívül a tanítás nyelve a magyar.
- Bővített nyelvoktató forma: a nyelvórák száma az 1. évfolyamtól kezdődően heti 5 óra, a tanítás nyelve a magyar itt is. Egyidejűleg legalább három szaktantárgy a kisebbség nyelvén történő tanulását kell lehetővé tenni. Biztosítani kell, hogy a kisebbség nyelvén tanított szaktárgyak, valamint az anyanyelv és irodalom legalább 35%-át tegye ki a heti teljes óraszámnak.
- Kétnyelvű oktatási forma: heti 10–15 órában. Az anyanyelven tanított órák száma itt évfolyamonként nagyon eltérő. A magyar nyelv és irodalom kivételével bármely tantárgy tanítható a kisebbség nyelvén, de legalább három tantárgyat a kisebbség nyelvén kell tanítani a heti kötelező órakeret minimum 50%-ában.

A MNOÖ 2004-es felmérése szerint ezek a következők: ének-zene, történelem, földrajz, környezetismeret, népismeret, természetismeret, rajz; az iskolák kisebb számában a biológia, a testnevelés, a technika, a matematika, a fizika és az osztályfőnöki óra. A *Magyar Közlöny* 2005-ben közölte a magyarországi német nemzetiségi iskolákra vonatkozó egységes, részletes követelményrendszert, melynek elemeit az iskolák beépíthetik saját helyi tantervükbe. Ez alapján például a kisebbségi népismeret tantárgy a hivatalosan szabályozott formája ezen nemzetiségi tartalmak közvetítésének. Oktatása az 1. évfolyamtól kezdődik. A MNOÖ 2004-es felmérése szerint ezt a tantárgyat az iskolák többsége más tan-

tárgyakba integrálva tanítja, csak kis százalékuk, becslések szerint kb. 16% önálló tantárgyként. A népismeret oktatására az 1–4. évfolyamon legkevesebb évi 18 órát, a felsőbb évfolyamokon pedig legkevesebb évi 37 órát kell fordítani, függetlenül attól, hogy önálló tantárgyként vagy integráltan oktatják azt. A tantárgy célja a nemzetiségi ismeretanyag átadása és az identitás erősítése.

Az 1990. évi LXV. törvény¹⁸ a helyi önkormányzatok kötelező feladatává tette a nemzeti és etnikai kisebbségekről való gondoskodást. Ez és a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény, és a közoktatásról szóló, többször módosított, 1993. évi LXXIX. törvény együttesen biztosította a kisebbségi oktatás kereteit a Magyar Köztársaság Alkotmányának 68. §-val összhangban. A mindenkor költségvetési törvénnyel bővülve jött létre a szórványban élő nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának valóságos védelme.

A kisebbségi önkormányzatoknak a kisebbségi oktatással összefüggő minden kérdésben véleményezési, illetve az oktatás tartalmával kapcsolatban, és helyi szinteken minden esetben egyetértési joguk volt. Az említett közoktatási törvény rendelkezik az Országos Kisebbségi Bizottság működéséről is, amely a kisebbségi oktatási ügyekben az oktatási miniszter szakmai tanácsadó szerve és e téren egyetértési joggal is rendelkezett. Az Országos Kisebbségi Bizottságba mind a 13 országos kisebbségi önkormányzat 1-1 tagot delegált. Az érintett közösségek képviselőinek és oktatási szakembereinek közös munkájaként alakult ki az anyanyelvű és kétnyelvű kisebbségi óvodai nevelés, továbbá az anyanyelvű, kétnyelvű és nyelvtanító kisebbségi iskolai oktatás kritériumrendszere. Az erről szóló rendelkezés mellékleteként jelentek meg a nemzeti, etnikai oktatás, nevelés tartalmát meghatározó követelményrendszerek. A nemzetiségi, etnikai oktatás szabályozásában tiszta, átlátható viszonyok jöttek így létre Magyarországon.

II. A vizsgálat alapjául szolgáló dokumentum: az iskolák pedagógiai programja

A pedagógiai program a 1993-as közoktatási törvény alapján előírt, az egyes magyarországi nevelési és oktatási intézmények pedagógiai tevékenységének alapelveit meghatározó dokumentum. Az iskolák pedagógiai programja tartalmazza

¹⁸ A kutatás időpontjában a fenti törvények voltak életben. (Azóta 2011. december 19-én megszületett a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, illetve a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.) Jelen kutatási beszámoló a kutatáskor aktuális törvényi környezetbe illeszkedik.

az intézményben folyó nevelés és oktatás céljait; az iskola helyi tantervét; az iskolai életet; a tehetség, a képesség kibontakoztatását, a szociális hátrányok, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségek enyhítését segítő tevékenységeket; a gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai tevékenységet, továbbá a tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatását segítő programot; szakmai képzés esetén a szakmai programot. A pedagógiai programot az intézmény nevelőtestülete dolgozza ki és a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé.

Az iskolaértékelés alapja tehát a pedagógiai program: a tantestület által elfogadott, a fenntartó által jóváhagyott program, amely az iskola működésének alapdokumentuma. A 2007-ben módosított 1993-as közoktatási törvény 44. § 1. bekezdése szerint „a nevelési-oktatási intézményben a nevelő és oktató munka nevelési, illetve pedagógiai program szerint folyik. A nevelési, illetve pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el, és a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé.”

A 45. § 2. bekezdésében az áll, hogy „az iskola pedagógiai programot, annak részeként – ha e törvény másként nem rendelkezik – a Nemzeti alaptanterv alapján helyi tantervet készít, vagy az ilyen módon készített helyi tantervek közül választ, és azt építi be helyi tantervként a pedagógiai programjába. Az iskola az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét, illetve a kerettantervet is beépítheti helyi tantervként a pedagógiai programjába. A középiskola a helyi tantervének elkészítéséhez figyelembe veszi az érettségi vizsga vizsgatárgyainak vizsgakövetelményeit is.”

A 48. § az 1. bekezdésben rögzíti, melyek az iskola pedagógiai programjának részei, mit tartalmaz: *Egyrészt* az iskola nevelési programját, ennek keretén belül

- az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, céljait, feladatait, eszközeit, eljárásait;
- a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat;
- a közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat;
- a beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységet;
- a tehetség, képesség kibontakoztatását segítő tevékenységet;
- a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat;
- a tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatását segítő programot;
- a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységet;
- a pedagógiai program végrehajtásához szükséges nevelő-oktató munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzékét.

A pedagógiai programnak ezek az említett elemei mind szoros kapcsolatban állnak az autonóm tanulásra neveléssel.

Másrészt az iskola helyi tanterve is része a pedagógiai programnak, amely többek között a következőket tartalmazza:

- nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelés és oktatás esetén a nemzeti, etnikai kisebbség anyanyelvi, történelmi, földrajzi, kultúra- és népismereti tananyagot;
 - nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelésben és oktatásban részt vevő tanulók részére a magyar nyelv és kultúra elsajátítását biztosító tananyagot;
 - a nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzeti, etnikai kisebbség kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot.
- Már említettük a kisebbségi önkormányzatok véleményezési és egyetértési jogát. Ez természetesen a pedagógiai programra is vonatkozik: A 103. § 5. bekezdése kimondja, ha a kisebbségi önkormányzatot e törvény 102. §-ának 11. bekezdése alapján egyetértési jog illeti meg, fenntartói nyilatkozat hiányában akkor válik érvényessé a szervezeti és működési szabályzat, házirend, nevelési program, pedagógiai program, minőségirányítási program, ha a kisebbségi önkormányzat azokkal egyetértett, illetve, ha a kisebbségi önkormányzat az e törvény 102. §-ának 12. bekezdése szerint nem élt az egyetértési jogával.

A törvény által kötelezően előírt területeken kívül a pedagógiai programok egyéb területeket is bemutatnak, szabályoznak. Leggyakrabban helyzetelemzés, pedagógiai hitvallás, a működés egyes szabályai, a szükséges feltételrendszer teszi teljesebbé a programot. Ezeknek a fejezeteknek vitathatatlanul komoly informáló szerepük van, ugyanakkor viszont a program részeként az ígéreteknek, vállalásoknak is részét képezik.

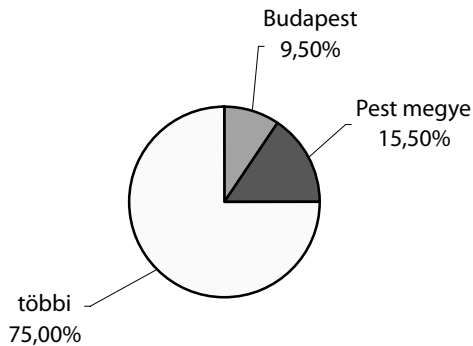
A tantestületek többsége arra törekedett, hogy az iskola tevékenységét koncepciózusán, hosszú távra megtervező, szabályozó, ugyanakkor az iskolahasználók számára informatív, tájékoztató dokumentum szülessék. Volt, ahol alkotó lehetőségként, szervezetfejlesztési alkalomként vagy valamilyen innovációs folyamat összegzéseként élték meg ezt a tevékenységet, és volt, ahol csak egy kényszerű, nemszeretem feladat végére tettek pontot. A szakértők megvizsgálták a programok törvényességét, szakszerűségét, megbecsülték megvalósíthatóságát és megírták támogató vagy kevésbé támogató véleményüket, a fenntartók pedig jóváhagyták a programokat (Gábris 1998).

A 2007-es Nemzeti alaptanterv és az erre épülő pedagógiai programok jelentősége vitathatatlan. Megszűnt az állam központi szabályozási monopóliuma, és olyan helyzet állt elő, amely valóban biztosította az intézmények szakmai önállóságát, és garantálta, hogy a közoktatás ügye helyi ügy legyen. A szülőknek és a tanulóknak beleszólási jogot biztosított az oktatási folyamatba az iskolaszéken keresztül. Az oktatáspolitikai folyamat mélyén az húzóódott meg, hogy az

állam megkapta, amit elvárt: a minimális követelmények teljesítését, és hogy helyben érvényesüljenek azok az igények, amelyeket a helyi önkormányzat fontosnak tart (Szüdi 1998).

II. 1. A Pest megyében működő német nemzetiségi iskolák pedagógiai programja

A 2007/08-as tanévben 246 német nemzetiségi általános iskola működött Magyarországon, ebből 61 a Közép Magyarországi Régióban, 23 a fővárosban és 38 Pest megyében.



II.1/1. ábra. Német nemzetiségi általános iskolák Magyarországon, 2007/08.
(www.kir.hu/intezmenylista)

Jelen kutatásom során a Pest megyében lévő német nemzetiségi iskolák honlapját látogattam végig. A vizsgálat eredménye az összes vizsgált iskolából a következő ábrákon látható: II.1/1., 2., 3. ábra.

II.1./1. táblázat. A 2007/08-as tanévben Pest egyében működő német nemzetiségi általános iskolák honlapjának elemzése

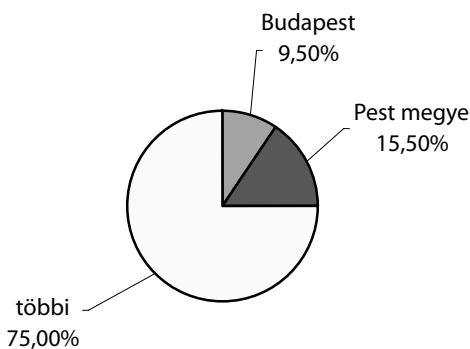
	Iskola neve	település	OM kód	teljes P.P	pedagógiai alapelvek	bemutakozás	van honlap, de nincs dok.	nincs honlap
1.	Biatorbágyi Általános Iskola ¹⁹	Biatorbágy	32441			x		
2.	Budajenői Általános Iskola	Budajenő	32444				x	
3.	Kalász Suli Általános Iskola	Budakalász	32395	x				
4.	Széchenyi István Általános Iskola	Budakeszi	32445	x				
5.	1.sz. Általános Iskola	Budaörs	37737	x				
6.	Mindszenty József Katolikus Általános Iskola és Óvoda	Budaörs	37744			x (köszöntő)		
7.	Bleyer Jakab Német Nemzetiségi Általános Iskola	Budaörs	38948				x	
8.	Eötvös József Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Ceglédbercel	32336	x				
9.	Dunabogdányi Általános Iskola Grund- und Hauptschule	Dunabogdány	32397			x		
10.	Hunyady János Általános Iskola	Dunaharaszti	32466	x				
11.	II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	Dunaharaszti	32467		x			
12.	Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola	Dunaharaszti	32468	x				
13.	Árpád Fejedelelem Általános iskola	Dunavarsány	32538		x (küld.nyil.)			
14.	Marianum Általános Iskola	Érd	37326	x				
15.	Német Nemzetiségi Általános Iskola	Iklad	32368			x		
16.	Kittenberger Kálmán Általános és Művészeti Iskola	Nagymaros	32423			x		
17.	Általános Iskola	Perbál	32448	x				

¹⁹ A 2012/13-as tanévtől 'Ritsmann Pál Német Nemzetiségi Általános Iskola' néven működik a nemzetiségi intézmény. OM AZONOSÍTÓ: 201824

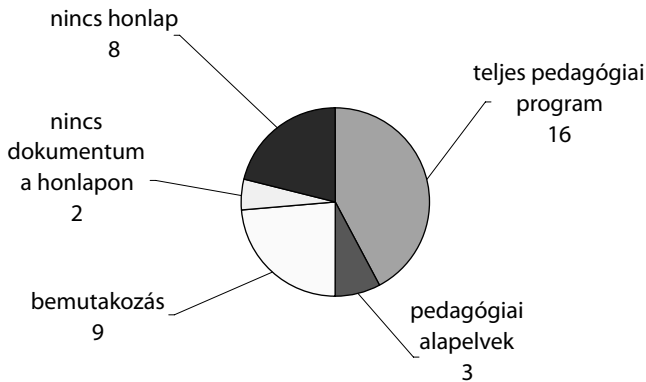
	Iskola neve	település	OM kód	teljes P.P	pedagógiai alapelvek	bemutatókozás	van honlap, de nincs dok.	nincs honlap
18.	Német Nemzetiségi Általános és Alapfokú Művészeti Iskola	Pilisborosjenő	32457					x
19.	Templom Téri Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola	Pilisvörösvár	32453	x				
20.	Német Nemzetiségi általános Iskola	Pilisvörösvár	32461		x			
21.	Német Nemzetiségi Általános Iskola és Művészeti Iskola és Irodatechnikai Szakiskola	Pilisszentiván	32452					x
22.	Német Nemzetiségi Általános Iskola	Pomáz	32407	x				
23.	Hunyadi Mátyás Német Nemzetiségi Általános és Művészeti Alapiskola	Solymár	32454					x
24.	Szigetbecse-Makád Közös Igazgatású Közoktatási Intézményi Fenntartó Társulás	Szigetbecse	32544					x
25.	Közös Igazgatású Művelődési Intézmény Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola Könyvtár és Műv. Ház	Szigetcsép	32545			x		
26.	Általános Iskola és Könyvtár	Szígetszentmárton	32546					x
27.	Móra Ferenc Általános Iskola	Szigetújfalu	32547					x
28.	Börzsönyvidéki Bölcsőde, Óvoda, Ált. Isk., Alapf. Műv. Okt., Egys. Gyógyp. és Módszert. Int., Fekete István Általános Isk.	Szob	36617	x				
29.	Taksony Vezér Általános Iskola	Taksony	32471					x
30.	Tököli Általános Iskola	Tököl	32472					x
31.	Zimándy Ignác Általános Iskola	Törökbálint	32456	x				
32.	Újhartyáni Német Nemzetiségi Általános Iskola	Újhartyán	32489			x		
33.	József Nádor Ált. Isk. és Népműv. Alapfokú Műv. Int.	Üröm	32462	x				
34.	Falusi Általános Iskola	Vecsés	32515	x				
35.	Petőfi Sándor Ált. Isk., Gimn. és Szakközépisk.	Vecsés	32573			x		

	Iskola neve	település	OM kód	teljes P.P	pedagógiai alapelvek	bemutakozás	van honlap, de nincs dok.	nincs honlap
36.	Áprily Lajos Ált. Isk. és Alapfokú Művészetoktatási Int.	Visegrád	32406	x				
37.	Szőnyi István Ált. Isk. és Alapfokú Művészetokt. Int.	Zebegény	32440			x		
38.	Zichy Miklós Általános Iskola	Zsámbék	32458	x				
	összesen:			16	3	9	2	8

A II.1./1. táblázat azt mutatja, hogy a vizsgált iskolák közül hánynak volt honlapja és hánynak nem. Amelyiknek volt, azok közül hány honlapon szerepel a teljes terjedelmű pedagógiai program, mennyin egy rövidített változat, illetve mennyin csak rövid bemutatkozó szöveg, hitvallás.

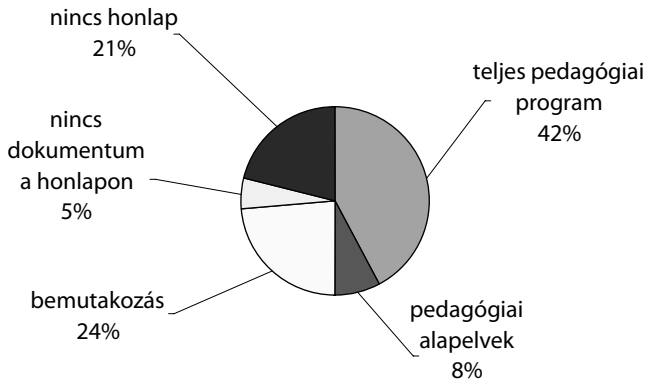


A II.1./1. ábra. Az adatokat kördiagramon ábrázolva jobban érzékelhető az adatok eloszlása



II.1/2. ábra. A vizsgált honlapokon a pedagógiai programok eloszlása

Százalékos megoszlásban ugyanez az eredmény a még jobb érthetőség kedvéért a következő:



II.1/3. ábra. A vizsgált honlapokon a pedagógiai programok eloszlása

A 2009. februári állapotot figyelembe véve az iskolák fele szerepelteti a honlapján a pedagógiai programját: ebből 8% rövidített változatban és 42% a teljes programot. Ez összerezményként tekintve kevés. Ha leszámítjuk azokat az iskolákat, melyeknek nincs honlapja (21%), és azokat tekintjük 100%-nak, melyeknek van, az arány 53%-ra javul, de még ez is kevésnek mondható. A közoktatási törvény 44. § 2. bekezdése szerint ugyanis „a nevelési, illetve pedagógiai programot a nevelési-oktatási intézmény honlapján, annak hiányában a helyben szokásos módon nyilvánosságra kell hozni.” Törvényileg tehát nem marasztalható el az az

iskola, amelyik nem rendelkezik honlappal. Ismeretes, hogy a honlapok elkészítése és folyamatos gondozása, ha azt külsős szakember végzi, megfizethetetlen az iskolák szűkös költségvetéséből.

Témánk az autonómiára nevelés, segítségnyújtás és támogatás annak elsajátításában, hogyan tud a tanuló önálló személyiségként, egyéni tanulói útján végigjárva élethosszig tanulni. Az internet mint önálló tanulási színtér csábítva kínálja magát a tanulóknak ebben a folyamatban, hogy ismerjék és aknázzák ki használatát. Ide értendő a kisebb, egyszerűbb honlapok készítésének elsajátítása is. Ha tehát egy iskola rendelkezik internet-hozzáféréssel, nehezen fogadható el, hogy nincsen weblapja. Az pedig, hogy saját helyel rendelkezik a világhálón, de nem szerepelteti rajta a törvényben javasolt dokumentumokat (a minta 5%-a ilyen), teljességgel érthetetlen. Annál is inkább, mivel a fentiekben vázolt uniós gondolkodásmód szerint, és ez a hazai körülményekre is sürgősen adaptálandó – az újfajta iskola mintegy a versenyszféra részévé válik. Saját arculatát meg kell határozni és szolgáltatóként ki kell állnia a versenytársak mellé és megfelelő PR-és marketing módszerekkel be kell „csalogatnia” padjaiba a kisiskolásokat. A 6-7 éves korosztály nehezen elérhető célcsoport azonban, így természetesen a családok, a szülők meggyőzése a háttérben húzódó feladat. Ezt pedig ma honlap nélkül egyre nehezebb megvalósítani. De ne feledkezzünk meg arról sem, hogy törvény 14. § 1. bekezdése szerint „a szülő joga különösen, hogy megismerje a nevelési-oktatási intézmény nevelési, illetve pedagógiai programját, házirendjét, tájékoztatást kapjon az abban foglaltakról.”

Nem csak a családok tájékoztatását szolgálja azonban az interneten szereplő információ-csomag. A törvény 8/A. § 2. bekezdésében ezt írja: „az iskolában a nevelő-oktató munka a pedagógiai program alapján folyik. A pedagógiai program magában foglalja a nevelési programot és a helyi tantervet, továbbá a szakképzésben részt vevő iskolákban a szakmai programot. A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy a nevelési, illetve pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés és tanítás módszereit megválassza.” Így szól 19. § 1. bekezdése. Amikor tehát a pedagógus készül a saját tanmenetét, óraterveit összeállítani, szem előtt kell tartania az iskola diktálta irányokat. Nagyban megkönnyíti/-hetné az otthoni és az iskolán belüli munkavégzést, ha egyszerűen felmehet a világhálóra és onnan bármikor információhoz juthat, belelapozhat a vonatkozó dokumentumokba.

III. A 2007-es NAT és a pedagógiai programok szóelőfordulásainak vizsgálata az autonóm tanulásra nevelés témájában

A vizsgálat alapjául a kutatás időpontjában érvényben lévő, a „Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet módosításáról” c. dokumentum szolgált.

A *III.1. ábra* mutatja a témához kapcsolódó szavak előfordulási gyakoriságát az alaptantervben. A szavak listája a gyűjtés során folyamatosan bővült. Az első változat a NAT vonatkozó bekezdései által említett szavakból állt, majd az iskolák pedagógiai programjának elemzése során kigyűjtöttem minden „ön-” kezdetű szót. (Erről tanúskodik a *táblázat* vonatkozó oszlopa.) Itt sok nem kapcsolódó találati eredmény is született: könnyvtár, honismeret stb. Átnéztem minden találatot, és kiválasztottam közülük azokat, amelyek jelentésük indokán bekerülhettek a listába. Ld. *III.1. tábla*.

III.1. tábla. Az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szavak előfordulási gyakorisága a Nemzeti alaptantervben.

autonóm tanulás	autonóm	önálló tanulás	önálló-	ön-	önkormányzat-	önértékel-	önelemz-	önkifejez-	önirányít-	önfejleszt-	önfegyel-	önművel-	önbírál-	önképz-	önellát-
0	2	7	171	2336	2	13	0	13	0	4	1	3	0	1	0

önkiszolgál-	önvéd-	önmegismer-	önkritik-	önbízal-	öntevékeny-	önigazgat-	önellenőr-	önszervez-	önképzőkör	önvizsgál-	önmegvalós-	önkontroll-	önismer-	önkép-	önrefle-	öntudat-	önural-	önmegfigyel-	öntevékeny-	önszemlél-	önazonos-	egyéni
0	0	1	1	1	2	0	7	0	0	0	2	1	20	2	2	1	0	0	2	0	1	106

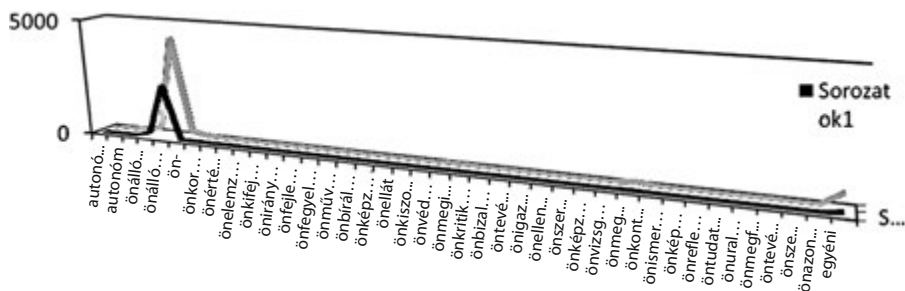
III.2.a), III.2. b) táblázat. A megye teljes pedagógiai programját a honlapján megjelentető német nemzetiségi általános iskoláinak (III.2.a) táblázat) és a NAT-nak (III.2.b) táblázat) a vizsgált szóanyaga

	iskola neve	település	autonóm tanulás	autonóm	önálló tanulás	önálló-	ön-	Önkormányzat-	önértékel-	önelemz-	önkéfejez-	önirányít-	önfejleszt-	önfegyvel-	önművel-
1	Kalász Suli Általános Iskola	Budakalász	0	4	2	32	148	76	10	1	4	3	4	2	3
2	Széchenyi István Általános Iskola	Buda-keszi	1	1	2	12	51	10	3	0	1	0	1	0	1
3	1.sz. Általános Iskola	Budaörs	0	2	7	33	682 öny is!	31	2	0	0	0	1	1	0
4	Eötvös József Ált. Isk. és Alapf. Műv.okt. Intézmény	Ceglédbercel	0	0	0	70	132	21	1	0	2	0	0	2	0
5	Hunyady János Általános Iskola	Dunaharaszti	0	0	0	7	101	24	9	0	1	0	0	3	0
6	Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola	Dunaharaszti	0	1	5	29	179	45	4	0	8	0	1	2	7
7	Marianum Általános Iskola	Érd	0	0	6	9	50	0	3	0	1	0	0	3	0
8	Általános Iskola	Perbál	0	0	3	17	513 on is!	15	0	0	0	0	0	0	2
9	Német Nemzetiségi Általános Iskola	Pilisvörösvár	0	2	2	15	74	20	4	1	0	0	0	0	1
10	Német Nemzetiségi Általános Iskola	Pomáz	0	1	1	21	511 öny is!	20	2	0	0	0	1	0	0
11	Börzsönyvidéki ... Fekete István Általános Isk.	Szob	0	2	1	12	102	12	14	1	1	1	2	1	4
12	Zimándy Ignác Általános Iskola	Törökbalint	0	7	2	34	735	25	3	0	3	0	2	0	0
13	József Nádor Ált. Isk. és Népműv. Alapfokú Műv. Int.	Üröm	0	1	2	10	583	14	1	0	0	0	0	0	1
14	Falusi Általános Iskola	Vecsés	0	2	2	8	591	27	2	0	1	0	1	2	1
15	Áprily Lajos Ált. Isk. és A.fokú Műv.okt.-i Int.	Visegrád	0	1	3	25	1058	21	3	0	2	0	0	1	3
16	Zichy Miklós Általános Iskola	Zsámbék	0	1	5	11	456	7	0	0	2	0	0	0	0
	összesen:		1	25	43	198	4260	206	61	3		4	13	17	23
17	NAT		0	2	7	171	2336	2	13	0	13	0	4	1	3

	önbírál-	önképz-	önellát-	önkiszolgál-	önvéd-	önmegismer-	önkritik-	önbízal-	öntevékeny-	önigazgat-	önellenőr-	önszervez-	önképzőkör	önvizsgál-	önmegvalós-	önkontroll-	önismer-	önkép-	önrefle-	öntudat-	önural-	önmegfigyel-	öntevékeny-	önszemlél-	önazonos-	egyéni	
1	2	4	1	1	1	1	2	3	3	1	2	3	1	0	0	0	17	4	1	0	0	0	3	0	0	0	54
2	0	1	0	1	0	1	0	2	1	0	1	0	0	1	1	1	4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	54
3	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	10	1	2	0	0	0	0	0	0	0	21
4	1	2	1	0	0	0	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	2	0	0	1	0	0	0	57
5	0	3	0	3	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	1	0	2	3	0	0	1	0	2	0	0	0	23
6	0	2	0	2	0	1	0	3	1	0	3	4	2	0	0	1	14	3	1	2	1	2	1	0	1	0	69
7	2	1	0	0	0	0	0	1	2	0	3	0	0	0	0	0	11	1	0	1	0	0	2	0	0	0	23
8	0	1	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	4	1	0	1	0	0	1	0	1	0	13
9	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	1	0	0	0	0	28
10	0	2	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	0	5	2	0	0	0	0	4	0	0	0	12
11	1	3	0	1	0	0	0	1	1	0	4	2	0	0	2	0	6	3	0	0	0	0	1	0	0	0	40
12	0	1	1	0	0	1	0	3	4	0	0	0	0	1	2	0	11	1	0	1	0	0	4	0	0	0	38
13	0	2	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	1	0	0	0	28
14	0	1	1	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	1	0	9	1	0	1	1	1	2	0	0	0	30
15	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	14	1	0	1	0	0	1	0	0	0	37
16	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
	6	25	7	8	5	5	2	34	24	1	14	9	4	2	9	3	124	26	4	10	3	4	24	0	2	0	542
17	0	1	0	0	0	1	1	1	2	0	7	0	0	0	2	1	20	2	2	1	0	0	2	0	1	0	106

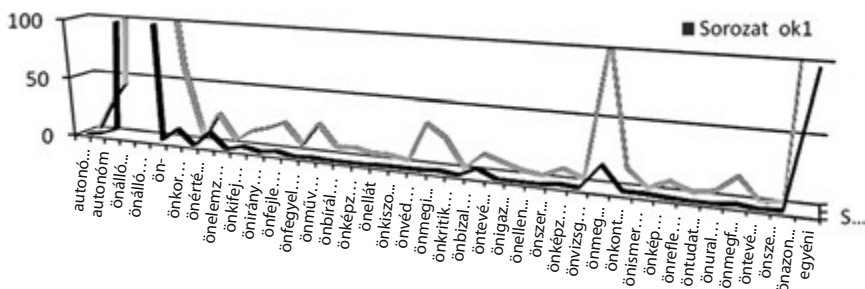
A leggyakrabban előforduló szó az „önálló” (171 előfordulással). Jellemzően a következő szókapcsolatokban volt olvasható: önálló tanulás (7 előfordulás), önálló ismeretszerzés (8 alkalommal olvasható), önálló vélemény (8 előfordulás), önálló szöveggalgotás, önálló olvasás, önálló megértés, önálló munka, önálló feladatmegértés, önálló problémamegoldás, önálló vélemény, önálló kutatómunka, önálló gondolatok, önálló információgyűjtés, önálló jegyzetelés. Módszertani szemüvegen keresztül ezek kivétel nélkül az autonóm tanuló tulajdonságai, aki moderáló, támogató tanár segítségével egyre nagyobb tanulói önállóságra tesz szert az iskolai évek alatt. Üdvözlendő minden ilyen hangsúly a tantervben.

Látható a szavak előfordulási gyakorisága. Összevetve a pedagógiai programok és a NAT adatait, a következő görbét kapjuk:



III.1. ábra. Szóelőfordulások a pedagógiai programokban (világos görbe) és a NAT-ban (sötét görbe)

Látszólag harmonikus az összjátéka a két mutatónak, vagyis első olvasatra közel ugyanolyan hangsúlyt kap az autonóm tanulás témaköre a pedagógiai programokban, mint azt a 2007-es NAT előírányozza. Ha azonban közelebbre állítjuk a vizsgálgódás fókuszát, a következő eredményt kapjuk:



III.2. ábra. Szóelőfordulások a pedagógiai programokban (világos görbe) és a NAT-ban (sötét görbe)

Főbb vonulatát tekintve itt is hasonló a görbe hullámszáma. Érdemes kiemelni azokat a szavakat, amelyeket a pedagógiai programok említenek gyakrabban: önművelés, önképzés, önbizalom, öntevékenység és legmarkánsabban az önismeret. Örvendetes, hogy az iskolák olyan gyermekeket kívánnak „kibocsátani”, akik valóban autonóm személyiséggel bírnak, és mint ilyenek rendelkeznek az önálló tanulás képességével is. A programokban ez fogalmazódik meg. Egy most folyó kutatásban a szülők és a tanulók véleményét, nézeteit tárom fel a témában és hasonlítom össze ezzel az eredménnyel.

III.3. táblázat. A pedagógiai programok és a NAT összes szavának és az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szavainak aránya

	iskola neve	település	dokumentum összes szavainak száma	autonómiához kapcsolódó összes szavak száma	aut.-hoz kapcs. Szavak %-os aránya a dokumentumban
1.	Kalász Suli Általános Iskola	Budakalász	30916	393	0,01
2.	Széchenyi István Általános Iskola	Budakeszi	14060	151	0,01
3.	1.sz. Általános Iskola	Budaörs	18205	112	0,006
4.	Eötvös József Ált. Isk. és Alapf. Műv. okt. I.	Ceglédbercel	31935	300	0,01
5.	Hunyady János Általános Iskola	Dunaharaszti	14718	183	0,01
6.	Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola	Dunaharaszti	34462	388	0,01
7.	Marianum Általános Iskola	Érd	8196	113	0,01
8.	Általános Iskola	Perbál	14848	57	0,004
9.	Német Nemzetiségi Általános Iskola	Pilisvörösvár	18909	153	0,01
10.	Német Nemzetiségi Általános Iskola	Pomáz	6301	67	0,01
11.	Börzsönyvidéki ... Fekete István Ált. Isk.	Szob	20924	207	0,01
12.	Zimándy Ignác Általános Iskola	Törökbálint	18777	867	0,05
13.	József Nádor Ált. Isk. és Népm. Alapf.Műv.I.	Üröm	13613	639	0,05
14.	Falusi Általános Iskola	Vecsés	14727	676	0,05
15.	Áprily Lajos Ált. Isk. és A.fokú Műv.okt.-i Int.	Visegrád	27842	1161	0,04
16.	Zichy Miklós Általános Iskola	Zsámbék	14796	485	0,03
		iskolák összesen:	303229	5751	0,02
17.	NAT	összesen:	52534	2685	0,05

Tanulságos megvizsgálni, hogy a 2007-es NAT teljes szövegéből milyen arányt foglal el a kigyűjtött, autonóm tanulásra vonatkozó szavak mennyisége. A NAT

összes szavainak száma 52.534 szó, ebből az autonóm tanulásra 2685 szó vonatkozik. Ez 5%.

A III.3. táblázat tanúsága szerint 0,4% és 5% között mozog az összes szó és az autonóm tanulásra vonatkozó szavak aránya. Nagy a szórás a pedagógiai programok között. A 3,5–4% elfogadható még, ha azt vesszük figyelembe, hogy az irányadónak minősülő NAT esetében ez a szám 5% volt.

Összegzés

A 2008–2009-ben lezajlott vizsgálat eredményeképpen elmondhatjuk: a 2007-es NAT-ban méltó helyére került az autonómiára nevelés, ezen belül az önálló tanulásra nevelés kompetenciája.²⁰ A vizsgált iskolák pedagógiai programjában azonban még csak kevés jó példa mutatta ugyanezt.

Feltétlenül javasolható, hogy a honlappal még nem rendelkező, illetve a honlapon a dokumentumokat nem szerepeltető iskolák pótolják ezt a hiányt. Nem pusztán bürokratikus szerepe van ugyanis ennek: amelyik intézmény gondot fordított a pedagógiai programja formai kivitelezésére, tartalmi megtöltésére és végül jól elérhető megközelítésére, ott nagyobb hangsúlyt kapott a program tudatos végiggondolása, és ennek eredményeként nagyobb arányú az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szavak előfordulása. Azt jelenti mindez, hogy ezek az iskolák elmozdultak arról a holtpontról, ahol az ismeretátadás, beszámoltatás, a vizsgakövetelmények jelentik a kizárólagos célt. Az uniós környezetben, a multikulturális és soknyelvű Európában a tanulónak már nem elég tárgyi tudással felvérteződnie. Tudnia kell a tanulás képességét élethosszig örömmel, önállóan használni. Ez csak akkor lehetséges, ha ismeri saját határait, képességeit és optimálisan tudja használni erőforrásait. A XXI. századi iskola egyik fő feladata ezt az autonómiát megismertetni a gyerekekkel és az elsajátítandó tárgyi tudás mellé ezt is bevinni méltó helyére a célok, feladatok közé.

A dolgozatban vázolt eredmények akkor mutatnak teljes képet az autonóm tanulásra nevelés állapotáról a német nemzetiségi oktatásban, ha összevetjük a dokumentumok irányelveit a tényleges tanítói gyakorlatban megjelenő elemekkel. Ez a már feldolgozás alatti következő kutatásom témája.

²⁰ A cikk megjelenésekor a „Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról” élt. A 2012-es NAT szövegének fenti szempontok szerinti elemzése folyamatban van. Az eredményeket egy a közeljövőben megjelenő beszámolóban tesszük közzé.

Irodalom

- Gábri, K. (1998). A pedagógiai program mint az iskolaértékelés alapja. *Új Pedagógiai Szemle* 48/9, 41–50. www.epa.oszk.hu/00000/00035/00019/1998-09-ta-Gabri-Pedagogiai.html (Letöltés dátuma: 2007. 11. 23.)
- Márkus, É. (2007). Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Társadalomtudományi Szemle* 9/1, 111–128. www.epa.hu/00000/00033/00028/pdf/111-128.pdf (*szemle/2007/1*) (Letöltés dátuma: 2007. 11. 23.)
- Szüdi, J. (1998). A pedagógiai program megvalósítása feladatmegosztással, a törvény értelmezése szerint. *Új Pedagógiai Szemle* 48/2, 11–18. www.epa.hu/00000/00035/00013/1998-02-ko-Szudi-Pedagogiai.html (Letöltés dátuma: 2007. 12. 07.)
- Vámos, Á. & Szvoboda, V. (2003). Nemzetiségi általános iskolai oktatás a magyar közoktatásban az 1985/1986 – 1999/2000 tanév között. In Vámos Á.: *A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere*. Budapest: KÁOKSZI.
- Vámos, Á.: *A nemzeti kisebbségek oktatása*. ftp://www.oki.hu/jka2k_hatter/05_kisebb.pdf (Letöltés dátuma: 2007. 12. 07.)

További források

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, és a 2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. www.okm.gov.hu (Letöltés dátuma: 2007. 11. 19.)
- A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet módosításáról. www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv (Letöltés dátuma: 2007. 11. 23.)
- A közép-magyarországi régió közoktatás-fejlesztési stratégiája 2007–2013. 2006. november 30. (HRM Kft., Budapest, Drahos G., Huszti Zs., Tanítók Kft., Szigetszentmiklós, Bak F.) mail2.oh.gov.hu/download.php?docID=1689 (Letöltés dátuma: 2007. 12. 22.) <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Apor5OovMw0J:mail2.oh.gov.hu/download.php%3FdocID%3D1689> (Letöltés dátuma: 2013. 02. 04.)
- http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc92_hu.htm (Letöltés dátuma: 2007. 11. 21.)

Többsnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség. Brüsszel, 2008.9.18. COM (2008) 566 http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com18sept08/2008_0566_hu.pdf (Letöltés dátuma: 2008. 11. 10.)

Üdvözlendő kihívás hogyan erősíti Európát a nyelvi sokszínűség. Az EB kezdeményezésére létrehozott „Értelmiségiel csoportja a kultúrák közötti párbeszédhez” javaslatai. Brüsszel 2008, p. 19. http://ec.europa.eu/languages/documents/report_hu.pdf (Letöltés dátuma: 2008. 10. 12.)

www.kir.hu/intezmenylista (Letöltés dátuma: 2007. 08. 08.)

www.ldu.hu (Letöltés dátuma: 2007. 11. 07.)

www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/94532595.doc (Letöltés dátuma: 2007. 11. 07.)

www.obh.hu (Letöltés dátuma: 2007. 11. 07.)

Radvai Teréz

magyar nyelv és irodalom – német nyelv és irodalom szakos egyetemi diplomáját (MA) az ELTE Bölcsészettudományi Karán szerezte 1994-ben. Érdeklődése sarkallta a Külkereskedelmi Főiskola elvégzésére, ahol külkereskedelmi üzembgazdász (BA) oklevelet szerzett. 1995-től az akkori Budapesti Tanítóképző Főiskola Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén volt óraadó, majd tanársegéd. A főiskola egyetemi karrá válása óta is ugyanezen a tanszéken adjunktus, a német műveltségterületi és német nemzetiségi tanítóképzés és a német nemzetiségi óvodapedagógusképzés oktatója. Fő szaktárgyai: a német mint idegennyelv és -anyanyelv tantárgypedagógiája, az iskolai gyakorlat vezetése német nemzetiségi és német műveltségterületes tanítóknak, német gyermekirodalom, német fonetika. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának Neveléstudományi Kutatások Doktori Programjában szerzett abszolutóriumot 2008-ban. Doktori értekezésének témája az autonóm tanulásra nevelés a korai idegen nyelvi fejlesztés részeként. Kutatási területe a nyelvpedagógia, gyermeknyelv-pedagógia, korai idegen nyelvi fejlesztés, két-, illetve többsnyelvűség (nemzetiségi nyelvhasználat), a nyelvtanítás módszertana.

Székely Sarolta

(Budapest, Österreichisch-Ungarischer Kindergarten)

KOMM MIT INS ZAHLENLAND!

MATHEMATISCHE FRÜHERZIEHUNG MIT ALLEN SINNEN.

ERFAHRUNGSBERICHT ÜBER EIN HALBJAHRESPROJEKT

“Komm mit ins Zahlenland” ist ein ganzheitliches, offenes Frühförderkonzept für die Grundlagen der Mathematik, insbesondere den Zahlenbegriff in all seinen Aspekten. Im Spiel mit Mengen, Zahlen und Mustern erwerben die Kinder Kernstrukturen, in die sie später weitere mathematische Eindrücke einbauen. Es ist an Emotionen gekoppelt und sorgt deshalb für starke innere Bilder (Friedrich & Schindelhauer 2011, 24). Das Projekt läuft seit 1. Februar 2003. Seit der Einführung 2004 zum Standardkonzept in Deutschland weisen wissenschaftliche Studien die großen Fördereffekte eindeutig nach. Projekte laufen weltweit an deutschen Schulen sowie in nationalen Einrichtungen in mehreren Ländern.

Als ich das Konzept “Komm mit ins Zahlenland” kennengelernt hatte, habe ich das Buch mit gleichem Titel von den Verfassern Gerhard Friedrich und Viola de Galgóczy mit CD und Liederheft gekauft, sehr viel nachgelesen und in meiner altersgemischten Kindergartengruppe in einem zweisprachigen Kindergarten (deutsch-ungarisch) in Budapest als Halbjahresprojekt verwirklicht. Das Zahlenland erwies sich in unserem zweisprachigen Kindergarten als sehr geeignet bei der Sprachförderung für Deutsch als Zweitsprache und als Fremdsprache sowie bei den deutschsprachigen Kindern.

Neben den grundlegenden Inhalten der elementaren Mathematik (deren Prinzipien schließlich überall gleich sind) fördern Spiele, Aktivitäten, Zahlengeschichten und Zahlenlieder bzw. gesangliche Elemente die Sprachentwicklung, Musikalität, das rhythmische Gefühl, Grob- und Feinmotorik, die Wahrnehmung, die Merkfähigkeit, die Konzentration und die soziale Kompetenz. Zusammenfassend fördert “Komm mit ins Zahlenland” wichtige Schlüssel- und schulische Vorläuferkompetenzen. Manche Pädagogen setzen das Zahlenland im Förderunterricht oder in der ersten Klasse ein.

Das schöne Zahlenland – so beginnt das Märchen – erstreckt sich vom Meer der Unendlichkeit bis zum Einmaleins-Gebirge. Aber Vorsicht! Hinter den Dünen liegt die Wüste der Vergesslichkeit, wo man alle Zahlen vergisst. Es gibt aber die gute Fee Vergissmeinnicht, sie zeigt den Weg zurück zum Strand. Vom goldenen Strand führt eine Zahlenpromenade zu einer hübschen Stadt, namens Zahlenstadt, wo die Zahlen von 1 bis 10 wohnen. In dieser Welt haben die Zahlen wie selbstverständlich menschliche Eigenschaften.

Das Konzept, die Grundidee

Der Verfasser Gerhard Friedrich ist Mathematiker, der gleichzeitig auch Hobby-musiker ist und Viola de Galgóczy ist Musikpädagogin, die sich für Zahlen begeistert. Im Buch “Komm mit ins Zahlenland” haben sie ihre Ideen dargestellt. Dieses Konzept ist eine Veranschaulichung des mathematischen Begriffs “Zahlenraum”. Für die Zahlen von 1 bis 10 wurde ein Raum, das geheimnisvolle Zahlenland geschaffen, wo sie zu Hause sind.

In diesem Zahlenland erhält also jede Zahl von 1 bis 10 einen festen, geometrisch dargestellten Wohnort, einen *Zahlengarten*. Der Garten der Zahl Eins ist ein Kreis, der von der Zahl Zwei eine Ellipse, die Zahl Drei hat ein regelmäßiges Dreieck als Garten. Viereckig, also quadratisch ist der Garten der Zahl Vier und es geht so weiter. Die Zahl Zehn hat ein regelmäßiges Zehneck als Garten. Die Größe der Gärten nimmt mit der Größe der Zahl zu.

Eine weitere wichtige Idee ist, dass jede Zahl von 1 bis 10 in Form einer *Zahlenpuppe* einen spezifischen Charakter trägt und zugleich den Anzahlaspekt der jeweiligen Zahl repräsentiert. Die Zahlenpuppe Eins beispielsweise trägt eine Zipfelmütze, die Zwei eine Brille. Die Neun hat 5 Zähne oben, 4 unten. Die Zehn hat 2 mal 5 Finger. Man kann sie sprechen und Zahlenlieder singen lassen, die von Zahlen handeln.

Im Buch “Komm mit ins Zahlenland” wurde extra für jede Zahl von 1 bis 10 ein eigenes, kurzes *Märchen* geschrieben. Darin erfahren die Kinder vielerlei über die Zahlen und erweitern auch ihr Allgemeinwissen. Manchmal treibt der freche *Zahlenkobold Kuddelmuddel* sein Unwesen in den Geschichten, aber zum Glück können die Kinder dann die *Zahlenfee Vergissmeinnicht* mit einem *Zauberspruch* herbeirufen.

Es gibt viele klassische Lieder, die von Zahlen handeln. Für “Komm mit ins Zahlenland” wurde für jede Zahl ein kurzes Lied komponiert, das inhaltlich zu den Zahlendlandmärchen passt. Diese *Zahlenlieder* sind streng “mathema-

tisch" komponiert. So singt zum Beispiel die Eins ihr Lied mit einem einzigen Ton im Einertakt, die Zwei mit zwei Tönen im 2/4 Takt. Durch die Zahlengeschichten und die dazu passenden Zahlenlieder, *Zahlenspiele* lernt das Kind märchenhaft die Welt der Mathematik mit Fantasie und Kreativität kennen, und dabei kann Grundlegendes über seine Umgebung erfahren.

Die Autoren meinen: Nur eine fantasievolle und lebendig vermittelte Mathematik kann das Interesse an Zahlen unserer Kinder erwecken. In diesem Zahlenlandkonzept habe ich alles komplex ausgearbeitet gefunden, was ich immer für wichtig hielt: Rechnen, Lieder, Märchen und Spiele können fachübergreifend zusammengehören.

Das Spiel beginnt!

Die wesentlichen Elemente sind: Die Zahlenstadt als gesamte Einheit, die Zahlengärten, Zahlenhäuser, Zahlentürme, und/oder kleine Gegenstände die zur Zahl passen, Zahlenpuppen, der Zahlenkobold, die Zahlenfee, die Zahlenlieder, die Zahlenmärchen und die Zahlenspiele. Die Zahlenstadt wird immer als gesamte Einheit (zuerst vollständig von 1 bis 5, dann vollständig von 1 bis 10) mit den Kindern aufgebaut.

Zu Beginn richten die Kinder die Zahlengärten ein. Das *Einrichten der Gärten* hat sehr viel mit gerichteter Wahrnehmung, Konzentration, Motorik, Merkfähigkeit und – insbesondere – mit der Sprache zu tun. Hier gibt es viel zu verstehen und zu besprechen. Die Zahlenstadt und ihre Gärten zeigen den Kindern erlebbar, wie die Zahlen angeordnet sind, was alles eine Zahl bedeuten kann. Die Kinder können auf einen Blick die Verknüpfung zwischen Punktbild, Ziffer und geometrischer Form verstehen. Wir haben die Gärten aus Filz mit den Kindern gemeinsam gemessen und ausgeschnitten. Ich habe ein Mini-Zahlenland in Tischgröße angefertigt.

Wenn die *Gärten* liegen, stellen die Kinder die *Zahlenhäuser* auf. Von 1 bis 5 bestehen die Häuser aus einem Baustein, versehen mit Zahlensymbolen und Punkten im Wert der Zahl als Hausnummer. (Im Buch gibt es eine Fahne dazu.) Von 6 bis 10 bestehen die Häuser aus zwei Bausteinen. Der erste Hausenteil hat immer 5 Punkte, der zweite so viel, dass sie zusammen dem Wert der Zahl entsprechen. Auf diese Weise entstehen additive Zahlkombinationen.

Die Kinder können die Eckpunkte der Gärten mit je einem Element der *Zahlentürme* oder mit kleinen Gegenständen, Spielsachen verzieren, entsprechend der richtigen Anzahl. (*Anzahlaspekt wird geübt.*) In den Garten kann man

etwas stellen, was dazu gut passt. Im Garten der Eins steht ein Einhorn. Die Zahlentürme bestehen aus gleich großen Bausteinen, oben und unten mit Loch versehen, so kann man sie auf einen Stab drehbar aufstapeln. Diese Türme sind bei uns auch selbst gebastelt. Die Seiten der Bausteine haben je eine andere Farbe. Die Kinder bemerken: dreimal blau und einmal grün sind ebenso vier, wie zweimal gelb. (*Zahlzerlegung wird geübt.*) Der Höhepunkt könnte das Erzählen des entsprechenden Märchens und das Singen des passenden *Liedes* sein.

Die *Zahlenmärchen* eignen sich sehr gut für Rollenspiele, zum Fragenstellen, Nacherzählen, und zum Weiterspinnen. Wir setzen didaktische Spiele ein. Zur Zahl Zwei beispielsweise: Symmetrieachsen suchen, Körperteile suchen, von denen wir 2 haben. Von der zweiten Stufe einer Treppe herunterspringen, paarweise tanzen, Abzählreime für die Zahl 2 aussuchen, wie: Ich und du. Dann wollen wir noch auf dem *Zahlenweg* (entspricht dem Zahlenstrahl in Mathe) nach Hause spazieren, hüpfen. Unser Zahlenweg ist ein zerlegbares Zahlenpuzzle. Hier können die Kinder *Vorgänger und Nachfolger üben, gerade und ungerade Zahlen aufzählen*. Wenn aber Kuddelmuddel all die Zahlensteine des Zahlenweges durcheinander gebracht hat, dann müssen die Kinder alles wieder herstellen, damit sie vom Zahlenland nach Hause gehen können. Kuddelmuddel, der *Zahlenkobold* ist natürlich ein Spielverderber, macht Unsinn, die *gute Fee* Vergissmeinnicht bringt aber alles wieder in Ordnung. Die Kinder können Vergissmeinnicht mit einem *Zauberspruch* zur Hilfe rufen.



Bild 1. Gärten, Häuser und Türme von den Zahlen 1–6.¹

¹ <http://kita-maschen-heide.drk-lkharburg.de/wpcontent/uploads/2008/04/zahlenland.jpg>

Eine Zahl – eine Woche

Bei uns hat jede Woche eine Zahl. Im Laufe der Woche werden alle Möglichkeiten, Märchen, Lieder, Aktivitäten für die Beschäftigungen geplant und in der Freiarbeitsphase auch spontan wiederholt. Wir singen zur Wochenzahl passende ungarische und deutsche Lieder. Beim Turnen und auch in den visuellen Tätigkeiten sind passende Themen eingebaut.

Die Verwirklichung des Projekts mit den Kindern im Kindergarten

Im *Morgenkreis*

(für die ganze Gruppe organisiert) Märchen der Woche wird vorgelesen, wir spielen didaktische Spiele zur Wochenzahl wir bauen das Zahlenland mit den Gärten auf.

Im *Freispiel*

dürfen die Kinder das Mini-Zahlenland und den Zahlenweg aufbauen, wir unterstützen die freien Ideen.

In den Beschäftigungen bekommen die Kinder fachübergreifend die Kenntnisse und Inhalte differenziert in zwei Gruppen: Vorschulgruppe und die Kleineren.

Unser Konzept: Familien machen mit

“Sag es mir und ich werde es vergessen, zeig es mir und ich werde es vielleicht behalten, lass es tun und ich werde es können.” Dieses Zitat stammt von Goethe und gilt nicht nur für die Kinder sondern auch für die Eltern!

Wir gingen von zwei Prinzipien aus: Kinder werden in ihren Kompetenzen wahrgenommen und gezielt gefördert. Sie erhalten eine zu ihrem Entwicklungszustand angemessene Förderung. Eltern werden als die ersten Erzieher ihrer Kinder ernst genommen und in die pädagogische Arbeit einbezogen.

In diesem Sinne haben wir Wege gesucht: wir berichten über unser Konzept am Jahresanfang im Rahmen des Elternabends. Eltern und Erzieher sollen miteinander mehr kooperieren: Die Familien sammeln oder basteln am Wochenende Dinge für die Wochenzahl der nächsten Woche. Eltern sollen mehr Einblick in die alltägliche Arbeit vom Kindergarten bekommen. Sie dürfen sich die Elemente des Zahlenlandes (Zahlenweg, Zahlenhäuser, Türme) im Gruppenzimmer anschauen und ausprobieren, natürlich unter Führung der Kinder!! Wir

unterstützen die Eltern mit Ideen, wie sie mit ihren Kindern fördernd, aber mit Spaß Spiele mit mathematischem Inhalt zusammen spielen können. Eine Sammlung von Spielideen und zum Thema passenden Gesellschaftsspielen, Titel von Büchern, Liedtexte, Sprüche, die nächste Wochenzahl hängen wir an der Pinnwand zur Information auf.

Erfahrungen, Erfolge

Zielgruppe "Eltern":

- Steigerung der Transparenz durch Informationsaustausch
- Häufigere Elterngespräche – Entwicklung der Erziehungspartnerschaft
- Die Eltern haben sich gespannt erkundigt, was zu sammeln ist.
- Immer weniger haben sich die Eltern darüber beklagt, dass sie nicht wissen, was im Kindergarten passiert ist.
- Größerer Einblick in die pädagogische Arbeit und Methoden, durch Schaffung von Möglichkeiten der Mitwirkung
- Die meisten Familien haben ihr Bestes gegeben und sich an den Wochenenden als Familienprogramm gemeinsam mit den Kindern für die Wochenzahl der nächsten Woche vorbereitet.

Zielgruppe "Kinder":

- Mehr Eigenverantwortung durch die sogenannten "Hausaufgaben"
- Sammeln, Mitbringen ist eine gute Vorbereitung für die Schule
- Seitdem sammeln sie Dinge, Bücher und nehmen diese für das nächste Wochenprojekt in den Kindergarten mit.
- Erweiterung mathematischer Kompetenzen
- Die Kinder haben zu den Mathe-Spielen einfach Lust bekommen, was auch noch heute eine Wirkung hat.
- Sprachkompetenzen verbesserten sich.
- Positive Veränderungen im Sprachverständnis, beim Wortschatz und in der Sprachproduktion und Sprachlust

Zusammenfassend

- Konzept "Familien machen mit" lebt weiter.
- Alle Beteiligten des Projekts haben Spaß daran gehabt.
- Das Projekt schuf eine Basis, auf der die enge Zusammenarbeit mit den Eltern fortgeführt werden kann.
- Das Projekt war sehr praxisnah.

- Wir planen das Zahlenlandprojekt als Halbjahresprojekt für das nächste Kiga-Jahr wieder.
- Wir haben eine altersgemischte Gruppe und so nimmt jedes Kind spätestens im Vorschulalter an diesem Projekt teil. Einige Teile des Projekts leben weiter.



Bild 2. Das Zahlenland in Stichworten (www.ifvl.de/Ueberblick-f.html)

Resümee

“Komm mit ins Zahlenland” ist mehr als eine Einführung in die Welt der Mathematik und mehr als eine Reihe von Zahlenmärchen, Zahlenliedern und Zahlenspielen. Didaktik, Sprache und Musik werden zu Werkzeugen, die unseren Kindern helfen, sich die Welt anzueignen. Damit wird es allen kleinen und großen Kindern klar, wie unglaublich spannend, lustig und interessant die Welt

der Zahlen ist. Dabei sollen nicht die Bildungsinhalte der ersten Klasse in den Kindergarten eingeführt werden, (obwohl die Verfasser das Konzept auch für die erste Klasse empfehlen), sondern es geht darum, dass wir die kindliche Neugierde, Freude und Ausdauer beim Lernen mit ausgewählten Inhalten fördern.

Literatur

- Friedrich, G. & de Galgóczy, V. (2004). *Komm mit ins Zahlenland*. Freiburg im Breisgau: Christophorus im Verlag Herder.
- Friedrich, G. & Schindelbauer, B. (2011). Komm mit ins Zahlenland! Eine ganzheitliche, fröhliche Reise in die Welt der Mathematik- und Sprachförderung. *Frühes Deutsch*, 23/2011, 24.

Internetquellen

- <http://kita-maschen-heide.drk-lkharburg.de/wpcontent/uploads/2008/04/zahlenland.jpg> (gesehen am 12. 12. 2010).
- www.ifvl.de (gesehen am 12. 12. 2010).

Székely Sarolta

arbeitet als erfahrene zweisprachige Erzieherin in Budapest, im Österreichisch-Ungarischen Kindergarten, im Übungskindergarten der ELTE TÓK. Sie betreut auch Studierende der ELTE TÓK während des Praktikums.

Tolnai Katalin

(Budapest, Kindergarten Habakukk)

DIE SANFTE SPRACHENERZIEHUNG IM KINDERGARTEN “HABAKUKK”

1. Vielfältigkeit der Kindergartenprogramme

Es gibt viele verschiedene Kindergärten: Handwerkerkindergärten, zweisprachige Kindergärten, kirchliche Kindergärten, Nationalitätenkindergärten, Kindergärten für Sport, für Musik usw. Diese Kindergärten haben je ein spezielles Programm, in dem jeweils ein Entwicklungsbereich betont ist. Es gibt eine große Nachfrage nach den spezialisierten Kindergärten, weil die vielfältigen Schwerpunkte die kindliche Persönlichkeit besonders erfolgreich fördern können. Obwohl in diesen Programmen immer nur ein Entwicklungsbereich betont ist und ein bestimmter Bereich besonders stark gefördert wird, entwickelt sich die ganze Persönlichkeit des Kindes. Nach Pestalozzi lernt das Kind mit dem ganzen Körper: mit den Händen, mit den Füßen, mit dem Kopf und mit dem Herzen. Das Kind lernt von selbst, aber wir können diesen Prozess günstig beeinflussen. Die Methoden spielen dabei eine große Bedeutung.

2. Unsere Methode: Die praxisorientierte “sanfte pracherziehung”

- Unser Vorbild ist der Mutterspracherwerb. Unsere Methode baut auf die besondere Sensibilität, Offenheit, auf das Interesse, auf die speziellen, günstigen Gegebenheiten und auf das konkrete Denken des Kleinkindes beim Erlernen seiner Muttersprache.
- Unser Ziel ist die Fundierung eines bedarfsgerechten Spracherwerbes durch die Frühvermittlung von Deutsch.

- Unsere Sprachverwendung ist an Situationen gebunden: bei den Mahlzeiten, bei den pflegerischen Tätigkeiten und in den deutschen Komplexbeschäftigungen sprechen wir Deutsch. Bei Ausflügen, beim Freispiel, beim Erzählen und in der ungarischen Komplexbeschäftigung sprechen wir Ungarisch. Wir verwenden die beiden Sprachen ausgewogen.
- Unsere Spracherziehung hat zwei Bestandteile, die Komplexbeschäftigungen und die ins Kindergartenleben integrierte Sprache, die zur Fundierung der Sprache und zum Kennenlernen der Umgebung dient.

2. 1. Die Komplexbeschäftigung

In den Komplexbeschäftigungen haben verschiedene Aktivitäten genauso wie bei der Muttersprache eine große Bedeutung. Infolgedessen ist das Tun und Handeln ein Schwerpunkt unserer Praxis. Die Tätigkeiten führen das Kind zur Wahrnehmung mit allen Sinnesorganen, zu verschiedenen Erfahrungen und die Tätigkeiten begleiten wir mit der Sprache. Die Tätigkeiten haben eine breite Skala, wie z. B. Experimentieren, Wahrnehmen, Beobachten, Gestalten, Musikmachen usw. Die Tätigkeiten erfolgen in didaktisch konstruierten Situationen oder in natürlichen Situationen. Wir übersetzen dabei nichts, wir behandeln die Fremdsprache wie die Muttersprache. Das Kind muss aus den Situationen oder aufgrund der Gegenstände, mit denen wir hantieren, erraten, worum es geht. Die Gegenstände, mit denen wir hantieren, sind die Anschauungsmaterialien.

VERANSCHAULICHUNG

Die Anschauungsmaterialien haben eine große Bedeutung. Die Veranschaulichung ist nämlich ein Schwerpunkt unserer Methode. Die Anschauungsmaterialien, mit denen wir arbeiten, sind Realien, Sachen, die wir selbst machen, und Anschauungsmaterialien aus der Habakukk-Sammlung.

DER HIRSCHKÄFER

Der Hirschkäfer ist ein Beispiel dafür, wie stark Realien aus der Natur die Kinder beim Spracherwerb motivieren können. Unser Thema war die Natur im Winter. Ich habe den Kindern über den Winter erzählt und dabei den Winter veranschaulicht: *Es ist kalt. Die Schnecke ist weg. Der Igel ist weg. Die Blumen sind weg. Der Hirschkäfer ist tot, er ist erfroren.* Dabei habe ich den Kindern meinen toten Hirschkäfer gezeigt und den Satz wiederholt: *Der Hirschkäfer ist tot.* Diese Veranschaulichung war für die Kinder überraschend und interessant. Am

nächsten Morgen hat ein Kind seine Mutter mit folgendem Satz überrascht: *Der Hirschkäfer ist tot*. Der tote Hirschkäfer hat das Kind so stark beeindruckt, dass es sich den ganzen Satz gemerkt hat.

DIE NACHT

Die Veranschaulichung der Nacht ist ein Beispiel dafür, wie man die Ideen der Kinder verwenden kann. Die Veranschaulichung der Nacht baut auf gemeinsame Ideen, auf die Ideen der Kinder und auf meine Ideen. Früher habe ich den Reim "Eins, zwei, Polizei" beim Zählen verwendet. Einmal haben wir den Reim gesagt und dabei imitierten die Kinder aus eigener Initiative das Schlafen. Das hat mir die Idee gegeben, meinen Sandmann in den Kindergarten mitzubringen. Nach dem Reim "Eins, zwei, Polizei" habe ich den Sandmann hervorgehoben und das Lied "Der Sandmann ist da" gesungen. Seitdem ist es eine Tradition, die Nacht so darzustellen.

In diesem Winter habe ich den Kindern den Winterschlaf der Tiere auch mit Hilfe des Reims "Eins, zwei, Polizei" dargestellt. Ich habe die Tiere auf eine große dunkelblaue Wolke gelegt, wo die Tiere eingeschlafen sind. Dabei habe ich den Reim "Eins, zwei, Polizei" gesagt und das Lied "Der Sandmann ist da" gesungen.

ANSCHAUUNGSMATERIALIEN VON "HABAKUKK"

Wir haben eine Sammlung an Anschauungsmaterialien. Sie besteht aus zehn Heften, mit denen wir zehn Themenkreise veranschaulichen können. Die Themenkreise beinhalten die wichtigsten Kenntnisse der Kinder über ihre Umwelt. Mit diesen Materialien möchten wir die Kinder beim Verstehen fördern, unterstützen und zum Spracherwerb motivieren. Durch die ästhetisch gestalteten Anschauungsmaterialien möchten wir auch den ästhetischen Geschmack der Kinder fördern.

BEDEUTUNG DER KOMPLEXBESCHÄFTIGUNG

Die Komplexbeschäftigung beinhaltet eine systematische Wortschatzarbeit und konsequent ausgewählte Kenntnisse zum Kennenlernen der Umgebung. In der Komplexbeschäftigung werden alle Entwicklungsbereiche gleichzeitig entwickelt.

2.2. Die ins Kindergartenleben integrierte Sprache

Die Alltagssprache ist neben der Sprachvermittlung in den Komplexbeschäftigungen ein wichtiger Bestandteil unserer Praxis. Unsere Sprachverwendung ist

mit bestimmten Alltagssituationen verbunden. So wissen die Kinder genau, welche Sprache die Erzieherinnen in welchen Situationen verwenden und das gibt den Kindern eine Sicherheit.

Von Anfang an sprechen wir bei den Mahlzeiten und bei den pflegerischen Tätigkeiten Deutsch. Wir übersetzen nichts. Aus den Situationen heraus können die Kinder die Bedeutung des Dialogs verstehen. So entsteht eine Kommunikation auf Deutsch. Die Kinder in der Kleingruppe haben sich schnell an den Kindergarten gewöhnt. Im Oktober war die Eingewöhnung schon beendet. Die Kinder hatten schon Lust auf Deutsch. Dabei hat die Fundierung der Sprache mit ganz einfachen Kommunikationselementen schon begonnen.

Von Anfang an fragen wir die Kinder beim Frühstück, was sie essen möchten. *Was möchtest du? Leeres Brot oder Butterbrot?* Die Kinder können schon antworten: *Brot bitte*. Beim Mittagessen schreien sie ungeduldig im Chor: *Bitte, Nudeln! Bitte, Nudeln*, weil sie Nudeln so gern und so schnell essen.

MISCHSPRACHE

Auf unsere deutsche Frage antworten die Kinder oft auf Ungarisch. Diese kleinen deutsch-ungarischen Dialoge zeigen: Die Kinder verstehen unsere deutsche Frage – auch, wenn sie auf Ungarisch antworten. Dafür ist der nächste Dialog ein gutes Beispiel: Matyi spricht nicht gern, er kommuniziert lieber durch Metakommunikation, außerdem isst er sehr wenig. Ich bitte Matyi mehrmals, etwas zu essen und ich frage ihn dann ungeduldig auf Deutsch: *Matyi, was magst du in der Suppe? Den Saft oder die Nudeln?* – *Én magamat szeretem*. (Ich mag mich.) – sagt er und lächelt dazu.

Dieser kleine deutsch-ungarische Dialog ist nicht nur nett, sondern er zeigt auch eine gewisse Station des Spracherwerbs: Das Kind versteht schon das Gesagte, es ist aber noch nicht soweit, selbst etwas auf Deutsch zu formulieren. Die kleinen Kommunikationselemente und Dialoge haben eine große Bedeutung beim Spracherwerb. Die Kinder erfahren die Sprache unmittelbar. Sie erfahren, dass sie mit der Sprache etwas erreichen können. Dieser Erfolg motiviert sie zur Kommunikation.

SELBSTREFLEXION DER KINDER

Es ist sehr interessant, wie die Kinder über das Verstehen der Fremdsprache denken, wie sie das Verstehen erleben. Ich sitze in der Garderobe und sage der dreijährigen Hanna: *Hanna, hol bitte aus deiner Schachtel deinen Schal, deine Mütze, deinen Pullover und deinen Mantel!* – Ich sage es langsam einmal, zweimal ... Hanna steht nur und denkt nach, dann geht sie zu ihrer Schachtel, holt die Sa-

chen und sagt auf Ungarisch: *Mindent megértettem.* (Ich habe alles verstanden.) In diesem Fall ist dem Kind das Verstehen bewusst.

Ich spreche gerade mit einer Mutter über die Entwicklung ihres Kindes auf Ungarisch. Vor der Mutter frage ich das Kind: *Érted, amit németül mondok neked?* (Verstehst du, was ich dir Deutsch sage?) – *Én téged nem értelek, de azt csinálom, amit mondasz.* (Ich verstehe dich nicht, aber ich mache, was du mir sagst.) In diesem Fall ist dem Kind das Verstehen nicht bewusst.

UNTERHALTUNG IN DEUTSCH-UNGARISCHER SPRACHE / IN MISCHSPRACHE

Morgens, beim Frühstück plaudern wir oft gemütlich. Die Kinder erzählen, wo sie am vorigen Tag waren, was sie gemacht haben oder was sie bekommen haben. Ich wiederhole oft die wichtigsten Informationen, die sie auf Ungarisch gesagt haben, auf Deutsch und frage etwas. Ein Mädchen erzählt Ungarisch, dass sie im Tiergarten war. Ich frage sie auf Deutsch: *Schön und was hast du im Tiergarten gesehen? Hast du einen Löwen gesehen?* Das Kind antwortet auf Ungarisch: *Igen, én láttam oroszlánt, de a kutya megeszi az oroszlánt.* (Ja, ich habe einen Löwen gesehen, aber der Hund frisst den Löwen.) Worauf ich auf Deutsch reagiere: *Nein, nein! Der Hund kann den Löwen nicht fressen. Der Löwe ist groß und stark.* – und ich zeige dabei, wie stark der Löwe ist.

Bei einem gemütlichen Frühstück hat ein Kind auf Deutsch gefragt: *Wo ist Melanie?* Ein anderes Kind antwortet mit Metakommunikation: Es imitiert Husten. Ich verbalisiere es: *Melanie ist krank, sie hustet.* – und ich imitiere auch Husten. Auch diese kleinen Unterhaltungen dienen zur Entwicklung/ zur Förderung des Globalverstehens und zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und die Kinder lernen dabei indirekt/ unbemerkt die Kommunikationsregeln.

AUSSCHÖPFUNG VON SPONTANEN SPRECHANLÄSSEN

In einem Kindergarten mit einer guten, entspannten Atmosphäre gibt es spontane Sprechanelassen, denn die gute Atmosphäre, Ruhe, Geborgenheit und Vertrauen erwecken in den Kindern die Lust auf das Sprechen, die Lust auf die Fremdsprache. Die oben zitierten kleinen Dialoge können nur in einer angenehmen Atmosphäre entstehen. Wir Erzieherinnen können mit unserer Einstellung, Flexibilität, Kreativität und Empathie eine gute Atmosphäre und spontane Sprechanelassen schaffen.

Zusammenfassung

Wenn die Kinder Lust haben zu sprechen, haben sie Erfolg, was motivierend ist. Der Erfolg des Kindes ist auch unser Erfolg und es ist auch für uns motivierend. Die erfolgreiche Kommunikation ist eine notwendige Erfahrung für das Kind und auch für die Erzieherin. Je mehr interessante, motivierende Elemente und Tätigkeiten die Erzieherin in ihrer Praxis verwendet, desto motivierter sind die Kinder und desto erfolgreicher ist die Arbeit der Erzieherin.

Literatur

- Diekmeyer, U. (1994). *Handbuch für Eltern. Das Kind vom vierten Lebensjahr bis zum Schuleintritt*. München, Wien, Zürich: BLV.
- Hölscher, P. & Piepho, H.-E. & Roche, J. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag.
- Mérei, F. & V. Binét, Á. (1972). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.
- Steenberg, U. (2002). *Montessori – Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Tolnai Katalin

ist zweisprachige Erzieherin und Leiterin im Habakukk-Kindergarten (Übungs-
kindergarten der ELTE TÓK) in Budapest. Sie betreut Studierende der ELTE
TÓK im Praktikum.

Trentinné Benkő Éva

(Budapest, ELTE TÓK)

A KÉTNYELVI KÉPZÉSRE JELENTKEZŐ ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK NÉZETEI ÉS MOTIVÁCIÓI AZ ELTE TÓK-ON

A kutatás háttere és indokoltsága¹

A magyar közoktatásban – a folyamatosan zajló szakmai, oktatáspolitikai és társadalmi viták mellett – az elmúlt évtizedben is tovább emelkedett a kétnyelvű óvodai és általános iskolai programok száma (Kovács & Molnárné 2003; Kovács 2006, 2009; Morvai & Poór 2006; Vámos & Kovács 2008; Tárnok 2009; Tolnai 2009; Kovács & Trentinné 2010). Ezáltal jelentősen megnőtt a kereslet a kétnyelvű² fejlesztési feladatok színvonalas ellátására alkalmas speciális szaktudású és szakképzettségű pedagógusok iránt. Ugyanakkor, a kétnyelvi pedagógusképzés egyelőre még két szempontból lemaradásban van a közoktatás igényeihez képest: (1) nincs bevizsgált felsőoktatási gyakorlat a kétnyelvű programokban részt vállaló pedagógusok képzésére és továbbképzésére, illetve (2) Magyarországon elenyésző azon felsőoktatási intézmények száma, ahol van speciális korai kétnyelvi program az alapképzés szintjén. Ez utóbbiak közül az egyik az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara (Kovács 2009, Demeter & Szarka 2011).

¹ A teljes kutatás részletei a témában készülő doktori értekezésből ismerhetők meg. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Témavezető: Vámos Ágnes egyetemi tanár.

² A tanulmányban Poór Zoltán (2012) javaslatára eltérő jelentésben/értelmezésben használom a *kétnyelvű* és *kétnyelvi* terminusokat. Előbbit a két nyelven (anya- és célnyelven) zajló fejlesztésre, a kétnyelvű óvodai, iskolai kontextusra; míg utóbbit a kétnyelvű programokban résztvevő, de nem okvetlenül kétnyelvű pedagógusokra illetve a kétnyelvű fejlesztésre felkészítő (de nem két nyelven, hanem kizárólag idegen nyelven zajló) képzésre alkalmazom.

Az elmúlt évek oktatói benyomása volt, hogy nem minden hallgató alkalmas egyforma mértékben a kétnyelvi pedagógusképző specializáció sikeres teljesítésére. A nagyszámú jelentkező közül szükséges a megfelelő jelöltek kiválasztása, hiszen az a cél, hogy a résztvevők a képzés végére maradéktalanul elérhessék a kívánatos és előírt tanulási eredményeket és alkalmassá váljanak a kisgyermekek kétnyelvű fejlesztésére. A *korai kétnyelvű fejlesztésre való felkészítés* során ez a *kívánás még összetettebb*, mint a hagyományos (anyanyelvi) pedagógusképzés esetében. A hallgatói nézetek a pedagógus szerepére, a korai kétnyelvű fejlesztés céljára, módszereire, a gyermekekre, a célnyelvre vonatkozóan mind kiemelten meghatározóak. A kétnyelvű programokban tanító-nevelő pedagógusok kompetenciái (lásd tág értelmezés, Falus 2006; Vass 2006a,b) rendkívül sokrétűek és sok tekintetben speciálisak: magukba foglalják az egynyelvű pedagógusi kompetenciákat, kiegészítve azokat a kétnyelvű kontextus szempontjából speciális ismeretekkel és képességekkel; többek között célnyelvi, szaknyelvi, nyelvpedagógiai, szakmódszertani, interkulturális és IKT-s területeken. Elengedhetetlen továbbá a két-, illetve többnyelvűséggel, a kisgyermekek holisztikus fejlesztésével, a reflektív gyakorlattal, valamint a saját élethosszig tartó fejlődéssel kapcsolatos megfelelő attitűdök megléte is.

Az óvodapedagógus szakon a kétnyelvi (angol-magyar) specializációra az utóbbi években nagy a *hallgatói érdeklődés*. Mivel a képzés tantárgyai idegen nyelven hallgatható és teljesítendő kurzusok, alapvetően fontos a *jelentkezők idegennyelvi kompetenciáinak mérése* és ez alapján a jelentkezők szűrése. A kétnyelvi specializáció tartalmaz kétnyelvű óvodában angol nyelven nevelő pedagógusként elvégzendő szakmai gyakorlatot is, ezért elengedhetetlen a képzettség szempontjából meghatározó magas szintű célnyelvi kompetencia. Jelenleg a hallgatók szóbeli és írásbeli idegennyelvi tudása a képzésre való kiválasztás egyedüli szempontja. A nyelvi felvételi vizsga tárgyát képezik a kommunikációs készségek, a kiejtés, a szókinccs és a nyelvhelyesség; ugyanakkor meggyőződésem szerint a megfelelő idegennyelv-tudás *nem kizárólagos feltétele* a hatékony és jó pedagógusi munkának, kiemelten a kisgyermekkorai fejlesztésnek. A hallgatói belépő nézetek, a hivatástudat, a gyermekek iránti elkötelezettség, a modern kor kutatásainak és elvárásainak megfelelő pedagógiai-pszichológiai beállítódás, a nyitottság, a kétnyelvű fejlesztés iránti pozitív hozzáállás, a kitartás, a megfelelő értékválasztások, mind-mind fontosak a hallgató *pályaszocializációja* szempontjából.

A kutatást indokolja, hogy eddig még nem történt meg a korai kétnyelvi pedagógusképzésben résztvevő jelöltek nézeteinek (beliefs) feltárása leendő feladatokról és a képzésről. A hallgatói vélekedések, szubjektív elméletek alapve-

tően meghatározzák a felsőoktatási tanulmányok hatékonyságát és a majdani pályaviteli folyamatok sikerét. A belépő nézetek, motivációk, elvárások feltárása ugyanakkor a pályaalakultság megítélésének is részét képezheti, miközben lehetővé teszi egyes kompetenciák megalapozását is. A vizsgálat így egyszerre szolgál kutatási és képzési célokat.

A kutatást alapozó szakirodalom

A nézetek (beliefs) fogalmának meghatározása

A szakirodalom többféle tartalommal ruházza fel a nézeteket attól függően, hogy egyes kutatók mennyire tekintik ezeket elméleti jellegűnek és mennyire konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek (Wubbels 1992; Kort-hagen 1993). A meghatározás további szempontjai közé tartozik, hogy hogyan különböztetik meg a nézeteket a hasonló konstrukcióktól: a tudástól és az attitűdöktől (Dudás 2006). Egyes kutatók nem különítik el a tudást és a nézeteket: “a tudás magában foglal mindent, amit egy személy tud, vagy igaznak hisz, akár bizonyított valamely objektív, illetve külső formában, akár nem” (Alexander, Schaller és Hare 1991, 317 In Kimmel 2007, 15). Azon szerzőknél, akik különbséget tesznek nézetek és tudás között, a nézetek általában vélekedést, elkötelezettséget, ideológiákat jelölnek, míg a tudáson inkább tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciók értendők (Calderhead 1996, 719). A konstruktivista felfogás nem különíti el a kettőt (Glaserfeld 1995; Nahalka 1997; Mayer-Smith és Mitchell 1997; Falus 2001; Holt-Reynolds 1992; Feketéné 2002, hivatkozva Kimmel 2007). Szerintük a tudás is egyfajta szubjektív meggyőződés, személyes konstrukció eredménye, hasonlóan a nézetekhez, melyek olyan feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk (Richardson 1996, 103).

A nézetek többnyire implicitek, rejtettek, kívül esnek a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jönnek létre. Ezek a szubjektív elméletek, amelyek egy adott területre, jelenségre vonatkozó értékek és eszmék integráns egysége, segítik az egyént saját személyisége és a világ megértésében (Polak 1998, In Falus 2006, 30–31). Richardson (1996, 103) kiemeli azt is, hogy a nézetek olyan mentális konstrukciók, amelyek döntően befolyásolják ítéleteinket és mások megítélését is. Az *attitűddel* összehasonlítva elmondható, hogy a nézetek inkább kognitív, az attitűdök inkább affektív jellegű pszichikai képződmények (Kimmel 2007, 15). Abban azonban megegyeznek, hogy mindkettő nehezen változtatható, és döntően befolyásolja az egyén döntéseit és tetteit, hiszen szűrőként,

filterként, értelmezési lencseként működnek (Richardson 1996, 103; Falus 2001, 23; Kimmel 2007). Az eltérő magyarázatok és értelmezések közös jellemzője, hogy a nézeteket a kutatók mind tapasztalatokból, élményekből származó pszichikus konstrukcióknak tekintik (Dudás 2007, 48).

A fogalom és jelenség komplexitását jelzi a szakirodalomban előforduló számos különböző elnevezés is. Az 1. táblázatban a külföldi szerzők által a nézetekre alkalmazott megnevezéseket gyűjtöttem össze.

1. táblázat. Példák a nézetek megnevezésére a külföldi szakirodalomban (Falus 2006, 30–31; Dudás 2007, 48–49; Kimmel 2007, 11–45; Bárdossy és Dudás 2011 alapján).

Szakirodalmi elnevezések a nézetekre	Szerző	Évszám
értékelő rendszer	Schon	1983
gyakorlati tudás	Elbaz Schon, Shulman	1983
személyes elméletek	Fox Clark és Peterson Griffith és Tann	1983 1986 1992
stratégiai tudás	Shulman	1986
a tanításra vonatkozó képzetek	Clandinin	1986
a tanár személyes gyakorlati elméletei, személyes gyakorlati tudás	Conelly és Clandinin Clandinin és Conelly	1987
szubjektív elméletek	Polak	1988
intuitív ernyők, gyakorlati tanításfilozófia	Goodman	1988
implicit teóriák	Clark	1988
imázsok	Calderhead, Robson	1991
tanítási metaforák	Bullough és mtsai	1991, 1992 1994
nézetrendszerek	Kagan Pajares	1992 1992
„áruhába öltöztetett nézetek” (Isd külön)	Pajares	1992
implicit elméletek	Claxton	1996

A jelen kutatás szempontjából meghatározó tág értelmezés Pajares (1992) nevéhez fűződik. Ő az előzetes tudást, nézeteket a következőképpen definiálja: „attitűdök, értékek, ítéletek, axiómák, vélemények, ideológiák, érzékelések, elképzelések, fogalmi rendszerek, előfeltevések, beállítottságok, implicit elméletek, explicit elméletek, személyes elméletek, belső mentális folyamatok, cselekvési

stratégiák, a gyakorlat szabályai, gyakorlati elvek, perspektívák, a megértés reper-toárjai, szociális stratégiák, ...” „áruhában és álnéven” mind nézetek („beliefs”) (Pajares 1992, 309 idézi Kimmel 2007, 14).

A nézetek szerepe a pedagógusképzésben

A pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és annak változásaival számos tanulmány foglalkozik, itthon és külföldön egyaránt. A magyar kutatások – a teljesség igénye nélkül – a témát különböző aspektusokkal gazdagították: Golnhofer & M. Nádasi (1981); Hunyadyné (1993, 2001, 2004); Falus (1997, 2001, 2002, 2004); Hunyadyné & Ungárné (1999); Vámos (2001a,b, 2003a,b, 2008); M. Nádasi (2002, 2006); Szivák (2003); Nahalka (2003); Sántha (2004); Köcséné Szabó (2007); Dudás (2005, 2007); Kimmel (2007).

Abban a legtöbb szerző egyetért, hogy a „pedagógusok rendelkeznek valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket”, állítja Falus (2006, 31, 43) utalva Calderhead (1996), Polak (1998) és Richardson (1996) munkáira. A nézetek Pajares (1992, 324–325) szerint, korán kialakulnak, nehezen változnak meg, értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket. Sajátos körülmény a pedagógusképzésben más felsőoktatási képzésekhez képest, hogy a hallgatók tanításról alkotott nézeteinek már vannak bizonyos tapasztalati alapjai, mikorra eljutnak a felsőoktatásba. Ez utóbbi jellegzetesség azzal magyarázható, állítja Lortie (1975) hogy minden pedagógusjelölt megközelítőleg 10.000 órányi tanulással-tanítással kapcsolatos saját tapasztalattal rendelkezik, mire bekerül a pedagógusképzésbe (vö. Falus 2002). Lortie „apprenticeship of observation”-nek, Hunyadyné (2004, 9) a „tanuló évek megfigyelései”-nek nevezi ezt a jelenséget.

Hunyadyné (1993, 165) arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók korábbi iskolai élményei „nem egyszerűen pályaválasztási motívumai vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reakálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben.” M. Nádasi kiemeli, hogy a pedagógusjelöltek saját kialakult, „hétköznapi pedagógiai elméleteik”-kel vesznek részt a didaktikai képzésben már a kezdetektől, és a pedagógusképzésen múlik, hogy a képzés végére – ha minden pozitív körülmény teljesül – a hallgatók nézetei átalakulnak-e „egyéni, integrált pedagógiai elméletté” (2002, 211–212). Hasonlóképpen fogalmaz Dudás

is (2007, 50), aki szerint a nézetek olyannyira értelmezési lencseként működnek, hogy nagyban befolyásolhatják a képzés eredményességét, sőt egyesek szerint még azt is, hogy később hogyan fognak tanítani (Britzman 1991; Calderhead 1989, 1991, 1996; Calderhead és Robson 1991; Falus 1992; Johnston 1992, 1994; és Pajares 1992 munkáira hivatkozva). Bárdossy és Dudás (2011, 17) szerint a nézetek feltárásának „folyamata – a reflektív paradigma alapján – a személyiségen belül zajló változásnak, a gondolkodásban végbemenő részben percepció, részben interpretációs folyamatnak tekinthető. Ez a folyamat önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.”

2. táblázat. A nézetek főbb jellemzői és a pedagógusképzéssel való összefüggései

A nézetek, nézetrendszer
a világról konstruált belső reprezentáció, kognitív struktúra
értelmezési keretként, szűrőként működik
sokszor rejtett és implicit
nehezen változtatható
meghatározza, hogy a pedagógusjelölt hogyan értelmezi az új, korszerű ismereteket és tapasztalatokat,
meghatározza, hogy a hallgató beépíti-e az új ismereteket a már meglévő mentális modelljébe, azaz tanul-e az új információkból
A pedagógusképzés célja és feladata (átfedésekkel)
a jelöltek szűrőként viselkedő laikus pedagógiai nézeteinek összhangba hozása a korszerű ismeretekkel
a rejtett, implicit nézetek feltárása, felhasználása, ha szükséges megváltoztatása
új, korszerű ismeret, személyes megtapasztalás, élmény nyújtása a jelölteknek,
annak elősegítése, hogy a jelölt érzékelje a sajátjától eltérő valóságkonstrukciót,
kognitív disszonancia létrehozása, ami motiválja a jelölt belső modelljének átszervezésének folyamatát, a tanulást
konceptuális váltás előidézése a jelöltek nézetrendszerében, annak elérése, hogy a jelölt az új ismereteknek, tapasztalatoknak megfelelően átalakítsa a már meglévő mentális modelljét

Hunyady (1993, 2004), M. Nádasi (2002, 2006), Falus (2006), Dudás (2007) Bárdossy és Dudás (2011) mind azt emelik ki, hogy a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb eleme az implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté válása; a laikus pedagógiai nézetek a képzés tartalmának megfelelő didaktika-elmélettel való élményszerű és meggyőző szembesítése során. A pe-

dagógusképzés szempontjából a bemutatott hazai és külföldi szakirodalom alapján tehát a nézetek szempontjából összegzésként a 2. táblázatban összefoglalt gondolatokat tartom döntőnek.

A nézetek feltárására alkalmas kvalitatív módszerek

A nem mindig fogalmi szinten levő, rejtett nézetek feltárására, tudatosítására alkalmas módszerek közé sorolhatók a hagyományos feltáró módszerek közül a megfigyelés, interjú, kérdőív. A nézetek kutatása ugyanakkor sajátos megközelítést, újfajta metodikát kívánt, így kifejlődtek a pedagógiai gondolkodás mélyebb megismerését, megértését segítő „új generációs” kutatási módszerek és technikák. Ilyenek többek között a fogalmi térkép, a szereprepertoár-rács és a metafora, melyek különösen alkalmasnak bizonyultak az implicit nézetek explicitté változtatására. Többek között ezen kvalitatív kutatási módszerek és technikák alkalmazásáról számol be részletesen Szabolcs (1999, 2001), Szivák (2002, 2003), Ehmann (2002), Seidman (2002) és Vámos (2001, 2003, 2008). Falus (1998, 2001, 2002, 2007), Hunyadyne (2001, 2004, 2006), M. Nádas (1999, 2001, 2002, 2006) és Dudás (2005, 2007) több publikációban is részletesen tárja fel és összegzi a pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásával kapcsolatos hazai és külföldi kutatásokat. A nézetek feltárására alkalmas módszerek és technikák széles spektrumának illusztrálására szolgál – a megnevezett szakirodalmak alapján összeállított – 3. táblázat.

3. táblázat. Példák a nézetekkel kapcsolatos empirikus kutatásokra a publikációk időrendjében

Az empirikus kutatás témája	Kutatási módszerek és technikák	Szerzők és a publikáció időpontja
tanárjelöltek elgondolásai, nézetei a nevelés céljáról	kérdőív	Golnhofer & M. Nádas 1981
tanári döntéshozatal	támogatott felidézés	Falus 1985
tanítási tervektől való eltérés	támogatott felidézés	Kotschy 1985
nézetek és gyakorlat kölcsönös egymásra hatása	mélyinterjúk, tanárokkal, diákokkal folytatott viták és megbeszélések	Richardson & Anders & Tidwell-Lloyd 1991, idézi Richardson 1996
„jó tanárral” kapcsolatos vélekedések	Kelly által kifejlesztett, a kérdőív és az interjú sajátos ötvözete: szereprepertorár-rács	Corporal 1991
pedagógusok rivalizációja	mélyinterjú	Fülöp 1993

Az empirikus kutatás témája	Kutatási módszerek és technikák	Szerzők és a publikáció időpontja
hallgatói nézetek és szakmai fejlődés	szövegelemzés: hallgatói írások, naplók és portfóliók	Bullough 1993
nézetek a jó osztályvezetés és a tanár ellenőrző munkája	kérdőív	Johnson 1994
nézetek	fogalomtérkép és rendezett fa	E. Szabó 1996
nézetek változásai (tanítási gyakorlat előtt és után)	kérdőív	Nettle 1998
tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézetei	szöveg (motivációról) reflektív feldolgozása	Salisbury & Glennon & Stevens 1999
kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodása	kérdőív	Szivák 1999a,b
felvételizők nevelői attitűdje, pályakialakulása	irodalmi szemelvényrészletek feldolgozása	Hunyadyné & Ungárné 1999
hallgatók és mentoraik nézetei	fogalomtérkép és mondatbefejezés	Zantig & Verloop & Vermunt 2001
jelöltek a tanításról, a jó tanárról	metaforaelemzés	Vámos 2001, 2003a,b
tanárok nézetei és gyakorlati tudása	strukturált interjú	Golnhofer & Nahalka 2001
mentorok gyakorlati tudása és tanítási gyakorlata - hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődése	támogatott felidézés és fogalomtérkép	Meijer & Zanting:Verloop 2002
nézetek a hatékony sikeres tanárról	kérdőív	Minor & Onwuegbuzie & Witcher, 2002
hallgatók belépő nézeteinek feltárása	fogalomtérkép, résztvevő megfigyelés, metaforaalkotás, kvalitatív szövegelemzés	Dudás 2007
tanárrá válás (szakmai énkép, szakmai identitás kialakulása)	kérdőív, interjú, fogalomtérkép, metafora	Köcséné Szabó 2007
pedagógusszerepek, pedagógus-személyiség, pedagógusképzés	mesealkotás, mese-elemzés	Vámos 2008
pedagógusjelöltek nézetei	szakirodalmi szövegek interaktív és reflektív feldolgozása	Bárdossy & Dudás 2011

A kutatás jellemzése

A kutatás célja

Nemzetközi tanulmányok, kutatások igazolják a pedagógusok – és kompetenciáik, felkészültségük, körülményeik – meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében (pl. Teachers Matter 2005; TALIS 2008). Kutatásom fókuszában a kétnyelvű fejlesztési feladatokat ellátó pedagógusok és pedagógusjelöltek kompetenciái, azon belül is kiemelten attitűdjei és nézetei állnak, melyek nagymértékben befolyásolják a pedagógusképzés és az intézményes korai kétnyelvű fejlesztés hatékonyságát. A jelen tanulmány keretei között bemutatott kutatás célja az ELTE TÓK kétnyelvű képzésébe belépő hallgatók motivációinak és nézeteinek feltárása a jelöltek képzési és pályaaalkalmassági megítélésének szempontjából (lásd a teljes kutatást a szerző doktori értekezésében).

A kutatás kérdései

A következő kérdésekre keresem a választ kérdőíves vizsgálat segítségével.

- Milyen motivációk határozzák meg a pedagógusjelöltek kétnyelvű specializációra való jelentkezését?
- Milyen elvárásaik vannak a kétnyelvű képzéssel kapcsolatban?
- Milyen nézetek jellemzik a jelentkezőket? Rendelkeznek-e a képzésbe belépő hallgatók előzetes ismeretekkel a kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatban?
- Segíti-e a pályaaalkalmasság megítélését a jelentkezőkkel kitöltetett szakmai kérdőív (és benne a hallgatók metafora-alkotását célzó feladat)?

A kutatás módszerei és technikái

A jelen tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálat során kérdőíves és – ennek keretén belül – metaforaelemzést alkalmaztam.³

A hallgatók belépő nézeteit feltáró 2010-ben összeállított kérdőív négy nyílt végű kérdést tartalmazott (lásd *1. melléklet*). Az első kérdés a motivációt kutatta, azaz, hogy miért jelentkezett a válaszadó a kétnyelvű óvodai foglalkozások kurzusaira.

³ A teljes kutatásban ugyanakkor, az ismertebb módszerek mellett (metaforavizsgálat, meseelemzés, mondatbefejezés, reflexiók feldolgozása) néhány kevésbé elterjedt projektív – például vizuális megjelenítésen alapuló vagy szimulációs – technikát is használtam a kétnyelvű pedagógusok és pedagógusjelöltek nézeteinek megismerésére.

A következő kérdés a jelentkezők pedagóguskompetenciákkal kapcsolatos előzetes nézeteit volt hivatott feltárni (véleménye szerint milyen ismeretek, készségek, képességek, tulajdonságok stb. szükségesek ahhoz, hogy valaki képes legyen idegen nyelven óvodai foglalkozásokat tartani). A harmadik pontban a képzéssel kapcsolatos elvárások megfogalmazására kértem a jelölteket, amikor arra a kérdésre kellett választ adniuk, hogy mit várnak a kétnyelvi specializációtól. Segítségül néhány hívószót, irányító kérdést is megadtam (tantárgyak, témák, munkamódszerek, mi érdekelne, mire lenne kíváncsi, mit szeretne megtanulni, elsajátítani a képzés során). Az utolsó feladatban a válaszadókat metaforaalkotásra kértem mondatbefejezéssel, hasonló technikával (Vámos 2003). A célfogalom az ideális kétnyelvi óvodapedagógus volt. A metaforaválasztás indoklását is kértem, mivel a magyarázatok, értelmezések ugyanolyan értékesek a kutatás számára, mint maguk a metaforák (vö. Trentinné 2008, 2009).

2012-ben a kérdőívet további három, a pályaalkalmasság megítélésére is alkalmas nyílt végű kérdéssel egészítettem ki kísérleti jelleggel (lásd 2. *melléklet*).⁴ Azt feltételezem, hogy a kérdőív alkalmas lehet a szóbeli felvételi beszélgetés irányítására, a pályaalkalmassággal kapcsolatban tapasztalatok szerzésére és önismereti, pályaszocializációs műhelymunkák, szakmódszertani szemináriumok keretében a hallgatói nézetek feltárására. Amennyiben a kérdőívek beazonosítása megoldható, azok a teljes képzés során felhasználhatóak lennének képzési, önfejlődést támogató jelleggel.

A kutatás folyamata és mintája

A korai kétnyelvűséget támogató pedagógusképzést vizsgáló kutatás keretében 2010 és 2012 között három alkalommal mértem fel az ELTE TÓK angol-magyar óvodai foglalkozások vezetésére felkészítő specializációra jelentkező óvodapedagógus hallgatók nézeteit, motivációit és elvárásait. Ez lehetővé tette, hogy a kétnyelvi képzésbe belépő hallgatói nézeteket viszonylag nagy mintán, lényegében a teljes alapsokaságon vizsgálhassam. Az elemszám a három év során folyamatosan nőtt a képzés népszerűségével párhuzamosan és így összességében 260 hallgatói kérdőívet kaptam vissza kitöltve (2010-ben $n=67$, 2011-ben $n=77$, 2012-ben $n=116$, a nappali tagozatos jelentkezők aránya összességében 86%). A válaszadási hajlandóság annak ellenére kifejezetten jó volt, hogy a kérdőív kitöltése anonim módon történt. Sok hallgató névvel együtt is vállalta véleményét.

⁴ Ezen válaszok feldolgozása, kiértékelése jelenleg is zajlik, és későbbi publikáció alapját képezik majd.

A többség lelkiismeretesen teljesítette a feladatot és komoly, átgondolt válaszok születtek. Elvétve volt csak hanyagul odavetett, rövid, semmitmondó válasz vagy üresen hagyott hely. A legtöbb megválaszolatlan kérdés a metafora alkotás kapcsán volt tapasztalható. Nemcsak a konkrét válaszokból feltáruló motívációk és nézetek, hanem a kérdőív kitöltöttségének mértéke vagy az idő előtt távozó, de metaforát nem író jelentkezőktől kapott indoklás jellege is mind hasznos információ lehet a pályaalakultság megítélésében.

A kutatás eredményei

Hallgatói motívációk

A kétnyelvi képzésre jelentkezők specializációval kapcsolatos motívációit a 2010-es kérdőív válaszainak részletes elemzése alapján összegzem. Az 55 nappali tagozatos válaszadó fele (27 fő) fogalmazott meg egy indokot, a többiek kettőt vagy hármat. Az egyetlen érvet felhozók közel 60%-a nevezett meg anyagi jellegű érdeket: például jobb elhelyezkedési lehetőséget, külföldi munkavállalást vagy magánóvodában magasabb fizetést.⁵

- „Mert előnyét látom.”
- „Külföldön is szeretnék dolgozni ebben a szakmában.”
- „Remélem, ha egy angol oviban lehetek óvónő, akkor magasabb fizetést kaphatok.”
- „A jövőre nézve nagyon fontos lenne ez a kurzus a munka, a külföld szempontjából.”
- „Mert angol-magyar magánóvodában szeretnék elhelyezkedni, így ez a képzés elég ideálisnak tűnt számomra.”

Az egyetlen indokot megfogalmazó jelentkezők további 10%-a a saját idegen nyelvi kompetencia fejlesztését nevezte meg (pl. „12 éve tanulok angolt, és szeretném folytatni”), míg a fennmaradó 30% szakmai érdeklődéssel, személyes meggyőződéssel indokolta a kétnyelvi specializációra való jelentkezését:

- „Izgalmas kihívásnak látom..., kíváncsi vagyok, ők hogyan tanulnak.”
- „Mert a mai világban fontos, hogy már kiskortól tanuljanak a gyerekek idegen nyelvet. – Megkönnyíti a későbbi tanulmányaikat.”

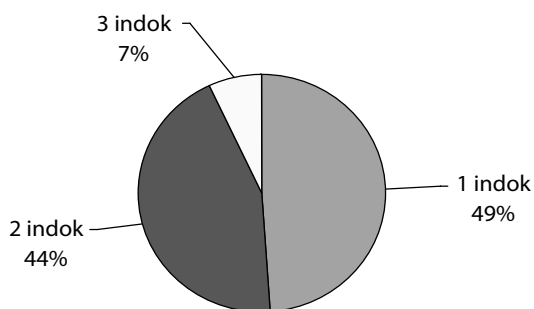
⁵ A hallgatói válaszok minden esetben szó szerinti idézetek.

– „Szerintem már az óvodában nagyon fontos a nyelvtanulás, mivel úgy tudom, a kisgyermek fogékonyabbak erre, könnyebben tanulják. Ez nagyon jó alap hozzá.”

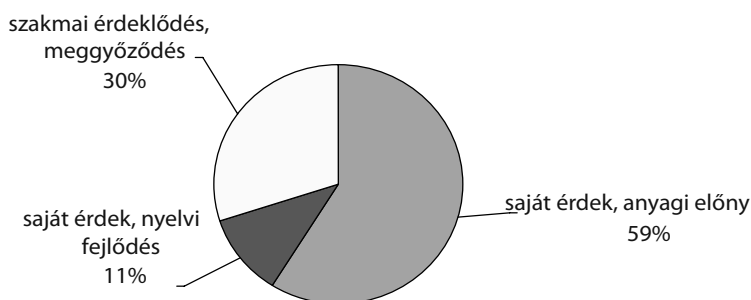
– „... ősztől angol nyelvű foglalkozásokat tartok óvodásoknak, és szeretnék új témákat, módszereket megismerni, megtanulni.”

– „... ha valaki kétnyelvű óvodában szeretne pedagógus lenni, nem elég egy nyelvvizsga, hanem külön képzésre is szükség van. Hiszen az ovisnak nem azt kell megtanítani, ami egy nyelvvizsgán van.”

A hallgatói motiváció mennyiségi és tartalmi jellemzőinek arányait az 1-2. diagramban szemléltetem.



1. diagram. Hallgatók bemeneti motivációja: az általuk megfogalmazott indokok száma



2. diagram. Az egy indokot megfogalmazó hallgatók motivációi

Az egynél több választ megfogalmazóknál (28 fő, összesen 60 indok) jellemzően az első helyen a saját nyelvi fejlődés, az angol nyelv szeretete, fontossága szerepel, és azt követi egy második, illetve néhány esetben harmadik indok is.

– „Szeretném szinten tartani a nyelvet, és a jövőben angolt tanítani az óvodában délutáni foglalkozásként.”

– „Kedvenc tantárgyam volt az angol a középiskolában, érettségiztem, és van nyelvvizsgám is. Szeretnék angol nyelven foglalkozni a gyerekekkel.”

Bár az egynél több indokot megfogalmazó jelöltek esetében is többször megjelenik a jobb elhelyezkedés lehetőségének reménye, azonban általában nem első szempontként, szemben az azt egyedüli érvként felsorakoztatókkal. Továbbá számos más olyan motiváló erő is szerepet kap náluk, mint a szakmai elhivatottság, meggyőződés a kisgyermekkorai nyelvfejlesztés fontossága iránt, az idegen nyelv szeretete, a saját pedagógiai kompetenciák fejlesztésének igénye. A következő néhány idézet a különböző motivációk összehangolására mutat példát.

– „... szeretem az angol nyelvet, és úgy gondolom, ezzel előnyösebben el lehet helyezkedni.”

– „Hasznosnak tartom a kétnyelvű óvodai nevelést, hiszen a kiskorban elsajátított nyelvtudás maradandóbb, jobban hasznosítható a későbbiekben. Továbbá nagy lehetőség az angol nyelvű kurzus a nyelvtudás gyakorlása céljából.”

– „Hasznosnak tartom a kisgyerekek angol oktatását, mivel ebben a korban fogékonyabbak az ilyen jellegű dolgokra. Másrészt pozitív, ha egy óvónő minél több speciális tudással bír.”

A konkrét szám adatok a következőképpen alakultak: az 55 fő összesen 87 választ adott annak indoklásául, hogy miért választotta a kétnyelvi kurzust a 4. táblázatban bemutatott megoszlás szerint.

A további két évben kapott közel 200 kérdőívből nyert adatokból megállapítható, hogy a képzésbe belépő hallgatók motivációi egyre szélesebb körűek, és továbbra is jól körülírhatóak. A későbbiekben többen sorolnak fel egynél több indokot (akár négyet is), és számos új elem is megjelenik a válaszokban, mint például a külföldi hallgatói mobilitásban való részvétel lehetősége, illetve a saját személyes tapasztalat.

A következőkben, a teljesség igénye nélkül, bemutatok néhány hallgatói választ a 2011-ben belépő hallgatók kérdőíveiből. Az alábbi első idézetben egy teljes motivációs rendszer ismerhető meg négy különböző érv megjelölésével: a nyelv szeretete, a külföldi részképzés, a szakirányú elhelyezkedés, a saját nyelvtudás fejlesztése, a második válaszban pedig megjelenik a korábbi munkatapasztalatból fakadó motiváció.⁶

⁶ A hallgatói válaszokban megőriztem a válaszadók által alkalmazott nyelvi és stilisztikai jegyeket, mint például a nyelvváltásra vonatkozó bizonyítékokat, valamint az emotikonok használatát (Vámos 2003).

4. táblázat. A kétnyelvi képzésre jelentkező hallgatók motivációi

Válasz	Az indok, a motiváció megnevezése	Indokok megoszlása	
16	saját idegen nyelvi (angol) kompetencia fejlesztése, szintentartása	idegen nyelvvel kapcsolatos	36
11	az idegen nyelv (angol) szeretete		
9	a nyelvtudás fontossága ma Magyarországon		
18	szakmai jellegű választás, egyfajta elkötelezettség, személyes meggyőződés a kisgyermekkorú idegennyelv-fejlesztés hasznosságáról	szakmai, pedagógiai	18
30	előny a munkahelykeresés során, jobb munkalehetőségek, külföldi vagy magánóvodai elhelyezkedés, magasabb fizetés	munka, anyagi előny	30
3	egyéb válasz (nem besorolhatók: "divat lett az ovis angol", "nem akar mezei óvó néni lenni", "kíváncsi a kétnyelvű képzésre")	egyéb	3
87	ÖSSZES	indokok	87

– „Az angol nyelv az egyik „hobbim”. Nyelvszakra is jelentkeztem, mindig is érdekelt. Szeretnék Erasmusszal külföldre kijutni tanulni. Továbbá a végzés után szívesen dolgoznék angol–magyar nyelvű óvodában. A tanulmányaim alatt is szeretném fejleszteni tudásom, és ez a kurzus megfelelőnek tűnt.”

– „Az elmúlt évek során volt szerencsém anyanyelvi környezetben gyermekkel foglalkozni. Ehhez a jövőben is lenne kedvem – actually minden vágyam ☺ –, s ennek érdekében szeretném tudásomat fejleszteni.”

Jellemzően a szakmai érdeklődés és elhivatottság tapasztalható a motivációkat firtató kérdésre adott hallgatói válaszokban. Kevésbé jellemző, hogy kizárólag a jövőbeni külföldi munkavállalás lehetősége, a magasabb fizetés reménye vagy a nyelvvizsgára való könnyebb felkészülés miatt jelentkezik az illető a kétnyelvi óvodapedagógusi képzésre. Megállapítható továbbá, hogy aki egyetlen indokot fogalmaz meg, annak válasza jellemzően anyagi jellegű vagy/és elhelyezkedéssel kapcsolatos motivációt takar.

Hallgatói elvárások

A kérdőív elvárásokkal kapcsolatos válaszaiból megállapítható, hogy a kétnyelvű fejlesztésre felkészítő specializáció iránti igények és elvárások többrétűek, csakúgy, mint a hallgatói motivációk. A jelentkezők közül szinte mindenki elvárásként fogalmazza meg saját idegen nyelvi kompetenciáinak továbbfejlesztését.

tését, de a *tudatos kurzusválasztást jelzi* az is, hogy a legtöbben ennél jóval többet várnak. Sok jelölt sikeresen kísérli meg megragadni és meghatározni a képzés *szakmai jellegének esszenciáját* is. A hallgatói válaszokban megtalálhatóak a specializáció stúdiumainak céljaira, tartalmára és tanulási eredményeire történő utalások is. *Elvárásként* merül fel a nyelvtudás tökéletesítése mellett a módszertani ismeretek, a nyelvpedagógiai eljárások és az angol gyermekkultúra elemeinek (játékok, dalok, mesék, mondókák) elsajátítása is. Néhány jellegzetes, szakmai jellegű választ az 5. táblázatban mutatok be. Eszerint a jelentkezők érdeklődést mutatnak a kétnyelvű fejlesztés elmélete (“B”) és angolszász kultúrához kötődő gyermeknevelés módszerei (“E”) iránt éppúgy, mint az autentikus gyermekirodalom (“C”) és a célnyelvi kultúra vonatkozásában (“D”). Egyes hallgatók kérdéseket fogalmaznak meg a témával kapcsolatban, amelyek szintén tudatosságot, igazi érdeklődést jeleznek (“A”). Többeknek már a jelentkezéskor vannak a célnyelvi országban kisgyermeknevelőként szerzett nevelési tapasztalatai (“B”). Nagyfokú tudatosságot jelez az is, amikor a hallgató a gyermeknyelvről és a szaknyelvről, „a kisgyermekek szókincséről, játékos elnevezésekről”, valamint a “testnevelési foglalkozások szakszavairól” ír (“E”).

5. táblázat. Hallgatói elvárások a képzéssel kapcsolatban – motivációk, kompetenciák és nézetek megjelenése

Hallgatói elvárások a képzéssel kapcsolatban
A „Olyan tudásra szeretnék szert tenni, mely segítene a munkatalálásban, és még szívesen is használok. Irodalom, gyermekzene és külföldi játékok megtanulása. Kíváncsi lennék, hogy mennyire lehetne bevonni az idegen nyelvű gyerekeket a mi kultúránkba dalokkal, népmesékkal, rajzfilmekkel.”
B „Szeretném nyelvtudásomat továbbfejleszteni, és megismerkedni különféle módszertanokkal, melyeket itthon alkalmazunk. Külföldi tapasztalataim során észrevettem bizonyos különbségeket a rendszerek között, szeretnék elméletben is tanulni róluk és új módszereket elsajátítani.”
C „Remélem, sikerül olyan szintre fejlesztenem angoltudásom, hogy azt később tovább tudjam adni a csoportomnak. Szeretnék játékokat, énekeket, mondókákat tanulni, amelyek nem feltétlen magyarok lefordítva, hanem speciálisan angol játékokra is kíváncsi lennék.”
D „A kurzustól azt várom, hogy a nyelvi tudásom fenntartsam és gyarapítsam, valamint szeretnék angol meséket, énekeket, mondókákat és kultúrát tanulni, amelyet a jövőben az óvodásoknak majd én is megtaníthatok, ezzel megszerettetve velük a nyelvet.”
E „A kisgyermekek szókincse, játékos elnevezések, angol nyelvű dalok tanulása hasznos lenne. Testnevelési foglalkozások szakszavainak tanulása, angolszász kultúrához kötődő gyerekevelés módszerei.”

A véletlenszerűen kiemelt válaszok tanúskodnak arról, hogy a hallgatók már a képzés megkezdése előtt rendelkeznek határozott nézetekkel arra vonatkozóan, hogy mire van szüksége egy kétnyelvű óvodai kontextusban tevékenykedő pedagógusnak, és milyen kompetenciákat kell elsajátítaniuk annak érdekében, hogy a végzést követően belőlük is jó kétnyelvű nevelő váljon (5. táblázat).

6. táblázat. Belépő hallgatók kétnyelvű nevelést folytató pedagógusra vonatkozó metaforái

Metaforacsoportosulások	Hallgatói metaforák és indoklásaik (példák)		
	Tipikusabb	Érdekesebb, szokatlanabb	Speciális, kétnyelvű és/vagy korai fejlesztésre utaló
Szülő-nevelő	gondoskodó anya, minden kérdésre készségesen válaszol	modern nagymama, tud haladni az idővel és szereti a gyerekeket	az édesanya, akinek a férje más nemzetiségű, és szeretné, ha gyermeke ápolná és továbbvinné anyanyelvét
Barát/társ	jóbarát, mert segít a bajban és megértő	egy érett óvoda, mert így az óvodásokból is a legjobbat tudja kihozni	külföldi barát, mert játékosan, szinte észrevétlenül segít megismertetni velünk az adott kultúrát
Szívárvány (önálló)	szívárvány, sokoldalú és színes	szívárvány, mert állandó, ugyanakkor változik, attól függ, honnan nézzük, mert tud alkalmazkodni	szívárvány, színes, vidám csodaként mutatja az utat a gyerekeknek, ezzel kedvet adva a folytatáshoz
Nap, napsugár, fény	napsugár, vidám és szívet melengető, fényt visz a gyerekek életébe	a Nap, mindenki érdekesítően figyel rá, s közben meleget áraszt	nap, sugározva, jókedvűen kell megvilágosítani a gyermek elméjét, így kell a tudást átadni
Kaméleon (önálló)	kaméleon, mert mindig tudja melyik színét/nyelvét mutassa	kaméleon, könnyen tud alkalmazkodni a gyerekekhez, és azok tudásszintjének megfelelően tartja az angol nyelvű foglalkozásokat	kaméleon, bármikor alkalmazkodni tud mind a magyar, mind az angol anyanyelvű gyerekekhez
Könyv (és változatai)	képeskönyv, szórakoztató és tudást ad	nagy könyv, mindig mindenre lehet nyitott	könyv, nyitott és megfelelő tudással rendelkezik, amit érdekesen tud elmesélni
Állat (gyűjtő)	madár (szülő), mert tanítja a kicsiket, és vigyáz rájuk még akkor is, ha nem a sajátja	csiga, lassan, de biztosan célba ér (mert az óvodapedagógus lassan adja át a tudását a gyerekeknek)	tyúkanyó, vigyáz a gyerekekre, és angolul kotkodácsol

Hallgatói nézetek a metaforavizsgálat kapcsán

Röviden összegzem a felvételi eljárás kapcsán begyűjtött hallgatói nézeteket feltáró metaforák vizsgálatának tapasztalatait annak bemutatására, hogy azok mennyiben segíthetik a pályaalakulási kérdések megítélését. Megállapításaim – a teljesség igénye nélkül – a kétnyelvi specializációra az elmúlt három évben jelentkező több mint kétszáz hallgató által alkotott metaforákon alapulnak.

A 2010-es minta részletes, valamint a további két év részleges elemzése alapján a *kétnyelvű óvodapedagógus* mint célfogalomra alkotott metaforák azt tükrözik, hogy a hallgatók többsége már a képzés megkezdése előtt is rendelkezik alapvető ismeretekkel, elképzelésekkel a korai kétnyelvű fejlesztés területén.

A 6. táblázatban összegyűjtöttem és tartalmi kategóriákba rendeztem a gyakrabban előforduló hallgatói metaforákat indoklásukkal együtt. A jellegzetes szülő-nevelő, barát/társ vagy a fény/forrásjellegű pedagógusmetaforákon (Vámos 2003) kívül megjelennek a kétnyelvűség szempontjából tipikusnak számító (Trentinné 2008) szivárvány- és kameleonmetaforák is önálló csoportot alkotva. Érdekesség a további nagyszámú állatmetafora, melyek egy része megnevezésében is szorosan kapcsolódik a szülő-nevelő funkcióhoz. Fontos különbségként ez a jellegzetesség nem figyelhető meg a kameleonmetaforák esetében.

Vannak a hallgatói metaforák között kimondottan egyedi, kedves, a korai kétnyelvű fejlesztést jól megragadó képek, mint például a tyúkanyó, aki „vigyáz a gyerekekre, és angolul kotkodácsol”. Az egyedibb, ezért a fenti táblázatból kimaradó metaforák közül említésre érdemesek a kétnyelvi (vagy többnyelvi) fókuszra figyelembe véve a 7. táblázat példái, melyek közül néhány, a „tolmács” és az „érem” már előfordultak a korábbi metaforavizsgálataim során (Trentinné 2008).

7. táblázat. A képzésbe belépő hallgatók pedagógus-metaforái kétnyelvi fókusszal

Metafora	Magyarázat
érem	egyszerre adja át saját hazája és más nyelvi területek kultúráját, az egymás iránti tiszteletét
igazi közvetítő	olyan, mintha két helyen is tudna lenni egyszerre, nemcsak a magyar kultúrát ismerteti meg, hanem már a nagyon picinek betekintést nyújt a világnyelv rejtelseibe
külföldi mesehős	egyszerre ismerős, mégis ismeretlen nyelvet mutat be
jó tolmács	könnyedén mozog két vagy akár több nyelv területén is

Bár a 2011-es és 2012-es gyűjtésű metaforáknak még csak a részleges elemzése történt meg, egyetlen megállapítást feltétlenül kiemelnék a jelen kutatásban begyűjtött több, mint kétszáz kétnyelvi pedagógusmetafora kapcsán, az ún. „telítettségi határ” kérdésének megítélését. A jövőben a metaforavizsgálat módszerének egyre népszerűbbé válása kapcsán szükséges lesz a telítettségi határ fogalmának és komplex jelentésének pontos meghatározása (Mason 2005; Sántha 2006). A szakirodalom korábban még nem írta le az általam észlelt következő jelenséget, nevezetesen, hogy bár egy adott elemszámon fölül már nem születik a kutató számára újnak számító metafora, ugyanakkor a metaforákhoz fűzött indoklások teljes mértékben eltérnek az addig begyűjtöttektől. A kutatás reliabilitását bizonyítja, hogy újabb lekérdezéssel a korábban megismert leggyakoribb metaforák kerültek elő ismét nagy számban, megerősítve az eddig feltárt prototipikus jegyeket (vö. Trentinné 2008). Ugyanakkor folyamatosan vizsgálni kell, hogy a metaforákhoz fűzött értelmezések, magyarázatok terén tudnak-e a válaszadók újat mondani, ami által a *jól ismert metaforák teljesen új értelmezést nyernek*. Például, míg korábban a kétnyelvi pedagógus mint „szivárvány” a tanító személyiségében, kompetenciáiban rejlő sokszínűségét ragadta meg, most ugyanez a nyelv sokszínűségét meglátni, megtanítani képes vagy az állandó, mégis folyamatosan változó pedagógus képét tárja elénk (lásd 8. táblázat).

8. táblázat. Telítettségi határ elérésének kérdése
– hagyományos metafora újszerű magyarázattal

Metafora	Magyarázat
kaméleon	több színben különleges része környezetének
forrás(víz)	tiszta, de hatásos, és a kezdetektől jelen van
homokóra	magyarul kommunikál, és ha „lejárta a homokszemek”, fordul, és angol nyelvre vált
szülő	mintha saját gyerekivel foglalkozna – szavak nélkül is értik egymást
szivárvány	nem csak egy oldalról nézi a nyelvet, hanem annak sokszínűségét részesíti előnyben. Több árnyalatát tanítja meg, pl. mesék, dalok stb.

Vizsgálati fókuszom, a *pályaalakalmasság* megítélése szempontjából megállapítható, hogy a jelentkezők nagy többsége olyan pedagógusmetaforát alkotott, amely teljes mértékben megfelelt az elvárásoknak. A részletesen is feldolgozott 2010-es adatok szerint ugyanakkor több válaszadó (a jelöltek 20%-a) egyáltalán nem írt metaforát. Ennek oka nem tudható. Feltételezhető azonban, hogy vagy nem voltak képesek, vagy nem akartak időt szánni a kreatív feladat megvala-

szolására. Számos esetben a kérdőív teljes áttekintése vagy a kérdőívet hiányosan beadó, idő előtt távozó jelentkezők megkérdezése az okokról segíthet ezt a kérdést eldönteni. Amennyiben a jelöltek *nem voltak motiváltak* a feladat megoldására (hiszen nem kellett nevet írni a kérdőívre), abban az esetben mindenképpen negatív jelként értékelem az üresen hagyott helyet, az illető munkához, tanuláshoz való hozzáállását pályaalkalmassági szempontból. A kétnyelvi specializáció stúdiumainak sikeres elvégzése ugyanis csakúgy, mint maga a hivatás, sok pluszmunkát, energiát, kitartást és elkötelezettséget kíván a résztvevőktől. Természetesen a kreativitás, a fantázia, a jelentésátvitel, a metaforaalkotás képességének hiánya nem jelenthet hátrányt a felvételnél, de meglete mindenképpen előnyére válik minden – kiemelten is a korai kétnyelvű fejlesztés területén tanuló és tevékenykedő – pedagógus(hallgató)nak.

A másik, pályaalkalmassági szempontból rendkívül *fontos körülmény* az, ha született ugyan metafora a jelölt tollából, de az valamilyen szempontból kétséget ébreszt a hallgató alkalmasságát illetően. Arra a mondatkezdetre, hogy „az ideális kétnyelvi óvodapedagógus olyan, mint ...” a következő hasonlatok születtek egyes válaszadóktól:

- olyan, mint az asztal, mert Törpapa a főnök
- olyan, mint a kígyó, mert néha mérges, néha kíméletes
- olyan, mint a tűz, mert néha csak pislákol, néha viszont mindent beborít
- olyan, mint a ragadozó állat, mert ha zsákmányra vár, képes türelmesnek lenni, de szenvedélyes is

A példaként idézett utolsó válaszban a hallgató valószínűleg szintén nem volt teljes mértékben elégedett a saját metaforájával, hiszen zárójelben hozzáfűzte, hogy „ennél biztosan lehetett volna jobbat is írni”. A „néha mérges, néha kíméletes kígyó” és „az angolul kotkodácsoló tyúkanyó” képe mindenesetre teljes mértékben eltérő belépő nézeteket tükröz. Megfontolandó, hogy a nagyszámú, sok esetben azonos nyelvi szinten lévő jelentkező közül kiket érdemesebb felvenni egy sok tanulást, erőfeszítést igénylő, de rengeteg lehetőséget kínáló képzésre.

Összegzés

A hazai közoktatásban egyre nagyobb az igény szakképzett, a kétnyelvű oktatás-nevelés területén kompetens pedagógusokra. Az ELTE TÓK azon kevés hazai pedagógusképző intézmények egyike, ahol a jelöltek alapképzés formájában speciális felkészítést kapnak a korai kétnyelvű fejlesztésre. Eddig még nem történt

meg a hazai kétnyelvi pedagógusképzésben résztvevő jelöltek nézeteinek (bellefs) feltárása leendő hivatásukról, a kétnyelvűségről és a képzésről, holott a belépő hallgatói vélekedések, szubjektív elméletek alapvetően meghatározzák a képzés sikerét és befolyásolják a pályaszocializációt is. Az ELTE TÓK kétnyelvi képzése iránt érdeklődő óvodapedagógus-jelöltek 2010 óta már három alkalommal töltötték ki egy nézeteket és motivációkat vizsgáló magyar nyelvű kérdőívet az idegen nyelvi kompetenciákat mérő teszt és a szóbeli felvételi beszélgetésen való részvétel mellett. Jelen tanulmány a begyűjtött 260 kitöltött hallgatói kérdőív alapján fogalmaz meg néhány gondolatot és tapasztalatot – a teljesség igénye nélkül – a belépő nézetek, motivációk, elvárások, pályaaalkalmasság kérdéskörei, összefüggései kapcsán.

A tanulmány első részében a kutatást alapozó szakirodalom ismertetése történt meg, kiemelve a nézetek pedagógusképzésben és -kutatásban meghatározó szerepét. Ezt követően kitértem a nézetek feltárására alkalmas hagyományos és új generációs kvalitatív vizsgálati módszerek bemutatására. A kutatás jellemzését, körülményeinek leírását követően a kérdőíves- és metaforavizsgálat tapasztalatainak megfogalmazása következett a motivációk, elvárások és nézetek tekintetében.

Az eredmények tükrében megállapítható, hogy a kétnyelvi specializációra való jelentkezést meghatározó hallgatói motivációk csakúgy, mint a képzéssel kapcsolatos elvárások a többség esetében sokrétűek, komplexek. A válaszok közül sok tükröz kifejezett szakmai érdeklődést, a korai kétnyelvű fejlesztés iránti elkötelezettséget, tudatos választást; ugyanakkor megtalálhatók a pusztán anyagi jellegű motivációk is a kétnyelvi képzésre való jelentkezéskor. A nézetek metaforavizsgálattal történő feltárása kapcsán bebizonyosodott, hogy – előzetes feltételezéseimmel ellentétben – a hallgatók többsége már a képzés megkezdése előtt is rendelkezik alapvető ismeretekkel, elképzelésekkel a korai kétnyelvű fejlesztés és az arra felkészítő pedagógusképzés terén. A hivatástudatot, gyermekközpontúságot, szakmai rátermettséget és nyitottságot tükröző (vagy éppen nem tükröző) válaszok, metaforák és indoklások hatékonyan segíthetik a pályaaalkalmasság megítélését, és ezáltal sikeresen befolyásolhatják a kétnyelvi képzés eredményességét. Mindezek alapján a kérdőívet alkalmas eszköznek tartom a korai kétnyelvű fejlesztés speciális feladatára leginkább megfelelő jelöltek kiválasztására, természetesen a megfelelő magas szintű célnyelvi kompetenciák meglétének ellenőrzése mellett.

Irodalom

- Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, 709–725.
- Demeter, K. & Szarka, J. (szerk., 2011). *NÓK Tanterv. Tájékoztató jegyzet 2011. július 1. óvodapedagógus hallgatóknak a képzésről*. Budapest: ELTE TÓK.
- Dudás, M. (2005). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés, 2005/3*, 23–43.
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus, I. (szerk.), *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 46–120.
- Ehmann, B. (2002). *A szöveg mélyén*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Falus, I. (szerk., 1998). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2001a). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra, 2*, 21–28.
- Falus, I. (2001b). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Báthory, Z. & Falus, I. (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó, 213–234.
- Falus, I. (2002). A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In Bábosik, I. & Kárpáti, A. (szerk.), *Összehasonlító pedagógia*. Budapest: BIP, 87–106.
- Falus, I. (2006a). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus, I. (2006b). Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In Demeter, K. (szerk.), *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 299–309.
- Falus, I. (2007, szerk.). *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus, I. & Golnhofer, E. & Kotschy, B. & M. Nádasi, M. & Szokolszky, Á. (1989). *A pedagógia és a pedagógusok: Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Golnhofer, E. (2001). Pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Golnhofer, E. & M. Nádas, M. (1981). Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia* 3, 305–310.
- Hunyady, Gy. (2001). Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: Kovátsné dr. Németh, M. (főszerk.): *Tanulmánykötet*. Győr: NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, 62–71.
- Hunyady, Gy. (2004). Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In Bollókné Panyik, I. (szerk.), *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XXVII*. Budapest: Trezor Kiadó, 9–33.
- Hunyady, Gy. (2006). Pedagógikum a szépirodalomban. In M. Nádas, M. (szerk.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 15–36.
- Hunyady, Gy. & Ungárné Komoly, J. (1999). Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjeinek vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In Bollókné Panyik, I. (szerk.), *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés*. Budapest: Trezor Kiadó, 7–38.
- Hunyady, Gy. (1993). Szépirodalom és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 43/7–8, 107–114.
- Kimmel, M. (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In Falus, I. (szerk.), *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 11–45.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, (9) 3, 317–326.
- Kovács, J. (2008). Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar-angol általános iskolai program vizsgálata. In Vámos, Á. & Kovács, J. (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 187–212.
- Kovács, J. (2009). Magyar-angol kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In Kovács, J. & Márkus, É. (szerk.), *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 42–52.
- Kovács, J. & Trentinné, B. É. (2010). Hitek és tévhitek. Idegennyelvi fejlesztés az óvodában. *Óvónők Kincsestára. E* 3.7, 1–24.
- Kovács, J. & Molnárné Lipták, E. (2003). Ahol az élet két nyelven folyik. *Óvodai nevelés*, 7, 286–28.
- Kovács, J. (2006). *Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? – hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In Falus, I. (szerk.), *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 121–155.

- Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laidlaw, C. (2001). *Intercultural Learning. A Resource Book for Primary Teachers of English*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- M. Nádasi, M. (1999). *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Budapest: Raabe Kiadó.
- M. Nádasi, M. (2001). A pedagógus pálya foglalkozási ártalmi – pályakezdők közérzete. In Radnainé Szendrei, J. (szerk.), *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkor nevelés*. Budapest: Trezor Kiadó, 70–74.
- M. Nádasi, M. (2002). Az oktatáselméletek hatás(talanság)a gyakorlatra. In Bábosik, I. & Kárpáti, A. (szerk.), *Összehasonlító pedagógia*. Budapest: Books in Print Kiadó.
- M. Nádasi, M. (2006). Pedagógikum a hétköznapokban. In M. Nádasi, M. (szerk.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 4–14.
- Mason, J. (2005). *Kvalitatív kutatás*. Budapest: Jóság Kiadó.
- Morvai, E. & Poór, Z. (2006). *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=732 (Letöltés dátuma: 2013. 01. 25.)
- Nahalka, I. (2003a). A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5, 69–75.
- Nahalka, I. (2003b). Az oktatás tartalma. In Falus, I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. www.oecd.org/TALIS (Letöltés dátuma: 2013. 01. 25.)
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Poór, Z. (2012). Opponensi vélemény Trentinné Benkő Éva: Pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés és a korai kétnyelvű fejlesztés doktori értekezésének műhelyvitájára. Kézirat.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd ed. New York: Macmillan, 102–119.
- Sántha, K. (2004). A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2, 27–44.

- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Seidman, I. (2002). *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, É. (1999). A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3, 343–348.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2003a). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Szivák, J. (2003b). Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88–95.
- Tárnok, P. (2009). Kompetencia alapú nyelvelsajátítás óvodákban. In Kovács, J. & Márkus, É. (szerk.), *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 101–104.
- Tolnai, K. (2009). Félúton – A természetes és a mesterséges között (A HABA-KUKK Alapítványi Óvoda Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett „Szelíd nyelvi nevelés” című programjának bemutatása). In Kovács, J. & Márkus, É. (szerk.), *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Trentinné Benkő, É. (2008). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In Vámos, Á. & Kovács, J. (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 248–264.
- Trentinné Benkő, É. (2009). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In Kovács, J. & Márkus, É. (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 143–158.
- Trentinné Benkő, É. (2013). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. PhD disszertáció. Kézirat. Budapest: ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet.
- Vámos, Á. (2001a). A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálójával. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó: 283–307.
- Vámos, Á. (2001b). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–114.

- Vámos, Á. (2003a). *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Vámos, Á. (2003b). *Metafora a pedagógiai kutatásban*. *Iskolakultúra*, 4, 109–112.
- Vámos, Á. (2008). A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1–2, 24–38
- Vámos, Á. & Kovács, J. (szerk., 2008). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Vass, V. (2006a). A kompetencia fogalmának értelmezése. In Demeter, K. (szerk.), *A kompetencia*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 139–161.
- Vass, V. (2006b). A kompetencia fogalmának értelmezése. In Kerber, Z. (szerk.), *Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 11–28.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.

Függelék

1. sz. Melléklet:

A 2010-2011-es kérdőív kérdései

1. Miért jelentkezett az angol kétnyelvű óvodai foglalkozások kurzusaira?
2. Véleménye szerint milyen készségekkel, képességekkel, szaktudással, tulajdonságokkal stb. kell rendelkezni ahhoz, hogy valaki képes legyen idegen nyelven foglalkozásokat tartani óvodásoknak? Mi mindent kell tudnia az óvodapedagógusnak a kétnyelvű neveléshez?
3. Mit vár ettől a képzéstől tantárgyak, témák, munkamódszerek stb. tekintetében? Mi érdekelne, mire lenne kíváncsi? Mit szeretne megtanulni, elsajátítani?
4. Kérjük, fejezze be az alábbi mondatot! (Használhat bármilyen metaforát pl. tárgyat, növényt, állatot, épületet, természeti jelenséget, híres embert, elvont fogalmat és ha lehet, indokolja is választását! Pl.: *Az idő olyan mint egy folyó, mert hol lassabban, hol gyorsabban hömpölyög előre.*

Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus olyan, mint egy/a(z), mert

2. sz. Melléklet:

A 2012-es kérdőív kérdései

1. Miért jelentkezett az angol kétnyelvű óvodai specializációra?
2. Mi a véleménye a korai kétnyelvű fejlesztésről?
3. Véleménye szerint milyen készségekkel, szaktudással, tulajdonságokkal, attitűddel stb. kell rendelkeznie egy óvodapedagógusnak a kétnyelvű neveléshez? Mik a legfontosabbak?
4. Véleménye szerint Ön miért lenne jó kétnyelvű óvodapedagógus?
5. Mit vár ettől a kétnyelvű képzéstől tantárgyak, témák, módszerek, gyakorlat stb. tekintetében? Mi érdekelné, mire lenne kíváncsi? Mit szeretne megtanulni, elsajátítani a képzés során?
6. Képzelve el, hogy Ön már kétnyelvű angolos óvodapedagógus! Az udvaron tartózkodik a gyerekekkel. Mivel kötné le őket? Milyen lehetőségeket lát az idegennyelvű fejlesztésre?
7. Kérjük, fejezze be egy hasonlattal az alábbi mondatot! Használhat bármilyen metaforát pl. tárgyat, növényt, állatot, épületet, természeti jelenséget, híres embert. Indokolja is választását!

Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus olyan, mint egy/a(z), mert

Trentinné Benkő Éva PhD

az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. Oktatóként az angol műveltségterületi tanítóképzésben és a kétnyelvű óvóképzésben vesz részt (tantárgyai: angol módszertan, angol gyermekirodalom, angol gyermekjátékok, tanítási gyakorlat, kétnyelvűség elmélete és gyakorlata, kétnyelvűség módszertana). 2013-ban doktorált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolában. Doktori értekezésében a korai kétnyelvű fejlesztést támogató pedagóguskompetenciákkal és pedagógusképzéssel foglalkozik. Kutatási területei: a gyermeknyelvpedagógia, a kétnyelvű oktatás-nevelés, a kvalitatív kutatási metodológiák elmélete és gyakorlati alkalmazása. Gyakorló nyelvpedagógusi, mentortanári, nyelvoktatási szakértői, tanártréneri háttérrel, valamint az idegen nyelvi tanítóképzés területén a Leeds-i Egyetemen szerzett Master of Education végzettséggel rendelkezik. Társszerzőként jegyzi az általános iskolásoknak szóló *Magicland* és *Magic Friends* angol nyelvkönyvcsaládokat.

2.

NEMZETISÉGI KUTATÁSOK

Hukné Kiss Szilvia

(Budapest, BGF)

DIE GESCHICHTE DER DEUTSCHEN
IM KOMITAT WESPRIM
MIT BESONDEREM AUGENMERK
AUF DIE ZIRTZER KERNLANDSCHAFT

Im folgenden Artikel soll ein Überblick über die historischen Ereignisse im Komitat Wesprim gegeben werden, die die Ansiedlung einer großen Anzahl von Siedlern verschiedener Nationalitäten notwendig gemacht hatten. Neben der Darstellung der Prozesse im Komitat Wesprim werden vor allem die Ereignisse hervorgehoben und behandelt, die für die Ansiedlung der Zirtzer Kernlandschaft¹ relevant sind. Es werden ebenfalls jene Geschehnisse dargestellt, die im Laufe dreier Jahrhunderte großen Einfluss auf die deutsche Bevölkerung ausgeübt haben bzw. die die Veränderungen in ihrer Anzahl verursacht haben könnten, und dadurch den Assimilationsprozess beschleunigten.

Die Zirtzer Kernlandschaft liegt im nördlichen Teil des Bakony-Gebirges, im sog. Hohen-Buchenwald² im Ungarischen Mittelgebirge. Das Gebiet wird von dem einst wasserreichen, heute eher still fließenden Bach Cuha durchflossen, neben dem bereits in der römischen Zeit ein Kriegsweg geführt hatte. Das geographische Zentrum der Region bildet Zirtz, es liegt auf dem wichtigen Verkehrsweg zwischen Wesprim/Veszprém und Raab/Győr. Bereits im 19. Jahrhundert wurden diese Städte mit einer Eisenbahnlinie, die durch Zirtz geführt hatte, verbunden. Hier treffen sich auch die kleineren Nebenstraßen.

¹ Die Benennung ‚Zirtzer Kernlandschaft‘ wurde von C. J. Hutterer übernommen. Die Rechtschreibung des Namens Zirtz geschieht auf Grund von Hutterers Werken.

² ung. ‚Magas Bakony‘

Diese zentrale geographische Lage trug zweifelsohne dazu bei, dass Zirtz eine Entwicklung durchmachte, durch die es zum wirtschaftlichen, kulturellen – und zeitweise auch Verwaltungszentrum³ – wurde.

Eine besondere Aufmerksamkeit wird auch der der Region namengebenden Stadt Zirtz gewidmet. Damals wie heute nimmt Zirtz in der Hochfläche nicht nur in geographischer, sondern auch in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht eine zentrale Rolle ein. In Zirtz findet man eine Abtei des im 12. Jahrhundert nach Ungarn gekommenen Zisterzienserordens. Der Orden spielte neben den Feudalherren eine bedeutende Rolle in der Ansiedlung der Deutschen in der Region.

Nicht nur Zirtz, sondern auch andere, heute verwaltungsmäßig unabhängige, damals einen Teil der Liegenschaften des Ordens bildende Ortschaften, verdanken den Zisterziensern ihre neuen deutschen Bewohner. 1182 wurde das damals noch königliche Jagdgebiet von dem ungarischen König Béla III. dem französischen Zisterzienserorden geschenkt. Die Mönche aus Clairvaux fanden hier ein für einen Klosterbau ideales Gebiet, da es – ähnlich den von dem Orden im allgemeinen bevorzugten Gebieten – mitten in einem fast undurchquerbaren Wald, der gerodet werden musste, und der von einem damals noch wasserreichen Bach, Cuha, durchquert wurde, lag. Zirtz bildete das Zentrum des Besitztums, aber einige Meiereien gehörten auch dazu. Hier wurde also ein Kloster und neben ihm auch das Dorf, das vorerst noch von Ungarn bewohnt war,⁴ aufgebaut.

Komitat Wesprim vor der Ansiedlung der Deutschen

Das Komitat Wesprim war vor der Türkenzeit (15. Jahrhundert) größtenteils von einer Bevölkerung vorwiegend ungarischer Nationalität bewohnt. Über die Anzahl der bewohnten Orte geben die Steuerlisten eine Information. Demnach kann man die Zahl der bewohnten Orte auf 273 bestimmen (Solymosi 198, 121).

Während der Türkenherrschaft, beginnend zu Anfang des 16. Jahrhunderts, bildete ein Teil des Komitats dank der wichtigen Grenzburgenkette Wesprim-Pápa-Palota-Csesznek, ein Grenzgebiet, das nicht selten sogar an zwei Herren

³ Zirtz wurde 1984 zur Stadt und von diesem Zeitpunkt an gehörten verwaltungsmäßig insgesamt 12 Siedlungen zu Zirtz.

⁴ Ende des 15. Jahrhunderts gab es in Zirtz 18 bewohnte Höfe (Horváth 1930, 20).

Steuer zahlen musste. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts fielen die zwei wichtigsten Burgen des Komitats: 1552 Wesprim und 1567 Pápa. Das Komitat als auch die Region um Zirtz fiel unter die Oberhoheit der Türken. Durch die Türkenherrschaft nahm die Zahl der Bevölkerung rapide ab. Das Land wurde abgebrannt, verödet, die Bevölkerung fand durch die ständigen Einbrüche und Beutezüge keine Ruhe. Die Steuerlisten der Türken zeigen die Veränderung der Bevölkerungszahl und es ist festzustellen, dass Ende des 17. Jahrhunderts ein Großteil der Dörfer unbewohnt war, aber in den bewohnten lebten auch nur höchstens drei oder vier Leibeigenenfamilien.⁵ Die Felder blieben größtenteils unbebaut, es entstanden Sümpfe, und in den Gebirgen (so auch im Buchenwald) eroberte der Wald bereits gerodete Felder zurück. Die von Menschenhand errichteten Gebäude, wie Kirchen, Kapellen und Landsitze wurden auch zunichte gemacht.

Ein Großteil der kirchlichen Besitztümer ging auch verloren. In den ersten 350 Jahren ihrer Geschichte entwickelte sich Zirtz langsam zu einem Marktflecken. Dieser Entwicklung setzten die turbulenten Jahre der Türkenkriege ein Ende. Mit der Besetzung von Wesprim (1552) wurde Zirtz zur südlichen Grenze des Königlichen Ungarns, wodurch es sich nicht vor den ständigen Beutezügen retten konnte. Die Veränderungen in der Zahl der steuerzahlenden Fronhöfe zeigen die Steuerlisten. 1536 bezahlten neun, zwischen 1549–53 zwei Höfe Steuer, danach gibt es keine Eintragungen über Zirtz in den Steuerlisten (Pákay 1942, 158) und es verschwindet auch von den Landkarten in der Türkenzeit.⁶ Zirtz wurde – wie auch die im Beitrag beschriebenen Dörfer – fast völlig zerstört und entvölkert. Die Zisterzienser verloren ihren Besitz, weltliche und kirchliche Gutsherren wechselten sich ab. Erst 1659 geriet es wieder in das Eigentum der Zisterzienser.

Das Kloster in Lilienfeld erwarb es zurück und wirtschaftete hier 40 Jahre lang. Aber es bedeutete für das Kloster in Lilienfeld ein großes Opfer, das es nicht bringen konnte, so waren sie gezwungen ein anderes Kloster zu suchen, das reich und bemannt genug war, ihnen Zirtz abzukaufen. Diesen Käufer fanden sie im preußischen Kloster Heinrichau.

Besonders groß war die Verwüstung auch in den Dörfern des Buchenwaldes, vor allem auf den Herrschaftsgütern der Familie Esterházy um Pápa und

⁵ Siehe dazu Pákay 1942.

⁶ Vgl. dazu die Landkarten vom Komitat Wesprim in der Türkenzeit (1536, 1588, 1647 und 1696). Pákay 1942.

Csesznek. Das hatte unter anderem zur Folge, dass diese Familie zum größten Ansiedler im Komitat wurde.⁷

Nach der Befreiung von den Türken dezimierten noch Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts Hungersnot und Pestepidemien die übriggebliebene Bevölkerung.

Die Ansiedlung der Deutschen im Komitat Wesprim

Die ersten Versuche, die verödeten und entvölkerten Gebiete und Dörfer neu zu beleben, entstanden Ende des 17. Jahrhunderts. Diese Versuche waren kein Teil eines umfassenden (staatlichen) Programmes, aber schon damals gab es das Bestreben nach einer organisierten Ansiedlung. Zwischen 1695 und 1725 nahm die Zahl der bewohnten Orte im Komitat um 15 zu. Auch nach Zirtz wurden die ersten Siedler zu dieser Zeit eingeladen.

Mit der Heinrichshau-Ära, die im Jahre 1695 anfang und etwa 100 Jahre andauerte, beginnt auch die Geschichte der Deutschen in Zirtz, bzw. in acht weiteren Orten im Komitat Wesprim.⁸ Der Bevollmächtigte des Heinrichshauer Abtes Abraham Warbizig (Horváth 1930, 125) brachte einige schlesische Familien mit und 4000 Forint, um das in ruiniertem Zustand existierende Kloster neu aufzubauen und mit der Bewirtschaftung zu beginnen. Es werden 13 Häuser und eine kleine Kapelle (Horváth 1930, 126) gebaut, die aber während des Rákóczi-Freiheitskampfes von den Kuruzen zerstört wurden.

Nach diesem tragischen Anfang begannen die Aufbauarbeiten erneut erst 1715. Neue Häuser (13 große und 15 kleine) werden gebaut, ein größeres Gebäude wird errichtet, das den Mönchen provisorische Unterkunft⁹ bietet, aber in erster Linie begannen die Bauarbeiten des neuen Klosters. Die Ruinen wurden gesprengt, heute erinnert bloß eine Säule an das erste Kloster der Zisterzienser, die Steine werden in das neue eingebaut.

⁷ Die Familie Esterházy hat folgende Dörfer mit Deutschen besiedelt: Tesier/Ácsteszer, Gerisdorf/Bakongyirót, Veszprémhidégkút, Osslop/Bakonyoszlop, Sankt-Iwan/Bakonyszentiván, Bakonyzombathely, Csót, Föhnenfee/Fenyőfő, Kleinganna/Kisganna, Großganna/Nagyganna, Kup, Kolontár, Pápanyögér, Pápateszer, Sur, Sitsch/Szúcs, Borzavár, Rosssbrunn/Lókut und Halimba.

⁸ Die von den Zisterziensern angesiedelten Orte im Komitat Wesprim: Zirtz/Zirc, Bering/Tósokberénd, Olaszfalu, Epling/Eplény, Koppán/Bakonykoppány, Deutschewel/Nagytevel. Mit Ungarn wurde der ungarische Teil von Polán/Magyarpolány bzw. mit Deutschen der deutsche Teil von Polán/Németpolány angesiedelt.

⁹ Das Haus steht heute noch, es ist das älteste Gebäude der Stadt und wird Eulenburg genannt.

Zwischen 1715–1718 kommen auch weitere Siedler an. Der erste Kontrakt (Vertrag) zwischen der Abtei und den Siedlern stammt aus dem Jahr 1718 (Horváth 1930, 170). Es stehen schon 28 Häuser in Zirtz. Aus den spärlich vorhandenen Daten in den Registern, die in Zirtz ab 1720 geführt wurden, bietet sich ein buntes Bild über die Ansiedlungsgebiete der Deutschen: Brandenburg, Hartkirchen, Heinrichhau, Hitzing, Hollenbach, Koburg, Linz, Landshut, Röchendorf.

Erst die zweite Etappe der Ansiedlung brachte im Komitat mehr Erfolg. Zwischen 1720–1768 stieg die Anzahl der neubesiedelten Orte bzw. der Neusiedlungen um weitere 45. Die Ansiedlung im Komitat wurde in erster Linie von dem Hoch- und Gemeinadel bzw. von den kirchlichen Gutsherren übernommen, eine organisierte staatliche Ansiedlung ist nicht erfolgt. Der Löwenanteil in der Ansiedlungsarbeit, wie schon angedeutet, ist der Familie Esterházy zuzuschreiben, da ihre Güter am meisten unter den Folgen der Türkenherrschaft zu leiden hatten. Allein diese Familie hat im Komitat 23 Dörfer neu besiedelt. In der Zirtzer Kernlandschaft übten noch die Zirtzer Zisterzienser und die gemeinadelige Familie Ányos Ansiedlungstätigkeit aus.¹⁰

Von Anfang des Jahrhunderts bis zur Urbarialregelung im Jahre 1768 wurden die vernichteten Dörfer, die ungefähr 82% der Gesamtzahl der Siedlungen ausmachten, neubesiedelt, und es entstanden auch neue Siedlungen (ungefähr 10% der Gesamtzahl der Siedlungen). Aus den Prozentzahlen geht hervor, dass die Siedlungsstruktur im Komitat Wesprim infolge der Ansiedlungstätigkeit keine bedeutenden Änderungen erfuhr (vgl. Kovacsics 1989, 38).

Während die Siedlungsstruktur fast unverändert blieb, änderte sich die Bevölkerungsstruktur des Komitats, wobei festgestellt werden muss, dass der ursprüngliche Charakter, also ungarisches Mehrheitsgebiet, behalten wurde. Die prozentuellen Anteile der einzelnen Nationalitäten änderten sich stark. Es entstanden deutsche Mehrheitsgebiete, geschlossene Siedlungsräume. Wegen der vorhin geschilderten Ereignisse reichte die Zahl der ungarischen Siedler nicht aus, um alle vernichteten Dörfer neu zu besiedeln. In die vernichteten Dörfer und in die neu gegründeten Siedlungen wurden Ungarn, Deutsche und Slowaken gerufen.

In der Zeit der Urbarialregelung lag die Anzahl der deutschsprechenden Ortschaften bei 21,21% und die der ungarisch-deutschen bzw. ungarisch-slowakisch-

¹⁰ Die von der Familie Ányos angesiedelten Orte im Komitat Wesprim: Esstergart/Nagyesztergár und Fajst/Veszprémfajsz.

deutschen bei 4,24% bzw. 0,61% im historischen Komitat Wesprim¹¹ (Kovacsics 1989: 39). Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts stieg die Zahl der angesiedelten Orte auf 84, unter ihnen gab es 43 deutsche.

Es ist nicht leicht festzustellen, woher die deutschen Siedler kamen. Die Ausiedlung vollzog sich mehrere Jahre hindurch, die Ansiedlungsversuche blieben besonders in der ersten Phase, vor dem Rákóczi-Freiheitskampf, erfolglos, da die Siedler oft weitergewandert sind, oder – wie in Zirtz – ihre Häuser zerstört wurden. Es fehlen auch die Dokumente und die Eintragungen über ihre Herkunft in den Heirats-, Geburts- oder Todesregistern. Eine willkommene Ausnahme bildet Zirtz, wo die Register einige Ortsangaben enthalten, bzw. wo es dank der Geschichtsschreibung der Zisterzienser bekannt ist, dass sie Siedlerfamilien aus Schlesien mitgebracht haben. Auf jeden Fall kamen die Siedler aus verschiedenen Regionen des Deutschen Reiches, wahrscheinlich größtenteils aus südlicheren Gegenden bzw. aus den österreichischen Kronländern. In der Zirtzer Kernlandschaft sind folgende Siedlungsgebiete festzustellen: Schlesien, Westfalen, Passau und weitere bairisch-österreichische Gebiete wie Burgenland und Steiermark.¹²

Ein Beweggrund für die Ansiedlungstätigkeit der Gutsherren war die merkantilistische Denkweise, sie hielten nämlich ihr Land für umso reicher, je mehr Arbeitskraft darauf zur Verfügung stand. Die Siedler waren zum großen Teil Bauern, aber auch Handwerker, die sich meistens in den Städten niederließen.

Sowohl für weltliche als auch für kirchliche Gutsherren war der katholische Glaube der Siedler eine wichtige Voraussetzung. In der Zirtzer Kernlandschaft wurden ausschließlich katholische Deutsche angesiedelt, die Dörfer dieses Gebietes behielten bis zum heutigen Tag ihren katholischen Charakter.

Den Einwanderern wurden unterschiedliche Freiheiten zugesprochen, darüber berichten die mit ihnen geschlossenen Kontrakte. Die Freizügigkeit ist in der Region – zumindest dort, wo der Siedlungsvertrag erhalten geblieben ist – ein gemeinsamer Punkt. Auf Fronddienst wurde von den Großgrundbesitzern im Allgemeinen nicht verzichtet, in Zirtz machten ihn die Bautätigkeiten der Zisterzienser unentbehrlich, im Buchenwald war er auch wegen der Rodungen notwendig. In der Kernlandschaft verzichtete allein der zur Zeit der Ansiedlung

¹¹ Nach 1945 wurden Ortschaften aus dem Komitat Zala zum Komitat Wesprim angeschlossen.

¹² Die Siedlungsgebiete wurden in den Ansiedlungsverträgen bzw. von den Zisterziensern festgehalten.

noch eher schlechterbestellte gemeinadelige Grundherr Ányos darauf, vielleicht um zu verhindern, dass die Siedler, woanders bessere Verhältnisse vermutend, weiterziehen.

Der Anteil der freizügigen Leibeigenen im Vergleich zu den nicht freizügigen Leibeigenen war sehr groß im Komitat, da hier viele neue Siedler benötigt wurden und diese neuen Arbeitskräfte bekamen diese Freiheiten. In Zirtz bekamen die Siedler vier Jahre Befreiung, aber auf den Frondienst wurde nicht verzichtet, er war für den Aufbau der Residenz eine Pflicht. Auch die nach den Jahren der Befreiung zu bringenden Leistungen wurden geregelt.

Der Lebensunterhalt wurde vor allem durch landwirtschaftliche und im Buchenwald durch forstwirtschaftliche Tätigkeiten verdient. In Zirtz hatte sich bis zum 18/19. Jahrhundert eine bedeutende Handwerkerschicht¹³ herausgebildet, vorwiegend aus der deutschen Bevölkerung.¹⁴ Vor allem die großangelegte Bautätigkeit der Zisterzienser verursachte und begünstigte die Entwicklung dieser Schicht. Bis zu den 1770er Jahren wird Zirtz das wirtschaftliche Zentrum des sog. Hohen-Buchenwaldes, zwischen 1743 und 1880 sind hier 7¹⁵ Zünfte tätig. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts sind ungefähr 20% der Bevölkerung in Zirtz Handwerker. Die Zünfte umfassten 16 Berufe, die 35% der im ganzen Komitat ausgeübten Berufe ausmachten. Zunächst befriedigten sie lokale Bedürfnisse, aber später wurden ihre Erzeugnisse in ganz Transdanubien und in der Tiefebene verkauft. Sogar der Geschichtsschreiber Elek Fényes berichtet über die Geschicklichkeit der Zirtzer Handwerker (Fényes 1851, 326).

1780 wurde Zirtz auch das Marktrecht zugesprochen, es wurden zuerst drei, später fünf Märkte jährlich abgehalten, die natürlich auch den Bewohnern der umliegenden Dörfer Gelegenheit boten, ihre Erzeugnisse zu verkaufen. Anfang des 18. Jahrhunderts begann im Buchenwald die Glasproduktion, in der vor allem tschechische, slowakische und deutsche Familien angestellt waren. Als der Baumbestand der Wälder, der die Grundlage der Glasproduktion bildete, stark abnahm, sind die Arbeiter zuerst weitergewandert, dann wurden die

¹³ Siehe dazu V. Fodor 1984.

¹⁴ Besonders ist die Tischlerfamilie Wilde hervorzuheben, aus deren Werkstatt nicht nur die Intarsienarbeiten für den Schmucksaal der Abtei stammten, sondern auch eine aus 100 verschiedenen -fast ausschließlich Bakonyer Holzarten - geschaffene Intarsientür, die 1862 auf der ersten Weltausstellung für Gewerbekunst in Paris ein Ehrendiplom gewonnen hatte.

¹⁵ Die sieben Zünfte umfassten folgende Berufe: Schneider; Tischler; Müller-Bäcker; Weber-Schuhmacher; Blechner-Gläser-Schlosser; Fassbinder-Reifbinder-Schmied; Zimmerer-Ziegeldecker-Steinmetz-Maurer. (vgl. V. Fodor 1984)

Hütten geschlossen, mit Ausnahme der in Ajka, aus der später die Glasfabrik entstand.

Die Entwicklung der Zirtzer Kernlandschaft wurde auch nicht durch die Napoleonischen Kriege unterbrochen, obwohl die Truppen Napoleons auch in diese Region einfielen. Einen raschen Aufschwung in der Infrastruktur bedeutete die Fertigstellung der Eisenbahnlinie zwischen Raab und Wesprim im Jahre 1896.

In der Ansiedlungszeit wurden auch die Gottesdienste meistens in der Sprache der ursprünglichen Heimat gehalten. Für die seelsorgerlichen Tätigkeiten wurde in einigen Dörfern der Zisterzienserorden zuständig, obwohl dies ursprünglich nicht in den Tätigkeitsbereich des Ordens gehörte.

Bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die Entwicklung der deutschen Nationalität im Komitat durch nichts gefährdet. Der geschlossenen Dorfgemeinschaft und in den Städten den Zünften, die ihren Mitgliedern einen gewissen Schutz gewährten, ist es zu verdanken, dass die Siedler ihre Nationalität, Sitten und Gebräuche bewahren konnten.

Madjarisierungsversuche der Nationalitäten im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert hatte den bedeutendsten Einfluss auf das Leben der im Komitat lebenden Nationalitäten der in diesem Jahrhundert aufkommende Nationalismus. Dieser verknüpft sich stark mit den Bestrebungen nach der Einführung des Ungarischen als offizielle Sprache, die 1844 auch Wirklichkeit wurde. In der Verbreitung des Ungarischen – besonders in den Schulen und Kindergärten – schritt das Komitat voran. Laut József Hudi wurde im Komitat das Ungarische als Amtssprache bereits 1805 (Hudi 1984, 100) eingeführt, und ab den 30er Jahren des Jahrhunderts erfolgte auch die Umstellung in den Gemeinden, so auch in den Kirchenregistern. Es erfolgte auch eine positive Diskriminierung unter den Lehrern, die bei der Verbreitung der Amtssprache – vor allem in den von den Nationalitäten bewohnten Dörfern – besonders aktiv waren. Ihnen wurde materielle und moralische Belohnung zuteil.

Schule und Kirche waren wichtige "Hilfsmittel" in der Verbreitung des nationalistischen Gedankens. In der Ansiedlungszeit war es ein natürliches Bedürfnis der Siedler, Gottesdienste und den schulischen Unterricht in deutscher Sprache abzuhalten. Die ungarische Sprache, das untermauern auch die Daten der Volkszählungen, wurde aber auch erlernt, weil der Umgang mit der benachbarten ungarischen, aber auch mit der in der Region rasch assimilierten ur-

sprünglich slowakischen Bevölkerung die Kenntnis dieser Sprache unentbehrlich machte. Nachdem Zirtz Ende des 18. Jahrhunderts seine Selbständigkeit erungen hatte, wurden diese Bestrebungen auch von den Zisterziensern immer tatkräftiger unterstützt.

Die Umstellung stieß bei den Nationalitäten auf Widerstand, laut den Tagungen des Komitats gab es oft Zwischenfälle. Die Hoffnung, das Einschmelzen der ungarländischen Nationalitäten in das Ungarntum könnte bis zur Mitte des Jahrhunderts vollzogen werden, erwies sich als eine Illusion. Die Bevölkerungsstruktur in den Dörfern des Buchenwaldes hat sich nicht maßgeblich verändert. So berichtet auch der Reisende, Lehrer und Priester Flóris Rómer in seinem im Jahre 1860 erschienenen Werk über den Buchenwald darüber, dass kaum Orte zu finden sind, wo neben Ungarisch kein Deutsch gesprochen worden wäre bzw. dass es zahlreiche solche gibt, in denen die Einwohner nur Deutsch sprechen (Rómer 1860, 15).

Zusammenfassend könnte ein Zitat von Hudi (1984, 107) die Folgen der Nationalisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wiedergeben: "Die sich im Unterricht zu zeigende gewaltsame Madjarisierung kann man also nicht zu den Umständen rechnen, die diese Entwicklung¹⁶ vorantrieben. In den meisten Fällen üben die Nationalitäten starken Widerstand im Schutz ihrer Muttersprache aus. Das geschieht auch im Komitat Wesprim. Das Scheitern der gewaltsamen sprachlichen Madjarisierung zeigt auch, dass die Mehrzahl der 50 von Nationalitäten bewohnten Gemeinden und Marktflecken bzw. die 15 von ihnen bewohnten Heiden noch viele Jahrzehnte lang ihre Muttersprache bewahrt und ihre eigene, geschlossene Welt (besonders die Deutschen) mit Erfolg beschützt hatten."

Die erzwungene Assimilation blieb ohne Erfolg, aber nicht ohne jegliche Wirkung. Durch die sich allmählich herausbildende natürliche Zweisprachigkeit stieg die Anzahl jener, die der ungarischen Sprache mächtig waren, fortwährend. Die Ereignisse im 20. Jahrhundert beschleunigten diesen Prozess weiter.

¹⁶ Gemeint ist die Assimilation

Auswanderung, Aussiedlung und gesellschaftlicher Wandel im 20. Jahrhundert

Anfang des 20. Jahrhunderts gab es eine große Auswanderungswelle, auch unter den Deutschen, bedingt durch die schlechten Lebens- und Wohnverhältnisse im Land. Endstationen der Auswanderung waren in der Regel die USA und Kanada. Das Wochenblatt der Region, *Zirc és Vidéke* (Zirtz und seine Umgebung) berichtet zwischen 1905 und 1907 fortwährend über die Zahl der Ausgewanderten. Diese Daten beziehen sich in erster Linie auf Zirtz, aber vereinzelt werden auch andere Dörfer erwähnt. Über die Umgebung von Zirtz wurde mitgeteilt, dass bis März 1905 aus dem Zirtzer Kreis insgesamt 435 Personen auswanderten.¹⁷ Obwohl einige Personen später zurückkehrten¹⁸ und über ihre oft schlechten Erfahrungen auch in der erwähnten Lokalzeitung berichteten,¹⁹ beschleunigte die Auswanderung den Assimilationsprozess nicht nur dadurch, dass dies eine zahlenmäßige Abnahme der Nationalität bedeutete. Auch die Tatsache, dass an ihrer Stelle neue Einwohner – und zwar ungarischer Nationalität – in den Dörfern erschienen, begünstigte die Entwicklung, dass der frühere nationale Charakter der Dörfer verloren ging, bzw. sich stark änderte. Zwischen 1905–1907 wanderten 607 Menschen aus dem Zirtzer Kreis aus. Trotzdem kann bis zu den ersten Jahrzehnten in der Zirtzer Kernlandschaft über deutsche Mehrheitsdörfer gesprochen werden.

Vor dem Zweiten Weltkrieg wurden die Ortsgruppen des Volksbundes auch im Buchenwald organisiert. Im Komitat Wesprim begann man mit der Organisation relativ spät (Pálffy-Zsiray 2000, 140). Im Kreis Zirtz wurden in 12 Ortschaften lokale Gruppen gegründet.

Die wohl größte Veränderung in der Anzahl der Nationalitäten brachte der Zweite Weltkrieg, bzw. die der deutschen Nationalität danach zu Last gelegte kollektive Schuld und ihre Folgen, die Verurteilung, die Enteignung der Felder und Häuser und die erzwungene Aussiedlung. Im Komitat Wesprim liegt die Zahl der ausgesiedelten Menschen bei 13.333. In der ersten Phase der Aussiedlung

¹⁷ *Zirc és vidéke*, 09. 04. 1905

¹⁸ Die Spuren der Zurückgekehrten sind auch in den Heiratsregistern aufzufinden. In einigen Fällen werden als Geburtsort Ortsnamen aus den USA und Kanada (z. B. New York, Cleveland) angegeben.

¹⁹ Solche Berichte über Unfälle während der Ausreise, unterlassenen Schadenersatz beim Unfall und sogar Todesfälle am Arbeitsplatz, sowie mangelnde Arbeit finden sich in der Zeitung fortlaufend zwischen 1905–1907. Es wird auch regelmäßig über die Zahl jener berichtet, die heimgekehrt sind.

(1946) wurden 2663 Menschen in die amerikanische Besatzungszone gebracht. In der zweiten Phase wurden im Komitat insgesamt 10.670 Menschen ausgesiedelt (Zielbauer 1997, 38). Der Kreis Zirtz wurde besonders betroffen, hier wurden aus 14 Dörfern 3526 Personen ausgesiedelt. Es ist verständlich, dass nach diesen Ereignissen die Erhebungen über ein fast vollkommenes Verschwinden des Deutschtums im Komitat berichten. Das erste *Diagramm* zeigt die Veränderungen in der Zahl deutscher Muttersprachler, das zweite die der deutschen Nationalität in dem angegebenen Zeitraum.

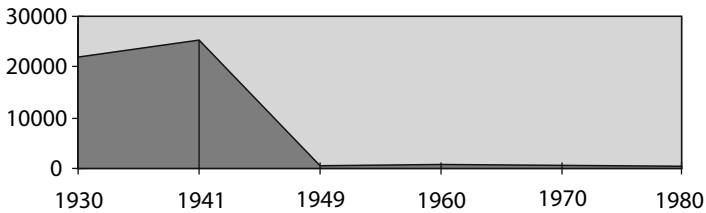


Diagramm 1. Deutsche Muttersprachler im Komitat Wesprim 1930–80

Laut Volkszählung des Jahres 1980 leben nur 238 Einwohner deutscher Nationalität auf dem Gebiet des Komitats und die Zahl anderer Nationalitäten liegt unter 50.

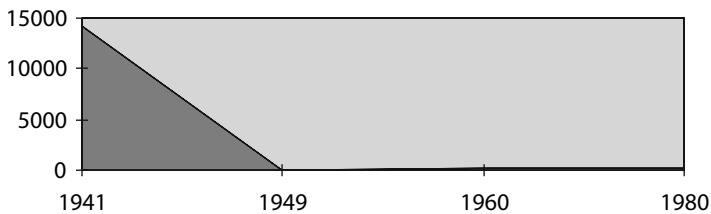


Diagramm 2. Die deutsche Nationalität im Komitat Wesprim 1941–80

Ein etwas wirklichkeitsnäheres Bild zeigt die im Jahre 1983 durchgeführte Erhebung, die sich zum Ziel setzte, den Anteil der Nationalitäten festzustellen. Als Ausgangspunkt dienten Ergebnisse früherer Volkszählungen. Sie wurde von lokalen Gemeinderäten und Stadträten durchgeführt und zwar dort, wo eine nennenswerte Zahl von Nationalitäten lebte. Demnach ist der von ihnen festgestellte Anteil der Deutschen im Komitat 10%, der anderer Nationalitäten unter jeweils 2%.

Nach dem Zweiten Weltkrieg beschleunigten auch die Industrialisierung und die Mobilität den Assimilationsprozess. Im Hohen-Buchenwald wurde 1945 das

Bergwerk für Braunkohle in Dudar erschlossen. In Dudar entstanden in kürzester Zeit dreimal so viele Arbeitsplätze, als die ortsansässigen (männlichen) Arbeitskräfte hätten ausfüllen können, so fanden hier viele Menschen der umliegenden Dörfer Arbeit. "Vom Ende der 1940er Jahre pendelten täglich rund 500 Menschen (aus Bakonycsérnye, Szápár, Bakonyoszlop, Csetény, Jásd, Nagyesztergár, Szápár, Zirc) hierher".²⁰ Jene, die bisher wegen nationaler und konfessioneller Vorurteile keinerlei Kontakte miteinander pflegten, gerieten jetzt in täglichen Kontakt." (Boross–Márkusné Vörös 2000, 140) Durch die neue Arbeitsmöglichkeit änderte sich die Beschäftigungsstruktur in den Dörfern stark. Die traditionell den Lebensunterhalt bietende Landwirtschaft wurde durch die Industrie abgelöst. Das bedeutete aber nicht die völlige Abtrennung von Ackerbau und Viehzucht. Die Bergwerker und Industriebeschäftigten bebauen bis heute noch ihre Felder.

Im Jahre 1959 wurde in Zirtz ein Wohnviertel für die Bergleute gebaut, wo junge Familien aus der Umgebung eine Wohnung bekamen. Die Bevölkerungszahl von Zirtz erlebte einen Zuwachs von 170% (!). Das bedeutete für die Umziehenden das Ausscheiden aus der traditionellen Dorfgemeinschaft und auch die Verschmelzung mit dem mehrheitlichen Ungarntum.²¹

In den 90er Jahren begannen die positiven Tendenzen, die auch heute zu spüren sind. In der Zirtzer Kernlandschaft entstanden die Verwaltungsorgane der deutschen Minderheit und auch die Erziehung in Kindergärten bzw. Nationalitätenklassen der Grundschulen wurde eingeführt. Im Gymnasium von Zirtz startete man eine Nationalitätenklasse. Weiterhin erfreulich ist, dass in mehreren Dörfern bis zum Jahr des Millenniums Ortsmonographien erschienen, die die Ansiedlung, Geschichte und das Leben der deutschen Vorfahren behandelten.

Literatur

Aggházy, M. (1937). *A zirci apátság templomépítkezései a 18. században*. Veszprém: Egyházmegyei Nyomda.

²⁰ Nach Dudar

²¹ Der einst von Deutschen besiedelte Ort muss zu dieser Zeit schon als ungarische Mehrheitsgemeinde apostrophiert werden. Die Gemeinde erschien schon in der Volkszählung um die Jahrhundertwende als mehrheitlich von Ungarn bewohnt. Bis zu den 1920er Jahren rutschte die Zahl der Deutschen unter ein Prozent, und diese Prozentzahl zeigen auch die Volkszählungsergebnisse aus den Jahren 1930 (0,2%) und 1941 (0,5%).

- Bartócz, J. (1980). A kézművesipari struktúra kialakulása Veszprém megyében a 16–19. században (= Die Entwicklung der Handwerkerstruktur im Komitat Wesprim im 16–19. Jahrhundert.) *A Veszprém megyei múzeumok közleményei* 15/1980, 203–225.
- Békefi, R. (1896). *Emlékkönyv, melyet Magyarország ezeréves fennállásának ünnepén közrebocsát a cziszterci rend.* Zirc.
- Bellér, B. (1986). *Kurze Geschichte der Deutschen in Ungarn I.* Budapest: Publikation des Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen.
- Bél, M. (1989). *Veszprém megye leírása.* Szerk. Madarász, L., Veszprém, VML.
- Boross, I. & Márkusné Vörös, H. (2000): Dudar. In Hermann, I. (szerk.), *Száz Magyar Falu könyvesháza.* Budapest, 109–143.
- Éri, I. (1966). Adatok a bakonyi üveghuták történetéhez. *A Veszprém megyei múzeumok közleményei* 5/1966, 143–181.
- Faller, J. (1936). *Adatok a Bakony pusztulásához.* Zirc: Ott Könyvnyomda.
- Fényes, E. (1851). *Magyarország geographiai szótára 1–2.* Pest: Kozma nyomda.
- Heitler, L. (1985). Bauernhäuser im Bakony: Landschaft und Bewohner. *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen* 5. Budapest: Lehrbuchverlag, 183–189.
- Horváth, K. (1940). Hogyan szerezte meg Heinrichau a zirci apátságot. *Regnum Egyháztörténeti Évkönyv 1940–1941*, 423–436.
- Horváth, K. (1930). *Zirc története.* Veszprém: Egyházmegyei Könyvnyomda. In Hutterer, C.J. (Hrsg., 1991). *Aufsätze zur deutschen Dialektologie.* Budapest: Lehrbuchverlag.
- Horváth, K. (1960). A Dunántúli Középhegység németisége és a magyarországi német nyelvjáráskutatás problémái. *Magyar Nyelv* 1960/2. Budapest.
- Horváth, K. (1963). *Das Ungarische Mittelgebirge als Sprachraum.* Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Hudi, J. (1997). A Veszprém megyei németek be- és kitelepítése. In Hudi, J. (szerk.), *Előadások a Veszprém megyei németek történetéből (1946–1948).* Veszprém, 51–61.
- Hudi, J. (1984). Népnevelés és nemzetiség Veszprém megyében 1848 előtt. *Veszprém Megyei Honismereti Tanulmányok X.* Veszprém, 99–109.
- Ila, B. & Kovacsics, J. (1964). *Veszprém megye helytörténeti lexikona.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss, L. (1997). *Földrajzi nevek etimológiai szótára.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kovacsics, J. (1989). Deutschsprachige Siedlungen in Ungarn im 17. und 18. Jahrhundert im Spiegel der kirchlichen Quellen. In Brunner, G. (Hrsg.), *Die Deutschen in Ungarn.* München: Südosteuropa Gesellschaft, 29–49.

- Lackovits, S. (1984). Veszprém megye nemzetiségeinek történeti és néprajzi kutatása. (= Die ethnographische und geschichtliche Forschung der Nationalitäten im Veszprémer Komitat.) *Veszprém megyei Honismereti Tanulmányok X.* Veszprém.
- Ládonyi, Zs. (2000). Német kisebbség és hagyományok. Négy település vizsgálata Veszprém megyében. In Tóth, D. (szerk.), *Veszprém megyei Honismereti Tanulmányok XIX.* Veszprém, 145–168.
- Lenkefi, F. (1996). Veszprém megye betelepülése a török hódoltság után. In Hudi, J. & Tóth, D. (szerk.), *Veszprém megyei Honismereti Tanulmányok XVI.* Veszprém, 67–91.
- Madarász, L. (1976). Veszprém megye szlovák telepes községei. *VEAB Értesítő 1976*, 244–256.
- Manherz, K. (1977). *Sprachgeographie und Sprachsoziologie der deutschen Mundarten in Westungarn.* Budapest: Akademie Verlag.
- Muzsnai, L. (1976). A soknemzetiségű Dunántúl kialakulása 1686–1773. *VEAB Értesítő 1976/II.* kötet, 127–150.
- Oszwald, J. (2000). A nemzetiségi oktatás és Veszprém megyei vonatkozásai. In Tóth, D. (szerk.), *Veszprém megyei Honismereti Tanulmányok XIX.* Veszprém, 107–117.
- Pákay, Zs. (1942). *Veszprém vármegye története a török hódoltság korában a rovásadó összeírás alapján (1531–1696).* Veszprém: Veszprém vármegyei múzeum és könyvtár.
- Pálfy-Zsiray, A. (2000). A Balaton felvidék németsége a két világháború között. In Tóth, D. (szerk.), *Veszprém megyei Honismereti Tanulmányok XIX.* Veszprém, 133–145.
- Rác, I. (1997). Adatok az észak-bakonyi német közösségek 1945 utáni népeségmozgásáról. In Hudi, J. (szerk.), *Előadások a Veszprém megyei németek történetéből (1946–1948).* Veszprém, 61–73.
- Rómer, F. (1860). *A Bakony, természeti és régészeti vázlat.* Győr: Saurvein Nyomda.
- Schweighoffer, J. G. (1990). Siedlungsgeschichte und Mundart von Deutschtevel/Nagytevel im westlichen Buchenwald in Mittelungarn. *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 9.* Budapest: Tankönyvkiadó, 21–165.
- Seewann, G. (1989). Das Deutschtum in Ungarn seit 1945. In Brunner G. (Hrsg.), *Die Deutschen in Ungarn.* München: Südosteuropa Gesellschaft, 97–107.
- Solymosi, L. (1984). Veszprém vármegye 1488. évi adólajstroma és az Ernuszt-féle megyei adószámítások. In Kredics, L. (szerk.), *Tanulmányok Veszprém vármegye múltjából.* Veszprém: Veszprém megyei Levéltár, 121–241.

- Tafferner, A. (1988). Die Deutschen in Ungarn. Geschichte, Kultur und nachbarschaftliche Beziehungen. In Kühnel, H. (szerk.), *Die Donauschwaben*. München: Haus des deutschen Ostens.
- Tamási, I. & Ladányi-Lingl, J. (2000). *A zirci régió németisége – Das Deutschtum der Sirtzer Region*. Zirc: Német Hagymány és Származáskutató Egyesület.
- Tilkovszky, L. (1997). A magyarországi németek szerepe a második világháborúban és ami utána következett. In Hudi, J. (szerk.), *Előadások a Veszprém megyei németek történetéből (1946–1948)*. Veszprém, 11–21.
- V. Fodor, Zs. (1984). Zirc iparosai a 18. század végi és a 19. század eleji iratokban. (= Die Handwerker von Zircz in den Urkunden vom Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts.) *A Veszprém megyei múzeumok közleményei 17/1984*, 553–567.
- Wellmann, I. (1989). Die Ansiedlung von Deutschen in Ungarn nach der Befreiung von der türkischen Besetzung im 18. Jahrhundert. In Brunner, G. (Hrsg.), *Die Deutschen in Ungarn*. München: Südosteuropa Gesellschaft 49–63.
- Zielbauer, Gy. (1997). Die Vertreibung – A magyarországi németek elűzése szülőföldjükről (1944–1948). In Hudi, J. (szerk.), *Előadások a Veszprém megyei németek történetéből (1946–1948)*. Veszprém, 35–45.

Weitere Quellen

- Statistische Jahrbücher 1880, 1890, 1900, 1910, 1920, 1930, 1941, 1949, 1960, 1970, 1980 und 1990. Statistische Zentrallbibliothek Budapest.
- Das Wochenblatt *Zirc és Vidéke* 1905–1907.

Hukné Kiss Szilvia PhD

studierte 1988–1994 die Fächer Geschichte und Germanistik an der Philologischen Fakultät der Eötvös Lóránd Universität, danach begann sie das PhD-Programm des Germanistischen Instituts der Universität. Ihr Fachgebiet sind die ungarländischen deutschen Dialekte, insbesondere die Mundarten von vier Dörfern des Bakony-Gebirges. Sie erhielt 2004 den Dokortitel. Seit 1994 unterrichtet sie an der Hochschule für Außenhandel, bzw. an ihrem Nachfolger, an der Wirtschaftshochschule Budapest, an der Deutschen Lehrstuhl Abteilung der Fakultät für Außenhandel. Zurzeit ist sie Dozentin. Ihre Haupttätigkeiten sind Unterricht der Landeskunde, Teilnahme an den Sprachprüfungen als Prüferin bzw. Mitarbeit in der Redaktion der Fachzeitschrift *Nyelv Világ*.

Juhász Márta
(Esztergom, PPKE VJK)

DIALEKTBESCHREIBUNGEN DER UNGARNDÉUTSCHEN IM ÜBERBLICK

Eine der wichtigsten Aufgaben der ungarndeutschen Dialektologie und der Dialektologie überhaupt ist die Datenerhebung und Datenbearbeitung. Die bekannten Methoden der Sammel- und Präsentationstätigkeit helfen dem Forscher dabei, das vorgenommene Ziel seiner Arbeit zu erreichen. Natürlich wurde und wird diese Zielsetzung durch den aktuellen Stand und die vorherrschenden Tendenzen der Dialektforschung und der Linguistik beeinflusst. Im Falle der Ungarndeutschen ist die Situation etwas schwieriger als auf binnendeutschen Sprachgebieten, da die Forschungstätigkeit erst seit einigen Jahrzehnten systematisch ausgeführt wird.

Wissenschaftliches Interesse für die deutschen Mundarten in Ungarn zeigte sich schon im 17. Jahrhundert. Mit der Entwicklung der Sprachwissenschaft wurden auch in der Mundartforschung immer wieder neue Schwerpunkte gesetzt. Auch die Frage nach der Herkunft der Deutschen in Ungarn war eine bedeutende Triebkraft. Den richtigen Aufschwung und die Entfaltung brachte erst das Ende des 19. und der Anfang des 20. Jahrhunderts mit sich. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es mehrere Forschungszentren, wie z. B. in Budapest, Fünfkirchen/Pécs, Segedin/Szeged, wo die Forschungsarbeit organisiert und geleitet wurde. G. Petz hatte die Bedeutung der Forschung der ungarndeutschen Mundarten nicht nur erkannt, er stellte sogar 1903 in der Ungarischen Akademie der Wissenschaften den Antrag, unter den anderen nicht ungarischen Dialekten auch die deutschen wissenschaftlich zu bearbeiten, so erschienen von 1905 an Sammlungen (*Magyarországi Német Nyelvjárások / Deutsche Mundarten in Ungarn*), in denen auch Beschreibungen deutscher Mundarten zu finden waren. Diese Sammlung wurde 1912 abgelöst durch die Herausgabe einer neuen Sammlung in der Zusammenarbeit von G. Petz, J. Bleyer und H. Schmidt. Die Reihe *Német Philológiai Dolgozatok / Arbeiten zur deutschen Philologie* beinhaltet Arbeiten aus dem

Gebiet der Sprach- und Literaturwissenschaft. Sie wurde bis zur zweiten Hälfte der dreißiger Jahre fortgesetzt. 1938 ließ E. Schwarz eine neue linguistische Sammlung, die *Német Nyelvészeti Dolgozatok / Arbeiten zur deutschen Sprachwissenschaft* erscheinen (bis 1944). Auch die ungarländischen deutschen Zeitschriften und Zeitungen wie die *Deutsch-ungarischen Heimatblätter* (1929–35) und ihre Fortsetzung, die *Neuen Heimatblätter* (1936–38) haben von den 1930er Jahren an in der Erforschung der ungarndeutschen Dialekte eine wichtige Rolle gespielt.

In der Nachkriegszeit konnte die Forschungstätigkeit eine Zeit lang nicht mit derselben Intensität geführt werden, wie in den 30er Jahren. 1947 erschien zwar eine Dissertation von G. Schweighofer über die Mundart von Deutschewel/Nagytevel, und auch K. Mollay forschte in den 50er Jahren aktiv, der richtige Neubeginn der Forschungen war aber eigentlich mit der Tätigkeit von C. J. Hutterer verbunden. 1963 erschien ein bis heute ausschlaggebendes Buch von ihm, *Das Ungarische Mittelgebirge als Sprachraum. Historische Lautgeographie der deutschen Mundarten in Mittelungarn*. Er bediente sich der synthetischen Arbeitsmethode (Hutterer 1963, 44f.) und untersuchte in einem zusammenhängenden Sprachraum Landeskunde, Landesgeschichte und Forschungsgeschichte. In dem Hauptteil seiner Arbeit behandelte er nicht nur die historische Lautgeographie, sondern auch Wortbildungslehre und Lehnwörter der deutschen Mundarten. Andere Aspekte wie Soziologie, Interethnik, Generationsmerkmale, Zweisprachigkeit, Interferenz wurden auch beachtet. Hutterer hat sich zum Ziel gesetzt, den Ungarndeutschen Sprachatlas (UDSA) und das Wörterbuch der ungarndeutschen Mundarten (WUM) zu erarbeiten sowie ein Tonarchiv der deutschen Mundarten in Ungarn zu erstellen. Er hat sogar die Fragebücher zum UDSA und zum WUM konzipiert, die gleichzeitig laut- und wortgeographisch bedingt sind. Leider wurde die Umsetzung dieser Pläne von ihm nicht mehr beendet, aber eine Forschergruppe am Germanistischen Institut der ELTE hat auf Grund seiner Konzeption die Arbeit vollendet, so entstand im Jahre 2008 der erste, im Jahre 2012 der zweite Halbband des Ungarndeutschen Sprachatlas vom deutschen Dialektgebiet in Südungarn. Als Weiterführung der dialektologischen Schule und Zielsetzungen von Hutterer können auch die Arbeiten von Karl Manherz (unter anderen 1977, 1986) betrachtet werden. Der von Manherz untersuchte Sprachraum deckt ein bedeutendes Gebiet der Atlasforschung ab. Auch als Herausgeber und Verantwortlicher für mehrere linguistische Reihen (*Ungarndeutsches Archiv, Ungarndeutsche Studien, Budapester Beiträge zur Germanistik*) ist er tätig, die für die ungarndeutsche Sprachforschung von großer Bedeutung sind.

Sehr viele dialektologische Arbeiten beschäftigen sich mit der Beschreibung der Lautlehre. Der Grund dafür könnte vielleicht sein, dass die Hauptunter-

schiede zwischen den Dialekten in erster Linie in der Lautung bestehen. Auch im Vergleich zur Standardsprache unterscheiden sich die Dialekte in auffälligster Weise durch ihr andersartiges Lautverhalten. Vor dem Ersten Weltkrieg und in den Nachkriegsjahren sind Arbeiten über deutsche Mundarten (hauptsächlich in ungarischer Sprache) entstanden, die sich mit der Einordnung der jeweiligen Mundart ins System der deutschen Mundarten im damaligen Reichsgebiet beschäftigten. Das Hauptziel dieser Arbeiten war die Suche nach der "Urheimat"; die innere Entwicklung der Mundarten wurde sehr oft nicht beachtet. H. Schmidt zieht zum Beispiel in seiner Schrift *Herkunft und Mundart* (1934, 63) das Fazit, dass nämlich "sich die Ergebnisse der Mundartforschung mit den geschichtlichen Tatsachen vollständig decken". "Ob dieser Standpunkt über glückliche Einzelfälle hinaus für die Kolonialmundarten im allgemeinen richtig ist, wurde bisher noch nicht bewiesen." – sagt Hutterer (1963, 34) dazu. Hier möchte ich unbedingt die Arbeit *Dunakömlöd és Németkér telepítés- és népiség- és nyelvtörténete* (1933) von R. Schilling erwähnen (in ungarischer Sprache, aber an zahlreichen Stellen mit deutschen Zitaten). Die eigentlich siedlungsgeschichtliche und volkskundliche Arbeit enthält im zweiten Teil eine kurze Formenlehre (22 Seiten), die das Substantiv, das Adjektiv, die Bildung des Adverbs, das Numerale, das Pronomen und das Verb beschreibt. Im Anschluss gibt es noch ein Kapitel über die Dialektgeographie. Schilling gelang es, die Herkunftsortschaften der deutschen Siedler von Kimling/Dunakömlöd und Kier/Németkér auf Grund der Mundarten festzustellen und die linguistischen Ergebnisse mit siedlungsgeschichtlichen Urkunden zu unterstützen. Damit war er einer der ersten unter den Forschern, der bestrebt war, die Möglichkeiten der komplexen Methode auszunutzen.

Es muss auf jeden Fall festgestellt werden, dass weder rein phonetische, noch rein morphologische, syntaktische oder lexikologische Arbeiten zu finden sind, neben dem Hauptthema werden oft auch die anderen grammatischen Teilgebiete erwähnt.

Im Folgenden möchte ich einige Arbeiten über phonologische Themen etwas näher betrachten. Die in ungarischer Sprache verfasste Arbeit von L. Potoczky *A zebegényi német nyelvjárás* (1941) besteht aus zwei Teilen: Lautlehre und Formenlehre. Ein kürzeres Kapitel wird den ungarischen Lehnwörtern und den mundartlichen Besonderheiten gewidmet. In der Zusammenfassung kommt Potoczky zur Schlussfolgerung, dass die Mundart von Sebegin/Zebegény – ohne sich auf die Daten der Sprachgeschichte zu stützen – ein von mitteldeutschen Einwirkungen nicht freier bairisch-österreichischer Dialekt sei, und zwar "nordbajuvarisch" (1910, 50). F. Kiefer untersucht die Hajoscher Mundart

mit dem Titel: *Zur synchronischen Beschreibung einer schwäbischen Mundart in Ungarn* (1967). In dieser Arbeit werden die so genannten modernen Methoden der Mundartforschung verwendet, in dem sich Kiefer im Allgemeinen auf die Arbeit von Hutterer über Hochsprache und Mundart stützt. Kurz berührt er auch die Problematik der Lehnwörter aus dem Ungarischen und untersucht auch den Einfluss des Hochdeutschen bzw. der deutschen Umgangssprache. Er grenzt die schwäbische Mundart von Hajosch/Hajós von den Nachbarmundarten ab. Er zeigt Assimilationserscheinungen bei den Umsiedlern im Lautbestand, im Wortschatz, in der Satzmelodie und im Sprechtempo auf. Seine synchronische Lautbeschreibung ist eine Untersuchung des Lautsystems, wobei nicht nur die einzelnen Laute, sondern auch ihre statistische Verteilung synchron dargestellt werden. Neu in der Arbeit von Kiefer ist, dass er sowohl der Satzmelodie als auch dem Sprechtempo, also auch suprasegmentalen Ausdrucksformen ein eigenes Kapitel widmet. In der Zusammenfassung richtet er die Aufmerksamkeit auf zwei Schlussfolgerungen: 1. Der Einfluss der fremden sprachlichen Umgebung führt allmählich zu einer wesentlichen Veränderung der Mundart. 2. Die zeitgemäße Behandlung des mundartlichen Materials (modernere Methoden) ist fällig geworden, das heißt, dass das synchronische Verfahren der weiteren Forschung Anregungen geben soll. In der Dissertation von É. Márkus: *Deutsche Mundarten im Ofner Bergland* (2003) werden die deutschen Mundarten von sieben Gemeinden im Ofner Bergland (Wudigeß/Budakeszi, Wudersch/Budaörs, Großturwall/Törökbálint, Wiehall/Bia, Kleinturwall/Torbágy, Edeck/Etyek und Schambek/Zsámbék) untersucht und dialektgeographisch gegliedert. Nach der allgemeinen Charakterisierung des Untersuchungsgebietes folgt in dem zweiten Kapitel eine synchrone Mundartbeschreibung auf phonologischer Ebene mit Hilfe der Minimalpaaranalyse und der Lautkombinatorik. Im dritten Kapitel wird eine diachrone Beschreibung des Sprachmaterials vorgelegt, die auf Grund des Fragebuchs des Ungarndeutschen Sprachatlas erstellt wurde. Das Korpus wird sowohl in kartographischer als auch in tabellarischer Form dargestellt. Im vierten (verhältnismäßig kleineren) Kapitel sind die lexikologischen Untersuchungen und die wortgeographischen Karten dargestellt. Das letzte Kapitel bringt einen kurzzeit-diachronischen Vergleich zwischen dem Sprachzustand der 1920er, 1930er und 1990er Jahre. K. Brenner (2004) führt Untersuchungen zu den akustischen Parametern der Dialekte in West-Ungarn durch. Bei der kontrastiven Betrachtung von 12 Ortschaften bedient er sich der modernsten, computerunterstützten Analyse- und Auswertungsmethode.

Innerhalb der Morphologie möchte ich die Arbeiten in zwei Gebiete teilen: das eine ist die Formenlehre, das andere die Wortbildungslehre.

M. Lindenschmidt bearbeitet in seiner Arbeit *A verbászi német nyelvjárás alaktana* (1905) in ungarischer Sprache die Formenlehre dieser rheinfränkischen Mundart auf Grund der folgenden Kategorien: 1. im nominalen Bereich das Substantiv, die Pronomen, das Adjektiv und 2. das Verb. Seine Arbeit ist die organische Fortsetzung der von H. Schmidt (1899) beschriebenen Lautlehre (*A verbászi nyelvjárás*) und wurde später noch von F. Theisz um die Syntax dieser Mundart ergänzt. Die Arbeit von J. Weidlein: *A murgai német nyelvjárás alaktana* (1930) wurde in ungarischer Sprache, mit einer deutschen Inhaltsangabe geschrieben. Die kurze Lautlehre wird als Ergänzung der lautgeographischen Arbeit von I. Schäfer (1908) über die deutsche Mundart in Kalaznó verstanden, da die zwei Dörfer benachbart sind, und beinhaltet eigentlich nur die Unterschiede zwischen den zwei Mundarten. Auffallend ist, dass er innerhalb der Formenlehre der Einteilung der grammatischen Kategorien von H. Paul (1916–1920) folgt. Am Ende der Arbeit bestimmt J. Weidlein die mundartliche Zugehörigkeit des Ortes, nämlich rheinfränkisch. F. Riedl stellt in seiner Arbeit *A budaörsi német (középbajor) nyelvjárás alaktana* (1933) die Formenlehre der donaubairischen Mundart von Wudersch/Budaörs in ungarischer Sprache (mit einem deutschen Auszug) dar. Das war die erste Untersuchung auf dem Gebiet der Morphologie der donaubairischen Mundarten in Ungarn. Sie war eigentlich eine Ergänzung der Lautlehre von M. E. Eszterle (1929), die den deutschen Dialekt von Wudigeß/Budakeszi auf phonologischem Gebiet bearbeitet hat. Riedl legt nach der Schilderung der Ortsgeschichte die Abweichungen in der Lautlehre der beiden Dorf-mundarten fest, im Weiteren arbeitet er auf Grund der gleichen grammatischen Kategorien wie der oben erwähnte Lindenschmidt. Im Bereich der Formenlehre versucht er die bairische Zugehörigkeit der Mundart von Wudersch/Budaörs zu beweisen. Er zählt auch Lehnwörter aus dem Ungarischen auf.

Innerhalb des Bereichs der Wortbildungslehre möchte ich zwei Arbeiten erwähnen. Die erste ist von F. Folláth: *Szóképzés a budakörnyéki német nyelvjárásban/Wortbildung der deutschen Mundart im Ofner Bergland* (1941). Der Verfasser arbeitet nicht mit dem Material eines einzigen Dorfes, sondern untersucht die Mundarten einer kleineren zusammenhängenden Gruppe von Gemeinden (Wudigeß/Budakeszi, Wudersch/Budaörs, Kowatsch/Nagykovácsi, Kaltenbrunn/Pesthidegkút) im Ofner Bergland. Die Sprache der Arbeit ist ungarisch, aber an mehreren Stellen sind auch deutsche Zitate zu finden. Nach dem geschichtlichen Überblick der vier Gemeinden schreibt er über die Wortbildung im Allgemeinen und über die Grundwörter der Mundarten. Dann folgen die innere Wortbildung, die Wortzusammensetzung und die äußere Wortbildung in je einem Kapitel.

In der heutigen ungarndeutschen Mundartforschung muss eine Arbeit unbedingt erwähnt werden, die Arbeit *Die Substantivbildung in der Mundart* (2003) von E. Knipf-Komlósi. Außer der lexikalischen Bestandaufnahme setzt sich die Arbeit die systemlinguistische Beschreibung von Wortbildungen mit soziolinguistischen Aspekten zum Ziel. Der Untersuchung stehen drei Korpora zur Verfügung: 1. Gara-Korpus (Batschka, rheinfränkisch-pfälzisch) 2. Nadwar-Korpus (Batschka, rheinfränkisch-schwäbisch) 3. Wild-Korpus (Schwäbische Türkei – Fuldauer Mundarten: rheinfränkisch-hessisch). Es wird auch ein forschungsgeschichtlicher Hintergrund gegeben und die Methodik der Wortbildungsanalyse beschrieben. Die Relevanz soziolinguistischer Parameter wird im dritten Kapitel erörtert. Über die Substantivderivation berichtet die nächste Einheit der Arbeit. Im Weiteren folgen die Untersuchungen der Deverbativa und der weiteren Typen der Transposition. Diese Arbeit könnte als methodische Grundlage zu der Untersuchung der Wortbildungsmöglichkeiten aller ungarndeutschen Mundarten dienen.

Der erste Versuch zur Bearbeitung der Syntax einer ungarndeutschen Mundart ist J. Schlegl zuzuschreiben. In seiner Arbeit *Az alsógallai német nyelvjárás mondatszerkesztése* (1935) stellt er die Haupteigenschaften des Satzbaus der Mundart von Untergalla/Alsógalla in ungarischer Sprache (mit einem deutschen Auszug) dar. Als Beweis der erbrachten Aussagen bringt der Autor transkribierte Beispielsätze aus der Untergallaer Mundart, die er auch ins Hochdeutsche übersetzt. In den ersten fünf Kapiteln werden die Wortarten (das Verb, das Substantiv, das Adjektiv, das Pronomen und das Adverb) behandelt und ihr Gebrauch in der Mundart. Im sechsten Kapitel beschreibt er die Wortstellung einzelner Wortarten und bestimmte Besonderheiten der Wortstellung. Dann folgen die Untersuchung des Satzes (Satzverbindung und Satzgefüge) und zuletzt die Satzstellung (die Stellung der Nebensätze zum Hauptsatz).

Die Initiative von Schlegl fand für lange Zeit keine Fortsetzung, erst mit der Forschungstätigkeit von K. Wild wurde die Syntax der ungarndeutschen Mundarten wieder behandelt. In ihrer Dissertation *Untersuchungen zur Syntax der Konjunktionalsätze in der Bawazer (Babarc) deutschen Mundart* (1986) wird die Mundart der Ortschaft Bawaz/Babarc in der Schwäbischen Türkei untersucht. Die Arbeit "stellt sich die Untersuchung des Aufbaus der mundartlichen Rede zum Ziel. [...] indem sie einige wichtige syntaktische Eigenheiten der Konjunktionalsätze in der Bawazer ungarndeutschen Mundart im Vergleich mit den hochsprachlichen Entsprechungen behandelt." (Wild 1986, 144) Im Hauptteil der Arbeit werden die einzelnen Konjunktionen (*bis, dass, wann, wenn, weil, wie*) in je einem Kapitel untersucht, die Satzgliedstellung analysiert und die Stel-

lungsregeln erstellt. Bei der Untersuchung werden auch soziolinguistische Aspekte und Sprachgebrauch beachtet. Die andere Arbeit von K. Wild, die ich erwähnen möchte, trägt den Titel *Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns* (2003) und ist eine Ergänzung zur *Syntax der eingeleiteten Nebensätze in den 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns* (1994). Der fuldische (hessisch-fränkische Ausgleichsmundart) Dialektraum besteht aus etwa 30 Ortschaften im südlichen Transdanubien, in der Arbeit werden aber die Dialekte von sechs Gemeinden (Bawaz/Babarc, Feked/Feked, Großnarad/Nagynyárád, Nimesch/Himesháza, Sawer/Székelyszabar und Siar/Szűr) untersucht. Wild strebt in der Forschungsarbeit die von Hutterer so oft betonte komplexe Erforschung der ungarndeutschen Sprachinseln an (auch Landeskunde, Siedlungsgeschichte werden behandelt, sowie Sprachkontakt, Sprachgebrauch, Zweisprachigkeit, Sprachausgleich, vertikale Schichtung der Mundarten). Innerhalb der Syntax werden die Verbstellung in den eingeleiteten Nebensätzen und die Verbstellung in Hauptsätzen nicht nur untersucht, sondern auch mit den donaubairischen Mundarten des Ungarischen Mittelgebirges, den schwäbischen Mundarten Südungarns sowie der Esseker Stadtmundart verglichen. Innerhalb der grammatischen Bereiche werden solche Fragen detailliert behandelt, die bisher weder in den fuldischen noch in den anderen ungarndeutschen Mundarten eingehend erforscht worden sind. Am Ende der Arbeit befinden sich fuldische, ostdonaubairische, schwäbische und essekerische Mundarttexte. Die Arbeit von Paul Schwalm über die *Grammatik des Dialektes der Deutschen in Vaskút/Südungarn* (1980) stellt innerhalb des grammatischen Systems die Phonetik, Wortlehre, Wortbildungslehre und Satzlehre der genannten Mundart dar. Sie erschien nach dem *Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskút/Südungarn* (1979), "um so das Bild dieses Dialektes vollständiger zu gestalten." (Schwalm 1980, 10)

Zur Erforschung der Sprachinselmundarten gehört auch die Behandlung der Lexik der gegebenen Sprachvarietät. Diesen Bereich der Forschung möchte ich in diesem Beitrag nicht ausführlich erörtern, nur einige Untersuchungsgebiete erwähnen. Die ungarischen Lehnwörter der deutschen Sprachinselmundarten werden in mehreren Arbeiten von M. Erb (2001, 2002, 2012) erforscht und dargestellt. Mit den Fachsprachen bzw. Handwerkersprachen beschäftigen sich zahlreiche monographische Forschungs-, Diplom- und Promotionsarbeiten, z. B. M. Müller (2011). Dialektwörterbücher, Orts-, Flur-, Familiennamensammlungen und -forschungen sind auch reichlich vorhanden.

Nach der kurzen Erörterung des Entwicklungswegs der ungarndeutschen Dialektforschung ist es klar zu sehen, welche Bereiche unterrepräsentiert und

weiterer Untersuchungen bedürftig sind. Zum Schluss könnte man Hutterer erwähnen und seine Behauptung in Acht nehmen: “Die weitere Forschung soll in jeder Beziehung *a l l s e i t i g* sein. [...] Die Allseitigkeit erfordert weiterhin, daß man in Zukunft – obwohl die Lautgeschichte verständlicherweise im Vordergrund bleiben muß – auch den übrigen Seiten der Grammatik und der Lexik (Wortforschung bzw. Wortgeographie) die gebührende Beachtung schenkt. Dabei ist die Phonologie bzw. die Frage der Struktur und des Strukturwandels unserer Mundarten als ein bisher völlig vernachlässigtes Gebiet mit in Angriff zu nehmen.” (1991, 187) Das heißt also, dass durch die exakte sprachwissenschaftliche Beschreibung von Ortsmundarten allgemeinlinguistische Schlüsse gezogen werden können und sollen.

Zusammenfassend kann man über die Sprachinselforschung in Ungarn feststellen, dass die Forschungstätigkeit der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Gegenwart in allen Bereichen der ungarndeutschen Dialektologie und des ungarndeutschen Daseins vorbildlich repräsentiert und auch in europäischer Dimension anerkannt ist. Alle Arbeiten kommen den Erwartungen der binnendeutschen Dialektologie und der Sprachinseldialektologie nach, soll es sich um Sprachgeographie (Manherz), Phonetik/Phonologie (Brenner, Márkus), Wortbildung (Knipf-Komlósi), Syntax (Wild), Lexik (Erb), Identität und Sprachgebrauch (Gerner, Bindorffer), Namenforschung (Gerstner, Szilágyi-Kósa) oder Sprachkontakt (Földes, Németh) handeln. Die aufgezählten Untersuchungsgebiete haben nur einen Hinweischarakter auf die primären Forschungsthemen der Akademiker, die meisten der oben erwähnten Forscher führen eine viel weiter ausgebreitete wissenschaftliche Tätigkeit aus und in ihren weiteren Arbeiten werden auch hier nicht erwähnte Domänen ins Blickfeld gezogen.

Literatur

- Bindorffer, Gy. (2005). “*Wir Schwaben waren immer gute Ungarn*”. (= Ungarndeutsches Archiv 8.). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Brenner, K. (2004). *Plosive der deutschen Dialekte in West-Ungarn. Eine kontrastive akustische Analyse*. (= Budapest Beiträge zur Germanistik 44). Budapest.
- Brenner, K. & Erb, M. & Manherz, K. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Dingeldein, H. J. (2008). *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA). Südungarn. Erster Halbband*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

- Erb, M. (2001). *‘Hansi khumm, spül’ma Tschikosch!’* – Ungarische Lehnwörter in der Kindersprache der nachtürkischen deutschen Sprachinselmundarten von Ungarn bis 1945. In Canisius, P. & Gerner, Zs. & Glauninger, M. M. (Hrsg.), *Sprache – Kultur – Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag*. Pécs (= Studien zur Germanistik 7), 63–78.
- Erb, M. (2002). Zugewinn oder Abbau? Ungarische Lehnwörter in den neueren deutschen Sprachinselmundarten Ungarns bis 1945. In Erb, M. & Knipf, E. & Orosz, M. & Tarnói, L. (Hrsg.), *“und Thut ein Gnügen Seinem Amt”*. *Festschrift für Karl Manherz zum 60. Geburtstag*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 27–42.
- Erb, M. (2012). *Wenn das Fremde zum Eigenen wird. Korpusbasierte Untersuchungen zu den ungarischen Lehnwörtern der nachtürkischen deutschen Sprachinseln von Ungarn bis 1945.* (= Budapester Beiträge zur Germanistik 46.) Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Erb, M. in Zusammenarbeit mit Dingeldein, H. J. (2012). *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA). Südungarn. Zweiter Halbband*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Eszterle, M. E. (1929). *A budakeszi német nyelvjárás hangtana*. Budapest.
- Follath, F. (1941). *Szóképzés a budakörnyéki német nyelvjárásban*. (Wortbildung in der deutschen Mundart des Ofner Berglandes.) Budapest.
- Földes, Cs. (2005). *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gerner, Zs. (2003). *Sprache und Identität in Nadasch/Mecseknádasd*. (= Ungarndeutsches Archiv 7.), Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Hutterer, C. J. (1963). *Das Ungarische Mittelgebirge als Sprachraum*. (= Mitteldeutsche Studien 24.) Halle /Saale.
- Hutterer, C. J. (1991). *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. (= Ungarndeutsche Studien 6.) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hutterer, C. J. (2000) (posthum.). Die deutsche Mundart von Gestitz im Schildgebirge (Ungarn). In Manherz, K. (Hrsg.), *Gedenktagung zu Ehren von Claus Jürgen Hutterer und Karl Mollay am 24. November 2000*. (= Budapester Beiträge zur Germanistik. Sonderheft). Budapest.
- Kiefer, F. (1967). Zur synchronischen Beschreibung einer schwäbischen Mundart in Ungarn. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae Tomus 17.*, 89–120.
- Knipf-Komlósi, E. (2003). *Die Substantivbildung in der Mundart*. (= Budapester Beiträge zur Germanistik 42.) Budapest.

- Lindenschmidt, M. (1905). *A verbászi német nyelvjárás alaktana.* (Die Formenlehre der deutschen Mundart von Werbaß.) Budapest.
- Manherz, K. (1977). *Sprachgeographie und Sprachsoziologie der deutschen Mundarten in Westungarn.* Budapest: Akadémia Kiadó.
- Manherz, K. (1986). *Deutsche Mundarten im Pilisch-Gebirge.* (= Ungarndeutsche Studien 3.) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Márkus, É. (2003). *Deutsche Mundarten im Ofner Bergland.* (= Ungarndeutsches Archiv 4.) Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Müller, M. (2011). *Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar/Pilisvörösvár.* (= Ungarndeutsches Archiv 12.) Budapest: Eötvös-Loránd-Universität Germanistisches Institut.
- Németh, A. (2010). *Dialekt, Sprachmischung und Spracheinstellungen. Am Beispiel deutscher Dialekte in Ungarn.* (= Beiträge zur Interkulturellen Germanistik, Bd. 2). Tübingen: Narr Verlag.
- Potoczky, L. (1910). *A zebegényi német nyelvjárás.* (Die deutsche Mundart von Sebegin.) Budapest.
- Riedl, F. (1933). *A budaörsi német (középbajor) nyelvjárás alaktana.* (Die Formenlehre der deutschen (mittelbairischen) Mundart von Wudersch.) (= Német Filológiai Dolgozatok 54.) Budapest.
- Schäfer, I. (1908). *A kalaznói német nyelvjárás hangtana.* (= Magyarországi német nyelvjárások, 6. füzet) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Schilling, R. (1933). *Dunakömlöd és Németkér telepítés-, népiség- és nyelvtörténete.* (Die Siedlungs-, Volks- und Sprachgeschichte von Dunakömlöd und Németkér.) (= Német Filológiai Dolgozatok 52.) Budapest.
- Schlegl, J. (1935). *Az alsógallai német nyelvjárás mondszerkesztése.* (Satzbau der deutschen Mundart von Untergalla.) (= Német Filológiai Dolgozatok 62.) Budapest.
- Schmidt, H. (1899). *A verbászi nyelvjárás.* Különnyomat a Phil. Közlöny XXIII.k.-ből. Budapest.
- Schmidt, H. (1934). *Herkunft und Mundart.* Budapest.
- Schwalm, P. (1979). *Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskút/Südungarn.* Neuenstein: Heim-Druck Verlag.
- Schwalm, P. (1980). *Grammatik der Deutschen in Vaskút/Südungarn.* Neuenstein: Heim-Druck Verlag.
- Schwarz, E. (1950). *Die deutschen Mundarten.* Göttingen.
- Schweighofer, J. G. (1990). Siedlungsgeschichte und Mundart von Deutschtevel/Nagytevel im westlichen Buchenwald in Mittelungarn. *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen* 9., 21–165.

- Schwing, J. (1993). *Grammatik der deutschen Mundart von Palotabozsok (Ungarn)*. (= Forum Phonicum 55.) Frankfurt am Main: Hector.
- Szilágyi-Kósa, A. (2011). *Ungarndeutsche Personennamen im Plattenseeoberland*. (= Ungarndeutsches Archiv 12.) Budapest: Eötvös-Loránd-Universität Germanistisches Institut.
- Weidlein, J. (1930). *A murgai német nyelvjárás alaktana*. (Formenlehre der deutschen Mundart von Murgau.) (= Német Philologiai Dolgozatok 42.) Budapest.
- Wild, K. (1986). *Untersuchungen zur Syntax der Konjunktionalsätze in der Babarzer (Babarc) deutschen Mundart*. (= Ungarndeutsche Studien 3.) Budapest: Tankönyvkiadó, 139–221.
- Wild, K. (1994). *Syntax der eingeleiteten Nebensätze in den 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Wild, K. (2003). *Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns*. (= Ungarndeutsches Archiv 6.) Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Juhász Márta PhD

ist Hochschuldozentin an der Vitéz János Fakultät der Pázmány Péter Katholischen Universität, am Lehrstuhl für Fremd- und Minderheitensprachen. Sie ist verantwortlich für die Ausbildung Lehramt Grundschulpädagogik und Fachrichtung Deutsch als Minderheitensprache. Sie unterrichtet Fächer wie Geschichte, Gegenwart, Volkskunde, Literatur und Sprache der Ungarndeutschen, deutsche Kinderliteratur, deutsche Grammatik, Stilistik. Ihr Forschungsgebiet ist ungarndeutsche Dialektologie.

Márkus Éva

(Budapest, ELTE TÓK)

ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHTUMS IN DEUTSCHPILSEN/NAGYBÖRZSÖNY

DIE BESIEDLUNG DES DORFES IM MITTELALTER

Deutschpilsen liegt im Norden Ungarns, in einem rein ungarischen Sprachgebiet, in der Nähe der Grenze zur Slowakischen Republik; es liegt mitten im Börzsöny-Gebirge, am Ende der Verkehrsrouten, in ziemlich abgelegener Lage.

Die deutsche Bevölkerung hat sich in Pilsen in mehreren Wellen niedergelassen. Erstmals sind Deutsche in der Árpádenzeit (11–13. Jahrhundert) ins Dorf gekommen. Deutschpilsen ist der südlichste Punkt des mittelslowakischen Hauerlandes (Hutterer 1991, 90, 257; Tarján G. 1990, 73). Deutschpilsen wurde von nordungarischen Bergleuten – ihrer Mundart nach im Zusammenhang mit der Kremnitz-Deutschprobener Sprachinsel, vielleicht auch mit der Süd-Zips – besiedelt (Hutterer 1963, 90). Im Jahr 1416 siedelte König Sigismund sächsische Bergleute in Pilsen an. 1438 siedelte König Albert weitere sächsische Bergleute in Pilsen an (Hutterer 1963, 90; Tarján G. 1990, 77; Szabó 1977, 45, 59). 1439 sei es schon eine Bergstadt gewesen (Hutterer 1963, 90). Sächsisch bezeichnete nicht unbedingt eine Volksgruppe, sondern ist vielmehr ein Sammelbegriff, der eine Ansiedlung nach „sächsischem Recht“ (Tarján G. 1990, 74) bezeichnet. Laut Weinel (1938, 234) strömten die Bergleute bei der Neuentdeckung eines Bergbaugebietes aus allen Gegenden herbei.

Hutterer (1991, 91) meint, die Bergleute seien zwischen Tirol, Steiermark und Erzgebirge überall zu Hause gewesen. Damit seien die beiden Grundschichten ihrer Sprache angedeutet: Südbairisch bzw. Süddonaubairisch auf der einen Seite und Erzgebirgisch-Ostmitteldeutsch auf der anderen Seite. Laut Fischer (2004, 13) kamen die deutschen Bergleute aus Tirol und Thüringen in die Bergbaustädte der heutigen Mittelslowakei und der Zips wegen des Aufschwungs des Bergbaus im 13. Jahrhundert. Es ließen sich auch deutsche Händler und Handwerker in Oberungarn nieder.

Deutschpilsen wird zum erstenmal in einer Urkunde 1138 – als “Belsun” – erwähnt (Györffy 1987, 250). Die später eingewanderten deutschen Ansiedler dürften diesen Namen womöglich als “Pilsen” übernommen haben (Tarján G. 1990, 77). In der Mitte des 13. Jahrhunderts standen schon zwei Kirchen im Dorf; wahrscheinlich wurde die St. Stephanskirche von der ungarischen, die ehemalige St. Nikolauskirche (heute: “Bergmannskirche”) von der deutschen Bevölkerung errichtet. Die Bergmannskirche wurde im 15. Jahrhundert im gotischen Stil umgebaut. Deutschpilsen erlebte seine Blütezeit während der Herrschaft von König Sigismund (1387–1437). In dieser Zeit arbeiteten etwa 100 Bergarbeiter in den Stollen (Tarján G. 1990, 77; Szabó 1977, 59). Deutschpilsen war im Mittelalter eine der wichtigsten Ortschaften der Gegend; die hiesigen Deutschen arbeiteten teils in den Bergwerken des Graner Erzbischofs, teils auf den Rebenthängeln. Das Silber, das Gold und der berühmte und ausgezeichnete Wein halfen den Pilsnern in Wohlstand zu leben. Rege Beziehungen bestanden zu den anderen Bergbaustädten Oberungarns, vor allem zu Schemnitz (ung. Selmecbánya, slow. Banská Štiavnica). Der Schemnitzer Stadtrat besaß im Jahr 1505 Weingärten in Pilsen. 1419 wurden hier schon Wochenmärkte gehalten, und seit 1549 wurde die Ortschaft in den lateinischen Quellen des öfteren als “oppidum” (Marktflecken) bezeichnet. Deutschpilsen hat vor dem 16. Jahrhundert auch Kontakte zu der Zips gepflegt, dies beweisen die Familiennamen Zepesy (1569), Szepesi (1570) und Zybzer (1601), Czipszer (1720) (Török 1964, 16).



Bild 1: Die St. Stephanskirche
aus der Árpáden-Zeit



Bild 2: Die Bergmannskirche

Über das Hauerland

Deutschpilsen wäre eigentlich zum oberungarischen Deutschtum zu rechnen, sowie das im vorigen Jahrhundert untergegangene Deutschtum von Lorenzen (ung. Vámosmikola) und Martinau (ung. Szokolya) (Mollay 1988, 26). Das in der mittelslowakischen Gebirgswelt liegende einstige deutsche Siedlungsgebiet, das im besonderen um die Städte Kremnitz und Deutsch-Proben mehrere Ortschaften hatte, bezeichnet man seit den 1930er Jahren als "Hauerland". Das verbindende Mittelstück zwischen dem Kremnitzer und dem Deutsch-Proben Siedlungskern bildet das Krickelhauer Gebiet (Hanika 1952, 23). Die Dörfer des Krickelhauer Gebietes gehören mundartlich eng zusammen und heben sich sowohl vom Deutschprobener als auch – noch mehr – vom Kremnitzer Gebiet ab (Hanika 1952, 24). Im Hauerland weisen eine Reihe von Ortsnamen im Grundwort die Silbe *-hau* auf: *Glaserhau, Neuhaus, Schmiedshau* u. a. *Hauen* ist ein aus dem Forstwesen stammender Ausdruck und bedeutet dasselbe wie 'roden' (mhd. *ruiten* = 'urbar machen'). Diese Benennung deutet also unzweifelhaft darauf hin, dass diese Siedlungen auf urbar gemachtem Land entstanden sind, und man kann daraus auch gewisse Schlüsse auf die Herkunft der ersten Siedler ziehen, denn Ortsnamenformen mit den eben genannten Endsilben treten nur häufiger im mitteldeutschen Gebirgsraum auf, wie beispielsweise Keilhau im Thüringer Wald oder Schreiberhau im Riesengebirge.¹ Die Reihenfolge der Belege für die Hauorte am Dunajec veranschaulicht sehr deutlich das Übergreifen der Hau-Siedlungsbewegung aus Galizien in die Karpathentäler hinein. Diese Verhältnisse setzen desweiteren eine Betätigung Neumarkter Bürger als Lokatoren von Haudörfern voraus (Hanika 1952, 49).

Seit dem 13. Jahrhundert luden die ungarischen Könige deutsche Fachleute, die fähig waren, wertvolle Erze sachkundig zu fördern, ins Land ein. So kamen Bergleute aus Kärnten und dem Harz, aus Böhmen und Mähren in die Slowakei. Sie errichteten nach und nach die sieben "niederungarischen Bergstädte" im Hauerland und die sieben "oberungarischen Bergstädte" in der Zips.² E. Schwarz (1957, 201) ist der Meinung, dass die Sendboten des ungarischen Königs nicht an den Rhein zu ziehen brauchten, als sie Kolonisten nach Oberungarn (Oberzips) holen wollten, sie trafen schon östlich der Saale auswanderungslustige

¹ www.geocities.com/diekarpatendeutschen/hauerlandd.html

² www.geocities.com/diekarpatendeutschen/muzeumd.html

Rheinländer, die früher schon vom Rheingebiet abgewandert und schon stärker mit ostmitteldeutschen Elementen gemischt waren.

Für die Besiedlung des Hauerlandes war die Gründung von Kremnitz von eminenter Bedeutung. Kremnitz ist im Jahr 1328 durch König Karl Robert von Anjou zur Stadt erhoben worden. Kurz darauf wurde es eine der bedeutendsten ungarischen Bergbaustädte und erlangte europäische Bedeutung. Die durchschnittliche Jahresproduktion an Gold erreichte im 14. Jahrhundert 400 kg. Husitenkriege, Türken und Aufstände trugen am Verfall des Bergbaus Schuld. Im ursprünglich deutschen Kremnitz gab es aber im 18. und 19. Jahrhundert schon eine Bevölkerungsmehrheit von Slowaken und Ungarn. Von 4306 Einwohnern im Jahr 1900 waren 1950 Deutsche, 1485 Slowaken und 858 Ungarn. In der 1. Tschechoslowakischen Republik sank der Anteil der deutschen Bevölkerung auf weniger als 20% ab.³

Im Hauerland wurde im Mittelalter das Pergstädterische gesprochen, das sicherlich auch auf Deutschpilsen gewirkt hat. Es sei eine Übergangslandschaft vom Bairischen zum Ostmitteldeutschen, in der wegen der Nähe des geschlossenen bairischen Stammesgebietes die bairischen Merkmale überwiegen (Melzer 1991, 288, zit. nach Oswaldová 2005/2006, 22). Das ostmitteldeutsche Element im Pergstädterischen ist weniger der Schlesier, als vielmehr der Obersachse gewesen, im besondern wohl der Bergmann aus dem Erzgebirge (Weinelt 1938, 235).

Die neue Ansiedlungswelle im 17–18. Jahrhundert in Deutschpilsen

Nach der Vertreibung der Türken begann um 1690 die Einsiedlung deutscher katholischer Familien aus dem Hauerland: aus der Umgebung Deutschprobens (ung. Németspróna, slow. Nitrianske Pravno) und Kremnitz (ung. Körmöcbánya, slow. Kremnica). Diese Migration dauerte mehrere Jahrzehnte.

Für das Dorf war ab der Neubesiedlung im 18. Jahrhundert eine konfessionelle Geteiltheit charakteristisch. Das Zentrum des Dorfes blieb bis zum Zweiten Weltkrieg im Besitz der Lutheraner, sie waren auch wohlhabender, die Katholiken wohnten im südlichen und westlichen Teil der Siedlung; die alten Pilsner können heute noch oft – nach ihrer Rede, ihrer Aussprache – zwischen

³ www.geocities.com/diekarpattendeutschen/hauerlandd.html

den Katholiken und Protestanten einen Unterschied machen. Wir kennen die früheren Hausbesitzer des Dorfes aus den historischen Quellen. Die Matrikeln zeigen, dass Eheschließungen zwischen Katholiken und Lutheranern ab Mitte des 18. Jahrhunderts bis zu dem Zweiten Weltkrieg sehr selten vorkamen.

Konfessionelle Unterschiede im Sprachgebrauch

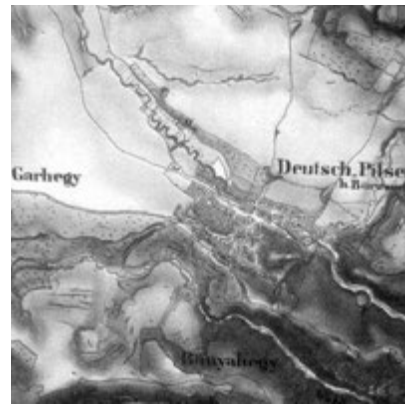
Es gibt manche Unterschiede zwischen der deutschen Sprache der Katholiken und der der Protestanten. Die Unterschiede betreffen vor allem den Wortschatz:

Tabelle 1: Konfessionell bedingte Unterschiede im Wortschatz

Standarddeutsch	kath.	evang.
Henne	<i>Hai⁽ⁿ⁾</i>	<i>Hain</i>
Schinken	<i>Tschunke</i>	<i>Schunka</i>
Strudel	<i>Raitusch</i> (ung. rétes)	<i>Strudl</i>



Karte 1:
Die erste militärische Aufnahme
(1763–1785)⁴



Karte 2:
Die zweite militärische Aufnahme
(1806–1869)⁵

⁴ <http://wiki.utikonyvem.hu/hu/index.php?title=K%C3%A9p:Kat1nagyborzsony.jpg>

⁵ <http://wiki.utikonyvem.hu/hu/index.php?title=K%C3%A9p:Kat2nagyborzsony.jpg>

Das Dorfleben im 18–19. Jahrhundert

1713 hatte das Dorf bereits einen Schulmeister (Tarján G. 1990, 81). 1720 arbeiteten zwei Wassermühlen im Dorf und sieben Handwerker lebten in Pilsen (Fleischer, Schneider, Stiefelmacher, Schuhmacher, Kürschner, Binder, Schmied) (Tarján G. 1990, 228; Dóka 1977, 26). 1728 hatte das Dorf laut Bél zwei Mühlen und eine Bierbrauerei (Ikvai 1977, 130). 1828 lebte das Dorf fast ausschließlich von der Weinproduktion (Dóka 1977, 40). Vor den 1890er Jahren fuhren die Kneipwirte aus Oberungarn (Felvidék), aus Léva/Lewenz, Losonc, Korpona/ Karpfen, Selmec/Schemnitz nach Deutschpilsen, um dort Wein zu kaufen (Novák 1977, 274). Die Getreidefelder waren schlechter Qualität, es konnte nur Herbstweizen angebaut werden, im Frühling säte man Roggen. Die Einwohner handelten auch mit Holz. Im Marktflücken lebten fünf Handwerker, vier Müller und ein Schmied (Dóka 1977, 40).



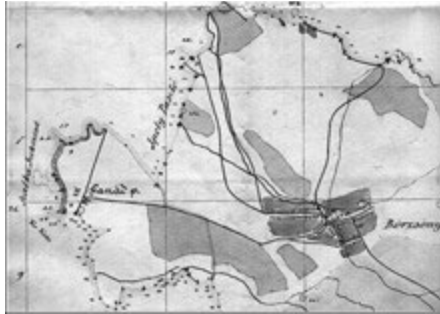
Bild 3: Deutschpilsener Wohnhaus



Bild 4: Deutschpilsener Wohnhaus

Der gemeinsame Hof, die der Großfamilienorganisation entsprechende Wohnhausreihe, weist auf eine Beziehung mit dem von der 'palóc' Volksgruppe bewohnten, benachbarten Gebiete hin. Der gemeinsame Hof widerspiegelt aber in Deutschpilsen die deutschen ethnischen Eigenheiten (Molnár etc 1990, 243; Novák 1977, 281). Am Dorfrand steht eine Kellerreihe mit Presshäusern (Molnár etc 1990, 244). Die größte Eigenart dieser Presshäuser ist, dass im Dachraum Heu gelagert wurde (Novák 1977, 286). Baumaterialien für die Häuser standen reichlich zur Verfügung. Die Steine für das Fundament kamen aus dem Börzsöny-Bach, die weicheren Hausteine für die Wände kamen aus Fehérbánya, die härteren Steine aus Kecskébérc. Holz stand im Wald in Hülle und Fülle. Lehm

ist in der Umgebung auch überall zu finden, die Ziegelbrennerei war auch allbekannt (Molnár etc 1990, 246–247; Novák 1977, 290–291).



Karte 3: Die Karte von Pilsen und der Pušta Ganád 1885⁶

Die berühmte und edle Pilsener Weinkultur, die alten Rebsorten vernichtete die Phylloxera ab 1875⁷ ganz. Man hat zwar neue Weinreben, amerikanische, direkt fruchtbringende Rebsorten gepflanzt, aber die frühere Qualität und Quantität konnte nie wieder erreicht werden (Molnár etc 1990, 84). Nach 1920, dem Friedensvertrag von Trianon, verlor Pilsen seine Wein-Absatzmärkte (Novák 1977, 222) jenseits des Flusses Eipel/Ipoly in Ipolyság, Ipolypásztó, Kerpena und Párkány. Die Milchprodukte, Butter und Quark setzten die Pilsener nach 1920 sogar in Großmarosch ab, auf dem Wochenmarkt am Donnerstag, 40 km von Pilsen, dafür mussten sie sehr früh am Morgen losfahren (Tarján G. 1990, 232). Im Dorf arbeitete ab Mitte des 19. Jahrhunderts die auch heute noch stehende Wassermühle, durch den Börzsöny Bach angetrieben. Die Mühle mahlte Mehl nur für die Dorfbewohner (Tarján G. 1990, 84).

Statistisches

Elek Fényes bezeichnet das Dorf im 19. Jahrhundert als deutsch-slowakisch-ungarischen Marktflecken. Die slowakische Muttersprache hatten 1900 11, 1910 12, 1920 22 Personen. Im Dorf lebten im 19. Jahrhundert 1865 36, 1880 37 Juden. 1900 sank die Zahl auf 24, 1910 stieg die Zahl der Juden auf 27. 1920 lebten 15, 1930 9, 1941 7 Juden in Pilsen (Tarján 1990, 85–86).

⁶ <http://wiki.utikonyvem.hu/hu/index.php?title=K%C3%A9p:Kat3nagyborzsony.jpg>

⁷ laut Ikvai 1890 (Ikvai 1977, 665).

*Tabelle 2: Einwohnerzahl von Pilsen und die Zahl der Deutschen in Pilsen
(Tarján 1990, 200, 230, 258)*

1715	36 Leibeigene, 59 Häusler	70 ung., 25 dt. (Szabó 1977, 60)
1720	1 Adelige, 121 Leibeigene, 9 Häusler	59 ung., 54 dt., 8 slowak. (Szabó 1977, 60)
1728	62 Leibeigene, 59 Häusler	40 ung., 74 dt., 7 slowak. (Ikvai 1977, 130)
1828	1293 Einwohner	
1850	1495 Einwohner	1281 Deutsche (86%)
1869	1621 Einwohner (SZABÓ 1977, 60)	
1880	1685 Einwohner	1363 Deutsche (81%)
1900	1762 Einwohner	1469 Deutsche (83%)
1910	1907 Einwohner	1565 Deutsche (82%)
1920	1873 Einwohner	1240 Deutsche (66%)
1930	1842 Einwohner	771 Deutsche (42%)
1941	1739 Einwohner	766 Deutsche (44%)
1949	1762 Einwohner (Szabó 1977, 60)	
1960	1679 Einwohner	
1965	1430 Einwohner (Szabó 1977, 60)	
1970	1403 Einwohner	
1980	1143 Einwohner	
1985	994 Einwohner	
1986	977 Einwohner	
1987	938 Einwohner	
1988	945 Einwohner	
2001 ⁸	865 Einwohner	54 Deutsche (1%) (d. h. an die deutschen kulturellen Werte, die deutschen Traditionen gebunden) ⁹

⁸ www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tab15/load15013.html.

⁹ Bei der Volkszählung 2011 wurde die Zugehörigkeit zu einer Nationalität nicht durch eine, sondern durch mehrere Fragen abgefragt. Deswegen stehen mehrere weitere Angaben zur Verfügung: es bekannten sich 10 Personen als deutsche Muttersprachler in Deutschpilsen, und 37 Personen bekannten sich der deutschen Nationalität zugehörig. (Die die Nationalitätenzugehörigkeit betreffenden Daten widerspiegeln meinen Erfahrungen nach nicht die tatsächlichen Verhältnisse.)

Das Leben im 20–21. Jahrhundert

Bis 1910 wuchs die Zahl der deutschen Einwohner, ab dann sank sie (Molnár etc 1990, 258). Die Madjarisierung fand ab Ende des 19. Jahrhunderts auch in Deutschpilsen Eingang. Es erscheinen typische ungarische Vornamen wie Géza, Gyula oder Zoltán, aber bis 1945 sprach die überwiegende Mehrheit der Einwohner gut pilsnerisch und fehlerhaft ungarisch. Im Frühling 1945 wurden mehrere Dutzend junge Männer, Mädchen und Frauen in die Sowjetunion (Baskirien, Schwarzes Meer) zur Zwangsarbeit verschleppt. Sie durften erst nach Jahren, 1947–49 zurückkehren, viele starben aber und kehrten nie mehr zurück (Tarján 1990, 103). 1945 ließ das Innenministerium mehrere deutsche Familien in Deutschpilsen in ein gemeinsames Haus zusammenziehen (Tarján 1990, 104). Es wurden im selben Jahr Ungarn aus Oberungarn nach Pilsen angesiedelt (Tarján 1990, 107). Interessant hat sich in Deutschpilsen die Vertreibung der Deutschen gestaltet; die Deutschen wurden nicht nach Deutschland, sondern in ungarische Orte umgesiedelt. 1947 kamen zwei Ermittlungsbeamten des Innenministeriums in Pilsen an. Ihre Aufgabe war, die SS-Soldaten und Volksbund-Mitglieder zusammenzuschreiben (Tarján 1990, 111). 1947–48 wurden mehr als 200 Personen aus Deutschpilsen in die slowakischen Ortschaften Ungarns, nach Bér, Felsőpetény, Nézsza, Galgaguta (Tarján 1990, 112, 197) (im Cserhát Gebirge) umgesiedelt; ihre Häuser und ihren Besitz bekamen Ungarn, die aus der Slowakei – ebenfalls wegen ihrer Nationalität – vertrieben wurden. Von den 237 Personen, die zur Umsiedlung verpflichtet waren, waren mehr als 90% evangelisch (Tarján 1990, 197). Von den 52 umgesiedelten Familien konnten 50 Familien Anfang der 50er Jahre ihre Häuser zurückkaufen. Die eingesiedelten Ungarn aus der Slowakei sind nämlich – wegen der Feindseligkeit der Deutschpilsener und wegen der bescheidenen Infrastruktur des Dorfes und der Häuser – entweder weitergezogen oder sie sind in die Slowakei zurückgekehrt (Molnár etc 1990, 197). Viele, die im Krieg als deutsche Soldaten dienten, hatten Angst und kehrten nicht nach Deutschpilsen zurück. Die hier gebliebenen mussten ungarisch lernen und öffentlich, auf der Straße und auf den Ämtern ungarisch sprechen. Auch im Kindergarten und in der Schule waren die deutsche Sprache und der Dialekt über Jahrzehnte verboten.



Bild 5:
Der Gang eines Deutschpilsener
Wohnhauses



Bild 6:
Deutschpilsener Wohnhaus

Heute zählt die Einwohnerschaft des Ortes 800 Seelen, unter ihnen sind etwa 150 Personen Roma, etwa 100–200 fremde Neu-Ansiedler (Ungarn aus der Slowakei oder aus der Umgebung Deutschpilsens) und der Rest ist pilsnerischer (bzw. deutscher) Abstammung.¹⁰ Leider sprechen nur noch einige Alte, über 65 oder 70 Jahre, Pilsnerisch, ihre Kinder, die nach 1940–1945 geboren wurden, kennen die Muttersprache ihrer Eltern kaum.¹¹ Die singuläre mittelalterliche Mundart wird in einigen Jahren mutmaßlich spurlos aussterben (nach der schriftlichen Mitteilung von Zoltán Batizi). Die Pilsener halten sich laut Ikvai (1977, 629) für „Angelsachsen“, ihre Sprache sei eine altbairische Mundart. Die Verfasserin konnte auch belegen, dass die Menschen sich für ‚Sachsen‘ halten. Anderswo schreibt Ikvai, die Pilsener seien *Schwaben (Bugger)* (Ikvai 1977, 629). Die Menschen aus Ipolytölgyes nannten die Deutschpilsener in einer Dorfneckerei Bugger, was soviel wie Bergleute heiÙe (1977, 631).

Zum Sprachgebrauch heute

Die Deutschpilsener Mundart ist wohl als Ergebnis der Sprachkontakte und Sprachmischung von zwei Varietäten des Deutschen zustandegekommen. Diese

¹⁰ Schätzung der Deutschen Selbstverwaltung von Deutschpilsen.

¹¹ Ab 2009 versucht der Bürgermeister Zoltán Batizi die Lage der Mundart mit Hilfe eines selbst zusammengestellten Fragenbogens zu ermitteln. Er besucht alle Familien, die wenigstens seit 10-15 Jahren in Deutschpilsen leben; (bis 2009 310 Menschen).

Varietäten wurden in einer fremsprachigen und fremdländischen Umgebung ausgeglichen und vermischt. Deutschpilsen ist eine Sprachinsel in Ungarn, gelegen in einem Gebiet, wo aber nicht Ungarn, sondern auch Slawen (Slowaken) in der nächsten Umgebung leben, demnach muss der Deutschpilsener Dialekt auch mit den beiden erwähnten Fremdsprachen in Kontakt geraten sein.

Das Dorf ist eine mittelalterliche bairische Außengründung, die noch Relikte aus älteren deutschen Sprachstufen bewahrt hat. Der Dialekt zeigt sehr oft sprachliche Übereinstimmungen mit dem mittelhochdeutschen Sprachzustand (beispielsweise *Praidig* für 'Predigt', früher und noch mundartlich 'predig', mhd. *predige*, *bredige*; *gaiste* für 'gestern', mhd. *gëster* und mdal. *foliasn* für 'verlieren', mhd. *verliesen*) und größtenteils Übereinstimmungen mit dem bairischen Sprachraum. Die bairische Herkunft zeigt sich sowohl im Lautsystem (beispielsweise der Wechsel mhd. *ei* > mdal. *oa*) als auch im Wortschatz (beispielsweise *Goasl*, Geiß für 'Ziege', *Kraunebiar*, Kronewit für 'Wacholder', *Kfoat*, Pfait für 'Hemd', *K^hilb*, Külb für 'Wolke', *Airochtok*, Ergetag für 'Dienstag' und *Kfins-tok*, Pfinztag für 'Donnerstag') sowie in der Wortbildung und in der Morphologie (beispielsweise das Verbpräfix *der-* oder das Adjektivsuffix *-at/ed* in *lechered* 'löcherig').

Heute ist der Deutschpilsener Basisdialekt/Lokaldialekt eine Alterssprache und eine Haus- und Intimsprache, d.h. sie wird im Bekannten- und Familienkreis verwendet; sie wird in informellen Situationen unter älteren, alteingesessenen Sprechern, Bauern und Handwerkern untereinander oder in alltäglichen Gesprächen zwischen Älteren mit Mitgliedern der mittleren/jüngeren Generation gebraucht, aber oft verlaufen die informellen Gespräche auch in ungarischer Sprache. Die Zweisprachigkeit (ungarisch-deutsch) ist typisch für die Deutschpilsener ungarndeutschen Dialektpracher. Sie bedienen sich der ungarischen Sprache genauso gut wie des deutschen Dialekts. Bei der Feldarbeit konnte festgestellt werden, dass viele Bezeichnungen für verschiedene Objekte bereits in Vergessenheit geraten sind, und als Grund dessen wurde die Nichtbenutzung des Dialekts als Kommunikationsmittel angegeben. Földes (2005, 312) spricht im Falle der Ungarndeutschen auch von Erinnerungssprache, die von der Struktur her zunehmend Simplifizierungen aufweise, beispielsweise einen vereinfachten Kasusgebrauch, eine Aufhebung der verbalen Klammer, Verbalparaphrasen mit 'tun'; diese Phänomene seien wiederum auch für Mündlichkeit und Dialektalität charakteristisch. Er vermutet an einer anderen Stelle, dass vielen Sprechern bereits ein gewisses Monitoring bzw. eine mentale und pragmatische Kontrolle über ihre Sprechproduktion abhanden gekommen seien (Földes 2005, 313).

Es kann also in Deutschpilsen heute keineswegs von einem geschlossenen deutschen Sprachinsel-Dasein gesprochen werden, vielmehr sind die Kontakte (auch Sprachkontakte) zur anderssprachigen Umgebung sehr rege, wodurch eine Zweisprachigkeit entsteht; im Falle der jüngeren Generationen tritt Sprachverlust ein. Földes spricht von der Umwandlung der ursprünglich deutsch-ungarischen – additiven – Zweisprachigkeit in einen zunehmend asymmetrisch und subtraktiv werdenden ungarisch-deutschen Bilingualismus. Das Ungarische fungiere immer stärker als Innovations- und Überdachungssprache (Földes 2005, 315).



Bild 7: Wirtschaftsgebäude in Deutschpilsen

“Das Überleben einer Sprache ist umso mehr gefährdet, je kleiner die Sprachgemeinschaft ist.” (Tyroller 1999, 481). Die Zukunft des Deutschpilsener Dialekts ist höchstwahrscheinlich das früher oder später eintreffende Aussterben. Tyroller sieht für die Mundarten der Trentiner Minderheiten der Luserner¹² und Fersentaler in Italien noch Entfaltungsmöglichkeiten. Südlich der deutsch-italienischen Sprachgrenze, im rein italienischen Sprachgebiet, haben sich bis heute mehrere alte deutsche Sprachinseln erhalten. Die bekanntesten davon sind die zimbrischen Sprachinseln (Tyroller 2003, 3). Tyroller möchte die Dialekte von Lusern und Fersental mit einem Projekt stützen, sie kodifizieren und Lehrmittel (ein Wörterbuch und eine Schulgrammatik, plus darauf aufbauend weitere Lehrmaterialien) für den Unterricht in der Minderheitensprache erstellen.

¹² Lusern ist ein kleiner Ort am Rande der Hochebene von Lavarone. Weitere altbairische Sprachinseln in diesem Gebiet, im östlichen Oberitalien sind das Fersental, Pladen/Sappada in der Provinz Belluno, Tischlwang/Timau, und Zahre/Sauris im Friaul (Tyroller 2003, 3f).

Ein ähnliches Projekt wäre für Deutschpilsen auch denkbar, es wäre jedenfalls auch von wissenschaftlichem Belang, wenn man die Sprache zumindest schriftlich in der heutigen Struktur erhalten könnte. Dies wäre ein wichtiger “Beitrag zur Erforschung der Sprachentwicklung [historische Sprachwissenschaft] insbesondere durch das Aufeinandertreffen zweier verschiedener Sprachsysteme” (hier des Ungarischen und Deutschen) – wie die wissenschaftliche Leistung eines solchen Unternehmens Tyroller (1999, 482) abfasst.

Über das Fersental (Italien)

Der Deutschpilsener Dialekt zeigt gewisse Ähnlichkeiten mit dem Fersentaler Dialekt. Im Folgenden wird daher auf das Deutschtum im Fersental kurz eingegangen. Im Fersental wurde ähnlich wie in Deutschpilsen Bergbau betrieben. Im 12. Jahrhundert begann der Fürstbischof von Trient, bekannte Silbervorkommen im Trentino auszubeuten. Dazu wurden Bergleute aus Tirol, Schwaben und Sachsen angeworben, die sich hauptsächlich im Fersental niederließen.¹³ Laut Toller (2009, 68) entstanden die Bergwerke ab 1400 im Tal und lockten Bergknappen aus anderen Bergbaugebieten wie Schwaz im Inntal oder aus Böhmen. Die Bergbautätigkeit hielt nur kurze Zeit an: bereits nach 1520 erfuhr sie einen starken Rückgang.

Im Fersental ließen sich deutschsprachige Siedlerfamilien im 13. Jahrhundert aus verschiedenen Gegenden wie Piné, den Hochebenen von Folgaria und Lavarone, Tirol nieder, die neues, bebaubares Land suchten. Sie lebten im Wesentlichen von der Haltung von Kühen, Schafen, Ziegen und Hühnern und vom Ackerbau (Toller 2009, 65). Die Region ging im Anschluss an den Ersten Weltkrieg an den italienischen Staat über und die deutsche Schule wurde unverzüglich durch die italienische ersetzt. Die Sprache erlitt im 20. Jahrhundert einen enormen Prestigeverlust. Trotzdem wird in zwei Orten des Tales das Fersentalerische immer noch fast von der gesamten Bevölkerung, einschließlich der Kinder gesprochen. Die Fersentaler Sprache spielt nun auch im Kindergarten eine gewisse Rolle. 1987 wurde das Kulturinstitut für das Fersental und Lusérn gegründet (Toller 2009, 69f).

¹³ <http://elsesiegel.de/tl/Bergbau-Trentino.htm>

Über das Zimbrische (Italien)

Die zimbrische Sprache weist auch sprachliche Gemeinsamkeiten mit dem Deutschpilsener Dialekt auf. Beide Sprachvarietäten zeigen einen bemerkenswert konservativen Charakter. Zimbrisch habe Maria Hornung „als die älteste lebende Randsprache des deutschen Sprachraums eingestuft“ (Prezzi 2009, 133). Die zimbrischen Sprachinseln sind ähnlicherweise bairische mittelalterliche Außengründungen wie Deutschpilsen selbst. Daher wird im Folgenden ein kurzer Überblick über diese norditalienischen Siedlungen gegeben. Zimbrisch spricht man heute noch in den zwei venetischen Dörfern Giazza und Roána sowie im trentinischen Dorf Luserna in Nordost-Italien. Die zimbrischen Enklaven befinden sich in abgelegenen Gegenden. Politisch gehörten früher Roana und Giazza den Kommunalverbänden der Sieben und Dreizehn Gemeinden an. In Giazza und Roána ist das Zimbrische als Alltagssprache bereits erloschen; sie wird meistens als ‘Erinnerungssprache’ gepflegt. In Luserna ist die Lage ganz anders. Dort gaben bei der Volkszählung 2001 mehr als 80% der Bevölkerung an, zimbrisch zu sprechen (Bidese 2008, 12f). „Lusern kam erst 1918 mit der Provinz Trient zu Italien, die Dreizehn und Sieben Gemeinden jedoch schon 1866, nachdem sie ab 1815 zum Lombardo-venezianischen Königreich gehört hatten und vorher lange Jahrhunderte zwar nominell politisch autonom waren, aber dabei unter der Protektion der Republik Venedig standen“ (Stolz 2005, 156). Lusern gehörte von 1866 bis 1915 zur Grafschaft Tirol und damit zu Österreich, es gab damals einen deutschen Sprachunterricht (Stolz 2005, 158).

Heutzutage sind Zimbrisch-Sprecher mindestens bilingual und sprechen außer Zimbrisch noch einen norditalienischen Dialekt und/oder Standarditalienisch (Rowley 1996, 274f. zit. nach Stolz 2005, 157). In Lusern lernen die Kinder noch Zimbrisch als Muttersprache, mit dem trentinischen Dialekt als Zweitsprache. Erst in der Schule müssen sie sich ernsthaft mit der italienischen Standardsprache auseinandersetzen. Im öffentlichen Leben spielt Zimbrisch so gut wie keine Rolle. Sein Gebrauch ist auf den privaten und familiären Bereich beschränkt (Stolz 2005, 157f).

Wann die zimbrischen Gemeinden entstanden sind, woher die Gründer kamen, ist umstritten. Die zimbrischen Dörfer mögen auf die Migration von Bauern und Bergarbeitern zurückgehen, die im Mittelalter aus Tirol und Bayern eingewandert sind. Nach einer anderen Theorie wird eine Kontinuität zwischen den zimbrischen Gemeinden und der Präsenz der Goten und Langobarden im ersten Jahrtausend n. Ch. in Nord-Italien angenommen (Bidese 2008, 13f). Auf-

grund der Sprachforschungen von Eberhart Kranzmayer “wird die Abstammung der Zimbern eindeutig auf kleine Gruppen von Südbayern zurückgeführt, die sich zuerst auf den Bergen von Vicenza und dann auf jenen des Trentino und von Verona niederließen. Es handelte sich um Holzfäller und Hirten, die zuerst wegen einer Hungersnot, die Mitte des 11. Jahrhunderts in Raum von Benediktbeuern ausgebrochen war, nach Italien kamen” (Rapelli 2009, 20). “Im Mittelalter waren mehrere Wanderzüge aus deutschen Ländern aufeinander gefolgt, in deren Verlauf sich Bergleute, Bauern, Land- und Forstarbeiter und Holzfäller in einer ausgedehnten Zone niederließen: in den 13 Gemeinden von Verona und den 7 Gemeinden von Vicenza, auf den Hochebenen, im Raum Pergine und im Fersental” (Merzi 2009, 143).

Die höher gelegenen Gemeinden befassten sich mit der Forst- und Hirtenwirtschaft sowie der Viehzucht und mit der Gewinnung und dem Verkauf von Holzkohle, Eis und Molkereiprodukten (Massalongo 2009, 16). Im 20. Jahrhundert mussten die deutschen Sprachinseln in Italien das tragische Ereignis der “Option” erleiden: 1939 erhielt die deutschsprachige Bevölkerung Südtirols und der gemischtsprachigen Zonen der damaligen Tre Venezie die Wahlmöglichkeit, entweder die italienische Staatsbürgerschaft beizubehalten – und dabei auf die Muttersprache zu verzichten – oder ins Dritte Reich auswandern und dort die deutsche Staatsbürgerschaft zu erwerben, aber der Heimat den Rücken zu kehren (Prezzi 2009, 159).

Über Gottschee

Die Sprachinsel Gottschee zeigt auch bedeutende sprachliche Gemeinsamkeiten mit Deutschpilsen. Gottschee wurde zunächst im 12. Jahrhundert von Deutschen besiedelt. Der Hauptstock der Einwanderer bezog das Gottscheer Land aber erst 1350–80. Die meisten Siedler waren Bayern, obwohl sich auch einige Schwaben unter ihnen befanden. Ein starker Prozentsatz war aus Kärnten und dem mittleren Tirol gekommen. Ähnlich wie nach Deutschpilsen, mögen auch nach Gottschee Franken und Thüringer gekommen sein (Hauffen 1895, 12f). 1941–42 wurden die Gottscheer Deutschen nach Deutschland ausgesiedelt. Nur wenige blieben zurück. Der Gottscheer Dialekt wird heute nur noch von wenigen, alten Menschen gesprochen, die aber auch Slowenisch beherrschen.

Zusammenfassung

Die Studie hatte sich zum Ziel gesetzt, die Geschichte des deutschen Dorfes Deutschpilsen in Ungarn von den Anfängen der deutschen Besiedlung etwa im 13. Jahrhundert bis zu unseren Tagen darzustellen. Die Geschichte des Dorfes zeichnet das tragische Bild auf, wie eine alteingesessene Nationalität/Sprachminderheit wegen der Politik des 20. Jahrhunderts im 21. Jahrhundert spurlos verschwindet und wie jahrhundertealte Schätze und Werte mit ihr erlöschen, die lieber gefördert und erhalten werden sollten. Parallelen zu anderen deutschen Sprachinseln und deren Sprachgebrauch wurden ebenfalls aufgezeigt.

Literatur

- Bidese, E. – Dow, J. R. – Stolz, T. (Hrsg., 2005). *Das Zimbrische zwischen Germanisch und Romanisch*. (= Diversitas Linguarum 9) Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Bidese, E. (2008). *Die diachronische Syntax des Zimbrischen*. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 510) Tübingen: Gunter Narr.
- Dóka, K. (1977). Az Iploly menti falvak történeti statisztikája (1550–1848). [= Historische Statistik der Dörfer längs des Flusses Ipoly (1550–1848.)] In Ikvai, N. (szerk.), *Börzsöny néprajza*. (= Studia comitatensia 5) Szentendre: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, 7–42.
- Fischer, H. (2004). Zur Geschichte der Ungarndeutschen aus geographischer Sicht. In Almai, F. – Fröschle, U. (Hrsg.), *Deutsche in Ungarn – Ungarn und Deutsche. Interdisziplinäre Zugänge*. Dresden: Thelem, 11–35.
- Földes, Cs. (2005). *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varetärentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Györffy, Gy. (1987). *Az Árpád-kori Magyarország történelmi földrajza III*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hanika, J. (1952). *Siedlungsgeschichte und Lautgeographie des deutschen Haulandes in der Mittelslowakei*. München: Robert Lerche.
- Hauffen, A. (1895). *Die deutsche Sprachinsel Gottschee*. Graz: K. K. Universitäts-Buchdr. und Verlags-Buchh. 'Styria'.
- Heller, K. – Prader, L. Th. – Prezzi, Ch. (Hrsg., 2009). *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. 3. unveränderte Auflage. Bozen: Athesiadruck.

- Hutterer, C. J. (1963). *Das Ungarische Mittelgebirge als Sprachraum*. Halle/Saale: M. Niemeyer.
- Hutterer, C. J. (1991). Die deutsche Volksgruppe in Ungarn. In Hutterer, C. J., *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. (= Ungarndeutsche Studien 6). Budapest: Tankönyvkiadó, 253–280.
- Hutterer, C. J. (1991). Mischung, Ausgleich und Überdachung in den deutschen Sprachinseln des Mittelalters. In Hutterer, C. J.: *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. (= Ungarndeutsche Studien 6). Budapest: Tankönyvkiadó, 87–92.
- Ikvai, N. (1977). Az Ipoly menti falvak néprajzi képe. In Ikvai, N. (szerk.), *Börzsöny néprajza*. (= Studia comitatensia 5). Szentendre: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, 627–646.
- Ikvai, N. (1977). Földművelés az Ipoly és a Börzsöny között. In Ikvai, N. (szerk.), *Börzsöny néprajza*. (= Studia comitatensia 5). Szentendre: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, 129–217.
- Ikvai, N. (szerk.) (1977). *Börzsöny néprajza*. (= Studia comitatensia 5). Szentendre: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága.
- Melzer, R. – Kurbel, R. – Rückschloss, J. (1991). *Kremnitz/Kremnica. Eine ehemalige deutsche Bergstadt in der mittleren Slowakei*. Stuttgart: Hilfsbund der Karpatendeutschen Katholiken.
- Massalongo, V. (2009). Dreizehn Gemeinden (XIII Komoinen) – Tredici Comuni. Zimbrische Gemeinschaft in der Provinz Verona. Beschreibung. In Heller, K. – Prader, L. Th. – Prezzi, Ch. (Hrsg.), *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. Bozen: Athesiadruck, 15–17.
- Merzi, Ch. (2009). Lusérn – Luserna. Zimbrische Gemeinschaft im Trentino. Der Nationalismus in den zimbrischen Sprachinseln des Trentino im 19. und 20. Jahrhundert. In Heller, K. – Prader, L. Th. – Prezzi, Ch. (Hrsg.), *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. Bozen: Athesiadruck, 139–147.
- Mollay, K. (1988). Das alte Deutschtum Ungarns. Magyarországi régi németsége. In Hambuch, V. (Hrsg.), *300 Jahre Zusammenleben. Bd 2*. Budapest: Tankönyvkiadó, 18–29.
- Molnár, É. – Radó, P. – Tarján G., G. (1990). Nagybörzsöny. Egy község múltja és jelene. In Tarján G., G. (Hrsg.), *Együttélés. Tanulmányok a Pest megyei nemzetiségek köréből*. Budapest: Állami Gorkij Könyvtár Pest m. Tanács, 67–306.
- Novák, L. (1977). A Börzsöny északnyugati vidékének település-néprajzi viszonyai. In Ikvai, N. (szerk.), *Börzsöny néprajza*. (= Studia comitatensia 5). Szentendre: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, 243–307.

- Novák, L. (1977). A Börzsöny-hegység ÉNY-i vidéke falvainak szőlőművelése. In Ikvai, N. (szerk.), *Börzsöny néprajza*. (= Studia comitatensia 5) Szentendre: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, 219–241.
- Oswaldová, R. (2005/2006). *Die kuneschhauerische Mundart von Hauerland*. Eine sprachliche Analyse. (= Acta Carpatho - Germanica 16.) Bratislava: SNM Museum d. Kultur d. Karpat.
- Prezzi, Ch. (2009). Lusérn – Luserna. Zimbrische Gemeinschaft im Trentino. Geschichte der zimbrischen Besiedlung. In Heller, K. – Prader, L. Th. – Prezzi, Ch. (Hrsg.), *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. Bozen: 133–136.
- Prezzi, Ch. (2009). Lusérn – Luserna. Zimbrische Gemeinschaft im Trentino. Die Option in Lusérn. In Heller, K. – Prader, L. Th. – Prezzi, Ch. (Hrsg.), *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. Bozen: Athesiadruck, 159–165.
- Rapelli, G. (2009). Dreizehn Gemeinden (XIII Komoinen) – Tredici Comuni. Zimbrische Gemeinschaft in der Provinz Verona. Die Entstehung der Sprachinsel. In Heller, K. – Prader, L. Th. – Prezzi, Ch. (Hrsg.), *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. Bozen: Athesiadruck, 17–22.
- Rowley, A. R. (1996). Die Sprachinseln der Fersentaler und Zimbern. In Hinderling, R. – Eichinger, L. M. (Hrsg.), *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen: Gunter Narr, 263–285.
- Schwarz, E. (1957). *Die Herkunft der Siebenbürger und Zipser Sachsen. Die Siebenbürger und Zipser Sachsen, Ostmitteldeutsche, Rheinländer im Spiegel der Mundarten*. München: Verlag des Südostdeutschen Kulturwerks.
- Stolz, Ch. (2005). Zur Typologie der Genuszuweisung im Standarddeutschen und im Zimbrischen. In Bidese, E. – Dow, J. R. – Stolz, Th. (Hrsg.), *Das Zimbrische zwischen Germanisch und Romanisch*. (= Diversitas Linguarum 9). Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 131–163.
- Szabó, S. (1977). A Börzsöny-vidék helytörténeti adattára. In Ikvai, N. (szerk.), *Börzsöny néprajza*. (= Studia comitatensia 5). Szentendre: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, 43–69.
- Tarján G., G. (Hrsg. 1990). *Együttélés. Tanulmányok a Pest megyei nemzetiségek köréből*. (= Zusammenleben. Studien über die Nationalitäten im Komitat Pest.) Budapest: Állami Gorkij Könyvtár Pest m. Tanács.
- Tatzreiter, H. – Hornung, M. – Ernst, P. (Hrsg., 1999). *Erträge der Dialektologie und Lexikographie. Festgabe für Werner Bauer zum 60. Geburtstag*. Wien: Praesens.

- Toller, L. (2009). Fersental (Bernstol) – Valle del Féršina. Fersentaler Gemeinschaft im Trentino. In Heller, K. – Prader, L. Th. – Prezzi, Ch. (Hrsg.), *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. Bozen: Athesiadruck, 63–73.
- Török, G. (1964). *A Börzsöny-vidék nyelvjárástörténetének települési háttere*. Budapest: Akadémiai Kiadó. (= Nyelvtudományi Értekezések 45.)
- Tyroller, H. (1999). Kodifizierung der zimbrischen Sprache von Lusern und der mochenischen des Fersentals. (Projektbeschreibung). In Tatzreiter, H. – Hornung, M. – Ernst, P. (Hrsg.), *Erträge der Dialektologie und Lexikographie. Festgabe für Werner Bauer zum 60. Geburtstag*. Wien: Praesens, 481–499.
- Tyroller, H. (2003). *Grammatische Beschreibung des Zimbrischen von Lusern*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. (= ZDL Beiheft 111).
- Weinelt, H. (1938). *Die mittelalterliche deutsche Kanzleisprache in der Slowakei*. Brünn/Leipzig: Rohrer. (= Arbeiten zur sprachlichen Volksforschung in den Sudetenländern 4.)

Internetquellen

- <http://elsesiegel.de.tl/Bergbau-Trentino.htm> (gesehen am 11. 11. 2012).
- www.geocities.com/diekarpatendeutschen/hauerlanddd.html (gesehen am 11. 11. 2012).
- www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tab15/load15013.html (gesehen am 11. 11. 2012).
- <http://wiki.utikonyvem.hu/hu/index.php?title=K%C3%A9p:Kat1nagyborzsony.jpg> (gesehen am: 21. 12. 2009).
- <http://wiki.utikonyvem.hu/hu/index.php?title=K%C3%A9p:Kat2nagyborzsony.jpg> (gesehen am: 21. 12. 2009).
- <http://wiki.utikonyvem.hu/hu/index.php?title=K%C3%A9p:Kat3nagyborzsony.jpg> (gesehen am: 21. 12. 2009).

Márkus Éva PhD

ist Dozentin, Lehrstuhlleiterin und Erasmus Koordinatorin am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen der ELTE TÓK (Budapest). Sie unterrichtet die Kurse Deutsche Grammatik, Ungarndeutsche Nationalitätenkunde, Ungarndeutsche Literatur, Ungarndeutsche Kinderliteratur, Ungarndeutsche Mundarten. Sie hat an der Eötvös Lorand Universität in Budapest promoviert.

Thema der PhD-Dissertation: Deutsche Mundarten im Ofner Bergland. Aktuelles Forschungsthema: Die mittelalterliche deutsche Mundart von Deutschpilsen/Nagybörzsöny (Ungarn). 2013. Habilitation an der ELTE BTK in Sprachwissenschaften.

Pusztai Edina

(Bozen, Südtirol/Italien, Deutsches Bildungsressort,
Bereich Innovation und Beratung)

MEHRSPRACHIG AUFWACHSEN IN DER INSTITUTION KINDERGARTEN UND SCHULE IN SÜDTIROL

ERZIEHER/INNEN ZWISCHEN FASZINATION UND HERAUSFORDERUNG

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist ein schwer definierbarer Begriff. In der wissenschaftlichen Diskussion gibt es keinen eindeutigen Konsens über die Definition von "Zweisprachigkeit". In den Bestimmungsversuchen findet man vier Zugänge, je nach Annäherungsperspektive der Untersuchungen bzw. Autoren zum Thema Multilingualismus (Cathomas–Carigiet 2008, 89):

1. Sprachbeherrschungsgrad (Kompetenz)
2. Funktion (Anwendung der Sprachkenntnisse)
3. Erwerbszeitpunkt (gleichzeitiger oder sukzessiver Spracherwerb)
4. Identifikation mit den erworbenen Sprachen (Emotion)

Das Bildungswesen hingegen konzentriert sich nur auf die Erwerbsmodalitäten, darauf, ob sich der Erwerb gesteuert oder ungesteuert vollzieht. Nicht-schulische Erziehungsinstitutionen, wie beispielsweise der Kindergarten, bieten mehr Raum für eine ungesteuerte Sprachaneignung in dem Fall, wenn in der Institution die Zielsprache gesprochen wird. Auf Wissensvermittlung strukturierte Institutionen mit genauen Progressionsvorgaben, wie die Schule, haben mehr Platz für den gesteuerten Erwerb, wenn die Unterrichtssprache mit der Zielsprache nicht identisch ist, das heißt im Zweit-/Fremdsprachenunterricht.

Immer öfter ist aber der Erwerbsumstand wesentlich komplexer als der, für den der Gesetzgeber die Rahmenbedingungen der Spracherwerbsförderung institutionell sichert – man denke an in der Familie zweisprachig aufwachsende

Kinder, an die Kinder von Einwanderern, aber auch an die Sprecher zahlreicher Minderheitensprachen oder regionaler Dialekte. Allerdings sind die Möglichkeiten zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei den letzteren oft geregelt, wie es bei vielen Minderheiten der Fall ist. Im Vergleich dazu gilt dies aber weniger bei den "neuen Minderheiten", das heißt die Förderung der Herkunftssprache bei Migrantenkinder.

Die Bewahrung dieser sprachlichen Vielfalt spielt eine wichtige Rolle in der Sprachenpolitik der Europäischen Kommission. "Die Sprachenpolitik der EU zielt darauf ab, die sprachliche Vielfalt zu schützen und Sprachkenntnisse zu fördern. Unser Ziel ist ein Europa, in dem alle neben ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen."¹

Allein in Europa zählt man neben den 23 anerkannten Amtssprachen 60 Minderheitensprachen. Das Recht auf Spracherhalt und die gleichzeitige Förderung der Mehrsprachigkeit ist die große Herausforderung in Bezug auf die sprachlichen Minoritäten aller Art in Europa.

Wie Minderheiten diese Chance nutzen, zeigt auch das Beispiel der deutschsprachigen Minderheit in Italien, das Beispiel Südtirol. Südtirol ist eine territoriale und sprachliche Minderheit im Norden von Italien, eingegliedert in die Region Trentino-Alto Adige, wobei beide einen Status als autonome Provinzen genießen. Die Provinz Bozen bildet den nördlichsten Teil im Osten der italienischen Grenzgebiete an Österreich. Laut der letzten Erhebung vom Jahr 2011 gehören 69,4% zur deutschsprachigen, 26,1% zur italienischsprachigen und 4,5% zur ladinischsprachigen Bevölkerung (ASTAT 2011).

Die Befugnisse der autonomen Provinz werden im neuen Autonomiestatut vom 1972 geregelt, wo Südtirol unter anderem auch die Kompetenzen in der Kindergarten- und Schulfürsorge zugesprochen wird (Das neue Autonomiestatut, Kap. 3, 2009).

Aufgrund dessen wurden für alle drei Amtssprachen drei sog. Schulämter – ab 2011 Bildungsressorts genannt – ins Leben gerufen.

Den Grundpfeiler der Autonomie im Bildungswesen bildet der Artikel 19, der in erster Linie den Spracherhalt bezweckt. Er besagt:

"In der Provinz Bozen wird der Unterricht in den Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen in der Muttersprache der Schüler, das heißt in italienischer oder deutscher Sprache, von Lehrkräften erteilt, für welche die

¹ http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_de.htm

betreffende Sprache ebenfalls Muttersprache ist. In den Grundschulen, von der 2. oder 3. Klasse an, je nachdem, wie es mit Landesgesetz auf bindenden Vorschlag der betreffenden Sprachgruppe festgelegt wird, und in den Sekundarschulen ist der Unterricht der zweiten Sprache Pflicht; er wird von Lehrkräften erteilt, für die diese Sprache die Muttersprache ist.” (Das neue Autonomiestatut, Kap. 4, 2009)

Das heißt, dass die jeweilige Schule den Regelunterricht in der jeweiligen Amtssprache bzw. Muttersprache sichert, wobei parallel in erhöhter Stundenzahl auch die andere Amtssprache (Zweitsprache) unterrichtet wird.

Die Einschreibung in die Schule erfolgt aufgrund eines einfachen Gesuches des Erziehungsberechtigten, ohne jeglichen Nachweis über die Sprachkenntnisse des Kindes. Dieses freie Einschreibungsrecht schränkt der Gesetzgeber folgender Maße ein:

“<Das Recht der Eltern oder ihrer Stellvertreter, über die Einschreibung in die Schulen der verschiedenen Sprachgruppen zu entscheiden, darf auf keinen Fall Einfluss auf die Unterrichtssprache haben, die für die verschiedenen Schulen vorgesehen ist.> Demzufolge steht dem Elternrecht auf freie Schuleinschreibung in eine italienische oder deutsche Schule die Notwendigkeit gegenüber, zu verhindern, dass der einsprachige Unterricht durch eine massive Anwesenheit von anderssprachigen Schülern gestört wird. Das Recht auf freie Schuleinschreibung ist also eingeschränkt.” (Südtirols Autonomie, 2010)

Die Möglichkeit von Elternseite, das Kind in eine von der Muttersprache abweichende Bildungsinstitution einzuschreiben, wird in erster Linie im Vorschulalter genutzt. Die Schulwahl fällt in den meisten Fällen, vor allem bei monolingualen Familien, auf muttersprachliche Institutionen. Einige Schulversuche der italienischsprachigen Schulen bieten neuerlich zusätzliche Stunden in deutscher Sprache an, die bei bestimmten Fächern, wie beispielsweise Heimatkunde, angeboten werden.

Südtirol erlebte ab Ende der 90er Jahren eine massive Zuwanderungswelle aus anderen Staaten. Die Kindergärten haben mittlerweile einen Anteil an Migrantenkinder von 10%, und die Pflichtschulen von 7,8% (ASTAT Schriftenreihe 165). Alle ausländischen Kinder, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus haben Anrecht und Pflicht auf Einschulung. Die Schulwahl der Eltern hängt aber weniger stark mit ihren eigenen Sprachkenntnissen zusammen, oft ist das entscheidende Kriterium die Nähe des Bildungsinstituts zum Elternhaus.

In den meisten Fällen, in den Kindergärten fast ausschließlich, verfügen diese Kinder über keinerlei Sprachkenntnisse der Mehrheitsprache, das heißt Deutsch oder Italienisch. Damit Kinder mit anderen Muttersprachen eine reguläre Schullaufbahn einschlagen können, hat das Land Südtirol 2007 sog. Sprachenzentren ins Leben gerufen. Die hier arbeitenden Lehrkräfte erteilen zusätzlichen Sprachförderunterricht, damit die Kinder ihre Defizite gegenüber den anderen rascher und effektiver aufholen können.²

Das hier gezeichnete Bild der Bildungslandschaft Südtirols kann nicht bis Detail alle Fördermaßnahmen aufzeigen, es ist aber leicht zu entnehmen, dass die Mehrsprachigkeit in Südtirol eine gelebte Realität ist.

Literatur

- Bonell, L. & Winkler, I. (2010). *Südtirols Autonomie*. 10. Auflage. Autonomie Provinz Bozen. www.provinz.bz.it/LPA
- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit*. Bern: Schulverlag.
- Pusztai Nonn, E. (2009). *Zweitspracherwerb im Kindergarten*. Meran: Edizioni Alpha & Beta/Drava Verlag.

Weitere Quellen

- Ausländische Schulbevölkerung in Südtirol 1995–96–2009/10*. (2011). (= AS-TAT Schriftenreihe 165) Bozen. www.provinz.bz.it/astat (gesehen am 12. 12. 2012).
- Das neue Autonomiestatut*. (2009). Autonomie Provinz Bozen. www.provinz.bz.it/LPA
- Europäische Kommission: *Die europäischen Sprachen*. http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_de.htm (gesehen am 12. 12. 2012).
- Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol*. (2008). Bozen: Deutsches Schulamt. (gesehen am 12. 12. 2012)
- Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. (2009). Bozen: Deutsches Schulamt. (gesehen am 12. 12. 2012)

² www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v_sprachenzentren.htm

Dr. Phil. Pusztai Nonn Edina

Nach einem Studium der Germanistik und DaF, Slawistik und Pädagogik an der Eötvös Loránd Universität in Budapest hat sie an der Leopold Franzens Universität in Innsbruck in Linguistik promoviert. Heute ist sie als Sprachpädagogin, Linguistin und Beraterin tätig. Ihre Schwerpunkte sind Spracherwerb, Sprachförderung, Fremdsprachendidaktik und Integration in Migrantensituationen. Sie arbeitete als Vertragsdozentin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, ist Mitarbeiterin der Abteilung "Innovation und Beratung" des Deutschen Bildungsressorts der Provinz Bozen und Migrantenberaterin, weiters wird sie als Referentin regelmäßig u. a. von Institutionen, Bildungseinrichtungen, Schulen, Kindergärten, Kommunen eingeladen und publiziert zum Thema Migration, Unterrichtsmethodik und Spracherwerb.

3. NYELVÉSZET

Baloghné Nagy Gizella

(Budapest, ELTE TÓK)

NOMINAL FEATURES IN ALIGNMENT SYNTAX

1. Introduction

The aim of the present paper is to explore the possibilities of the syntactic framework ‘Syntax First Alignment’ (SFA, Newson–Szécsényi 2012) by setting up a typology of functional features that contribute to the formation of output nominal expressions like nouns, pronouns and nominal expressions referred to as noun phrases or determiner phrases in generative syntax.

The main idea behind the SFA framework is that Syntax does not manipulate actual words but smaller units, called Conceptual Units (CUs), which come in two types: roots that embody semantic information and functional features or conceptual units which stand for functional-relational information. Thus, there is no need for a lexicon with independent rules operating in it: the input consists of a set of roots and features, and actual words are inserted from the vocabulary only after the syntactic component has ordered the input CUs.

In the original framework, the realm of the verbal root is devoted more attention. A range of thematic features surrounding the thematic root and playing part in the ordering of items within a clause has been assumed, for instance, *agent*, *theme*, *patient* etc. Moreover, a set of functional features, located further away from the verbal root than the thematic features, is also introduced in Newson (2010) and they have the following forms: *tense*, *perfect*, *passive*, *progressive*.

To be able to model more complex strings, it should also be considered what features are at play in connection with roots that will be spelt out as nouns or more complex nominal expressions and what contribution these features make to the final form of the structure. On first approximation, a number of notions come to mind, for instance number, definiteness, animacy, demonstrativeness;

negative polarity or operatorhood; and argument or adjunct status, which secures the semantic-functional connection to the predicate.

Setting up relevant nominal features is also of importance when accounting for pragmatic or semantic regularities: in Baloghné Nagy (2012) mention has been made of the restrictions on topicality, with the claim that the featural makeup of pragmatic topics can vary cross- and intralinguistically. Moreover, the same feature complex may have different realizations in syntactic structure in different languages.

The paper is organized into four main sections, apart from the introduction. First, already existing theories of nominal features will be presented, mainly based on the tenets of Distributed Morphology (Halle–Marantz 1994). This model of grammar, although it views language as a hierarchical structure, has with the present system the common denominator of utilizing features instead of full-fledged lexical items. In section 3, the feature typologies will be applied to describe not only English, but the other two languages under discussion, German and Hungarian; the typologies will also be extended with pragmatic features. Section 4 presents ideas how premodification of nominal roots can be modeled in an alignment-based system. The last section summarizes the main findings of the paper and points to further research areas.

2. Feature typologies

Cowper–Hall (2002, 2009) study nominal features cross-linguistically and in specifically in English within the framework of Distributed Morphology. Their original system will be reviewed and altered at points, where theoretical differences demand, and where there are cross-linguistic differences between English on the one hand, and German and Hungarian on the other. What is significant in their approach is that they set up feature geometries, and do not represent features as unordered bundles.

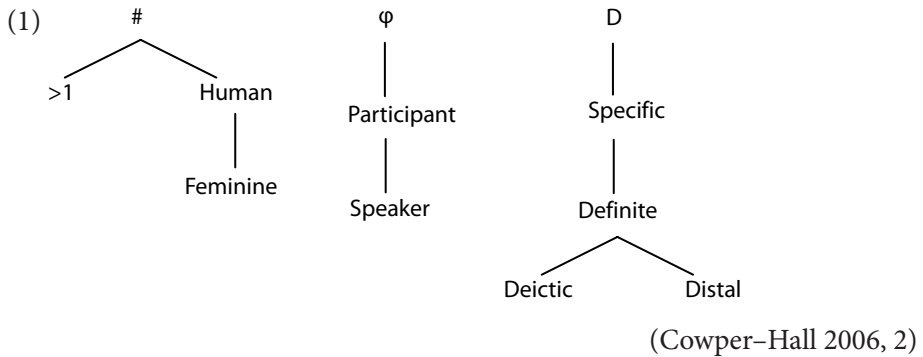
Featural typology also existed in traditional generative grammar, binary values of features (i.e. + or – values) have been widely used in phonology, morphology and in syntax as well, most typically for determining the characteristics of parts of speech syntactically. However, there are other ways of thinking of features, as well. Features appear in many works on Distributed Morphology as privative features: they are either present or absent, not marked by different values (+ or -). This latter view is represented also in Newson (2010), though not stated explicitly, but in Newson–Szécsényi (2012) binary

values are used. Here, I intend to work with privative features. The main advantage of such an approach is that it is able to reflect the degree of complexity of features bundles by the presence or absence of a feature.

According to Cowper–Hall (2009), a distinction is made between types of features on the basis of the fact, whether their absence is of importance: the absence of certain (‘head’) features is meaningful, whereas that of dependent (‘adjunct’) features is not – these notions stand clearly in connection with a hierarchical approach to phrase structure. As the present study does not work with a structure-based model, such a distinction might prove to be unnecessary, but the advantages of feature geometries can be incorporated into the system in the form of rules of entailment, as semantic rules on the formation of input strings.

Depending on their status, features are organized into hierarchies or ‘feature geometries’: the appearance of the higher feature is the condition of the appearance of a dependent feature. One obvious advantage of the terms used to describe features lies in their rather semantic nature: assigning them to input structures would not alter the originally non-grammatical descriptions of CUs (see also the review by Harley–Ritter 2002, later in this paper).

In the following, I review the network of nominal features and then proceed to comment on cross-linguistic alternations, as the presented model was originally designed to capture the English facts. The three dimensions of description are as in (1).



The symbol # stands for ‘individuated’, i.e. basically denotes count nouns; the absence of the feature means that the nominal expression in question is to be interpreted as a mass noun. The symbol ‘>1’ stands for plural, it is semantically dependent on ‘individuated’; if a nominal is count and this feature is absent, it means that it will be interpreted as singular. In Cowper–Hall (2009) a further

feature is added, which is however not directly relevant for our purposes: ‘CL’, i.e. classified, is also dependent on # but it is relevant in languages with classifiers, without grammatically marked number.

The features on D can be interpreted as follows: ‘Specific’ alone stands for a wide-scope indefinite, its absence results in a narrow-scope indefinite. The function of the definiteness feature is clear; its absence marks an indefinite noun. The category ‘Deictic’ characterizes a noun or pronoun related to the deictic centre, the absence of Deictic simply stands for the notion non-deictic. To further differentiate among demonstratives, ‘Distal’ is to be interpreted as far or backgrounded, its absence can either mean proximal or neutral – of course, this entails that the proximal form is used in a neutral context, which might not be true in other languages.

As for the person feature, the abstract basic φ feature on the top of the hierarchy is associated with third person, which can further be marked for being human, for gender and plural. ‘Participant’ stands for second person and ‘Speaker’ for first person with number distinction. On the basis of the above, the featural descriptions of English determiners and pronouns are provided in Cowper–Hall (2006, 3).

(2) English vocabulary items spelling out nominal features

a. Determiners:

<i>a(n)</i>	D, #	<i>this</i>	Specific	<i>THIS</i>	Deictic
<i>the</i>	Definite	<i>these</i>	Specific, >1	<i>THESE</i>	Deictic, >1
∅	D	<i>that</i>	Distal	<i>THAT</i>	Deictic, Distal
		<i>those</i>	Distal, >1	<i>THOSE</i>	Deictic, Distal, >1

b. Pronouns (which additionally spell out Case):

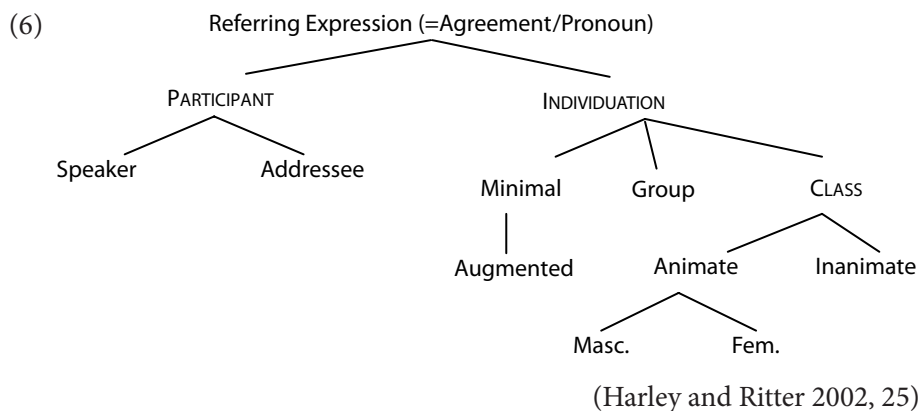
<i>I, me</i>	Speaker, Human	<i>it</i>	φ
<i>you</i>	Participant, Human	<i>he, him</i>	φ , Human
<i>we, us</i>	Speaker, >1, Human	<i>she, her</i>	φ , Feminine
		<i>they, them</i>	φ , >1

A distinction should also be made between nominal items used as arguments and ones used as predicates. The absence of the D or the φ feature (standing for full nouns and pronouns roughly) turns a noun into a predicate, whose person and number along with other grammatical features are neutralized.

In the present system, the D feature corresponds to either the [argument] or [adjunct] feature, depending on the status of the noun. The difference between a full noun or nominal expression and a pronoun, which depends on D or φ in Cowper–Hall (2009), is encoded by the presence or absence of an immediately preceding and adjacent Root. The [argument] feature can fulfil the same function as a bound φ feature: in case of anaphoric pronouns and resumptives, it establishes a connection to the Root and its features. In case of a non-anaphoric pronoun, the string consist of grammatical specificational features like number, gender, person and the argument feature, which is responsible for spelling it out in the appropriate case. The following example structures demonstrate full nouns in general (3), anaphoric pronouns (4) and a free pronoun (5) with the output form ‘he’. The term ‘root’ stands for a bundle of semantic features which constitute the core meaning of a word, excluding grammatical and discourse specifications. A more detailed discussion of notational conventions follows in the next section.

- (3) Root[arg]; Root[adj]
- (4) [arg] + possible discourse features
- (5) [Human][arg₁]

A similar account is presented by Harley–Ritter (2002), with a more restricted set of features. Here, the conceptual nature of categories is more striking. The term PARTICIPANT refers to person, INDIVIDUATION to number (‘Minimal’=singular; ‘Group’=plural), and the dependent category CLASS encodes gender.



According to the authors, their hierarchy is able to account for Greenberg's universals about nominal categories and acquisition facts. That is why CLASS is not a distinct category but a dependent of INDIVIDUATION: only languages with number categories and number agreement have also gender categories and gender agreement (Greenberg's universal 32 and 36). However, gender is again connected to animacy, which is not the case with languages encoding grammatical gender.

A further point worth mentioning is that in the languages under discussion, the human–nonhuman distinction seems to be of greater relevance both syntactically and morphologically than the animate–inanimate one. Phenomena that can be brought up to support this observation include pronominal forms referring to human beings vs. nonhumans, for instance, prepositional adverbs vs. adverb and pronoun sequences in German: *darüber* referring to inanimate referents, vs. *über ihn* referring to humans; also, there exist distinct 3rd person pronominal forms in Hungarian for human and nonhuman referents: *ő* vs. *az*.

3. Language-particular feature geometries

3.1. Notation, symbols

As already touched upon in the previous section, the lexical meaning carried by a word is represented by a root, abbreviated to 'R' in complex strings. A root is not specified for word class, the surrounding functional features are responsible for determining by what part of speech it will be realised in the output. Thus, roots carry only semantic information.

Functional CUs can refer to grammatically relevant information, like argumenthood or plurality, or to discourse-related notions like topicality or contrastiveness. Functional features are shown in square brackets, e.g. [arg] standing for the argument feature or [def] for 'definiteness'.

The symbol \leftrightarrow indicates that an exponent is given for the ordered set of features, i.e. it is demonstrated how a feature bundle surfaces after vocabulary insertion. For instance, a string containing the features 'human', 'feminine' and 'first argument' and lacking a semantic root, will be spelt out by the feminine singular personal pronoun in nominative case:

(7) [human] [fem] [arg₁] \leftrightarrow *she*

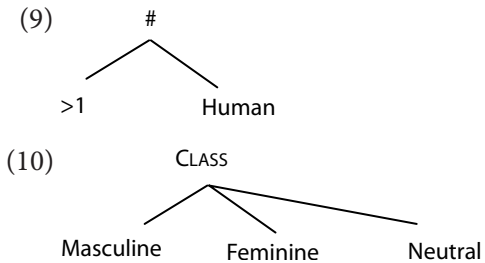
To take another example with a noun in the output, an expression containing a lexical root ‘CAT’ and the features ‘deictic’, ‘distal’, ‘plural’ an ‘argument’ will have the form inserted from the vocabulary as shown in (8).

(8) [deictic] [distal] [>1] Root [arg] ↔ *those cats*

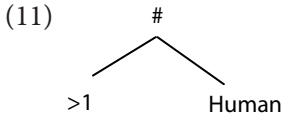
3.2. The number and gender features

In German, similarly to English, there is also a three-way distinction in gender and a two-way distinction in number, where gender becomes neutralized. However, all nouns bear grammatical gender which does not correspond to natural sex. Thus, deriving non-neutral gender from the feature ‘Human’ is not the appropriate solution for German. Instead, it would be an option to apply the notion ‘Masculine’, as it is indeed the default gender when referring to human beings. Neutral gender may also be considered as unmarked but only when referring to objects, but animate nouns can also be neutral, e.g. *das Mädchen, das Baby*.

Mass nouns in German are used without articles in the most cases, but they do have a specific gender and are able to appear with a determiner, e.g. when premodified. But even if a mass noun appears without a determiner, its gender might be important, e.g. to determine the form of its attribute (neutral suffix on the adjective: *kühles Bier* – ‘cool beer’; adjective with feminine suffix: *warme Milch* – ‘warm milk’). All this points to the conclusion that gender seems to be present in the internal structure of the root, ‘gender is not an inherent feature of determiners and [that] it is marked on them only as a result of agreement, “concord” more specifically’, thus gender is ‘a noun-classificatory feature’, part of a noun’s lexical entry (Panagiotidis 2002, 193). As a result, it is not dependent either on the humanity feature or on individuation in German, and presumably in all other languages with a grammatical gender system. So Individuation and Class should be view as two independent categories, as below.



For Hungarian, on the other hand, the schema has to be altered the following way, entirely omitting gender specifications from the featural makeup of nominal expressions:



As for the person-features, no change is necessary, but the feature combinations for personal pronouns will look differently. Both for German and Hungarian, where all persons are expressed through different lexical forms, the distinction in second person would correspond to the combinations in (12).

- (12) [Participant] [Human] ↔ German 'du', Hungarian 'te' (2nd person singular)
 [Participant][>1] [Human] ↔ German 'ihr', Hungarian 'ti' (2nd person plural)

Moreover, there is human/non-human distinction also in the plural in Hungarian, thus only one general form, like 'they' in English, does not suffice. Note that the form used for non-human plural items in the third person corresponds to the form of the neutral demonstrative, i.e. the distal one in Hungarian.

- (13) [>1] [Human] [arg] ↔ *ők* ('they', human)
 [>1] [arg] ↔ *azok* ('they', non-human)

Definiteness is also an important aspect when considering the features that have an effect on the output form of a nominal expression, as it influences the morphological form of the expression (type and presence of an article) and its syntactic behavior. As definiteness is reflected by articles and pronouns which precede the noun in the output form, I assume that the relevant feature is ordered in front of the nominal root. Moreover, it can also have an effect on the output form of the predicate in languages like Hungarian. This might be captured by a lexical entry, which specifies the 'objective/ definite inflection' of transitive verbs in the presence of a definite object. The first type of inflection is best considered to be the default case, so if no other conditions apply, these forms are inserted.

- (14) Megveszek valamit/ egy_{indefinite} ruhát.
 I-buy_{indefinite inflection} something/ a dress
- (15) Megveszem a_{definite} ruhát.
 I-buy_{definite inflection} the dress

3.3. Referentiality

After discussing the properties of number and gender, the features connected to referentiality should be reviewed. It becomes clear immediately that a different feature hierarchy is needed both for German and Hungarian, as in German there is a three-way distinction among demonstratives, which is shown in (16).

- (16) *der/die/das*; *dieser/diese/dieses* (proximal); *jener/jene/jenes* (distal)
 [deictic] [deictic, proximal] [deictic, distal]

Features are universal, similarly to the principles that order them. A specific language has a choice from a universal set but not all features may be present in a given language, viz. differences in grammatical gender across languages, two-way or three-way number distinction (i.e. singular, plural and dual). Demonstratives can express at most a five-way distinction, with respect to different deictic centers, like speaker and hearer (WALS online).

In Hungarian, only a two-way distinction between demonstratives can be found (17), however, their relationship is different from the English situation, as the distal pronoun seems to serve as the default; it also functions as a correlate, as shown in (18).

- (17) *ez, az* (this, that)
- (18) **Azt** mondta, hogy ... János **arra** gondolt, hogy...

Moreover, if the demonstrative pronouns are combined with a noun, an obligatory definite article appears both in singular and plural (and, of course, in all inflected forms). Both the demonstrative and the noun bear number and case markers.

- (19) a. *ez a ház* *this the house*
 b. *ezek a házak* *these the houses*
 c. *azoknak a macskáknak* *those_{dat} the cats_{dat}*

The above is not a unique situation in Hungarian: articles appear with other pronouns like possessives, as the table in (20) demonstrates possible combinations.

(20) Schematic order of Hungarian premodifiers

External demonstrative	Definite article	Nominative Possessive NP	Attribute	NOUN
Dative Possessive NP				
Quantifier	Internal demonstrative	Numeral	Adjective	

(Kenesei et al. 1998, 102)

If a demonstrative is connected to a root, i.e. the feature [deictic] or any of its subfeatures appear in the candidate set attached to a root, then its output form is ‘*ez a’/’az a’* and relevant inflected forms of the two; if, on the other hand, it is attached to an argument or adjunct feature, its output form will be ‘*ez’/’az’*. Thus, it has to be assumed that the definiteness feature is sensitive to the presence of a related Root within the same feature bundle, as shown by the insertion rules in (21); as ‘*ez a’* appears only pronominally, the other instances are formulated on the basis of the ‘elsewhere condition’ (b.). An alternative option could be to posit that the definiteness feature can only be associated with lexical nouns, i.e. roots. Once this feature is present, it always has a separate form in the output, i.e. the definite article ‘*a/az’*. Given that independent demonstrative pronouns (i.e. ones without a noun) do not spell out a root, the definiteness feature is not attached to them, thus the definite article cannot appear.

- (21) a. [deictic][proximal] ↔ ‘*ez a’* / _ Root
 b. [deictic][proximal] ↔ ‘*ez’*

It imposes a further question where the Number feature is to be located among the other nominal features. In the languages under discussion, number marking, which is understood as plural marking, is located morphologically after the nominal stem in the most cases. However, number marking appears on determiners as well, which in turn appear pronominally.

Facts about Hungarian seem to support the preroot position of [>1], i.e. the feature of plural marking. As described also in É. Kiss (2002, 152), ‘Hungarian noun phrases can be supplied with either a (suffixal) plural marker or a numeral – but not both’; the two cases are exemplified in (22), the glosses indicate the presence (a.) and absence (b.) of the plural marker on the noun. In generative terms, this is explained by a filter which disallows the spelling out of the [+plural] feature on the head if the specifier of a Numeral Phrase is filled.

- (22) a. a macskák
 the cat-s
 b. a két macska
 the two cat

In the present system, this state of affairs is a consequence of different spellout possibilities of the plural feature [>1], which is not realised by an independent lexical item but gets attached to other items. If no numeral is present, the plural feature is attached to the noun in the form of an affix. In the other case, it is fused with the numeral and they are spelt out together.

Thus, for the time being, I will assume that together with the other nominal features such as specificity, definiteness and gender, the feature denoting number, if present, will cluster with the above features in an immediate pre-root position. This way, the post-root position will be reserved for the argument or adjunct features, which might be followed by further discourse specifications.

- (23) a. [def] Root [arg] (↔ ‘the cat’, for instance)
 b. [def] [>1] Root [arg] (↔ ‘the cats’)

This seems to be a welcome option from the point of view of determiners as well: in the ideal case, the pre-root features are spelt out together as an article, a possessive or a demonstrative pronoun.

3.4. Discourse features

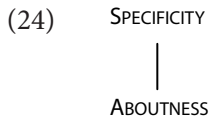
In line with the above ordering of functional and semantic features of nominal elements, it is also important to think about the organization of discourse-oriented features, as they play a central role in determining the word order of sentences. One advantage of the ordering of pragmatically-related features becomes already clear: the burden of deciding which feature combinations are possible is lifted from the syntax, what is intuitively felt to be correct. This way, input combinations which enter the Generator component, which produces the candidates for syntactic evaluation, are semantically and pragmatically well-formed, syntax has to produce the right ordering only.

3.4.1. MARKING TOPICALITY – ABOUTNESS

Based on the pragmatic notion of topicality, I assume the existence of a general topic feature, which does not necessarily have a syntactic reflex. In line with pragmatic considerations as discussed elsewhere (e.g. Baloghné Nagy 2012),

this feature will be called ‘aboutness’ as this concept is a common feature of all types of topics as opposed to the notion of ‘givenness’.

Specificity and referentiality has been the most frequently mentioned formal features of the topic in syntax-related accounts: ‘The specificity requirement associated with the Hungarian topic only means that its referent must exist in the universe of discourse’ (É. Kiss 2007, 71). As observed by many, specific indefinites are also able to function as topics. If we order the [about] feature under Specificity, which in turn is dependent on the D feature responsible for referentiality, we can account for both requirements. However, [referential] can be taken to be an inherent property of full lexical items, i.e. those containing a Root (corresponding to lexical meaning).



The case of Spanish direct object clitics: evidence for the existence of [about]

The following section serves as presentation of evidence for the direct effect of the weak topic feature. In Spanish, topicalisation of arguments always involves a clitic; such structures are mostly referred to as Clitic Left Dislocation (CLLD), which differs from syntactic topicalisation in that it does not only involve the fronting of an argument, but a clitic corresponding to the grammatical properties of that argument also appears preverbally.¹

- (25) [El periódico] lo compro Juan.
 the paper cl(DO) bought Juan (Zagona 2002)

A basic fact in Spanish crucial to the understanding of the phenomenon is that the indirect object clitic appears on a grammatical basis. Regardless of the position or appearance of an indirect object argument, it is always present in the structure when the argument structure of the predicate contains it. However, the direct object clitic is compulsory (i) if no explicit direct object is present;

¹ It is to be noted that CLLD is a more language-particular device of topic promotion than the other constructions, as it is instantiated only in Romance languages that have clitics in their inventory of words. In my opinion, the above strongly suggest that CLLD and Topicalisation in Spanish are actually the two sides of the same phenomenon. CLLD is not to be equated with Left Dislocation.

(ii) appears when the direct object is ‘topicalised’, i.e. fronted; (iii) might appear with postverbal lexical direct objects as well. Moreover, if the accusative argument is realized as a strong pronoun postverbally, the clitic is also obligatory, as in (26). In my opinion, if an argument is expressed by a strong pronoun in a language, where it could have possibly been left out as well, points to the fact that the pronominal argument has a special discourse function, it stands there to carry extra meaning or emphasis.

- (26) *Ø/Lo vi a él. (Belloro 2007, 15)
 ‘I saw him.’

In Spanish Hanging Topic Left Dislocation constructions with a fronted nominal expression and a postverbal strong pronoun, the clitic appears as well, although the argument status of the dislocated item is already represented by the strong personal pronoun.

- (27) **Juan, lo** vimos **a él**² en la fiesta.
 Juan CL(acc) saw him at the party (Zagona 2002)

Taking a look at the other side of the coin, it can be observed that certain types of nouns resist cliticization, for example quantified phrases and non-specific indefinites. In addition, clitics are impossible both with preverbal and postverbal focalized nouns. It is striking that these properties cover that of non-topical elements.

According to Belloro (2007), the availability of the clitic stands in connection with the specificity or accessibility of the noun; Arregi (2003) also mentions ‘specific and referential’ as the features of a clitic-doubled noun. In turn, these descriptions seem to coincide with that of a topic.

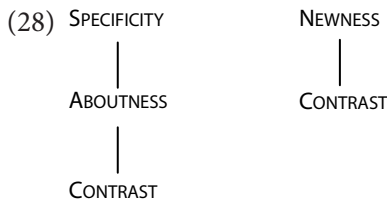
My assumption can be summed up as follows: the clitic-doubled noun bears a topicality feature, an aboutness-marking, which indicates that it is not new in the discourse, but taken up again or stands in a part-whole relationship with an entity in the preceding discourse. The presence of a weak topic feature possibly triggers the appearance of the clitic. The reason why it cannot be identified as a strong topic marker, is that direct object clitics can also appear with postverbal phrases, which apparently have not undergone syntactic fronting. In constructions like left dislocation and clitic LD additional features trigger further displacement,

² The accusative marker, the preposition *a*, is found only with specific, animate noun phrases.

but the reviewed cases – topicalisation, Hanging Topic Left Dislocation, presence of a postverbal personal pronoun – all have in common that the accusative clitic on the verb is a reflex of the aboutness feature of the theme/patient argument.

3.4.2. CONTRAST

At first sight, the contrast feature seems to be a dependent feature whose appearance is conditioned by the presence of an aboutness or newness feature, appearing as a contrastive topic or a contrastive focus.



In Hungarian, aboutness topics have to be referential and specific and so Left Dislocation constructions, too. However, as a large body of syntactic literature on topics agree, Contrastive Topics in the usual sense, i.e. without resumption, need not be referential, as in (30), even non-specific indefinites and quantifiers can have this function.

- (29) Húszan_{CT} beférnek a terembe, negyvenen_{CT} viszont nem.
 twenty fit into the room forty but not
‘Twenty people fit into the room, but forty do not.’

Aboutness topicality presupposes specificity. If we look at contrastive topics, a widely analysed topic of the generative literature on Hungarian, the above condition is more lax: indefinites, which would not qualify as proper aboutness topics can nevertheless appear contrastively. The specificity condition still applies to them; however, even nonspecific items like the preverbal prefixes ‘fel’-‘le’ (up-down) can be used contrastively.

Therefore, it might be reasonable to assume that the feature responsible for contrastiveness adds an aspect of meaning to the noun which makes it possible to bear the aboutness feature. A similar idea occurs in É. Kiss (2007, 73), also in Gyuris (2009), following Szabolcsi (1983): ‘contrast is a means of individuation, i.e., non-individual denoting expressions are understood as distinct semantic objects if they are contrasted’.

Another option is a more radical assumption, namely that contrast is rather an independent discourse feature, and does not mark a subclass of topics. Some support for this claim is given in Hinterwimmer–Repp (2010), who observe, on the basis of comparing topicalization, German Contrastive LD (called ‘GLD’ in their terminology) and Hanging Topic constructions, that contrastive items are not necessarily topics. It is demonstrated that German LD is subject to a referentiality constraint, similarly to Hungarian. But ‘parallel structures (without GLD) – the prime case of contrastive topics – happily accommodate non-referential phrases as “contrastive topics”’ (ibid. p. 9). The highlighted phrases are meant to be instances of contrastive topics, and the clause is both grammatically and pragmatically well-formed. The structure is impossible with Left Dislocation.

(30) *The school trip to the farm was very popular with the kids. (Context)*

Mehr als 15 Kinder wollten Ponyreiten und **mehr als 10** wollten Hühner füttern.

more than 15 kids wanted pony.ride and more than 10 wanted chickens feed

‘More than 15 kids wanted to ride on a pony and more than 10 kids wanted to feed the chickens.’ (ibid. p. 13)

Quantifiers in Hungarian cannot take part in LD either, which is claimed to be a means of denoting contrastive topics (Lipták 2010). These assumptions are clearly contradictory – why are certain topics accessible for LD and others are not? A third option would be that in these cases, the contrast feature is combined with something else than the topic feature.

In Spanish, we find similar phenomena as in Hungarian. In certain contexts, left dislocation of ‘*algo*’ (‘*something*’) is possible, but only without a clitic (Cinque 1990 cited in Arregi 2003, 1). This can be interpreted as an example of a contrast feature without the aboutness CU, as the lack of the clitic indicates. The option is also to be considered that a contrastive reading can be added to quantifiers, i.e. the contrast feature can also pair up with a quantifier feature and they achieve a topicalisation-like word order.

(31) *Algo, Juan sí (*lo) comió.*

something Juan yes it ate

‘Something, Juan did eat.’

3.4.3. NEWNESS

Treating topicality, focus and contrast as privative features is also supported in Neeleman et al. (2009, 52), there the notion [topic], [focus] and [contrast] appear. Here, I intend to use the newness feature, [new], to mark the focus function. According to É. Kiss (2007) the focus in Hungarian does not always denote new information: answers to questions can be contrastive topics or stay in situ. Similarly Molnár (1991) observes, when comparing the communicative tiers theme-rheme and background-focus, that focus cannot be equated with new information. In the case of so-called ‘thematic focus’ (ibid. p. 63), the newness of the focus lies in the new relation it enters in the actual sentence.

3.4.4. THE RELATIONSHIP OF THE DISCOURSE FEATURES

It is clear that topical items have to bear at least the D feature or the [arg] or [adj] features in our terminology, i.e. function as arguments or adjunct and not as predicates. If we go further down the feature hierarchy, specificity – or the presence of a feature involving specificity, e.g. [deictic] – constitutes the second requirement for items taking part in any kind topicalisation. I will take aboutness as the defining feature of topics in general. As a recent study of Gécseg–Kiefer (2009) points out, the familiarity concept of topics is a language-particular parameter; for Hungarian it is true rather that the topic acts as a logical subject, which does not entail the givenness requirement, only aboutness. Second, aboutness in itself will not necessarily have any syntactic reflex; this way, it stands closer to the pragmatic topic notion and allows for more insightful cross-linguistic generalizations.

- (32) [specific] R [about]
 [definite] R [about]
 [deictic] R [about]

These can be further combined with a following [contrast] feature, which results in contrastive or strong topics. These types of topics have typically syntactic reflexes cross-linguistically, as oppose to the above.

As regards foci, there has to be a stronger requirement that such features appear in the vicinity of lexical roots, as foci denote new information in many cases, compared to topics, which can be represented by pronouns as well, if their referent is already given. The newness feature can also appear together with contrast, resulting in a noun with contrastive focus reading.

4. Premodification

In the last point, a few remarks will be made on adjectives, their features and position in relation to a noun they modify. The section is intended to demonstrate that further parts of speech can be easily incorporated into the present system, following the same logic as before, when setting up syntactically relevant feature hierarchies.

One of the distinguishing characteristics of adjectives is their gradability. If an adjective is graded, the root is endowed either with the [comparative] or the [superlative] feature, as in (33). However, certain adjectives are not gradable, though they have a positive form; therefore it will be assumed that a [pos] feature is a general property of all adjectives, following Newson–Szécsényi (2012); the comparative and superlative features depend on the adjectival status of the root, as shown in (34).

(33) ROOT [comp]; ROOT[sup]

(34)

```

graph TD
    positive[positive] --- comparative[comparative]
    positive --- superlative[superlative]
  
```

In Hungarian and German, the superlative is only allowed to be associated with a definite article unlike in English. Thus it must be noted that in the two languages, the [sup] feature also entails the nominal feature [definite], which will trigger the appearance of the definite determiner in noun phrases with premodifying superlatives.

Furthermore, a feature that connects an attributive adjective to the corresponding noun is also needed. It might be a feature named α which is connected to a coindexed nominal root, similarly to an argument feature following a nominal root. The function of such a feature is twofold: first, it ensures proximity to the premodified noun; second, it encodes the features of the noun that the adjective has to agree with. Thus, the presence of this feature shows that the adjective is used attributively. In Fábregas (2005), we find the feature [Attr], an interpretable feature encoding the relationship between the attribute and the noun (ibid, p. 88), which is also applied to establish a Predication relationship. However, if all adjectives contained the feature α , the syntax would not be able to distinguish attributive-only, predicative-only or attributive-and-predicative adjectives. Therefore, the optimal solution seems to be to assume that all roots which will be spelt out as adjectives are marked by

the [pos], [comp] or [sup] features, whereas attributively used adjectival roots also bear the α feature, which connects them with a nominal root.

The next step to take is to consider where an attributive adjective is located in relation to a nominal root: as the argument feature on nouns, the alpha feature on to-be adjectives also demands proximity to the corresponding root from which it is able to receive functional features. Note that the nominal root, as discussed in the previous section, is preceded by number, gender, specificity, definiteness etc. features. I assume that an attributive adjectival root and its features are located between these nominal features and the nominal root. This way, the adjective, represented by its α feature, is in direct connection with the basic nominal features preceding them on the one hand, and the noun root bearing the argument feature, on the other: this is important for the possibility of inflection, for example in a language like German, where adjectival endings depend on the definiteness, gender, number and case of the modified noun. Moreover, such an ordering of features roughly reflects the output order of determiner–adjective–noun sequences, e.g. *the black cat*.

- (35) [#, definite] { ROOT [grad][α] } ROOT $_{\alpha}$ [arg]
 determiner adjective noun
'the *black* *cat'*

If one takes a German example, where attributive adjectives bear declensional endings depending on the morphological features of the nominal root and the determiner, it is also possible to locate the α feature: it can be equated with the suffix on the adjective. The nominal expression is in the dative and has the same meaning as the English example above.

- (36) [#, definite] { ROOT [grad][α] } ROOT $_{\alpha}$ [arg₂]
 determiner adjective noun
'der *schwarzen* *Katze'*

It has already been discussed where discourse features are attached to a nominal stem. However, adjectives can be thought to have discourse functions as well. If the adjective bears a pragmatic feature, like focus, the whole adjective+noun sequence is displaced if the relevant constraint demands that, as in (37), not just the adjective bearing the features. Thus, we can conclude that the constraint that demands the adjacency of the α feature and the nominal root is a high-ranked one, similarly to the one demanding the adjacency of a root and the

argument feature in the case of nouns. The examples are meant to be uttered with contrastive focus on the highlighted elements.

- (37) a. Here is the blue nail enamel. – I want the PINK one.
 b. The PINK nail enamel I got as a present.

This brief section is meant to demonstrate that working with more complex forms of expressions does not pose a difficulty to the system. Dependencies between adjectival and nominal roots can be modelled on the basis of argument–predicate dependencies. In addition, it should have become clear by now that working with roots unspecified for word class does not pose a difficulty, as functional features are able to provide sufficient grammatical information for lexical insertion.

4.1. Excuse: Encoding the predicative relationship

When discussing adjectival features, predicatively used adjectives should also be mentioned. As already touched upon, they seem to lack a feature which connects them to a nominal root, i.e. they bear no declensional suffixes, as a distinguishing feature in languages with explicit nominal declension. However, a number of questions arise in connection with the predicative relationship they enter with the subject: why does the copula appear? How is number concord possible in Hungarian, where attributive adjectives bear no endings? etc., just to mention a few.

The input should contain the two participants of a predication. The difference to another tensed structure with a verbal predicate is that the root to which the thematic CU ‘predicated of’ [PRED] is attached will be spelt out as an adjective, noun etc. I assume that the copular relationship involves a theta-role-like CU that establishes the connection between the two instances. It is attached to the root of the predicative nominal or adjective together with tense and agreement features.

- (38) Input: { [pred₁]FAT[grad] } [tense+agreement]
 GARFIELD[arg₁]
 Assumed output: ‘*Garfield is fat.*’

The next question concerns spellout: it is clear that tense morphemes cannot be attached to nominal categories, thus the parser will not find a matching lexical item for the sequence FAT+[present], or to be more precise, [tense]+FAT, as

word order constraints, which will be discussed in the next chapter, align the first argument with the tense feature in English. As a result, a separate item has to be sought to bear the tense in this environment. The first possibility that comes to mind is ‘do’ but we can restrict its appearance by specifying the environment for the insertion of ‘be’, namely in the vicinity of the [pred] CU; with all the other thematic CUs, unless otherwise specified, ‘do’ will appear. This analysis is in line with Newson (2010, 33), where the difference between the insertion of ‘do’ and ‘be’ is the presence or absence of event CUs. In addition, it has to be mentioned that the same situation applies to German.

Hungarian is special in this respect: for one thing, no copular-existential verb is present in the third person, present tense; second, plurality is marked on the predicative noun or adjective, too, regardless of the presence of the existential predicate. As for the first observation, it can be specified in the lexical entry of ‘be’ that the spellout of the third person form is a null item.

- (39) Paradigm of the copular construction involving ‘be’ (*‘to be fat/teacher’*; ‘vagy...’=‘be’)

(én) kövér/tanár vagyok	(mi) kövé rek /taná rok vagyunk
(te) kövér vagy	(ti) kövé rek vagytok
(ő) kövér	(ők) kövé rek

The presence of the agreement marker is clearly responsible for the plural form of the predicative adjective or noun. The features constituting a copular structure in the third person may have the following form and ordering:

- (40) [D] HOUSE [arg₁] [pred₁]NEW[pos][tense+agr]
 ⇒ A ház új.
 the house_{nom} new
 (*‘The house is new.’*)

- (41) [>1][D] HOUSE [arg₁] [pred₁]NEW[pos][tense+agr]
 ⇒ A házak újak.
 the houses_{nom} new_{plural}
 (*‘The houses are new.’*)

The verbal agreement, represented as tense and agreement [tense+agr], is fused with the adjective in third person, without a change in the form of the adjective, as the singular has a null marker. However, in case of a plural subject, a bound agreement marker that has a morphologically non-null representation, is

present, and because of adjacency, it is bundled together with the following adjective, thus plural marking appears on it, as the copular verb is absent in the third person.

There is another instance in Hungarian, when an adjective is able to bear the plural suffix or even case markers: in cases when it is used without a noun, referring to an adjective+noun sequence.

- (42) a kék könyvet ⇨ a kéket
the blue book_{acc} the blue_{acc}
'the blue book' *'the blue one'*
a kék könyvek ⇨ a kékek
the blue book_{pl} the blue_{plural}
a kék könyveket ⇨ a kékeket
the blue book_{pl, acc} the blue_{plural, acc}

In my view, this state of affairs is not difficult to account for in the present system: The environment in which adjectives are able to bear number and case can be best defined by the absence of a following Root. Then, the adjective is allowed to realize nominal suffixes, which is banned in the presence of a related noun. Another reason for this can be that in the cases without the root, the adjective is directly adjacent to the argument feature, thus the case specifications it encodes are realised on the adjective.

While the situation is very similar in German, adjectives in English cannot bear agreement suffixes under any circumstances. The dummy nominal *'one'* or *'ones'* is inserted to bear grammatical features like number, as indicated by the translations in (42). Insertion of dummy elements, like *'do'* for instance, is a constrained but possible option, its motivation is the realisation of bound features which cannot appear without a host in the output string.

5. Conclusion

The present paper is meant to serve as a contribution to the theory of Syntax First Alignment, a relatively novel approach within Optimality Theory. My aim has been to elaborate on the theory of features and expand it to the nominal domain to be able to describe pronouns, nouns and more complex nominal strings. Apart from the inherent properties of a noun like individuation, definiteness and number, which may have reflexes in the form of determiners and in the morphology of the root, argument and adjunct features are also

posited to account for case. Moreover, pragmatic features that mark topics and foci cannot be left out from the analysis. Including them in the featural makeup of nominal strings has several advantages for future research: for instance, it enables a more detailed treatment of structures involving the discourse-related displacement of nominal items, e.g. topicalisation and left dislocation.

References

- Arregi, K. (2003). Clitic Left Dislocation is Contrastive Topicalization. In *Proceedings from the 26th Annual Penn Linguistics Colloquium, Penn Working Papers in Linguistics 9.1*. Philadelphia: Penn Linguistics Club, 31–44.
- Baloghné Nagy, G. (2012). Degrees of topicality in Alignment Syntax. *The Even Yearbook 10*. Budapest: Department of English Linguistics, Eötvös Loránd University, 26–48. Available at: <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2012.html> (downloaded: 12. 03. 2012)
- Belloro, V. A. (2007). *Spanish Clitic Doubling: A Study of the Syntax-Pragmatics Interface*. PhD Dissertation. State University of New York, Buffalo.
- Cowper, E. & Hall, C. D. (2006). Argumenthood, pronouns, and nominal feature geometry. Handout. Presented at the “*Workshop on Determiners*”, Winnipeg, November 25, 2006.
- Cowper, E. & Hall, C. D. (2002). The syntactic manifestation of nominal feature geometry. In *Proceedings of CLA*. Cahiers Linguistiques de l’UQAM. 55–66. Available at: <http://homes.chass.utoronto.ca/~cowper/CLA02.pdf> (downloaded: 12. 03. 2012)
- Cowper, E. & Hall, C. D. (2009). Where – and what – is number? Presented at the 2009 annual meeting of the Canadian Linguistic Association, Carleton University, Ottawa, May 2009. To appear in the *Proceedings of the Canadian Linguistic Association*. <http://homes.chass.utoronto.ca/~cowper/CowperHall2009.pdf> (downloaded: 12. 03. 2012)
- Dryer, M. S. & Haspelmath, M. (eds., 2011). *The World Atlas of Language Structures Online*. Munich: Max Planck Digital Library. Available online at <http://wals.info/> (downloaded: 12. 03. 2012)
- É. Kiss, K. (2002). *The syntax of Hungarian*. Cambridge Syntax Guides. Cambridge: Cambridge University Press.
- É. Kiss, K. (2007). Topic and Focus: Two structural positions associated with logical functions in the left periphery of the Hungarian sentence. In Féry, C.,

- Fanselow, G. & Krifka, M. (eds.), *The notions of information structure*. Potsdam: Universitätsverlag, 69–81.
- Fábregas, A. (2005). The Definition of the Grammatical Category in a Syntactically Oriented Morphology: the Case of Nouns and Adjectives. PhD dissertation. Universidad Autónoma de Madrid.
- Frey, W. (2006). Contrast and movement to the German prefield. In Molnár, V. & Winkler, S. (eds.), *The architecture of focus*. Berlin: Mouton de Gruyter, 235–264.
- Gécseg, Zs. & Kiefer, F. (2009). A new look at information structure in Hungarian. *Natural Language and Linguistic Theory* 27, 583–622. Available at: <http://www.ucl.ac.uk/psychlangsci/research/linguistics/Events/Cecseg-Kiefer2009> (downloaded: 12. 03. 2012)
- Gyuris, B. (2009). Rethinking the narrow scope reading of contrastive topic. In Shaer, B., Cook, Ph., Frey, W. & Maienborn, C. (eds.), *Dislocated Elements in Discourse*. New York: Routledge, 284–312.
- Halle, M. & Marantz, A. (1994). Some key features of Distributed Morphology. *MIT Working Papers in Linguistics* 21, 275–288. Available at: <http://www.ai.mit.edu/projects/dm/bp/Halle-Marantz1994.pdf> (downloaded: 15. 04. 2012)
- Harley, H. & Ritter, E. (2002). Structuring the bundle. A universal morphosyntactic feature geometry. In: Simon, H. J. & Heike, W. (eds.), *Pronouns: Grammar and representation*. Linguistik aktuell, Bd.52. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 23–41.
- Hinterwimmer, S. & Repp, S. (2010). Topics (?) in the left periphery. Presented at the *2nd International Workshop SFB 632*, Potsdam, July 8 2010.
- Kenesei, I., Vago, R. M. & Fenyvesi, A. (1998). *Hungarian*. London: Taylor & Francis Routledge.
- Lipták, A. (2010). The structure of the topic field in Hungarian. In Benincà, P. & Munaro, N. (eds.), *Mapping the Left Periphery*. Oxford: Oxford University Press, 163–201.
- Marantz, A. (1997). ‘No escape from syntax: Don’t try morphological analysis in the privacy of your own Lexicon.’ In Dimitriadis et.al. (eds.), Proceedings of the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium: *Penn Working Papers in Linguistics* 4: 2, 201–225. Available at: <ftp://ling.upenn.edu>
- Molnár, V. (1991). *Das Topik im Deutschen und Ungarischen*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Molnár, V. (1998). Topic in Focus. On the Syntax, Phonology, Semantics and Pragmatics of the So-Called “Contrastive Topic” in Hungarian and German. *Acta Linguistica Hungarica* 45.1–2, 89–166.

- Müller, G. (2002). Harmonic alignment and the hierarchy of pronouns in German. In Simon, H. J. & Wiese, H. (eds.), *Pronouns: Grammar and representation*. Linguistik aktuell, Bd.52. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 205–233.
- Neeleman, A., Titov, E., van de Koot, H. & Vermeulen, R. (2009). A Syntactic Typology of Topic, Focus and Contrast. In Van Craenenbroeck, J. (ed.), *Alternatives to Cartography*. Studies in Generative Grammar series. Berlin: Mouton de Gruyter, 15–51.
- Newson, M. (2004). Deforestation in Syntax. *The Even Yearbook* 6. Budapest: Department of English Linguistics, Eötvös Loránd University, 135–148.
- Newson, M. (2010). Syntax first, words after: a possible consequence of doing Alignment Syntax without a lexicon. *The Even Yearbook* 9. Budapest: Department of English Linguistics, Eötvös Loránd University, 1–47. Available at: <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2010.html> (downloaded: 12. 03. 2012)
- Newson, M. & Szécsényi, K. (2012). *Dummy auxiliaries and late vocabulary insertion*. *The Even Yearbook* 10. Budapest: Department of English Linguistics, Eötvös Loránd University, 80–125. Available at: <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2012.html> (downloaded: 12. 03. 2012)
- Panagiotidis, P. (2002). Pronominal nouns. In Simon, H. J. & Wiese, H. (eds.), *Pronouns: Grammar and representation*. Linguistik aktuell, Bd.52. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 183–205.
- Prince, A. & Smolensky, P. (2002). *Optimality Theory. Constraint Interaction in Generative Grammar*. ROA Version. <http://roa.rutgers.edu> (downloaded: 13. 04. 2012)
- Starke, M. (2009). Nanosyntax – A short primer to a new approach to language. In Svenonius, P., Ramchand, G., Starke, M. & Taraldsen, K. T. (eds.), *Nordlyd* 36.1, 1–6. Tromsø: CASTL. Available at: <http://www.ub.uit.no/baser/nordlyd> (downloaded: 12. 11. 2012)
- Szabolcsi, A. (1983). Focussing properties, or the trap of first order. *Theoretical Linguistics* 10, 125–145.
- Zagona, K. (2002). *The Syntax of Spanish*. Cambridge Syntax Guides. Cambridge: CUP.

Baloghné Nagy Gizella

holds two MA degrees, in English and German literature and linguistics. Her research interests in optimality theoretic syntax include topicalisation, left dislocation and the structure of interrogatives. Until 2007 she was a PhD student at the English linguistics doctoral programme of ELTE. She held presentations at several conferences and worked as a research assistant in a project on sentence typology and mood, hosted by the Department of German Linguistics at ELTE (OTKA number: T037670). In November 2010 she completed her PhD comprehensive exam. She has worked at the Faculty of Primary and Pre-School Education of ELTE since 2003, from 2007 as a teaching assistant.

4.

IRODALOM

Bereczkiné Záluszkai Anna

(Budapest, ELTE TÓK)

UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE VERS
LA COMPÉTENCE CULTURELLE POUR LA
SENSIBILISATION À LA LECTURE
D'ŒUVRES LITTÉRAIRES FRANÇAISES

*«La traduction est une richesse: elle permet
d'avoir accès à d'autres littératures, d'autres cul-
tures et d'incorporer toute une autre manière,
de voir le monde.»*

(Bishop–Ulma 2007, 77)

«L'enseignant de langue, à travers les textes et les documents qui servent à l'enseignement de la langue, met en permanence les apprenants au contact de la civilisation, la culture de cette langue cible, d'un point de vue historique, sociologique et ethnologique.» (Tagliante 1994, 68) Les professeurs de littérature qui maîtrisent une langue étrangère peuvent s'en servir dans l'enseignement de la littérature basé sur la réception des œuvres, dans le cadre de travaux pratiques qui visent l'apprentissage interactif et l'entraînement à la lecture. Afin de mettre en valeur l'interaction entre les différentes matières, de développer chez les étudiants les compétences tant langagières que communicatives et d'approfondir l'approche interculturelle, nous avons introduit, d'une façon expérimentale, la traduction du français en hongrois de contes littéraires.

Pourquoi avons-nous choisi ce genre littéraire? Parce que les contes ont un caractère universel, on les trouve dans toutes les cultures, ils sont présents tout au long de l'histoire de l'humanité. Ils participent à la transmission du patrimoine culturel. Les contes sont, d'une façon indirecte, au service de l'enseignement des valeurs morales positives qui ont incité narrateurs et conteurs à s'adresser aux

enfants, dans des époques où il n'y avait pas encore de littérature spécialement destinée à la jeunesse et où le but recherché était d'inculquer les bonnes mœurs aux enfants. Ce genre est une fiction littéraire qui aide les enfants à s'orienter dans la vie réelle tout en laissant ouvert le monde imaginaire.

Pourquoi les contes sont-ils tant appréciés par les futurs enseignants? Parce que ceux-ci savent que ce sont des récits grâce auxquels ils peuvent éveiller les sentiments de leurs élèves, stimuler leur imagination, développer leur intelligence. A travers les contes les élèves peuvent sortir du monde quotidien, ce qui leur permet de maîtriser, dans la vie réelle, leurs propres émotions, tout cela grâce aux événements imaginaires présentés dans les contes. Ce genre littéraire divertit, enseigne le bien, déclenche la peur ou, au contraire, l'apaisement, forme le caractère des élèves – aussi occupe-t-il une place importante dans tout programme d'enseignement. Avec mes étudiants de faculté j'ai consacré tout un semestre à un auteur dont les œuvres ont séduit les enfants et les adultes des pays francophones mais aussi, grâce aux traductions, d'autres pays.

Maurice Carême (1899–1978) poète et romancier belge de langue française a obtenu, de son vivant, d'innombrables prix littéraires, il a été élu «prince en poésie» en France. Il a laissé un vaste héritage littéraire géré depuis la mort du poète par Jeannine Burny qui avait vécu à ses côtés et qui a publié, en 2007, un vaste ouvrage intitulé «Le jour s'en va toujours trop tôt – Sur les pas de Maurice Carême», en joignant dans le même volume ses propres mémoires. L'œuvre poétique de Carême comprend plus de soixante recueils de poèmes ou de textes en prose dont une partie considérable s'adresse aux enfants. Les poèmes, les romans et les contes de Carême ont été traduits dans plus de 40 langues, dont le hongrois (par les soins des poètes et traducteurs Krisztina Tóth et János Lackfi).

László Ferenczi, fondateur des études en belgologie en Hongrie, décoré du 'Prix Maurice Carême d'études littéraires', résume ainsi l'œuvre du poète: «Il a inventé une simplicité raffinée, compliquée, ambiguë, regroupant dans une synthèse presque imperceptible tout ce qui est concret, imaginaire, quotidien et miraculeux – non sans l'influence bien entendu des symbolistes, d'Apollinaire et du surréalisme. La simplicité du style de Carême sert à dissimuler sa complexité. Le ton du poète varie d'une ligne à l'autre, sa légèreté devient sérénité, sa banalité originalité, sa naïveté une révolte. La simplicité de Carême est une tentative pour transformer le monde.» (Ferenczi 1992, 195)

Dans le recueil «Maurice Carême ou la clarté profonde» – qui regroupe les présentations faites au colloque organisé en 1985 à Bruxelles –, plusieurs chercheurs ont accentué chez l'auteur un mélange de plaisir et de douleur, un bonheur fou, entrecoupé de moments d'angoisse, de malaise. La méthode poétique

de Carême consiste à rapprocher d'une façon presque imperceptible le quotidien et l'imaginaire, les objets créés par l'homme et les phénomènes de la nature, donnant une description minutieuse et concrète, une vision pleine de triomphes et de miracles. Maurice Carême «était l'homme du doute et de la révolte, il connaissait les valeurs et il les a défendues : la valeur de la nature et celle de la production intellectuelle et matérielle de l'homme.» (Ferenczi 1985, 96)

Maurice Carême est né à Wavre, dans le Brabant où il a passé une enfance merveilleuse. De 1914 jusqu'à 1918 il a fait ses études d'instituteur à l'École Normale de Tirlemont. Son professeur, Julien Kuypers l'a encouragé à écrire. Ses premiers poèmes ont été recueillis dans son premier livre de poèmes publié sous le titre de «63 Illustrations pour un Jeu de l'Oie». En 1918 il a été nommé instituteur à Anderlecht-Bruxelles. Auprès des enfants il a rencontré le ton de la fraîcheur, la simplicité et la richesse de leurs sentiments. Fasciné par le monde qu'il a découvert en classe, le poète a eu la révélation de son inspiration poétique.

Selon Jeannine Burny, le poète a toujours estimé qu'il fallait donner à l'imagination la place quelle doit occuper dans la vie des enfants, faire appel à leur créativité et reconnaître que les contes suggèrent un sentiment de soulagement. Dans ses œuvres, Carême a respecté les règles principales des contes populaires où tout peut arriver: les contes lui ont donné l'inspiration à s'adresser aux jeunes, pour les initier aux problèmes contemporains comme dit Jeannine Burny, dans la civilisation où le mal forme la trame incontournable, inéluctable de l'existence.

Dans son étude «L'aspect féerique dans l'œuvre de Maurice Carême», Jeannine Burny pose une question à laquelle elle donne immédiatement la réponse : «Comment expliquer l'intérêt de Maurice Carême pour le conte non seulement en prose mais en poésie; où certains textes se révèlent de véritables contes en miniature? Au cours de plusieurs interviews, il confiera qu'il devait d'être poète aux contes que sa mère lui racontait lorsqu'il était enfant et que les marrons croquaient sur le poêle.» (Burny 1998, 5). Le monde magique que le lecteur découvre dans les œuvres de Carême pour enfants, a son origine dans les souvenirs de son enfance heureuse qu'a passée dans sa petite ville natale, Wavre. «Les enfants retrouvent dans les poèmes de Maurice Carême non seulement la tradition des contes de fées où tout se transforme par l'action de la baguette magique, mais aussi une atmosphère de rêve qu'ils connaissent bien, où se donne libre cours cette toute puissance de l'imagination qui les habite au secret de l'âme» (Charpentreau 1985, 123), En lisant les poèmes et les contes de Carême, les lecteurs se retrouvent entre la réalité et le rêve, la poésie et le quotidien, dans l'enchantement poétique qui naît du jeu des sonorités, des mots, des images.

Avec mes étudiants de la faculté, j'ai choisi le recueil intitulé «Contes pour Caprine» (Carême 1975), composé de neuf récits qui présente le monde enchanté et fantastique de l'auteur. Ces contes sont caractérisés d'un langage simple, l'atmosphère singulière qui s'y dégage ressemble à celle des contes populaires, mais le ton de l'écriture est différent : il ne respecte pas strictement les règles du conte traditionnel. Dans ces textes les événements dignes des contes de fées s'enchaînent avec clarté et simplicité; dans les dialogues la naïveté se combine souvent avec la malice. L'auteur donne plus d'une fois des descriptions qui forment un mélange d'émotions et de poésie. Carême «cherchait à retrouver dans ses contes le caractère universel sur le plan de l'expression langagière qu'ont les grands contes qui font partie du trésor international. Ces contes finissent d'ailleurs par devenir tout à fait anonymes et Carême, justement, rêvait de devenir un poète anonyme, et même un conteur anonyme.» (De Decker 1985, 28). Nous retrouvons dans ces textes le bonheur et la souffrance, la mort et l'espoir de la vie. Le poète nous raconte des histoires où il joue avec des scènes concrètes et imaginaires, avec le quotidien et le miraculeux. «On constate donc chez Carême une conscience, une culture, une lucidité sur le trésor des contes populaires tel qu'il existe au moment où il se met à écrire. Il assume cette culture, puisqu'il ré-exploite ces contes, fait des variations dessus, se livre à ce qu'on pourrait appeler d'une savante de l'intertextualité sur le corpus des contes populaires. Mais cela ne l'a pas empêché de garder dans son inspiration une suffisante originalité pour enrichir par lui-même ce trésor. On a donc là une combinaison de ce qu'on pourrait appeler un peu vulgairement un très grand professionnalisme avec une innocence constamment disponible qui est le fait du styliste, du conteur, du traducteur.» (De Decker 1985, 32) Maurice Carême dans «Contes pour Caprine» partage avec les lecteurs sa vision d'un monde où il invente des personnages, des animaux, des instruments réels en les mettant côte à côte dans une logique interne et rigoureuse. Les contes reflètent bien la sensibilité de l'auteur. Celui-ci prend comme point de départ une situation simple, facilement comprise des enfants et développe une vision du monde qui est pleine de douleur, un monde qui reste quelquefois inconcevable, inacceptable aux yeux des enfants. Les œuvres de Carême ne cherchent pas de tirer une simple conclusion, mais elles comprennent une moralité conforme aux mœurs de son temps. Pour la vision du monde que Maurice Carême veut suggérer, il utilise dans ses contes les effets de contrastes qui donnent quelquefois aux récits une lourdeur d'atmosphère.

Les contes nous révèlent l'aspect fantastique de son écriture. Au cours de la « reconstitution » du monde féérique de Maurice Carême, les étudiants ont parcouru un chemin plein de découvertes et de moments créatifs dans l'interpré-

tation des œuvres littéraires. Ce travail d'atelier leur a permis de pénétrer en profondeur dans secrets du monde fantastique des textes. Ils ont également eu l'occasion d'analyser et d'interpréter le concept du « fantastique » au sens todorovien et d'en arriver à de nouvelles lectures. Le fantastique selon Todorov est conçu comme une hésitation permanente entre l'étrange et le merveilleux. Selon Todorov (cité ici par De Decker): « dans le cas de l'étrange, dans une histoire de nature étrange, il y a des phénomènes surnaturels qui se produisent, mais qui permettent une explication rationnelle par la suite, car il y a une façon où l'extraordinaire se rabat sur le naturel. D'un autre côté, dans le cas du merveilleux, le surnaturel demeure tel qu'il est, c'est-à-dire qu'on sait que le point d'interrogation demeurera intact. Dans le fantastique, le genre balance entre ces deux interprétations des phénomènes qu'il décrit et se définit justement par cette hésitation. Le merveilleux, c'est une ouverture radicale vers le surnaturel et une acception du surnaturel en tant que tel. » (De Decker 1985, 30)

Au cours des séminaires de littérature nous avons étudié le concept du fantastique, grâce à quoi les étudiants ont pu voir s'étaler l'univers fantastique du poète devant eux. Nous avons examiné les caractéristiques du recueil « Contes pour Caprine » ce qui constitue une bonne motivation pour faire travailler les étudiants. Ensuite, le travail consistait à choisir les contes qui devaient être traduits : chaque étudiant en a choisi un (ou plusieurs) à son goût tout en essayant de convaincre les autres par des arguments pour étayer son choix. Une fois les œuvres choisies, il a fallu les traduire en hongrois. La traduction devait être faite en tenant compte d'une série de critères définis à l'avance. Les étudiants ont dû comparer les caractéristiques stylistiques de l'expression en français et en hongrois, se libérer de la servitude des structures grammaticales et manier assez librement le vocabulaire de leur langue maternelle. Tout ce travail devait être effectué en plusieurs étapes: dans un premier temps les étudiants ont présenté leur projet de traduction que le groupe d'étudiants a analysé, ensuite, dans un second temps, le moment est venu pour faire une traduction littéraire. Tout cet exercice a incité les étudiants à mettre beaucoup de créativité pour trouver des solutions adéquates, en arriver à une version littéraire, à examiner en détails les difficultés rencontrées au cours de la traduction et à évaluer leur performance selon une série de critères définis à l'avance. Sur ce point nous sommes d'accord avec ce que dit Pethőné Nagy à ce propos: « En mettant l'accent sur le caractère personnel du processus qui conduit les apprenants à comprendre et à apprendre, sur l'importance de les encourager à réfléchir à leur manière, l'enseignant doit arriver susciter dans les apprenants la volonté et la capacité de concevoir et de comprendre les choses par eux-mêmes. » (Pethőné Nagy 2005, 58)

Après avoir traduit et expliqué les «Contes pour Caprine» et afin de donner une forme finale aux textes traduits, les étudiants, en faisant preuve d'une grande imagination, ont recréé ou plutôt réinterprété les images suggérées par Carême. Tout cela était une sorte de travail de création; certains étudiants ont montré qu'ils étaient doués pour la traduction littéraire et intéressés par cet exercice. Nous avons donc invité les étudiants à mener un débat sur les questions théoriques de la traduction littéraire mais aussi de la traduction en générale. J'ai préparé des exercices supplémentaires pour les étudiants qui étaient plus rapides que les autres pendant les travaux pratiques. Dans le cadre de l'interdisciplinarité les étudiants qui savaient dessiner ont été appelés à faire des illustrations aux textes. Finalement, les étudiants ont lu leurs textes à haute voix, les ont arrangés pour les réunir dans un recueil de textes (comme si ceux-ci étaient destinés à être publiés). Tout ce processus a permis d'une part aux étudiants de voir dans un ensemble synthétique comment planifier et réaliser le travail de traduction, d'autre part aux enseignants d'élaborer des méthodes d'évaluation du travail des étudiants, de découvrir quels étaient les étudiants qui étaient capables de fournir une prestation remarquable et de préparer des exercices supplémentaires dans le cadre de la différenciation pédagogique.

Notre exercice de traduction avait un caractère créatif qui n'avait pas pour but de suivre au pied de la lettre les structures grammaticales des textes d'origine mais bien plus, en assurant aux étudiants une liberté de choix lexical, de développer chez eux la capacité d'interprétation critique et de métacognition. Par la reconstitution des contes en hongrois, nous avons créé un nouveau cadre propice à l'entraînement à la lecture consciente, à la comparaison des différences stylistiques dont témoignent les textes de langues différentes, ainsi qu'à la découverte des ressemblances et des divergences entre les cultures francophones et hongroises. «Le processus de lecture efficace est non seulement un mécanisme simplement actif, mais aussi il fait appel à l'interactivité et à la réflexion ; c'est une activité complexe ayant pour but de résoudre des problèmes, dans laquelle le lecteur – s'il est doué – participe sciemment dans le processus de compréhension, fait sien ce qu'il lit à sa vie intellectuelle, y répond en lui-même, tout en respectant le monde unique et la valeur exemplaire de l'œuvre.» (Czimer-Balogh 2010, 53)

Le travail des étudiants montre bien de quel processus pédagogique complexe il s'agit, quel est le résultat des démarches pédagogiques, quelles sont les difficultés rencontrées tout au long du travail et quelles sont les directions à suivre dans l'avenir. Pour développer les capacités intellectuelles des étudiants il faut assurer certaines conditions: un travail basé sur la différenciation, l'aide au

développement des stratégies personnelles des apprenants et de nouveaux défis auxquels ils doivent continuellement répondre. Certains étudiants ont accepté d'autres formes d'activité: ils ont fait des recherches afin de mieux connaître la culture enfantine francophone; tout cela dans le cadre d'un travail multidisciplinaire, en recueillant des journaux de littérature enfantine et en présentant le résultat de leurs recherches d'une façon animée. Dans une approche multiculturelle nous avons mis l'accent sur le caractère vivant des connaissances, sur l'importance de la motivation personnelle de l'étudiant et sur l'attrait du travail autonome.

Les exercices décrits ci-dessus s'adaptent parfaitement tant aux cours de français langue étrangère qu'aux séminaires de littérature d'enfance: ils permettent de développer chez les apprenants des compétences multidirectionnelles, de les attirer à la lecture, de les encourager à avoir des connaissances interculturelles aussi larges que possible. Il est clair que pour créer des stratégies de lecture d'œuvres littéraires chez les élèves d'écoles aussi bien que chez les étudiants futurs enseignants et pour un bon enseignement d'une langue étrangère il faut effectuer un travail sous le signe de la créativité: le rôle de dirigeant revient au professeur pour conduire les travaux et faire appel à la motivation des apprenants. Le processus d'éducation de la lecture et la stabilisation des bases historico-culturelles peuvent être assurés par une série de démarches pédagogiques innovantes: le recours aux œuvres littéraires pour enseigner une langue étrangère, le développement des compétences des étudiants grâce à une série de travaux et devoirs complémentaires.

Tout au long de ces exercices de traduction, l'accompagnement pédagogique a mis en valeur le travail différencié proposé aux étudiants en fonction de leur niveau d'avancement dans leurs études de français; par là, nous avons contribué dans une large mesure au développement des compétences tant langagières que littéraires chez les meilleurs étudiants. En proposant aux étudiants de «recréer» dans leur propre langue les contes de Carême et en les encourageant à trouver de nouvelles interprétations pour une meilleure réception des textes à traduire, nous leur avons donné des outils de technique pédagogique pour une lecture avertie.

Nos expériences ont montré que l'exercice de traduction littéraire que nous avons décrit plus haut ainsi que le développement chez les étudiants des capacités de communication dans une langue étrangère peuvent largement contribuer à l'efficacité de la compréhension approfondie de textes littéraires, compréhension qui suppose l'acquisition de toute une série de compétences.

Bibliographie

- Bishop, M-F. & Ulma, D. (2007). Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école. In Lebrun, M. & Rouxel, A. & Vargas, C. (red.), *La littérature et l'école*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 63–89.
- Burny, J. (1998). *L'aspect féerique dans l'œuvre de Maurice Carême*. Bruxelles: Fondation Maurice Carême.
- Carême, M. (1975). *Contes pour Caprine*. Gembloux: J. Duculot.
- Charpentreau, J. (1985). Maurice Carême et l'enfance. In Burny, J. (red.), *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Bruxelles: Commission Communautaire Français de la Région de Bruxelles-Capitale, 115–153.
- Czimer, Gy., & Balogh, L. (2010). *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- De Decker, J. (1985). Le Merveilleux selon Maurice Carême. In Burny, J. (red.), *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Bruxelles: Commission Communautaire Français de la Région de Bruxelles-Capitale, 27–36.
- Ferenczi, L. (1985). Relire Maurice Carême. In Burny, J. (red.), *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Bruxelles: Commission Communautaire Français de la Région de Bruxelles-Capitale, 89–99.
- Ferenczi, L. (1992). Maurice Carême – Visszatérés a költészethez. In Kabdebó, L. & Kulcsár Szabó, E. (szerk.), „*de nem felelnék, úgy felelnék*” *A magyar líra a húszas-harmincas évek fordulóján*. Pécs: Janus Pannonius Kiadó, 191–197.
- Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás*. Budapest: Korona Kiadó.
- Tagliante, Ch. (1994). La civilisation. In Tagliante, Ch. (red.), *La classe de langue*. Paris: Clé International, 68–69.

Bereczkiné Záluszkai Anna PhD

enseigne la littérature enfantine et la méthodologie de l'enseignement au Département de la Langue et de la Littérature Hongroise à la Faculté de Formation des Maîtres de l'Université Loránd Eötvös de Budapest. Ses diplômes universitaires sont : professeur des langues et des littératures hongroise, russe et française. Elle fait des recherches dans le domaine de la littérature des pays francophones. Elle est membre fondateur du groupe de recherche «emporaine». En 2012 elle a soutenu sa thèse de doctorat à l'Université de Miskolc.

A KÖTET SZERZŐI

Dr. Árva Valéria (Budapest, ELTE TÓK)
Baloghné Nagy Gizella (Budapest, ELTE TÓK)
Bereczkiné Dr. Zálászi Anna (Budapest, ELTE TÓK)
Prof. Dr. Frank, Nikolaus (Augsburg, Universität Augsburg)
Hukné Dr. Kiss Szilvia (Budapest, BGF)
Jeney Dalma (Budapest, ELTE PPK)
Juhász Csilla (Budapest, Deutscher Kindergarten)
Dr. Juhász Márta (Esztergom, PPKE VJK)
Kogler, Christian (Linz, Pädagogische Hochschule Oberösterreich)
Dr. habil. Kovács Judit (Budapest, ELTE TÓK)
Lehr-Balló, Dorothee (Budapest, ELTE TÓK)
Dr. habil. Márkus Éva (Budapest, ELTE TÓK)
† Molnárné Dr. Batári Ilona (Budapest, ELTE TÓK)
Nagy Katalin Gabriella (Stendal, Bilinguale Grundschule “Altmark”)
Dr. Phil. Pusztai Edina (Bozen, Deutsches Bildungsressort, Bereich Innovation
und Beratung)
Radvai Teréz (Budapest, ELTE TÓK)
Székely Sarolta (Budapest, Österreichisch-Ungarischer Kindergarten)
Tolnai Katalin (Budapest, Kindergarten Habakukk)
Trentinné Dr. Benkó Éva (Budapest, ELTE TÓK)

Jelen könyv a tíz évvel ezelőtt megjelent **Education and/und Forschung** folytatásának tekinthető. A gyűjtemény betekintést nyújt az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén dolgozó, valamint a tanszékkal kapcsolatban álló külföldi egyetemi oktatóknak és a gyakorló intézmények pedagógusainak az elmúlt időszak alatt végzett munkájába, kutatásaiba.

A kötet négy fő területre bontva tartalmaz angol, német, magyar és francia nyelven írt tanulmányokat: nyelvpedagógia, nemzeti-ségi tanulmányok, nyelvészet és irodalom. A fejezetek olvasása során az érdeklődő pontos képet nyerhet az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék sokszínű kutatási profiljáról.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Karának
Tudományos Közleményei XXXV.

ISSN 1786-416x

