

Lehrendenkompetenzen für den Umgang mit neuen Lernendengruppen an ungarischen Schulen

Herta Márki

1. Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten wurden die meisten Länder in Europa durch die zunehmende Mobilität der Menschen in vielen Bereichen, so auch im Bildungswesen vor große Herausforderungen gestellt. Eine besonders große Aufgabe bedeutet der Umgang mit Lernenden mit unterschiedlichen L1 an der Schule. Dieses Thema wird in der letzten Zeit aus mehreren Perspektiven erforscht (Bukus 2011; Caspari 2017; Dirim / Mecheril 2018; Feld-Knapp 2009; Gogolin 1994; Königs 2001; Perge 2018; Riemer 2017), wobei die neuen Erkenntnisse zum besseren Verständnis der Problematik und zur Erarbeitung möglicher Handlungspläne beitragen sollen. Dieser Beitrag fügt sich in diese fachliche Diskussion ein.

Seit der sogenannten Flüchtlingskrise von 2015¹ ist Ungarn immer stärker am Prozess der Migration beteiligt. Als Ergebnis dieses Phänomens nimmt die Zahl der Lernenden mit Migrationshintergrund an ungarischen Schulen zu, wobei ihre Inklusion sowohl die Institutionen als auch die Lehrenden vor neue Herausforderungen stellt (Ágoston 2009; Bukus 2011; Hajduk 2008; Illés / Medgyesi 2003; Jakab 2011; Schmidt 2014).

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf die Lehrendenkompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Lernergruppen mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen. Im Rahmen eines fremdsprachendidaktisch angelegten Dissertationsprojektes² habe ich mich mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden mit unterschiedlichen L1 beschäftigt. In diesem Projekt wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 entfaltet, welche spezifischen Züge ihre Entwicklung im Allgemeinen aufweisen und wie diese Spezifika im Besonderen erfasst und beschrieben werden können. Dabei wurde auf die Perspektive der Lehrenden eingegangen, wie sich der Umgang der Lehrpersonen mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden gestaltet. Im folgenden Beitrag wird auf die Ergebnisse dieser Arbeit zurückgegriffen und diese exemplarisch dargestellt.

Im Beitrag wird im ersten Schritt die Durchführung der Datenerhebung dargestellt, im zweiten Schritt wird die Datenanalyse der Ergebnisse gezeigt bzw. reflektiert. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2. Datenerhebung: Vorstellung des Datenerhebungsinstrumentes

In diesem Teil der Untersuchung des erwähnten Dissertationsprojektes steht die Perspektive der Lehrenden im Mittelpunkt. Hier wurde die Frage gestellt, welche Konzepte sich in der Wahrnehmung der Lehrpersonen in Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden abzeichnen. Auf der Ebene der Lehrendenkompetenzen wurde hierbei darauf eingegangen, welche notwendigen Kompetenzen zur Inklusion und Förderung der Lernergruppen mit unterschiedlichen L1 zur Verfügung stehen sollten und inwiefern die Lehrenden im Rahmen der universitären Lehrer*innenausbildung für die Wahrnehmung dieser neuen Aufgabenbereiche vorbereitet werden. Im Folgenden wird dieser Teil der Forschung vorgestellt.

Die Zielgruppe setzte sich aus Lehrenden zusammen. Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebogen. Der Fragebogen setzte sich zum Ziel, einen Überblick darüber zu bekommen, vor welche Herausforderungen das Erscheinen dieser neuen Lernendengruppen das ungarische Schulsystem – und ganz besonders die Lehrenden – stellt.

Beim Fragebogen wurden Aussagen angeboten, die Proband*innen konnten auf einer Skala markieren, in welchem Maße sie sich von diesen betroffen fühlen. Dies trug dazu bei, einen Überblick über das Erscheinen dieser neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem zu bekommen. Im Rahmen dieser Forschung wurden 104 Fragebögen online in einem Google-Formular ausgefüllt. Bei der Befragung wurden Aussagen angeboten, die Proband*innen konnten auf einer Skala zwischen 1 und 5 markieren, in welchem Maße sie sich von diesen betroffen fühlen.

Die Datenerhebung mittels Fragebögen umfasste thematisch fünf Kategorien, denen die Aussagen zugeordnet werden (s. Fragebogen im Anhang):

- das Erscheinen der betreffenden neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem (Aussagen 1, 4, 5, 7 und 8)
- das Unterrichten von ausländischen Lernenden als Teil der Lehrer*innenausbildung (Aussagen 2 und 3)
- das Unterrichten von ausländischen Lernenden als neuer Aufgabenbereich für Lehrende (Aussagen 6 und 9)

- Handlungspläne für das Unterrichten von Sprachen (Aussagen 10, 11, 12, 13, 14, 15 und 16)
- konkrete Beispiele für Lernschwierigkeiten (Aussage 17).

Dieser Teil der Forschung des Dissertationsprojektes wurde in drei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurde der Fragebogen zusammengestellt. Bei der Zusammenstellung wurde auf die einschlägige Fachliteratur (Caspari/Klippel/Legutke/Schramm 2016; Riemer 2010, 2014) bzw. auf die Ergebnisse eines Pilotprojektes (s. detaillierter bei Márki 2020) Bezug genommen. Im zweiten Schritt wurde die Datenerhebung durchgeführt und im dritten Schritt wurden die Ergebnisse ausgewertet.

3. Datenanalyse der Ergebnisse des Fragebogens

Der Fragebogen umfasste fünf Kategorien (s. Kapitel 2). Die Ergebnisse wurden in einem Google-Forms-Dokument gespeichert und die Antworten in Form von Diagrammen transparent gemacht. Der Fragebogen wurde von Sprachlehrenden ausgefüllt, aus diesem Grund wurden die Abbildungen in ungarischer Sprache beibehalten. Die Übersetzung des Fragebogens befindet sich im Anhang.

Der erste Teil der Befragung umfasste einige Daten über die Berufserfahrung (s. Abbildung 1). 54,8% der Befragten verfügen über mehr als 10 Jahre Berufserfahrung. 23,1% der Lehrenden berichteten darüber, dass sie zwischen 5 und 10 Jahre als Lehrperson arbeiten; 22,1% weniger als 5 Jahre als Lehrende berufstätig sind. Daraus folgt, dass ein großer Anteil der befragten Lehrenden (77,9%) seit mehr als 5 Jahren als Sprachlehrende unterrichten und ihre Aussagen auf langjährigen Unterrichtserfahrungen beruhen.

Es wurde der Frage nachgegangen, ob die Lehrenden sprachlich homogene oder heterogene Gruppen unterrichten. Es gibt immer mehr heterogene Lerngruppen in den Klassenräumen und mehr als die Hälfte der Befragten (53,9%) bestätigten das (s. Abbildung 2).

Europa ist aus migrationssoziologischer Sicht spätestens seit Ende des Zweiten Weltkriegs ein Immigrationskontinent. Dabei wird unser Zeitalter zunehmend durch die Migration nach Europa aus weit entfernt liegenden Ländern, z. B. aus dem asiatischen, dem afrikanischen oder dem nahöstlichen Raum geprägt. Ungarn wird bei dieser Entwicklung als Transitland genutzt, das eine Brücke in die Einwanderungsländer bietet und in dem sich die Migrant*innen kurz aufhalten. In den letzten Jahren zeichnet sich

allerdings als neue Tendenz ab, dass es immer mehr Menschen gibt, die nicht nur einen kurzen Aufenthalt in diesem Land planen, sondern sich auch für längere Zeit niederlassen und einrichten wollen (Bukus 2011, Márki 2019).

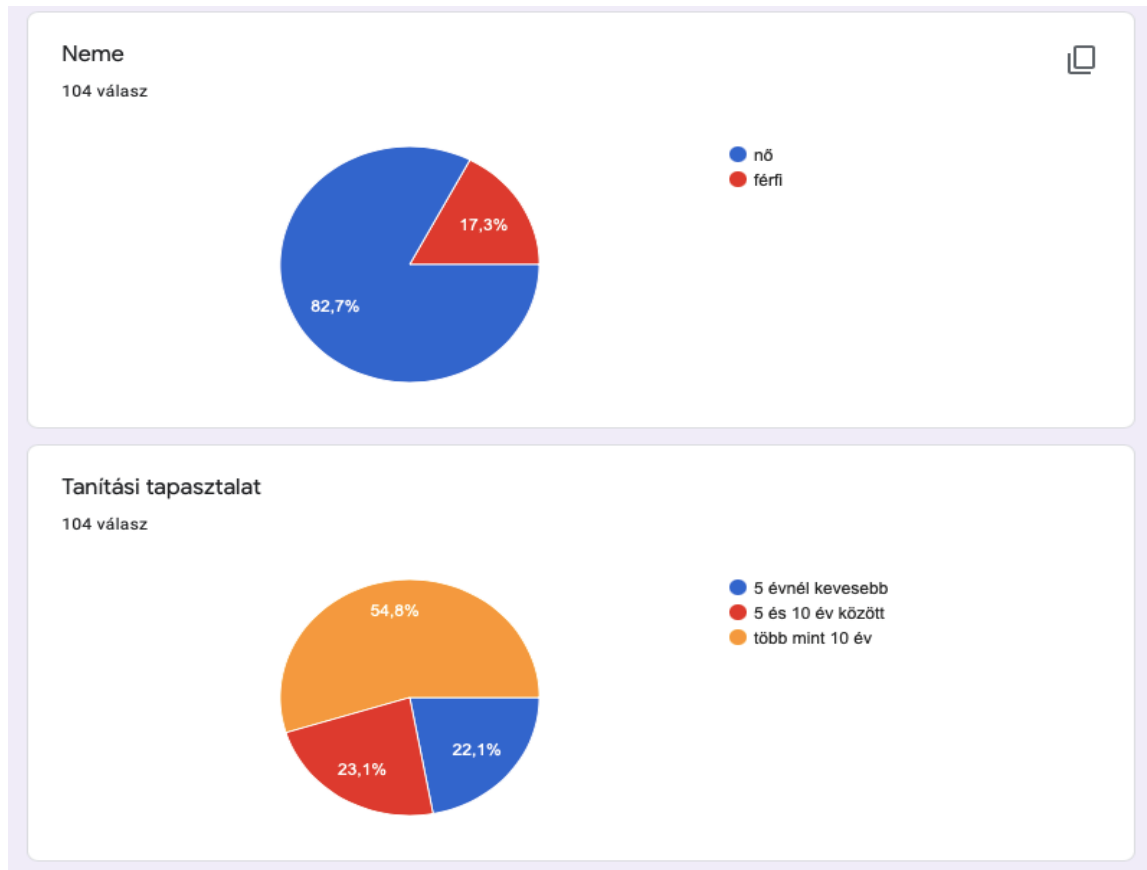


Abbildung 1: Geschlecht und Berufserfahrung

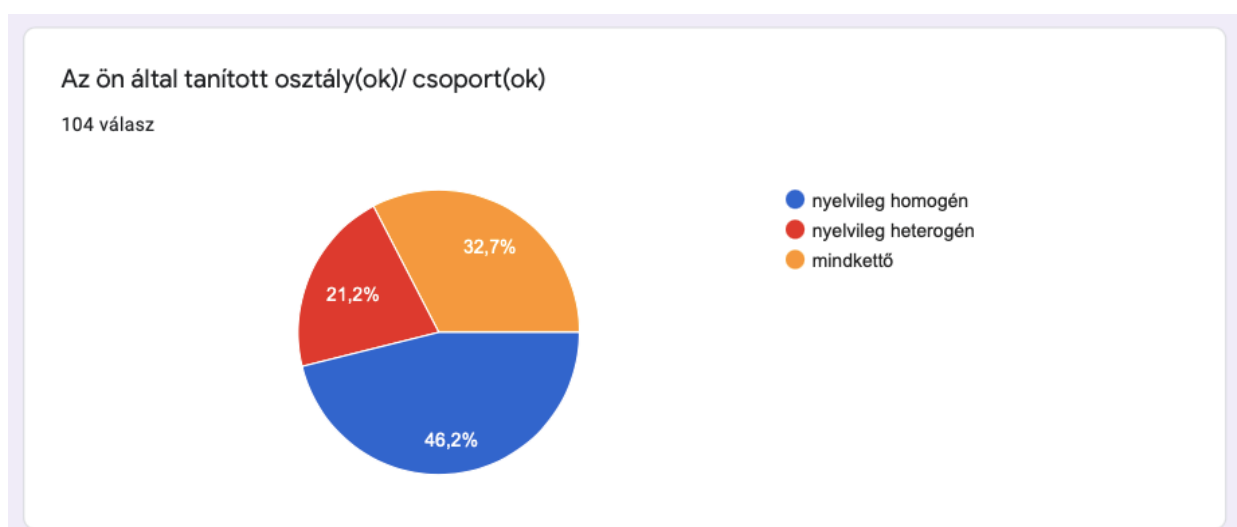


Abbildung 2: Heterogene bzw. homogene Gruppen

Die Folgen dieses Prozesses zeigen sich auch an der steigenden Anzahl anderssprachiger Lernender im ungarischen Schulsystem. Die Aussagen des Fragebogens beziehen sich auf die einzelnen Lehrenden und werden anschließend auf der Kategorieebene in Beziehung gesetzt. Diese Kategorien wurden im zweiten Abschnitt bestimmt, denen die Aussagen zugeordnet werden können. Auf jeder Kategorieebene wurden weitere Analysen in Bezug auf den Durchschnitt, die Streuung und die Häufigkeit durchgeführt (s. Tabellen).

Kategorie 1: Das Erscheinen der neuen Lerngruppe mit unterschiedlichen L1 im ungarischen Schulsystem

Die erste Kategorie beruht auf dem Erscheinen der betreffenden neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem. Diese Kategorie umfasst die folgenden Aussagen:

- das Erscheinen von Lernenden mit unterschiedlichen L1
- die Inklusion von Lernenden mit unterschiedlichen L1 in das ungarische Schulsystem
- Sonderbehandlung von Lernenden mit unterschiedlichen L1
- die Inklusion von Lernenden mit unterschiedlichen L1 – Aufgabe aller Lehrenden
- positiver Einfluss der Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1.

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass 61,5% der Befragten dieses Phänomen bislang beobachtet haben:

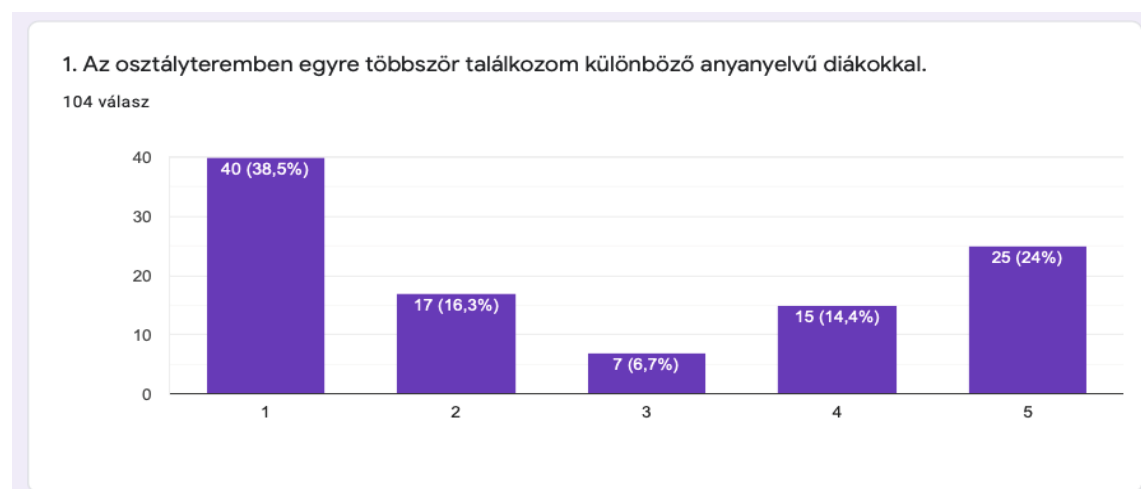


Abbildung 3: Erscheinen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an der Schule

Die gesellschaftlichen Veränderungen in der Welt beeinflussen die Bildung. Inklusion in die und Partizipation an der Bildung für ausländische Lernende sollte für jede und jeden sichergestellt werden. Inklusion heißt, „Akzeptanz jeglicher Unterschiedlichkeit, verbunden mit dem Ziel, diese Vielfältigkeit im Sinne eines Lernzuwachses zu nutzen“ (Bär 2017:13). 61,4% der Lehrenden finden, dass die Inklusion der anderssprachigen Lernenden in das ungarische Schulsystem schwierig ist (s. Abbildung 4):

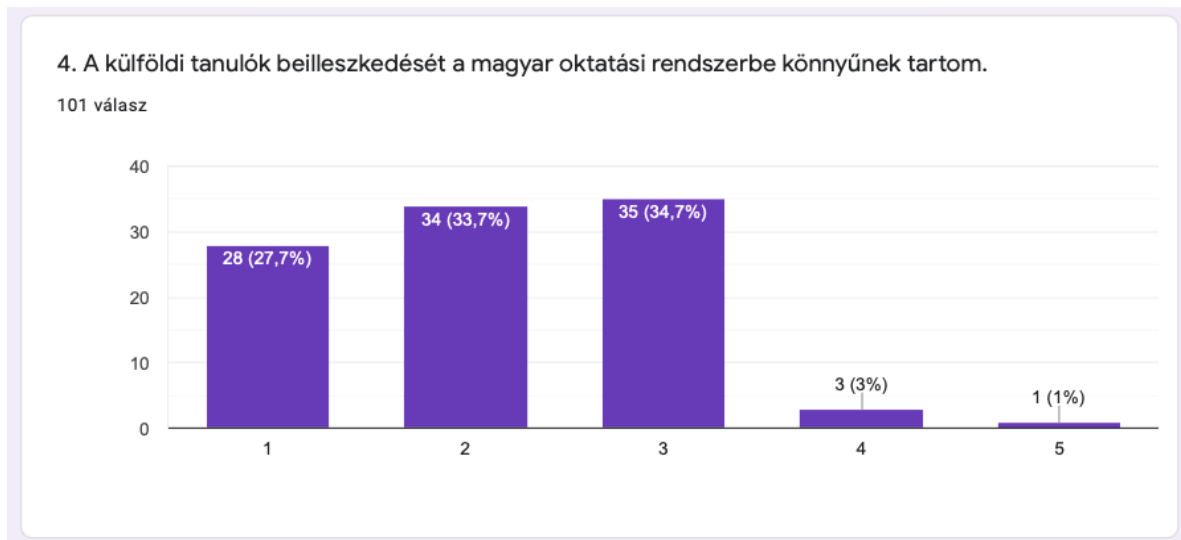


Abbildung 4: Meinungen zur Inklusion von anderssprachigen Lernenden

Die nächste Frage bezieht sich darauf, inwiefern es die Lehrenden für wichtig halten, eine Sonderbehandlung für anderssprachige Lernende anzubieten. 65% der Befragten würden das unterstützen (s. Abbildung 5). Die Frage, wessen Verantwortung es ist, die Inklusion der anderssprachigen Lernenden zu verwirklichen, wird immer häufiger diskutiert. Dieses Thema ist relativ neu in Ungarn und bekommt im Allgemeinen wenig Aufmerksamkeit. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der Forschung von großer Bedeutung: auch wenn diese Problematik staatlich nicht geregelt ist, ist dieses Phänomen sehr vielen praktizierenden Lehrenden bekannt.



Abbildung 5: Sonderbehandlung für anderssprachige Lernende

Die ungarische Sprache ist nicht nur für Kommunikationszwecke wichtig, sondern auch die einzige Bildungssprache in Ungarn. Das erfordert von den Lernenden solide fachliche wie sprachliche Kenntnisse im Ungarischen, wobei sich die Frage stellt, wessen Aufgabe es ist, ein Konzept für die Inklusion von anderssprachigen Lernenden zu entwickeln. In Abbildung 6 zeigt sich, dass 57 Befragte denken, die Inklusion sei die Aufgabe jeder Lehrperson. Nur 5,8% der Informant*innen sind damit nicht oder gar nicht einverstanden (Gogolin 2010).

In sehr vielen Fällen erschwert eine schwach ausgeprägte Bildungssprache den erfolgreichen Bildungsweg. Wie schon angesprochen, gibt es unterschiedliche Konzepte zur sprachlichen Bildung von anderssprachigen Lernenden im englisch- bzw. deutschsprachigen Raum, die für diese Arbeit grundlegend sind. In Deutschland wurde das Konzept der durchgängigen Sprachbildung entwickelt, wo die schulsprachlichen und bildungssprachlichen Fähigkeiten zunehmend parallel aufgebaut werden. Die sprachliche Bildung beinhaltet die gesamte Bildungsbiographie der einzelnen Lernenden. Dauerhaftigkeit und Kontinuität sind die Bausteine dieses Konzeptes. Die Sprachförderung erfolgt nicht nur am Anfang des Lernprozesses, sondern sollte mit fachlichen Kenntnissen zunehmend aufgebaut werden (Döll 2013; Gogolin 2010). Diese neue Zielgruppe stellt das ungarische Schulsystem vor neue Herausforderungen: Die Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen L1 bedeutet einen neuen Aufgabenbereich für Lehrende (s. Abbildung 6), wobei die Inklusion dieser Zielgruppe eine neue Aufgabe für jede Lehrperson darstellt. Mehr als die Hälfte der Befragten (70,2%) betrachten das Unterrichten dieser neuen Lerngruppe als eine neue Aufgabe

und haben ihre Betroffenheit mit einer 4 oder 5 markiert. Nur 3,8% der Lehrenden behaupten, dass sie sich davon noch gar nicht betroffen fühlen.

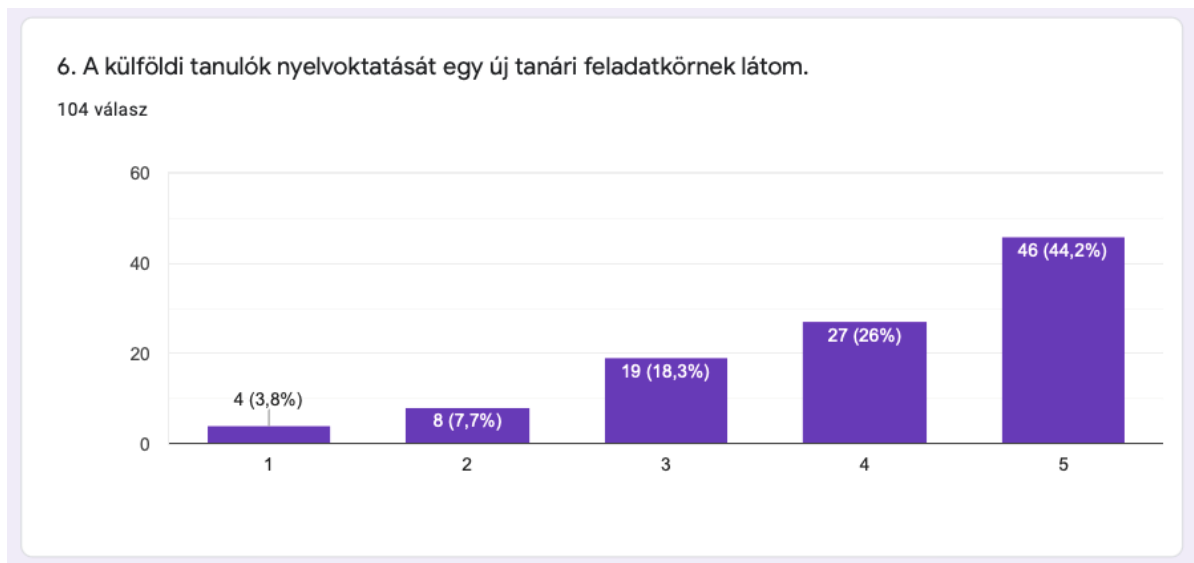


Abbildung 6: Neuer Aufgabenbereich für Lehrende

Der positive Einfluss des Erscheinens dieser Lerngruppe im Klassenraum wird durch die Antworten eindeutig bestätigt. Die anderssprachigen Lernenden verfügen über unterschiedliche Erstsprachen und haben im ungarischen Schulsystem die Möglichkeit, Ungarisch als Zweitsprache zu lernen. Leider wird das meistens wenig berücksichtigt, obwohl die Mehrsprachigkeit der Lernenden eine Bereicherung für die ganze Gruppe sein könnte. Daneben erweitert es den Horizont aller Lehrenden bzw. Lernenden, was durch die Antworten ebenfalls bestätigt wurde; da nur 8,6% der Befragten der Meinung sind, dass die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der ausländischen Lernenden keinen positiven Einfluss auf die ungarischen Lernenden hat (Abbildung 7).

Auf der ersten Kategorieebene zeigt sich im Durchschnitt, dass die Anzahl der anderssprachigen Lernenden im Spiegel dieser Befragung um 50% gestiegen ist. Die Streuung lässt darauf schließen, dass die Hälfte der Befragten dieses Phänomen noch nicht kennt, was auch durch die relative Häufigkeit bestätigt wird. Andererseits denken Lehrende, die im schulischen Kontext anderssprachige Lernende unterrichten, dass die Inklusion dieser Lerngruppe die Aufgabe einer jeden Lehrperson ist, unabhängig vom unterrichteten Schulfach. Diese Aussagen gehören zum Erscheinen der neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem (Kategorie 1 – eine Gesamtübersicht hierzu bietet Tabelle 1).

8. A külföldi tanulók által hozott többnyelvűség pozitív hatással van a magyar diákokra is.

104 válasz

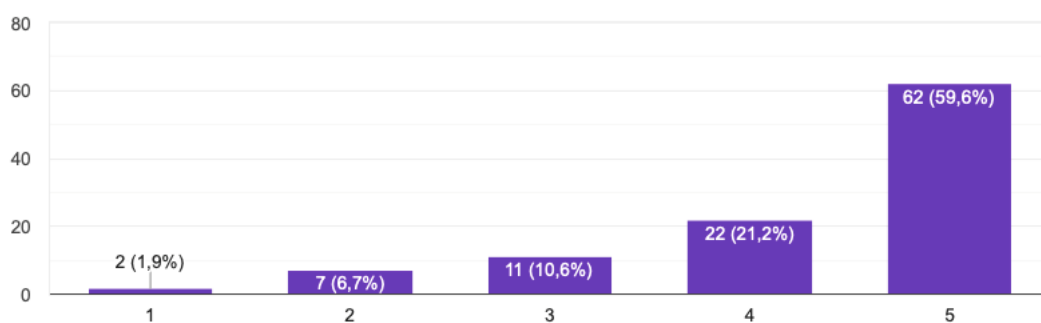


Abbildung 7: Positiver Einfluss von anderssprachigen Lernenden

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
38	16	7	14	24	1. Es kommt immer häufiger vor, dass ich Lernende mit unterschiedlichen L1 unterrichte.	2,69	1,66
28	34	35	3	1	4. Die Inklusion von ausländischen Lernenden in das ungarische Bildungssystem ist einfach.	2,16	0,90
13	23	22	26	16	5. Ich halte es für wichtig, Sonderbehandlung für ausländische Lernenden an den einzelnen Bildungsinstitutionen anzubieten.	3,11	1,28
3	3	17	22	55	7. Die Inklusion von ausländischen Lernenden ist eine Aufgabe für jede/n Lehrende/n unabhängig davon, welches Fach sie unterrichten.	4,23	1,03
2	7	11	21	60	8. Die von den ausländischen Lernenden mitgebrachten Mehrsprachigkeit hat einen positiven Einfluss auf die ungarischen Lernenden.	4,30	1,03

Tabelle 1: Gesamtübersicht Kategorie 1

Kategorie 2: Das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden als Teil der Lehrer*innenausbildung

Diese Kategorie umfasst die folgenden Aussagen:

- die Beschäftigung mit Unterrichten von ausländischen Lernenden im Studium
- die Bedeutung dieses Themas in der Lehrer*innenausbildung.

Das Erscheinen der neuen Zielgruppe hat grundlegende Auswirkungen auf den Unterricht. Aus diesem Grund sind das Unterrichten und die Inklusion von anderssprachigen Lernenden mit neuen Aufgaben für Lehrende zu verbinden. Die Klassen sind vielfältig, worauf die Lehrenden vorbereitet werden sollten. Es kommt jedoch selten vor, dass sich Lehramtsstudierende mit aktuellen Themen zu gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen. Inwiefern dies zurzeit Teil der Ausbildung ist bzw. für wichtig gehalten wird, zeigt die Abbildungen 8.

62,5% der Befragten lernen in ihrer Ausbildung gar nichts über das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden, obwohl Vielfalt und Heterogenität im Klassenraum ein wichtiger Bestandteil der Lehrer*innenausbildung sein sollten (s. Abbildung 8). 27,9% der Lehrenden berichten darüber, dass dieses Thema in ihrem Studium teilweise erscheint. Die Lehrpersonen sollten für diese Aufgabe sensibilisiert werden, was auch durch die Ergebnisse der Befragung bestätigt wurde.

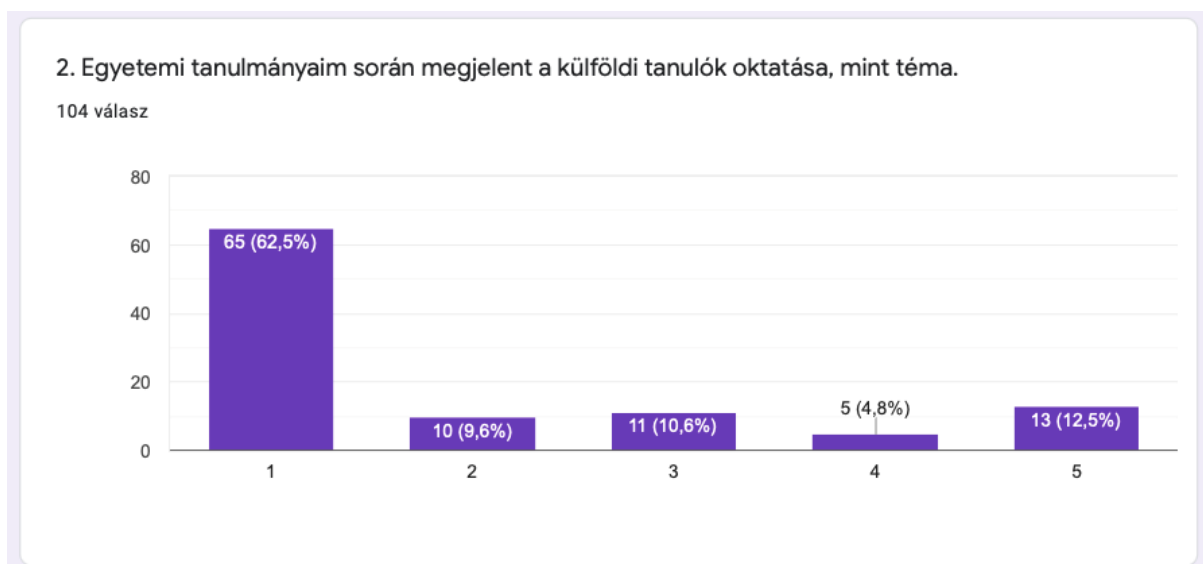


Abbildung 8: Das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden in der Ausbildung

Auf der Kategorieebene zeigt sich, dass der Durchschnitt dieses Thema in der Lehrer*innenausbildung notwendig findet (3,94). Dies wird durch die Streuung

bestätigt (1,18). Die Streuung ist sehr niedrig, daraus folgt, dass nur ein kleiner Teil von den Durchschnittswerten abweicht. Die relative Häufigkeit stellt dar, dass 61,5% der Befragten ihre Betroffenheit mit einer 4 oder 5 markierten.

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
63	10	11	5	13	2. Das Unterrichten von ausländischen Lernenden erschien als Thema in meiner Ausbildung.	1,95	1,44
4	9	23	18	46	3. Ich halte es für wichtig, dass das Unterrichten von ausländischen Lernenden als eine Aufgabe von Lehrenden in der Lehrer*innenausbildung erscheint.	3,94	1,18

Tabelle 2: Gesamtübersicht Kategorie 2

Kategorie 3: Neuer Aufgabenbereich für Lehrende

Diese Kategorie umfasste die folgenden Aussagen:

- der Sprachunterricht für Lernende mit unterschiedlichen L1 ist ein neuer Aufgabenbereich für Lehrende
- Handlungspläne für das Unterrichten von ausländischen Lernenden.

Für Lehramtsstudierende bedeutet das Erscheinen dieser neuen Lerngruppe eine Herausforderung. Sie sollten sich mit aktuellen Themen wie Migration und kulturspezifische Sozialisation bzw. Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, wozu Schulpläne entwickelt werden sollten, die auf diese Vielfalt zielen (Mecheril et al. 2010; s. Abbildung 9). Für die Bewältigung der Lernprobleme könnten die Lehrpersonen Handlungspläne entwickeln. Die Lehrenden wurden befragt, ob sie Strategien zur Bewältigung der Schul- bzw. Lernsituationen anwenden. 28,8% der Befragten verfügen zurzeit über gar keine Methoden für das Unterrichten dieser neuen Lerngruppe. Aber insgesamt 58,3% der Lehrenden haben schon bewährte Methoden.

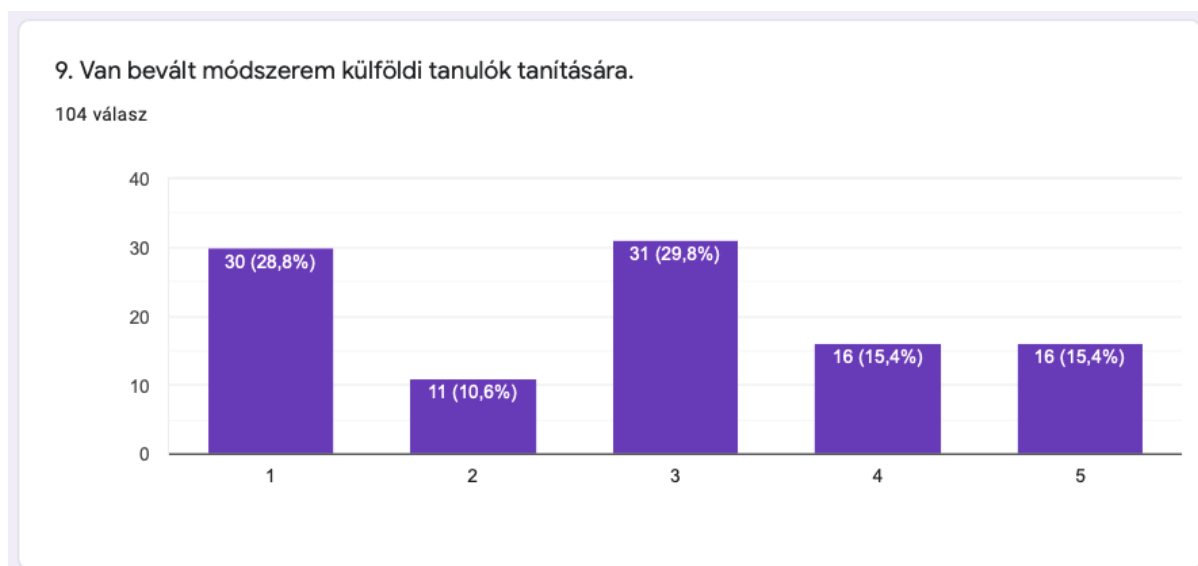


Abbildung 9: Handlungspläne für das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden

Auf der Kategorieebene wird im Durchschnitt bestätigt, dass der Sprachunterricht für Lernende mit unterschiedlichen L1 eine neue Aufgabe für Lehrende darstellt. Über die bewährten Handlungspläne gibt es unterschiedliche Antworten. Obwohl die Situation, das Erscheinen dieser neuen Lerngruppe reflektiert wird, bestätigt die relative Häufigkeit, dass die Lehrenden auf diese Herausforderung noch gar nicht oder nur teilweise vorbereitet sind.

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
4	8	18	26	44	6. Der Sprachunterricht für ausländische Lernende ist ein neuer Aufgabenbereich für Lehrende.	3,99	1,14
29	11	30	15	15	9. Ich verfüge über bewährte Handlungspläne für das Unterrichten von ausländischen Lernenden.	2,78	1,41

Tabelle 3: Gesamtübersicht Kategorie 3

Kategorie 4: Handlungspläne für das Unterrichten von Sprachen

Diese Kategorie umfasste die folgenden Aussagen:

- Einbezug der Sprachen in den Unterricht
- die Erklärung der grammatischen Phänomene auf Ungarisch
- nur die Zielsprache im Unterricht

- Sprachvergleich im Unterricht
- Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes und im Bereich der Grammatik
- die Konzeptualisierung von Menge als Lernproblem.

Die heterogenen Gruppen stellen die Lehrpersonen vor neue Herausforderungen. Daher sollten entsprechende Handlungspläne erstellt werden, um den Bildungsweg der Schüler*innenschaft nachhaltig zu unterstützen.

Die Migrationsbewegungen prägen zunehmend unseren Alltag. Dies bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, mit vielen Sprachen aufzuwachsen. Die Unterrichtssprache ist für den Schulerfolg in Ungarn entscheidend, und die zur Verfügung stehenden Sprachen im Klassenraum bedeuten eine große Bereicherung für alle, was von den Lehrenden auch bestätigt wird (s. Abbildung 7). Inwiefern sich die Lehrenden des Umgangs mit dieser Mehrsprachigkeit bewusst sind, kann noch diskutiert werden. Es gibt vorerst wenig Unterstützung vom Staat und bei vielen Lehrenden fehlt der reflektierte Umgang mit der eigenen L1. Dies zeigt sich durch die Ergebnisse zu der Frage, welche Handlungspläne die Lehrenden für die Arbeit mit dieser Zielgruppe benötigen. Die Daten beziehen sich auf den Einbezug der im Klassenraum zur Verfügung stehenden Sprachen, die für mehr als 80% der Befragten kein neues Phänomen mehr darstellen (s. Abbildung 10). Lernschwierigkeiten können sich in der ungarischen Sprache im Bereich des Wortschatzes sowie im Bereich der Grammatik manifestieren. Ein wichtiger Teil der Inklusion von anderssprachigen Lernenden kann die Überwindung von Sprachbarriere(n) sein. Die Abbildung zeigt, dass diese Frage unterschiedlich beantwortet wird, was damit zusammenhängen kann, dass die Lehrenden noch über keine bewährten Handlungspläne verfügen.



Abbildung 10: Einbezug der Sprachen im Klassenraum

Bemerkenswert ist, dass die Lehrenden den Sprachvergleich im Allgemeinen im Bereich des Wortschatzes anwenden (s. Abbildung 11). Wie Lehrende die lexikalische Kompetenz der Lernenden berücksichtigen, spielt eine wichtige Rolle in der Sprachentwicklung der Sprachlernenden. Eine wichtige Aufgabe des Sprachunterrichtes ist die Förderung von Lernstrategien zur Wortschatzarbeit (Ender 2007; Feld-Knapp 2020; Kertes 2019; Reder 2006, 2009; Neveling 2004; Offenhauser 2020).

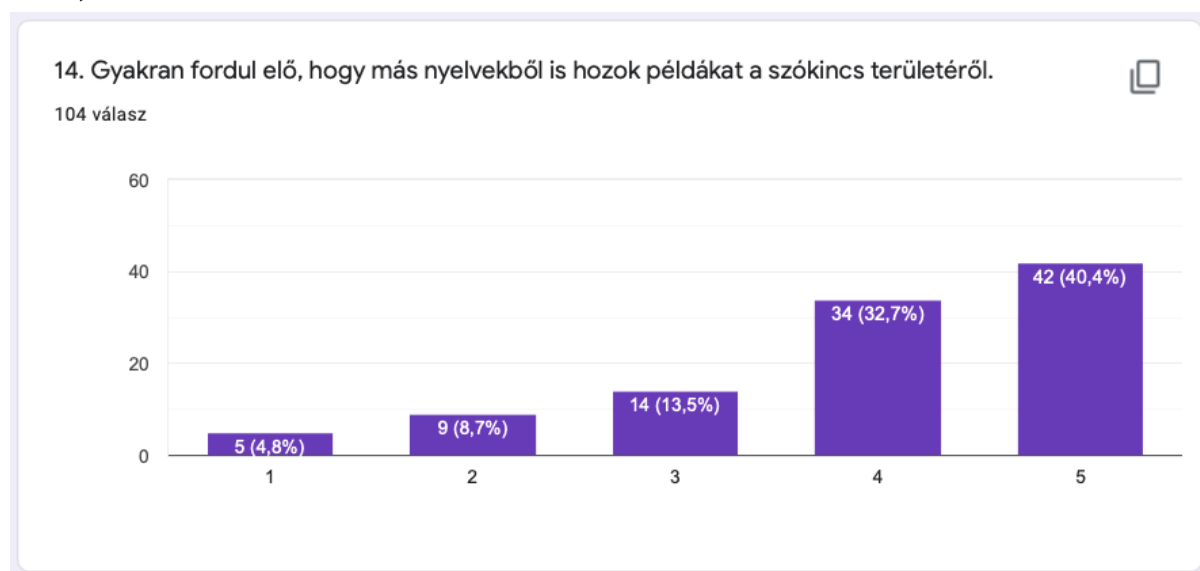


Abbildung 11: Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes

Auf der Kategorieebene zeigen sich Unterschiede in den Handlungsplänen der Lehrenden (s. Tabelle 3 und 4). Der Durchschnitt zeigt, dass Sprachvergleich im Unterricht irgendwie erscheint. Sprachvergleich und dessen kontrastive Faktoren sind dazu wichtig, die eigene Sprache analysieren zu können bzw. mit den Verschiedenheiten zwischen Erst-, Zweit- bzw. Fremdsprache bewusst umgehen zu können. Sprachen können somit kontrastiv und systematisch gelernt und Kompetenzen zur Sprachverwendung gefördert werden. Aus der Tabelle 4 lässt sich entnehmen, dass dieser Aspekt den Lehrenden wichtig ist und sie Kontrastivität in der Wortschatz- oder in der Grammatikarbeit einsetzen.

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
18	12	15	27	28	10. Ich beziehe die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen in den Unterricht ein.	3,35	1,46
20	26	21	13	19	11. Die grammatischen Phänomene erkläre ich unabhängig vom Sprachniveau der Gruppe auf Ungarisch.	2,86	1,40
14	11	26	36	13	12. Ich benutze nur die Zielsprache im Unterricht.	3,23	1,24

10	13	31	34	13	13. Ich benutze nur für Sprachvergleich andere Sprachen.	3,29	1,15
5	9	13	33	40	14. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes mache.	3,95	1,15
9	14	19	28	30	15. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich der Grammatik mache.	3,56	1,29
15	14	43	14	13	16. Im Sprachunterricht halte ich die Konzeptualisierung von Menge als ein Lernproblem.	2,94	1,19

Tabelle 4: Gesamtübersicht Kategorie 4

Die letzte Aussage bezog sich auf konkrete Lernschwierigkeiten im Sprachunterricht, was eine eigene Kategorie (Kategorie 5) bildet. Die Lehrenden wurden gefragt, ob sie konkrete Beispiele für sprachliche Erscheinungen nennen können, deren Aneignung die Lernenden vor Herausforderungen stellt. Lernschwierigkeiten können sich in unterschiedlichen Bereichen manifestieren. Diese letzte Frage war eine offene Frage, die Lehrenden haben beispielsweise die folgenden Themen benannt: Phraseologismen, Intonation, das Denken in der Fremdsprache, sprachliche Handlungsfähigkeit, Passiv usw.

Unterschiedliche Gebiete des Sprachunterrichtes werden benannt, wichtig ist dabei, die Rolle der Lehrperson. Mit den Lernschwierigkeiten soll bewusst umgegangen werden. Um sich als Lernende/r am schulischen Unterricht beteiligen zu können, hat man immer wieder mit unterschiedlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Lernschwierigkeiten von Lernenden im Allgemeinen sind von besonderer Bedeutung, weil sie eine persönliche Zuwendung der Lehrperson fordern. Ein/e Schüler/in kann während des Lernens Schwierigkeiten haben, wobei diese durchaus sprachlich bedingt sein können.

Die vorliegende Arbeit wurde durch die gegenwärtige bildungs- und sprachenpolitische Situation angeregt. Aufgrund der Auswertung der Daten können Tendenzen ausformuliert werden. Dadurch zeigt sich, dass die Inklusion in das ungarische Schulsystem von den Lehrpersonen als schwierig beurteilt wird. In der Einstellung der Lehrenden dieser Gruppe gegenüber zeigen sich große individuelle Unterschiede, die grundsätzlich auf ihr berufliches Selbstverständnis, d.h. wie sie ihre Lehrer*innenrolle verstehen und welche Aufgabenbereiche sie identifizieren, zurückgehen. Die Beschäftigung mit dieser Gruppe betrachten die Lehrenden nicht nur als eine spezifische Aufgabe für die Fremdsprachenlehrenden, sondern sie sind auch davon überzeugt, dass sich alle Lehrenden an dieser Arbeit beteiligen müssen. Diese

Arbeit der Lehrenden muss an jeder Schule institutionell und curricular unterstützt werden. Die Arbeit mit dieser Lerngruppe verlangt von den Lehrenden neue Handlungspläne. Das Erscheinen der neuen Zielgruppe verlangt von den Lehrenden erhöhte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit bzw. Offenheit, die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Lernenden zu erschließen. Lehrende brauchen eine neue Sicht auf diese Lernenden. Diese dürfen keineswegs als Störfaktor wahrgenommen und behandelt werden – im Gegenteil: ihre Sprachen sind grundsätzlich als bereicherndes Lern- und Kenntnispotenzial für die einheimischen Lernenden zu betrachten. Mehrsprachigkeit und Vielfalt müssen als Normalität im Unterricht anerkannt und unterstützt werden.

4. Fazit

Dieser Beitrag setzte sich zum Ziel einen Einblick in die empirische Untersuchung zu bieten. Lernende mit unterschiedlichen L1 gelangen aus verschiedenen Gründen an ungarische Schulen. Sie leben in der Regel in einer Familie, die aus Zwang oder aus Sehnsucht nach besseren Möglichkeiten ihren Wohnort wechselte. Die Sprachlernenden aus migrierten bzw. geflüchteten Familien werden an staatlichen Institutionen in Ungarn eingeschult. Dieser neue Status bedeutet für sie, dass sie alle Unterrichtsangebote genau wie die einheimischen Lernenden wahrnehmen müssen, woraus folgt, dass sie auch weitere Fremdsprachen erlernen müssen. Das Erscheinen dieser Zielgruppe stellt die Lehrenden vor neue Herausforderungen, sodass die Arbeit mit dieser Zielgruppe von ihnen auch neue Handlungspläne verlangt. Für den Umgang mit Lernenden mit unterschiedlichen L1 müssen die Lehrenden unter institutionalisierten Rahmenbedingungen systematisch sensibilisiert und weitergebildet werden.

Literaturverzeichnis

- Ágoston, László (2009): Kínai lecke: A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola mint lehetőség. Budapest: DEMOS.
- Bär, Marcus (2017): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 10–20.

- Bukus, Beatrix (2011): Migráns tanulók a magyar közoktatásban. Esettanulmány. In: *Eruditio – Educatio*. 6, S. 72–98.
- Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2017): Differenzsensibler Fremdsprachenunterricht – eine Großbaustelle. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 43–53.
- Dirim, İnci / Mecheril Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung. Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid / Lange, Imke / Michel, Ute / Reich, H. Hans (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, Bd. 9. Münster: FörMig Edition, S. 170–180.
- Ender, Andrea (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 4)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Traditionen und neue Wege. Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Hornung, Antonie (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo. Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione. Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg, S. 37–53.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 21–58.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2010): Bildungssprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke, S. 29.
- Hajduk, Annamária (2008): *Esély vagy veszély? Bevándorlás Magyarországra*. Budapest: Demos Magyarország Alapítvány.

- Illés, Katalin / Medgyesi Anna (2003): A migráns gyerekek oktatása. Budapest: Menedék Migránsokat Segítő Egyesület.
- Jakab, György (2011): A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. In: Új Pedagógiai Szemle. 61/8-9, S. 144–164.
- Kertes, Patrícia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30.). Budapest: UDV, S. 139–166.
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000. Budapest/Bonn: GUG/DAAD, S. 261–273.
- Márki, Herta (2019): Umgang mit mehrsprachigen Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30.). Budapest: UDV, S. 47–60.
- Márki, Herta (2020): Sprachentwicklung. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 443–462.
- Márki, Herta (2022): Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. Dissertation (PhD). Manuskript. Budapest: Eötvös Loránd Universität.
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Anita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr.
- Offenhauser, Bernhard (2020): Kollokationen im DaF-Unterricht – Nutzbarmachung von Kollokationen zur Förderung der kollokativen Kompetenz. Erweiterung der lexikalischen Kompetenz am Beispiel eines DaF-Jugendkurses. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 202–220.

- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge. Sonderreihe B: Dissertationen 1). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium.
- Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens.
- Reder, Anna (2009): Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, S. 101–128.
- Riemer, Claudia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin / New York: de Gruyter, S. 764–781.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, S. 15–31.
- Riemer, Claudia (2017): Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte / DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 230–241.
- Schmidt, Ildikó (2014): A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. THL2: A Magyar Nyelv és Kultúra Tanításának Szakfolyóirata. 1, S. 22–33.

Anmerkungen

1. Online unter der URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/312832/vor-dem-5-september/>.
2. Ausführlicher dargestellt bei Márki (2022).

Anhang: Fragebogen

Fragebogen (Google Drive)

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen von 1 bis 5 (1: stimme überhaupt nicht zu, 5: stimme völlig zu).

Berufserfahrung

- weniger als 5 Jahre
- zwischen 5 und 10 Jahren
- mehr als 10 Jahre

Die von Ihnen unterrichteten Gruppen sind

- sprachlich homogen
- sprachlich heterogen
- beide

1. Es kommt immer häufiger vor, dass ich Lernende mit unterschiedlichen L1 unterrichte.
2. Das Unterrichten von ausländischen Lernenden erschien als Thema in meiner Ausbildung.
3. Ich halte es für wichtig, dass das Unterrichten von ausländischen Lernenden als eine Aufgabe von Lehrenden in der Lehrer*innenausbildung erscheint.
4. Die Inklusion von ausländischen Lernenden in das ungarische Bildungssystem ist einfach.
5. Ich halte es für wichtig, Sonderbehandlung für ausländische Lernenden an den einzelnen Bildungsinstitutionen anzubieten.
6. Der Sprachunterricht für ausländische Lernende ist ein neuer Aufgabenbereich für Lehrende.
7. Die Inklusion von ausländischen Lernenden ist eine Aufgabe für jede Lehrende unabhängig davon, welches Fach sie unterrichten.
8. Die von den ausländischen Lernenden mitgebrachten Mehrsprachigkeit hat einen positiven Einfluss auf die ungarischen Lernenden.
9. Ich verfüge über bewährte Handlungspläne für das Unterrichten von ausländischen Lernenden.
10. Ich beziehe die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen in den Unterricht ein.
11. Die grammatischen Phänomene erkläre ich unabhängig vom Sprachniveau der Gruppe auf Ungarisch.
12. Ich benutze nur die Zielsprache im Unterricht.
13. Ich benutze nur für Sprachvergleich andere Sprachen.
14. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes mache.
15. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich der Grammatik mache.
16. Im Sprachunterricht halte ich die Konzeptualisierung von Menge als ein Lernproblem.
17. Benennen Sie konkrete Beispiele. Welches Thema wird im Sprachunterricht Ihres Erachtens nach als schwierig betrachtet?