



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

## „Die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn“

verfasst von / submitted by

Zsuzsa Jakab

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Master of Arts (MA)**

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

# Inhaltsverzeichnis

|                        |          |
|------------------------|----------|
| <b>Einleitung.....</b> | <b>3</b> |
|------------------------|----------|

## **Kapitel I**

### **Der Begriff ‚Landeskunde‘, die Geschichte der Landeskunde und verschiedene Landeskundekonzepte..... 5**

|   |    |
|---|----|
| I/1 Der Begriff ‚Landeskunde‘ .....   | 5  |
| I/2 Die Geschichte der Landeskunde .....                                      | 7  |
| I/3 Landeskundekonzepte.....  | 14 |
| Der kognitiv-wissensorientierte Ansatz .....                                  | 14 |
| Der kulturkundlich-mentalitätsorientierte Ansatz.....                         | 14 |
| Der kommunikative/sprachbezogene Ansatz .....                                 | 15 |
| Der interkulturelle Ansatz.....   | 15 |
| Der kulturwissenschaftliche Ansatz.....                                       | 20 |
| Vergleich des interkulturellen und des kulturwissenschaftlichen Ansatzes..... | 22 |

## **Kapitel II**

### **Institutioneller und methodischer Hintergrund der Forschung..... 26**

|  |    |
|--|----|
| II/1 Bildungspolitischer und institutioneller Hintergrund .....                | 26 |
| II/1.1 Das ungarische Bildungssystem.....                                      | 26 |
| II/1.2 Fremdsprachenunterricht in den Grund- und Mittelschulen in Ungarn ..... | 29 |
| II/2 Datenerhebung.....  | 34 |
| II/2.1 Datenerhebung der Curricula .....                                       | 34 |
| II/2.2 Datenerhebung durch Fragebogen .....                                    | 35 |
| II/2.3 Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse (QIA).....                   | 37 |

## **Kapitel III**

### **Die Analyse der Curricula..... 40**

|   |    |
|---|----|
| III/1 Landeskunde im Nationalgrundcurriculum.....   | 40 |
| III/2 Landeskunde in den Rahmencurricula zum Unterricht der Fremdsprache .....  | 44 |
| III/3 Landeskunde im Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches ‚zielsprachige Zivilisation‘ an zweisprachigen Grund- und Mittelschulen ..... | 55 |

## **Kapitel IV**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Analyse der Fragebögen.....</b>  | <b>61</b>  |
| IV/1 Demographische Daten der ProbandInnen.....   | 62         |
| IV/2 Die persönliche Bedeutung der Landeskunde für die ProbandInnen .....   | 65         |
| IV/3 Die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht früher und heute.....   | 67         |
| IV/3.1 Die Rolle der Landeskunde im Deutschlernen und -studium der ProbandInnen.....  | 67         |
| IV/3.2 Die Rolle der Landeskunde in der eigenen pädagogischen<br>Praxis der ProbandInnen .....  | 75         |
| IV/4 Die verwendeten Materialien zur Vermittlung der landeskundlichen Inhalte<br>früher und heute .....   | 77         |
| IV/4.1 Die von den ehemaligen PädagogInnen verwendeten Materialien.....   | 77         |
| IV/4.2 Die von den ProbandInnen verwendeten Materialien.....  | 84         |
| IV/4.3 Der Vergleich der Antworten auf Frage 8 und 20 .....   | 86         |
| IV/5 Worin gleicht sich der Landeskundeunterricht der ProbandInnen mit dem Unterricht<br>ihrer ehemaligen LehrerInnen, worin unterscheidet er sich? ..... | 89         |
| IV/6 Die Rolle der Landeskunde in den verwendeten Lehrbüchern .....   | 91         |
| IV/7 Die von den ProbandInnen erworbenen und vermittelten landeskundlichen Inhalte im<br>Deutschunterricht .....  | 97         |
| IV/7.1 Die von den ProbandInnen erworbenen landeskundlichen Inhalte.....  | 97         |
| IV/7.2 Die von den ProbandInnen vermittelten landeskundlichen Inhalte .....   | 100        |
| IV/8 Die Rolle der deutschsprachigen Länder in den Deutschstunden .....   | 102        |
| IV/9 Die bekannten und verwendeten Landeskundekonzepte .....  | 108        |
| IV/10 Auswertung des Teils D.....   | 112        |
| IV/11 Die Ziele der ProbandInnen während des Landeskundeunterrichts.....  | 116        |
| IV/12 Die Beurteilung der Wichtigkeit der Landeskunde im Deutschunterricht.....   | 118        |
| IV/13 Veränderungen in der Beurteilung der Landeskunde<br>im Deutschunterricht in Ungarn .....  | 120        |
| IV/14 Die Rolle der Landeskunde im heutigen Deutschunterricht in Ungarn .....   | 122        |
| <br>  |            |
| <b>Zusammenfassung.....</b>   | <b>124</b> |
| <br>  |            |
| <b>Literaturverzeichnis und Internetquellen.....</b>  | <b>126</b> |
| <br>  |            |
| <b>Anhang.....</b>  | <b>135</b> |
| <br>  |            |
| <b>Abstract.....</b>  | <b>205</b> |

## Einleitung

Die Ziele dieser Masterarbeit sind, einen Überblick über die derzeitige Lage der Landeskunde im ungarischen Deutschunterricht zu geben, bestimmte Prozesse und Veränderungen im Landeskundeunterricht darzustellen und Fragen und Hypothesen bezüglich der zukünftigen Entwicklung zu stellen.

Die Auswahl des Themas beruht auf der immer zentraler werdenden Bedeutung der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn. Dabei wird ihr Potenzial für die Unterstützung des Sprachenlernens nicht nur in der Fachliteratur thematisiert, sondern vorrangig für die Anwendung in der Praxis erkannt. Dies zeigt sich einerseits darin, dass die *zielsprachige Zivilisation* (so wird die Landeskunde in Ungarn benannt) in den zweisprachigen Klassen sowohl in der Mittelschule als seit 2013 auch in der Grundschule vom 5. Jahrgang an ein selbstständiges Fach ist, und andererseits darin, dass die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten als Teil des Deutschunterrichts in den verschiedenen Curricula zum Tragen kommt.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die Untersuchung die folgende Forschungsfrage: Welche Rolle spielt die Landeskunde in den verschiedenen Curricula, Schultypen und Klassen? In dieser Forschung wird ausführlich untersucht:

- Wie bzw. in welchem Kontext werden die landeskundlichen Inhalte, die zu vermittelnden landeskundlichen Themen, die Grundsätze der neuesten Landeskundekonzepte im Nationalgrundcurriculum und den verschiedenen Rahmencurricula dargestellt?

- Inwieweit verwirklichen sich die in den Curricula erscheinenden Prinzipien in der Praxis, d.h. im Deutschunterricht und im Unterricht der zielsprachigen Zivilisation als selbstständiges Fach? Was denken die Lehrenden darüber? Welche Erfahrungen haben sie?

- Welche Faktoren beeinflussen den Landeskundeunterricht (Zeitmangel, Prüfungszwang usw.)?

- Welche Lehrbücher oder andere Materialien werden während des Landeskundeunterrichts verwendet?

- Veränderte sich die Rolle der Landeskunde in den letzten Zeiten und wenn ja, wie?

- Wie stellt sich ihre Beurteilung im heutigen Deutschunterricht in Ungarn dar und warum?

Damit diese Fragen ausführlich und immer vielseitig beantwortet werden können, werden diverse verbale Daten erhoben und durch verschiedene Methoden, wie Textanalyse und schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens analysiert.

Die Masterarbeit baut sich auf folgende Weise auf:

Im ersten Kapitel wird der theoretische Hintergrund des Themas behandelt, d.h. die Schwierigkeiten der Bestimmung des Begriffs ‚Landeskunde‘, die Geschichte der Landeskunde vom Ende des 19. Jahrhunderts bis heute und die wichtigsten Merkmale der verschiedenen Landeskundekonzepte (die des kognitiv-wissensorientierten, des kulturkundlich-mentalitätsorientierten, des kommunikativen, des interkulturellen und des kulturwissenschaftlichen Ansatzes).

Im zweiten Kapitel geht es um den bildungspolitischen, institutionellen und methodischen Hintergrund der Forschung. Hier werden das ungarische Schulsystem vom Kindergarten bis zum Hochschulwesen und die wichtigsten Merkmale des Fremdsprachenunterrichts in den Grund- bzw. Mittelschulen vorgestellt. Daneben behandelt dieses Kapitel die Präsentation der Ausgangsmaterialien, d.h. der verschiedenen Curricula und des für die ungarischen DeutschlehrerInnen konzipierten Fragebogens und es gibt eine kurze Beschreibung der verwendeten Analyseverfahren.

Im dritten und vierten Kapitel werden die erhobenen Daten analysiert und die Ergebnisse präsentiert.

Der letzte Teil fasst die Schlussfolgerungen zusammen und bietet einen Ausblick.

# Kapitel I

## Der Begriff ‚Landeskunde‘, die Geschichte der Landeskunde und verschiedene Landeskundekonzepte

### I/1 Der Begriff ‚Landeskunde‘

Was ist eigentlich Landeskunde? Es gibt keine eindeutige Antwort auf diese Frage. Die Landeskunde ist ein umstrittener Begriff. Wie schwer dieser Begriff genau zu definieren ist, zeigt schon die Vielfältigkeit seiner Bezeichnungen im internationalen und im deutschsprachigen Diskurs, die einander oft gegenüberstehen. Diese sind z.B. *civilisation, culture étrangère, cultural studies, area studies, realia, kulturorientierung, kulturkunnskap, kulturforståelse, culture pedagogy* bzw. *Landeswissenschaften, Deutschlandstudien, Leutekunde* und *Kulturstudien* (Koreik; Pietzuch 2010, S. 1442). Der kulturwissenschaftliche Ansatz hält beispielsweise den Begriff ‚Landeskunde‘ für obsolet und schlägt als Alternative die Benennung kulturelles Lernen oder kulturbezogenes Lernen vor (Altmayer 2013, S. 20).

Daneben hat der Begriff solche Attribute, wie *pragmatisch* oder *sozialwissenschaftlich, kognitiv, kommunikativ* oder *interkulturell, sprach- oder informationsbezogen, implizit* oder *explizit* usw., die die Landeskunde-Diskussion prägen und die es in ihrer Reinform nicht gibt (Koreik; Pietzuch 2010, S. 1442).

Die im Fachlexikon *Deutsch als Fremdsprache* befindliche Definition spiegelt gut diese Vielfältigkeit:

„Der Begriff *L.* fasst verschiedene Forschungsansätze und Lehrkonzepte zusammen, die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen“ (Bettermann 2010<sup>a</sup>, S. 180).

Eine eindeutige Erklärung wird dadurch erschwert, dass die Gegenstandsbestimmung der Landeskunde kontrovers ist und sich häufig geändert hat. Die Veränderungen in der Beurteilung bzw. der Bestimmung der Landeskunde hängen immer mit gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Verhältnissen zusammen:

*„In der Positionierung der Landeskunde innerhalb des Fachcurriculums einer Fremdsprache, in der Themenwahl für den Landeskundeunterricht und in der methodischen Gestaltung desselben spiegelt sich seit jeher der politische und gesellschaftliche Hintergrund, auf dem die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der jeweiligen Zeit basieren. Mit anderen Worten: die Landeskunde lässt die Rolle erkennen, die eine Gesellschaft dem Fremdsprachenunterricht zuordnet, sie bringt deutlicher als andere Teilbereiche des Faches das sprachpolitische Anliegen zum Ausdruck“* (Sorger 2013, S. 32).

Es zeigt sich einerseits darin, dass die Landeskunde mehrfach anfällig gegenüber Ideologisierung war, andererseits darin, dass die Landeskunde oft dann in den Mittelpunkt der Interessen gekommen ist, wenn Legitimationskrisen oder Reformphasen in der Methodik/ Didaktik im Gange waren (vgl. Schmölzer-Eibinger 2001, S. 8—9).

Obwohl es verschiedene Konzepte gibt, die andere Vorstellungen darüber haben, welche landeskundlichen Inhalte und wie diese im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vermittelt werden sollten, besteht Konsens darin, dass

*„der Erwerb fremdsprachiger Kenntnisse und Fertigkeiten verknüpft sein sollte mit einer inhaltlichen Beschäftigung mit der Gesellschaft des Zielsprachenlandes, ihrer Geschichte und ihrer Kultur“* (Schumann 2010, S. 158),

weil Sprachunterricht immer als Mittel der auswärtigen Kulturpolitik betrachtet wurde und der Erhöhung der Sympathiewerte für das Muttersprachenland dienen sollte (vgl. Sorger 2013, S. 35—36).

## I/2 Die Geschichte der Landeskunde

Die Landeskunde begann ihre „Laufbahn“ im späten 19. Jahrhundert als Realienkunde, die auf dem kognitiv-wissensorientierten Ansatz basiert. In dieser Zeit verstärkten sich der internationale Handel und Verkehr. Diese Veränderungen und bestimmte militärische Aspekte forderten eine fortschrittlichere, realistischere Sprachausbildung im Gegensatz zum bis dahin vorherrschenden Prinzip der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Die Vermittlung der Kenntnisse über die zielsprachigen Länder spielte aber dabei eine sehr wichtige Rolle (vgl. Koreik; Pietzuch 2010, S. 1445).

Der Realienkunde folgte im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die stärker komparatistisch angelegte Kulturkunde, die zwischen 1933 und 1945 Volkstumkunde genannt wurde (Koreik; Pietzuch 2010, S. 1444). Der kulturkundlich-mentalitätsorientierte Ansatz bildete ihren theoretischen Hintergrund, der sich unter dem Einfluss nationalstaatlichen Denkens entwickelte und „auf die essentialistische Erfassung von nationalen Volkscharakteren und die Kontrastierung von fremder und eigener Wesensart abzielte“ (Schumann 2010, S. 158).

Nach dem zweiten Weltkrieg brachten die ersten Bemühungen, eine soziale und alltagsbezogene Dimension z.B. durch Lesen von Zeitungstexten in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, keinen Erfolg. Der kulturkundliche Ansatz lebte noch in den 50er Jahren im gymnasialen Unterricht fort, der nur für eine privilegierte Schicht die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht sicherte. Die Reformen der 50er und 60er Jahre, d.h. die Einführung des Fremdsprachenunterrichts für alle und die Ausweitung des Fremdsprachenlernangebotes im Bereich der Erwachsenenbildung, veränderten aber diese Situation. Diese Bildungsreformen und die Studentenbewegungen der 60er Jahre verstärkten die sozialwissenschaftliche Orientierung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Schmölzer-Eibinger 2001, S. 10).

Das Denken in Gegensätzen, das für die Kulturkunde charakteristisch war, reduzierte sich und so bekam die Landeskunde neue Zielperspektiven. Die Benennung ‚Kulturkunde‘ wurde auch in den späten 1960er Jahren durch die Landeskunde abgelöst. Sie sollte immer mehr zur Völkerverständigung beitragen und das „*Miteinander-Reden-Können*“ fördern, d.h. die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen unterstützen (vgl. Schumann 2010, S. 159).



Das in den 1960er Jahren herausgebildete Spannungsfeld zwischen sprachimmanenten (pragmatischen) und sozialwissenschaftlichen Landeskunde-Konzepten war bis in die 1980er Jahre prägend. In den 1960er Jahren dominierte noch die traditionelle kognitive Landeskunde, der ab den 1970ern eine kommunikative und ab den 1990ern eine interkulturelle Landeskunde nachgeordnet wurde. Letztere entwickelte sich auf der Grundlage des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes, der der kommunikativen Landeskunde zugrunde lag (vgl. Koreik; Pietzuch 2010, S. 1444).

Einer der Gründe der Entstehung des interkulturellen Konzepts war, dass die Landeskunde im kommunikativen Unterricht eine untergeordnete, dienende Rolle spielte und nicht mehr den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen entsprach, die im Laufe der späten 70er und Anfang der 80er Jahre stattfanden. Der internationale Umbruch, die Flüchtlingsbewegungen und die zunehmende Ausländerfeindlichkeit stellten die sprachliche Distanz und die kulturelle Fremdheit ins Zentrum fremdsprachendidaktischen Interesses, infolgedessen übernahm die Landeskunde eine Schlüsselposition im fremdsprachlichen Curriculum (vgl. Schmölzer-Eibinger 2001, S. 11).

Zum anderen herrschte eine allgemeine Unzufriedenheit über die Deutsch-Lehrbücher, in denen nur die Landeskunde von Deutschland, vor 1989 die der BRD und der DDR eine Rolle bekommt. In der DDR sollte die Landeskunde bis ca. 1985 zur Völkerverständigung und Toleranzerziehung durch die „*objektive*“, nachvollziehbare und nachdrückliche Darstellung des realen Sozialismus beitragen, die die „*übergeordneten Ziele*“ des Fremdsprachenunterrichts waren. Die landeskundlichen Inhalte wurden von der Parteiideologie bestimmt und bezogen sich ausschließlich auf die DDR. In der BRD beinhalteten demgegenüber die Lehrbüchern ausschließlich Informationen, Texte und Bilder zur westlichen Gesellschaft bzw. dem politischen und wirtschaftlichen System (vgl. Sorger 2013, S. 37-38). In dieser Zeit erscheinen die beiden neutralen Staaten, Österreich und die Schweiz und das kleinste deutschsprachige Land, Liechtenstein in den deutschen Lehrbüchern gar nicht oder nur anekdotisch, klischeehaft, verzerrt und nicht systematisch (vgl. Fischer; Frischherz; Noke 2010, S. 1500; Schmölzer-Eibinger 2001, S. 19).

Die Situation war auch in den anderen deutschsprachigen Ländern nicht besser. In den in Österreich und in der Schweiz verwendeten Lehrmaterialien wurden nämlich landeskundliche Inhalte fast ausschließlich aus der Innenperspektive dieser Länder vermittelt, Deutschland und die jeweils anderen deutschsprachigen Regionen wurden kaum berücksichtigt. Wichtigste landeskundliche Themen waren Sitten und Gebräuche,

Institutionen, Topografisches oder bestimmte sprachliche Besonderheiten (vgl. Fischer; Frischherz; Noke 2010, S. 1501).

Erste Anzeichen einer Verschiebung auf der Lernzielebene von kommunikativer Kompetenz hin zu interkultureller sind schon in den 70er Jahren zu entdecken. Dietrich Herrde aus der DDR sah schon 1971 die Landeskunde als „*Unterrichtsprinzip*“ und als „*integrierten Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts*“ an, die sich in den ABCD-Thesen wiederfinden (Sorger 2013, S. 37). Bei dem Konzept von Bocks, das im Jahre 1974 publiziert wurde, erschien der Begriff „*transnationale Kommunikationsfähigkeit*“. Dieses Konzept übte Einfluss auf die im Jahre 1982 von der Robert-Bosch-Stiftung und dem Deutsch Französisches Institut ausgearbeiteten Stuttgarter Thesen aus und wurde zu einem Kernkonzept der ABCD-Thesen (vgl. Koreik; Pietzuch 2010, S. 1448).

Der Schwerpunkt der Forderung von Hans Marnette aus dem Jahre 1987 war für die DDR, eine Wertorientierung, eine tolerante, möglichst vorurteilsfreie Einstellung zur Fremdheit zu vermitteln. Nach dieser Forderung ist das Ziel des Landeskundeunterrichts, die Lernenden fähig zum Handeln im Zielland zu machen,

*„wodurch neben dem landeskundlichen Wissen und Können auch die Herausbildung von >>Fähigkeiten<< unerlässlich wurde. [...] Dazu kam die Neudefinition der Rolle der Lehrenden und die verstärkte Eigenverantwortung und Autonomie der Lernenden“* (Sorger 2013, S. 38).

Die Fachleute und WissenschaftlerInnen von Deutsch als Fremdsprache der deutschsprachigen Länder suchten auch in den Zeiten des Kalten Krieges den Weg zur Kooperation, um eine Lösung für die oben genannten Probleme gemeinsam finden zu können. Dies führte zum 1968 gegründeten Internationalen Deutschlehrerverband (IDV), der sich von Anfang an als Plattform definierte und ein vor allem sprachpolitischen Zielen dienendes Netzwerk bilden wollte. Im Bereich Landeskunde brachte sich der IDV auch inhaltlich-fachlich ein. Ab 1971 wurden Arbeitsgruppen organisiert, daneben war das Thema im Rahmen von Konferenzen (wie z.B. die Internationale Tagung der DeutschlehrerInnen (IDT)), Lehrbuchautorensymposien und Publikationen sehr wichtig. 1986 und 1987 gab es wichtige Grundsatzdiskussionen über das Wesen eines einheitlichen deutschsprachigen Kulturraums bzw. über die Geltung des kontrastiven Prinzips bei der Beschäftigung mit der Landeskunde (vgl. Sorger 2013, S. 40).

Nach solchen Prämissen luden die Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und das Goethe Institut auf Anregung vom IDV je drei Vertreter der Deutschlehrerverbände aus Österreich (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (C) und der Deutschen Demokratischen Republik (D) zu einem Fachgespräch über Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Bereich der Landeskunde ein, die sich im Oktober 1988 in München trafen. Das war das erste Treffen der „ABCD-Gruppe“, bei dem drei Vorhaben festgelegt wurden:

*„eine stärkere Kooperation bei der Lehrerfortbildung; die Planung einer Buchreihe, die Informationen über die deutschsprachigen Regionen bereitstellt; die Entwicklung von Prinzipien, an denen sich der Deutschunterricht und die Lehrwerkproduktion orientieren können“* (ABCD-Thesen 1990, S. 26).

Dieses Treffen zog eine Reihe von Folgetreffen nach sich, wie das Leipziger Treffen im Mai 1990 auf Einladung der Sektion Deutsch als Fremdsprache, wo die ABCD-Thesen erarbeitet und verabschiedet wurden, die vor allem für DeutschlehrerInnen, LehrerfortbildnerInnen und LehrwerkautorInnen konzipiert wurden. Sie stellten Grundsätze für die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht und Hinweise zur Methodik auf bzw. boten zur Auswahl und Gestaltung von Lehrmaterialien eine Orientierung (ABCD-Thesen 1990, S. 26). Die Thesen wurden noch 1989/1990 veröffentlicht. Es bedeutete eine Zäsur in der Geschichte der interkulturellen Landeskunde.

Die Wirkungen der ABCD-Thesen erschienen in verschiedenen Curriculums-Konzepten für den DaF-Unterricht, daneben wurde die internationale Kooperation in den Thesen gefordert, so in These Nr. 22:

*„Die Deutschlehrerverbände und der Internationale Deutschlehrerverband sollten es als eine ihrer vordringlichen Aufgaben betrachten, internationale Kooperation auf landeskundlichem Gebiet anzuregen, entsprechende Wünsche ihrer Mitglieder und Lehrbuchautoren weiterzugeben, bi- und multilaterale Fortbildung zu fördern sowie Fortbildungsveranstaltungen in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern bekanntzugeben und terminlich koordinieren zu helfen“* (ABCD-Thesen, S. 29).

Die politischen Entwicklungen wie die Öffnung der Europäischen Union verstärkten die Wichtigkeit, die regionalen, sprachlichen und kulturellen Besonderheiten des deutschsprachigen Raumes zu berücksichtigen und trugen zur Erkenntnis der Notwendigkeit eines Landeskundekonzepts bei, das landeskundliche und soziokulturelle Komponenten in den Sprachunterricht integriert (vgl. Schmölzer-Eibinger 2001, S. 25).

Auf Initiative des IDV und der Deutschlehrerverbände der drei deutschsprachigen Länder wurde seit 1992 eine Reihe von DACH-Seminaren zur erlebten Landeskunde organisiert. Im Mai 1992 veranstaltete der IDV gemeinsam mit dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) ein Lehrbuchautorensymposium zum Thema „*ABCD-Thesen und Lehrbuchpraxis*“ in Linz (vgl. IDV-Symposium 1991, S. 12). Im Jahre 1993 begann das trinationale Kooperationsprojekt „*Landeskunde der deutschsprachigen Länder*“, das in Deutschland (in Regensburg), in Österreich (in Vill-Igls bei Innsbruck) und in der Schweiz (Aeschi) durchgeführt wurde, wo die „*Idee*“ einer „*differenzierenden Landeskunde der Regionen im deutschsprachigen Raum*“ entstand (Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997, S. 17). Durch das aus dieser Idee hervorgegangene DACH-Konzept wurden die ABCD-Thesen abgelöst, was entscheidend von europäischen bildungspolitischen Neuerungen beeinflusst wurde, die das DACH-Konzept durch das Einbringen anderer methodischer und sprachenpolitischer Dimensionen weiterentwickelte und neupositionierte (Sorger 2013, S. 33).

Aus dem Projekt im Jahre 1993 entstand eine Reihe von Kolloquien für LehrerausbildnerInnen, deren Ziel es war, „*dass die Teilnehmenden die plurizentrische Soziokultur konkret erleben und für den eigenen landeskundlichen Unterricht nutzbar machen*“ (vgl. Fischer; Frischherz; Noke 2010, S. 1502). Die Kolloquien wurden in Zusammenarbeit von *Goethe-Institut* (D), *KulturKontakt* (A) und *Ledafids* (CH) 1993–97 zweimal jährlich durchgeführt. Da ab 1994 auch Liechtenstein an diesen teilnahm, wurde das Kürzel dann zu DACHL erweitert. Obwohl diese Kolloquien erfolgreich waren und ihre Weiterführung nach einer im Auftrag des Goethe-Instituts durchgeführten Evaluation uneingeschränkt empfohlen wurde, entschlossen sich die Mittlerorganisationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, ein solches Fortbildungsprojekt nicht fortzusetzen, was den IDV zur erneuten Organisation weiterer länderübergreifender DACHL-Seminare motivierte.

Ab 1999 organisiert der IDV in jedem zweiten Jahr solche Länderkundeseminare für Lehrkräfte, die in den IDV-Mitgliedsverbänden aktiv mitarbeiten. Die allgemeinen Ziele dieser DACHL-Seminare sind, Deutschlehrende aus den IDV-Mitgliedsverbänden zu multilateralen Länderkundeseminaren zwecks Weiterbildung zusammenzubringen und Maßnahme zur Konkretisierung des vom IDV initiierten und beförderten DACH-Prinzips in der Landeskunde zu bringen (vgl. *DACHL-Seminare des IDV*).

Ab Mitte/Ende der 1990er Jahre war das Bestreben nach einer zumindest ansatzweisen Weiterentwicklung der DACH-Landeskunde auf konzeptioneller Ebene zu beobachten, was auf den Erfahrungen in der Lehrwerkgestaltung und in Maßnahmen der LehrerInnenfortbildung beruhte. Ende der 90er Jahre entstand das neue Modell der DACH-Landeskunde, in dem das DACH-Konzept zu einem integrativen Konzept präzisiert und weiterentwickelt wurde (vgl. Altmayer 2013, S. 24).

Die nächste wichtige Station in der Entwicklungsgeschichte des DACH-Konzepts war, als im November 2007 der IDV im Rahmen der Jahrestagung des ÖDaF die Konstituierung einer Arbeitsgruppe mit dem Ziel initiierte, das DACH(L)-Landeskundekonzept im DaF-Unterricht weiter zu entwickeln und besser zu verankern. Seine Weiterentwicklung und bessere Etablierung war vor allem wegen der geänderten Voraussetzungen – wie die zunehmende globale Vernetzung, die Nutzung elektronischer Medien, die geänderten Bedürfnisse des Deutschunterrichts, der in vielen Ländern in die Defensive drängte, die immer engere Verknüpfung zwischen Sprach- und Landeskundevermittlung und der Kontext multikultureller und multilingualer Gesellschaften – notwendig (vgl. Pucharski 2009, S. 112–113). Die DACH(L)-Arbeitsgruppe nahm das „neue“ DACH-Prinzip<sup>1</sup> im Rahmen ihrer Sitzung am 14. November 2008 in Zürich an, das der IDV im Mai 2013 auf seiner Website veröffentlichte (*DACH-Prinzip 2008*)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Inwiefern dieses Konzept neu ist, ist umstritten. Siehe dazu: Studer, Thomas: *Braucht es ein neues DACH(L)*? In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. München: IUDICIUM Verlag, S. 67–96

<sup>2</sup><http://idvnetz.org/dachl-online/das-dach-prinzip> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Seit der Jahrtausendwende bildeten sich kulturwissenschaftliche Ansätze heraus, die sich einerseits nur noch partiell mit der Landeskunde beschäftigten, andererseits neben interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz die tradierte Bedeutung des Konzepts Landeskunde als Lehr-/ Lern- und Forschungsgegenstand grundsätzlich herausfordern. Sie stellen unterschiedlichste Forschungsschwerpunkte und -gegenstände dar. Gemeinsame Merkmale dieser Ansätze sind, dass sie eine kollektive Sinnstiftung bzw. ein Orientierungsmuster konstruieren und „*die unglückliche Verquickung von Kultur, Nation und Sprache aufbrechen wollen*“ (Koreik; Pietzuch 2010, S. 1449).

Von den kulturwissenschaftlichen Ansätzen hat der texttheoretisch und hermeneutisch fundierte, empirisch ausgerichtete Ansatz von Altmayer im DaF/DaZ-Bereich eine prominente Stellung (vgl. Koreik; Pietzuch 2010, S. 1450), der die interkulturelle Landeskunde in mehrfacher Hinsicht kritisiert. Trotz der Kritik meint Altmayer, dass eine zukünftige engere Zusammenarbeit zwischen den zwei Konzepten für das Fach DaF ertragreich wäre (Altmayer 2013, S. 29).

### **I/3 Landeskundekonzepte**

Die fünf wichtigsten Ansätze, die sich mit der Landeskunde beschäftigen, sind der kognitiv-wissensorientierte Ansatz, der kulturkundlich-mentalitätsorientierte Ansatz, der kommunikative Ansatz, der interkulturelle Ansatz und der kulturwissenschaftliche Ansatz, die hier kurz dargestellt werden sollen.

#### **Der kognitiv-wissensorientierte Ansatz**

Nach dem kognitiv-wissensorientierten Ansatz vermittelt die Landeskunde faktisches Wissen und nützliche systematische Kenntnisse über Land und Leute, d.h. über Politik, Staatsaufbau, Wirtschaftszusammenhänge, Geographie, Geschichte, Gesellschaft usw. Sie ist additiv und kein integraler Bestandteil des Sprachunterrichts. Für sie sind sachliche Beschreibung und eine scheinbare Objektivität charakteristisch. Der Begriff Kultur erscheint in dieser Auffassung im Sinne von „hoher Kultur“ (vgl. Hackl 2010, S. 1465—1471; Koreik; Pietzuch 2010, S. 1444; Schumann 2010, S. 158).

#### **Der kulturkundlich-mentalitätsorientierte Ansatz**

Das Grundprinzip und das methodische Bildungsprinzip der Kulturkunde war der Vergleich der Kulturen. Landeskunde bildete nach den kulturkundlichen Ansätzen einen eigenständigen Bereich. Sie sollte dazu beitragen, dass die LernerInnen die Eigenarten des eigenen Volkes besser verstehen.

Dieses Konzept barg von Anfang an die Gefahr der Stereotypisierung in sich, obwohl zuerst noch die Vermittlung von Bildungsgütern im Mittelpunkt stand und das gemeinsame abendländisch-christliche Kulturerbe betont wurde. Aber nach dem I. Weltkrieg begann eine Suche nach dem „*fremden Nationalcharakter*“ und dessen Stärken und Schwächen (Schmölzer-Eibinger 2001, S. 9). Das Ziel war nicht mehr – wie im Fall der Realienkunde –

*„encyklopädisches Wissen d.h. additiv zusammengefügte Realien, über das Zielsprachenland zu vermitteln, sondern die fremde Kultur in ihrer Gesamtheit zu betrachten und damit das Wesen des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen zu verstehen, den Volkscharakter zu erfassen“* (Koreik; Pietzuch 2010, S. 1446).

Sehr problematisch war aber, dass die fremde Kultur auf wenige Eigenschaften reduziert wurde und aus diesen klischeehaften Verkürzungen Rückschlüsse auf „*konstante Kulturmerkmale*“ gezogen wurden. In der Zeit des Dritten Reiches erhielten fremde Kulturen sogar generell negative Bewertungen (Schmölzer-Eibinger 2001, S. 9—10).

### **Der kommunikative/sprachbezogene Ansatz**

Laut dem kommunikativen/sprachbezogenen Ansatz vermittelt die Landeskunde einerseits Kontextwissen, d.h. ein handlungsbezogenes Hintergrundwissen – das adäquate kommunikative Handeln zu ermöglichen und sprachliche Missverständnisse zu verhindern – andererseits Kompetenzen für die Bewältigung alltagssprachlicher Situationen. Zum Kontextwissen gehören Einsichten nicht nur in alltagskulturelle Phänomene, sondern auch in gesellschaftliche Strukturen und politische Konstellationen. Die kommunikative Landeskunde ist in den Sprachunterricht integriert und verbindet das Sprach- und Weltwissen. Sie steht also im Sinne von Alltags- und Leutekunde (vgl. Bettermann 2010<sup>b</sup>, S. 1454-1464; Schumann 2010, S. 159). Zu ihren Themen zählten sogenannte „*universelle*“ Themen, wie Essen, Wohnen, Arbeit, Freizeit, Liebe, Streit und Versöhnung (Schmölzer-Eibinger 2001, S. 11).

### **Der interkulturelle Ansatz**

Die ABCD Thesen, die das Entstehen des interkulturellen Landeskundekonzepts bedeuten, bestimmen den Begriff Landeskunde auf folgende Weise:

*„Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert [...] Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde [...] bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen“* (ABCD-Thesen, These 0, S. 26).



Die wichtigsten allgemeinen Grundsätze der ABCD-Thesen sind die folgenden:

*„Landeskunde wird dynamisch und prozeßhaft gesehen. Auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild wird bewußt verzichtet (These 2). [...] Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden“* (ABCD-Thesen 1990, These 4, S. 27).

Im Deutschunterricht müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden (vgl. ABCD-Thesen 1990, These 5, S. 27). Daneben sollten möglichst authentische Materialien während des Unterrichts verwendet, die verschiedenen Sichtweisen vorgestellt, auch die Widersprüche einer Gesellschaft miteinbezogen und Neugier und Lust auf Entdeckungen geweckt werden (vgl. ABCD-Thesen 1990, These 10, S. 27). Die Methodenvielfalt und die Förderung des selbstständigen und autonomen Lernens sind ebenso wichtige Voraussetzungen (vgl. ABCD-Thesen 1990, These 18, S. 27).

Die ABCD-Thesen wurden vom DACH(L)-Konzept abgelöst (vgl. Kapitel I/2). Die Anfangsbuchstaben des Wortes DACH(L) bezeichnen nicht nur die deutschsprachigen Länder, sondern auch die methodischen Verfahren, die in diesem Konzept eine zentrale Rolle spielen, wie **D**ifferenzierung, **A**utonomieförderung **C**reativ-kontrastierendes und **H**andlungsorientiertes Arbeiten und **L**ernerInnenorientierung (vgl. Schmörlzer-Eibinger 2001, S. 26).

Zu den Prinzipien des DACH-Konzepts gehören die binnenkontrastive Kulturanalyse, die die (regionale) Vielfalt des deutschsprachigen Raums berücksichtigt; das exemplarische, vergleichende bzw. kontrastive Lernen vor allem in Projekten; die Förderung der LernerInnenautonomie durch handlungs-/ themen-/ produkt- und lernerinnenorientiertes Arbeiten; neue Arbeitsformen (z.B. Projekt, Recherche); neue Evaluationsformen; die Berücksichtigung unterschiedlicher (historischer, konzeptioneller und methodisch-pragmatischer) Perspektiven sowie die veränderte Methodik, bei der die Unterrichtenden als InitiatorInnen, ModeratorInnen, BeraterInnen und UnterstützerInnen des Lernprozesses erscheinen (vgl. Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997, S. 18—28).

Die Unterrichtenden sind nicht mehr Allwissende, die Faktenwissen vermitteln und abfragen. Zu ihren Aufgaben gehören die Unterstützung der LernerInnen, um ihre eigenen Interessen zu entdecken; die Sammlung der von den LernerInnen vorgeschlagenen Themen und die Hilfe bei deren Strukturierung; die Begleitung, Moderation und Reflexion der Lernprozesse; die Unterstützung und Organisation der Materialsuche; die Vermittlung von Strategien zur autonomen und selbstständigen Aneignung von Wissen; die Anregung einer reflektierten Auseinandersetzung mit den „Bildern“ über die „Wirklichkeit“ in den deutschsprachigen Ländern. Sie sollen ihr fachliches und inhaltliches Wissen zur Verfügung stellen (vgl. Schmörlzer-Eibinger 2001, S. 26).

Die wichtigste Änderung des DACH-Prinzips im Vergleich zu den ABCD-Thesen sind – nach dem „neuen“ DACH-Prinzip – die grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und damit zusammenhängend

*„die Bezugnahme auf mehr als ein Land der Zielsprache Deutsch im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden“ (DACH-Prinzip 2008),*

und dass die Sensibilisierung für DACHL auch für DaZ empfohlen wird (Sorger 2013, S. 44)<sup>3</sup>.

Die Entwicklung der Kulturaufmerksamkeit und der Beitrag zum Umgang mit Verschiedenheit sind wichtige Ziele des interkulturellen Lernens, das den integralen Bestandteil von Sprachunterricht bildet. Die Sprache kann nur interdisziplinär untersucht und vermittelt werden, wobei das jeweilige „Deutsch vor Ort“ in Betracht gezogen werden soll (vgl. Krumm 1998, S. 524). Die Entwicklung von kommunikativer und kultureller Kompetenz ist gleichberechtigt. Das Wissen über die andere Kultur bildet die Grundlage des Verstehens (wie beim kognitiven Ansatz), aber die interkulturelle Landeskunde will weder möglichst vollständiges Wissen über das gegebene Land gewinnen, noch nur Informationen vermitteln, sondern Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten entwickeln, die beim Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften helfen (vgl. Zeuner 2010, S. 1472).

---

<sup>3</sup>Dieses Zitat war im Jahre 2013 auf der Seite <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm> zu lesen, aber es findet sich da nicht mehr.

Die interkulturelle Landeskunde hat also das Ziel, eine kommunikative Kompetenz herauszubilden, die in interkulturellen Situationen verwendet werden kann. Die interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren, auf die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur, auf die Fähigkeit bei Missverständnissen kommunikativ vermitteln zu können und auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Dabei werden die Lernenden für das eigenkulturelle Orientierungssystem sensibilisiert und lernen den Umgang mit Verschiedenheit. Ihre Empathiefähigkeit, ihre Toleranz und ihre Fähigkeit des Kulturvergleichs werden gestärkt, d.h. sie können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer eigenen Kultur und der zielsprachigen Kultur finden, daneben können sie die Wahrnehmungsprozesse reflektieren und Metakommunikationsfähigkeit erwerben (vgl. Zeuner 2010, S. 1473—1474).

Die Lernenden tragen Erwartungen und individuelle, soziale und kulturelle Wahrnehmungsprägungen in den Unterricht hinein, die der Landeskundeunterricht aufnehmen und zu einer systematischen Wahrnehmungsüberprüfung anleiten soll (Krumm 1998, S. 526), weil die eigenen Erfahrungen der Lernenden immer die Erkenntnis fremder Welt beeinflussen.

*„Bekannte und eingeübte Lebenskontexte des Alltags (Kommunikationssituationen, Rollen, Verhalten) werden konfrontiert mit den relevanten Alltagskontexten für das Handeln in der fremden Sprache und Kultur. Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert, Vorurteile abgebaut und Fremdverstehen entwickelt werden“* (Zeuner 2010, S.1472).

Die „*Begegnung*“ verschiedener Kulturen ist ein grundlegendes Konzept der interkulturellen Landeskunde. Diese Begegnungen, d.h. interkulturellen Situationen können sich „*als reale Face to Face Situation oder über Simulationen, Texte, Lehrwerke*“ zeigen (Krumm 1998, S. 528). Sie können sich über drei klassische Zugänge zur Landeskunde verwirklichen:

- den Zugang über die Sprachen, d.h. durch die Vermittlung von Wissen über sprachliche und kulturelle Kommunikationsnormen und –gewohnheiten, z.B. in Rollenspielen sowie Sprachaufmerksamkeitsübungen; durch das Hinterfragen der kulturellen Bedeutungsebene von Wörtern; durch das Entdecken kulturbedingter Unterschiede in Textstrukturen;

- den Zugang über die Menschen und ihr Handeln; d.h. über handlungsorientiertes Arbeiten während eines ganzheitlichen und lerneraktiven Unterrichts, wobei Kopf- und Handarbeit in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, wie z.B. in den Projektarbeiten;

- den Zugang über exemplarische Manifestationen, d.h. durch institutionelle, historische und kulturelle Gegebenheiten, die das Beziehungsgefüge für die eigene Alltagskultur der Lernenden herstellen. Solche Manifestationen sind z.B. Grenzen und Grenzerfahrungen (Zeuner 2010, S. 1475). In diesem Zusammenhang ist die Netzwerkbildung ein wichtiges Konzept der Landeskunde, wobei die Alltagserfahrungen der Lernenden systematisch verknüpft werden sollen (Krumm 1998, S. 539).

Für die interkulturelle Landeskunde ist das exemplarische Lernen sehr wichtig und sein Ausgangspunkt ist die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Lernenden, die die Lehrstoffauswahl bestimmt. Konkrete Themen für interkulturelles Lernen sind generative Themen, die mithilfe anthropologischer Grundkategorien, elementarer Daseinserfahrungen, wie z.B. personale Identität, Familie, Partnerbeziehungen, Wohnen ausgewählt werden. Spezifische Lerninhalte für interkulturelles Lernen können sprachliche Indikatoren für den Kulturvergleich (Hinterfragen von Begriffsinhalten, Kommunikationsabläufe und kommunikative Stile, Register und Textsorten), nonverbales Kommunikationsverhalten, Interaktionsrituale, interpersonelle Wahrnehmung und deren Auswirkung auf Kommunikationsabläufe, sprachliche Mittel und Abläufe von Metakommunikation zur Bewältigung und Analyse kommunikativer Situationen sein (Zeuner 2010, S. 1474—1475).

Die Themenauswahl der interkulturellen Landeskunde bestimmen vier Ebenen: die Realitätsebene, die Konkretionsebene, die Transferebene und die Identifikationsebene. Auf der Realitätsebene wird untersucht, inwieweit die gewählten Stoffe dem historischen Entwicklungsstand und der sozialen Differenzierung der fremden Gesellschaft entsprechen; auf der Konkretionsebene, ob die gewählten Sachverhalte in der fremden Umwelt erkennbar und als nachvollziehbare Erfahrung sprachlich artikuliert sind; auf der Transferebene, ob die gewählten Themen auch in anderen Gesellschaften und speziell in der eigenen Umwelt vorzufinden sind; auf der Identifikationsebene aber, ob die gewählten Inhalte – schon im interkulturellen Zusammenhang – auf Bereiche kultureller Differenz und kultureller Kontakte verweisen (vgl. Buttjes 1989, S. 116).

Wichtige methodische Felder für interkulturelle Landeskunde bedeuten die Arbeit mit Stereotypen über DACH und seine Menschen und der Vergleich unterschiedlicher Selbst- und Fremdbilder. Es handelt sich darum, die Lernenden

*„zu einer selbstreflektierenden und intersubjektiven Herangehensweise [an Stereotype] anzuregen und ihnen somit zu ermöglichen, die Faktoren, Mechanismen und Reaktionen besser zu verstehen, welche innerhalb der interkulturellen Kommunikation zum Tragen kommen“ (Zeuner 2010, S. 1476).*

### **Der kulturwissenschaftliche Ansatz**

Die kulturwissenschaftliche Landeskunde beschäftigt sich nicht

*„mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzubeschreibungen und mit Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung“ (Altmayer 2013, S. 16).*

Deutung, Sinngebung, Einordnung geschehen nicht voraussetzungslos, man verfügt ‚immer schon‘ über bestimmte Wissensstrukturen, die sozial vermittelt und gelernt werden. Dieses Repertoire an teilweise gemeinsamem Wissen betrachtet die kulturwissenschaftliche Landeskunde als Kultur (vgl. Altmayer 2013, S. 19). Ihr Bezugsrahmen sind also nicht die Nationalkulturen.

Ihre Gegenstände sind nicht Länder, sondern die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache und die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern. Ihre Ziele sind, das Verstehen von und die Partizipation an deutschsprachigen Diskursen zu ermöglichen, kulturbezogenes Wissen und kulturbezogene Kompetenzen zu vermitteln. Sie fördert das kulturelle Lernen, dabei werden die verfügbaren Deutungsmuster durch die Auseinandersetzung mit Texten reflektiert und weiterentwickelt, um angemessen auf sie reagieren zu können (vgl. Altmayer 2006, S. 54—55).

Aber was sind eigentlich Deutungsmuster? Das sind Muster, auf deren Basis man die gemeinsame Welt und Wirklichkeit deutet und schafft, die man im Verlauf seiner Sozialisation erlernt hat, die man in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzt, die auch selbst zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können (vgl. Altmayer 2006, S. 51).

Kulturelle Deutungsmuster sind überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität. Die Menschen statten diese Muster mit Sinn und Bedeutung aus, die sie für die Deutung der Wirklichkeit verwenden. Solche Muster müssen nicht immer wieder neu erfunden werden, sondern sind im kollektiven Wissensfundus einer Gruppe vorhanden und dort textuell gespeichert und überliefert. Sie sind nicht mit kognitiven Schemata identisch. Jede Gruppe von Individuen (Familie, Klasse, Sportclub usw.) muss über einen gemeinsamen Wissensfundus und damit über einen gewissen Vorrat an kulturellen Deutungsmustern verfügen, damit sie sich überhaupt als Gruppe definieren kann. Ein kulturelles Deutungsmuster ist musterhaft verdichtetes und auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen. Es wird in alltäglichen Handlungen und Kommunikationssituationen meist unreflektiert verwendet (vgl. Altmayer 2006, S. 52—53).

Zur Kategorisierung der kulturellen Deutungsmuster wurde von Altmayer das Konzept von Gerhard Neuner über die ‚*universalen Daseinserfahrungen*‘ als Grundlage genommen und weitergedacht (vgl. Altmayer 2006, S. 55 und Altmayer 2013, S. 27). Universale Daseinserfahrungen sind z.B. Geburt und Tod; Personale Identität; Leben in einer Familie; Leben in einer größeren politischen Gemeinschaft; Partnerbeziehungen; Wohnen; Umwelt; Arbeiten; Ausbildung/ Erziehung; Erholung/ Kunst; Versorgung/ Konsum; Verkehrsteilnahme/ Mobilität; Kommunikation; Gesundheitsfürsorge; Erfahrung von Norm- und Wertsystemen; Erfahrung von Geschichtlichkeit; Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen (Neuner 1994, S. 23).

Altmayer schlägt vier übergeordnete Kategorien zu den kulturellen Deutungsmustern vor: Raum oder topologische Muster; Zeit oder chronologische Muster; Identität oder kategoriale Muster; Wertorientierungen oder axiologische Muster. Dazu gehören spezifischere Themen: z.B. zu den topologischen Mustern: Grenzen, Norden – Süden – Westen – Osten, Regionen, Reisen, länderbezogene Stereotype, Heimat, Stadt – Land, Zimmereinrichtungen usw.; zu den chronologischen Mustern: Zukunft, Vergangenheit, Feste, Arbeit und Freizeit, Wochentage, Jahreszeiten, Kalender, Tradition und Modernität, Erinnerungsorte usw.; zu den kategorialen Mustern: nationale Identitäten und Stereotype („Ausländer“, Weiß – Schwarz), soziale Identität, regionale Identität, Geschlechteridentität (Mann – Frau) usw.; zu den axiologischen Mustern: Menschenwürde, Glück, Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Zivilcourage, Menschenrechte, Disziplin, Ehre, Ordnung, Schönheit, Luxus, Kriminalität, Müll (vgl. Altmayer 2006, S. 56; Altmayer 2013, S. 27—28).

## Vergleich des interkulturellen und des kulturwissenschaftlichen Ansatzes

Wenn das kulturwissenschaftliche und das interkulturelle Landeskundekonzept miteinander verglichen werden, findet man grundlegende Gemeinsamkeiten, die darin bestehen, dass beide zunehmende Bedeutung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht und -lernen einnehmen. Beide Ansätze halten ein neues Landeskundekonzept statt der rein fakten- und wissensorientierten kognitiven Landeskunde und neue Sichtweisen statt der ethnozentrischen für nötig, weil diese den globalisierten und multikulturellen Welterfahrungen nicht mehr entsprechen.

Die Kultur steht im Zentrum beider Konzepte, also begreifen sie das Sprachenlernen als Kulturlernen. In beiden Konzepten spielen die kontrastive und komparatistische Orientierung (bei der interkulturellen zwischen der Ausgangs- und Zielkultur, bei der kulturwissenschaftlichen zwischen den Deutungsmustern des Textes und des Individuums), die Vielfalt, die Verschiedenheit und der Umgang mit dieser Verschiedenheit eine wichtige Rolle.

Beide Konzepte gehen davon aus, dass die Lernenden bestimmte individuelle Wahrnehmungen, Erfahrungen, Interessen, Vorwissen, d.h. eine eigenkulturelle Perspektive (vgl. Krumm 1998) bzw. Deutungsmuster (vgl. Altmayer 2006) in den Unterricht hineinbringen und diese nicht unbeachtet gelassen werden dürfen, um die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums erfahrbar zu machen. Altmayer bemerkt, dass die Typologie der Deutungsmuster bedeutend zur systematischen Identifikation der ‚*generativen Themen*‘ der DACH-Landeskunde beiträgt (Altmayer 2013, S. 28).

Die grundlegenden Unterschiede stammen aus der verschiedenen Kulturauffassung. Eine Hauptthese der interkulturellen Landeskunde ist die Begegnung von zwei unterschiedlichen Kulturen, der Ausgangs- und der Zielkultur. Die interkulturelle Landeskunde nutzt einen weiten Kulturbegriff, vor allem den von Alexander Thomas,

*„der Kultur als ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem definiert, das das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder beeinflusst und deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft, Organisation oder Gruppe definiert“* (Zeuner 2010, S. 1473).

Zentrale Merkmale dieses Kulturbegriffs sind Kulturstandards, d.h.

*„alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (Zeuner 2010, S. 1473).*

Altmayer findet dieses essentialistische und homogenisierende Verständnis von Kultur bzw. Kulturen, das die Kulturen als nach außen abgegrenzte und nach innen homogene, meist nationale oder ethnische Gruppen von Menschen definiert, höchst problematisch. Er meint nämlich, dass homogene Nationalkulturen in modernen Industriegesellschaften nie existierten und in der Zeit der Globalisierung diese Vorstellung obsolet zu sein scheint. Weiterhin unterstütze und fördere dieses Kulturkonzept das Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien, anstatt dass es diese Kategorien in Frage stellen würde (vgl. Altmayer 2006, S. 48).

Altmayer kritisiert, dass in der interkulturellen Didaktik die Lernenden nicht als Individuen, sondern nur als Repräsentanten ihrer Kultur betrachtet würden und dass die interkulturelle Landeskunde die Zugehörigkeit der Lernenden zu einer bestimmten Kultur von außen bestimme. Die Kultur präge demnach, determiniere sogar das Verhalten, die Wahrnehmung, das Denken, die Wertmaßstäbe der Lernenden. Altmayer hält diese Vorstellung für wissenschaftlich nicht haltbar und betrachtet die Lernenden vor allem als Individuen und auch die Lernprozesse als hochgradig individualisierte Prozesse. Er bestreitet nicht, dass der Faktor Kultur neben anderen Faktoren in diesen Prozessen eine Rolle spielt, aber wie und in welcher Weise, das sei noch zu hinterfragen (vgl. Altmayer 2006, S. 48—49).

Kultur ist – nach Altmayer – der Bestand an kulturellen Deutungsmustern, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht. Kultur in diesem Sinn

*„wirkt sich auf die Individuen und deren kognitiven Apparat nicht prägend oder gar determinierend aus, sondern wirkt eher als eine Art offener Fundus, aus dem sich die Individuen für die Deutung und Bewertung von Situationen, Texten usw. nach eigenem Gusto bedienen können“ (Altmayer 2006, S. 52).*



Ein weiterer wichtiger Punkt der Kritik von Altmayer ist, dass die interkulturelle Landeskunde eine monokulturelle Sozialisierung der Lernenden annimmt und mit kultureller Pluralität nicht rechnet. Aber in der globalisierten Welt sind kulturelle Hybridität, Mehrsprachigkeit und multikulturelle Biographen besonders unter Jugendlichen mittlerweile selbstverständlich (Altmayer 2006, S. 49—50).

Es wurde auch kritisiert, dass die Vorstellung der im DACH-Konzept betonten Vielfalt des deutschsprachigen Raums nicht befriedigend verwirklicht wurde. Der Vergleich zwischen den deutschsprachigen Ländern fokussiert vor allem auf die nationalstaatliche Ebene, es birgt – nach Altmayer – die Gefahr, dass die Vielfalt

*„wieder nur auf die kulturellen Unterschiede zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern reduziert, die Unterschiede und Heterogenitäten innerhalb dieser Länder aber weiterhin zugunsten einer homogenisierenden Vorstellung einzelner ‚Kulturen‘ auf nationalstaatlicher Ebene vernachlässigt werden“* (Altmayer 2013, S. 24).

Aber die Beschäftigung mit den regionalen Differenzen (z.B. zwischen West- und Ostdeutschland) findet Altmayer aus kulturwissenschaftlicher Perspektive auch nicht befriedigend, weil ‚Regionen‘ ebenso wie Länder nicht primär objektive Gegebenheiten bedeuten, sondern sie diskursive kulturelle Muster sind, die einem dabei helfen, sich räumlich zu orientieren und im Diskurs über räumliche Aspekte zu verständigen. Sie können aber zugleich auch selbst Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutung sein. Daneben finden Differenz und Heterogenität nach dem kulturwissenschaftlichen Modell nicht mehr ausschließlich auf regionaler, sondern auch auf sozialer, politischer oder auch historischer Ebene statt (vgl. Altmayer 2013, S. 25—26).

Als erhebliche Schwäche der interkulturellen Landeskunde wird die nicht eindeutige Zielsetzung genannt. Einerseits werden die übergeordneten ‚interkulturellen‘ Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des Landeskundeunterrichts im Besonderen nicht klar voneinander getrennt und abgegrenzt. Andererseits werden viele verschiedene Begrifflichkeiten als Lernziele formuliert, wie ‚interkulturelles Lernen‘, ‚interkulturelle Kompetenz‘, ‚interkulturelle Handlungsfähigkeit‘, ‚interkulturelle Kommunikationsfähigkeit‘, ‚Fremdverstehen‘ oder ‚interkulturelles Verstehen‘ usw. Diese Formulierungen selbst bzw. der Unterschied zwischen ihnen werden nicht genau oder aufgrund sehr verschiedener Konzepte erklärt. So gibt es ein pragmatisches, ein pädagogisches und ein hermeneutisches Verständnis von ‚interkultureller Kommunikationsfähigkeit‘ oder ‚interkultureller Kompetenz‘, die aus recht unterschiedlichen Praxisbereichen stammen und denselben Begriff sehr unterschiedlich, sogar teilweise völlig konträr bestimmen (Altmayer 2006, S. 46—47).

Der Grund dieser Unklarheiten ist, dass sich die DACH-Landeskunde deutlich auf die Praxis orientiert, aber über kein nennenswertes theoretisches und wissenschaftliches Fundament verfügt. Dagegen liegt der Fokus im Fall der kulturwissenschaftlichen Landeskunde auf der Entwicklung anschlussfähiger Theoriekonzepte, die aber in der Praxis noch nicht in ausreichendem Maß vorhanden sind (Altmayer 2013, S. 29).

Interessanterweise bedeutet eben dieser relevante Unterschied einen sinnvollen Anknüpfungspunkt zwischen den zwei Konzepten:

*„So gesehen könnte eine engere Zusammenarbeit zwischen einer kulturwissenschaftlich orientierten und der DACH-Landeskunde mit dazu beitragen, dass der gerade im Fach Deutsch als Fremdsprache doch recht breite Graben zwischen Theorie und Praxis ein wenig überbrückt, vielleicht perspektivisch auch zugeschüttet wird. Nicht zuletzt im Hinblick auf eine wieder stärkere Wahrnehmung der kulturellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts könnte dies sicherlich nicht schaden“ (Altmayer 2013, S. 29).*

## **Kapitel II**

### **Institutioneller und methodischer Hintergrund der Forschung**

In diesem Kapitel geht es um die Vorstellung des institutionellen und methodischen Hintergrunds der Forschung. Im ersten Teil werden der Aufbau des ungarischen Bildungssystems von der Kinderkrippe bis zur Universität und die Hauptmerkmale des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn vorgestellt. Im zweiten Teil werden die Methoden der Datenerhebung beschrieben.

#### **II/1 Bildungspolitischer und institutioneller Hintergrund**

##### **II/1.1 Das ungarische Bildungssystem<sup>4</sup>**

(siehe: Anhang 1)

Die erste Einrichtung des ungarischen Bildungssystems ist die Kinderkrippe (*bölcsőde*), die der Teil der Grundversorgung für das Kindeswohl ist und während des Tages der Versorgung, der fachgemäßen Betreuung und Erziehung der Kinder (vor allem der Zwanzigwöchigen bis Dreijährigen) dient. Sie ist natürlich nicht obligatorisch.

Der Kindergarten (*óvoda*) ist die erste obligatorische Stufe des ungarischen Bildungssystems. Das Recht auf Erziehung in einem Kindergarten vom dritten bis zum sechsten, maximal siebten Lebensjahr ist durch das Bildungsgesetz gesichert. Mit maximal vier Stunden täglich sollen die Kinder auf die Anforderungen der Schule vorbereitet werden. Ab 1. September 2014 müssen die Kinder schon ab dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten besuchen.

Das Kind wird frühestens im 6., spätestens im 8. Lebensjahr schulpflichtig, wenn es den notwendigen Entwicklungsstand zum Eintritt in die Schule erreicht. Die Schulpflicht dauert bis zum Ende des Schuljahres, in dem der/die Lernende sein/ihr sechzehntes Lebensjahr vollendet.

---

<sup>4</sup>vgl. Bükki; Domján; Mártonfi; Vinczéné Fekete 2012, S. 18—20; Bogátné; Fehér; Ignits 2008, S. 8—21; *Magyarország. Összefoglaló*. (Letzter Zugriff: 03.02.2017); *Schulen in Ungarn. Vorschule, Grundschule, Gymnasium*. (Letzter Zugriff: 03.02.2017).

Die grundlegende Bildungseinrichtung in Ungarn ist die in der Regel acht Jahrgangsstufen umfassende Allgemeine bzw. Grundschule (*általános iskola*). Sie sichert die Grundlagen der Allgemeinbildung (ISCED<sup>5</sup> 1A–2A) für die Sechs- bis Vierzehnjährigen. Sie wird in Unter- und Oberstufe unterteilt. Die vier Jahre umfassende Unterstufe (Klasse 1–4) entspricht der deutschen Grundschule, bzw. der österreichischen Volksschule. Die Oberstufe (Klasse 5–8) entspricht der deutschen Mittelstufe.

Nach Abschluss der achten Klasse ist ein Übergang in Fachoberschulen (*szakközépiskola*) und Fachschulen (*szakiskola*) möglich. Nach Abschluss der vierten, der sechsten oder der achten Klasse können die SchülerInnen in einem Gymnasium (*gimnázium*) weiterlernen.

Die Gymnasien in Ungarn haben acht, sechs, vier oder fünf Schuljahrgänge. Bis 1989 gab es nur ein vierjähriges Gymnasium (ab Klasse 9). Seitdem gibt es wieder Gymnasien, die zum Teil schon nach der vierten und sechsten Klasse SchülerInnen aufnehmen. Seit dem Schuljahr 2004/2005 gibt es Gymnasien und Fachoberschulen, die sprachliche Vorbereitungsklassen haben<sup>6</sup>, d.h. die Lernenden besuchen fünf Jahre lang das Gymnasium oder die Fachmittelschule.

Das Gymnasium bietet eine allgemeine Bildung (ISCED 3A) und bereitet auf die Reifeprüfung (*érettségi vizsga*) vor. Die Reifeprüfung ist die Voraussetzung für den Zugang zu weiterführenden Hochschulen. Die Reifeprüfung erfolgt in drei Pflichtfächern (Mathematik, Ungarisch, Geschichte) und zwei Wahlfächern (einer Fremdsprache und einer anderen Fremdsprache oder Chemie, Physik, Geographie, Biologie u.a.). Nach dem Abschluss des 12. (13.) Jahrgangs können die Lernenden an einer Hochschule oder einer Universität studieren.

---

<sup>5</sup> „ISCED (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesen) wurde Anfang der 1970er Jahre von der UNESCO mit dem Ziel entwickelt, einen einheitlichen Rahmen für die Sammlung und Darstellung von Bildungsstatistiken zur Verfügung zu stellen und damit Vergleiche sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene zu erleichtern beziehungsweise überhaupt erst zu ermöglichen.“

Unter: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G54.html> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>6</sup>vgl. Ajánlás a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás 10–13. évfolyamainak idegen nyelvi munkájához. Unter: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/9\\_13\\_inyantanterv\\_060110.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/9_13_inyantanterv_060110.pdf), S. 1 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Die Fachoberschulen führen einen allgemeinen und einen fachbildenden Unterricht (ISCED 3A) von der 9. bis zur 12. (oder 13.) Klasse durch und bereiten auf die Reifeprüfung vor. In den Fachoberschulen werden Fachleute z.B. für Mechanik, Energie, Biomechanik, Informatik, Ökonomik, Finanzwesen, Industrie, Landwirtschaft, Verkehrswesen, Postwesen, Handel, Gastronomie, Gesundheit usw. ausgebildet. In den Fachoberschulen erwerben die SchülerInnen also eine Doppelqualifikation. Nach vier (oder fünf) Schuljahren erhalten die SchülerInnen sowohl die Hochschulreife (mit einer Abschlussprüfung, die dem Abitur entspricht) als auch eine Facharbeiterqualifikation. Nach dem Abschluss des 12. (13.) Jahrgangs können die Lernenden arbeiten, an einer Hochschule oder einer Universität weiterlernen oder an einer ein-drei-jährigen postsekundären Fachbildung (ISCED 4C) teilnehmen.

Im Schuljahr 2013/2014 wurde das duale fachschulische Modell eingeführt, das eine dreijährige allgemeine und fachliche Bildung (ISCED 3C/2C) anbietet. Sie bereiten nicht auf die Reifeprüfung und dadurch auf das Weiterlernen an den Hochschulen vor.

Es gibt daneben Spezialfachschulen (*speciális szakiskola*), die mindestens vier Jahre lang eine Berufsbildung (ISCED 2C, seltener 3C) für Jugendliche vermitteln, die aufgrund von Behinderungen oder Benachteiligungen nicht in der Lage sind, eine andere Schule zu besuchen. So wird ein ergänzender Unterricht für die 14- bis 18-jährigen realisiert. Die Lernenden können einen ihren Leistungen entsprechenden Berufsabschluss erwerben. Nach erfolgreicher Absolvierung der Lehre bestätigt ein Zeugnis deren Abschluss.

Die Einrichtungen des Hochschulwesens sind staatliche und nicht staatliche (kirchliche und private) Universitäten und Hochschulen, die Bachelor-, Master-, Diplom- (ISCED 5A) und PHD-Studien (6), weiterhin praxisbezogene Studiengänge (ISCED 5B) anbieten.

Erwachsenenbildung wird innerhalb und außerhalb des Schulsystems (z.B. in verschiedenen Sprachschulen) durchgeführt.

## II/1.2 Fremdsprachenunterricht in den Grund- und Mittelschulen in Ungarn

In Ungarn ist die Förderung des Fremdsprachenunterrichts besonders wichtig, weil wenige Menschen Fremdsprachen sprechen, obwohl verbessernde Tendenzen ab 1989, d.h. seit dem politischen Systemwechsel beobachtet werden können. Ungarn steht laut einer unter den 27 europäischen Ländern durchgeführten Eurobarometer-Umfrage aus dem Jahr 2012 auf dem letzten Platz in Bezug auf das Fremdsprachenwissen (*siehe: Anhang 2*). Unter anderem ist der Anteil der Befragten in Ungarn, die in der Lage sind eine Fremdsprache wie z.B. Russisch oder Deutsch zu sprechen, seit 2005 erheblich gesunken. Im Eurobarometer wird die ‚verlorene‘ Generation in den postkommunistischen Ländern als mögliche Ursache genannt:

*„Viele der Bürger, die (in Folge des Zweiten Weltkriegs) in der Lage waren Deutsch zu sprechen, bzw. die in der Schule Russisch gelernt haben [...], sind inzwischen verstorben oder haben im Laufe der Zeit die Sprache verlernt“* (Eurobarometer 2012, S. 19).

Bis 1989 wurde Russisch in allen Schulen und Schultypen in Ungarn als Pflichtfach gelehrt. Dieser Umstand verursachte nach der politischen Wende, als der Unterricht der westlichen Fremdsprachen begann, viele Schwierigkeiten, besonders in den Grundschulen. Da bis 1989 für die Grundschulen nur RussischlehrerInnen ausgebildet wurden, bedeutete der Lehrermangel ein großes Problem, das die damalige Bildungspolitik durch unterschiedliche Maßnahmen zu lösen versuchte, z.B. durch Umschulung der RussischlehrerInnen und durch die schnellere (6-semesterige) Ausbildung von Fremdsprachenlehrern usw. In der sozialistischen Ära wurde die deutsche Sprache neben dem obligatorischen Russisch wegen der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakte mit der DDR bevorzugt. Die Mehrheit der RussischlehrerInnen wählte bei der Umschulung das Deutsche, weil sie es auch in der Mittelschule gelernt hatten. In vielen Schulen, besonders in kleineren Städten und Dörfern konnte aus diesem Grund nur Deutsch unterrichtet werden. Diese Situation veränderte sich aber bis heute wesentlich (vgl. Drahotová-Szabó 2010, S. 1827—1828).

Heute ist Englisch auf allen Unterrichtsebenen die Fremdsprache Nummer eins. Das Deutsche steht stabil auf dem zweiten Platz, aber der Abstand zwischen den zwei Sprachen wird immer größer. Es zeigt sich gut in den statistischen Daten (*siehe: Anhang 3*).

Diese Dominanz wird indirekt auch durch die Bildungspolitik weiter verstärkt. Im „weißen Buch“, d.h. in der Strategie der ungarischen Regierung für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts befinden sich z.B. die folgenden Sätze: „*Angolul mindenkinék tudnia kell*“ (Übersetzung: „*Englisch soll jeder wissen*“), „*Az angol mellett másik nyelvként a következő nyelvek tanulását tartjuk célszerűnek...*“ (Übersetzung: „*Neben dem Englischen halten wir das Lernen folgender Sprachen als zweite Fremdsprache für zweckmäßig ...*“) (A *nemzeti idegennyelv-oktatás ...* 2012, S. 8). Ein interessanter Widerspruch ist, dass eben dieses Dokument – unter Berufung auf die umstrittenen Aussagen von Hans-Jürgen Krumm<sup>7</sup> – vom sprachpädagogischen Gesichtspunkt aus vorschlägt, eine solche Sprache als erste Fremdsprache zu unterrichten, die über komplexere grammatikalische Strukturen verfügt als Englisch.

Unter den „*anderen*“ Sprachen hat das Deutsche die führende Position, weil – so die Begründung – die deutsche Sprache wegen der Nachbarschaft mit Österreich und Slowenien in Westungarn eine wichtige Rolle spielt und es für die deutschen und österreichischen kleinen und mittleren Unternehmen, die sich in Ungarn ansiedeln wollen, wichtig wäre, dass die potentiellen ungarischen Arbeitnehmer Deutsch können. Neben dem Deutschen sind romanische Sprachen, Russisch, die Sprachen der Nachbarländer, aber theoretisch auch Chinesisch, Japanisch und Arabisch wählbar (A *nemzeti idegennyelv-oktatás ...* 2012, S. 8–9).

Damit die Lernenden das Lernen der in der Grundschule unterrichteten ersten Fremdsprache auf einem höheren Niveau in der Mittelschule fortsetzen können, wird der Unterricht des Englischen, Deutschen und Französischen als erste Fremdsprache in der Grundschule ermöglicht (A *nemzeti idegennyelv-oktatás ...* 2012, S. 9). Unter den Daten des Zentralen Statistikamts über das Schuljahr 2014/2015 fungiert aber auch das Chinesische als wählbare erste Fremdsprache (*Oktatási Adatok*, 2014/2015, S. 3)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Krumm, Hans-Jürgen (2005): *Sprachenpolitische Perspektiven für die deutsche Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz*. In: ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft, 2005. 18–27

<sup>8</sup> Im 2012 verabschiedeten und bis heute gültigen Nationalgrundcurriculum sind nur Englisch und Deutsch als wählbare erste Fremdsprache erwähnt.

Die Sprachenwahl ist frei, aber hängt von lokalen Gegebenheiten ab (NGC S. 16080). Die Zahl der SprachlehrerInnen macht es nicht möglich, dass jede Schule den Unterricht aller Sprachen, die als zweite Fremdsprache gewählt werden können, für ihre Lernenden sichern kann (*A nemzeti idegennyelv-oktatás ...* 2012, S. 9). Damit geht aber auch einher, dass in den meisten Grundschulen, wo nur der Unterricht einer einzigen Sprache möglich ist, Englisch gelehrt wird.

Der Fremdsprachenunterricht erhält im ungarischen Nationalgrundcurriculum (des Weiteren: NGC), das die Hauptrichtlinien des ungarischen Unterrichts bestimmt, große Aufmerksamkeit. Fremdsprachen bilden den einen der zehn Bildungsbereiche (neben den Bereichen Ungarische Grammatik und Literatur; Mathematik; Mensch und Gesellschaft; Mensch und Natur; Unsere Erde und Umwelt; Künste; Informatik; Lebensweise und Praxis; Leibeserziehung und Sport) und es gibt eine Empfehlung für das Verhältnis dieser Bildungsbereiche in Prozentzahlen. Laut dieser Empfehlung beträgt der Anteil der Fremdsprachen im Unterricht 2–6% in den 1.–4. Jahrgängen; 10–18% in den 5.–6. Jahrgängen; 10–15% in den 7.–8. Jahrgängen; 12–20% in den 9.–10. Jahrgängen; 13% in den 11.–12. Jahrgängen (NGC S. 10659) (*siehe: Anhang 4*).

Nach dem NGC soll der Unterricht der ersten Fremdsprache spätestens im 4. Jahrgang der Grundschule begonnen werden. Wenn es lösbar ist, qualifizierte Pädagogen/Pädagoginnen in den 1.–3. Jahrgängen anzustellen, und das pädagogische Programm der Schule es auch ermöglicht, kann der Unterricht der ersten Fremdsprache auch in diesen Jahrgängen begonnen werden. Die Schulen sollen sichern, dass die Lernenden die gewählte Sprache auch in der Oberstufe ununterbrochen lernen können. In den Grundschulen ist das Lernen einer Fremdsprache obligatorisch. Der Unterricht der zweiten Fremdsprache kann frühestens im 7. Jahrgang erfolgen (NGC S. 10680).

Im Schuljahr 2014/2015 nahmen schon 48% der SchülerInnen in den Jahrgängen eins bis drei an Fremdsprachenunterricht teil und schon 5,4% der Sieben- bzw. Achtklässler lernten eine zweite Fremdsprache (*Oktatási Adatok, 2014/2015, S. 3*).

In den Mittelschulen soll der Unterricht der schon angefangenen Fremdsprache und die Aneignung dieser Fremdsprache auf dem Niveau B2 bis zur Reifeprüfung gesichert werden. In den Gymnasien soll jeder/jede SchülerIn zwei Fremdsprachen lernen. In den Fachoberschulen gibt es eine obligatorische Fremdsprache, aber wenn die entsprechenden Bedingungen erfüllt werden, ist es vorgeschlagen, auch hier zwei Fremdsprachen zu unterrichten. In den Fachschulen soll eine Fremdsprache obligatorisch gelernt werden (NGC S. 10680).



Im Schuljahr 2014/2015 lernten 25% der „kleinen“ GymnasialschülerInnen in den 5.–8. Jahrgängen schon zwei Fremdsprachen. 6,5% der GymnasialschülerInnen der 9.–13. Klassen lernten eine, 92% zwei und 0,9% drei Fremdsprachen. In den Fachoberschulen suchten sich fast 80,3% der Lernenden eine, 9,7% zwei Fremdsprachen aus. Der Anteil der SchülerInnen in den Fachschulen, die eine Fremdsprache lernen, ist 81% (*Oktatási Adatok*, 2014/2015, S. 3).

Die obligatorischen minimalen Stundenzahlen werden von den Rahmencurricula bestimmt. Sie hängen vom Schul- und Klassentyp ab. Im 4. Jahrgang mit dem allgemeinen Lehrplan gibt es mindestens zwei Sprachstunden pro Woche; in den 5.–8. Jahrgängen in der Grundschule drei, in den 5.–12. Jahrgängen in Gymnasien (sowohl in der ersten, als auch in der zweiten Fremdsprache) drei; in den 9.–12. Jahrgängen in Fachoberschulen drei und in 9.–11. Jahrgängen in Fachschulen zwei (*Die ausführlichen Tabellen siehe: Anhänge 5–11*). In den Klassen mit erweitertem Sprachunterricht wird die Fremdsprache in höherer Wochenstundenzahl gelehrt. Die Stundenzahl können die Bildungseinrichtungen bestimmen. In den sprachlichen Vorbereitungsklassen gibt es im 9. (sogenannten 0.) Jahrgang 18 Sprachstunden, in den folgenden zwei Jahrgängen mindestens fünf, in den letzten zwei Jahrgängen ein Minimum von drei (*Rahmencurriculum für sprachliche Vorbereitungsklassen, Jahrgang 9, S. 4*).

Seit 1987 gibt es eine zweisprachige Bildung in Ungarn (Mihály 2006, S. 99). In den bilingualen Klassen lernen die SchülerInnen die gegebene Fremdsprache in erhöhter Stundenzahl, in den bilingualen Grundschulen in allen Jahrgängen (1–8) in fünf Stunden pro Woche (*Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 615), in bilingualen Mittelschulen in den 9.–10. Jahrgängen in sechs Stunden, in den 11.–12. Jahrgängen in fünf Stunden pro Woche (*Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen*, S. 647). Neben der Fremdsprache lernen sie zielsprachige Zivilisation (Landeskunde) und andere Unterrichtsfächer (vor allem Geschichte, Geographie, Biologie und Mathematik) in der Zielsprache.

Das NGC bestimmt aufgrund des Sprachniveaus und der Kompetenzen des GER auch die Minimumstufen, die die Lernenden erreichen sollen und beschäftigt sich mit den Anforderungen den Lernenden gegenüber, die an einem erweiterten Sprachunterricht teilhaben. Bis zum Ende der Grundschule sollen sich die Lernenden mindestens eine Fremdsprache auf dem Niveau A2 aneignen. In der Mittelschule sollen sie im Fall der ersten Fremdsprache das Niveau B1, in der zweiten Fremdsprache (wenn sie gelernt wird) das Niveau A2 erreichen. In den Klassen mit erweitertem Sprachunterricht kann das Niveau B2 (bei bestimmten Programmen, besonders in bilingualen Klassen sogar das Niveau C1) in der ersten Fremdsprache und B1-B2 in der zweiten Fremdsprache erreicht werden (NGC S. 10682—10683) (*siehe: Anhang 12, 13*). Nach dem 4. Jahrgang bestimmen die Rahmencurricula die zu erreichenden Ziele und Sprachniveaus in zweijährigen Bildungsphasen (*siehe: Anhang 14, 15, 16*).

Die Curricula bestimmen nicht nur den zeitlichen Rahmen und das Anforderungssystem des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch die während des Unterrichts zu vermittelnden Inhalte, die zu verwendenden Methoden, die zu erreichenden Lernziele und die zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten, deshalb sind sie besonders geeignete Ausgangsmaterialien für die vorliegende Forschung.

## **II/2 Datenerhebung**

Diese empirische, qualitative Forschung fokussiert sich auf den Landeskundeunterricht in der Grundschule (zum Vergleich mit Österreich: Volksschule und Sekundarstufe I, Jahrgänge 5–8) und in den Mittelschulen (Sekundarstufe II, Jahrgänge 9–12/13) in Ungarn, so wurden Daten einerseits durch die Analyse der Curricula, die zum Unterricht in diesen Schultypen und auf diese Jahrgänge zusammengestellt wurden, andererseits durch die schriftliche Befragung hier unterrichtender LehrerInnen erhoben.

### **II/2.1 Datenerhebung der Curricula**

Der Ausgangspunkt der Untersuchung bildeten die aktuellen, in Ungarn gültigen Curricula, die für die inhaltliche Regelung des Unterrichts verantwortlich sind. Für die Forschung waren das Nationalgrundcurriculum (NGC), die Rahmencurricula zum Unterricht der Fremdsprache und das Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachliche Zivilisation an zweisprachigen Grund- und Mittelschulen relevant.

Das im Jahre 2012 verabschiedete NGC ist ein grundsätzliches Dokument des Unterrichts in Ungarn, was die Rahmen der fachlichen Inhalte zur Herstellung von Rahmencurricula, unter anderem die prinzipiellen, inhaltlichen Grundlagen der pädagogischen Erziehung und die schon erwähnten, zu vermittelnden Bildungsbereiche bestimmt. Die Umsetzung der im NGC formulierten Prinzipien, Ziele, Aufgaben sichern die Rahmencurricula, die die folgende Stufe der inhaltlichen Regelung bedeuten und die sich den Besonderheiten der Phasen der pädagogischen Arbeit anpassen (vgl. NGC:§1–2, S. 10635).

Die Aufgaben der Rahmencurricula sind, die Ziele des Unterrichts; die Unterrichtsverteilung; die Themenbereiche; den Inhalt und die Forderungen der einzelnen Unterrichtsfächer; die Aufgaben der Entwicklung der Wissensbereiche und Fähigkeiten und die obligatorischen und empfohlenen Zeitrahmen entsprechend den Schultypen und den Unterrichtsphasen zu bestimmen (vgl. NGC:§5, S. 10636). Die örtlichen Curricula bzw. die eigenen Lehrstoffverteilungen der Lehrenden sollen aufgrund der Rahmencurricula zusammengestellt werden.

Die Curricula wurden durch die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) in der Hinsicht untersucht, wie bzw. in welchem Kontext die landeskundlichen Inhalte, die zu vermittelnden landeskundlichen Themen in ihnen dargestellt werden, welches Landeskundekonzept oder welche Landeskundekonzepte dabei eine Rolle spielt/spielen und ob die Grundsätze der neuesten (d.h. interkulturellen und kulturwissenschaftlichen) Landeskundekonzepte in den Curricula erscheinen.

## **II/2.2 Datenerhebung durch Fragebogen**

Das Ziel der schriftlichen Befragung ist es zu untersuchen, inwieweit sich die in den Curricula erscheinenden Prinzipien in der Praxis durchsetzen, welche landeskundlichen Inhalte während der Deutschstunden bzw. den Landeskundestunden vermittelt werden, welche Methoden verwendet werden und ob es solche störenden Faktoren (Zeitmangel, Prüfungszwang, Mangel an der Motivation) gibt, die die Einbeziehung der landeskundlichen Themen in den Deutschunterricht erschweren.

Die Befragung wurde unter DeutschlehrerInnen durchgeführt, die Deutsch in Ungarn lernten bzw. studierten und zurzeit Deutsch oder Deutsch und Landeskunde (zielsprachige Zivilisation) in Grundschulen und/oder Mittelschulen in Ungarn unterrichten. Im Jahre 2013 wurde der Fragebogen mit 10 ProbandInnen pilotiert und nach den Erfahrungen der Pilotierung verändert bzw. ergänzt. Die Befragung fand anonym statt. Den DeutschlehrerInnen wurden die Fragebögen persönlich gegeben, per E-Mail oder in Facebook verschickt (*siehe den Fragebogen: Anhang 17*).

Der Fragebogen kann auf folgende Weise charakterisiert werden (*vgl. Daase; Hinrichs; Settineri 2014, S. 103—122*): Er liegt in paper-and-pencil-version vor. Er nimmt nach dem Grad der Offenheit bzw. Strukturierung eine Mischform ein, da er sowohl offene, halboffene, als auch geschlossene Fragen beinhaltet. Die Fragen werden auf inhaltlicher Ebene differenziert. Es gibt demographische Fragen (Geschlecht, Geburtsdatum usw.), Fragen nach Meinungen, Fragen nach Erfahrungen und Fragen nach Wissen. Der Fragebogen hat sowohl beschreibende als auch bewertende Merkmale. Bei allen Fragetypen sind die Items syntaktisch als Fragesätze formuliert. Im Falle geschlossener und halbgeschlossener Fragen gibt es sowohl verbalisierte Antwortmöglichkeiten als auch verbale Skalenantworten mit max. sechs Skalenpunkten.

Der Fragebogen besteht aus fünf Teilen und beinhaltet 38 Fragen. In Teil A finden sich allgemeine, demographische, geschlossene Fragen (1–5) bezüglich des Geschlechts, des Geburtsjahres, der Erstsprache, der eventuellen Zweisprachigkeit und der Dauer des eigenen Deutschlernens bzw. Deutschstudiums der ProbandInnen. Das Geburtsjahr war in der Hinsicht wichtig, ob es Unterschiede zwischen den Erfahrungen der Befragten gibt, die vor bzw. die nach der politischen Wende (1989) in Ungarn Deutsch lernten/studierten. Vor der Wende hatte nämlich Russisch Hegemonie im Schulwesen.

Teil B enthält vor allem geschlossene und halboffene Fragen (6–15), die sich auf das Deutschlernen (Frage 7–9), bzw. das Deutschstudium (10–16) der Antwortgebenden beziehen. Frage 6 (Was ist für Sie Landeskunde?), die die einzige offene Frage in diesem Teil ist, hat das Ziel, die persönliche Motivation der Lehrkräfte für die Landeskunde zu erkennen.

In Teil C kommen solche Fragen (16–24) vor, die nach den beruflichen Erfahrungen der ProbandInnen auf dem Gebiet des Deutsch- und Landeskundeunterrichts fragen, z.B.: Wo, in welchen Schultypen und Klassen und mit welchen Lehrmaterialien lehren die Befragten Deutsch? Welche Rolle spielt die Landeskunde in ihren Stunden? Welche Methoden, Materialien, Konzepte verwenden sie bei dem Landeskundeunterricht? usw. Hier wurden geschlossene, halboffene und offene Fragen gestellt.

Den Teil D (25–32) sollten nur solche LehrerInnen ausfüllen, die die Landeskunde auch als selbstständiges Fach unterrichten. Hier gibt es die gleichen Fragen (bis auf zwei Fragen) wie in Teil C.

In Teil E finden sich reflektierende, offene Fragen (33–38), die unter anderem nach den persönlichen Meinungen der ProbandInnen über die Wichtigkeit und Beurteilung der Landeskunde fragen.

## II/2.3 Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)

Für die Analyse der Daten der Forschung scheint die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) am geeignetsten zu sein, weil sie „den für die qualitative Forschung typischen Kriterien wie Transparenz, Offenheit oder Flexibilität prinzipiell gerecht wird“ (Aguado 2013, S. 123), und auf die interpretative Erschließung manifester und latenter Sinnstrukturen abzielt und sie das Material in den konkreten Kommunikationszusammenhang einbettet, systematisch und regelgeleitet vorgeht, die Kategorienkonstruktion und -begründung in den Mittelpunkt stellt, Verfahrensentscheidungen theoriegeleitet begründet, auch quantitative Analyseschritte als sinnvolle Ergänzung zur Deutung des Gegenstandes vorsieht und Wert auf die Überprüfung von Gütekriterien legt (vgl. Gläser-Zikuda 2013, S. 138).

Ihr Potential liegt unter anderem darin, dass mit ihrer Hilfe komplexe Fragestellungen durch systematische, komplexitätsbewältigende und intersubjektiv überprüfbare Auswertungsverfahren bearbeitet werden können, dass sie systematische, strukturierte und damit prinzipiell erlernbare Vorgehensweise hat und intuitiv plausibel, inhärent flexibel ist und sie sich am alltäglichen Umgang mit sprachlichem Material und den Prozessen des Verstehens und Interpretierens, des Zusammenfassens, des Explizierens und des Strukturierens orientiert. Daneben kann man die QIA mit anderen Daten oder Methoden bzw. in der QIA die deduktiven und induktiven Vorgehensweisen kombinieren (vgl. Aguado 2013, S. 129—133).

Wie die Kombination einer absteigenden, theorie- oder schemageleiteten, deduktiven top down-Analyse mit einer aufsteigenden, induktiven, textgeleiteten, bottom up-Analyse möglich ist, wird von Karin Aguado folgenderweise zusammengefasst:

*„Theoriegeleitet und auf der Basis des eigenen Vorverständnisses sowie gemäß des jeweiligen Erkenntnisinteresses gebildete Kategorien werden zunächst einmal auf ihr Vorkommen im Datenmaterial überprüft und ggf. verifiziert und falsifiziert. Sie werden dann um die im Verlauf des weiteren Analyseprozesses zusätzlich aus dem Material empirisch abgeleiteten Kategorien ergänzt, mit ihnen abgeglichen und ggf. miteinander integriert. Anschließend werden sie im Rahmen eines weiteren Analysedurchlaufs überprüft und ggf. revidiert. D.h. es handelt sich bei dieser integrierten Analyse um einen dynamischen, iterativen Prozess zur Bildung von theorie- und empiriegeleitet ermittelten und rekursiv am Datenmaterial überprüften Kategorien zur optimalen Beschreibung und Erklärung eines Gegenstands bzw. zur Beantwortung der eingangs aus dem Erkenntnisinteresse abgeleiteten Forschungsfragen“ (Aguado 2013, S. 132).*

Die QIA basiert auf drei zentralen Techniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die Zusammenfassung bedeutet die Reduzierung des Datenmaterials. Sie folgt einer induktiven Auswertungslogik. Sie wird während des Analyseprozesses immer abstrakter. Man soll während des Prozesses ein Selektionskriterium definieren.

*„Die zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse eignet sich für eine Reduktion des Grundmaterials bei großen Fallzahlen oder Datenmengen, das Anfertigen kurzer Fallbeschreibungen, die induktive Kategorienbildung sowie für eine reduktive Bearbeitung von Fundstellen bei der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse“* (Gläser-Zikuda 2013, S. 139).

Die QIA ermöglicht auch Quantifizierungen. Im Fall der zusammenfassenden Inhaltsanalyse können Häufigkeitsangaben für die induktiv gebildeten (Haupt)Kategorien angegeben werden, um z.B. eine Einschätzung besonders oft betonter Aspekte eines Gesprächsthemas vornehmen zu können (vgl. Gläser-Zikuda 2013, S. 141). Hier wird die qualitative Analyse mit der quantitativen verknüpft.

Während der Explikation können reduktive Prozesse verwendet werden: wenn fragliche Textteile übrig bleiben, ist es möglich diese durch Erweiterung der Textstellen zu erklären. Die Grundlage der Explikation ist die lexikalisch-grammatikalische Definition (vgl. Gläser-Zikuda 2013, S. 142).

Die Strukturierung folgt einer deduktiven Logik.

*„Das Kernstück jeder strukturierenden Inhaltsanalyse ist dabei die Zusammenstellung eines Kategoriensystems mit Definitionen, Ankerbeispielen, Kodierregeln und Fundstellenbezeichnungen. Grundsätzlich müssen die Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet“* (Gläser-Zikuda 2013, S. 142).

Die strukturierende Inhaltsanalyse hat drei Varianten: formale, typisierende und skalierende Strukturierung (vgl. Gläser-Zikuda 2013, S. 143—147).

Durch die Kombination der Methoden, Strategien und Techniken der QIA werden die Daten der derzeitigen Forschung analysiert. Die Curricula werden deduktiv, die Fragebögen aber vor allem induktiv analysiert.

Bei der Analyse der Fragebögen werden sowohl Strategien mit Datenreduktion als auch Strategien mit Datenexpansion wegen der Vielfältigkeit der Datentypen verwendet. Bei der Auswertung sollen die offenen Fragen mit Analysestrategien der Zusammenfassung, Kodierung, Kategorisierung analysiert werden, den geschlossenen Fragen aber interpretativ angenähert werden. Die Quantifizierung bestimmter Daten (Häufigkeitsangaben) und die skalierende Strukturierung spielen dabei auch eine Rolle.

Die Fragebögen werden mithilfe der Software MAXQDA analysiert, die für die qualitative Analyse von unstrukturierten Daten sehr geeignet ist. Sie hat unter anderem einen großen Vorteil, sie bietet nämlich eine unerreichte Vielzahl an Mixed Methods-Funktionen, womit auch quantitative Analysemethoden in qualitative Datenanalyse einbezogen werden können (vgl. <http://www.maxqda.de/produkte/maxqda/> Letzter Zugriff: 03.02.2017).



## **Kapitel III**

### **Die Analyse der Curricula**

In diesem Kapitel handelt es sich um die Analyse des Nationalgrundcurriculums und sieben Rahmencurricula in Bezug darauf, inwieweit und in welcher Form sich die Landeskunde in ihnen manifestiert.

#### **III/1 Landeskunde im Nationalgrundcurriculum**

Das Nationalgrundcurriculum beschäftigt sich nicht mit der zielsprachigen Zivilisation als Unterrichtsfach, nur mit den allgemeinen Prinzipien und Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Wir können aber solche Äußerungen im NGC finden, die auch mit der Landeskunde verbunden werden können. Das NGC erwähnt unter den Schlüsselkompetenzen die fremdsprachliche Kommunikation, die *„sich auch auf solche Fähigkeiten und Fertigkeiten stützt, wie die Vermittlung zwischen der Muttersprache und Fremdsprache, soweit das Verständnis anderer Kulturen“* (Textstelle eins: NGC, S. 10653)<sup>9</sup>.

Dementsprechend bilden die Fremdsprachen – wie schon früher erwähnt wurde – einen der zehn Bildungsbereiche des Unterrichts. Nach dem NGC bestimmen die kommunikativen Bedürfnisse der modernen Menschen die Ziele des Bereiches *„lebendige Fremdsprachen“*, was mit den Empfehlungen des Europäischen Rats übereinstimmt. Die Kenntnis der lebendigen Fremdsprachen hält das NGC für unverzichtbar, weil sich die sichere Orientierung in der Welt, das Vorankommen auf dem Arbeitsmarkt, die Teilnahme an der internationalen Kommunikation, das Verstehen und die Wertschätzung der eigenen und anderer Kulturen nur dadurch verwirklichen können (Textstelle zwei: NGC, S. 10680).

Als Ziel des Unterrichts und des Lernens der lebendigen Fremdsprache wird unter anderem die kommunikative Kompetenz betont, die aus sprachlicher Kompetenz, soziolinguistischer Kompetenz und Textkompetenz besteht. Die soziolinguistische Kompetenz definiert das NGC auf folgende Weise:

---

<sup>9</sup>„Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességekre és készségekre támaszkodik, mint a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között, valamint más kultúrák megértése” (NGC, S. 10653).

Sie „*bedeutet die Kenntnisse solcher gesellschaftlicher Bräuche und Regeln, die den Erfolg der Kommunikation stark beeinflussen und die die Lehrkraft – wegen ihrer Abweichung von der muttersprachlichen Kultur – den Lernenden bewusst machen sollte (z.B. Höflichkeitsregeln, Anreden, sprachliche Rituale, Körpersprache, Humor, Stilschichten, Dialekte)*“ (Textstelle drei: vgl. NGC, S. 10681)<sup>10</sup>.

Ein wichtiger Punkt im NGC ist, dass die Sprache von der Kultur, in der sie benutzt wird, nicht getrennt werden kann, deshalb kommt die Entwicklung der zielsprachigen Bildung und der interkulturellen Kompetenz unter den Zielen des Sprachenlernens vor (Textstelle vier: vgl. NGC, S. 10681). Das NGC betont, dass der Sprachunterricht immer mit der Erkenntnis der alltäglichen Kultur verbunden und den Lernenden dabei geholfen werden soll, die zielsprachige Bildung im weiteren Sinn erwerben zu können, d.h. die Lernenden sollten fähig sein, reale Aufgaben, die die Verwendung der Fremdsprache fordern, in verschiedenen Lebensbereichen (im Privatleben, im öffentlichen Leben, im Schulwesen und in der Welt der Arbeit) zu lösen (Textstelle fünf: vgl. NGC, S. 10680).

Besonders wichtig ist – so das NGC –, die interkulturelle Bewusstheit der Lernenden während des Lernens und des Unterrichts auszubilden und zu entwickeln, d.h. die Lernenden sollen fähig sein, die Eigenarten der eigenen und der fremden Kultur, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen zu erkennen, zu deuten und zu verstehen (Textstelle sechs: vgl. NGC, S. 10681), weiterhin sollen sie die Strategien, die zur Kontaktaufnahme mit den VertreterInnen der anderen Kulturen nötig sind, kennen und verwenden (Textstelle sieben: vgl. NGC, S. 10681). Sie sollten offener und sensibler für andere Kulturen werden (Textstelle acht: vgl. NGC, S. 10680). Sehr wichtig ist eine positive Haltung und Motivation für das Sprachenlernen bzw. das Kennenlernen anderer Sprachen und Kulturen auszubilden (Textstelle neun: vgl. NGC, S. 10680, 10681). „*Die positive Haltung beinhaltet das Respektieren der kulturellen Vielfalt und das Interesse für und die Neugier auf die Kommunikation zwischen Sprachen, Kulturen*“ (Textstelle zehn: NGC, S. 10653)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> „*A szociolingvisztikai kompetencia azon társadalmi szokások és szabályok ismeretét jelenti, amelyek erősen befolyásolják a kommunikáció sikerességét, és amelyeket a tanárnak – az anyanyelvi kultúrától való eltérése miatt – tudatosítania kell a nyelvtanulóknak (például udvariassági szokások, megszólítások, nyelvi rituálék, testbeszéd, humor, stílusrétegek, dialektusok)*“ (NGC, S. 10681).

<sup>11</sup> „*A pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot*“ (NGC, S. 10653).

Das NGC schlägt die Integration zwischen den Unterrichtsfächern vor, da das Fremdsprachenlernen die Lernenden unter anderem mit solchen sprachlichen, kulturellen, soziokulturellen, historischen und interkulturellen Kenntnissen bereichern kann, die sie bei anderen Unterrichtsfächern verwenden können (*Textstelle elf*: vgl. NGC, S. 10681).

Das NGC betont die Rolle der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht, die sehr viele Möglichkeiten zu direkter Beziehung mit der Zielsprache, mit der zielsprachigen Kultur und der zielsprachigen Gemeinschaft eröffnen. Diese machen möglich, authentische zielsprachige Modelle zu suchen und zu verwenden. Die IKT sind hervorragende Mittel für den modernen Sprachunterricht, die Differenzierung und das autonome Lernen (*Textstelle zwölf*: vgl. NGC, S. 10681).

Das Fremdsprachenlernen sollte laut dem NGC den Lernenden weitere Möglichkeiten zum Erwerb der Methoden des erfolgreichen Lernens bieten, z.B. zur Aktivierung des Vorwissens, zur Herausbildung der individuellen Methoden, zum kollektiven Lernen usw. Daneben sollten die Lernenden Strategien zum Sprachenlernen erwerben, um selbstständig arbeiten zu können (*Textstelle 13*: NGC, S. 10681).

Das NGC hält es für wichtig, dass die Lernenden entsprechend ihrem Alter, ihrem Interesse und ihren Kommunikationsbedürfnissen an solchen sprachlichen Tätigkeiten teilnehmen, die dem wirklichen Leben nahe stehen (*Textstelle 14*: vgl. NGC, S. 10682), dass sie möglichst mit authentischen oder adaptierten, eventuell didaktisch-authentischen Texten arbeiten (*Textstelle 15*: vgl. NGC, S. 10682), dass sie Möglichkeiten bekommen, durch verschiedene Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit usw.) an den kommunikativen Interaktionen teilzunehmen und Gelegenheit haben, den authentischen Gebrauch der Zielsprache zu erfahren (*Textstelle 16*: vgl. NGC, S. 10682). Mit jedem/jeder Lernenden sollte entsprechend seinem/ihrem Sprachniveau und Lernstil umgegangen werden, um zum/zur selbstständigen SprachbenutzerIn zu werden (*Textstelle 17*: vgl. NGC, S. 10682).

\*

Diese Textstellen veranschaulichen, dass die im NGC verfassten Prinzipien und Ziele für den Fremdsprachenunterricht auf dem interkulturellen Konzept basieren. Die folgenden Merkmale sind im NGC erfasst:

- die Betonung von Zusammengehörigkeit der Sprache und Kultur (*Textstelle vier*);
- die zentrale Rolle der Vielfalt und Verschiedenheit (*Textstelle drei, sechs, zehn*);
- das Ziel, andere Kulturen zu verstehen (*Textstelle eins, zwei*);
- die Entwicklung der interkulturellen Kommunikation, d.h. die der Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur (*Textstelle eins*);
- die Entwicklung der Strategien, die beim Umgang mit der Verschiedenheit, mit den fremden Kulturen helfen (*Textstelle fünf, sieben*);
- die Entwicklung der Fähigkeit bei Missverständnissen kommunikativ vermitteln zu können (*Textstelle drei*);
- die Entwicklung der Fähigkeit des Kulturvergleichs (*Textstelle sechs*);
- die Entwicklung der Empathiefähigkeit (*Textstelle acht*);
- das Erwecken der Neugier auf die anderen Kulturen (*Textstelle neun, zehn*);
- die Wichtigkeit der Authentizität der Materialien (*Textstelle 15*);
- die Wichtigkeit der Methodenvielfalt (*Textstelle 13, 16*);
- die Verwendung der modernen Medien im Fremdsprachenunterricht (*Textstelle zwölf*);
- die Offenheit (*Textstelle acht*);
- die Interdisziplinarität (*Textstelle elf*);
- die Lernendenzentriertheit (*Textstelle 14, 17*);
- die Förderung der Lernendenautonomie (*Textstelle zwölf, 13*);
- die Differenzierung (*Textstelle zwölf, 13, 17*);
- die Handlungsorientierung (*Textstelle 16*).

Diese sind alle wichtige Merkmale des interkulturellen Lernens (vgl. Kapitel I/3, *Der interkulturelle Ansatz*).

Im Folgenden wird untersucht, wie diese Prinzipien in die Rahmencurricula eingebaut werden

### III/2 Landeskunde in den Rahmencurricula zum Unterricht der Fremdsprache

In diesem Teil werden die allgemeine Einleitung von vier Rahmencurricula (dem Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge der Grundschulen, dem für die 5.–8. Jahrgänge der Grundschulen, dem für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien und dem für die Fachoberschulen) und der spezifisch auf den Fremdsprachenunterricht beziehende Teil von sechs Rahmencurricula (von den oben genannten vier Curricula und dem Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen und dem zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen) analysiert.

In den Rahmencurricula können wir Textstellen finden, die landeskundliche Inhalte behandelt. Auch in den Rahmencurricula ist die fremdsprachliche Kommunikation eine Schlüsselkompetenz. Nach der Einleitung des Rahmencurriculums für die 1.–4. Jahrgänge beginnen sich die SchülerInnen in diesem Alter für die Sprachen und das Sprachenlernen zu interessieren. Sie entdecken, dass es andere Gewohnheiten in anderen Ländern gibt, dass die Menschen andere Sprachen sprechen und durch diese Entdeckung werden sie offener für die anderen Kulturen (*vgl. Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ..., Einleitung S. 3*)<sup>12</sup>.

In der Einleitung des Rahmencurriculums für die 5.–8. Jahrgänge werden die SchülerInnen so charakterisiert, dass sie die Wichtigkeit des Sprachenlernens und der zielsprachigen Kultur entdecken und versuchen selbstständige Lerntechniken zu verwenden. Es bedeutet den Anfang des Weges zum bewussten Sprachenlernen und zum selbstständigen Sprachgebrauch. Die SchülerInnen verstehen und verwenden die häufigen, alltäglichen Ausdrücke und Redewendungen, deren Ziel es ist, alltägliche Bedürfnisse abzudecken. Unter dem Punkt „*Soziale und staatsbürgerliche Kompetenzen*“ befinden sich solche Ausdrücke, die für den Landeskundeunterricht wichtig sind. Zu diesen Kompetenzen gehört, dass die SchülerInnen offen sind, die Traditionen und Sitten anderer Kulturen und Völker zu erkennen und dass sie die kulturelle Vielfalt verstehen und annehmen (*vgl. Rahmencurriculum für die 5.-8. Jahrgänge ..., Einleitung S. 4–5*)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> [http://kerettanerv.ofi.hu/01\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanerv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) **1.1 Bevezetés**  
(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>13</sup> [http://kerettanerv.ofi.hu/02\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanerv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) **2.1 Bevezetés**  
(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Auch in der Einleitung der Rahmencurricula für Gymnasien bzw. Fachoberschulen werden die zu entwickelnden Kompetenzen ausführlich vorgestellt. Hier befinden sich solche Ziele, die sich (auch) auf den Landeskundeunterricht beziehen können. Bei der Schlüsselkompetenz *Fremdsprachliche Kommunikation* werden unter anderem die folgenden Erwartungen beschrieben: Die SchülerInnen können die Sprache als bewusste SprachlernerInnen lernen und bemühen sich die zielsprachige Kultur kennen zu lernen. Sie sind fähig ihr Sprachwissen selbstständig zu erhalten und zu entwickeln bzw. die Fremdsprache bei Reisen und bei Studien für ihre eigenen Ziele zu verwenden. Sie können die Fremdsprache (auch die produktiven Fertigkeiten) in wirklichen Lebenssituationen anwenden. Sie können sich selbstständig in vielen Situationen bewähren, die sich bei der Reise in einem Sprachgebiet ergeben (vgl. *Rahmencurriculum für 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien, Einleitung S. 5, Rahmencurriculum für die Fachoberschulen, Einleitung S. 4*)<sup>14</sup>.

Bei der *sozialen und staatsbürgerlichen Kompetenz* finden wir solche Sätze, wie z.B.: Die SchülerInnen sind offen für den Dialog zwischen Personen und Kulturen. Sie respektieren die menschlichen Rechte, die Gleichheit, die Demokratie, die religiöse und ethnische Vielfalt, sie streben sich nach der Überwindung der persönlichen Vorurteile und sie sind kompromissfähig.

Sogar die Kompetenz *ästhetische-künstlerische Bewusstheit und Ausdrucksvermögen* hat landeskundliche Inhalte: Die SchülerInnen verstehen die kulturelle Vielfalt der europäischen Länder, Nationen, Minderheiten, Nationalitäten (vgl. *Rahmencurriculum für 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien, Einleitung S. 6, Rahmencurriculum für die Fachoberschulen, Einleitung S. 5, 6*)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> [http://kerettanerv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanerv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) **3.1 Bevezetés**  
(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

[http://kerettanerv.ofi.hu/06\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](http://kerettanerv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html) **6.1 Bevezetés**  
(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>15</sup> [http://kerettanerv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanerv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) **3.1 Bevezetés**  
(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

[http://kerettanerv.ofi.hu/06\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](http://kerettanerv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html) **6.1 Bevezetés**,  
(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

In den Teilen der Rahmencurricula, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigen, wird sowohl für die Unter- und Oberstufe der nicht zweisprachigen und zweisprachigen Grundschule als auch für die zweisprachigen bzw. „normalen“ Mittelschulen als Grundziel formuliert, die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz der Lernenden zu begründen und zu entwickeln. Diese Zielsetzung steht mit dem GER in Übereinstimmung (vgl. *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 1<sup>16</sup>; *Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 1<sup>17</sup>; *Rahmencurriculum für 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien*, Teil: *Fremdsprache*, S. 1<sup>18</sup>; *Rahmencurriculum für die Fachoberschulen*, Teil: *Fremdsprache* S. 1<sup>19</sup>; *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 613<sup>20</sup>; *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen*, S. 645<sup>21</sup>).

Die Rahmencurricula stellen den zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht in ihren Mittelpunkt, der auf den wirklichen Bedürfnissen der SchülerInnen basiert, und deshalb handlungszentriert ist. Der/die handelnde SchülerIn ist der wichtigste Faktor, der/die mithilfe der Fremdsprache kommunikative Aufgaben löst und dabei rezeptive, produktive und interaktive sprachliche Tätigkeiten durchführt. Die SchülerInnen sollen Mittel und „Drehbücher“ kennen, mit deren Hilfe verschiedene kommunikative Situationen erfolgreich gelöst werden können. Sie sollten auch die Regeln der sprachlichen Kommunikation (wie die sprachlichen Höflichkeitsregeln, Rituale und die entsprechenden Umgangsformen) kennen.

Die Wichtigkeit der Authentizität des gehörten oder gelesenen Textes wird betont, ebenso wie die Rolle des Internets, mit dessen Hilfe die Lernenden auch selbst ziemlich leicht in eine authentische zielsprachige Umgebung gelangen und mit zielsprachigen SprecherInnen Kontakt haben können. Es kann überdies eine bedeutende Motivationsquelle sein und zum autonomen Lernen beitragen.

---

<sup>16</sup> [http://kerettanterv.ofi.hu/01\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) **1.2.2 Idegen nyelv** (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>17</sup> [http://kerettanterv.ofi.hu/02\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) **2.2.02.1 Idegen nyelv** (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>18</sup> [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) **3.2.02.1 Idegen nyelv** (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>19</sup> [http://kerettanterv.ofi.hu/06\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](http://kerettanterv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html) **6.2.02.1 Idegen nyelv** (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>20</sup> <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

<sup>21</sup> <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Die kooperativen Aufgaben und die Projektarbeit sollten während des Lernprozesses eine wichtige Rolle spielen, weil auch diese die Motivation verstärken können. Die Rahmencurricula wiederholen die Gedanken des NGCs über die Bedeutung der positiven Haltungen zu den anderen Sprachen, Menschen und Kulturen, d.h. das Respektieren der kulturellen Vielfalt und die Offenheit für die interkulturelle Kommunikation; die fächerübergreifende Integration und die Kenntnis und Verwendung der Strategien im Fremdsprachenlernen (vgl. *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 1; *Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 1; *Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien*, Teil: *Fremdsprache*, S. 1; *Rahmencurriculum für die Fachoberschulen*, Teil: *Fremdsprache* S. 1; *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 613—614; *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen*, S. 645—646).

Sie stellen fest, dass die moderne Technik (die authentischen Texten im Internet, die Menge der direkten und indirekten Möglichkeiten für das Sprachenlernen) bei der Herausbildung des selbstständigen Lernens hilft. Im Gegensatz zu früher, als das Internet nur die Entwicklung des Verstehens der gehörten und geschriebenen Texte unterstützte, bietet es heute viele Möglichkeiten für den produktiven Sprachgebrauch. Neben den authentischen Hörmaterialien, Videos, Bildern, Wörterbüchern, interaktiven Aufgaben geben die schriftliche Korrespondenz und die Unterhaltung in den Foren und in den Blogs Gelegenheit für das erlebnisreiche Sprachenlernen (vgl. *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 2—3; *Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 2—3; *Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien*, Teil: *Fremdsprache*, S. 2; *Rahmencurriculum für die Fachoberschulen*, Teil: *Fremdsprache* S. 3; *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 615; *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen*, S. 648).

Die Rahmencurricula bestimmen die wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts in den gegebenen Jahrgängen, sie bestimmen Entwicklungseinheiten und empfehlen auch Themenkreise, die zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen einen Rahmen bieten.



Nach dem Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ist das primäre Ziel des im 4. Jahrgang beginnenden Fremdsprachenunterrichts, eine Basis für die fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenzen der Lernenden zu schaffen. Eine weitere wichtige Zielsetzung dabei ist, bei Lernenden sowohl das Interesse am Lernen einer neuen Sprache per se als auch am Kennenlernen der Menschen, die andere Sprachen sprechen und am Kennenlernen einer anderen Kultur zu wecken (vgl. *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 3).

Nach dem Rahmencurriculum ist der Fremdsprachenunterricht ausgezeichnet dafür geeignet, die im NGC formulierten Erziehungsziele zu erreichen und die darin beschriebenen Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Die fremdsprachliche Kommunikation knüpft an die muttersprachliche Kommunikation, die sozialen Kompetenzen, die ästhetisch-künstlerische Bewusstheit bzw. ans wirksame Lernen an. Auf dem Gebiet der sozialen Kompetenz finden sich Ausdrücke, die sich auch auf die Rolle der Landeskunde beziehen, denn die Entdeckung der kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede hilft den Lernenden dabei, offen für ihre eigene und die zielsprachige Kultur zu werden. Die während des Fremdsprachenunterrichts verwendeten kooperativen Sozialformen tragen zur Entwicklung der sozialen Sensibilität der Lernenden bei (vgl. *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 4).

Die Einbeziehung infokommunikativer Mittel in den Unterricht gibt PädagogInnen zahlreiche Möglichkeiten, dem Lebensalter entsprechende authentische Materialien zu wählen. Zu den in der Unterstufe verwendbaren Materialien gehören verschiedene Textarten und Textquellen, wie z.B. Kinderlieder, Kindergedichte, Sprüchlein, illustrierte Märchen und Geschichten, Kurzfilme, Animationsfilme, Videos, Hörtexte für Kinder, einfache Comics, Gesellschaftsspiele, Poster und Bilder mit Überschriften, Broschüren, Überschriften, Führer, Schilder, Verpackungsmaterialien mit zielsprachigen Texten usw. (vgl. *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 4–8). Diese Materialien eignen sich auch bestens, landeskundliche Inhalte zu vermitteln.

Unter den im Rahmencurriculum empfohlenen Themenkreisen kann man auch ein landeskundliches Thema entdecken: „*Feste hierzulande und in der zielsprachigen Kultur*“ innerhalb des Themenkreises „*Feste und Traditionen*“ (vgl. *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 10).

Das Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge geht davon aus, dass die Lernenden bereits in den ersten zwei Jahren der Oberstufe durch die früher bearbeiteten Inhalte die Möglichkeit haben, in eine andere Kultur zu blicken. Deshalb ist eins der primären Ziele die Erhaltung ihres Interesses für das Sprachenlernen und für die Menschen, die eine andere Sprache sprechen bzw. für die anderen Kulturen (*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 4).

Bei den verschiedenen Entwicklungseinheiten sind viele Textarten, Textquellen zu benutzen, wie Gedichte, Märchen, Geschichten, Novellen, Fabeln, Witze, Kurzfilme, Animationsfilme, Hörtexte, Broschüren, Fahrpläne, Schilder, Überschriften, Liedtexte, Anzeigen, Plakate, einfache Kataloge, Reisebeschreibungen, Ansichtskarten, Aufschriften, Drucke in traditioneller und Online-Form, einfache authentische Fragebögen und Formulare, Foren im Internet, Blogs usw. (*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 5–8).

In der Entwicklungseinheit *Verständnis eines gelesenen Textes* wird betont, dass die Lernenden mit authentischen Texten, die zu verschiedenen Textgenres gehören, arbeiten sollen. Ein wichtiges Entwicklungsziel ist, dass sich die SchülerInnen für die literarischen und künstlerischen Werke der zielsprachigen Kultur interessieren (*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 7).

Unter den empfohlenen Themenkreisen befinden sich folgende landeskundliche Inhalte: *Schulleben in anderen Ländern* (Themenkreis: *Schule, Freunde*), *Feste hierzulande und in der Welt* (Themenkreis: *Feste und Traditionen*) (*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 9, 10).

Wie bereits in den Jahren davor ist auch in den 7.–8. Jahrgängen die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz diejenige, die am meisten im Fremdsprachenunterricht gefördert werden soll. Die Lernenden lernen noch weitere authentische Textsorten kennen, z.B. multimediale Materialien, welche die zielsprachige Kultur vorstellen, vereinfachte zielsprachige literarische Texte, populärwissenschaftliche Texte, Artikel von Zeitungen für diese Altersgruppe und von Homepages, Bemerkungen der Foren im Internet, Comics, Speisekarte, Fahrpläne, einfache Sicherheitsvorschriften (*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 13–16).

Aufbauend auf das bereits erworbene sinnerfassende Textverständnis in den vorangegangenen Jahren des Fremdsprachenunterrichts sollen im Bereich *Verständnis eines gelesenen Textes* die Kenntnisse über die zielsprachige Kultur erweitert und das Interesse für die literarischen und künstlerischen Werke der zielsprachigen Kultur erhöht werden (*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 15).

Folgende landeskundliche Inhalte erscheinen in den empfohlenen Themenkreisen: *Wohnen im zielsprachigen Land und in der großen Welt* (Themenkreis: *Zuhause*), *Mahlzeiten in der zielsprachigen Kultur und in der großen Welt* (Themenkreis: *Mahlzeit*), *Schulleben in anderen Ländern* (Themenkreis: *Schule, Freunde*), *Feste hierzulande und in der großen Welt* (Themenkreis: *Feste und Traditionen*) (*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge ...*, Teil: *Fremdsprache*, S. 16–18).

Für die 9.–12. Jahrgänge ist eine gemeinsame Themenkreisliste zusammengestellt, die einen Ausblick auf die zielsprachigen Kulturen enthält. Dadurch wird laut Rahmencurriculum die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz gesichert (*Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien*, Teil: *Fremdsprache*, S. 3; *Rahmencurriculum für die Fachoberschulen*, Teil: *Fremdsprache* S. 3).

Solche Themen sind

- *Individuum und Familie bei uns und in den Zielländern* (Themenkreis: *Persönliche Beziehungen, Familie*);
- *Ähnlichkeiten und Unterschiede unter den Menschen, Toleranz, z.B. Behinderte bzw. Gesellschaftliche Sitten bei uns und in den Zielländern* (Themenkreis: *Mensch und Gesellschaft*);
- *Lehrfächer, Stundenplan, Interesse, Schularbeit bei uns und in anderen Ländern; Traditionen in den Schulen bei uns und in den Zielländern* (Themenkreis: *Die Schule*);
- *Lebensweise bei uns und in anderen Ländern* (Themenkreis: *Lebensweise*);
- *Kultur- und Sportleben bei uns und in anderen Ländern* (Themenkreis: *Freizeit, Kultur, Unterhaltung*);
- *Urlaub im Inland und Ausland; Touristische Zielpunkte; Zielsprachige und andere Kulturen* (Themenkreis: *Reise, Tourismus*);
- *Geldverwaltung in den zielsprachigen Ländern* (Themenkreis: *Wirtschaft und Finanzwesen*) (*Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien*, Teil: *Fremdsprache*, S. 8–12; *Rahmencurriculum für die Fachoberschulen*, Teil: *Fremdsprache* S. 9–12).

Gut ersichtlich an den Themen ist, dass nicht nur die Erkenntnis der Kultur und des Lebens der Zielländer wichtig ist, sondern auch die anderer Länder. Es hängt damit zusammen, dass das Ziel des Fremdsprachenlernens nach dem Rahmencurriculum immer mehr ist, sich eine Verkehrssprache zu erwerben, deshalb ist das auch eine wichtige Aufgabe, dass die Lernenden während ihres Unterrichts außer der Kultur der zielsprachigen Länder auch andere Kulturen erkennen und annehmen. Sie sollten deshalb im Zuge des Unterrichtsgeschehens Kommunikationssituationen erproben, bei denen die KommunikationspartnerInnen eine andere Muttersprache als die Zielsprache haben (*Rahmencurriculum für 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien, Teil: Fremdsprache, S. 3; Rahmencurriculum für die Fachoberschulen, Teil: Fremdsprache S. 3*).

Auch der Kreis der verwendbaren Materialien und Medien erweitert sich in den höheren Jahrgängen. Die Lehrkraft kann in den 9.–10. Jahrgängen bereits folgende verwenden: Instruktionen, Auskünfte, Nachrichten im Fernsehen und Radio, kurze Interviews, Werbungen, Videos, Foren, Chat, Präsentationen, Raptexte, Fahrpläne, Gebrauchsanweisungen, Prospekte, Programmhefte, Spielregeln, traditionelle und elektronische Briefe, Zeitungsartikel, Reportagen, einfache literarische Texte usw. (*Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien, Teil: Fremdsprache, S. 4—8, 14—18*).

In den 11.–12. Jahrgängen können die folgenden Materialien und Medien verwendet werden: längere Gebrauchsanweisungen, Instruktionen, Vorträge, Reden, Debatten, Rückerinnerungen, gespeicherte telefonische Texte, Witze, Radio- und Fernsehprogramme, Vorspanne, Filme, Fragebogen, Listen, traditionelle und elektronische Ansichtskarten usw. (*Rahmencurriculum für die Fachoberschulen, Teil: Fremdsprache S. 5—9, 14—18*).

In diesem Lernstadium sollten die Lernenden bereits über die wichtigsten Höflichkeitsregeln der Zielländern verfügen und diese auch anwenden können (*Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien, Teil: Fremdsprache, S. 5, 14; Rahmencurriculum für die Fachoberschulen, Teil: Fremdsprache S. 6, 15*).

Die Rahmencurricula zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen und Mittelschulen betonen, dass das Lernen der Zielsprache und daraus resultierend der fremdsprachliche Unterricht in bestimmten Fächern an zweisprachigen Schulen gleichzeitig beginnt bzw. parallel durchgeführt wird. Die SchülerInnen werden somit in mehreren Fächern (in den Fachoberschulen auch in fachspezifischen Fächern) in der Fremdsprache unterrichtet.

An den Sprachstunden nimmt ein/eine muttersprachliche/r LektorIn teil, dessen/deren oberste Aufgabe ist, den alltäglichen Wortgebrauch, die kommunikativen Fertigkeiten bzw. Strategien der SchülerInnen anzuleiten und diese zu erweitern. Er/Sie trägt entscheidend zur Herausbildung authentischer kommunikativer Situationen bei. Auch die Vermittlung der anderen Kultur, sowie die Förderung der interkulturellen Kompetenz liegt im Aufgabenbereich der Lehrperson, deren Erstsprache mit der Fremdsprache der SchülerInnen ident ist (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 613, 614; *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen*, S. 646).

Thematisch differenziert sich der bilinguale Unterricht nicht von der monolingualen Lehrsituation. Auch in der Verwendung der Materialien und der Themenkreise unterscheiden sie sich nicht. Jedoch erreichen SchülerInnen in der zweisprachigen Bildung die vom GER bestimmten Niveaus früher. Deshalb werden bestimmte Materialien und Themen bereits in niedrigeren Schulstufen eingesetzt und erarbeitet. Das *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen* betont, dass die SchülerInnen in der zweisprachigen Bildung viel mehr authentische Hörtexte und geschriebene Texte erarbeiten als die SchülerInnen in der nicht zweisprachigen Bildung (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen*, S. 646).

In den 1.–2. Jahrgängen erscheinen noch keine Themen zu den Zielländern in der Themenliste des Rahmencurriculums und auch in der 3. und 4. Schulstufe wird nur ein Bereich angeführt: *Feste hierzulande und in der Welt* (Themenkreis: *Feste und Traditionen*) (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 626). In den 3.–4. Jahrgängen beginnt die Erarbeitung der vereinfachten (eventuell auf Ungarisch schon bekannten) Märchen und Geschichten mithilfe des/der Lektors/Lektorin. Mit dieser Tätigkeit kann sich das Interesse der SchülerInnen für die literarischen und künstlerischen Werke der zielsprachigen Kultur herausbilden (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 620).

Das Rahmencurriculum erwähnt, dass der Unterricht der zielsprachigen Zivilisation in den 5.–6. Jahrgängen beginnt und deren Kenntnisse auch in den zielsprachigen Stunden verwendet werden können. Somit bietet dies eine weitere Möglichkeit, interkulturelle Kenntnisse zu entwickeln und zu fördern (vgl.

*Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 627).

Im Rahmen der fachübergreifenden Integration lernen die SchülerInnen die Feste und „Werte“ Ungarns ihren MitschülerInnen vorzustellen, was wiederum entscheidend zur Entwicklung der sozialen und staatsbürgerlichen Kompetenzen während der zielsprachigen Stunden beiträgt (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 627). Ab diesem Zeitpunkt wird – neben der parallel rennenden mündlichen Sprache – die Entwicklung der schriftlichen Kommunikation von der/die LektorIn gefördert. Er/Sie bietet die Formen und Ausdrücke, die für die Zielsprache charakteristisch sind, im Unterricht an (z.B. beim Briefwechsel) (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 628).

Wichtige Zielsetzung in dieser Schulstufe ist, dass sich die SchülerInnen über die zielsprachige Kultur informieren und ihr Interesse für die zielsprachigen literarischen und künstlerischen Werke durch das Lesen gesteigert wird (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 631).

Auch in den 7.–8. Jahrgängen wird die Relevanz der Verwendung von literarischen Texten betont. Die SchülerInnen sollten in dieser Lernphase schon fähig sein, altersgemäße Romane und Novelle zu lesen. Der/Die LektorIn spielt bei der Erarbeitung eines literarischen Werkes eine sehr wichtige Rolle (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen*, S. 635–636).

Sowohl in den 5.–6. als auch in den 7.–8. Jahrgängen werden idente landeskundliche Themen benannt, wie im Fall der nicht zweisprachigen Klassen, wobei hier die Verknüpfungspunkte zum Fach ‚*zielsprachige Zivilisation*‘ bei mehreren Themenkreisen ausgewiesen sind (*siehe: Anhang 18, 19*).

Für die zweisprachigen Mittelschulen sind zwei Themenlisten zusammengestellt: eine für die Vorbereitungsphase und eine für die 9.–12. Jahrgänge. Beide beinhalten dieselben Themenkreise und die gleichen landeskundlichen Inhalte, wie das Rahmencurriculum für die einsprachigen Mittelschulen. Lediglich unter den Themen für die Jahrgänge neun-zwölf finden sich zwei neue: *Schultypen und Schulsystem in Ungarn und in den anderen Ländern* (Themenkreis: *Schule*) und *Die Umstände, Möglichkeiten des Arbeitnehmers hierzulande und in den anderen Ländern, Modeberufe* (Themenkreis: *Die Welt der Arbeit*).

Auch der Kreis von verwendbaren Materialien in zweisprachigen Mittelschulen deckt sich größtenteils mit dem von einsprachigen. Einige wenige Texttypen kommen nur in den zweisprachigen Schulen vor, beispielsweise Quellenliteratur; wissenschaftliche Texte, die sich auf die Unterrichtsfächer beziehen; publizistische Schriften und moderne belletristische Texte.

\*

Zusammenfassend können somit gesagt werden, dass die Rahmencurricula den im NGC formulierten Prinzipien, d.h. den Prinzipien der interkulturellen Landeskunde folgen und diese ausführlicher und praxisorientierter behandeln.

Positive Merkmale sind das Bestreben nach der Lernendenorientierung, der Handlungsorientierung, der Authentizität von verwendeten Materialien, der Vielfaltigkeit von Materialien und Methoden, der Verwendung von modernen Medien und der Einbeziehung literarischer Texte.

Die Lernendenorientierung zeigt sich darin, dass die verwendbaren Materialien einerseits nach dem Lebensalter, andererseits nach dem (schon wahrscheinlich erreichten) Sprachniveau ausgewählt werden. Die thematischen Einheiten erweitern sich konzentrisch Jahrgang für Jahrgang, so dass das (vermeintliche) Vorwissen der SchülerInnen den Ausgangspunkt der Entwicklungsziele bildet.

Die Vermittlung der landeskundlichen Inhalte unter anderem durch die Arbeit mit literarischen Texten dient dem Ziel, die Kultur der Zielsprachigen Länder besser kennen zu lernen und dadurch das Sprachenlernen zu unterstützen. Die Landeskunde spielt in den höheren Jahrgängen eine immer bedeutendere Rolle. Die SchülerInnen sollen sich zunehmend häufiger mit landeskundlichen Themen auseinandersetzen und sich tiefergehend damit beschäftigen.

Der Kulturvergleich wird dabei häufig betont. Eine oft wiederkehrende Formulierung ist *„bei uns und in den anderen Ländern“*. Das *„Wir“* und die *„Anderen“* bilden den Kern dieses Konzepts. Es birgt aber die Gefahr der Stereotypisierung in sich, vor allem wenn von den SchülerInnen erwartet wird, die *„Werte“* der verschiedenen Kulturen miteinander zu vergleichen bzw. diese gegenüberzustellen.

Im nächsten Teil wird das Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches ‚zielsprachige Zivilisation‘ vorgestellt und analysiert.

### **III/3 Landeskunde im *Rahmencurriculum* zum *Unterricht des Faches ‚zielsprachige Zivilisation‘ an zweisprachigen Grund- und Mittelschulen***

Zielsprachige Zivilisation als Lehrfach wird in den bilingualen Schulen unterrichtet. Die Stundenzahl der zielsprachigen Zivilisation beträgt in den 5.–8. Jahrgängen eine Stunde pro Woche, in den 9.–10. Jahrgängen auch eine Stunde pro Woche und in den 11.–12. Jahrgängen zwei Stunden pro Woche (*Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 688).

Nach dem Rahmencurriculum hat der Unterricht der zielsprachigen Zivilisation das Ziel,

*„dass die Schülerinnen mit dem Gebrauch der Zielsprache in der im weitesten Sinn genommenen Kultur der zielsprachigen Länder informiert werden. Diese umfasst die Geografie, die Wirtschaft, die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Geschichte, die Wissenschaftsgeschichte, die wissenschaftlich-technischen Errungenschaften, die Literatur, die Kunst, ferner auch die Kultur des Alltagslebens. Das Unterrichtsfach bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit an, die Integration zwischen den Fächern zu verwirklichen und das Interesse für die Zielsprache zu erhalten (Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation..., S. 687)“<sup>22</sup>.*

Während des Unterrichts zielsprachiger Zivilisation vergleichen die Lernenden die ‚Charakteristika‘ der Kultur der untersuchten Länder mit den ‚Werten‘ der ungarischen Kultur; entdecken und verstehen die ethischen Grundsätze der Zielländer, und vergleichen diese mit den ethischen Erwartungen ihrer eigenen Nation und mit den anderen Nationen; deuten die von der muttersprachlichen Kultur abweichenden gesellschaftlichen Bräuche und Regeln (Höflichkeitsregeln, Anreden, sprachliche Rituale, Körpersprache, Humor, Stilschichten, Dialekte). Sie informieren sich darüber, wie die Demokratie in den zielsprachigen Ländern verwirklicht wird, sie erwerben Kenntnisse über die zivilgesellschaftlichen Tätigkeiten in anderen Ländern, über das Verhältnis der gegebenen Länder zu den internationalen Organisationen und der Europäischen Union, über die gesellschaftlichen Probleme der kommunalen Gemeinschaften und darüber, wie der gegebene Staat für die Benachteiligten und Behinderten sorgt (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 687).

---

<sup>22</sup> „hogy a célnyelv használatával a tanulók tájékozottá váljanak a célnyelvi országok legtágabb értelemben vett kultúrájában. Ez felöleli a célországok földrajzát, gazdaságát, társadalmi viszonyait, történelmét, tudománytörténetét, tudományos-technikai vívmányait, irodalmát, művészetét, valamint a mindennapi élet kultúráját is. A tantárgy kiváló lehetőséget kínál a tantárgyközi integráció megvalósítására és a célnyelv iránti érdeklődés fenntartására.”



Die Lernenden erhalten ein Bild über die globalen und lokalen Probleme der Wirtschaft der Zielländer, über die Welt der Arbeit, über den Lebensstandard, sie beschäftigen sich mit den Fragen der nachhaltigen Entwicklung. Sie erkennen auch die vorteilhaften und riskanten Kennzeichen des Arbeitsmarkts der zielsprachigen Länder. Die Lernenden sollen sich ständig durch die Nachrichtenquellen (durch die digitalen und traditionellen Medien) der zielsprachigen Länder informieren, weil sie so die Veränderungen verfolgen und den Prozess der Entwicklung der einzelnen Länder leichter verstehen können (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 687).

Das Lernen der zielsprachigen Zivilisation bereitet die Lernenden auf die wirklichen Lebenssituationen vor, entwickelt ihre Problemlösungsfähigkeit. Das Unterrichtsfach bietet eine gute Möglichkeit zur Anwendung der kooperativen Lerntechniken (Mosaik-Methode, Projektarbeit, Fachgruppe usw.) an. Die zielsprachige Zivilisation ist ein sehr komplexes Unterrichtsfach, so fördert sie die Entwicklung vieler Schlüsselkompetenzen: z.B. die soziokulturellen und interkulturellen Fähigkeiten, die dazu beitragen, dass die fremdsprachige Kommunikation der Lernenden authentischer wird (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 688).

Während ihrer zielsprachigen Bildung erkennen die Lernenden die natürliche und künstliche Umgebung, die wissenschaftlich-technischen Errungenschaften, die wichtigsten historischen Ereignisse der zielsprachigen Länder, den demokratischen Aufbau des Staates, die staatsbürgerlichen Rechte, die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Bestrebungen. Sie erlernen den Respekt vor Menschenrechten, die Wertschätzung der Gleichheit, der Demokratie, der religiösen und ethnischen Vielfaltigkeit. Sie informieren sich über das Kulturerbe anderer Länder in der Literatur, in der Musik, im Tanz, im Drama, im Puppenspiel, in den visuellen Künsten, in der Kultur der Gegenstände, Gebäude, Räume mithilfe der modernen künstlerischen Ausdrucksmittel, der Photographie und des Films (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 688).

Die Entwicklungsaufgaben des Unterrichtsfaches zielsprachige Zivilisation sind die folgenden: Kenntniserwerb in der Zielsprache, Kritisches Denken, Kommunikation und Problemlösung in der Zielsprache, Orientierung in Zeit und Raum (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 689).

Die zielsprachige Zivilisation ist in den 5.–6. Jahrgänge in sechs thematische Einheiten aufgeteilt: 1. *Die Geografie und Wirtschaft der zielsprachigen Länder*; 2. *Die historischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den zielsprachigen Ländern*; 3. *Alltagsleben, Traditionen, Sitten, Feste in den zielsprachigen Ländern*; 4. *Freizeit, Sport in den zielsprachigen Ländern*; 5. *Literatur und Kunst der zielsprachigen Länder*; 6. *Die Vorstellung Ungarns für AusländerInnen* (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 695—700) (siehe: *Anhang 20*).

Die erwarteten Ergebnisse am Ende des zweijährigen Zyklus sind, dass die Lernenden die geografische Lage und Merkmale der zielsprachigen Länder kennen; die relevantesten historischen Ereignisse und Personen in chronologische Reihenfolge ordnen; kausale Zusammenhänge erkennen; die nationalen Symbole der zielsprachigen Länder, die wichtigsten nationalen und familiären Feste und Bräuche, Volkssitten und Aberglauben kennen und mit den ungarischen vergleichen; Kunstwerke, Musikwerke, berühmte Museen aus den Zielländern kennen (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 700).

Die 7.–8. Jahrgänge sollen gleiche thematische Einheiten bearbeiten, die Geografie und die Wirtschaft bilden hier jedoch getrennte, selbstständige Einheiten. Der Themenkreis *Die historischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den zielsprachigen Ländern* wird um das Thema „politische Verhältnisse“ und der Themenkreis *Literatur und Kunst der zielsprachigen Länder* um das Thema „wissenschaftliches Leben“ erweitert (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 701—707) (siehe: *Anhang 21*).

Am Ende der Grundschule sollten die SchülerInnen die folgenden Erwartungen erfüllen:

- Die SchülerInnen können die geografische Lage, das Relief, die Landschaftseinheiten und die wichtigsten hydrographischen Merkmale der zielsprachigen Länder und Ungarns vorstellen.
- Sie kennen die wichtigsten Stationen der wirtschaftlichen Entwicklung der zielsprachigen Länder und ihre Wirkung auf die Lebensweise.
- Sie können die bestimmenden Ereignisse der gleichen historischen Epochen in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn chronologisch in die Reihenfolge stellen und vergleichen und die Zusammenhänge entdecken.

- Sie können in der Zielsprache mithilfe der traditionellen und digitalen Medien selbstständig recherchieren.
- Sie kennen die Herkunft und die Symbole der wichtigsten nationalen Feste bzw. die Art, wie sie gefeiert werden.
- Sie kennen die Bedeutung, die Rolle des Sports im Leben der Menschen in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn.
- Sie kennen hervorragende klassische und zeitgenössische Autoren, Bildende KünstlerInnen und VortragskünstlerInnen der zielsprachigen Länder und Ungarns.
- Sie kennen und stellen die bedeutendsten wissenschaftlich-technischen Errungenschaften und WissenschaftlerInnen der zielsprachigen Länder und Ungarns vor.
- Sie werden offen für andere Kulturen, verstehen ihre Eigenarten und nehmen sie an (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 707).

In den 9.–10. Jahrgängen werden neun thematische Einheiten, in den 11.–12. Jahrgängen acht bearbeitet. Es gibt sieben gemeinsame Themenkreise:

- *Die Wirtschaft der zielsprachigen Länder* (Jg. 9–10: *thematische Einheit*<sup>23</sup> zwei; Jg. 11–12: *t.E. eins*),
- *Die politische Einrichtung der zielsprachigen Länder* (Jg. 9–10: *t.E. drei*; Jg. 11–12: *t.E. zwei*),
- *Die gesellschaftlichen Verhältnisse in den zielsprachigen Ländern* (Jg. 9–10: *t.E. vier*; Jg. 11–12: *t.E. drei*),
- *Traditionen, Sitten, Lebensweise* (Jg. 9–10: *t.E. fünf*; Jg. 11–12: *t.E. vier*),
- *Naturschutz* (Jg. 9–10: *t.E. sechs*; Jg. 11–12: *t.E. fünf*),
- *Massenkommunikation, Medien* (Jg. 9–10: *t.E. sieben*; Jg. 11–12: *t.E. sechs*),
- *Wissenschaften* (Jg. 9–10: *t.E. neun*; Jg. 11–12: *t.E. acht*).

In den 9.–10. Jahrgängen werden noch die Themenkreise *Die Geografie der zielsprachigen Länder* (*t.E. eins*) und *Sport* (*t.E. acht*), in den 11.–12. Jahrgängen die Themenkreise *Literatur, Geschichte, Künste* (*t.E. sieben*) bearbeitet (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 707—716; 718—727) (die ausführlichen Tabellen siehe: *Anhänge 22–23*).

---

<sup>23</sup> Im Folgenden wird der Begriff „thematische Einheit“ mit t.E. abgekürzt.

Zu den erwarteten Ergebnissen gehören am Ende des 10. Jahrgangs, dass die SchülerInnen

- mit der Verwendung der nötigen Fachsprache, eventuell der digitalen Mittel die während ihrer Bildung erarbeiteten Themen genau vorstellen können;
- die geografische Lage, das Relief, die Landschaftseinheiten und die wichtigsten hydrographischen Merkmale der zielsprachigen Länder kennen;
- die wirtschaftlichen Merkmale der zielsprachigen Länder kennen, die wirtschaftlichen Daten deuten und vergleichen;
- das politische System der zielsprachigen Länder kennen und mit dem in Ungarn vergleichen können;
- die gesellschaftlichen Verhältnisse, die häufigsten gesellschaftlichen Probleme in den zielsprachigen Ländern kennen;
- Informationen über den Alltag, Gewohnheiten, Denkweise und Lebensweise der Menschen, die in den zielsprachigen Ländern leben, haben;
- offen für andere Kulturen werden und ihre Eigenarten verstehen;
- die Folgen der Umweltverschmutzung und die Wichtigkeit des Umweltschutzes verstehen;
- die multikommunikativen Kanäle der zielsprachigen Länder zur Informationssammlung verwenden, die Informationen ordnen und Fragen stellen können;
- die typischen Sportarten und Sportereignisse der zielsprachigen Länder kennen;
- manche sehr wichtigen wissenschaftlich-technischen Errungenschaften der zielsprachigen Kultur und ihre SchöpferInnen kennen;
- Ungarn vielseitig in der Zielsprache vorstellen können (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 717).

Am Ende des 12. Jahrgangs, d.h. der Mittelschulbildung werden die gleichen Ergebnisse erwartet, wie am Ende des 10. Jahrgangs und um folgende Punkte ergänzt:

- Die SchülerInnen sollen die wirtschaftlichen Prozesse der zielsprachigen Länder verstehen und ihre Rolle im gesellschaftlichen-wirtschaftlichen System der Welt erkennen.
- Sie sollen nicht nur die gesellschaftlichen Verhältnisse und häufigsten sozialen Probleme in den zielsprachigen Ländern kennen, sondern sollen Vorschläge zur Lösung der Spannungen machen.

- Sie sind fähig andere Kulturen anzunehmen.
- Sie sollen die Wichtigkeit der nachhaltigen Entwicklung verstehen.
- Sie sollen die durch die multikommunikativen Kanäle erworbenen Informationen kritisch deuten.
- Sie sollen manche sehr wichtigen Kunstwerke und ihre SchöpferInnen kennen (vgl. *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation...*, S. 726—727).

Das Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation wird auch durch das interkulturelle Landeskundekonzept geprägt. Der Vergleich der Kulturen, die Themenkreise, die Betonung der Toleranz sind alle für dieses Konzept charakteristisch.

Zu den positiven Merkmalen des Rahmencurriculums gehören, dass es sich nicht nur auf die Vermittlung der Fakten konzentriert, sondern auch die Entwicklung wichtiger Fähigkeiten, Fertigkeiten beinhaltet. Die SchülerInnen sollen verschiedene Materialien analysieren, etwas beschreiben, vorstellen, Pro-Kontra argumentieren, Zusammenhänge erkennen, Schlussfolgerungen ziehen, ihre Meinungen logisch erklären, diskutieren, selbstständig recherchieren, die traditionellen und modernen Medien zur Informationssammlung verwenden, bestimmte Tendenzen vergleichen usw.

Problematisch ist aber die Menge der zu erwerbenden Inhalte. Es ist fraglich, ob es möglich (und nötig) ist, eine solch riesengroße Informationsmenge in ein bzw. zwei Stunden pro Woche beizubringen bzw. zu erlernen.

\*

Die oben beschriebenen Daten spiegeln genau, dass die Landeskunde theoretisch eine ziemlich wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, besonders in bilingualen Klassen, in denen sie ein selbstständiges Unterrichtsfach ist. Im folgenden Teil wird untersucht, ob es auch in der Praxis so ist, und wie die DeutschlehrerInnen in Ungarn diese Frage interpretieren.

## **Kapitel IV**

### **Analyse der Fragebögen**

In diesem Kapitel werden zuerst die demographischen Daten der ProbandInnen analysiert, dann wird zusammengefasst, welche persönliche Bedeutung die Landeskunde für die Befragten hat.

Im dritten Teil des Kapitels wird verglichen, was für eine Rolle die Landeskunde früher, während der schulischen Ausbildung und des Deutschstudiums der ProbandInnen spielte bzw. was für eine Rolle sie jetzt in ihrer beruflichen Praxis spielt.

Im vierten Teil wird verglichen, welche Materialien die ehemaligen LehrerInnen der Befragten verwendeten bzw. welche die Befragten selbst verwenden.

Teil fünf der Arbeit beleuchtet, was die ProbandInnen in der Landeskunde so wie oder anders als ihre ehemaligen LehrerInnen machen.

Der sechste Teil beschäftigt sich mit den Lehrbüchern, die die ProbandInnen benutzen, bzw. damit, welche Rolle die Landeskunde in diesen Lehrmaterialien nach der Meinung der Befragten spielt.

Im siebten Teil wird erklärt, welche landeskundlichen Inhalte die ProbandInnen während ihres Deutschlernens und Deutschstudiums erwarben und welche sie selbst in ihren Stunden vermitteln.

Im achten Teil geht es um die Rolle der deutschsprachigen Länder in den Deutschstunden.

Im neunten Teil werden die von den ProbandInnen bekannten bzw. verwendeten Landeskundekonzepte vorgestellt.

Teil D des Fragebogens wird im 10. Teil ausgewertet.

In Teil elf wird zusammengefasst, welche Ziele die ProbandInnen während des Landeskundeunterrichts haben.

Im zwölften Teil geht es darum, wie die Wichtigkeit der Landeskunde im Deutschunterricht von den ProbandInnen beurteilt wird, im dreizehnten darum, ob die ProbandInnen Veränderungen in der Beurteilung, in der Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn erfuhren und wenn ja, welche.

Im letzten, vierzehnten Teil wird vorgestellt, wie die ProbandInnen die Rolle der Landeskunde im heutigen Deutschunterricht in Ungarn sehen.

## **IV/1 Demographische Daten der ProbandInnen**

*(siehe die zusammenfassende Tabelle: Anhang 24)*

25 ProbandInnen füllen den Fragebogen aus, fünf von ihnen unterrichten neben dem Deutschen auch zielsprachige Zivilisation als selbstständiges Fach.

### ***Geschlecht der ProbandInnen***

19 weibliche und sechs männliche Lehrkräfte beantworten die Fragen.

### ***Erstsprache der ProbandInnen***

Bis auf eine Ausnahme sind sie einsprachig und haben Ungarisch als Erstsprache. Eine Probandin ist zweisprachig und Deutsch ist ihre Erstsprache.

### ***Geburtsjahr der ProbandInnen***

19 ProbandInnen wurden vor dem Jahre 1980, sechs ProbandInnen aber im oder nach dem Jahre 1980 geboren, die Älteste 1954, die Jüngste 1987. 1980 bedeutet eine Zäsur, weil ein Teil der in diesem Jahr Geborenen die vierte Klasse der Grundschule - wo im Allgemeinen der Fremdsprachenunterricht begann - schon im Schuljahr 1990/1991, d.h. im ersten Schuljahr nach der politischen Wende besuchte als Russisch nicht mehr obligatorisch war.

### ***Zeitraum des Deutschlernens***

Im Kindergarten lernten vier der Befragten zwei oder drei Jahre lang Deutsch (zwei von ihnen wurden vor 1980, eine 1980 und eine nach 1980 geboren). Hier sind also keine relevanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen zu beobachten.

In der Grundschule lernten sechs der jüngsten ProbandInnen ausnahmelos Deutsch (eine vier, die anderen acht Jahre lang), von den 19 älteren Befragten aber nur fünf (einer ein Jahr, die anderen acht Jahre).

Nur drei ProbandInnen lernten in der Mittelschule kein Deutsch, sie wurden alle vor 1980 geboren. Zwei der Befragten hatten zwei Jahre lang, eine sechs Jahre lang und 20 vier Jahre lang Deutschunterricht in der Mittelschule.

Es scheint nicht zufällig zu sein, dass 13 von den 19 älteren ProbandInnen (auch) im Rahmen von Privatstunden (1-9 Jahre lang) Deutsch lernten. Von den sechs jüngeren ProbandInnen besuchten nur zwei Privatstunden (eins bzw. drei Jahre lang). Es ist sehr gut zu beobachten, dass die Antwortgebenden, die in der Grundschule und/oder in der Mittelschule an keinen Deutschstunden teilnehmen konnten, bis auf drei, auch Privatstunden besuchten.

Zwei ProbandInnen lernten weder in der Grundschule, noch in der Mittelschule Deutsch; zwölf ProbandInnen hatten nur in der Mittelschule; eine Probandin nur in der Grundschule und zehn ProbandInnen sowohl in der Grundschule als auch in der Mittelschule Deutschunterricht. Die in oder nach dem Jahre 1980 Geborenen gehören alle zu dieser letzten Gruppe.

Im Durchschnitt lernten die Befragten, die vor der Wende begannen eine Fremdsprache zu lernen, fünf Jahre Deutsch im Schulwesen (drei von ihnen zwölf Jahre, eine acht Jahre, einer fünf Jahre, elf vier Jahre, einer zwei Jahre und zwei lernten kein Deutsch) und ca. zwei Jahre in Privatstunden. Die, die nach der Wende Deutsch lernten, hatten mindestens acht, aber im Allgemeinen zwölf Jahre zum Erwerb der deutschen Sprache im öffentlichen Schulwesen.

### ***Zeitraum des Deutschstudiums***

Zwölf der Befragten studierten Deutsch an Hochschulen (von drei bis sieben Jahre), acht an Universitäten (vier oder fünf Jahre) und fünf nach dem Abschluss der drei- oder vierjährigen Hochschule studierten weiter an einer Universität (zwei, drei oder vier Jahre lang) Deutsch.

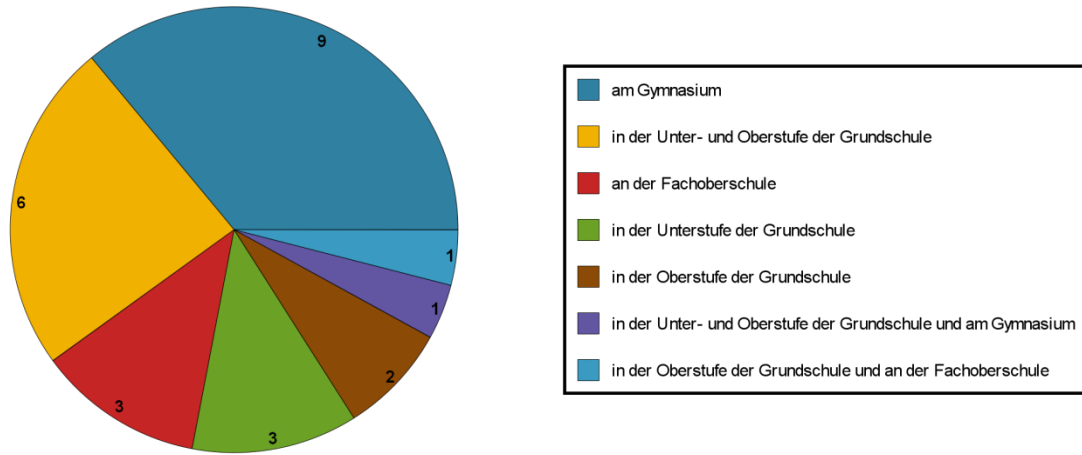
### ***Erfahrungen der ProbandInnen im Deutschunterricht als LehrerInnen***

Die ProbandInnen sind in verschiedenen Schul- und Klassentypen tätig bzw. unterrichten auf verschiedenen Niveaustufen (von A1 bis C1) Deutsch (*siehe: Anhang 25/a,b*). Elf der Befragten unterrichten in einer Grundschule, drei von ihnen in der Unterstufe, zwei in der Oberstufe und sechs in beiden Stufen. Drei ProbandInnen lehren in einer Fachmittelschule und neun in einem Gymnasium Deutsch. *Probandin drei* unterrichtet in der Unter- und Oberstufe der Grundschule und auch in einem Gymnasium, *Probandin vier* aber in der Oberstufe der Grundschule und in einer Fachmittelschule (*vgl. Tabelle 1*).



Tabelle 1

**Frage 16: Wo unterrichten Sie Deutsch?**



**Die Anzahl der Befragten**

## IV/2 Die persönliche Bedeutung der Landeskunde für die ProbandInnen

Auf Frage 6 (*Was ist für Sie Landeskunde?*) geben 24 ProbandInnen Antworten. Eine beantwortet diese Frage nicht. 22 ProbandInnen versuchen den Begriff Landeskunde zu definieren. Für 19 Personen bedeutet die Landeskunde verschiedene (kulturelle, geographische, gesellschaftliche, historische, literarische, sprachliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle, gastronomische, landwirtschaftliche usw.) Kenntnisse über die zielsprachigen Länder, Kenntnisse über Kultur, Traditionen, Gewohnheiten, Denkweise usw., mit deren Hilfe das gegebene Land besser kennengelernt werden kann. Diesen Definitionen ist gemeinsam, dass die Landeskunde als etwas Komplexes dargestellt wird und sie sich vor allem auf die durch die Landeskunde zu vermittelnden Inhalte konzentrieren.

*Probandin eins* bemerkt in ihrer Landeskundebestimmung, dass für sie die Landeskunde „*etwas persönlich Erlebtes*“ ist und erzählt darüber, welche persönlichen Erfahrungen, Erlebnisse und Interessen ihr Verhältnis zur Landeskunde beeinflussen:

*„Ich hatte immer, schon in meinen Gymnasialjahren großes Interesse für Geschichte, Kunstgeschichte, Reisen, Tourismus, später auch für Gastronomie. Mit dem Abitur in einer Klasse mit erweitertem Deutschunterricht habe ich auch die Prüfung als Fremdenführer gemacht, und in den folgenden Jahren mehrere deutsche Reisegruppen in Budapest und in ganz Ungarn geführt. Ich habe das sehr gern gemacht, Leuten über Ungarns Geschichte, Geografie, Literatur, Gastronomie und über das ganze Leben zu erzählen. Da ich selbst auch sehr gern reise, und mich vor meinen Reisen gut vorbereiten mag, ist das auch umgekehrt richtig, ich will meine Kenntnisse und Erlebnisse auch mit meinen Schülern teilen, und wenn es möglich ist, ihnen auch persönliche Erlebnisse vorbereiten, zum Beispiel durch eine Reise auf deutsches Sprachgebiet. Mein zweites Fach ist Kunstgeschichte, aber das unterrichte ich nicht, deshalb nutze ich immer die Möglichkeit, wenn ich meinen Schülern in solchen Themen etwas anbieten kann.“*

Neben ihr geben noch zwei Probandinnen (sechs und 25) eine ganz emotionale Antwort auf diese Frage. *Probandin 25* schreibt, dass die Landeskunde ihr Lieblingsfach ist; *Probandin sechs* aber, dass sie sich für die Landeskunde sehr interessiert.

Sechs Befragte nähern sich dem Begriff Landeskunde auch in der Hinsicht der im Unterricht vorhandenen Rolle an. Sie betrachten alle die Landeskunde als Teil des Fremdsprachenunterrichts, aber in verschiedener Weise. *Probandin 14* hält die Landeskunde für den „*Ausgangspunkt des Sprachenlernens. Ohne Landeskunde versteht man >>nur<< die Sprache, aber die Kultur und das Land nicht.*“ Auch *Probandin 19* meint, dass die Landeskunde ein wichtiger Teil des Unterrichts sei, aber *Probandin neun* denkt, dass sie Zusatzmaterial sei. Für *Probanden 13* ist die Landeskunde ein Mittel zum Beherrschen der vier sprachlichen Fertigkeiten, mit deren Hilfe man Kompetenzen entwickeln kann. *Probandin 21* betont, dass sie im zweisprachigen Unterricht wichtig ist, um die Kompetenzprüfung zu bestehen.

Fünf ProbandInnen erwähnen, welchen praktischen Nutzen die Landeskunde hat, z.B. sie bietet nützliche Kenntnisse an, wenn man nach Deutschland oder Österreich fahren kann (*Probandin 19*) oder sie gibt nützliche Informationen zum Sprachenlernen, zur Arbeit, zur Freundschaft, zum Urlaub (*Proband 13*). Sie könnte daneben das Interesse an Ländern erwecken, d.h. spielt eine Motivationsrolle (*Probandin 23*), sie trägt zum Abbau der Klischees bei (*Probandin vier*) und hilft dabei, jemanden besser kennen zu lernen bzw. zu verstehen (*Probandin sechs*).

Wie unterschiedlich die Beurteilung der Landeskunde ist, zeigt sich gut in der Antwort des *Probanden 13* und *22*. Der erste betrachtet die Landeskunde als „*Hintergrundinformationen über ein Land, über ein Volk, über eine Sprache*“, d.h. die Landeskunde spielt in seiner Auffassung eine wichtige, aber untergeordnete Rolle. Proband *22* nennt die Landeskunde aber einen Wissenschaftsbereich (*siehe die zusammenfassende Tabelle: Anhang 26*).

## IV/3 Die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht früher und heute

### IV/3.1 Die Rolle der Landeskunde im Deutschlernen und -studium der ProbandInnen

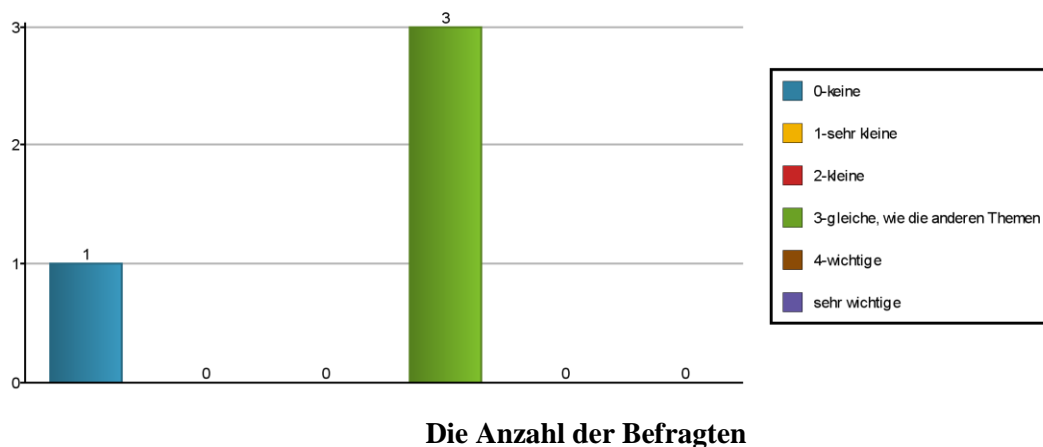
Auf Frage 7 (*Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschlernen?*) und auf Frage 11 (*Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschstudium?*) können die Befragten aufgrund einer sechsstufigen Skala antworten, wobei 0 keine Rolle, 1 eine sehr kleine Rolle, 2 eine kleine Rolle, 3 die gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden, 4 eine wichtige Rolle und 5 eine sehr wichtige Rolle bedeutet. Entsprechend den persönlichen Erfahrungen der ProbandInnen werden unterschiedliche Antworten gegeben.

#### *Die Rolle der Landeskunde im Kindergarten*

Die Landeskunde spielte im Deutschunterricht im Kindergarten die gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden (3)<sup>24</sup> bzw. keine Rolle (1) (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2

**Frage 7: Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschlernen im Kindergarten?**



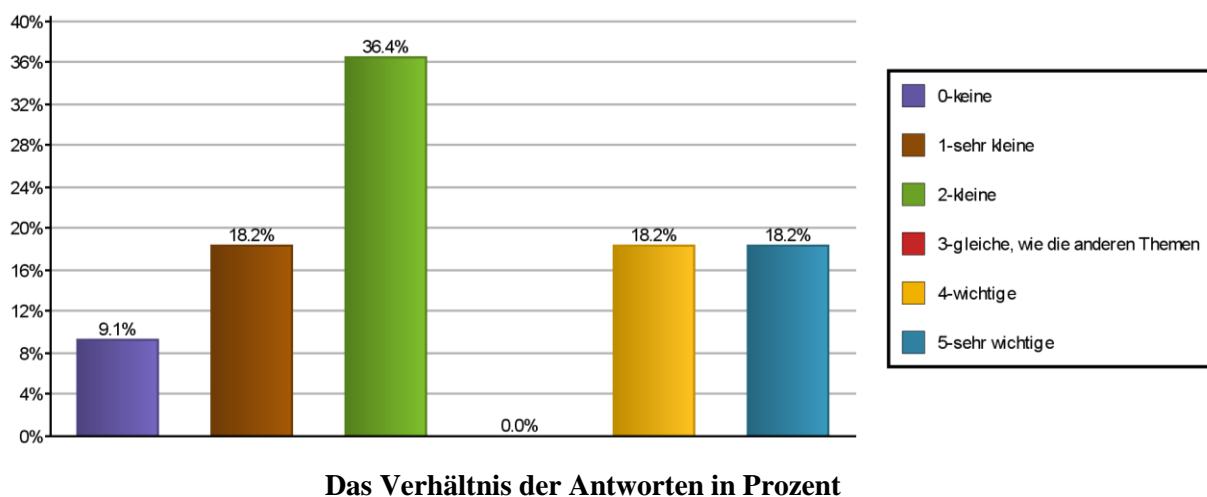
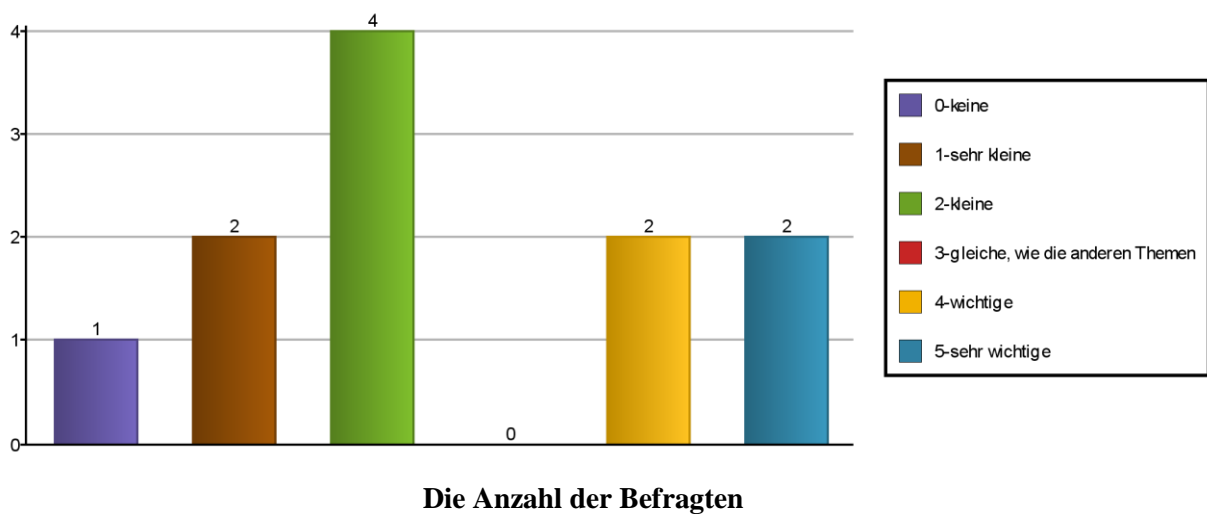
<sup>24</sup> Die Zahlen bezeichnen die Anzahl der Befragten.

## Die Rolle der Landeskunde in der Grundschule

In der Grundschule spielte die Landeskunde keine (1), eine sehr kleine (2), eine kleine (4), eine wichtige (2) und eine sehr wichtige (2) Rolle (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3

### Frage 7: Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschlernen in der Grundschule?

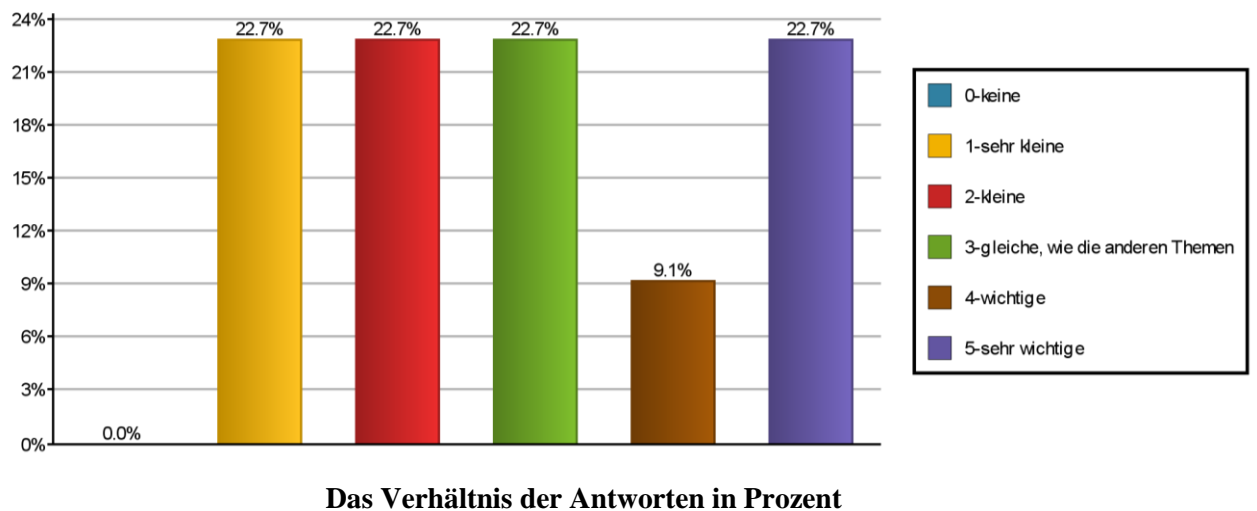
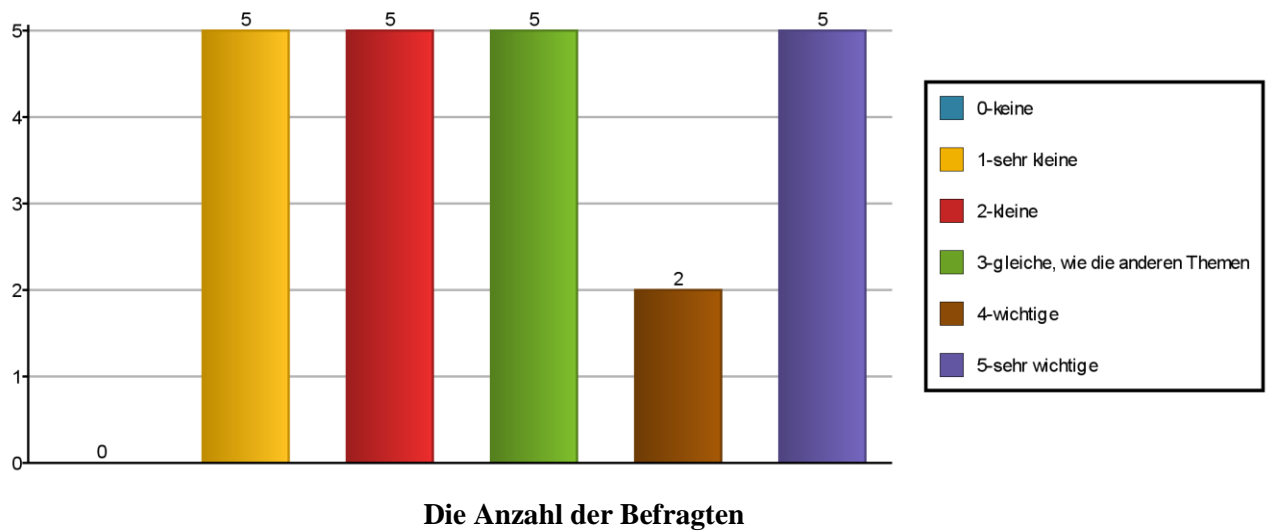


### Die Rolle der Landeskunde in der Mittelschule

In der Mittelschule spielte die Landeskunde eine sehr kleine Rolle (5), eine kleine Rolle (5), die gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden (5), eine wichtige Rolle (2) und eine sehr wichtige Rolle (5) (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4

#### Frage 7: Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschlernen in der Mittelschule?

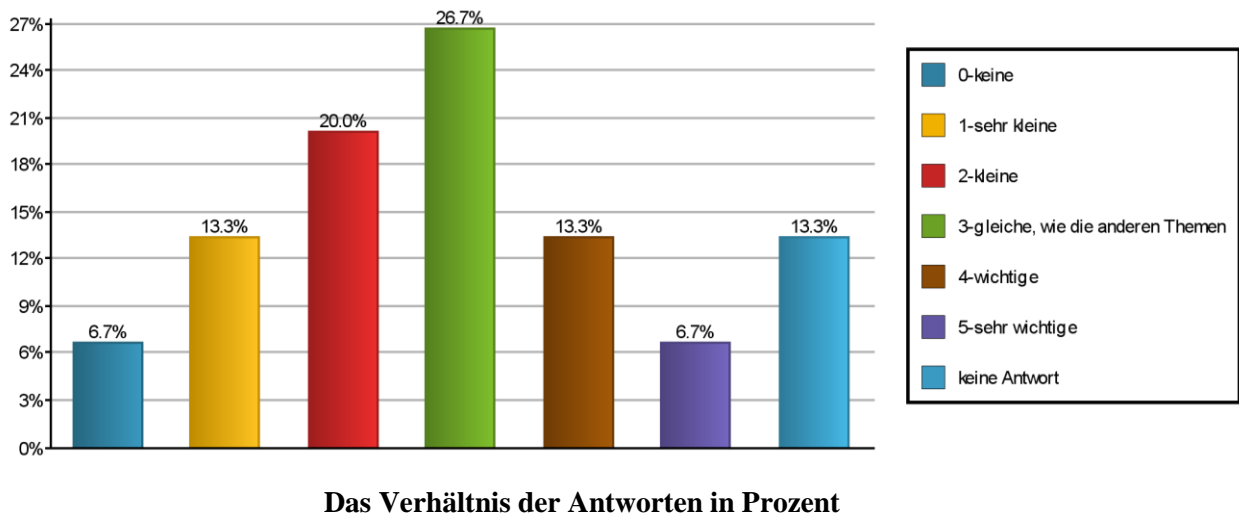
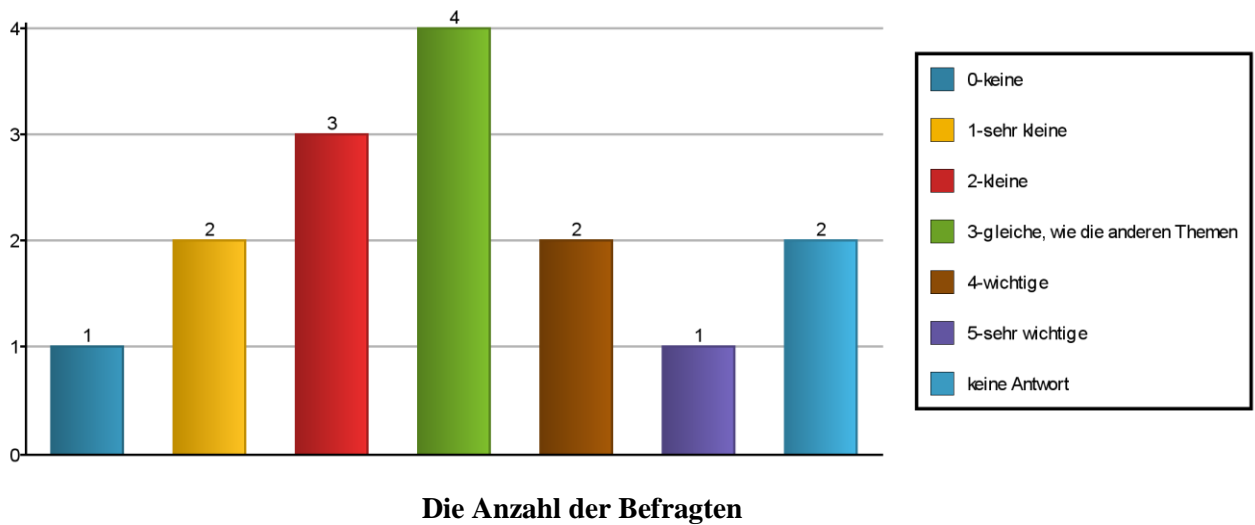


**Die Rolle der Landeskunde in den Privatstunden**

In den Privatstunden spielte die Landeskunde keine (1), eine sehr kleine (2), eine kleine (3), die gleiche Rolle wie die anderen Themen (4), eine wichtige Rolle (2) und eine sehr wichtige Rolle (1) (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5

**Frage 7: Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschlernen in den Privatstunden?**

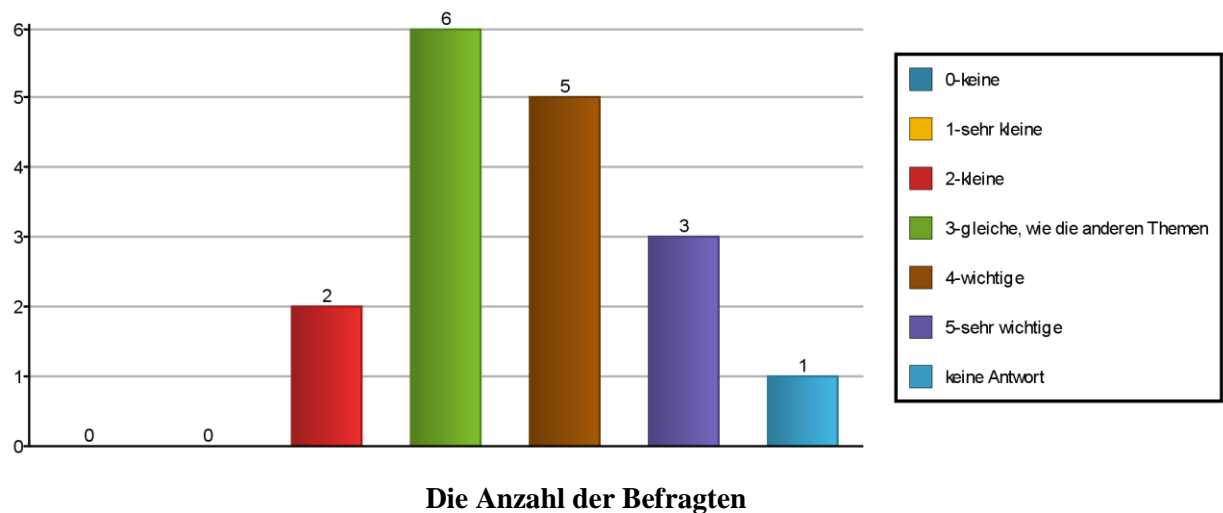


### Die Rolle der Landeskunde an der Hochschule

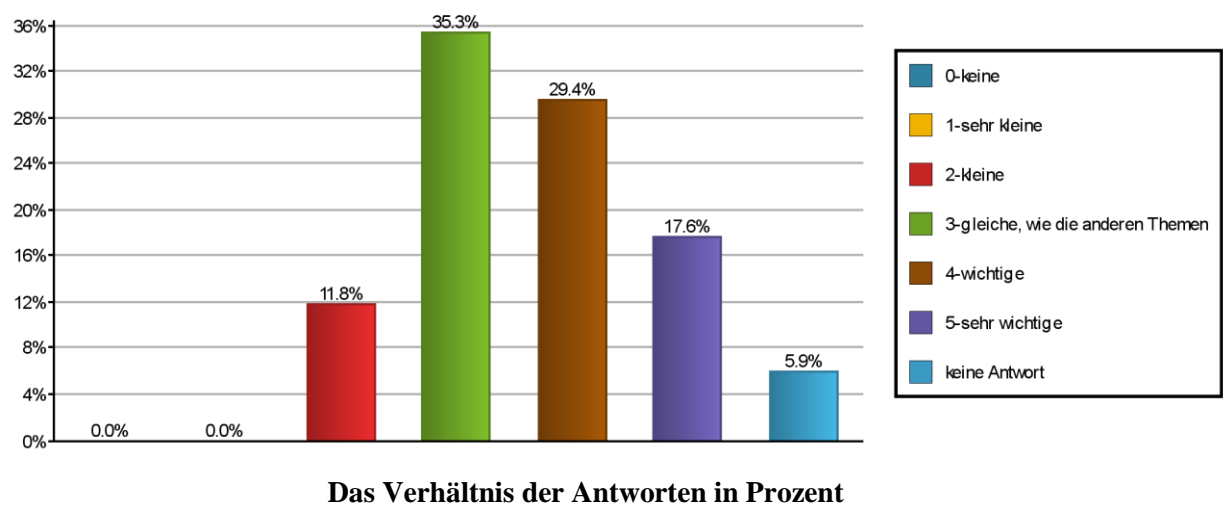
Nach den auf Frage 11 gegebenen Antworten spielte die Landeskunde im Deutschstudium an den Hochschulen eine kleine Rolle (2), die gleiche Rolle wie die anderen Themen (6), eine wichtige Rolle (5) und eine sehr wichtige Rolle (3) (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6

#### Frage 11: Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschstudium an der Hochschule?



#### Frage 11: Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschstudium an der Hochschule?



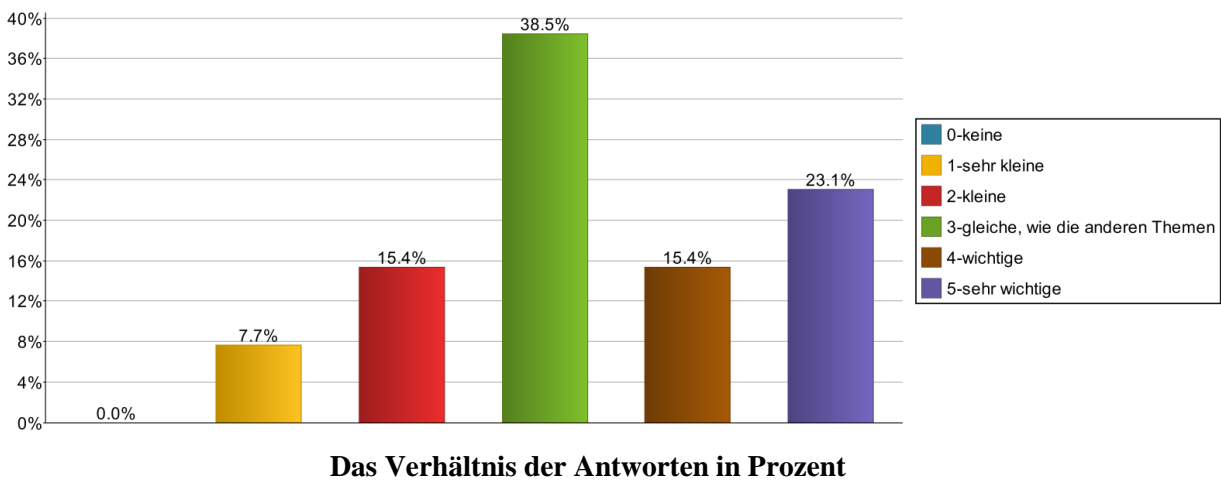
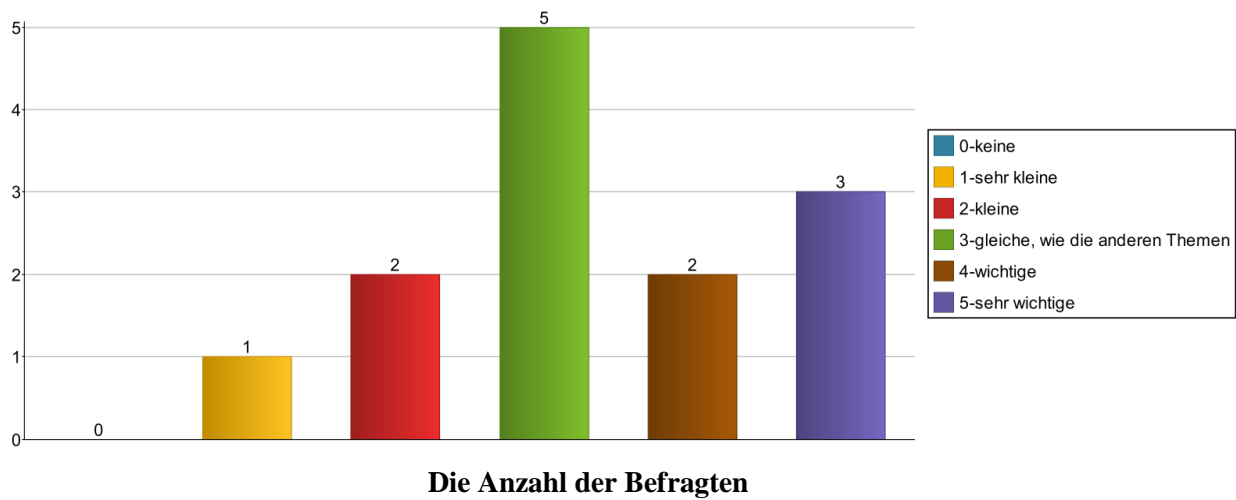


### Die Rolle der Landeskunde an der Universität

An den Universitäten spielte die Landeskunde eine sehr kleine Rolle (1), eine kleine Rolle (2), die gleiche Rolle wie die anderen Themen (5), eine wichtige Rolle (2) und eine sehr wichtige Rolle (3) (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7

#### Frage 11: Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschstudium an der Universität?



### ***Der Vergleich der Antworten auf Frage 7 und 11***

Wenn Durchschnittswerte für die verschiedenen Schultypen aufgrund der von den ProbandInnen angegebenen Punkte gerechnet und diese miteinander verglichen werden, zeichnet sich ab, dass die Landeskunde in den oberen Bildungseinrichtungen eine wichtigere Rolle spielte. Der Durchschnittswert ist in Bezug auf die Rolle der Landeskunde in der Grundschule aufgrund von elf Antworten ca. 2,54; in der Mittelschule aufgrund von 22 Antworten ca. 2,86; an den Hochschulen aufgrund von 16 Antworten ca. 3,56 und an den Universitäten aufgrund von 13 Antworten ca. 3,30.

Wenn wir die Erfahrungen der zwei Altersgruppen über die Rolle der Landeskunde in den verschiedenen Einrichtungen getrennt untersuchen, können gleiche Tendenzen beobachtet werden. Die Durchschnittswerte sind im Fall der zwischen 1954 und 1979 geborenen ProbandInnen: 2,2 in der Grundschule (fünf Antworten), 2,75 in der Mittelschule (16 Antworten), 3,45 an den Hochschulen (elf Antworten) und 3,09 an den Universitäten (elf Antworten). Bei der jüngeren Gruppe bildet sich diese Zahlenfolge auf folgende Weise ab: 2,8 in der Grundschule (sechs Antworten), ca. 3,16 in der Mittelschule (sechs Antworten), 3,8 an den Hochschulen (fünf Antworten) und 4,5 an den Universitäten (zwei Antworten).

Im Fall der Privatstunden ist der Durchschnittswert ca. 2,53; bei den älteren ProbandInnen 2,33. Aus der jüngeren Altersgruppe bewertet nur eine Probandin die Rolle der Landeskunde in den Privatstunden, sie gibt fünf Punkte, d.h. in ihren Privatstunden spielte die Landeskunde eine sehr wichtige Rolle.

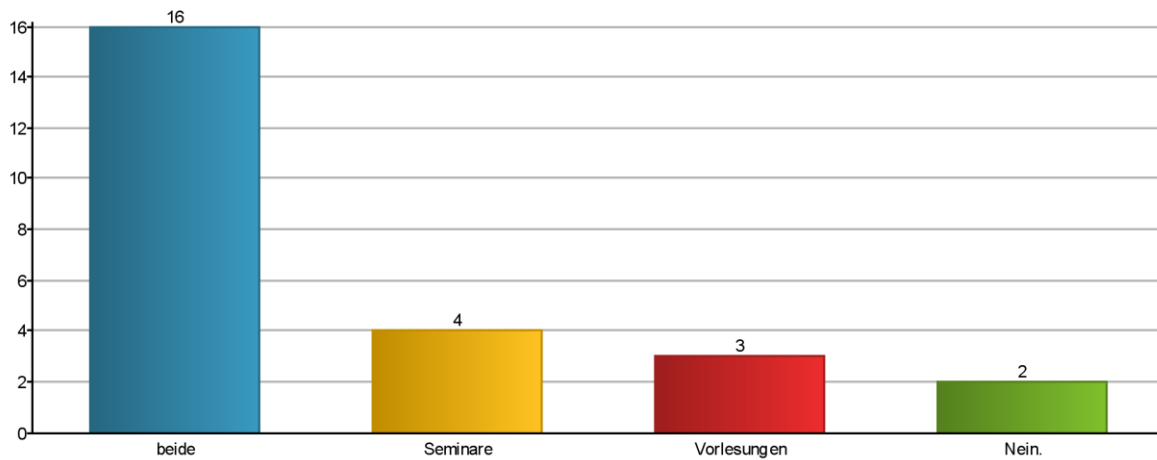
Nach dem Vergleich der Ergebnisse ist festzustellen, dass die jüngere Altersgruppe die Rolle der Landeskunde in allen Schultypen positiver beurteilt als die ältere.

### ***Landeskunde Vorlesungen und Seminare an der Hochschule/Universität***

Dass die Landeskunde im Hochschulwesen eine ziemlich wichtige Rolle spielte/spielt, kann damit zusammenhängen, dass sie während des Deutschstudiums im Rahmen selbstständiger Stunden an den meisten Universitäten und Hochschulen unterrichtet wurde/wird. Zwei der Befragten nahmen nicht an extra Landeskunde Vorlesungen oder Seminaren teil. 23 der Befragten studierten Landeskunde an der Hochschule bzw. an der Universität. 15 ProbandInnen hatten sowohl Vorlesungen als auch Seminare, vier ProbandInnen nur Seminare und drei ProbandInnen nur Vorlesungen an der Hochschule oder Universität. (*siehe: Tabelle 8*).

Tabelle 8

**Frage 10: Hatten Sie Landeskunde Vorlesungen oder Seminare an der Hochschule/Universität?**

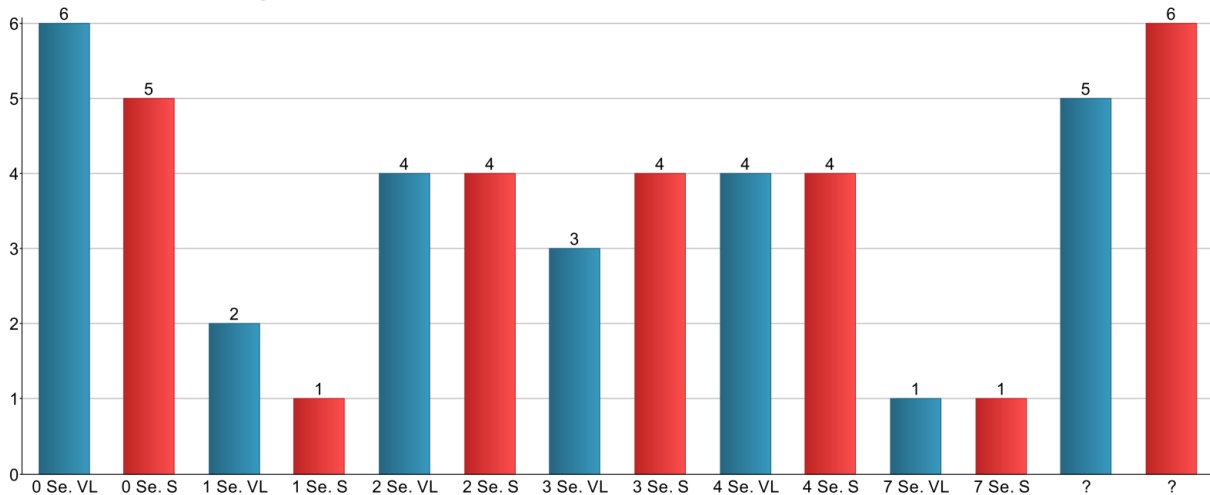


**Die Anzahl der Befragten**

Die ProbandInnen studierten Landeskunde im Allgemeinen durch zwei, drei oder vier Semester in zwei Stunden (90 Minuten) pro Woche (*siehe: Tabelle 9*).

Tabelle 9

**Frage 10: Wie viel Semester studierten Sie Landeskunde?**



**Die Anzahl der Befragten**

Verkürzungen: Se. = Semester; VL = Vorlesung, S. = Seminar; ? = Ich erinnere mich nicht daran.

#### **IV/3.2 Die Rolle der Landeskunde in der eigenen pädagogischen Praxis der ProbandInnen**

Welche Rolle die Landeskunde in den Stunden der ProbandInnen spielt, hängt davon ab, in welchen Schultypen, welchen Klassen, wie viel Stunden sie Deutsch unterrichten und natürlich von den persönlichen Interessen (*Frage 19*) (*siehe alle Antworten: Anhang 29*).

*Proband 17* beantwortet diese Frage nicht. Drei ProbandInnen (*sechs, neun, 25*) denken, dass die Landeskunde eine herausragende Rolle in ihren Stunden spielt. *Probandin neun*, die eigentlich die Landeskunde für Zusatzmaterial hält (*Frage 6*), schreibt, dass ein Projekt in ihrer Schule verwirklicht wird, das aus fünf Themenwochen, vier fremdsprachlichen Ferienlagern in den deutschsprachigen Ländern und zehn fremdsprachlichen Quizspielen besteht.

Elf ProbandInnen halten die Landeskunde für wichtig in ihren Deutschstunden. Drei ProbandInnen (*drei, 16, 21*) von ihnen behaupten, dass die landeskundlichen Informationen ständige Teile ihrer Stunden sind. *Proband 13* und *Probandin 14* und *19* beziehen ihre eigenen Erfahrungen, Erlebnisse in den deutschsprachigen Ländern in die Stunde mit ein. Mehrere ProbandInnen halten die Vermittlung einer erlebten Landeskunde für sehr wichtig. *Probandin eins* sieht sich z.B. mit ihren SchülerInnen oft Filme, Filmdetails, Musik, Videoclips an. Zu den Festen, Feiern bringt sie Bilder, literarische Texte, Filme, Musik mit. Die Klassen suchen deutsche Rezepte im Internet und backen eventuell ausgewählte Kuchen und essen diese gemeinsam. *Probandin 14* versucht auch Klassenausflüge zu organisieren, damit die SchülerInnen die landeskundlichen Informationen persönlich erleben. Die *Probandinnen fünf* und *16* teilen ihren SchülerInnen oft auch Informationen vom Alltagsleben im deutschsprachigen Raum mit. Die ProbandInnen, die in der Grundschule unterrichten, erwähnen, regelmäßig authentische Reime, Lieder, Spiele, Sprüche, Märchen zu verwenden. *Probandin fünf* und ihre Klassen besprechen immer, wie die Feste in Österreich und in Deutschland gefeiert werden.

Drei ProbandInnen (*acht, zwölf, 20*) sind der Meinung, dass die Landeskunde die gleiche Rolle in den Stunden spielt wie die anderen Themen. Nur *Probandin 20* begründet ihre Antwort: Sie haben nur drei Stunden pro Woche, so können sie sich nicht so viel mit der Landeskunde beschäftigen.

In den Deutschstunden von vier ProbandInnen (*vier, sieben, zehn, 22*) spielt die Landeskunde eine nicht so große Rolle. *Proband zehn* nennt als Grund, dass die Abiturienten sie überhaupt nicht brauchen, deshalb beschäftigt er sich nur dann mit der Landeskunde, wenn sie dazu etwas Zeit haben. Da erzählt er einige Geschichten, die SchülerInnen lesen Gedichte oder etwas über die geographischen Regionen und es gibt manchmal Hausaufgaben zur Landeskunde.

Zwei ProbandInnen meinen, dass die Rolle der Landeskunde damit zusammenhängt, wo und in welchen Klassen Deutsch unterrichtet wird. In den zweisprachigen Klassen oder in Klassen mit erweitertem Sprachunterricht bekommt die Landeskunde eine größere Aufmerksamkeit, in den „normalen“ Klassen, die nur drei Deutschstunden pro Woche haben, kommen wegen des Zeitmangels landeskundliche Themen nur selten vor.

*Proband 24* benutzt die Landeskunde, um kulturelle und materielle Hintergrundinformationen über ein Land bzw. Länder zu vermitteln, aber wie viel Zeit er sich dafür nimmt, schreibt er nicht.

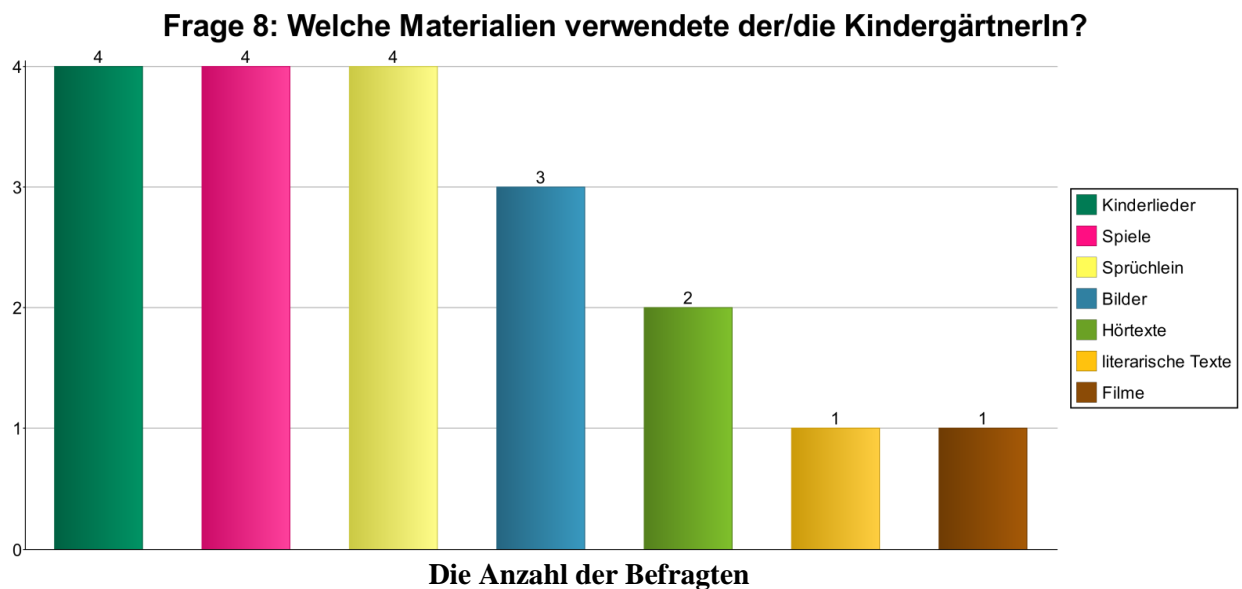
## IV/4 Die verwendeten Materialien zur Vermittlung der landeskundlichen Inhalte früher und heute

### IV/4.1 Die von den ehemaligen PädagogInnen verwendeten Materialien

Frage 8 und 12 beziehen sich darauf, welche Materialien von den KindergärtnerInnen, LehrerInnen bzw. LehrveranstaltungsleiterInnen der ProbandInnen angewandt wurden.

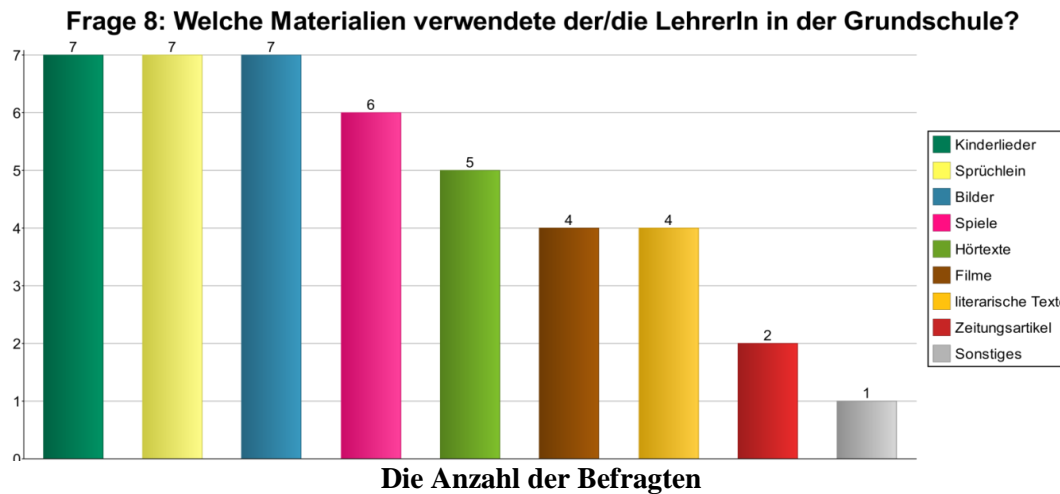
**Im Kindergarten** wurden Kinderlieder, Sprüchlein, Spiele, Bilder, Hörtexte, Filme und literarische Texte verwendet (Aufgrund der Antworten von vier ProbandInnen) (vgl. *Tabelle 10*).

*Tabelle 10*



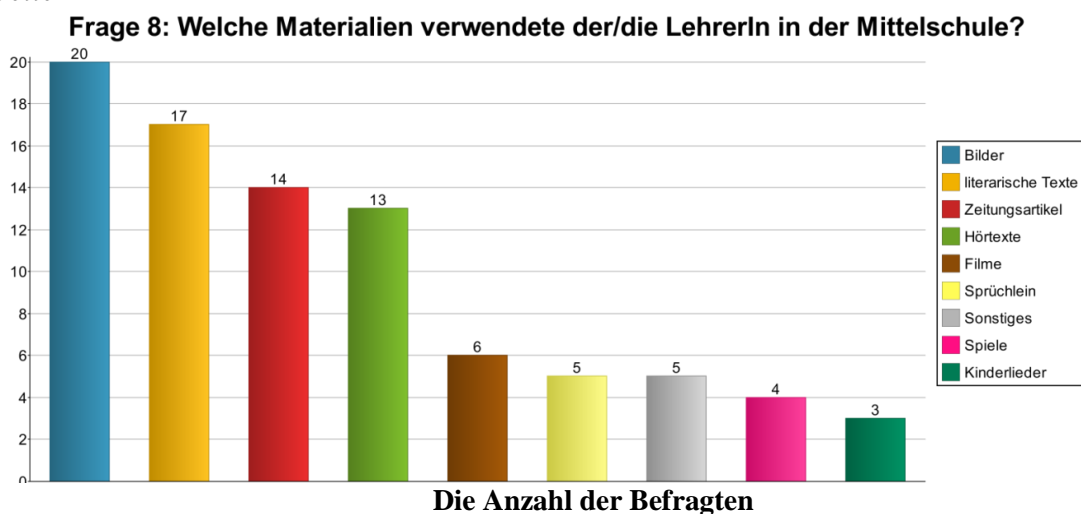
**In den Grundschulen** (aufgrund der Antworten von neun ProbandInnen<sup>25</sup>) verwendeten die ehemaligen LehrerInnen Kinderlieder, Sprüchlein, Bilder, Spiele, literarische Texte, Zeitungsartikel, Hörtexte, Filme, didaktisch vereinfachte Texte aus Lehrbüchern und Landkarten (vgl. *Tabelle 11*).

*Tabelle 11*



**In den Mittelschulen** (aufgrund der Antworten von 22 ProbandInnen) werden vor allem Bilder und literarische Texte, daneben Zeitungsartikel, Hörtexte, Filme, Sprüchlein, Spiele, Kinderlieder und als Sonstiges ein Ausflug (*Probandin 15*), Brieffreundschaft (*Probandin eins*), eigene Erfahrungen, Erlebnisse (*Proband 13*), didaktisch vereinfachte Texte aus Lehrbüchern und Landkarten (*Probandin vier*) und die Teilnahme an verschiedenen Vorlesungen, Vorstellungen (*Probandin 14*) benannt (vgl. *Tabelle 12*).

*Tabelle 12*



<sup>25</sup>Zwei von elf ProbandInnen, die in der Grundschule Deutsch lernten, kreuzen nichts an. *Probandin neun* antwortet auf Frage 7, dass die Landeskunde eine sehr kleine Rolle, *Proband 24* aber, dass sie keine Rolle im Deutschunterricht in ihrer/seiner Grundschule spielte.

In beiden Schultypen spielte die Visualisierung mit Bildern die wichtigste Rolle. 63% der ProbandInnen, die in der Grundschule Deutsch lernten, und 91%, die in der Mittelschule Deutschunterricht hatten, nennen Bilder als Materialien zum Landeskundeunterricht. In der Grundschule waren die Verwendung der Kinderlieder, der Sprüchlein und der Spiele ebenso oder fast ebenso häufig wie die der Bilder (63%, 63% und 54%). Diese Materialien wurden in der Mittelschule viel weniger verwendet (13%, 22% und 18%) (vgl. Tabelle 13, 14).

Tabelle 13

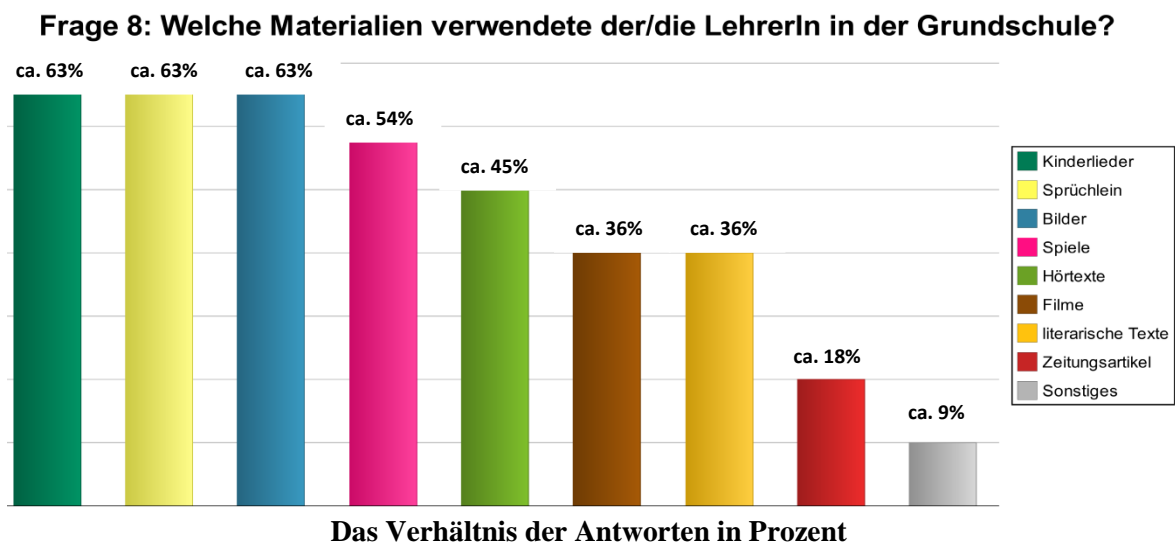
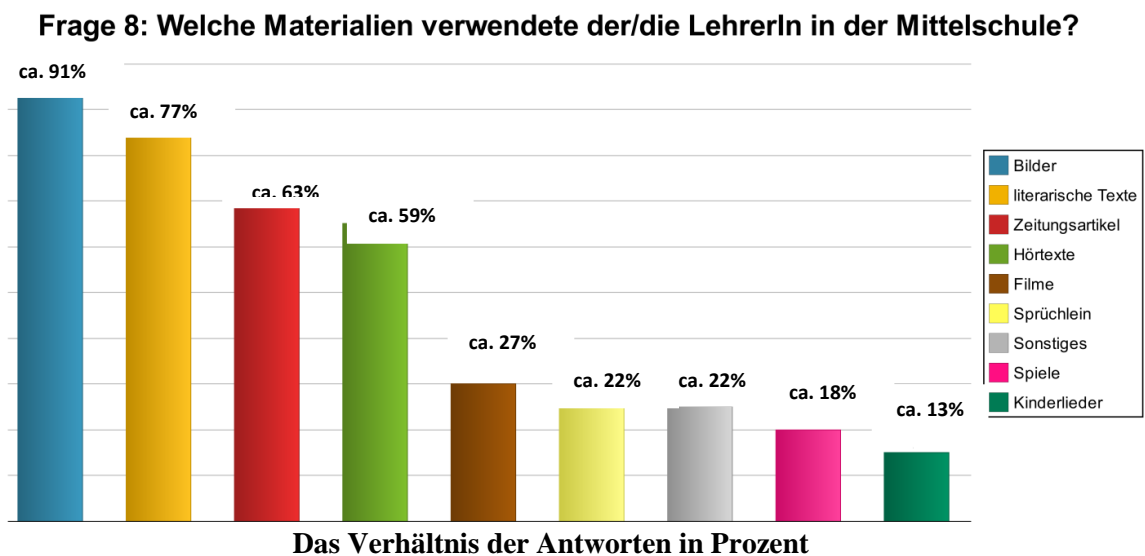


Tabelle 14





Gegenteilige Tendenzen sind in der Verwendung von literarischen Texten und Zeitungsartikeln zu beobachten. 36% der ProbandInnen schreiben, dass ihre LehrerInnen auch literarische Texte bei der Vermittlung der landeskundlichen Inhalte in der Grundschule verwendeten, dieses Verhältnis ist schon 77% in der Mittelschule. 18% der Befragten nennen die Zeitungsartikel als Unterrichtsmaterial in der Grundschule, 63% in der Mittelschule. Diese Veränderungen hängen wahrscheinlich mit den alterstypischen Eigenschaften und dem Sprachniveau der Lernenden zusammen (vgl. *Tabelle 13, 14*).

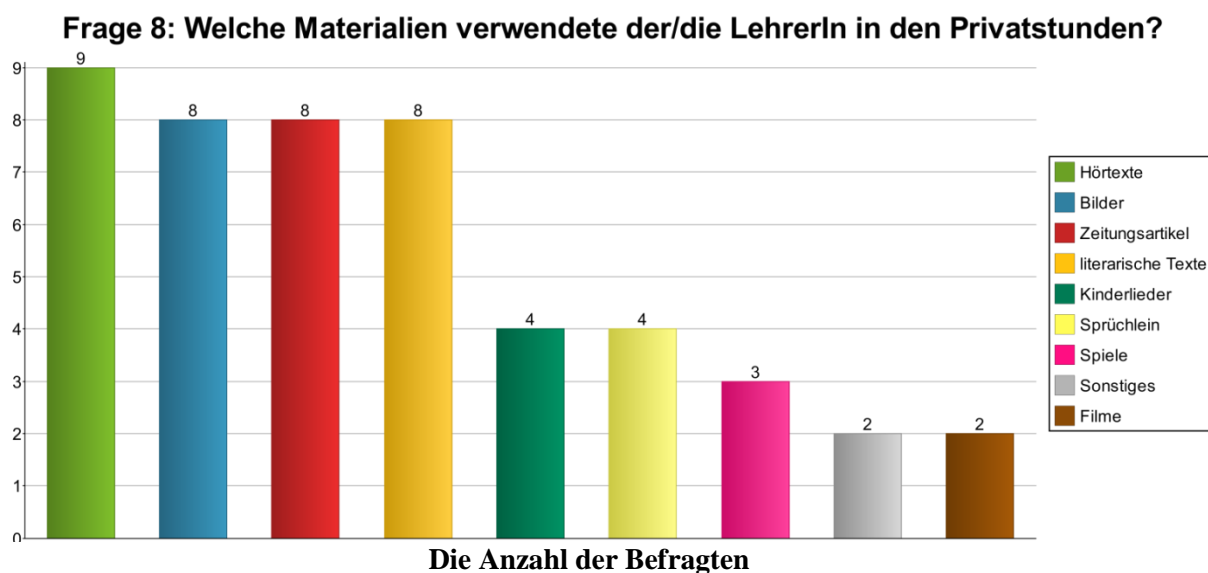
45% der Antwortgebenden arbeiteten mit Hörtexten in der Grundschule, 59% in der Mittelschule. Die Arbeit mit Filmen war nicht so häufig (36% in der Grundschule; 27% in der Mittelschule). Vermutlich lässt sich dies mit der schlechten technischen Ausstattung der Schulen begründen. Diese Hypothese wird dadurch unterstützt, dass nur solche ProbandInnen Filme in der Grundschule und in der Mittelschule bzw. Hörtexte in der Grundschule als verwendete Materialien benennen, die nach 1975 geboren wurden. In allen drei Fällen ist nur je eine Probandin dabei, die zur älteren Altersgruppe gehören. Neun von den 16 älteren ProbandInnen (ca. 59%) und vier von den sechs jüngeren (ca. 66%) wählen Hörtexte als Unterrichtsmaterialien in der Mittelschule. Hier ist also der Unterschied zwischen den älteren und jüngeren LehreInnengenerationen nicht so groß wie in den früher erwähnten Fällen (vgl. *Tabelle 13, 14*).

Die Zahl der gewählten Materialien ist unterschiedlich und hängt vor allem davon ab, welche Rolle die Landeskunde nach den ProbandInnen im Deutschunterricht spielte: keine, eine sehr kleine oder eine kleine, sind 0–3 Materialien (in der Grundschule) bzw. 2–4 Materialien (in der Mittelschule) benannt, eine wichtige oder eine sehr wichtige, werden 5–8 Materialien (in der Grundschule) bzw. 6–9 Materialien (in der Mittelschule) gewählt. Die ProbandInnen, die meinen, dass die Landeskunde die gleiche Rolle im Deutschunterricht in der Mittelschule spielt wie die anderen Themen, suchen sich 2–4 Materialien aus. *Probandin elf* und *Proband 17* sind Ausnahmen. Obwohl *Probandin elf* denkt, dass die Landeskunde eine sehr kleine Rolle während den Deutschstunden sowohl in der Grund- als auch in der Mittelschule hat, sucht sie sich sechs Materialien aus. Demgegenüber schreibt *Proband 17* der Landeskunde eine sehr wichtige Rolle in seinem mittelschulischen Deutschunterricht zu, aber er kreuzt nur vier Materialien an. Dies belegt, dass die Materialienvielfalt in den meisten Fällen ein hohes Gewicht der Landeskunde widerspiegelt, dies aber nicht immer der Fall sein muss.

**In den Privatsunden** (Aufgrund der Antworten von 15 ProbandInnen) wurden Hörtexte, literarische Texte, Zeitungsartikel, Bilder, Filme verwendet und daneben werden Ausflüge (*Probandin eins* und *Probandin 15*) und die persönlichen Erlebnisse der Lehrerin (*Probandin eins*) als Sonstiges erwähnt. Im Fall der Befragten, die schon als Kleinkind an den Privatstunden teilnahmen, erscheinen auch die Kinderlieder, die Spiele und die Sprüchlein unter den Materialien (*vgl. Tabelle 15*).

Die ProbandInnen, die die Erfahrung haben, dass die Landeskunde keine (*Proband 10*), eine sehr kleine und eine kleine Rolle in den Privatstunden hatte, wählen 1–4 Materialien; die, die denken, dass die Landeskunde eine sehr wichtige, eine wichtige oder die gleiche Rolle wie die anderen Themen spielte, suchten sich 4–9 Materialien aus.

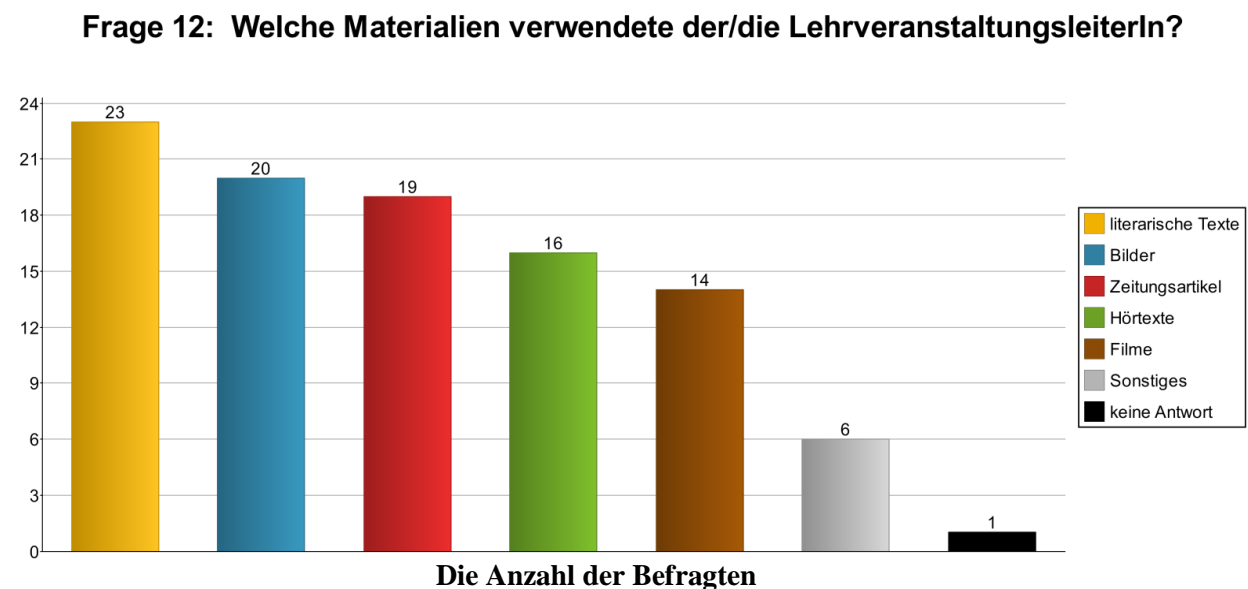
*Tabelle 15*



Sehr positiv ist, dass es Lehrkräfte gab, die neben der Verwendung dieser „traditionellen“ Materialien versuchten auch auf andere Weise (z.B. durch die Organisation von Ausflügen, Brieffreundschaften, Erzählungen eigener Erlebnisse), die Landeskunde zu vermitteln und dadurch erlebbar zu machen.

Als angewandte Materialien **an der Hochschule** und **an der Universität** werden literarische Texte dreiundzwanzigmal, Bilder zwanzigmal, Zeitungsartikel neunzehnmal, Hörtexte sechzehnmal, Filme vierzehnmal angekreuzt. Als Sonstiges werden z.B. ein Teilstudium in Jena, Studentenaustausch-Reisen nach Österreich, einmonatige Sommeruniversität in Heidelberg (*Probandin elf*); die Rolle der Referenten und Gäste aus den deutschsprachigen Ländern (*Proband 13*); Musik und dazu gehörende Liedertexte (*Probandin 14*), Märchenbücher und Interaktive Websites (*Probandin 15*); Bücher, Lehrbücher (*Probandin zwölf* und *Probandin 21*); Spiele und die positive Rolle der LektorInnen, die „*einfach als Menschen über ihr Leben zu Hause erzählt haben*“ (*Probandin vier*) genannt (vgl. Tabelle 16).

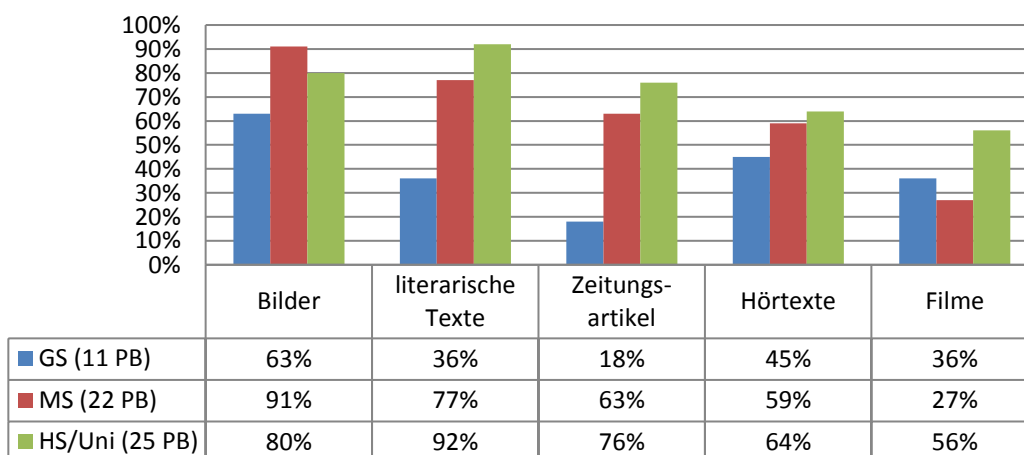
Tabelle 16



Bilder spielten an den Hochschulen eine größere Rolle (80%) als in der Grundschule (63%), aber eine kleinere als in der Mittelschule (90%). Die Verwendung der literarischen Texte als Landeskundematerialien an den Hochschulen war sehr hoch, 92% der Antwortgebenden arbeiteten mit literarischen Texten während ihres Studiums (in der Grundschule 36%, in der Mittelschule 77%). Die Zeitungsartikel kamen als Lehrmaterialien an der Hochschule/Universität öfter vor als in den Grund- bzw. Mittelschulen, 76% der Befragten suchten sich die Zeitungsartikel (in der Grundschule 18%, in der Mittelschule 63%) aus. Es hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass die Hochschulen/Universitäten reichere Bibliotheken hatten/haben, wo mehrere fremdsprachliche Quellen zu finden sind. Dies war vor der Zeit des Internets besonders wichtig (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17

### Die verwendeten Materialien in den verschiedenen Schultypen



Verkürzungen: GS = Grundschule; MS = Mittelschule; HS = Hochschule; PB = ProbandInnen

Hörtexte und Filme wurden auch in höherem Maße an den Hochschulen und Universitäten verwendet als in den Grund- und Mittelschulen. 64% der ProbandInnen kreuzen Hörtexte (in der Grundschule 45%, in der Mittelschule 59%) und 56% Filme (in der Grundschule 36%, in der Mittelschule 27%) an (vgl. Tabelle 17). Die technischen Bedingungen an den Hochschulen waren wahrscheinlich besser als in den niedrigeren Schulstufen. Daran zeigt sich, dass die Schere zwischen der jüngeren und älteren Lehrerguppe in diesem Fall nicht so groß ist. Ca. 83% der jüngeren und ca. 47% der älteren ProbandInnen zeichnen Filme als Materialien bzw. ca. 66% der jüngeren und ca. 63% der älteren Hörtexte an.

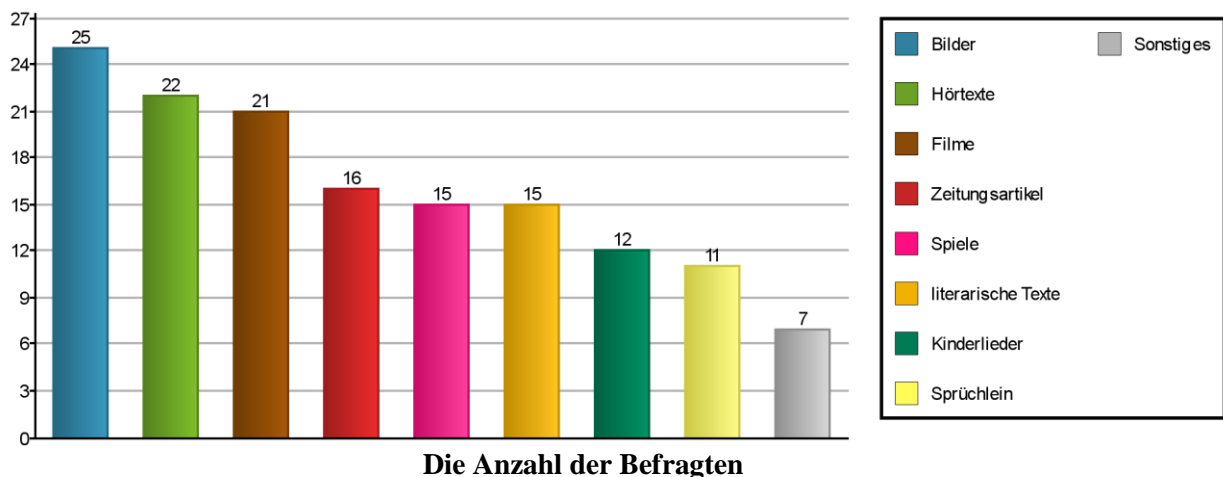
Die ProbandInnen, die der Landeskunde eine wichtige oder eine sehr wichtige Rolle zuschreiben, benennen 3–6 verschiedene Materialien. Von den ProbandInnen, nach denen die Landeskunde die gleiche Rolle hat wie die anderen Themen, werden 2–5 Materialien benannt. Die ProbandInnen, bei denen sie eine kleine oder eine sehr kleine Rolle hat, erwähnen 0–5 Materialien. Aus der Zahl der gewählten Materialien können wir also in diesem Fall keine weitgehenden Folgerungen ziehen.

#### IV/4.2 Die von den ProbandInnen verwendeten Materialien

Die ProbandInnen verwenden verschiedene Materialien zur Vermittlung der landeskundlichen Inhalte in ihren Deutschstunden, wie es sich aus den auf Frage 20 gegebenen Antworten zeigt. Alle Befragten verwenden Bilder in ihren Stunden, zweiundzwanzig Hörtexte, einundzwanzig Filme, sechzehn Zeitungsartikel, je fünfzehn Spiele und literarische Texte, zwölf Kinderlieder, elf Sprüchlein und sieben noch Sonstiges, wie z.B. eigene Fotos mit Erzählungen, Präsentationen von Kindern nach eigenen Erfahrungen oder Recherchen (*Probandin vier*); interaktive Aufgaben zu den Lehrbüchern *Wir lernen Deutsch 3, 4*; selbst gemachte Fotos aus den deutschsprachigen Ländern (*Proband 13*), Internetseiten (*Proband 14*), Karten, Landeskarten (*Probandin sieben*), Power Point Präsentationen (*Probandin 21*), Projekte, Internet (*Probandin 25*), Rezepte (*Probandin eins*) (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18

#### Frage 20: Welche Methoden und Materialien verwendeten/verwenden Sie bei dem Landeskundeunterricht?



Wenn wir die Antworten der Grundschul- bzw. der MittelschullehrerInnen auch getrennt untersuchen<sup>26</sup>, bekommen wir Informationen über die in den verschiedenen Schultypen verwendeten Materialien. Bilder werden von allen ProbandInnen in beiden Schultypen verwendet. Hörtexte und Filme sind auch in beiden Schultypen ziemlich präferiert. Literarische Texte werden auch bei mehr als 50% der ProbandInnen in beiden Fällen verwendet. Spiele, Sprüchlein und Kinderlieder werden von den meisten GrundschullehrerInnen als Materialien benannt, dagegen werden sie von weniger als 40% der MittelschullehrerInnen verwendet. Zeitungsartikel benutzen aber doppelt so viele MittelschullehrerInnen als GrundschullehrerInnen (vgl. Tabelle 19, 20).

Tabelle 19

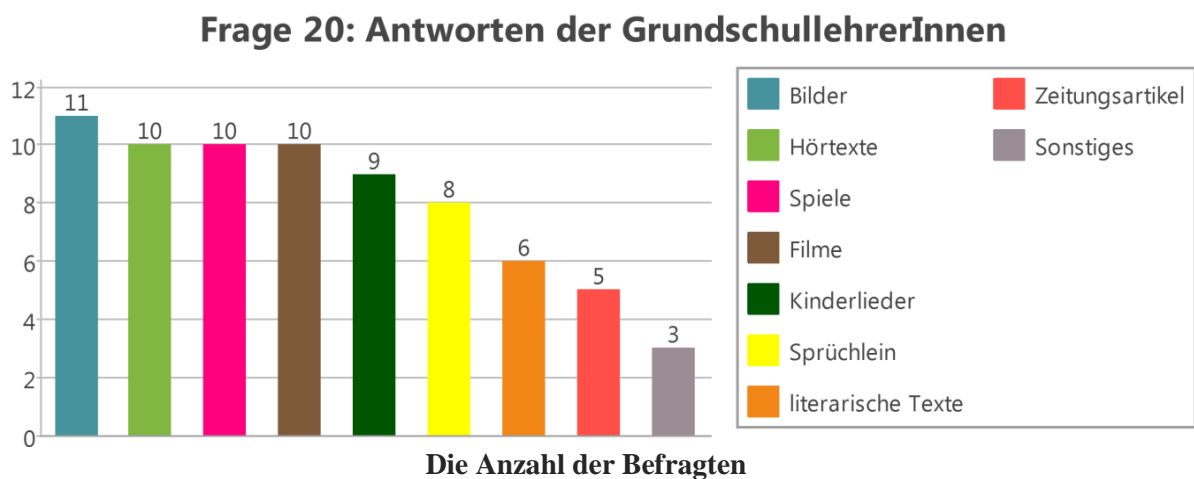
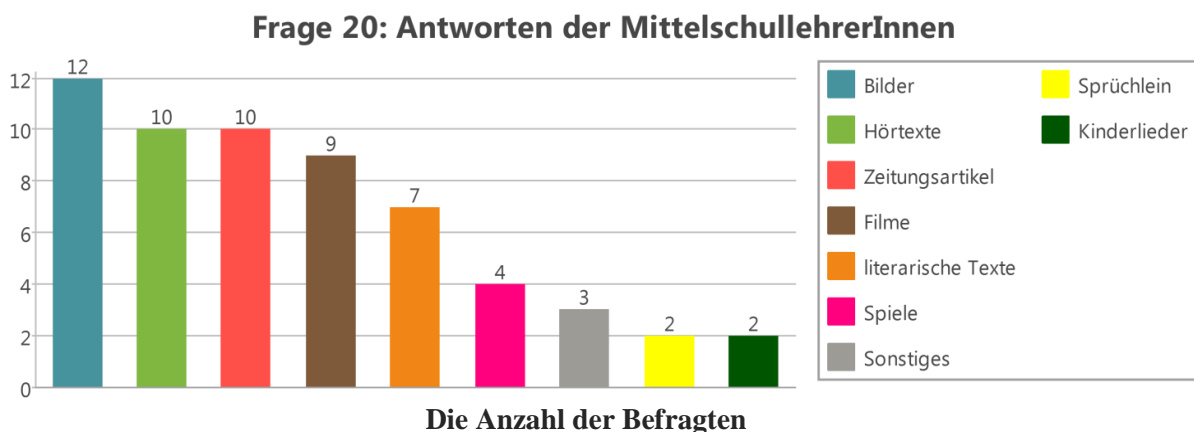


Tabelle 20



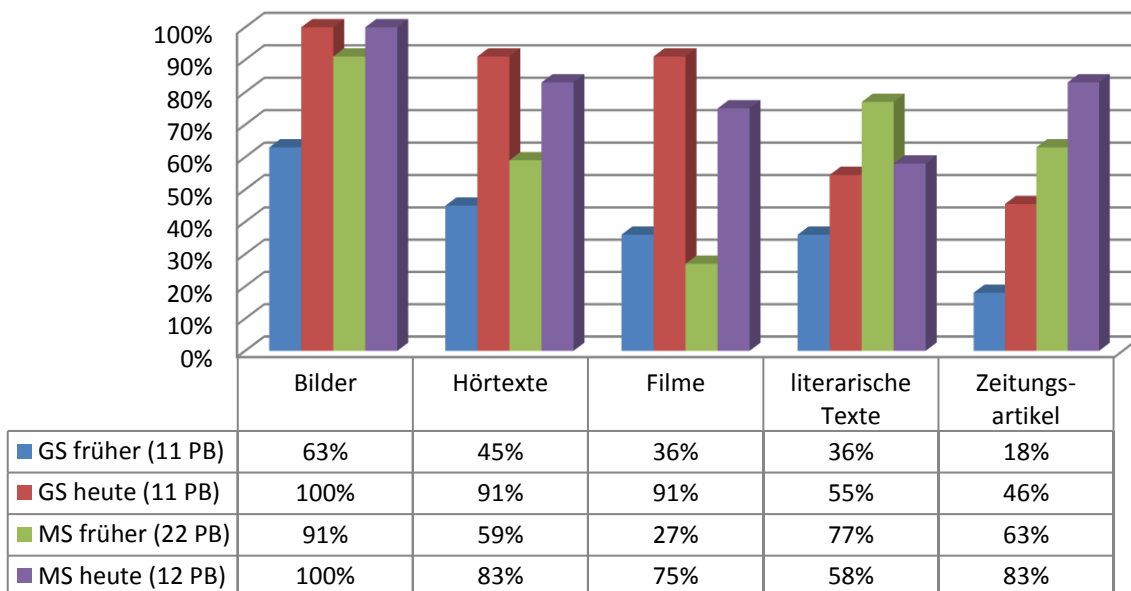
<sup>26</sup> Die Antwort von zwei ProbandInnen wurde bei dieser Analyse nicht beachtet, weil sie sowohl in der Grundschule als auch in der Mittelschule unterrichten und es aufgrund der Antworten nicht möglich ist zu entscheiden, wo sie die benannten Materialien verwenden.

#### IV/4.3 Der Vergleich der Antworten auf Frage 8 und 20

Wenn wir die Antworten auf Frage 8 und 20 vergleichen, ist gut zu sehen, dass die Visualisierung mit Bildern sowohl in der Grundschule als auch in der Mittelschule die wichtigste Rolle spielte bzw. spielt. Bilder haben auch heute eine führende Position unter den Materialien ebenso wie früher, als auch die ProbandInnen selbst SchülerInnen waren. Neben Bildern wurden auch Hörtexte und Filme zum Teil des Unterrichts. Diese Veränderungen können einerseits mit der technischen Entwicklung und damit zusammenhängen, dass die Schulen heute besser ausgestattet sind, z.B. immer mehr Schulen Sprachlabors haben, andererseits mit den methodischen Veränderungen, d.h. mit dem Anspruch auf Authentizität und mit der „Anerkennung“ des Hör-Seh-Verstehens als fünfter Fertigkeit.

Auch Zeitungsartikel bekommen heute eine viel bedeutendere Rolle. Es hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass es heute viel einfacher ist deutschsprachige Zeitungen zu bestellen bzw. auch im Internet sind verschiedene Online-Zeitungen zu finden (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21



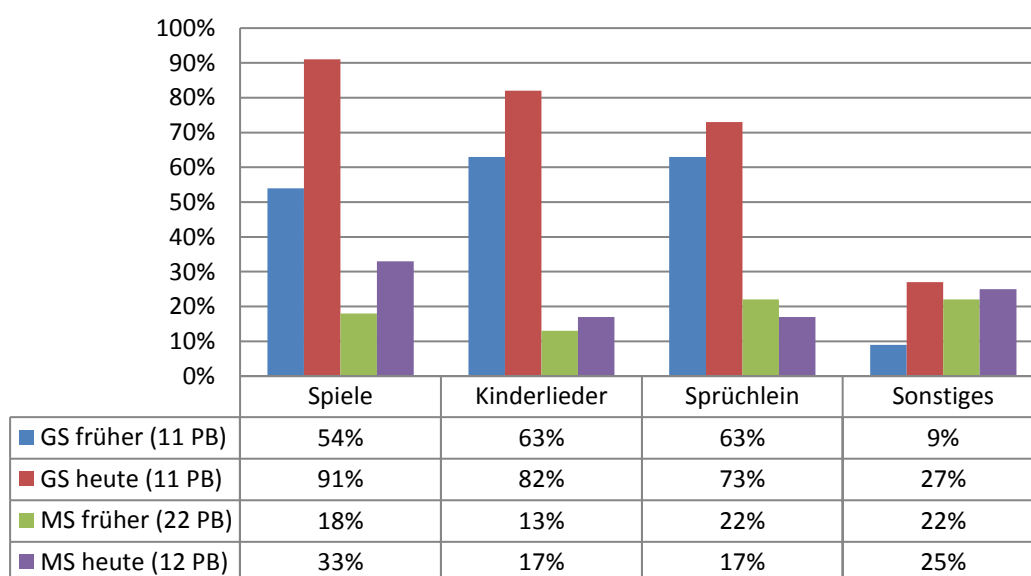
#### Das Verhältnis der Antworten in Prozent

Verkürzungen: GS = Grundschule; MS = Mittelschule; PB = ProbandInnen

In der Verwendung der literarischen Texte sind gegenteilige Tendenzen im Fall der Grundschulen bzw. Mittelschulen zu beobachten. In der Grundschule stieg die Rolle der literarischen Texte. Dagegen können wir den Rücklauf der Rolle der literarischen Texte in der Mittelschule beobachten (vgl. *Tabelle 21*). Die Steigerung der Rolle dieser Texte in der Grundschule ist eventuell einerseits damit zu erklären, dass die verwendeten Lehrbücher mehrere literarische Texte (Gedichte, Märchen, Kurzgeschichte) beinhalten, andererseits mit den Möglichkeiten, die das Internet bietet. Daneben wurden die schulischen Bibliotheken reicher. Besonders in den Schulen, wo bilinguale Bildung stattfindet, gibt es in der Bibliothek deutschsprachige Bücher. Die Ursache des Rücklaufs der Verwendung von literarischen Texten in der Mittelschule kann die größere Beteiligung anderer Materialien (wie eben Zeitungsartikel und Filme) im Unterricht sein.

Der Einbeziehung von Spielen, Kinderliedern und Sprüchlein widmen heute die ProbandInnen in der Grundschule in höheren Prozentsätzen Aufmerksamkeit als ihre ehemaligen LehrerInnen. Auch in der Mittelschule wird die Bedeutung von Spielen heute stärker betont. Diese Steigerung zeigt, dass die ProbandInnen eine spielerische Annäherung an das Thema Landeskunde für wichtiger halten als ihre ehemaligen LehrerInnen. Auch bei der Verwendung von Kinderliedern zeigt sich eine kleine Steigerung. Die Rolle der Sprüchlein wurde aber geringer. Die ProbandInnen verwenden im größeren Prozentsatz sonstige Materialien als ihre ehemaligen LehrerInnen. Der Unterschied ist im Fall der GrundschullehrerInnen ziemlich groß (vgl. *Tabelle 22*).

*Tabelle 22*



**Das Verhältnis der Antworten in Prozent**



Es soll bemerkt werden, dass drei ProbandInnen das Internet bzw. interaktive Aufgaben als sonstige Materialien erwähnen. Dies belegt, ebenso wie die steigende Verwendung von Filmen und Hörtexten, dass die modernen Medien heute eine nicht zu vernachlässigende Rolle im Landeskundeunterricht eingenommen haben.

Die ProbandInnen verwenden mindestens drei verschiedene Materialien (im Durchschnitt 5–6) während des Landeskundeunterrichts. Siebzehn von ihnen verwenden mehrere Materialien als ihre ehemaligen LehrerInnen in der Grund-, Mittelschule bzw. in den Privatstunden, sechs gleiche und zwei weniger.

#### **IV/5 Worin gleicht sich der Landeskundeunterricht der ProbandInnen mit dem Unterricht ihrer ehemaligen LehrerInnen, worin unterscheidet er sich?**

Die Befragten geben auf Frage 36 (*Was machen Sie in der Landeskunde so wie Ihre ehemaligen LehrerInnen, und was ganz anders? Warum? - siehe alle Antworten: Anhang 35*) verschiedene Antworten. Drei der Befragten beantworten diese Frage nicht. Eine Probandin, die Deutsch nur in den Privatstunden und an der Hochschule gelernt/studiert hat, antwortet, dass die Bildung an der Hochschule mit dem Unterricht in der Grundschule unvergleichbar ist. Eine Probandin kann Parallelitäten und Unterschiede nicht benennen, weil sie sich nicht daran erinnern kann, wie sie sich als Schülerin oder Studentin mit Landeskunde beschäftigte. Sie setzt aber im Unterricht das um, was ihr gefällt und sie selbst für sehr wichtig hält. Das sind *„der persönliche Kontakt mit dem unterrichteten Thema und dadurch mit den Schülern, und die Begeisterung und Liebe zum Thema. Die Schüler neugierig zu machen, auch selbständig etwas nachzusehen, nachzulesen oder auszusuchen.“*

Drei ProbandInnen machen fast alles ähnlich oder genauso wie ihre ehemaligen LehrerInnen. Fünf ProbandInnen verwenden teilweise ähnliche, teilweise andere Methoden und/oder Materialien. *Probandin zwei* spricht z.B. darüber, dass die von ihr verwendeten Methoden ähnlich, aber die Bücher anders sind. *Probandin vier* macht alles anders wegen der geringeren Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen, aber sie hält ihre Uni-Lehrerinnen dabei für ein Vorbild, und versucht viel und *„liebervoll“* über die Länder, die sie kennt, zu erzählen. Auch *Proband 13* hält seinen ehemaligen Lektor an der Hochschule, der ein umfassendes Bild über Österreich vermittelte, für ein Vorbild. Er übernahm eine Methode, die seine Lehrerin im Gymnasium verwendete: das Landeskunde-Heft für die Fleißaufgaben, die selbstständige Recherchen beanspruchen. Als zusätzliche, andere Methoden machen seine SchülerInnen Projektarbeiten und er verwendet auch interaktive Aufgaben. Auch *Probandin 25* erwähnt die Erstellung der Projekte als eine solche Methode, die ihre LehrerInnen noch nicht verwendeten, neben der Internetrecherche. Sie betont, dass die Vermittlung der Erlebnisse und Gefühle sehr wichtig ist. Sie unterstützt aber die gleichen Kompetenzen (Wortschatz, Kommunikation, Lesen, Sprechen, Verstehen, Hören, Schreiben) und vermittelt ähnliche Kenntnisse wie ihre ehemaligen LehrerInnen.

*Proband 24* versucht am Gymnasium den SchülerInnen mitzuteilen, wo sie nützliche Informationen über die D-A-CH-Länder finden können wie seine LehrerInnen (die vor allem Muttersprachler waren) an der Hochschule. Aber ehe sie vor allem danach strebten, den Studenten neue Information über die DACH-Länder mitzuteilen, bevorzugt er „*die aktive Teilnahme der Schüler. Sie müssen Referate vortragen, verschiedene interessante Aufgaben lösen, Texte verarbeiten, analysieren, für die nächste Stunde zu einem Thema Informationen nachsuchen usw.*“

Zwölf ProbandInnen schreiben nur darüber, was sie anders machen. Zwei ProbandInnen lernten Landeskunde gar nicht in der Mittelschule, sie vermitteln aber landeskundliche Inhalte. Zwei der Befragten behaupten, dass sie sich ausführlicher mit landeskundlichen Themen beschäftigen als ihre früheren LehrerInnen. Fünf ProbandInnen sehen die Gründe der Unterschiede darin, dass die Methode und die technischen Voraussetzungen früher nicht so vielfältig waren wie heute. Die Interaktivität bzw. die wichtige Rolle des Internets (Benutzung der Webseiten, Kontakthaltung per Internet, z.B. Videokonferenzen, Filme im Internet) erscheinen bei sechs ProbandInnen; authentische Materialien (Filme, Hörtexte, Zeitungsartikel) bei vier ProbandInnen; die Möglichkeit zur Verbindung mit deutschsprachigen Dörfern und Städten, zur Auslandsfahrt mit den Kindern, „*um die Gelernten im Alltagsleben verwenden zu können*“ (*Probandin 16*) bei zwei ProbandInnen; die Recherchen, Präsentationen, Sprachspiele, Situationsspiele als Methoden bei vier ProbandInnen; die Wichtigkeit der Kommunikation, die Lösung der sprachlichen Hemmungen der SchülerInnen bei zwei ProbandInnen.

Die Antworten zeigen, dass die Methoden, die technischen Voraussetzungen, die Materialien, die Bücher, die Medien sich während der Zeit verändern und die Befragten sich an diese Veränderungen anpassen und die neuen Möglichkeiten nutzen. Positiv ist auch, dass viele unter ihnen die Kommunikation, die methodische Verschiedenartigkeit, die persönliche Verbindung, die Lernendenautonomie und die Authentizität der Materialien präferieren, ebenso wie ihre ehemaligen LehrerInnen oder im Gegensatz zu ihnen.

#### IV/6 Die Rolle der Landeskunde in den verwendeten Lehrbüchern

Frage 17 fragt danach, mit welchen Lehrbüchern die ProbandInnen unterrichten (siehe: Anhang 27). Der Lehrbuchmarkt ist sehr reich in Ungarn, was sich auch in den Antworten spiegelt. Die 25 Antwortgebenden nennen zusammen 30 verschiedene Lehrbücher von sechs Verlagen. Die Beliebtesten sind die Bücher *Kon-Takt* (9), *Start* (8), *Unterwegs* (8), *Pass auf!* (6), *Planet* (6) und *Deutschemobil* (5). Die *Pingpong*-Bücher und das *Abitraining Oberstufe* werden von je vier ProbandInnen, die *Planetino*-Bücher und das *Abitraining Mittelstufe* von je drei ProbandInnen verwendet. Die ersten vier Lehrwerke sind die Ausgaben des ungarischen Nationalen Buchverlages (Nemzeti Tankönyvkiadó, im Weiteren: NTK), ebenso wie das *Abitraining Mittel-* und *Oberstufe*. Die *Planet*-, *Planetino*- und *Pingpong*-Bücher gehören zu den Lehrwerken des Hueber-Verlags, die *Deutschemobil*-Bücher sind Lehrmaterialien des Klett-Verlags. Daneben werden die *Schritte*-Bücher (Hueber), die *studio d-* Bücher (Cornelsen) und die *Tamburin*-Bücher (Hueber) von je zwei Personen verwendet.

Nur einmal erwähnte Lehrbücher sind *Alle machen mit* (NTK), *Aspekte* (Klett-Langenscheidt), *Ausblick* (Hueber), *Beste Freunde* (Hueber), *Deutsch für Dich* (NTK), *Deutsch ist In* (Klett), *Direkt* (Klett), *Generation E* (Klett), *Kekse* (NTK), *Konfetti* (NTK), Maklári Tamás: *Német nyelvtani ABC (Deutsches grammatisches ABC, Studium Bt.)*, *Rundum* (Klett), *Tangram* (Hueber), *Themen neu* (Hueber), *Ungarndeutsche Volkskunde* (NTK), *Wir* (Klett), *Wir lernen Deutsch* (Apáczai Kiadó). Eine Probandin erwähnt noch deutschsprachige Zeitschriften, wie *Mini Spatzenpost*, *Spatzenpost*, die sie in der Unterstufe der Grundschule verwendet.

Von den dreißig Lehrbüchern wurden elf im Nationalen Lehrbuchverlag, neun im Hueber Verlag, sieben im Klett Verlag, und je ein Buch im Cornelsen, im Apáczai Verlag und im Studium Bt., die deutschsprachigen Zeitschriften im Jungösterreich Zeitschriftenverlag veröffentlicht. Also mehr als 50% der verwendeten Lehrbücher (17) sind Produkte eines deutschen Buchverlages.

In der Unterstufe werden zehn verschiedene Lehrwerke bzw. Zeitschriften von fünf Verlagen verwendet. Sechs in der Unterstufe verwendete Lehrwerke wurden in einem ungarischen Verlag (fünf im NTK und eins im Verlag Apáczai) veröffentlicht. Das beliebteste Buch unter den ProbandInnen ist aber *Planetino* vom Hueber Verlag, drei ProbandInnen benutzen es. Auf dem zweiten Platz stehen drei Lehrwerke *Tamburin* vom Hueber, *Deutschmobil* vom Klett und *Pass auf!* von NTK (vgl. Tabelle 23, 24).

Tabelle 23

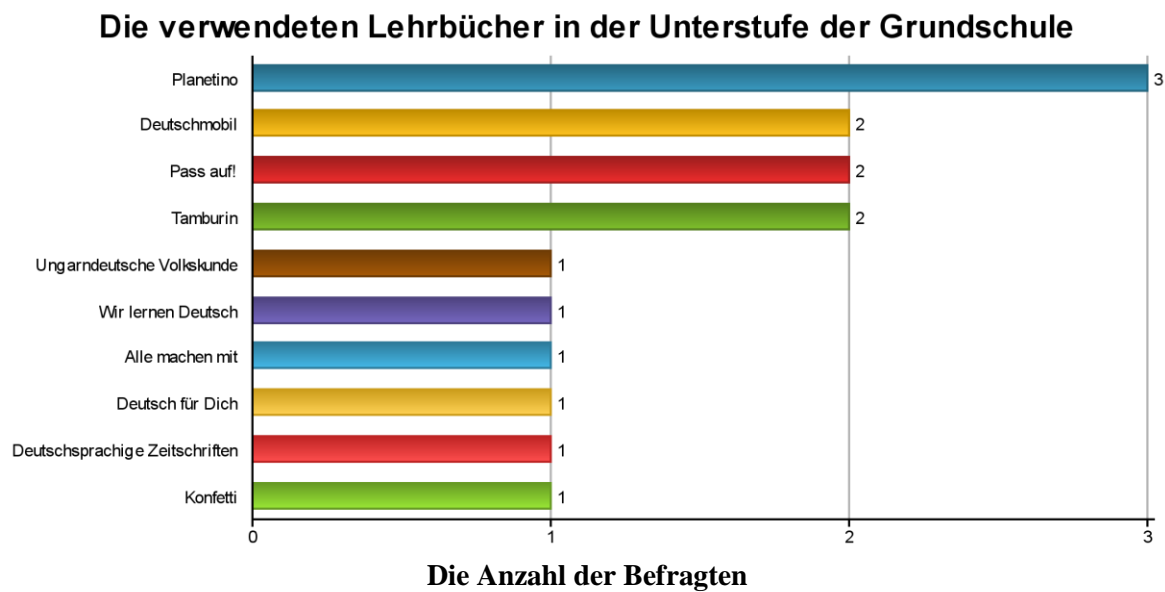
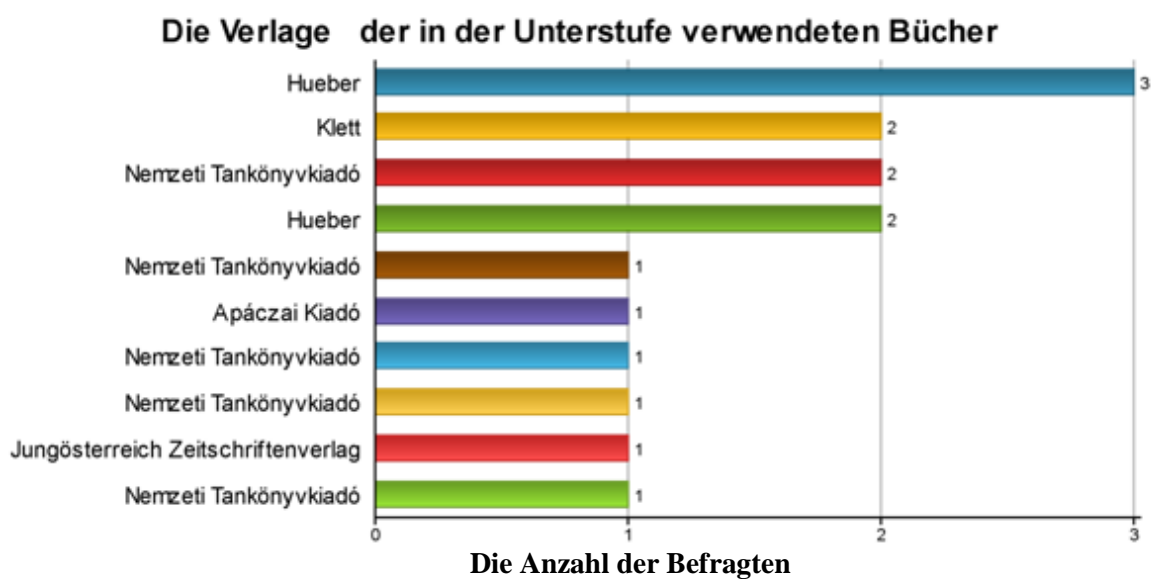


Tabelle 24



In der Oberstufe unterrichten die ProbandInnen mit elf Lehrbüchern von drei Verlagen. Je vier Lehrwerke vom Hueber Verlag und NTK und drei vom Klett Verlag werden verwendet. Das beliebteste Material ist hier auch ein Hueber-Buch, *Planet*. Sechs ProbandInnen arbeiten mit ihm. Vier Befragte verwenden *Pass auf!* von NTK, drei ProbandInnen *Pingpong* vom Hueber und zwei das *Deutschmobil* vom Klett Verlag (vgl. Tabelle 25, 26).

Tabelle 25

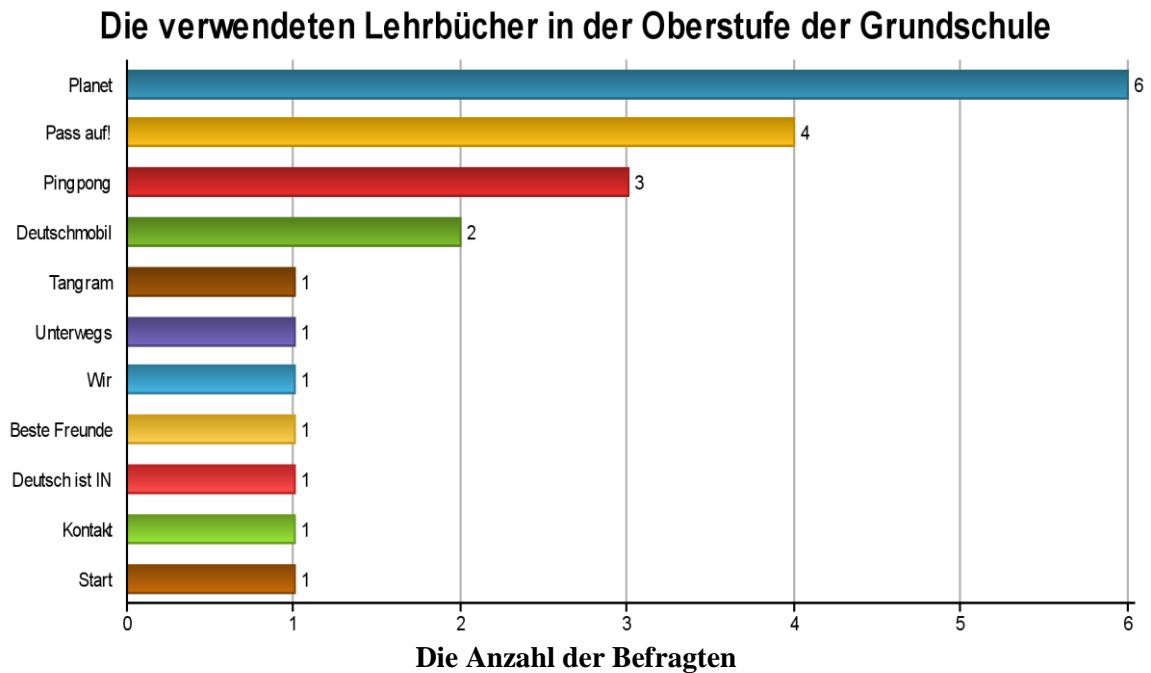
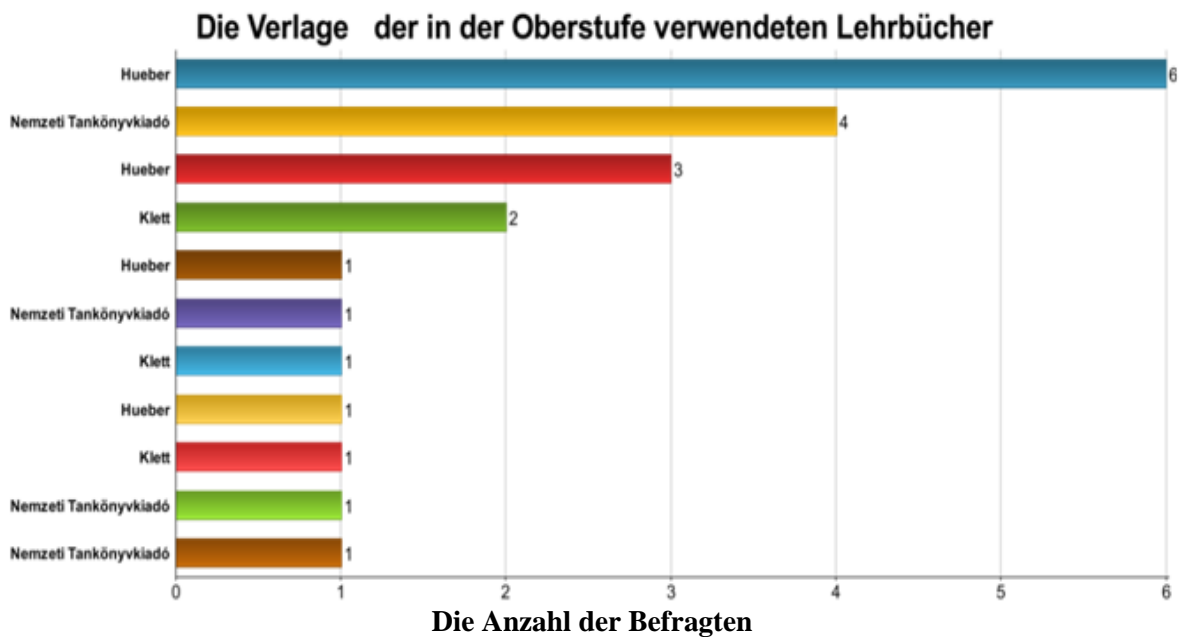


Tabelle 26



In der Fachoberschule verwenden die LehrerInnen neun Lehrbücher von fünf Verlagen. Drei von diesen Büchern wurden im NTK, je zwei im Hueber bzw. im Klett Verlag und je eins im Cornelsen Verlag und in einem ungarischen Buchverlag (Studium Bt.) veröffentlicht. Die Liste führen *Start* von NTK und *studio d* vom Cornelsen Verlag an. Je zwei ProbandInnen wählen diese Lehrwerke, die anderen je eins (vgl. Tabelle 27, 28).

Tabelle 27

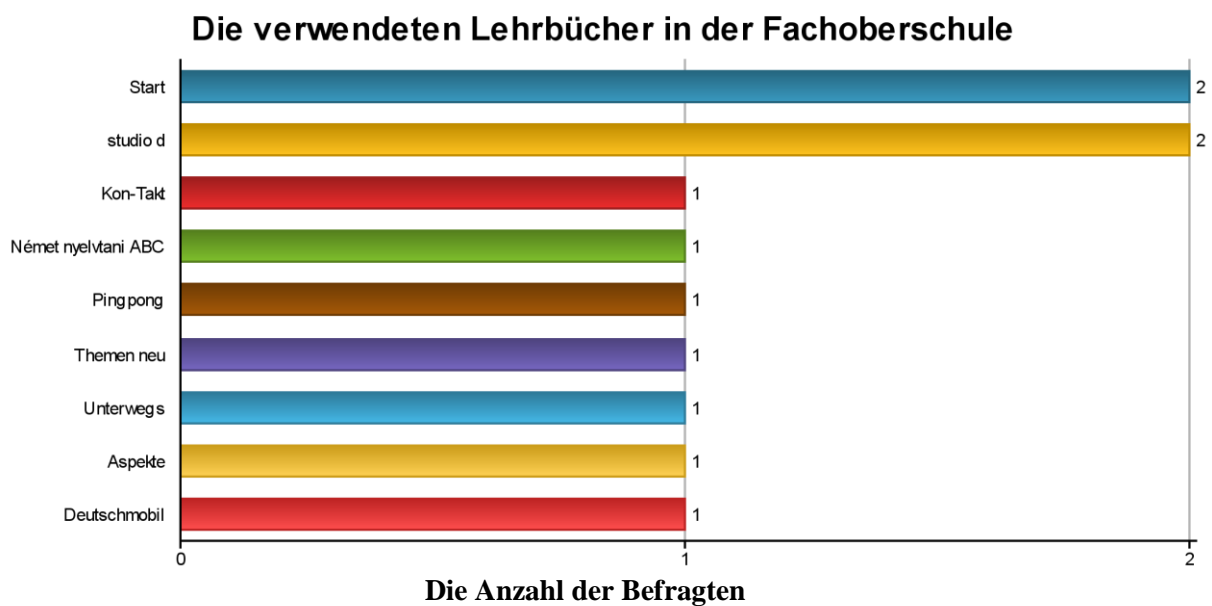
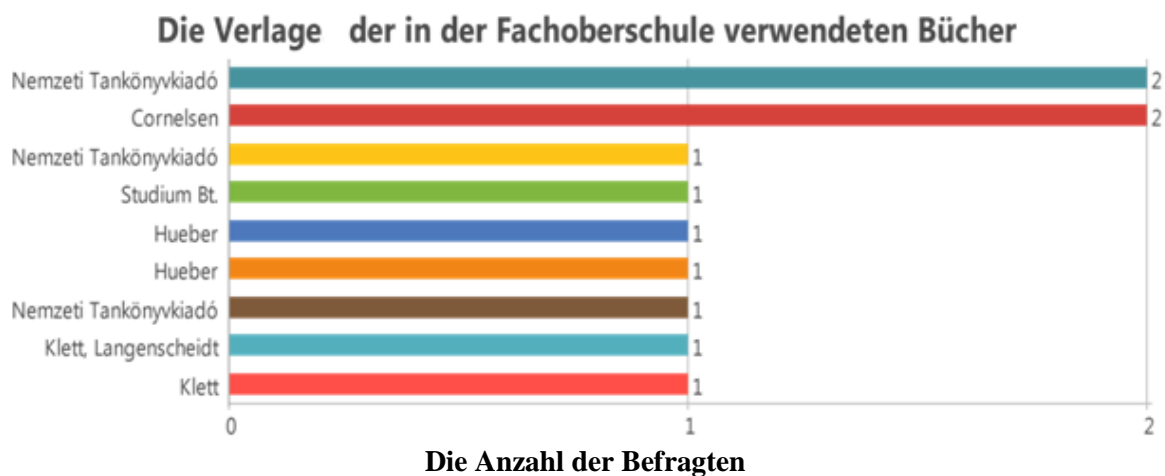


Tabelle 28



Die ProbandInnen, die in einem Gymnasium unterrichten, benennen elf Lehrbücher von drei Verlagen. Bei ihnen sind die Produkte von NTK am beliebtesten. Sechs Lehrwerke dieses Verlags erwähnen die ProbandInnen. Daneben werden drei Klett-Lehrwerke und zwei Hueber-Lehrwerke von den ProbandInnen verwendet. Die ersten fünf Plätze besitzen die Bücher von NTK, *Kon-Takt* (7), *Unterwegs* (6), *Start* (6), das *Abitraining Oberstufe* (4) und das *Abitraining Mittelstufe* (3) (vgl. Tabelle 29, 30).

Tabelle 29

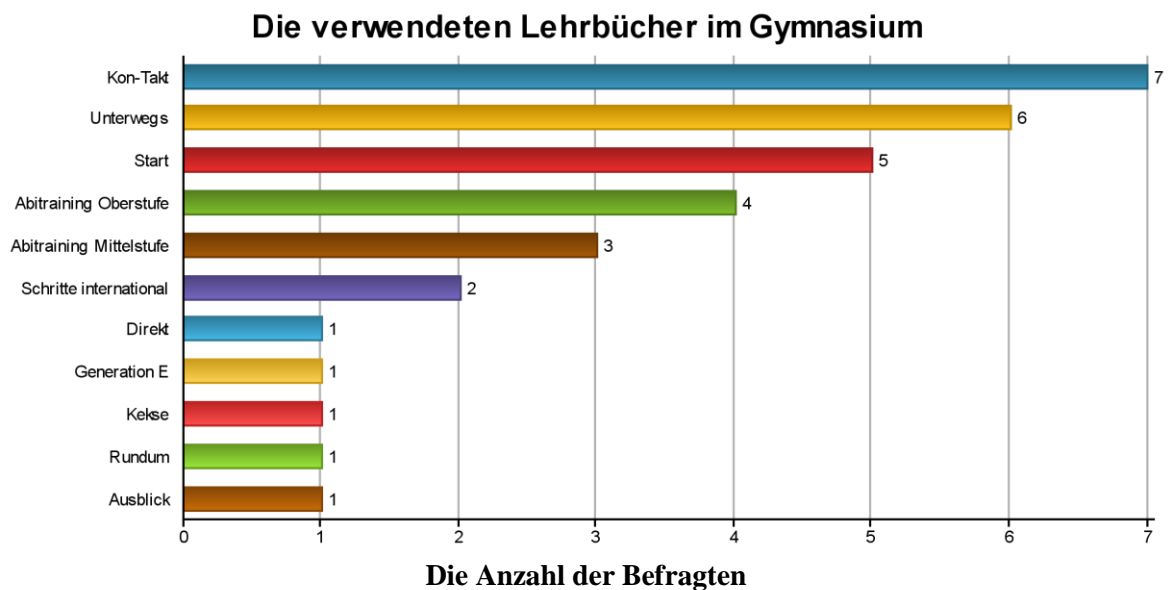
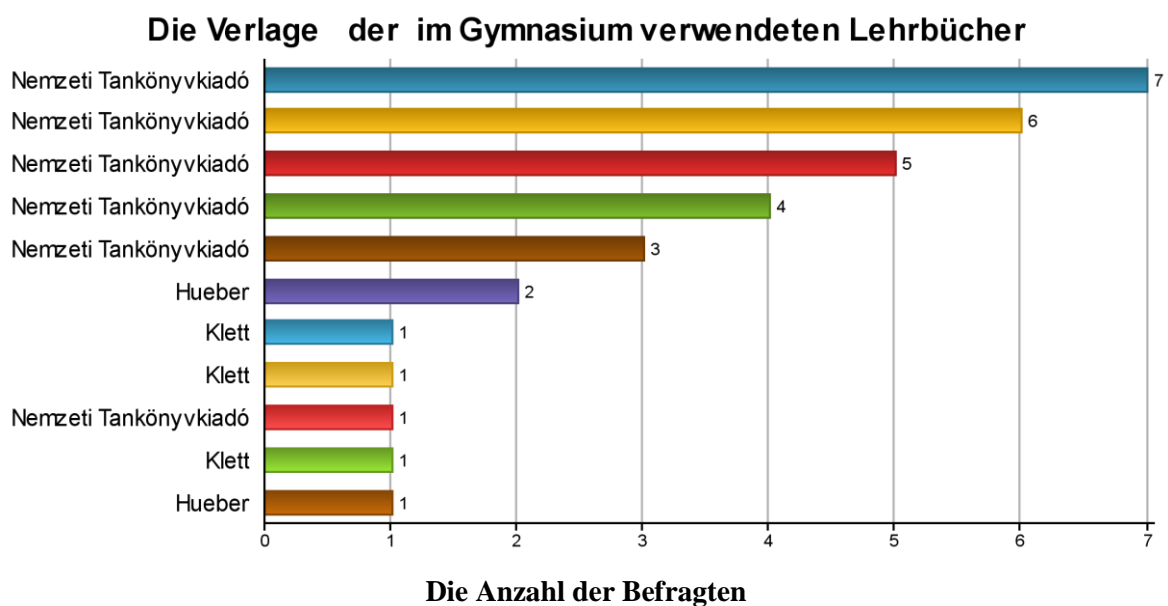


Tabelle 30





Wir können aufgrund dieser Daten feststellen, dass die Produkte der deutschen Buchverlage, besonders des Hueber und Klett Verlags in Ungarn sehr bekannt sind und oft und gern verwendet werden. Besonders zeigt sich dies in der Grundschule, wo die Hueber-Bücher in beiden Stufen am beliebtesten sind. Das Verhältnis der Lehrwerke der ungarischen und der deutschen Verlage ist in der Unterstufe und in der Fachmittelschule sehr ausgeglichen. In der Oberstufe dominieren die Produkte der deutschen Verlage, im Gymnasium aber die Lehrwerke von NTK. Diese Dominanz im Gymnasium ist damit zu erklären, dass die Gymnasien die SchülerInnen auf die ungarische Reifeprüfung (*érettségi*) vorbereiten sollen und diese Bücher sind dafür besonders geeignet, weil sie den Erwartungen und Anforderungen dieser Prüfung entsprechen.

Die Landeskunde spielt in den Lehrbüchern eine unterschiedliche Rolle nach der subjektiven Beurteilung der Befragten (*Frage 18*). Eine sehr wichtige Rolle spielt die Landeskunde nach je einer Meinung in den Büchern *Aspekte*, *Ausblick*, *Beste Freunde*, *Generation E*, *Rundum* und *Ungarndeutsche Volkskunde*, eine wichtige Rolle in den Lehrwerken *Deutsch ist IN*, *Kekse*, *Konfetti*, *Wir* und in den deutschsprachigen Zeitschriften, die gleiche Rolle wie andere Themen in den Büchern *Alle machen mit!*, *Deutsch für Dich* und *Direkt*, eine kleine Rolle in den Büchern *Tangram*, *Themen neu* und *Wir lernen Deutsch* und keine Rolle im Buch *Német nyelvtani ABC*. Nach Meinung von je zwei ProbandInnen spielt die Landeskunde im Lehrwerk *Schritte international* eine wichtige bzw. eine sehr wichtige Rolle, in *studio d* die gleiche Rolle wie die anderen Themen und in *Tamburin* eine kleine Rolle.

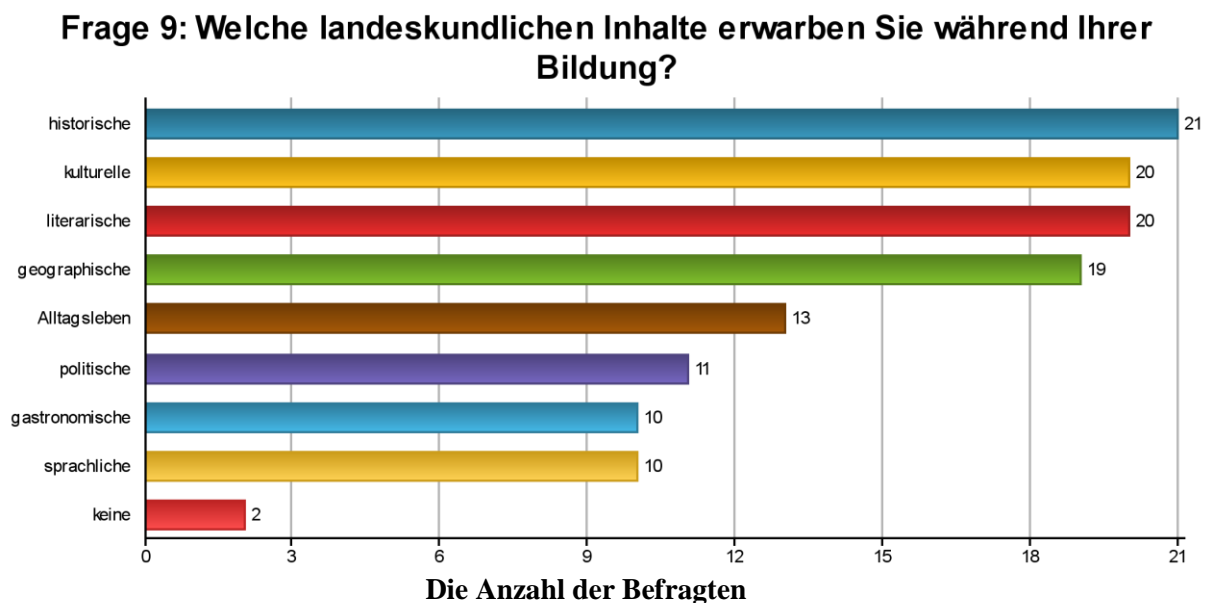
Die Meinungen in Bezug auf von mehreren ProbandInnen verwendete Bücher sind nicht einheitlich. Die größte Abweichung kann im Fall des Buches *Start* beobachtet werden, das von null bis vier Punkte bekommt, aber die Beurteilung der anderen Bücher ist auch sehr unterschiedlich. Die Durchschnittspunkte stehen zwischen 2,25 und 3,33 (*siehe: Anhang 28*). Diese großen Unterschiede zeigen gut, wie anders die subjektive Meinung der Lehrkräfte über die von ihnen verwendeten Bücher ist.

## IV/7 Die von den ProbandInnen erworbenen und vermittelten landeskundlichen Inhalte im Deutschunterricht

### IV/7.1 Die von den ProbandInnen erworbenen landeskundlichen Inhalte

Frage 9 und 13 fragen danach, welche landeskundlichen Inhalte die Antwortgebenden während ihres Deutschlernens und während ihres Deutschstudiums erwarben. Vor ihrer Hochschulausbildung erwarben die meisten historische, literarische, kulturelle und geographische Kenntnisse. Die alltäglichen Inhalte werden dreizehnmal, die politischen elfmal, die gastronomischen und sprachlichen zehnmal angekreuzt (vgl. *Tabelle 31*).

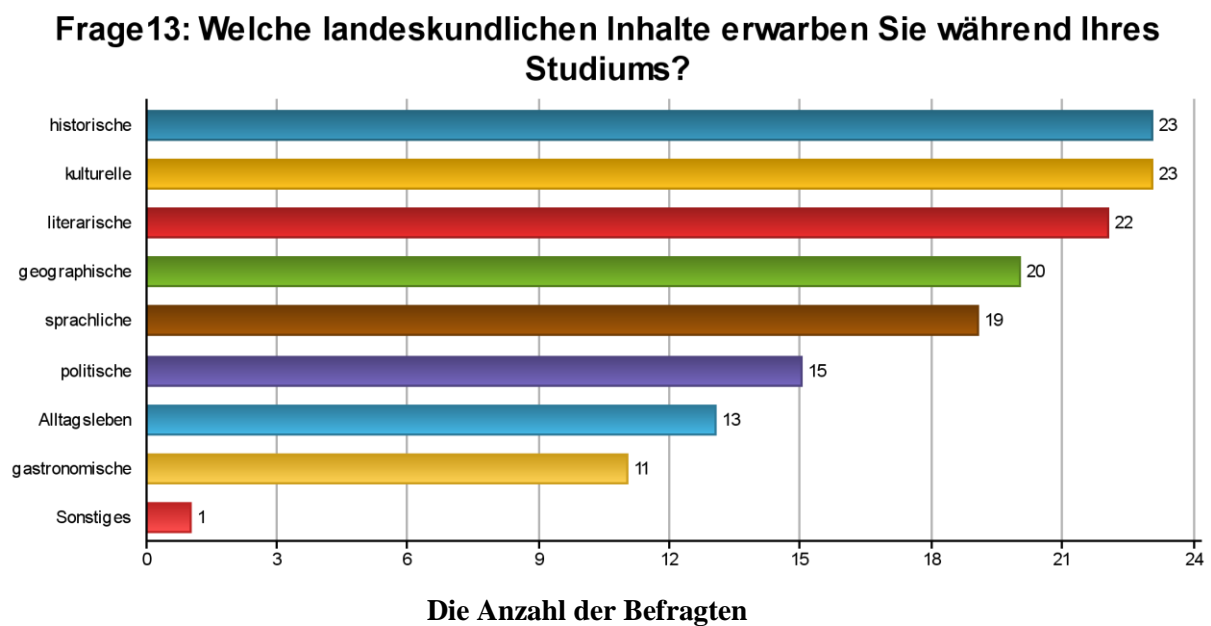
*Tabelle 31*



Drei ProbandInnen suchten sich acht Inhalte, je vier ProbandInnen sieben, sechs bzw. fünf Inhalte, fünf ProbandInnen vier Inhalte, zwei ProbandInnen drei Inhalte und eine Probandin zwei Inhalte aus. *Probandin 21*, die nur in Privatstunden Deutsch lernte, und *Proband acht* wählen keine Inhalte.

Während des Studiums erwarben alle ProbandInnen landeskundliche Kenntnisse: 23 ProbandInnen historische und kulturelle Kenntnisse, 22 literarische, 20 geographische, 19 sprachliche, 15 politische, 13 alltägliche und elf gastronomische Inhalte. *Proband 13* erwähnt noch touristische Informationen (Reiseziele, Sehenswürdigkeiten in Österreich) als sonstige Kenntnisse (vgl. *Tabelle 32*).

*Tabelle 32*



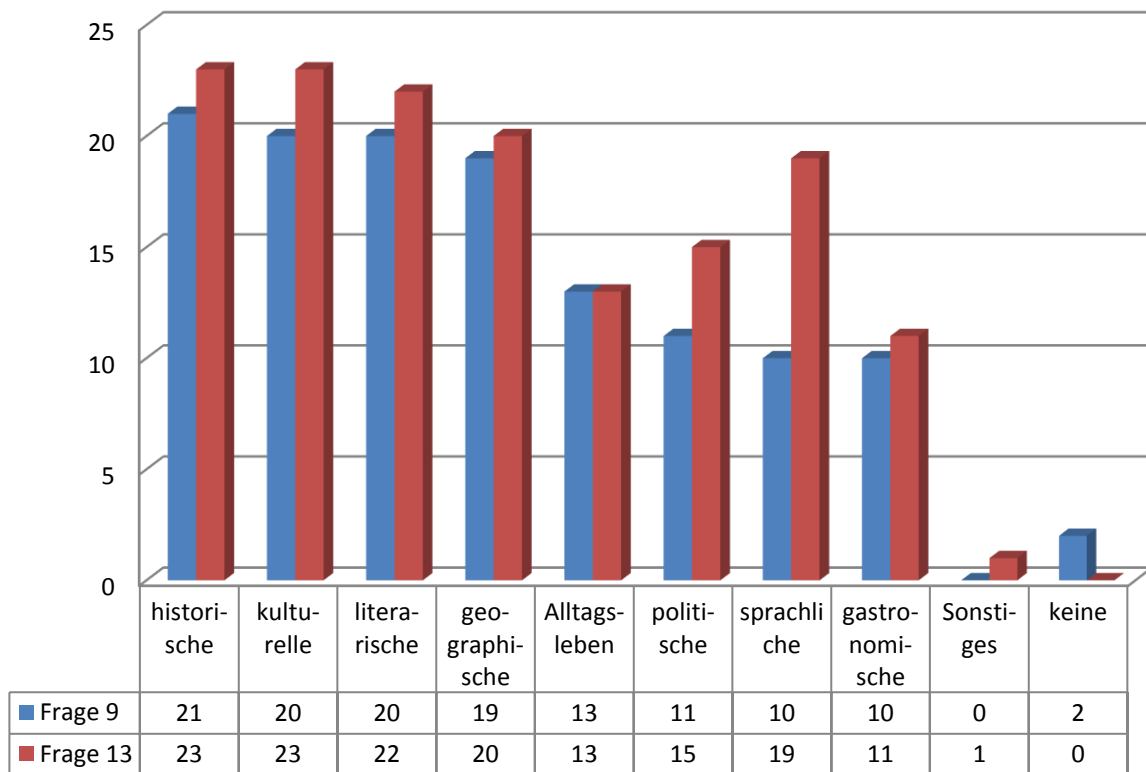
Ein Proband wählt neun Inhalte, sechs ProbandInnen kreuzen acht, sieben ProbandInnen sieben, ein Proband sechs, eine Probandin fünf, drei ProbandInnen vier und sechs ProbandInnen drei Inhalte an.

Fünf der Befragten erhielten landeskundliche Informationen in ebensovielen Gebieten und zwölf der Befragten in mehr Gebieten an den Hochschulen als im Schulwesen. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass die Landeskunde eine selbstständige Vorlesung oder ein selbstständiges Seminar an den Hochschulen ist, während sie an den Schulen meistens ‚nur‘ ein Teil des Deutschunterrichts ist. Acht ProbandInnen erwarben aber Kenntnisse in weniger Bereichen. Der Grund dafür kann sein, dass bestimmte Kenntnisse (vor allem die historischen, literarischen, kulturellen, sprachlichen) an den Hochschulen wichtiger sind als andere Kenntnisse und diese ausführlicherer bearbeitet wurden.

Die meisten ProbandInnen erwarben historische, kulturelle, literarische und geographische Kenntnisse sowohl an den Schulen als auch an den Hochschulen. Die Vermittlung der Kenntnisse über Dialekte spielte an den Hochschulen eine wesentlich wichtigere Rolle als im Deutschunterricht davor. Die gastronomischen Inhalte stehen in beiden Fällen auf dem letzten Platz (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32

**Der Vergleich der Antworten auf die Frage 9 und 13  
Welche landeskundlichen Inhalte erwarben Sie während Ihrer Bildung  
bzw. während Ihres Studiums?**



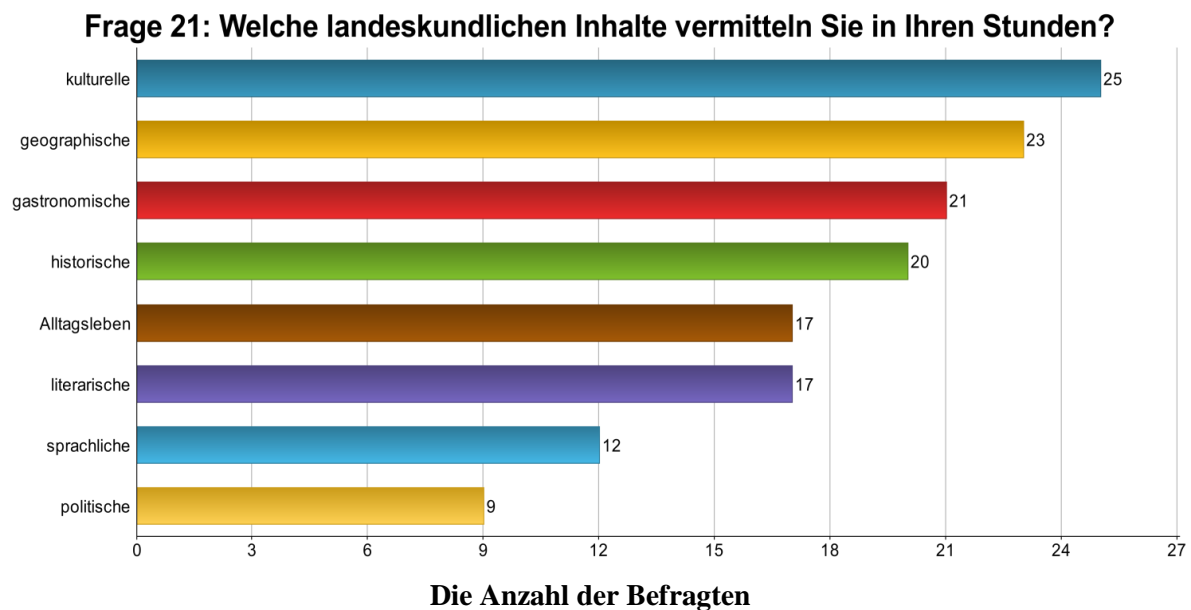
**Die Anzahl der Befragten**

Wir können also feststellen, dass die meisten ProbandInnen schon als SchülerInnen und/oder als StudentInnen ziemlich vielfältige Kenntnisse im Bereich der Landeskunde erwarben.

## IV/7.2 Die von den ProbandInnen vermittelten landeskundlichen Inhalte

Die ProbandInnen vermitteln verschiedene landeskundliche Inhalte (*Frage 21*). Alle Befragten vermitteln kulturelle Inhalte in ihren Stunden, dreiundzwanzig geographische, einundzwanzig gastronomische, zwanzig historische, je siebzehn alltägliche und literarische, zwölf sprachliche und neun politische Inhalte (*vgl. Tabelle 33*).

*Tabelle 33*

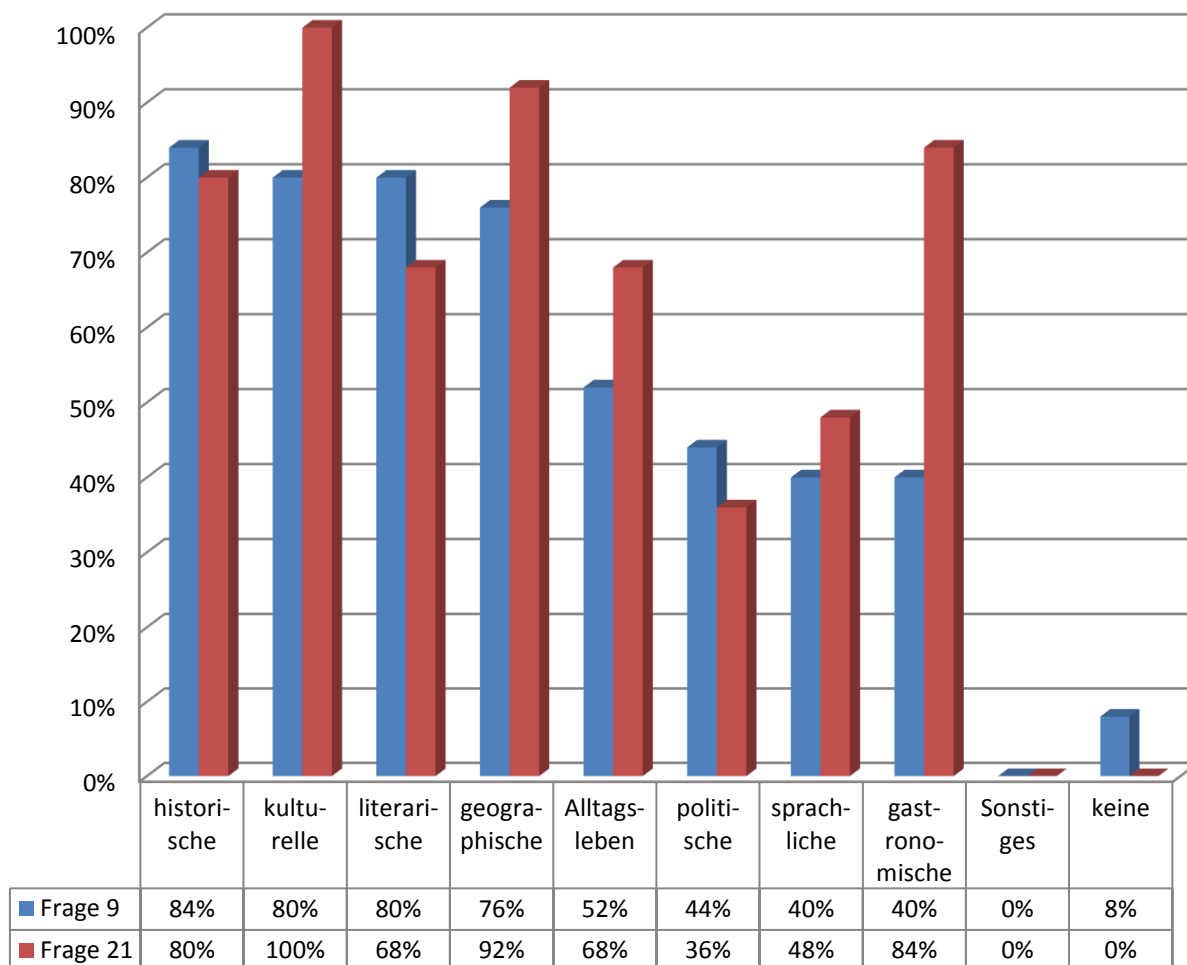


Im Vergleich zu Frage 9 können wir feststellen, dass die Vermittlung der kulturellen, geographischen, alltäglichen, gastronomischen und sprachlichen Kenntnisse in den Schulen wichtiger wurde. Besonders interessant ist diese Veränderung bei den gastronomischen Inhalten. 40% der Befragten behaupten, dass ihre ehemaligen LehrerInnen solche Inhalte vermittelten und 84%, dass sie selbst solche Kenntnisse weitergeben. Der Unterschied ist 20% im Fall der kulturellen Kenntnisse (früher: 80% - heute: 100%), je 16% bei den geographischen (früher: 76% - heute: 92%) und alltäglichen (früher: 52% - heute: 68%) sowie 8% bei den sprachlichen Kenntnissen (früher: 40% - heute: 48%).

Dagegen spielten die historischen, literarischen und politischen Inhalte früher eine wichtigere Rolle. Die Differenzen sind hier aber nicht so groß. Im Fall der literarischen Kenntnisse zeigt sich der größte Unterschied: 12% (früher: 80% - heute: 68%); bei den politischen 8% (früher: 44% - heute: 36%) und bei den historischen nur 4% (früher: 84% - heute: 80%) (*vgl. Tabelle 34*).

Tabelle 34

### Der Vergleich der Antworten auf die Frage 9 und 21



#### Das Verhältnis der Antworten in Prozent

**Frage 9:** Welche landeskundlichen Inhalte erwarben Sie während Ihrer Bildung?

**Frage 21:** Welche landeskundlichen Inhalte vermitteln Sie in Ihren Stunden?

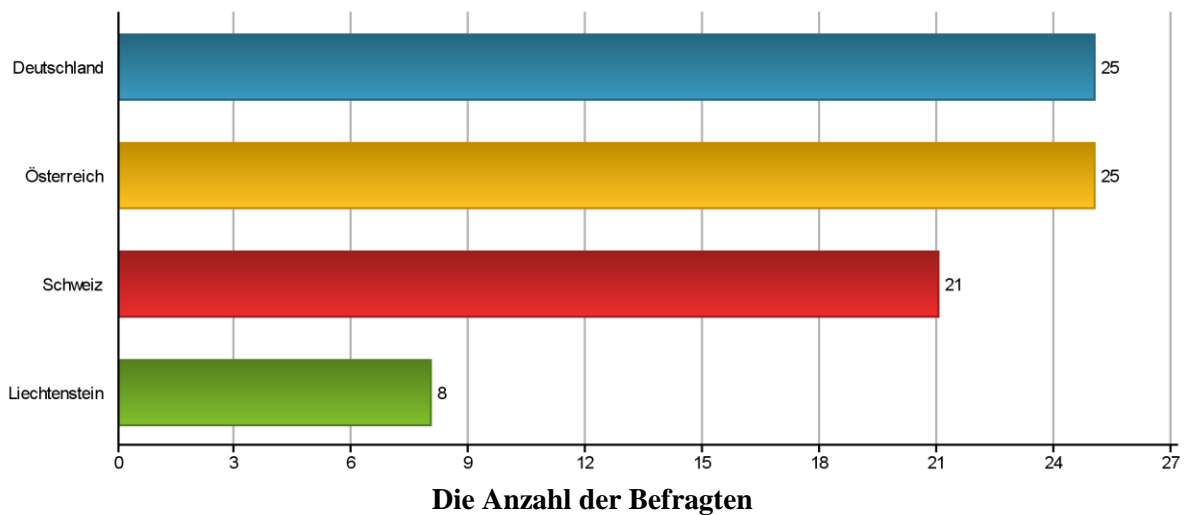
Diese Veränderungen zeigen, dass die traditionellen Landeskundethemen wie Literatur und Geschichte, obwohl sie auch heute im Schulwesen bedeutend sind, ein bisschen zurückfallen, die allgemeineren Themen wie Alltag und Gastronomie in den Zielländern aber wichtiger wurden. Dies hängt wahrscheinlich mit der kommunikativen Wende im Deutschunterricht und mit der Vermittlung lebensnaher Situationen im Bereich der interkulturellen Landeskunde zusammen.

## IV/8 Die Rolle der deutschsprachigen Länder in den Deutschstunden

Es wird der Landeskunde oft vorgeworfen, dass sie zu deutschlandzentriert ist und für die anderen deutschsprachigen Länder nur die Rolle des „kleinen Bruders“ bleibt. Diese Aussage wird von den Antworten auf Frage 22, 23, 24 im Großen und Ganzen bestätigt. Alle Antwortgebenden beschäftigen sich mit Deutschland und Österreich, 21 auch mit der Schweiz und nur acht mit Liechtenstein (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35

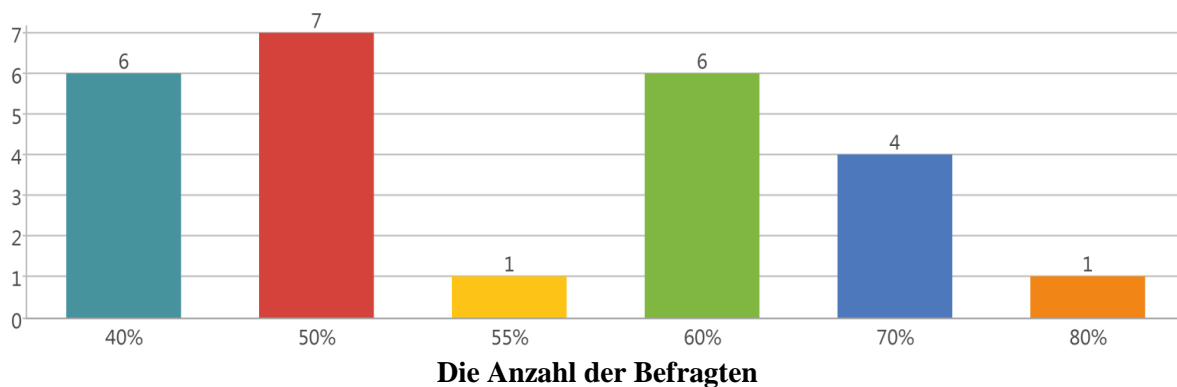
### Frage 22: Mit welchen deutschsprachigen Ländern beschäftigen Sie sich in Ihren Deutschstunden?



In neunzehn Fällen wird die meiste Zeit (40% bis 80% der Gesamtzeit) für Deutschland genommen (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36

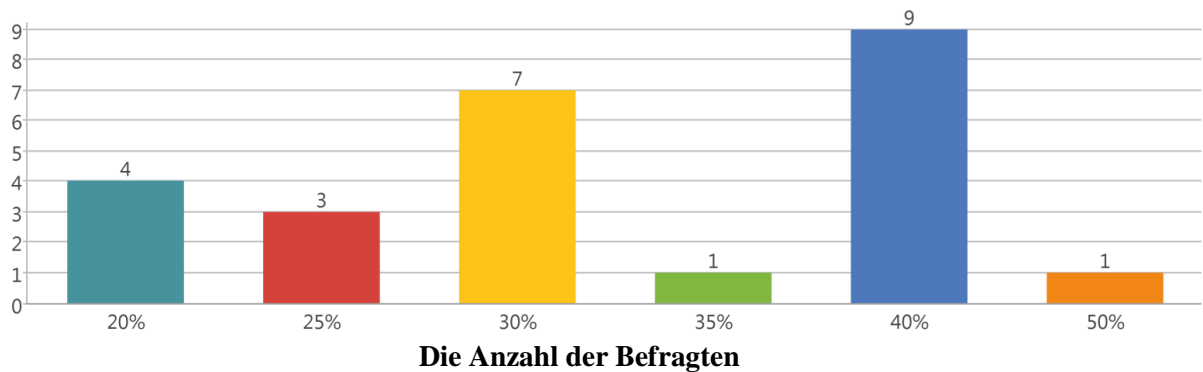
### Frage 23: Wie viel beschäftigen Sie sich mit Deutschland in Prozent?



In sechs Fällen beschäftigen sich die ProbandInnen mit Deutschland und Österreich in gleichem Maß (50-50% bzw. 40-40%). Österreich steht immer auf dem zweiten Platz (vgl. *Tabelle 37*).

*Tabelle 37*

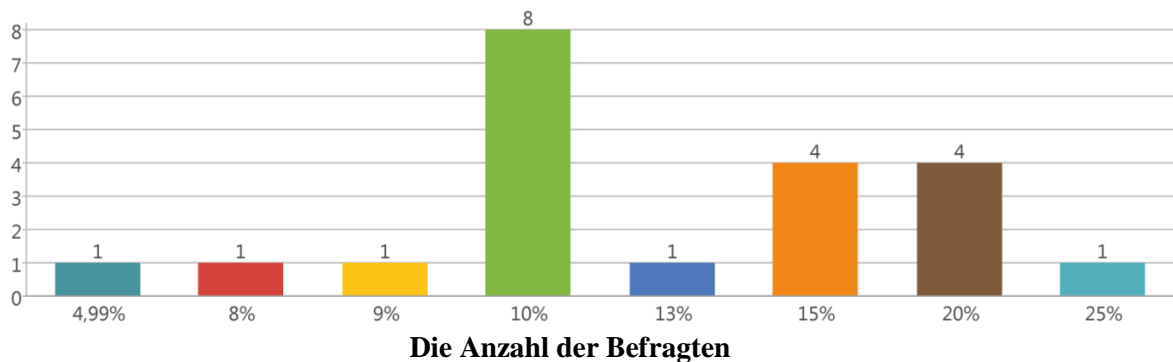
**Frage 23: Wie viel beschäftigen Sie sich mit Österreich in Prozent?**



Die Schweiz ist die dritte bei fast allen Befragten mit 5-25%, nur zweimal steht sie auf dem zweiten Platz gemeinsam mit Österreich (20-20%, 25-25%) (vgl. *Tabelle 38*).

*Tabelle 38*

**Frage 23: Wie viel beschäftigen Sie sich mit der Schweiz in Prozent?**

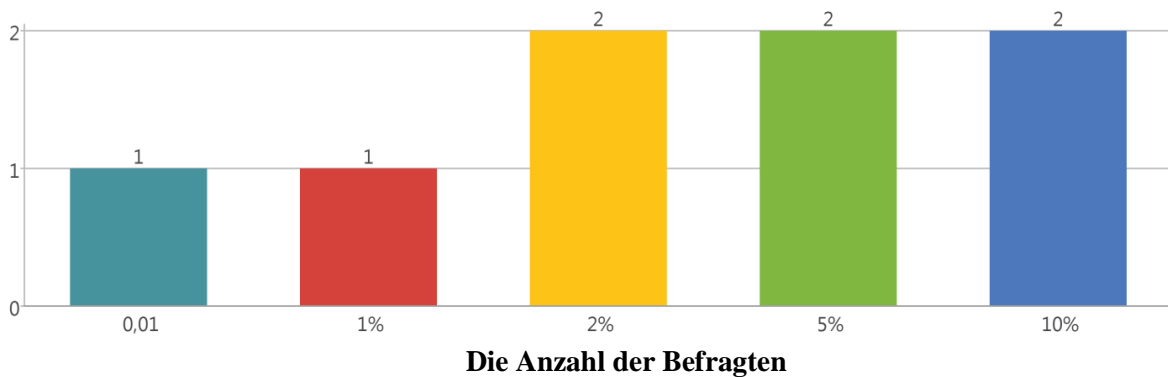




Mit Liechtenstein beschäftigen sich die ProbandInnen ziemlich wenig (0,01-10%) (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39

**Frage 23: Wie viel beschäftigen Sie sich mit Liechtenstein in Prozent?**



Auf Frage 24 (*Was ist (sind) die Ursache(n) dieser Verhältnisse?*) antworten drei ProbandInnen nicht. Zwei ProbandInnen erwähnen den Zeitmangel als Ursache der Verhältnisse. Zehn ProbandInnen begründen ihre Antwort unter anderem mit dem „Gewicht“ der einzelnen Länder bzw. mit ihrer Wichtigkeit für Ungarn. Es gibt zwei ProbandInnen, die nicht ausführlicher beschreiben, was sie unter „Gewicht der Länder“ verstehen, z.B. *Probandin 25* schreibt, dass diese Länder so viel/wenig für die deutsche Sprache tun, aber spezifiziert nicht in welcher Hinsicht.

Fünf ProbandInnen betonen, dass Deutschland das größte deutschsprachige Land sei. Zwei ProbandInnen weisen auf die herausragende Rolle Deutschlands in der EU hin. *Proband 24* schreibt: „*Deutschland bietet die meisten Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, so wollen die meisten Schüler wegen Arbeitsmöglichkeiten später in Deutschland arbeiten oder leben*“, d.h. die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands ist auch ein Grund. *Proband acht*, der sich zu gleichen Prozent (40%-40%) mit Deutschland und Österreich beschäftigt, sagt, dass diese zwei Länder aus politischen und wirtschaftlichen Gründen viel wichtiger für Ungarn sind als die andere zwei Länder. *Probandin drei* vertritt auch diese Meinung: „*Deutschland und Österreich sind die wichtigsten deutschsprachigen Länder bei uns in Ungarn, viele bekannte Personen, Literatur und Politik aus diesen Ländern sind bei uns berühmt.*“

Für sieben ProbandInnen bedeutet die geographische Nähe eine wichtige Ursache der Verhältnisse. Diese kann auch der Grund dafür sein, dass sowohl die LehrerInnen, als auch die SchülerInnen mehr persönliche Erfahrungen, Erlebnisse und Kenntnisse über Deutschland und Österreich haben als über die Schweiz oder Liechtenstein.

Diese Hypothese wird auch in den Antworten von zehn ProbandInnen bestätigt. *Probandin eins*, bei der Deutschland 55%, Österreich 35% und die Schweiz 15% der für die Landeskunde zur Verfügung stehenden Gesamtzeit hat, fasst sehr schön zusammen, warum diese Erlebnisse so wichtig sind: *„Andererseits mag ich hauptsächlich aus meinen persönlichen Erlebnissen arbeiten, darauf kann ich mein Unterrichtsmaterial besser aufbauen. Wo ich selbst mehrmals war, darüber kann ich authentischer erzählen.“*

*Proband 13* (die Verhältnisse sind bei ihm: 60% - Deutschland; 25% - Österreich; 13% - die Schweiz; 2% - Liechtenstein) schreibt ganz ausführlich über seine persönlichen Erfahrungen und sein Interesse:

*„... ich habe sehr schöne und praktische Informationen über Baden-Württemberg (Donauessingen, Engen, Bodensee, Rheinfall), über Rheinland und Bonn (Fortbildungskurse 1996, 2003). Auch die freundlichen Beziehungen mit deutschen Kollegen, Familien helfen mir dabei. Österreich ist mein Lieblingsland: Natur, Berge, Seen, Städte, Wanderungen in den Alpen, Ordnung überall, Höflichkeit usw. Ich und meine Familie, wir haben schon fünfmal den Urlaub in Österreich verbracht. (z.B. Hochalpenstraße, Wien, Salzburg, Wörthersee ...). Als ich meine Diplomarbeit schrieb, bekam viele Informationen über die Schweiz. (>>Geographischer Hintergrund des Dramas Wilhelm Tell<<). Ein viersprachiges Land, voll von Naturschätzen; (eigene Erlebnisse) z.B. Vierwaldstätter See, Rheinfall.“*

Zwei Probandinnen erwähnen, dass ihre SchülerInnen Ausflüge nach Österreich machen. *Probandin 20* schreibt darüber, dass sie Sprachlager in Deutschland bzw. in Österreich organisiert und *Probandin 18* darüber, dass ihre Schule eine Schulpartnerschaft mit einem deutschen Gymnasium hat, wo ihre SchülerInnen eine Woche verbringen, dann kommen die deutschen SchülerInnen zu ihnen.

*„Das wichtigste Ziel dieser Verbindung ist, die beiden Länder, die Menschen, das Alltagsleben, das Schulsystem und die Kulturen, Traditionen kennen zu lernen. Es ist selbstverständlich, dass wir uns vorwiegend mit Deutschland beschäftigen.“*

Sie weist daneben auf die anderen Erfahrungen der SchülerInnen hin:

*„Da unsere Stadt in der Nähe von schwäbischen Gemeinden liegt, haben die meisten Schüler schon Erfahrungen im Deutschunterricht, wenn sie in unsere Schule kommen, z.B. ausländische Verwandtschaften, frühere Kontakte. Sie interessieren sich dadurch lieber für Deutschland, weil sie oft hinfahren.“*

*Proband 17*, der sich nur für Deutschland und Österreich Zeit nimmt, begründet dies damit, dass beide deutschsprachigen Länder reich an Kulturschätzen sind und man „ziemlich leicht wertvolle Informationen finden“ kann, „die man den Schülern beibringen kann.“

Acht ProbandInnen behaupten, dass (auch) die Lehrbücher, die nach ihrer Meinung stark deutschlandzentriert sind, die Verhältnisse der Länder beeinflussen. Die von diesen ProbandInnen verwendeten Lehrbücher sind: *Schritte international; Planet, Planetino, Pingpong, Tamburin* vom Hueber Verlag; *studio d* vom Cornelsen Verlag, *Aspekte, Direkt, Deutsch ist IN, Deutschmobil* vom Klett Verlag; *Abitraining Mittelstufe, Abitraining Oberstufe, Kon-Takt, Deutsch für dich, Pass auf!* von Nemzeti Kiadó, *Wir lernen Deutsch* von Apáczai Kiadó. Drei ProbandInnen schreiben, dass sie sich entsprechend den Vorgaben in den Lehrbüchern mit den deutschsprachigen Ländern beschäftigen. Die Verhältnisse der Länder sehen bei den drei ProbandInnen auf folgende Weise aus: Deutschland – 55%, Österreich – 30%, die Schweiz – 15% (*Probandin eins*); Deutschland – 50%, Österreich – 40%, die Schweiz – 10% (*Probandin 14*) und Deutschland – 80%, Österreich – 20% (*Proband 17*). *Probandin eins* findet interessant, dass Liechtenstein in den von ihr verwendeten Lehrbüchern (*Schritte, Abitraining Oberstufe, Abitraining Mittelstufe*) nicht vorkommt. *Probandin 19* erwähnt, dass sie sich deshalb so wenig mit der Schweiz beschäftigt, weil sie noch nicht da war und es in den Lehrbüchern (*Deutschmobil, Pingpong, Planet*) sehr wenige Informationen über dieses Land gibt.

Vier ProbandInnen halten die sprachlichen Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern für einen beeinflussenden Faktor. Nach der Meinung dreier ProbandInnen spielt die Schweiz nur deswegen eine geringere Rolle (4,99%, 8%; 20%), weil sie einerseits nicht nur deutschsprachig ist (*Proband zehn*), weil man andererseits dort ganz anders Deutsch spricht (*Probandin sechs*) bzw. weil es nicht einfach ist Schwyzerdütsch zu verstehen oder zu sprechen (*Proband 24*).

*Probandin 18 nähert sich diesem Thema von einer anderen Seite, sie sagt, „Die Schweiz (10%) und Österreich (40%) spielen nur deswegen eine Rolle, wie sich ihre Sprache von dem Deutschen unterscheidet.“*

Im Fall der Schweiz erscheint als Argument, dass die Bräuche da ganz anders als in Deutschland und Österreich sind. Liechtenstein ist aber zu klein und die Jugendlichen kennen es nicht (*siehe alle Antworten: Anhang 30*).

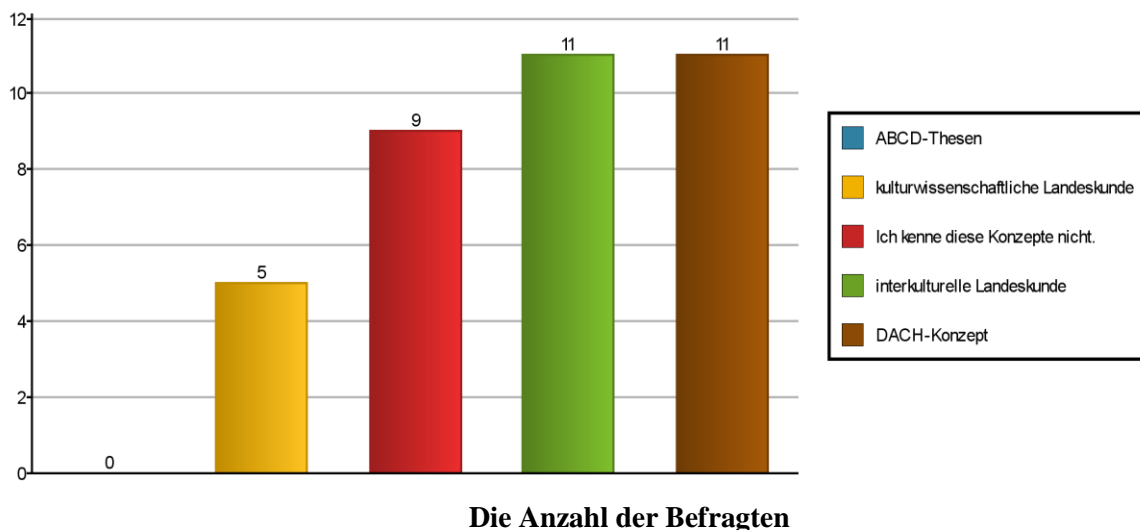
Die wichtigsten Ursachen der Verhältnisse sind also vor allem wirtschaftliche, geographische, politische und persönliche.

#### IV/9 Die bekanntesten und verwendeten Landeskundekonzepte

Aufgrund der Antworten auf Frage 14 (*Welche der nachfolgenden Landeskundekonzepte kennen Sie?*) ist zu sagen, dass das DACH-Konzept und die interkulturelle Landeskunde die bekanntesten Landeskundekonzepte für die Befragten sind. Je elf ProbandInnen behaupten, diese Konzepte zu kennen. Fünf ProbandInnen kennen die kulturwissenschaftliche Landeskunde. Die ABCD-Thesen sind aber für alle ProbandInnen unbekannt. Es gibt zwei ProbandInnen, die auch drei Konzepte (DACH, interkulturelle und kulturwissenschaftliche Landeskunde) kennen; sieben, die zwei Ansätze (vier von ihnen das DACH-Konzept und die interkulturelle Landeskunde und drei von ihnen die interkulturelle und kulturwissenschaftliche Landeskunde) und sieben, die nur eins (fünf von ihnen das DACH-Konzept und zwei von ihnen die interkulturelle Landeskunde) kennen. Neun der Befragten kennen die oben genannten Konzepte nicht, also 36% der Befragten (*vgl. Tabelle 40*).

Tabelle 40

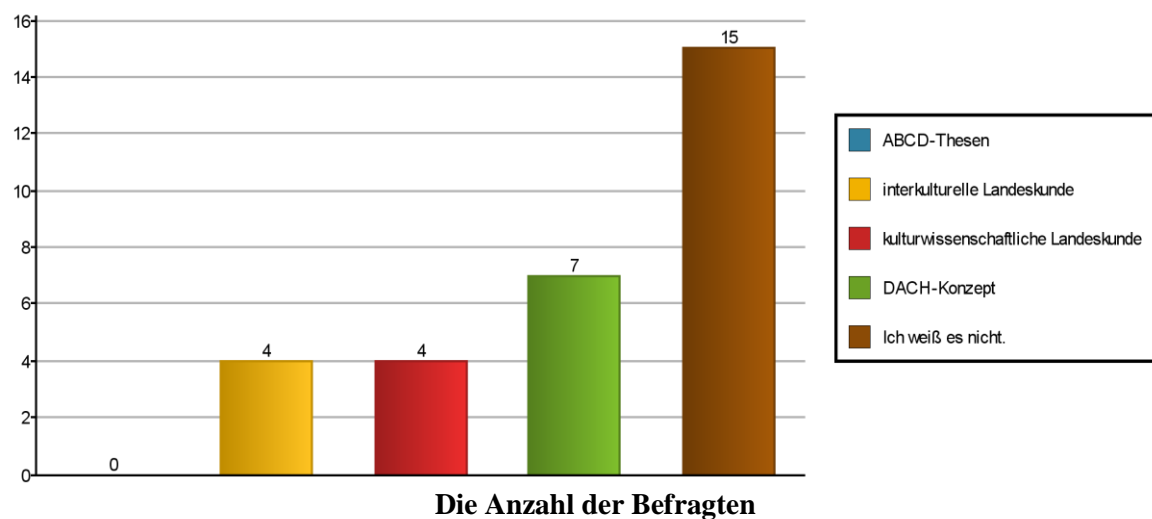
#### Frage14: Welche der nachfolgenden Landeskundekonzepte kennen Sie?



Frage 15 bezieht sich darauf, welche dieser Konzepte der/die LehrveranstaltungsleiterIn im Landeskundeunterricht verwendeten? 15 der Befragten antworten, es nicht zu wissen, d.h. 60% der ProbandInnen. Die neun ProbandInnen, die keine von diesen Konzepten kennen, gehören natürlich zu dieser Gruppe. Die Gründe dieses großen Prozentsatzes können sein, dass das verwendete Konzept den StudentInnen nicht bekanntgemacht wurde oder sie sich nicht mehr daran erinnern, wie *Probandin eins* in ihrer zu dieser Frage geschriebenen Bemerkungen erwähnt. Eine Probandin schreibt, dass drei Konzepte (DACH, interkulturelle und kulturwissenschaftliche Landeskunde) während ihres Studiums verwendet wurden. Drei Antwortgebende erwähnen zwei Konzepte (zwei von ihnen die interkulturelle und die kulturwissenschaftliche Landeskunde und eine das DACH-Konzept und die interkulturelle Landeskunde). Fünf ProbandInnen benennen das DACH-Konzept als verwendetes Konzept und eine Probandin den kulturwissenschaftlichen Ansatz (vgl. *Tabelle 41*).

*Tabelle 41*

**Frage 15: Welche dieser Konzepte verwendeten der/die LehrveranstaltungsleiterIn?**



Drei der Befragten (*Probandin 3, 4 und 6*), die ein Konzept wählen, antworten auf Frage 14, dass sie zwei Konzepte kennen. Das andere Konzept ist in allen drei Fällen die interkulturelle Landeskunde. Sie erwarben ihre Erfahrungen mit diesem Landeskundekonzept wahrscheinlich nicht an der Hochschule oder Universität. *Proband 13* weiß nicht, welches Konzept sein/e LehrveranstaltungsleiterIn verwendete, aber er kennt die interkulturelle Landeskunde. Er bemerkt, dass er sich seine Kenntnisse über das interkulturelle Landeskundekonzept in Fortbildungsseminaren in Donaueschingen, Bonn, Amsterdam und Brüssel angeeignet hat.

Frage 33 fragt danach, welches Konzept oder welche Konzepte die Befragten während ihrer Stunden verwenden (*siehe alle Antworten: Anhang 32*).

Drei ProbandInnen verwenden das DACH-Konzept, zwei das DACH- und das interkulturelle Landeskundekonzept (*Vergleich Ungarn mit den DACH-Ländern*) und eine Probandin die interkulturelle und kulturwissenschaftliche Landeskunde. Eine Probandin nennt das Rahmencurriculum, das ihr Konzept bestimmt. Drei kennen diese Konzepte nicht. Zehn Befragte geben keine Antwort. Sechs Antwortgebende beschreiben ihr eigenes Konzept. Das Ziel der *Probandin vier* ist, z.B. dass die Kinder die Landeskunde mögen, um das Gelernte nicht zu vergessen. Sie betont, „*dass die Menschen in der fremdsprachlichen Kultur nicht anders sind, nur anders leben.*“ Dieser Gedanke fällt mit einer wichtigen Zielsetzung der interkulturellen Landeskunde zusammen, nämlich mit dem Verstehen der anderen Kulturen.

*Probandin 18* benutzt nach ihren eigenen Aussagen keine speziellen Konzepte. Für sie ist wichtig, dass die SchülerInnen für die Welt, für die deutschsprachigen Gebiete und für die deutsche Kultur aufmerksam sind und sie möchte erreichen, dass sie alles mit offenen Augen betrachten und dass sie, wenn sie von jemandem auf Deutsch angesprochen werden, keinen Schock bekommen sollten, sondern versuchen sollten, Bescheid zu wissen. Diese Aussagen können mit bestimmten Prinzipien der interkulturellen Landeskunde parallel gesehen werden: mit der Offenheit und mit der Unterstützung der kommunikativen Kompetenzen in interkulturellen Situationen.

*Proband zehn* erwähnt, dass er authentische Hörtexte und Zeitungsartikel, Zeitschriften und Magazine für wichtig hält. Die Authentizität der Materialien ist eine wichtige These im interkulturellen Landeskundekonzept.

*Probandin sechs* betont, dass die Bräuche, die Traditionen usw. zu einem Land gehören und dass sie beim Unterricht unterschiedliche Methoden verwendet, z.B.: spielerische Aufgaben, Fotos zum Thema, Hörverstehen, Videos im Internet, Bildbeschreibung, eigene Fotos und Erlebnisse usw. Also spielen Methodenvielfalt und die erlebte Landeskunde in ihrem Konzept eine wichtige Rolle.

*Probandin 15* beschreibt die Schritte ihrer Lehrmethode: Zuerst erzählt sie mit Bildern, Texten über die Zielländer, dann machen die SchülerInnen einen kleinen Test. Später sammeln die Kinder wichtige Informationen und machen Power Point-Präsentationen oder Plakate. In diesem Konzept scheint das Ziel die Förderung der Lernendenautonomie.

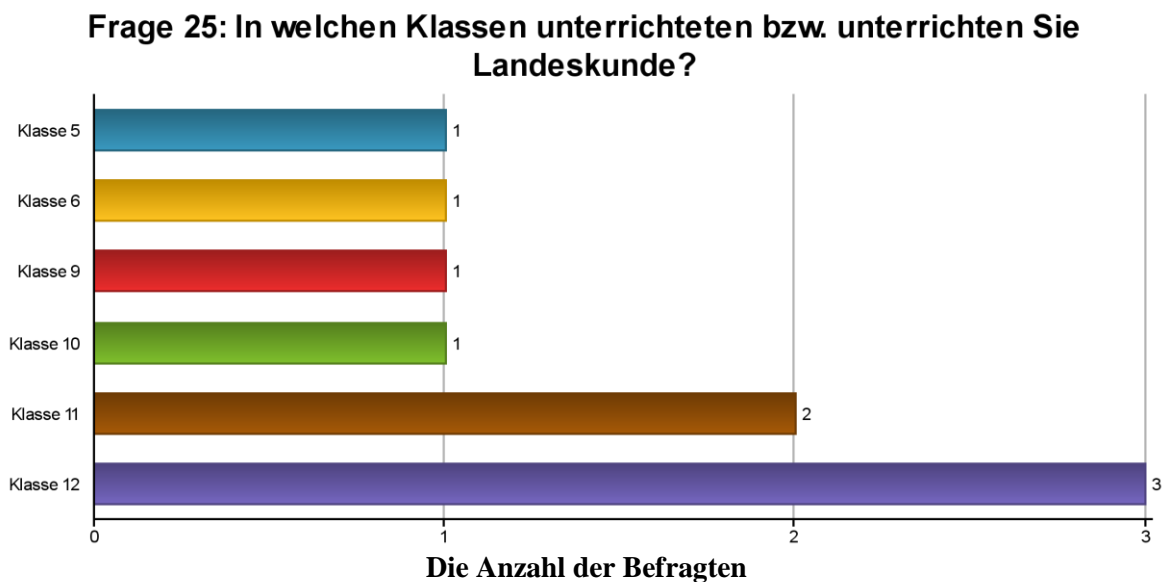
Aus den Antworten ergibt sich, dass die Befragten die Interkulturalität, die Authentizität der angewandten Materialien, die persönlichen Erlebnisse, die Motivation der Kinder für wichtig halten.



## IV/10 Auswertung des Teils D

Teil D ist nur von LehrerInnen auszufüllen, die die Landeskunde als selbstständiges Fach unterrichten. Fünf von den ProbandInnen entsprechen diesem Kriterium. Eine Probandin unterrichtet in den fünften und sechsten Klassen in einer Grundschule, eine in den neunten und zehnten Klassen in einer Fachmittelschule und drei ProbandInnen in den elften und zwölften Klassen in einem Gymnasium zielsprachige Zivilisation (vgl. Tabelle 42).

Tabelle 42

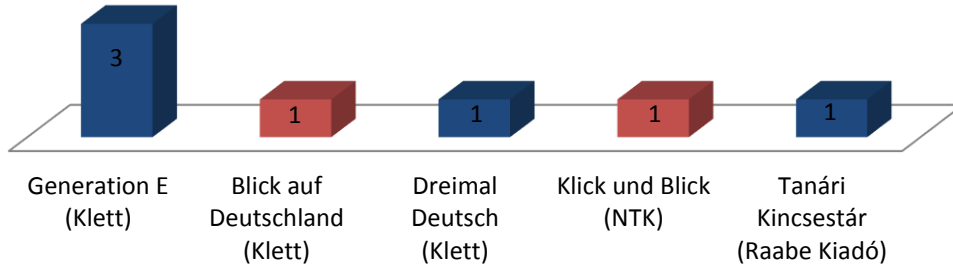


Eine Probandin arbeitet mit Lehrbüchern während den Landeskundestunden, eine benutzt nur selbstzusammengestellte Materialien und drei ProbandInnen verwenden sowohl Lehrbücher als auch eigene Materialien.

Drei ProbandInnen verwenden das Lehrbuch *Generation E* (Klett Verlag), eine das Buch *Dreimal Deutsch* (Klett Verlag), eine das Buch *Blick auf Deutschland* (Klett Verlag), eine das Buch *Klick und Blick* (NTK) und eine das Buch *Német Tanári Kincsestár - Schatzkammer für Deutschlehrer* (Raabe Verlag). Den LehrerInnen stehen viel weniger Lehrbücher zur Verfügung, als in den Deutschstunden (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43

**Frage 27: Wenn Sie ein Lehrbuch oder Lehrbücher zum Landeskundeunterricht benutzen, nennen Sie diese/s bitte!**

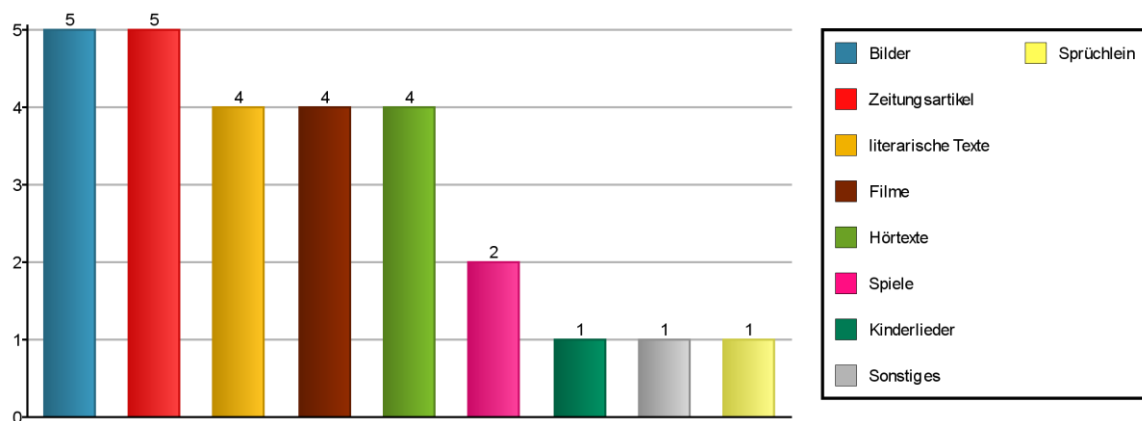


**Die Anzahl der Befragten**

Alle Befragten visualisieren den Inhalt mit Bildern und verwenden Zeitungsartikel. Je vier ProbandInnen lassen Filme und Hörtexte vorspielen und verwenden literarische Texte, zwei Antwortgebende Spiele und *Probandin 21*, die in einer Grundschule unterrichtet, auch Kinderlieder und Sprüchlein. *Probandin 23* bringt auch Prospekte zur Stunde mit (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44

**Frage 28: Welche Methoden und Materialien verwendeten/verwenden Sie bei dem Landeskundeunterricht?**



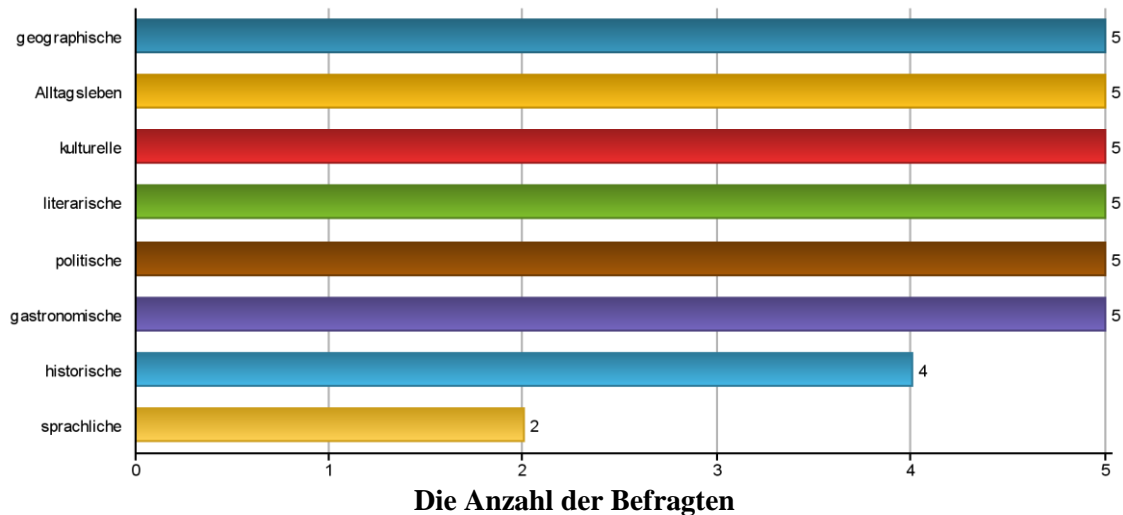
**Die Anzahl der Befragten**

*Probandin 21* verwendet acht Materialien, *Probandin 23* und *25* je sechs, *Proband 24* vier und *Proband 22* nur drei.

Alle Befragten vermitteln gastronomische, geographische, kulturelle, literarische, politische Kenntnisse bzw. Informationen über das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum in den Landeskundestunden, vier ProbandInnen auch historische Kenntnisse und überraschendweise beschäftigen sich nur zwei Probandinnen mit den sprachlichen, dialektalen Unterschieden der deutschsprachigen Länder (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45

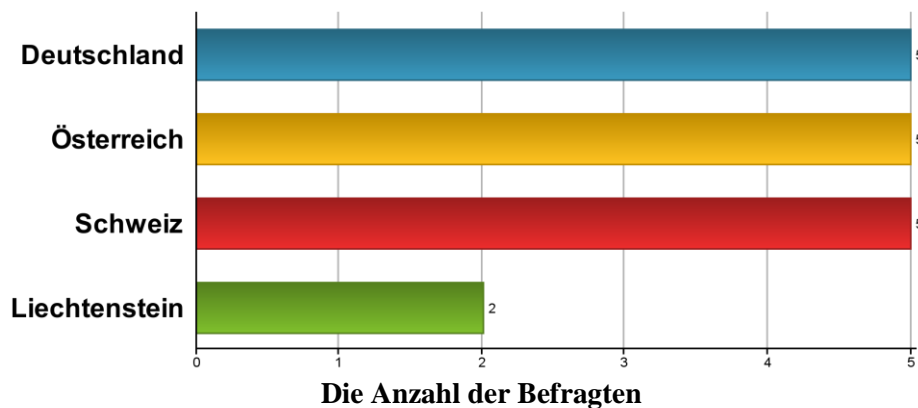
**Frage 29: Welche landeskundlichen Inhalte vermitteln Sie in Ihren Stunden?**



Die Dominanz Deutschlands ist auch in den Landeskundestunden zu beobachten. Die Beschäftigung mit Deutschland beträgt mindestens 30% - maximal 60% der Stunden, die mit Österreich 30-40%, die mit der Schweiz mindestens 10% - maximal 30%. Alle Befragten vermitteln landeskundliche Informationen über diese drei Länder, über Liechtenstein aber nur zwei Probandinnen. Sie verwenden 5% bzw. 10% der Zeit für das kleinste deutschsprachige Land (vgl. Tabelle 46).

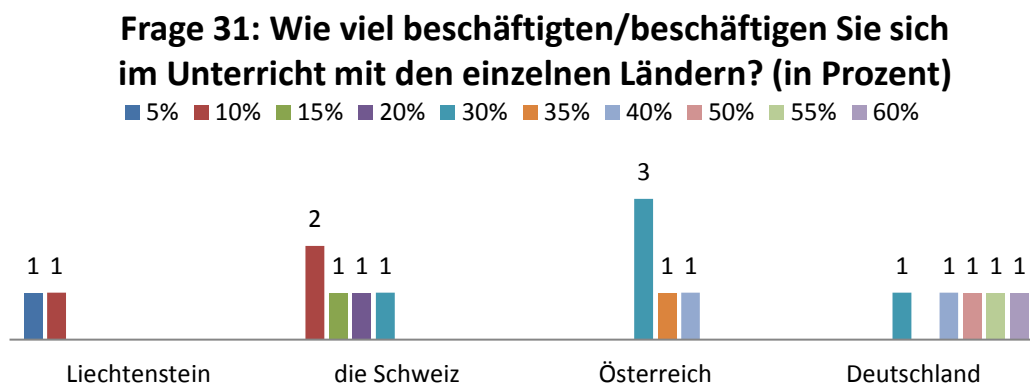
Tabelle 46

**Frage 30: Mit welchen deutschsprachigen Ländern beschäftigen Sie sich in Ihren Stunden?**



Drei ProbandInnen geben gleiche Prozente an wie im Fall der Deutschstunden. *Probandin 25* beschäftigt sich ein bisschen mehr mit Deutschland (55% statt 50%) und weniger mit der Schweiz (10% statt 15%) in den Landeskundestunden (vgl. *Tabelle 47*).

*Tabelle 47*



#### Die Anzahl der Befragten

Die Ursachen dieser Verhältnisse sind teilweise ähnlich wie im Fall der Deutschstunden (*siehe: Anhang 31*): die geografische Lage (*Probandin 21* und *25*); das „Gewicht“ der einzelnen Länder (*Probandin 21, Proband 22* und *Probandin 25*). *Proband 24* schreibt, dass das Verhältnis der Länder im zentralen Lehrplan für die zielsprachige Zivilisation so vorgeschrieben ist, wie er es verwendet (d.h. Deutschland – 50%, Österreich – 30%, die Schweiz – 20%).

Im Fall der *Probandin 23* können wir aber eine große Veränderung beobachten. Sie versucht – ihrer Meinung nach – alle Länder gleichmäßig zu behandeln und bei ihr sind die Verhältnisse wirklich am ausgeglichendsten. Deutschland, Österreich und die Schweiz haben einen Anteil von je 30% und auch Liechtenstein einen von 10%. Diese Verhältnisse sind deshalb bemerkenswert, weil sie sich in den Deutschstunden nur mit Deutschland (60%) und Österreich (40%) beschäftigt.

Wegen der geringen Anzahl der Antwortgebenden können wir keine weitgehenden Folgerungen für den Unterricht des Faches ‚zielsprachige Zivilisation‘ ziehen, aber es kann festgestellt werden, dass dieses Fach eine gute Möglichkeit bietet, das DACH-Konzept zu verwirklichen, d.h. die kleineren deutschsprachigen Länder können in diesen Stunden eine wichtigere Rolle spielen als in den Deutschstunden.

#### **IV/11 Die Ziele der ProbandInnen während des Landeskundeunterrichts**

Frage 34 als reflektierende Frage fragt danach, welche Ziele die ProbandInnen während des Landeskundeunterrichts haben (*siehe alle Antworten: Anhang 33*). Aufgrund der Antworten können zwanzig wichtige Ziele/Zielgruppen genannt werden. Sechzehn Probandinnen schreiben darüber, dass ihr Ziel unter anderem ist, dass die SchülerInnen bestimmte Inhalte, Informationen, Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder und ihre Menschen erwerben bzw. diese Länder besser kennenlernen. Um dieses Ziel zu erreichen, vermitteln sie z.B. Kenntnisse über die Traditionen, Bräuche (Fasching), Feste, Kultur, Gesetze, Regelungen, Gesellschaft, berühmte Personen (Künstler, Schriftsteller, Dichter, Komponisten usw.), über die geographische Lage, verschiedene Regionen, schöne Landschaften, „typisch“ deutsche Sachen (Fachwerkhäuser, Speisen, Kleidungsstücke usw.), die klassische und die aktuelle Musik, die Volksmusik (*Probandin sechs*), über den Alltag der Menschen (Städte, Verkehr, Schulsystem, Reiseziele, Speisen, Feste, Bräuche – *Proband 13*). Ein Ziel des *Probanden 24* ist „*dem Alter und der Situation entsprechende Informationen zum Alltag der Menschen anderer Kulturen zu geben.*“ In diesem Satz zeigen sich sehr schön die Lernendenzentriertheit und die Situationsabhängigkeit als wichtige Prinzipien des interkulturellen Konzepts. Erwähnenswert ist auch die Aussage des *Probanden 22*, der unter den zu vermittelnden Themen den „*Volkscharakter*“ erwähnt. Dieses Thema bietet eine gute Möglichkeit zur Beschäftigung mit Stereotypen.

Sieben Probandinnen halten es für wichtig, das Interesse der SchülerInnen für die Kultur der deutschsprachigen Länder zu wecken. Fünf ProbandInnen nennen die Entwicklung der Sprachkenntnisse (z.B. die verschiedenen Befähigungen, wie Textverstehen, Hörverstehen, Schreibfähigkeiten – *Probandin 21*; die Übung der Aussprache – *Proband 17*). Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz erscheint bei vier ProbandInnen als Ziel: *Probandin 16* hält es z.B. für wichtig, die Sprachkenntnisse in lebendigen Situationen zu verwenden, *Probandin vier* arbeitet mit möglichst vielen echten Interaktionen. Vier ProbandInnen erwähnen das Verstehen der anderen, die positive Einstellung zur anderen Kultur, die Mentalität bzw. den Abbau der Vorurteile unter ihren Zielen. Je zwei Befragte nennen die Motivation zum Sprachenlernen und den Vergleich von Ungarn mit den DACH-Ländern sowie ganz praktische Ziele, nämlich dass die SchülerInnen nützliche Informationen zu einer Reise nach Deutschland (*Probandin 19*) bekommen können oder eigentlich die landeskundlichen Kenntnisse Mut zur Reise machen (*Probandin eins*).

Andere von einer Probandin oder einem Probanden benannte Ziele sind die folgenden:

- Offenheit für die Welt, für die interkulturellen Beziehungen zu wecken;
- Zusammenhänge zu erkennen;
- landeskundliche Inhalte komplex sehen zu lassen;
- die LernerInnenautonomie zu fördern;
- den nur auf die Grammatik konzentrierten Unterricht zu vermeiden;
- die eigenen Erlebnisse der SchülerInnen zu betonen;
- authentische Lieder und Reime zu lernen;
- für die SchülerInnen wichtige Themen zu besprechen;
- verschiedene Fächer zu integrieren;
- die SchülerInnen auf die Kompetenzprüfung vorzubereiten;
- eine reichere Persönlichkeit zu entwickeln.

Die befragten LehrerInnen haben im Allgemeinen eine positive Einstellung zur Landeskunde, wie ihre Ziele zeigen. Ihr Landeskundebild ist nicht (nur) faktenorientiert, obwohl sie natürlich auch Kenntnisse und Informationen über die DACH-Länder vermitteln. Sie halten die Landeskunde für geeignet, bestimmte Kompetenzen zu entwickeln, Toleranz auszubilden und zum Sprachenlernen zu motivieren und verwenden sie, um ihre Stunde abwechslungsreicher zu machen.

#### **IV/12 Die Beurteilung der Wichtigkeit der Landeskunde im Deutschunterricht**

Die positiven Haltungen der Befragten zur Landeskunde zeigen sich auch in den Antworten auf Frage 35 (*siehe alle Antworten: Anhang 34*). 21 der Befragten halten die Landeskunde für wichtig oder sehr wichtig. Eine von ihnen denkt, dass die Vermittlung der Landeskunde erst ab einem bestimmten Sprachniveau möglich ist. Die Meinung des *Probanden zehn* stimmt damit überein, er hält am Anfang des Sprachenlernens die Landeskunde für unwichtig, weil er glaubt,

*„dass man zuerst gewisse Regelmäßigkeiten erlernen und einüben soll, erst danach ist es wertvoll, uns mit der Landeskunde zu beschäftigen. Dann hat sie schon größere Bedeutung.“*

*Probandin zwölf* begründet nicht, warum sie die Landeskunde für wichtig hält, die anderen zählen aber viele Gründe auf. Vier ProbandInnen vertreten die Meinung, dass die SchülerInnen Kenntnisse über die Länder erwerben sollen/müssen, deren Sprache sie lernen. Sie erläutern aber ihre Meinungen nicht. Sechs ProbandInnen denken, dass die landeskundlichen Kenntnisse den SchülerInnen dabei helfen, die gelernte Sprache zu verstehen, richtig zu beherrschen, wie *Probandin 18* bemerkt, *„es ist fast genauso wichtig, wie die Grammatik“*. Sechs ProbandInnen halten die Landeskunde für wichtig, weil der Unterricht durch solche Themen interessanter gemacht werden kann und die SchülerInnen werden dadurch motivierter die Sprache zu lernen. Damit hängt die Meinung von zwei Probandinnen eng zusammen, nämlich, dass die Landeskunde die Möglichkeit bietet, über die eigenen Erlebnisse und Gefühle zu sprechen. Zwei ProbandInnen meinen, dass die Landeskunde die kommunikativen Kompetenzen fördert. Zwei ProbandInnen erwähnen, dass die Landeskunde in den bilingualen Klassen besonders wichtig ist. *Probandin eins* betont, dass die Landeskunde die Toleranz und die Offenheit der SchülerInnen entwickelt und daneben auch ihr Allgemeinwissen erweitert. Nach der Meinung der *Probandin sechs* ist die Landeskunde wichtig, weil sie zur Kultur eines Volkes, eines Landes gehört. *Proband acht* nähert sich der Frage unter einem ganz praktischen Aspekt an: Da viele SchülerInnen später im Ausland arbeiten wollen, müssen sie die Kultur, Traditionen usw. des Empfängerlandes gut kennenlernen. *Probandin 21* findet die Landeskunde wichtig, weil viele solche Themen bei den Prüfungen vorkommen. Drei ProbandInnen geben keine Antwort.

Proband 24 fasst viele – auch von anderen ProbandInnen – erwähnte Gründe zusammen:

*„Ich halte die Landeskunde für wichtig. Es gibt viele Gründe, warum landeskundliche Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht wichtig sind. Um erfolgreich mit den Muttersprachlern zu kommunizieren, braucht man nicht nur den Wortschatz sondern auch die Mentalität der Menschen, ihre Gewohnheiten und Verhaltensweisen in konkreten Alltagssituationen kennen zu lernen, d.h. der Lerner soll einiges über die zielsprachliche Gesellschaft erfahren, um die eventuellen Fehler und Missverständnisse im Kontakt mit ihnen vermeiden zu können. Es ist selbstverständlich, wenn man eine Fremdsprache lernt, so möchte man auch Informationen über die Menschen, die diese Sprache sprechen und über die Kultur des Landes erwerben. Die Vermittlung der neuen, für den Schüler interessanten und abwechslungsreichen landeskundlichen Themen führt zur Steigerung der Aufmerksamkeit, der Aktivität und des Interesses sowohl am einzelnen Thema als auch generell an der Sprache als solcher. Damit ist auch die Vermeidung der Langeweile im Unterricht und Kreativitätslosigkeit bei den Schülern zu erreichen. Die Schüler können sich auch durch zahlreiche Reisemöglichkeiten oder durch den Schüleraustausch zum Lernen einer Sprache angeregt fühlen. Deshalb ist es erforderlich, dass die landeskundlichen Texte das Weltbild und Denkvermögen erweitern.“*

Wir können aufgrund der Antworten sehen, dass die Befragten die Landeskunde als wichtigen Teil des Deutschunterrichts betrachten, weil sie unter anderem zum besseren Erlernen des Deutschen beiträgt und die SchülerInnen zum Fremdsprachenlernen motivieren kann.



#### **IV/13 Veränderungen in der Beurteilung der Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn**

Die Antworten auf Frage 37 (*Erfahren bzw. erfahren Sie während Ihrer Laufbahn Veränderungen in der Beurteilung der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn?*) sind ziemlich unterschiedlich (*siehe alle Antworten: Anhang 36*). Vier der Befragten antworten auf diese Frage nicht, eine gibt keine relevante Antwort (*„Immer muss ich mich verändern, weil sich die Welt auch verändert“*). Vier ProbandInnen erfuhren keine Veränderungen. *Probandin zwölf* glaubt, dass sich die Landeskunde in Ungarn – wenigstens im Gymnasium – nicht viel verändert. *Proband 22* meint, dass die Landeskunde leider immer weniger geschätzt wird, wie auch die deutsche Sprache selbst, wegen des immer steigenden Gewichts von Englisch. *Proband 17* erfuhr bzw. erfährt Veränderungen, die *„immer Schritt für Schritt und nicht zu schnell, aber laufend“* kommen, aber er spricht nicht darüber, an welche Veränderungen er denkt.

Zwei ProbandInnen schreiben darüber, dass sich die Rolle, die Beurteilung der Landeskunde nicht veränderte, die Methoden und die zur Verfügung stehenden Materialien aber abwechslungsreicher wurden:

*„Die Rolle der Landeskunde war auch früher wichtig. Aber die Methoden sind viel abwechslungsreicher heutzutage. Mit Hilfe von Internet finden wir eine Menge Informationen. Auch die Arbeitsformen sind abwechslungsreicher (Gruppenarbeit, Partnerarbeit), so ist die Arbeit erlebnisvoll“ (Proband 13).*

*„Nur im Maße der Veränderungen der politischen Verhältnisse. Und das auch nicht in der Beurteilung, sondern eher im Angebot der verwendbaren Lehrmaterialien, der Möglichkeiten der Methoden. Ich denke, das hängt in erster Linie von der Interesse, Kenntnissen der DeutschlehrerInnen ab, wenn sie sich damit gern beschäftigen, und bereit sind, auch neben den Materialien im aktuellen Lehrbuch Extras zum Unterricht zu suchen und mitzubringen, dann bekommt Landeskunde eine wichtigere Rolle im Unterricht. Aber es hängt auch von der eventuellen Schülergruppe ab, was, in welcher Form, in welchem Maße beigebracht werden kann (neben dem Obligatorischem), und wie offen sie es nehmen“ (Probandin eins).*

Elf der Befragten behaupten, dass die Beurteilung der Landeskunde sich verändert, noch dazu in positiver Richtung, d.h. Landeskunde wurde/wird immer wichtiger. Drei ProbandInnen beschreiben auch ausführlich und genau, worin sie diese Veränderungen sehen. *Proband 24* stellt die frühere Lage der Landeskunde und deren Gründe vor:

*„Innerhalb von vielen Jahren unterlag die Landeskunde zahlreichen Veränderungen. Noch vor ein paar Jahren diente der Fremdsprachenunterricht nur zum fehlerlosen Erwerb einer Zielsprache und zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit im Ausland. Die Landeskunde war damals nicht mit einbezogen und deshalb natürlich im Unterricht nicht realisiert. Die Vermittlung der Landeskunde war innerhalb von vielen Jahren vernachlässigt und ihre Rolle unterschätzt. Die landeskundlichen Inhalte wurden am Anfang überhaupt nicht berücksichtigt und im Fremdsprachenunterricht völlig übersehen. Man konzentrierte sich viel mehr auf die Sprache als solche, ohne auf landeskundliches Wissen überhaupt Rücksicht zu nehmen. Die Landeskunde war nicht als Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler anerkannt.“*

Nach der Meinung der *Probandin sechs* war der Grund der früheren Unwichtigkeit der Landeskunde, dass es keine deutsche Einheit gab:

*„Früher war die Landeskunde nicht so wichtig. Es gab keine deutsche Einheit. Wir haben viel mehr über die DDR gesprochen. Wir haben Brieffreunde und Brieffreundinnen aus der DDR gehabt. Wir konnten nur von dort Informationen bekommen. Ich habe über zehn Jahre lang mit einer Brieffreundin aus Leipzig korrespondiert.“*

*Probandin 23* meint, man hat immer mehr Bedarf an die Landeskunde:

*„Ich denke Landeskunde gewinnt an Bedeutung. Immer mehr Bücher kommen mit landeskundlichen Materialien auf den Markt. Die Lehrbücher enthalten auch immer mehr landeskundliche Informationen.“*

#### **IV/14 Die Rolle der Landeskunde im heutigen Deutschunterricht in Ungarn**

Auch die Antworten auf Frage 38 (*Welche Rolle spielt die Landeskunde Ihrer Meinung nach heutzutage im Deutschunterricht in Ungarn? Was denken Sie: warum? - siehe alle Antworten: Anhang 37*) gehen auseinander. Fünf der Befragten antworten nicht. Eine Probandin schreibt, dass sie keine Erfahrung hat. *Proband zehn* ist sehr skeptisch bei dieser Frage. Er ist der Meinung, dass die Landeskunde wegen des Prüfungszwanges im Deutschunterricht eine sehr geringe Rolle spielt:

*„Man sagt, dass die Kommunikation und interkulturelle Kontakte die wichtigsten Gebiete des Unterrichts seien, aber sowohl das Abitur als auch die meisten Sprachprüfungen verlangen zu viel Grammatik und so kann die Landeskunde kaum eine Rolle bekommen.“*

Eine ähnliche Meinung vertritt *Probandin elf*. Ihrer Meinung nach wird die Landeskunde weniger wichtig, weil die grammatischen Tests, das Leseverstehen und die Hörtexte im Vordergrund stehen.

*Proband acht* meint, dass die Rolle der Landeskunde *„noch immer nicht genügend“* ist, obwohl sie vielleicht ein bisschen größer als früher ist. *„Sehr oft gibt es nur eine Lektion (oder nur ein kleiner Teil innerhalb der Lektionen) der Lehrbücher, die sich mit diesem Thema beschäftigt.“*

Vier Befragten denken, dass die Rolle der Landeskunde vom Schultyp bzw. vom Klassentyp abhängt. Wenn wir die Meinungen zusammenfassen, können wir feststellen, dass die Landeskunde an den zweisprachigen Schulen eine große Rolle spielt, da die Landeskunde in den zweisprachigen Klassen ein Fach wie Deutsch, Mathematik usw. ist und man kann in solchen Klassen viele landeskundliche Inhalte vermitteln, weil man dafür mehr Zeit hat.

Zwölf der Befragten sind der Meinung, dass die Landeskunde eine sehr wichtige, wichtige bzw. immer wichtigere Rolle im Deutschunterricht spielt.

Sieben von ihnen nennen die Wichtigkeit der interkulturellen Kontakte, die Globalisierung als Ursache, die zur Folge hat, dass die SchülerInnen immer mehr eigene Erfahrungen mit dem deutschsprachigen Gebiet haben. Daneben erleichtern die landeskundlichen Kenntnisse das Leben, die Arbeit, das Lernen in den deutschsprachigen Ländern.

Nach Meinung des *Probanden 13* hängt die Rolle der Landeskunde sowohl vom Lehrbuch, als auch vom persönlichen Interesse der FremdsprachlehrerInnen ab:

*„Es lohnt sich die Studenten an der Uni zu motivieren: Projekte ausprobieren, an den ausländischen Seminaren teilnehmen usw. Hat ein Lehrer schöne authentische Erlebnisse, beschäftigt sich gern mit Landeskunde.“*

Auch *Probandin neun* erwähnt, dass die LehrerInnen dem Unterricht der Landeskunde größere Aufmerksamkeit zuwenden und dass auch die Lehrbücher landeskundliche Inhalte enthalten, die beim Landeskundeunterricht helfen, ebenso wie die modernen Medien. Auch *Probandin 23* betont die Rolle der Lehrbücher, *Probandin 21* aber die der deutschen Filme. Eine Probandin hebt die motivierende Funktion, drei ProbandInnen aber die unterstützende Funktion der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht hervor.

Nach Meinung des *Probanden 17* sind einige Aspekte im Landeskundeunterricht noch deutlicher als andere und die LehrerInnen und die Kinder brauchen während des Schuljahres vielleicht mehr Zeit dafür. *Probandin zwölf* betont, dass die Landeskunde eine wichtige, aber nicht die wichtigste Rolle hat. Sie vermutet, dass viele denken, dass *„Landeskunde nur nebenbei, wenn man noch Zeit hat, gebraucht werden kann/sollte.“*

Diese verschiedenen Meinungen spiegeln sehr gut wider, dass es eine wirkliche Veränderung in der Rolle der Landeskunde gibt, aber diese noch im Gang ist, deshalb ist die Beurteilung nicht einheitlich. Die Wichtigkeit der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist erkannt, aber in der Praxis wird ihre Vermittlung z.B. wegen der geringen Anzahl von Deutschstunden oder wegen der Erwartungen der Prüfungen nicht immer durchgeführt.

## Zusammenfassung

Wie die Daten zeigen, kommt der Landeskunde eine immer größere Bedeutung in Ungarn zu. In verschiedenen Curricula erscheinen landeskundliche Inhalte, zu vermittelnde landeskundliche Themen, die Betonung der Wichtigkeit der Interkulturalität, der Authentizität, das Annehmen anderer Menschen und Kulturen, die Toleranz und die positive Haltung. Es sind Grundsätze, die einen Teil des interkulturellen Landeskundekonzeptes bilden.

Wir können also sagen, dass die Landeskunde theoretisch eine wichtige Rolle im Deutschunterricht in Ungarn spielt und wir können auch in der Praxis bestimmte positive Veränderungen beobachten. Einerseits wurde die Landeskunde ein selbstständiges Fach in den zweisprachigen Klassen, andererseits veränderten sich die Materialien (verschiedene Lehrbücher), die technischen Bedingungen (Internet, Sprachlabor), die Medien (Verwendung der neuesten Medien), die Ziele, die Sozialformen (Gruppenarbeit, Projektarbeit), die Einstellung der LehrerInnen. Im Hintergrund dieser Veränderungen stehen vor allem politische (politische Wende in Ungarn, Ungarn als Mitglied in der Europäischen Union) und wirtschaftliche (steigende Arbeitnehmerzahlen im Ausland), aber auch persönliche Ursachen. Zum Glück haben die LehrerInnen immer mehr Möglichkeiten, die zielsprachige Kultur in muttersprachlicher Umgebung kennen zu lernen. Die persönlichen Erlebnisse beeinflussen positiv ihren Landeskundeunterricht.

Die Landeskunde Vermittlung wird vor allem vom interkulturellen Ansatz bestimmt. Die meisten befragten LehrerInnen kennen und verwenden dieses Konzept und vermitteln interkulturelle Themen. Der Kulturvergleich spielt sowohl in den Curricula als auch in der Praxis eine sehr wichtige Rolle.

Man muss jedoch anmerken, dass nicht immer ideale Bedingungen für den Landeskundeunterricht gegeben sind. Die geringe Stundenzahl des Deutschen in bestimmten Klassentypen, der Vorbereitungszwang auf die noch immer grammatikzentrierten Prüfungen machen ihn nicht oder nur in geringem Maße möglich. Die Menge des durch die Curricula vorgeschriebenen, zu erwerbenden Lehrstoffes birgt die Gefahr der Faktenorientiertheit, des Kulturvergleichs und der Stereotypisierung. Eine gewisse Deutschlandzentriertheit ist auch zu beobachten, einerseits wegen des Zeitmangels, andererseits wegen der fehlenden oder der wenigen persönlichen Erfahrungen der DeutschlehrerInnen mit den anderen deutschsprachigen Ländern. Wir können also feststellen, dass das DACH-Konzept nur teilweise verwirklicht wird.

Aber die positiven Meinungen der befragten LehrerInnen über die Wichtigkeit der Landeskunde und die Verwendung vielfältiger Methoden, authentischer Materialien zur Vermittlung der Landeskunde, die Durchführung vieler landeskundlicher Projekte in den Schulen zeigen, dass der Landeskundeunterricht in Ungarn in eine gute Richtung geht.

Weitere, nach verschiedenen Schul- und Klassentypen durchgeführte, ausführlichere Forschungen können natürlich dieses Bild verfeinern. Daneben wäre es wichtig, die Rolle der Landeskunde in den in Ungarn verwendeten Lehrbüchern zu untersuchen, die Meinungen und Erfahrungen der SchülerInnen über den bzw. mit dem Landeskundeunterricht zu erfragen und zu analysieren sowie die Veränderungen des Landeskundeunterrichts historisch tiefer zu erforschen.

## Literaturverzeichnis und Internetquellen

*ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.* In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/1990, S. 26—29

Aguado, Karin (2013): *Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata.* In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 48.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 119—133

Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 48.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Altmayer, Claus (2013): *Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze.* In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis.* München: IUDICIUM Verlag, S. 15—31

Altmayer, Claus (2006): *„Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“.* In: FLuL 35, S. 44—59

*A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Fehér könyv, 2012–2018.* (2012)

Unter: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf>  
(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd und Zweitsprache.* Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1989): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke Verlag.

Bettermann, Rainer (2010<sup>a</sup>): *Landeskunde*. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 180

Bettermann, Rainer (2010<sup>b</sup>): *Sprachbezogene Landeskunde*. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, S. 1454—1464

Bogátné Lakatos, Edit; Fehér, Ildikó; Ignits, Györgyi (2008): *Hallgatói jegyzet. A munkaerőpiaci ismeretek képzéshez*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal. Unter: [https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAAahUKEwilioX5mvvGAhVC83IKHRvqAQw&url=http%3A%2F%2Finternet.afsz.hu%2Fresource.aspx%3FResourceID%3Dafsz\\_epalya\\_llgszakanyag\\_jegyzet\\_teljes&ei=Yxa2VeXMJMLmywOb1Idg&usg=AFQjCNHOTvwB4sxzHy3pAtICGktbenIqWQ](https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAAahUKEwilioX5mvvGAhVC83IKHRvqAQw&url=http%3A%2F%2Finternet.afsz.hu%2Fresource.aspx%3FResourceID%3Dafsz_epalya_llgszakanyag_jegyzet_teljes&ei=Yxa2VeXMJMLmywOb1Idg&usg=AFQjCNHOTvwB4sxzHy3pAtICGktbenIqWQ) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Buttjes, Dieter (1989): *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 112—119

Bükki, Eszter; Domján, Krisztina; Mártonfi, György; Vinczéné Fekete, Lídia (2012): *Hungary VET in Europe – Country report*. Observatory Centre for Educational Development.

Unter: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/hungary-vet-europe-country-report-2012> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): *Befragung*. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB, S. 103—122

*DACH-Prinzip* (2008). Unter: <http://idvnetz.org/dachl-online/das-dach-prinzip> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)



*DACHL-Seminare des IDV.* Unter: <http://idvnetz.org/dachl-online/dachl-laenderkundeseminare> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis.* München: IUDICIUM Verlag.

Drahota-Szabó, Erzsébet (2010): *Deutsch in Ungarn.* In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: De Gruyter, S. 1827—1833

Fischer, Roland; Frischherz, Bruno; Noke, Knuth (2010): *DACH-Landeskunde.* In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: De Gruyter, S. 1500—1511

Gläser-Zikuda, Michaela (2013): *Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien.* In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 48.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 136—159

Hackl, Wolfgang (2010): *Informationsbezogene Landeskunde.* In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: De Gruyter, S. 1465—1471

Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1997): *Integrierte Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept.* In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.* Reihe A, Bd. 1. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 17—34

*IDV-Symposium „ABCD-Thesen und Lehrbuchpraxis.“ Lehrbuchautorensymposium.* In: IDV-Rundbrief 47. Oktober 1991, S. 12

Unter: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb47.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010): *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter: Berlin, S. 1441—1454

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. In: *Info DaF*. Heft 5. S. 523—544

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (1997): *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Bd. 1. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

*Magyarország. Összefoglaló. - Zusammenfassung über das ungarische Schulsystem auf der Seite der Europäischen Kommission*. Ungarische Version: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Magyarorsz%C3%A1g:%C3%96sszefogl%C3%B3> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Englische Version:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Overview> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

MIHÁLY, Ildikó (2006): *Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól*.

In: *Új pedagógiai szemle*. 56. Jg., Nr. 5, Mai, S. 99—106 Unter: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00103/2006-05-vt-Mihaly-Europai.html> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Nationalgrundcurriculum (NGC): 110/2012.(VI.4.) Kormányrendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. In: *Magyar Közlöny*, 4. Juni 2012, Nr. 66, S. 10635—10848

Unter: [https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.) (1994): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (*Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“*, Heft 3).

Neuner, Gerhard (1994): *Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (*Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“*, Heft 3), S. 14—39

*Oktatási adatok, 2014/15*. In: *Statisztikai Tükör 2015/31*, 29. April 2015, Központi Statisztikai Hivatal.

Unter: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Pucharski, Astrid (2009): *DACH(L)-neu: Perspektiven und Chancen eines Neustarts*. ÖDaF-Mitteilungen, 2/2009, S. 110—117

*Rahmencurriculum für den sprachlichen Vorbereitungsjahrgang/Nyelvi előkészítő évfolyam kerettanterve*.

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 7. melléklete/ Anhang 7 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen. Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/07\\_melleklet\\_miniszter/7.1\\_NYEK/index\\_nyelvi\\_elokeszito.html](http://kerettanterv.ofi.hu/07_melleklet_miniszter/7.1_NYEK/index_nyelvi_elokeszito.html) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177-2R.pdf>  
3. melléklet S. 1—59 (S. 6037—6095) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge der Grundschulen/Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete./Anhang 1 der Anordnung Nr.

51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/1\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177-2R.pdf>

1. melléklet, S. 1—232 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge der Grundschulen/Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete./Anhang 2 der Anordnung Nr.

51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/2\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177-2R.pdf>

2. melléklet, S. 1—800 (S. 233—1032) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum für die 5.–12. Jahrgänge der Gymnasien/Kerettanterv a gimnáziumok 5–12. évfolyama számára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 5. melléklete./Anhang 5 der Anordnung Nr.

51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/5\\_melleklet\\_5-12/index\\_8\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/5_melleklet_5-12/index_8_gimn.html)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177-2R.pdf>

5. melléklet, S. 1—1721 (S. 3366—5086) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum für die 7.–12. Jahrgänge der Gymnasien/Kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 4. melléklete./Anhang 4 der Anordnung Nr.

51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/4\\_melleklet\\_7-12/index\\_6\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/4_melleklet_7-12/index_6_gimn.html) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177-2R.pdf>

4. melléklet, S. 1—1373 (S. 1993—3365) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Fachoberschulen/Kerettanterv a szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 6. melléklete./Anhang 6 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/6\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](http://kerettanterv.ofi.hu/6_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177-2R.pdf>

6. melléklet, S. 1—1950 (S. 5087—6036) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien/Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete./Anhang 3 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/3\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/3_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177-2R.pdf>

3. melléklet, S. 1—1312 (S. 1033—3304) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum für die Fachschulen/Kerettanterv a szakiskolák számára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 8. melléklete./Anhang 8 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/k1\\_08\\_szakiskola/index\\_szi.html](http://kerettanterv.ofi.hu/k1_08_szakiskola/index_szi.html) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Siehe noch: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14011-2R.pdf>

S. 1—889 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen/Kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolai célnyelvi oktatáshoz*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról – 2. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 2, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 613—644.

Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen/Kerettanterv a két tanítási nyelvű középiskolai célnyelvi oktatáshoz.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról – 3. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 3, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 645—686. Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation an zweisprachigen Grund- und Mittelschulen/Kerettanterv a célnyelvi civilizáció oktatásához a két tanítási nyelvű általános és középiskolákban.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról – 4. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 4, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 687—727. Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2001): *Interkulturelle Landeskunde zum Seminar Interkulturelle Landeskunde*. Graz: Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1).

*Schulen in Ungarn. Vorschule, Grundschule, Gymnasium.*

Unter: <http://www.justlanded.com/deutsch/Ungarn/Landesfuehrer/Bildung/Schulen-in-Ungarn> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Schumann, Adelheid (2010): *Landeskunde*. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 158

Sorger, Brigitte (2013): *Institutions-und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts*. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. München: IUDICIUM Verlag, S. 32—48

*Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen.* Bericht. 2012, S. 18 Unter: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

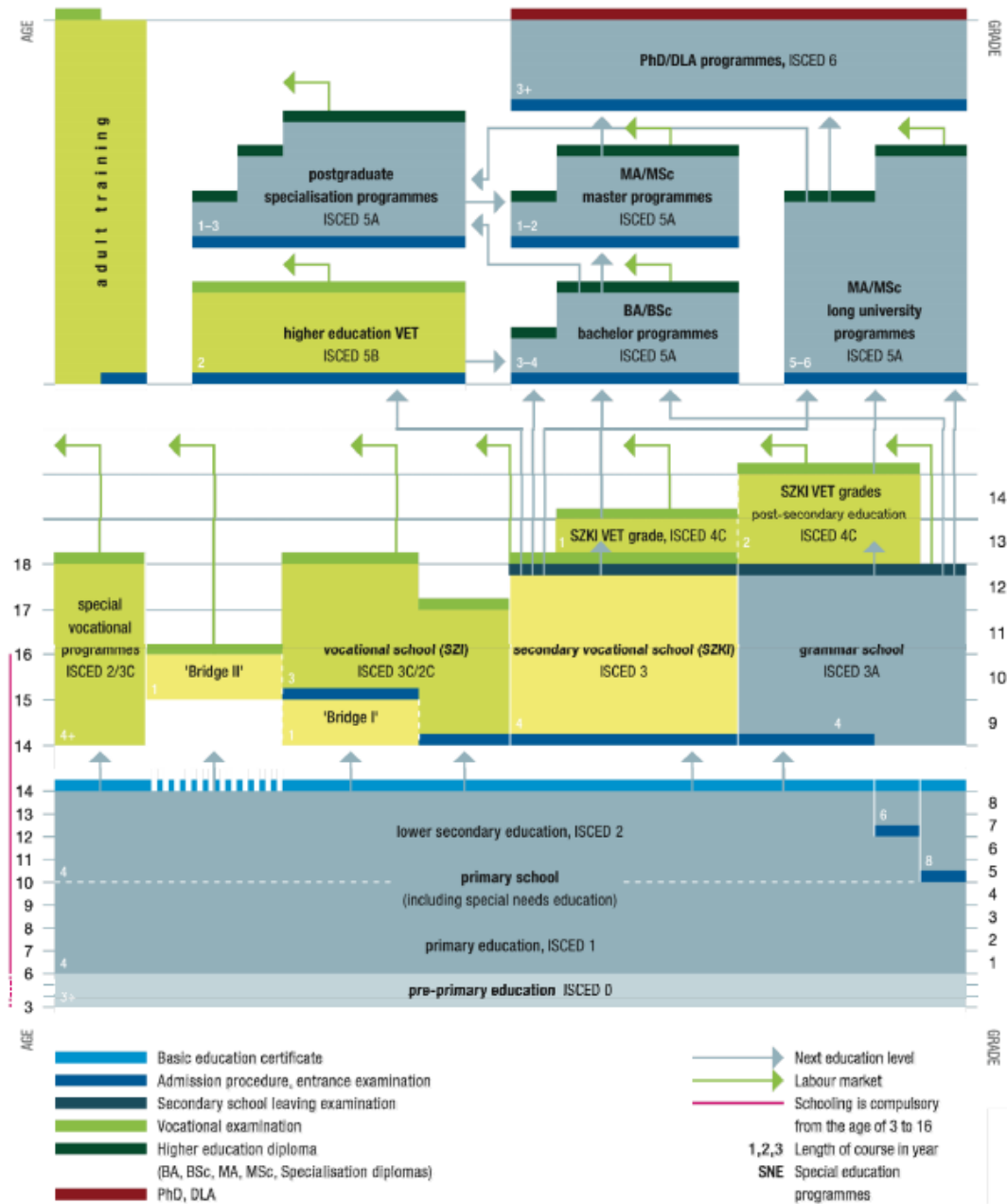
*Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014.* Zusammengestellte von Csécsiné Máriás, Emőke; Hagymásy, Tünde; Könyvesi, Tibor. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkársága/Felsőoktatásért Felelős Államtitkársága. Budapest, 2015 (zweisprachiges, ungarisch-englisches Dokument). Unter: [http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si\\_%C3%89vk%C3%B6nyv\\_2013\\_2014.pdf](http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Zeuner, Ulrich (2010): *Interkulturelle Landeskunde.* In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* De Gruyter: Berlin, S. 1472—1478

# Anhang

## Anhang 1

□ The education and training system in Hungary from 2013



**Quelle:** Bükki, Eszter; Domján, Krisztina; Mártonfi, György; Vinczné Fekete, Lídia (2012): *Hungary VET in Europe – Country report*.





























Unter: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/hungary-vet-europe-country-report-2012>, S. 14 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)



## Anhang 2

### Die europäischen Bürger und ihre Sprachen

D48T2 Sprache können Sie gut genug sprechen, um sich darin zu unterhalten - GESAMT

|   |      | Mindestens<br>1 | Diff.<br>EB77.1 -<br>EB64.3 | Mindestens<br>2 | Diff.<br>EB77.1 -<br>EB64.3 | Mindestens<br>3 | Diff.<br>EB77.1 -<br>EB64.3 | Nichts<br>davon | Diff.<br>EB77.1 -<br>EB64.3 |
|---|------|-----------------|-----------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|-----------------------------|
|    | EU27 | 54%             | -2                          | 25%             | -3                          | 10%             | -1                          | 46%             | +2                          |
|    | LU   | 98%             | -1                          | 84%             | -8                          | 61%             | -8                          | 2%              | +1                          |
|    | LV   | 95%             | =                           | 54%             | +3                          | 13%             | -1                          | 5%              | =                           |
|    | NL   | 94%             | +3                          | 77%             | +2                          | 37%             | +3                          | 6%              | -3                          |
|    | MT   | 93%             | +1                          | 59%             | -9                          | 13%             | -10                         | 7%              | -1                          |
|    | SI   | 92%             | +1                          | 67%             | -4                          | 34%             | -6                          | 8%              | -1                          |
|    | LT   | 92%             | =                           | 52%             | +1                          | 18%             | +2                          | 8%              | =                           |
|    | SE   | 91%             | +1                          | 44%             | -4                          | 15%             | -1                          | 9%              | -1                          |
|    | DK   | 89%             | +1                          | 58%             | -8                          | 23%             | -7                          | 11%             | -1                          |
|   | EE   | 87%             | -2                          | 52%             | -6                          | 22%             | -2                          | 13%             | +2                          |
|  | SK   | 80%             | -17                         | 43%             | -5                          | 18%             | -4                          | 20%             | +17                         |
|  | AT   | 78%             | +16                         | 27%             | -5                          | 9%              | -12                         | 22%             | -16                         |
|  | CY   | 76%             | -2                          | 20%             | -2                          | 7%              | +1                          | 24%             | +2                          |
|  | FI   | 75%             | +6                          | 48%             | +1                          | 26%             | +3                          | 25%             | -6                          |
|  | BE   | 72%             | -2                          | 50%             | -16                         | 27%             | -26                         | 28%             | +2                          |
|  | DE   | 66%             | -1                          | 28%             | +1                          | 8%              | =                           | 34%             | +1                          |
|  | EL   | 57%             | =                           | 15%             | -4                          | 4%              | =                           | 43%             | =                           |
|  | FR   | 51%             | =                           | 19%             | -2                          | 5%              | +1                          | 49%             | =                           |
|  | PL   | 50%             | -7                          | 22%             | -10                         | 7%              | -9                          | 50%             | +7                          |
|  | CZ   | 49%             | -12                         | 22%             | -7                          | 6%              | -4                          | 51%             | +12                         |
|  | RO   | 48%             | +1                          | 22%             | -5                          | 8%              | +2                          | 52%             | -1                          |
|  | BG   | 48%             | -11                         | 19%             | -12                         | 4%              | -4                          | 52%             | +11                         |
|  | ES   | 46%             | +2                          | 18%             | -1                          | 5%              | -1                          | 54%             | -2                          |
|  | IE   | 40%             | +6                          | 18%             | +5                          | 4%              | +2                          | 60%             | -6                          |
|  | UK   | 39%             | +1                          | 14%             | -4                          | 5%              | -1                          | 61%             | -1                          |
|  | PT   | 39%             | -3                          | 13%             | -10                         | 4%              | -2                          | 61%             | +3                          |
|  | IT   | 38%             | -3                          | 22%             | +6                          | 15%             | +9                          | 62%             | +3                          |
|  | HU   | 35%             | -7                          | 13%             | -14                         | 4%              | -16                         | 65%             | +7                          |

Quelle: Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht.

2012, S. 18

Unter: file:///C:/Users/Zsuzsa&Istv%C3%A1n/Documents/Desktop/ebs\_386\_de.pdf

(Letzter Zugriff: 03.02.2017)

### Anhang 3

#### Die Anzahl der SchülerInnen, die im schulischen Unterricht Fremdsprache lernen

| Schuljahr      | Grundschule<br>(1-8. Jahrgänge) |                | Fachschule    |               | Gymnasium      |                | Fachoberschule |               |
|----------------|---------------------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
|                | Englisch                        | Deutsch        | Englisch      | Deutsch       | Englisch       | Deutsch        | Englisch       | Deutsch       |
| <b>1990/91</b> | <b>130.663</b>                  | <b>186.017</b> | <b>4.102</b>  | <b>13.165</b> | <b>70.993</b>  | <b>54.118</b>  | <b>49.293</b>  | <b>46.668</b> |
| 2001/02        | 336.642                         | 267.868        | 26.565        | 51.295        | 150.815        | 116.577        | 130.695        | 99.179        |
| 2002/03        | 357.108                         | 275.652        | 32.087        | 55.053        | 160.888        | 121.523        | 136.941        | 99.792        |
| 2003/04        | 362.193                         | 250.056        | 34.503        | 54.925        | 166.842        | 123.753        | 143.145        | 99.693        |
| 2004/05        | 373.172                         | 237.448        | 37.501        | 54.217        | 170.450        | 122.151        | 146.790        | 97.284        |
| 2005/06        | 372.670                         | 218.575        | 39.032        | 55.971        | 170.736        | 119.462        | 146.593        | 92.781        |
| 2006/07        | 369.211                         | 201.008        | 39.792        | 53.196        | 174.540        | 119.280        | 147.185        | 88.619        |
| 2007/08        | 376.098                         | 185.624        | 44.246        | 55.534        | 177.563        | 118.711        | 150.344        | 85.659        |
| 2008/09        | 379.451                         | 171.772        | 48.461        | 52.788        | 181.736        | 119.512        | 148.710        | 81.416        |
| 2009/10        | 354.059                         | 144.719        | 50.579        | 50.767        | 173.075        | 111.804        | 151.269        | 75.727        |
| 2010/11        | 358.257                         | 157.101        | 54.149        | 48.782        | 173.709        | 110.734        | 154.682        | 72.621        |
| 2011/12        | 372.231                         | 153.641        | 54.245        | 45.759        | 170.374        | 108.880        | 150.111        | 67.457        |
| 2012/13        | 401.651                         | 144.462        | 54.151        | 42.208        | 167.298        | 108.586        | 151.771        | 64.645        |
| 2013/14        | 405.777                         | 140.041        | 48.685        | 35.803        | 166.705        | 110.099        | 134.817        | 58.035        |
| <b>2014/15</b> | <b>408.367</b>                  | <b>136.082</b> | <b>47.146</b> | <b>32.816</b> | <b>163.273</b> | <b>110.393</b> | <b>129.342</b> | <b>53.501</b> |

**Quelle:** *Statistikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014*. Zusammengestellte von Csécsiné Máriás, Emöke; Hagymásy, Tünde; Könyvesi, Tibor. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkársága/Felsőoktatásért Felelős Államtitkársága. Budapest, 2015, S. 29, Unter:

[http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si\\_%C3%89vk%C3%B6nyv\\_2013\\_2014.pdf](http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf) (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

Zu den Daten über das Schuljahr 2014/2015: *Oktatási adatok, 2014/15*. In: *Statistikai Tükör* 2015/31, 2015. április 29. Központi Statisztikai Hivatal. S. 3

Unter: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 4

### *Das Verhältnis der Bildungsbereiche in Prozent nach dem Nationalgrundcurriculum*

| <b>Bildungsbereiche</b>            | <b>1.–4. Jg.</b> | <b>5.–6. Jg.</b> | <b>7.–8. Jg.</b> | <b>9.–10. Jg.</b> | <b>11.–12. Jg.*</b> |
|------------------------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Ungarische Grammatik und Literatur | 27–40            | 15–22            | 10–15            | 10–15             | 10                  |
| <b>Fremdsprachen</b>               | <b>2–6</b>       | <b>10–18</b>     | <b>10–15</b>     | <b>12–20</b>      | <b>13</b>           |
| Mathematik                         | 13–20            | 13–18            | 10–15            | 10–15             | 10                  |
| Mensch und Gesellschaft            | 4–8              | 6–10             | 10–15            | 8–15              | 10                  |
| Mensch und Natur                   | 4–8              | 6–10             | 15–20            | 15–20             | 10                  |
| Unsere Erde und Umwelt             | –                | 2–4              | 4–8              | 5–8               | –                   |
| Künste                             | 14–20            | 10–16            | 8–15             | 8–15              | 6                   |
| Informatik                         | 2–5              | 4–8              | 4–8              | 4–8               | 4                   |
| Lebensweise und Praxis             | 4–8              | 4–10             | 4–10             | 4–8               | –                   |
| Leibeserziehung und Sport          | 20–25            | 20–25            | 15–20            | 14–20             | 15                  |

**\*Nur Minimalprozent**

**Quelle:** *Nationalgrundcurriculum. 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* In: *Magyar Közlöny.* 4. Juni 2012, Nr. 66. S. 10659 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 5

### *Obligatorische Unterrichtsfächer und minimale Stundenzahlen in den 1.–4. Jahrgängen*

| <b>Stundenplan zu den Rahmencurricula – 1.–4. Jahrgänge</b> |               |               |               |               |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Unterrichtsfächer</b>                                    | <b>1. Jg.</b> | <b>2. Jg.</b> | <b>3. Jg.</b> | <b>4. Jg.</b> |
| Ungarische Grammatik und Literatur                          | 7             | 7             | 6             | 6             |
| <b>Fremdsprachen</b>  |               |               |               | <b>2</b>      |
| Mathematik  | 4             | 4             | 4             | 4             |
| Morallehre  | 1             | 1             | 1             | 1             |
| Naturkenntnis   | 1             | 1             | 1             | 1             |
| Musikunterricht   | 2             | 2             | 2             | 2             |
| Visuelle Kultur   | 2             | 2             | 2             | 2             |
| Lebensweise und Praxis                                      | 1             | 1             | 1             | 1             |
| Leibeserziehung und Sport                                   | 5             | 5             | 5             | 5             |
| Frei planbarer Stundenrahmen                                | <b>2</b>      | <b>2</b>      | <b>3</b>      | <b>3</b>      |
| Zur Verfügung stehenden Stundenrahmen                       | <b>25</b>     | <b>25</b>     | <b>25</b>     | <b>27</b>     |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge der Grundschulen/Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára.* 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete./Anhang 1 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/1\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) 1.1 Bevezetés, S. 6 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 6

### Obligatorische Unterrichtsfächer und minimale Stundenzahlen in den 5.–8. Jahrgängen

| Stundenplan zu den Rahmencurricula – 5.–8. Jahrgänge |           |           |           |           |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Unterrichtsfächer                                    | 5. Jg.    | 6. Jg.    | 7. Jg.    | 8. Jg.    |
| Ungarische Grammatik und Literatur                   | 4         | 4         | 3         | 4         |
| <b>Fremdsprachen</b>                                 | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  |
| Mathematik   | 4         | 3         | 3         | 3         |
| Geschichte, soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse | 2         | 2         | 2         | 2         |
| Morallehre   | 1         | 1         | 1         | 1         |
| Naturkenntnis  | 2         | 2         |           |           |
| Biologie – Gesundheitslehre                          |           |           | 2         | 1         |
| Physik   |           |           | 2         | 1         |
| Chemie   |           |           | 1         | 2         |
| Geografie  |           |           | 1         | 2         |
| Musikunterricht                                      | 1         | 1         | 1         | 1         |
| Visuelle Kultur                                      | 1         | 1         | 1         | 1         |
| Drama und Tanz/Heimat- und Volkskunde                | 1         |           |           |           |
| Informatik   |           | 1         | 1         | 1         |
| Technik, Lebensweise und Praxis                      | 1         | 1         | 1         |           |
| Leibeserziehung und Sport                            | 5         | 5         | 5         | 5         |
| <i>Stunde mit dem/der KlassenlehrerIn</i>            | 1         | 1         | 1         | 1         |
| Frei planbarer Stundenrahmen                         | <b>2</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  |
| Zur Verfügung stehenden Stundenrahmen                | <b>28</b> | <b>28</b> | <b>31</b> | <b>31</b> |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die 5.–8. Jahrgänge der Grundschulen/Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára.* 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete./Anhang 2 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/2\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) 2.1 Bevezetés, S. 7—8 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 7

### *Obligatorische Unterrichtsfächer und minimale Stundenzahlen in den 9.–12. Jahrgängen*

| <b>Stundenplan zu den Rahmencurricula – 9.–12. Jahrgänge, Gymnasium</b> |               |                |                |                |
|---|---------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Unterrichtsfächer</b>  | <b>9. Jg.</b> | <b>10. Jg.</b> | <b>11. Jg.</b> | <b>12. Jg.</b> |
| Ungarische Grammatik und Literatur                                      | 4             | 4              | 4              | 4              |
| <b>Fremdsprache 1</b>   | <b>3</b>      | <b>3</b>       | <b>3</b>       | <b>3</b>       |
| <b>Fremdsprache 2</b>   | <b>3</b>      | <b>3</b>       | <b>3</b>       | <b>3</b>       |
| Mathematik  | 3             | 3              | 3              | 3              |
| Geschichte, soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse                    | 2             | 2              | 3              | 3              |
| Ethik   |               |                | 1              |                |
| Biologie – Gesundheitslehre   |               | 2              | 2              | 2              |
| Physik  | 2             | 2              | 2              |                |
| Chemie  | 2             | 2              |                |                |
| Geografie   | 2             | 2              |                |                |
| Musikunterricht   | 1             | 1              |                |                |
| Visuelle Kultur   | 1             | 1              |                |                |
| Drama und Tanz/Filmkultur und Medienkenntnisse                          | 1             |                |                |                |
| Künste  |               |                | 2              | 2              |
| Informatik  | 1             | 1              |                |                |
| Lebensweise und Praxis  |               |                |                | 1              |
| Leibeserziehung und Sport   | 5             | 5              | 5              | 5              |
| <i>Stunde mit dem/der KlassenlehrerIn</i>                               | 1             | 1              | 1              | 1              |
| <b>Frei planbarer Stundenrahmen</b>                                     | <b>4</b>      | <b>4</b>       | <b>6</b>       | <b>8</b>       |
| <b>Zur Verfügung stehenden Stundenrahmen</b>                            | <b>35</b>     | <b>36</b>      | <b>35</b>      | <b>35</b>      |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Gymnasien/Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára.* 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete./Anhang 3 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/3\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/3_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) 3.1 Bevezetés, S. 8 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 8

### Obligatorische Unterrichtsfächer und minimale Stundenzahlen in den 7.–12. Jahrgängen

| Stundenplan zu den Rahmencurricula – 7.–12. Jahrgänge, Gymnasium |           |           |           |           |           |           |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Unterrichtsfächer  | 7. Jg.    | 8. Jg.    | 9. Jg.    | 10. Jg.   | 11. Jg.   | 12. Jg.   |
| Ungarische Grammatik und Literatur                               | 3         | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| <b>Fremdsprache 1</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Fremdsprache 2</b>  |           |           | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>3</b>  |
| Mathematik   | 3         | 3         | 3         | 3         | 3         | 3         |
| Geschichte, soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse             | 2         | 2         | 2         | 2         | 3         | 3         |
| Morallehre   | 1         | 1         |           |           |           |           |
| Ethik  |           |           |           |           | 1         |           |
| Biologie – Gesundheitslehre                                      | 2         | 1         |           | 2         | 2         | 2         |
| Physik   | 2         | 1         | 2         | 2         | 2         |           |
| Chemie   | 1         | 2         | 2         | 2         |           |           |
| Geografie  | 1         | 2         | 2         | 2         |           |           |
| Musikunterricht  | 1         | 1         | 1         | 1         |           |           |
| Visuelle Kultur  | 1         | 1         | 1         | 1         |           |           |
| Drama und Tanz/Filmkultur und Medienkenntnisse                   |           |           | 1         |           |           |           |
| Künste   |           |           |           |           | 2         | 2         |
| Informatik   | 1         | 1         | 1         | 1         |           |           |
| Lebensweise und Praxis   | 1         |           |           |           |           | 1         |
| Leibeserziehung und Sport  | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| <i>Stunde mit dem/der KlassenlehrerIn</i>                        | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| Frei planbarer Stundenrahmen                                     | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>4</b>  | <b>6</b>  | <b>8</b>  |
| Zur Verfügung stehenden Stundenrahmen                            | <b>31</b> | <b>31</b> | <b>35</b> | <b>36</b> | <b>35</b> | <b>35</b> |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die 7.–12. Jahrgänge der Gymnasien/Kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára.* 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 4. melléklete./Anhang 4 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/4\\_melleklet\\_7-12/index\\_6\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/4_melleklet_7-12/index_6_gimn.html) 4.1 Bevezetés, S. 12 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 9

### *Obligatorische Unterrichtsfächer und minimale Stundenzahlen in den 5.–12. Jahrgängen der Gymnasien*

| <b>Stundenplan zu den Rahmencurricula – 5.–12. Jahrgänge, Gymnasium</b>             |               |               |               |               |               |                |                |                |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Unterrichtsfächer</b>  | <b>5. Jg.</b> | <b>6. Jg.</b> | <b>7. Jg.</b> | <b>8. Jg.</b> | <b>9. Jg.</b> | <b>10. Jg.</b> | <b>11. Jg.</b> | <b>12. Jg.</b> |
| Ungarische Grammatik und Literatur  | 4             | 4             | 3             | 4             | 4             | 4              | 4              | 4              |
| <b>Fremdsprache 1</b>   | <b>3</b>      | <b>3</b>      | <b>3</b>      | <b>3</b>      | <b>3</b>      | <b>3</b>       | <b>3</b>       | <b>3</b>       |
| <b>Fremdsprache 2</b>   |               |               |               |               | <b>3</b>      | <b>3</b>       | <b>3</b>       | <b>3</b>       |
| Mathematik  | 4             | 3             | 3             | 3             | 3             | 3              | 3              | 3              |
| Geschichte, soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse                                |               |               | 2             | 2             | 2             | 2              | 3              | 3              |
| Morallehre  | 1             | 1             | 1             | 1             |               |                |                |                |
| Ethik   |               |               |               |               |               |                | 1              |                |
| Soziale, staatsbürgerliche und wirtschaftliche Kenntnisse / Unser lateinisches Erbe | 2             | 2             |               |               |               |                |                |                |
| Naturkenntnis   | 2             | 2             |               |               |               |                |                |                |
| Biologie – Gesundheitslehre   |               |               | 2             | 1             |               | 2              | 2              | 2              |
| Physik  |               |               | 2             | 1             | 2             | 2              | 2              |                |
| Chemie  |               |               | 1             | 2             | 2             | 2              |                |                |
| Geografie   |               |               | 1             | 2             | 2             | 2              |                |                |
| Musikunterricht   | 1             | 1             | 1             | 1             | 1             | 1              |                |                |
| Visuelle Kultur   | 1             | 1             | 1             | 1             | 1             | 1              |                |                |
| Drama und Tanz/ Heimat- und Volkskunde  | 1             |               |               |               |               |                |                |                |
| Drama und Tanz/ Filmkultur und Medienkenntnisse                                     |               |               |               |               | 1             |                |                |                |
| Künste  |               |               |               |               |               |                | 2              | 2              |
| Informatik  |               | 1             | 1             | 1             | 1             | 1              |                |                |
| Technik, Lebensweise und Praxis   | 1             | 1             | 1             |               |               |                |                | 1              |
| Leibeserziehung und Sport   | 5             | 5             | 5             | 5             | 5             | 5              | 5              | 5              |
| <i>Stunde mit dem/der KlassenlehrerIn</i>   | 1             | 1             | 1             | 1             | 1             | 1              | 1              | 1              |
| <b>Frei planbarer Stundenrahmen</b>   | <b>2</b>      | <b>3</b>      | <b>3</b>      | <b>3</b>      | <b>4</b>      | <b>4</b>       | <b>6</b>       | <b>8</b>       |
| <b>Zur Verfügung stehenden Stundenrahmen</b>  | <b>28</b>     | <b>28</b>     | <b>31</b>     | <b>31</b>     | <b>35</b>     | <b>36</b>      | <b>35</b>      | <b>35</b>      |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die 5.–12. Jahrgänge der Gymnasien/Kerettanterv a gimnáziumok 5–12. évfolyama számára. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 5. melléklete./Anhang 5 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.*

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/5\\_melleklet\\_5-12/index\\_8\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/5_melleklet_5-12/index_8_gimn.html)

5.1 Bevezetés, S. 12—13 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)



## Anhang 10

### *Obligatorische Unterrichtsfächer und minimale Stundenzahlen in den Fachoberschulen*

| <b>Stundenplan zu den Rahmencurricula – Fachoberschule</b> |               |                |                |                |
|--|---------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Unterrichtsfächer</b>                                   | <b>9. Jg.</b> | <b>10. Jg.</b> | <b>11. Jg.</b> | <b>12. Jg.</b> |
| Ungarische Grammatik und Literatur                         | 4             | 4              | 4              | 4              |
| <b>Fremdsprachen</b>                                       | <b>3</b>      | <b>3</b>       | <b>3</b>       | <b>3</b>       |
| Mathematik   | 3             | 3              | 3              | 3              |
| Geschichte, soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse       | 2             | 2              | 3              | 3              |
| Ethik  |               |                | 1              |                |
| Biologie – Gesundheitslehre                                |               | 2              | 2              | 1              |
| Physik   | 2             | 2              | 1              |                |
| Chemie   | 2             | 1              |                |                |
| Geografie  | 2             | 1              |                |                |
| Künste   |               | 1              |                |                |
| Informatik   | 1             |                |                |                |
| Leibeserziehung und Sport                                  | 5             | 5              | 5              | 5              |
| <i>Stunde mit dem/der KlassenlehrerIn</i>                  | 1             | 1              | 1              | 1              |
| <i>Berufliche Unterrichtsfächer</i>                        | 6             | 7              | 8              | 11             |
| Frei planbarer Stundenrahmen                               | <b>4</b>      | <b>4</b>       | <b>4</b>       | <b>4</b>       |
| Zur Verfügung stehenden Stundenrahmen                      | <b>35</b>     | <b>36</b>      | <b>35</b>      | <b>35</b>      |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die 9.–12. Jahrgänge der Fachoberschulen/Kerettanterv a szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 6. melléklete./Anhang 6 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.*

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/6\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](http://kerettanterv.ofi.hu/6_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html)

6.1 Bevezetés, S. 7—8 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 11

### *Die Stundenzahl der allgemeinen Bildung in den Fachschulen pro Woche*

| <b>Unterrichtsfächer</b>         | <b>9. Jg.</b> | <b>10. Jg.</b> | <b>11. Jg.</b> |
|----------------------------------|---------------|----------------|----------------|
| Ungarische Kommunikation         | 2             | 1              | -              |
| Fremdsprachen                    | 2             | 2              | 2              |
| Mathematik                       | 2             | 1              | -              |
| Gesellschaftskenntnis            | 2             | 1              | -              |
| Naturkenntnis                    | 3             | -              | -              |
| Leibeserziehung                  | 5             | 5              | 5              |
| Programm für Klassengemeinschaft | 1             | 1              | 1              |
| <i>Freier Stundenrahmen</i>      | <i>1</i>      | <i>0</i>       | <i>1,5</i>     |
| <b>Zusammen:</b>                 | <b>18</b>     | <b>11</b>      | <b>9,5</b>     |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die Fachschulen/Kerettanterv a szakiskolák számára.*

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 8. melléklete./Anhang 8 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/k1\\_08\\_szakiskola/index\\_szi.html](http://kerettanterv.ofi.hu/k1_08_szakiskola/index_szi.html)

8.1 Bevezetés, S. 7 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 12

### *Zu erreichende Minimumniveaus nach dem Nationalgrundcurriculum*

|                        | 4. Jahrgang<br>Minimumniveau             | 6. Jahrgang<br>Minimumniveau | 8. Jahrgang<br>Minimumniveau | 12. Jahrgang<br>Minimumniveau |
|------------------------|--|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Erste<br>Fremdsprache  | ist im GER-<br>Niveau nicht<br>bestimmen | A1                           | A2                           | B1                            |
| Zweite<br>Fremdsprache | -  | -                            | -                            | A2                            |

**Quelle:** *Nationalgrundcurriculum. 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny. 4. Juni 2012, Nr. 66. S. 10682*

## Anhang 13

### *Zu erreichende Minimumniveaus im Fall der Bildung mit erweitertem Fremdsprachenunterricht nach dem Nationalgrundcurriculum*

|                            | <b>4. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau  | <b>6. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau | <b>8. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau | <b>10. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau | <b>12. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau |
|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Erste Fremdsprache</b>  | ist im GER-Niveau nicht zu bestimmen | A1                                  | A2-B1                               | B1-B2                                | B2-C1                                |
| <b>Zweite Fremdsprache</b> | -                                    | -                                   | A1                                  | A2                                   | B1-B2                                |

**Quelle:** *Nationalgrundcurriculum.110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* In: *Magyar Közlöny*, 4. Juni 2012, Nr. 66. S. 10683

## Anhang 14

### *Zu erreichende Minimumniveaus nach den Rahmencurricula*

|                            | <b>4. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau  | <b>6. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau | <b>8. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau | <b>10. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau | <b>12. Jg.</b><br>Minimum-<br>niveau |
|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Erste Fremdsprache</b>  | ist im GER-Niveau nicht zu bestimmen | A1                                  | A2                                  | B1 minus                             | B1                                   |
| <b>Zweite Fremdsprache</b> | -                                    | -                                   | -                                   | A1                                   | A2                                   |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für die 1.–4. Jahrgänge der Grundschulen/Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete./Anhang 1 der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.*

Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/1\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html)

1.2.2 Idegen nyelv, S. 2 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 15

*Zu erreichende Minimumniveaus im Fall der Klassen mit sprachlichem Vorbereitungs-  
jahrgang*

|                                | <b>Sprachliche<br/>Vorbereitungsjahrgang<br/>Minimumniveau</b> | <b>10. Jahrgang<br/>Minimumniveau</b> | <b>12. Jahrgang<br/>Minimumniveau</b> |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Erste<br/>Fremdsprache</b>  | A2-B1  | B1-B2                                 | B2                                    |
| <b>Zweite<br/>Fremdsprache</b> |  | A2-B1                                 | B1-B2                                 |

**Quelle:** *Rahmencurriculum für den sprachlichen Vorbereitungsjahrgang/Nyelvi előkészítő  
évfolyam kerettanterve. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 7. melléklete/ Anhang 7  
der Anordnung Nr. 51/2012 (XII. 21) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen.  
Unter: [http://kerettanterv.ofi.hu/7\\_melleklet/7.1\\_NYEK/index\\_nyelvi\\_elokeszito.html](http://kerettanterv.ofi.hu/7_melleklet/7.1_NYEK/index_nyelvi_elokeszito.html)  
7.1.1 9/Ny, S. 3 (Letzter Zugriff: 03.02.2017)*

## Anhang 16

### *Zu erreichende Minimumniveaus im Fall der bilingualen Klassen*

| 2. Jg.                               | 4. Jg. | 6. Jg. | 8. Jg. | 10. Jg. | 12. Jg. |
|--------------------------------------|--------|--------|--------|---------|---------|
| ist im GER-Niveau nicht zu bestimmen | A1     | A2     | B1     | B2      | B2-C1   |

**Quellen:** *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen/Kerettanterv a két tanítási nyelvű középiskolai célnyelvi oktatáshoz.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról – 2. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 2, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 614. Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

*Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Mittelschulen/Kerettanterv a két tanítási nyelvű középiskolai célnyelvi oktatáshoz.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról – 3. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 3, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 647. Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 17

### FRAGEBOGEN FÜR LEHRER/INNEN

#### TEIL A: ALLGEMEINE FRAGEN

1. **Geschlecht:** w  m
2. **Geburtsjahr:**
3. **Erstsprache(n):**
4. **Sind Sie zweisprachig (Ungarisch-Deutsch)?** Ja  Nein
5. **Wie viel Jahre und wo lernten/studierten Sie Deutsch?**

| Schultyp             | Zeitraum |
|----------------------|----------|
| im Kindergarten      |          |
| in der Grundschule   |          |
| in der Mittelschule  |          |
| in den Privatstunden |          |
| an der Hochschule    |          |
| an der Universität   |          |

#### TEIL B: FRAGEN ZU DEN ERFAHRUNGEN MIT LANDESKUNDE WÄHREND DES EIGENEN DEUTSCHLERNENS

6. **Was ist für Sie Landeskunde?**
7. **Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschlernen ...?**

|                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| im Kindergarten      |   |   |   |   |   |   |
| in der Grundschule   |   |   |   |   |   |   |
| in der Mittelschule  |   |   |   |   |   |   |
| in den Privatstunden |   |   |   |   |   |   |

- 0: keine Rolle  
1: sehr kleine Rolle  
2: kleine Rolle  
3: gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden  
4: wichtige Rolle  
5: sehr wichtige Rolle

**8. Welche Materialien verwendete der/die KindergärtnerIn/LehrerIn?**

|  | im Kindergarten | in der Grundschule | in der Mittelschule | in den Privatstunden |
|--|-----------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| Kinderlieder                                       |                 |                    |                     |                      |
| Sprüchlein   |                 |                    |                     |                      |
| Spiele   |                 |                    |                     |                      |
| literarische Texte                                 |                 |                    |                     |                      |
| Zeitungsartikel                                    |                 |                    |                     |                      |
| Hörtexte   |                 |                    |                     |                      |
| Bilder   |                 |                    |                     |                      |
| Filme  |                 |                    |                     |                      |
| Sonstiges:<br>(bitte angeben, was verwendet wurde) |                 |                    |                     |                      |

**9. Welche landeskundlichen Inhalte erwarben Sie während Ihrer Bildung?**

- geographische
- historische
- politische
- kulturelle (Traditionen, Künste)
- gastronomische
- literarische
- sprachliche (Dialekte)
- Informationen über das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum
- Sonstiges:

.....

**10. Hatten Sie Landeskunde Vorlesungen oder Seminare an der Hochschule oder an der Universität? Wenn Sie sich daran erinnern, tragen Sie bitte in die Tabelle ein, wie viel Semester und wie viel Stunden Sie Landeskunde studierten? Wenn Sie sich nicht mehr erinnern, schreiben Sie bitte ein Fragezeichen!**

|           | Semester | Stunden pro Semester |
|-----------|----------|----------------------|
| Vorlesung |          |                      |
| Seminar   |          |                      |

**11. Welche Rolle spielte die Landeskunde in Ihrem Deutschstudium?**

|                    | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| an der Hochschule  |          |          |          |          |          |          |
| an der Universität |          |          |          |          |          |          |

- 0: keine Rolle
- 1: sehr kleine Rolle
- 2: kleine Rolle
- 3: gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden
- 4: wichtige Rolle
- 5: sehr wichtige Rolle

**12. Welche Materialien verwendete der/die LehrveranstaltungsleiterIn?**

- literarische Texte
- Zeitungsartikel
- Hörtexte
- Bilder
- Filme
- Sonstiges:

.....

**13. Welche landeskundlichen Inhalte erwarben Sie während Ihres Studiums?**

- geographische
- historische
- politische
- kulturelle (Traditionen, Künste)
- gastronomische
- literarische
- sprachliche (Dialekte)
- Informationen über das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum
- Sonstiges:

.....

**14. Welche der nachfolgenden Landeskundekonzepte kennen Sie?**

- ABCD-Thesen
- DACH-Konzept
- interkulturelle Landeskunde
- kulturwissenschaftliche Landeskunde
- ich kenne diese Konzepte nicht



**15. Welche dieser Konzepte verwendeten/verwenden der/die  
LehrveranstaltungsleiterIn im Landeskundeunterricht?**

ABCD-Thesen

DACH-Konzept

interkulturelle Landeskunde

kulturwissenschaftliche Landeskunde

andere: .....

ich weiß es nicht

## TEIL C: FRAGEN ZUM DEUTSCHUNTERRICHT

**16. Wo unterrichten Sie Deutsch (in welchen Schultypen, welchen Klassen, auf welchem Sprachniveau?) Kreuzen Sie bitte an!**

| Schultypen                      | Klassentyp | Sprachniveau (A1-C1) |
|---------------------------------|------------|----------------------|
| Grundschule/Unterstufe/Klasse 1 |            |                      |
| Grundschule/Unterstufe/Klasse 2 |            |                      |
| Grundschule/Unterstufe/Klasse 3 |            |                      |
| Grundschule/Unterstufe/Klasse 4 |            |                      |
| Grundschule/Oberstufe/Klasse 5  |            |                      |
| Grundschule/Oberstufe/Klasse 6  |            |                      |
| Grundschule/Oberstufe/Klasse 7  |            |                      |
| Grundschule/Oberstufe/Klasse 8  |            |                      |
| Fachschule/Klasse 9             |            |                      |
| Fachschule/Klasse 10            |            |                      |
| Fachschule/Klasse 11            |            |                      |
| Fachmittelschule/Klasse 9       |            |                      |
| Fachmittelschule/Klasse 10      |            |                      |
| Fachmittelschule/Klasse 11      |            |                      |
| Fachmittelschule/Klasse 12      |            |                      |
| Gymnasium/Klasse 9              |            |                      |
| Gymnasium/Klasse 10             |            |                      |
| Gymnasium/Klasse 11             |            |                      |
| Gymnasium/Klasse 12             |            |                      |
| Gymnasium/Klasse 13             |            |                      |

### **Kode zum Klassentyp:**

1. Klasse mit allgemeinen Lehrplänen, wo Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird
- 2: Klasse mit erweitertem Deutschunterricht (mehrere Deutschstunden pro Woche)
- 3: deutschsprachige Vorbereitungsklasse (sogenanntes 0. Schuljahr,)
- 4: bilinguale Klasse für Deutsch
- 5: Klasse, wo Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird

**17. Mit welchen Lehrbüchern unterrichteten bzw. unterrichten Sie? Listen Sie bitte drei auf!**

- 1.
- 2.
- 3.

**18. Welche Rolle spielt die Landeskunde Ihrer Meinung nach in diesen Lehrmaterialien?**

|            | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Lehrbuch 1 |          |          |          |          |          |          |
| Lehrbuch 2 |          |          |          |          |          |          |
| Lehrbuch 3 |          |          |          |          |          |          |
| Lehrbuch 4 |          |          |          |          |          |          |

- 0: keine Rolle
- 1: sehr kleine Rolle
- 2: kleine Rolle
- 3: gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden
- 4: wichtige Rolle
- 5: sehr wichtige Rolle

**19. Welche Rolle spielte/spielt die Landeskunde in Ihren Stunden?**

**20. Welche Methoden und Materialien verwendeten/verwenden Sie bei dem Landeskundeunterricht?**

- Kinderlieder
- Sprüchlein
- Spiele
- literarische Texte
- Zeitungsartikel
- Hörtexte
- Bilder
- Filme
- Sonstiges: .....

**21. Welche landeskundlichen Inhalte vermitteln Sie in Ihren Stunden?**

- geographische
- historische
- politische
- kulturelle (Traditionen, Künste)
- gastronomische
- literarische
- sprachliche (Dialekte)
- Informationen über das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum
- Sonstiges: .....

**22. Mit welchen deutschsprachigen Ländern beschäftigen/beschäftigen Sie sich in Ihren Stunden?**

- Deutschland
- Österreich
- die Schweiz
- Liechtenstein

**23. Wie viel beschäftigen/beschäftigen Sie sich im Unterricht mit den einzelnen Ländern? (in Prozent: z.B. 50% mit Deutschland, 30 % mit Österreich, 20 % mit der Schweiz)**

- Deutschland:
- Österreich:
- die Schweiz:
- Liechtenstein:

**24. Was ist/was sind die Ursache(n) dieser Verhältnisse?**

## TEIL D: FRAGEN ZUM LANDESKUNDEUNTERRICHT

(nur für Lehrenden, die die Landeskunde als selbstständiges Fach unterrichten)

**25. In welchen Klassen unterrichteten bzw. unterrichten Sie Landeskunde? Kreuzen Sie bitte an!**

|                       |          |           |           |           |           |
|-----------------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Grundschule/Oberstufe | Klasse 5 | Klasse 6  | Klasse 7  | Klasse 8  |           |
|                       |          |           |           |           |           |
| Gymnasium             | Klasse 9 | Klasse 10 | Klasse 11 | Klasse 12 | Klasse 13 |
|                       |          |           |           |           |           |

**26. Unterrichteten bzw. unterrichten Sie aus Lehrbüchern und/oder aus selbst zusammengestellten Materialien? Wenn aus Lehrbüchern, listen Sie bitte drei auf!**

Lehrbücher

selbst zusammengestellten Materialien

**27. Wenn Sie ein Lehrbuch oder Lehrbücher zum Landeskundeunterricht benutzen, nennen Sie dieses oder diese bitte! (max. 3)**

- 1.
- 2.
- 3.

**28. Welche Methoden und Materialien verwendeten/verwenden Sie bei dem Landeskundeunterricht?**

Kinderlieder

Sprüchlein

Spiele

literarische Texte

Zeitungsartikel

Hörtex te

Bilder

Filme

Sonstiges: .....

**29. Welche landeskundlichen Inhalte vermitteln Sie in Ihren Stunden?**

- geographische
- historische
- politische
- kulturelle (Traditionen, Künste)
- gastronomische
- literarische
- sprachliche (Dialekte)
- Informationen über das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum
- Sonstiges: .....

**30. Mit welchen deutschsprachigen Ländern beschäftigten/beschäftigen Sie sich in Ihren Stunden?**

- Deutschland
- Österreich
- die Schweiz
- Liechtenstein

**31. Wie viel beschäftigten/beschäftigen Sie sich im Unterricht mit den einzelnen Ländern? (in Prozent: z.B. 50% mit Deutschland, 30 % mit Österreich, 20 % mit der Schweiz)**

- Deutschland:
- Österreich:
- die Schweiz:
- Liechtenstein:

**32. Was ist/was sind die Ursache(n) dieser Verhältnisse?**

**TEIL E: REFLEKTIERENDE FRAGEN:**

- 33. Welche Konzepte sind für die Gestaltung landeskundlichen Lernens in Ihrem Unterricht wichtig?**
- 34. Welche Ziele landeskundlichen Lernens sind für Sie und Ihren Unterricht am wichtigsten? Nennen Sie 3-5!**
- 35. Halten Sie die Landeskunde für wichtig oder unwichtig? Warum?**
- 36. Was machen Sie in der Landeskunde so wie Ihre ehemaligen LehrerInnen, und was ganz anders? Warum?**
- 37. Erfahren bzw. erfahren Sie während Ihrer Laufbahn Veränderungen in der Beurteilung der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn?**
- 38. Welche Rolle spielt die Landeskunde Ihrer Meinung nach heutzutage im Deutschunterricht in Ungarn? Was denken Sie: warum?**

## Anhang 18

### Empfohlene Themenkreise für die 5.–6. Jahrgänge

| Empfohlene Themenkreise   | Verknüpfungspunkte zum Fach<br>zielsprachige Zivilisation   |
|---|---|
| <b>Heim</b> (TK 2)<br>Mein Heim und meine engere Umgebung.<br>Wohnräume, Möbel, Einrichtung.<br>Meine Lieblingsspielzeuge.<br>Mein Wohnort, meine weitere Umgebung.   | die Eigenarten meines Wohnortes<br>und ihr Vergleich mit denjenigen der<br>Wohnorten in den zielsprachigen<br>Ländern |
| <b>Mahlzeit</b> (TK 3)<br>Tägliche Mahlzeiten.<br>Meine Lieblings Speisen und – Getränke.<br>Gesunde Ernährung.<br>Rezepte, Kochen, Backen.   | typische Speisen in Ungarn und in<br>den zielsprachigen Ländern   |
| <b>Schule, Freunde</b> (TK 7)<br>Meine Schule, unser Klassenzimmer.<br>Meine Schulfächer, meine LehrerInnen.<br>Meine MitschülerInnen, FreundInnen.<br>Unsere gemeinsamen Programme außerhalb<br>der Stunde.<br><i>Schulleben in anderen Ländern.</i> | Schulleben in den zielsprachigen<br>Ländern   |
| <b>Feste und Bräuche</b> (TK 10)<br>Meine Feste.<br><i>Feste hierzulande und in der Welt.</i>   | die Feste der zielsprachigen Länder   |
| <b>Reise, Erholung</b> (TK 12)<br>Ferien, Urlaub.<br>Camps, Klassenfahrt.<br>Verkehrsmittel.  | Sehenswürdigkeiten Ungarns und der<br>zielsprachigen Länder   |

Verkürzung: TK = Themenkreis

**Quelle:** *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen/Keretanterv a két tanítási nyelvű általános iskolai célnyelvi oktatáshoz.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról – 2. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 2, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 633—635

Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)



## Anhang 19

### Empfohlene Themenkreise für die 7.–8. Jahrgänge

| Empfohlene Themenkreise  | Verknüpfungspunkte zum Fach zielsprachige Zivilisation  |
|--|---|
| <b>Heim</b> (TK 2)<br>Mein Heim und meine engere Umgebung. Wohnräume, Möbel, Einrichtung. Mein Wohnort, meine weitere Umgebung. <i>Heime im zielsprachigen Land und in der großen Welt. Obdachlose.</i>                                | andere Lebensarten in den zielsprachigen Ländern  |
| <b>Mahlzeit</b> (TK 3)<br>Tägliche Mahlzeiten. Meine Lieblings Speisen und –getränke. Gesunde Ernährung. Rezepte, Kochen, Backen, Kochsendungen. <i>Essgewohnheiten in der zielsprachigen Kultur und in der großen Welt.</i>           | typische Speisen, Ernährungsgewohnheiten in den zielsprachigen Ländern                                |
| <b>Sport</b> (TK 6)<br>Körperteile und Bewegung. Mein Lieblingssport. Sportarten, Sportmittel. Extremsportarten. Sportwettbewerbe, Olympia.  | typische Sportarten in den zielsprachigen Ländern   |
| <b>Schule, Freunde</b> (TK 7)<br>Meine Schule, unser Klassenzimmer. Meine Schulfächer, meine LehrerInnen. Meine MitschülerInnen, FreundInnen. Unsere gemeinsamen Programme außerhalb der Stunde. <i>Schulleben in anderen Ländern.</i> | –   |
| <b>Feste und Bräuche</b> (TK 10)<br>Meine Feste.<br><i>Feste hierzulande und in der großen Welt.</i>   | Vergleich der Bräuche und der Feste mit denjenigen in den zielsprachigen Ländern                      |
| <b>Stadt, Einkauf</b> (TK 11)<br>Städte, Siedlungen, Dörfer. Gebäude, Straßen. Orientierung, Auskunft. Geschäfte, Einkaufszentren, Märkte. Einkauf. Sehenswürdigkeiten in meinem Wohnort. Berühmte Städte und ihre Sehenswürdigkeiten. | Vorstellung der Sehenswürdigkeiten Ungarns in der Zielsprache   |
| <b>Reise, Erholung</b> (TK 12)<br>Ferien, Urlaub. Camps, Klassenfahrt. Verkehrsmittel. Reise im Inland und Ausland.  | Vorstellung der Sehenswürdigkeiten Ungarns, Erkennen der Sehenswürdigkeiten der zielsprachigen Länder |

Verkürzung: TK = Themenkreis

**Quelle:** *Rahmencurriculum zum Unterricht der Zielsprache an den zweisprachigen Grundschulen/Keretanterv a két tanítási nyelvű általános iskolai célnyelvi oktatáshoz.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról – 2. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 2, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 641—644 Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 20

### Die thematischen Einheiten für die 5.–6. Jahrgänge im Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation

| <b>1. Die Geografie und Wirtschaft der zielsprachigen Länder</b>                             |   |
|--|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können die zielsprachigen Länder auf Karten erkennen; ihre größeren Städte, Flüsse, Seen, Berge zeigen;</li> <li>• die SuS können Schlüsse über die Lebensweise aus der geografischen Lage, ziehen;</li> <li>• die SuS können mithilfe von authentischen Materialien (Prospekte, Reiseführer) Informationen über die naturräumlichen Gegebenheiten der zielsprachigen Länder erwerben;</li> <li>• die SuS kennen die wichtigsten Verkehrsmöglichkeiten und die Zahlungsmittel der zielsprachigen Länder und ihr Verhältnis zur ungarischen Währung</li> </ul>  |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen der wichtigsten Städte, der Reliefmerkmale und hydrografischen Merkmale der zielsprachigen Länder auf Karten und ihre Deutung;</li> <li>• Feststellung kausaler Zusammenhänge zwischen dem Klima und den Wetterverhältnissen bzw. der Lebensweise;</li> <li>• Erkennen der Zahlungsmittel der deutschsprachigen Länder;</li> <li>• Erkennen bekannter Produkte und Marken;</li> <li>• Erkennen der Eigenarten des Verkehrs;</li> <li>• Verwendung authentischer Materialien zur Informationssammlung;</li> <li>• Vorstellung je eines Ziellandes oder je einer Region mithilfe von Karten oder Notizen</li> </ul> |
| <b>2. Die historischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den zielsprachigen Ländern</b> |   |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können die Staatsform der zielsprachigen Länder bestimmen;</li> <li>• die SuS können die wichtigsten historischen Ereignisse chronologisch in die richtige Reihenfolge stellen und kennen mit diesen Ereignissen verbundene Personen;</li> <li>• die SuS können die Ereignisse gleicher historischen Epochen bzw. das Schulwesen in den Zielländern und in Ungarn miteinander vergleichen</li> </ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen der Staatsformen, der staatlichen Symbole (Flaggen, Wappen) der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Erkennen der wichtigsten historischen Ereignisse und ihrer chronologischen Reihenfolge;</li> <li>• Vergleich der historischen Ereignisse in Ungarn und derjenigen in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Erkennen bedeutender historischer Personen und ihrer Wirkung auf das Leben des Landes;</li> <li>• Vergleich des Schullebens, der schulischen Gewohnheiten in den zielsprachigen Ländern und derjenigen in Ungarn</li> </ul>   |

| <b>3. Alltagsleben, Traditionen, Sitten, Feste in den zielsprachigen Ländern</b> |   |
|--|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können Informationen über den Alltag, die Gewohnheiten, das Alltagsleben, die Lebensumgänge der Menschen in den Zielländern sammeln;</li> <li>• die SuS kennen die Geschichte, die Symbole der wichtigsten nationalen Feiern, bzw. die Art, wie diese gefeiert werden;</li> <li>• die SuS können ein paar Volksbräuche in den zielsprachigen Ländern, ihre Herausbildung und die mit ihnen verbundenen Aberglauben;</li> <li>• die SuS können die häufigsten Familienfeste kurz vorstellen und manche von den ungarischen abweichenden Gewohnheiten nennen, die zu diesen familiären Festen verbinden;</li> <li>• die SuS können regionales Essen und regionale Getränke vorstellen;</li> <li>• die SuS kennen die Rezepte je einer Spezialität</li> </ul> |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen der Lebensweise und des Alltagslebens der Menschen in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Merkmale des Lebens auf dem Land und in der Stadt;</li> <li>• Informationssammlung aus den Texten und Filmen;</li> <li>• Beschreibung der Bräuche und Traditionen;</li> <li>• Kennenlernen der Familienfeste, Volksbräuche in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Vorstellung der Volksbräuche, des Aberglauben mithilfe von Notizen;</li> <li>• gesellschaftliche Gewohnheiten des Gastgebens in Ungarn und in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Vorstellung der Spezialitäten und Essgewohnheiten des Landes oder einer Region;</li> <li>• Zusammenstellung eines feierlichen Menüs, das für das gegebene Land charakteristisch ist</li> </ul> |

| <b>4. Freizeit, Sport in den zielsprachigen Ländern</b> |  |
|---|--|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können die Freizeitaktivitäten und Hobbys, die in den Zielländern beliebt sind, vorstellen;</li> <li>• die SuS können Beispiele für kulturelle Unterhaltungsmöglichkeiten und Freizeitaktivitäten sagen;</li> <li>• die SuS können die nationalen Sportarten in den Zielländern vorstellen und kennen die bedeutendsten sportlichen Ereignisse;</li> <li>• die SuS können die sportlichen Aktivitäten in den Schulen der zielsprachigen Länder und Ungarns vergleichen</li> </ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung typischer Freizeitaktivitäten und ihr Vergleich mit denjenigen in Ungarn;</li> <li>• Vorstellung der kulturellen Unterhaltung, der Urlaubs- und Erholungsgewohnheiten;</li> <li>• Kennenlernen nationaler Sportarten, die Vorstellung der Regeln, die Rolle des Sports im Alltagsleben;</li> <li>• Vorstellung sportlicher Aktivitäten in den Schulen, der Vergleich der Möglichkeiten in verschiedenen Ländern;</li> <li>• Vorstellung bekannter und erfolgreicher SportlerInnen</li> </ul>  |
| <b>5. Literatur und Kunst der zielsprachigen Länder</b> |  |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS kennen Legenden, Geschichten, literarische Werke der Zielländer und können diese nach ihrem Wahrheitsgehalt (Sagen, Legenden, wirklich geschehene Ereignisse) gruppieren;</li> <li>• die SuS kennen die Personen, die in den wichtigsten Legenden, historischen Beschreibungen erscheinen;</li> <li>• die SuS kennen einige Schriftsteller, Dichter, Kindergedichte, literarische Werke;</li> <li>• die SuS kennen die berühmtesten Museen der zielsprachigen Länder und manche in diesen ausgestellten Kunstwerke;</li> <li>• die SuS kennen manche KünstlerInnen, KomponistInnen und MusikerInnen in den zielsprachigen Länder</li> </ul> |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen literarischer Texte, die zu den anderen Gattungen gehören; die Verwendung ihres Inhaltes bei der Verarbeitung der Geschichte der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Unterscheidung wahrer Geschichte von den Legenden;</li> <li>• Kennenlernen literarischer Werke (Gedichte, Werke der Jugendliteratur);</li> <li>• Erkennen der berühmtesten künstlerischen Werke, Museumsstücke;</li> <li>• Kennenlernen der bekanntesten bildenden KünstlerInnen, SchriftstellerInnen, DichterInnen der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Kennenlernen der Volkslieder, Lieder, Musikstücke aus den zielsprachigen Ländern</li> </ul>               |

| <b>6. Die Vorstellung Ungarns für AusländerInnen</b>  |   |
|---|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS verfügen über grundsätzlichen Wortschatz in der Zielsprache in den Themenkreisen Geschichte, soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse und Geografie;</li> <li>• die SuS können die geografischen Merkmale Ungarns vorstellen;</li> <li>• die SuS können die wichtigsten historischen Ereignisse der schon erkannten Epochen mit ein-zwei Sätzen bekannt machen;</li> <li>• die SuS können die nationalen Symbole, Feste und wichtigsten Traditionen Ungarns vorstellen,</li> <li>• die SuS können über ihre Schule und Gemeinde eine Beschreibung geben;</li> <li>• die SuS können ihren ungarischen Lieblingsschriftsteller/ihre ungarische Lieblingsschriftstellerin vorstellen</li> </ul> |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwendung des nötigen Wortschatzes in der Zielsprache zur Vorstellung historischer Ereignisse, geografischer Merkmale;</li> <li>• Benennung und Vorstellung der geografischen Lage, großer Landschaftseinheiten; Berge, Flüsse Ungarns;</li> <li>• Vorstellung historischer Schnittpunkte und ihrer Wirkungen und Folgen;</li> <li>• Vorstellung der Stadt, in der die SuS lernen, im Rahmen eines Rollenspiels als Fremdenführer;</li> <li>• Vergleich Ungarns mit den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Vorstellung eines ungarischen literarischen, bildenden künstlerischen Werkes, Schriftstellers/einer Schriftstellerin</li> </ul>  |

*Verkürzung: SuS = Schüler und Schülerinnen*

**Quelle:** *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachliche Zivilisation an zweisprachigen Grund- und Mittelschulen/Kerettanterv a célnyelvi civilizáció oktatásához a két tanítási nyelvű általános és középiskolákban.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról – 4. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 4, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 695—700. Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 21

### Die thematischen Einheiten für die 7.–8. Jahrgänge im Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation

| <b>1. Die Geografie der zielsprachigen Länder</b>     |   |
|---|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• die SuS können aus Beschreibungen, Tabellen, Schaubildern, Diagrammen und Karten Informationen sammeln und Folgen ziehen;</li><li>• die SuS können Schlüsse über die Lebensweise, die kulturellen Gewohnheiten und das Alltagsleben aus der geografischen Lage und den Wetterbedingungen ziehen;</li><li>• die SuS können mithilfe von authentischen Materialien (Prospekte, Reiseführer, Kulturfilme) Informationen über die naturräumlichen Gegebenheiten der zielsprachigen Länder erwerben</li></ul>  |
| <b>Kenntnisse/Entwicklungsanforderungen</b>           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Vorstellung der geografischen Lage, der Reliefmerkmale, Landschaften und wichtigsten hydrographischen Merkmale der zielsprachigen Länder und ihr Zeichnen auf Karten;</li><li>• Feststellung kausaler Zusammenhänge zwischen der geografischen Lage, dem Klima und den Wetterverhältnissen bzw. der Lebensweise und den kulturellen Gewohnheiten;</li><li>• Verwendung authentischer Materialien zur Informationssammlung und ihre Deutung; Präsentationen allein oder in der Gruppe</li></ul>  |
| <b>2. Die Wirtschaft der zielsprachigen Länder</b>    |   |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• die SuS kennen die grundsätzlichen wirtschaftlichen Branchen, die wichtigsten, auch in Ungarn bekannten Marken der zielsprachigen Länder;</li><li>• die SuS kennen die bedeutenden industriellen Erfindungen und ErfinderInnen und ihre Wirkung auf das Wirtschaftsleben des gegebenen Landes;</li><li>• die SuS können Informationen über aktuelle und grundsätzliche wirtschaftliche Fragen sammeln und die Wirtschaftsnachrichten der zielsprachigen Länder in der Zielsprache verstehen.</li></ul>  |
| <b>Kenntnisse/Entwicklungsanforderungen</b>           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kennenlernen der wirtschaftlichen Gegebenheiten, Merkmale der zielsprachigen Länder;</li><li>• manche industrielle Erfindungen und ihre Wirkung auf die Wirtschaft des Landes;</li><li>• Kenntnisse über berühmte Produkte, Marken und die in Ungarn handelnden Großunternehmen;</li><li>• Kennenlernen des Lebensniveaus der BewohnerInnen, Erkennen mancher Zusammenhänge zwischen dem Lebensniveau und der wirtschaftlichen Leistung;</li><li>• selbstständige Informationssammlung mithilfe gedruckter Produkte und Medien;</li><li>• Verstehen der Nachrichten, Informationen in der Zielsprache</li></ul> |

| <b>3. Die Geschichte sowie die politischen, gesellschaftlichen Verhältnisse in den zielsprachigen Ländern</b> |   |
|---|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können die historischen Ereignisse chronologisch in die richtigen Reihenfolge stellen und kennen ihre Wirkungen auf das Land und die Welt;</li> <li>• die SuS können die bestimmenden Ereignisse gleicher historischer Epochen in den Zielländern und in Ungarn miteinander vergleichen sowie die Zusammenhänge zwischen ihnen bemerken;</li> <li>• die SuS kennen die Rolle der Religion und der größten Kirchen in den zielsprachigen Ländern</li> </ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleich der zielsprachigen Länder in der UNO (z.B. Staatsform, Größe);</li> <li>• Vergleich der historischen Ereignisse, politischen Einrichtungen in Ungarn und in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Kennenlernen der wichtigsten Religionen und Kirchen;</li> <li>• Erkennen der kulturellen Eigenarten und Unterschiede;</li> <li>• Bewusstmachung der globalen Probleme (Kriminalität, Drogen), die die Gesellschaft grundsätzlich betreffen und die Erschließung der Möglichkeiten der Hilfeleistung;</li> <li>• Kennenlernen hervorragender, historischer Personen und ihre Wirkung auf die gesellschaftlichen Prozesse</li> </ul>  |
| <b>4. Alltagsleben, Traditionen, Sitten, Feste in den zielsprachigen Ländern</b>                              |   |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können Informationen über den Alltag, die Gewohnheiten, das Alltagsleben, die charakteristischen Lebensumstände der Menschen in den Zielländern sammeln;</li> <li>• die SuS können sich entsprechend der wichtigsten Regeln der Etikette benehmen;</li> <li>• die SuS kennen das typische Familienmodell der zielsprachigen Länder;</li> <li>• die SuS kennen die Geschichte und die Symbole der wichtigsten nationalen Feiern bzw. die Art, wie diese gefeiert werden;</li> <li>• die SuS können ein paar Volksbräuche, Volkslieder, volkskünstlerische Eigenarten der zielsprachigen Länder vorstellen und vergleichen diese mit denjenigen in Ungarn;</li> <li>• die SuS können wichtige kulturelle Ereignisse und Festivals benennen;</li> <li>• die SuS kennen die staatlichen und Familienfeste und die zu ihnen gehörenden Bräuche</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <b>Kenntnisse/<br/>Entwicklungs-<br/>anforderungen</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen der Lebensweise und des Alltagslebens der Menschen in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Informationssammlung aus den Texten und Filmen; Beschreibung und Vergleich der Sitten und Traditionen;</li> <li>• Kennenlernen der Etikette in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Kenntnisse über typische Volksmusik- und volkskünstlerische Werke;</li> <li>• Kennenlernen der Bedeutung kultureller Ereignisse und Festivals;</li> <li>• Gastronomie, die Vorstellung der Spezialitäten und Essgewohnheiten des Landes oder einer Region; die Bereitung einer typischen Speise</li> </ul>  |
| <b>5. Freizeit, Sport in den zielsprachigen Ländern</b>                 |  |
| <b>Die<br/>Entwicklungs-<br/>ziele der<br/>thematischen<br/>Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können die Freizeitaktivitäten und Hobbys, die in den Zielländern beliebt sind, vorstellen;</li> <li>• die SuS können die nationalen Sportarten in den Zielländern vorstellen und kennen die bedeutendsten sportlichen Ereignisse;</li> <li>• die SuS können die sportlichen Aktivitäten in den Schulen der zielsprachigen Länder und Ungarns vergleichen;</li> <li>• die SuS kennen und benutzen die multikommunikativen Mittel, um Informationen über den Sport und gesunde Lebensweise zu sammeln;</li> <li>• die SuS können in Fragen, die mit den Sportarten, Sportereignissen, der gesunden Lebensweise verbunden sind, logisch argumentieren;</li> <li>• die SuS kennen die Bedeutung und Rolle des Sports in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• die SuS können die Freizeitaktivitäten, die in den Zielländern beliebt sind, die wichtigsten kulturellen Ereignisse und Festivals vorstellen;</li> <li>• die SuS können Beispiele über kulturelle Unterhaltungsmöglichkeiten und Freizeitaktivitäten sagen</li> </ul> |
| <b>Kenntnisse/<br/>Entwicklungs-<br/>anforderungen</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutung, die Rolle des Sports im Leben der BewohnerInnen der zielsprachigen Länder und Ungarns;</li> <li>• Kennenlernen von Begriffen, die sich mit dem Sport verbunden sind (z.B. Teamgeist);</li> <li>• Kenntnis des Begriffes fair play und seine Bedeutung im Spitzensport und im Massensport;</li> <li>• Kennenlernen der olympischen Idee; die größten Erfolge der zielsprachigen Länder und Ungarns in den Olympiaden;</li> <li>• typische, traditionelle Sportereignisse in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• Rolle der gesunden Lebensweise und des Sporttreibens im Alltagsleben (Freizeitsport, Massensport) in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn</li> </ul>   |



## 6. Literatur, Kunst, wissenschaftliches Leben der zielsprachigen Länder

|  |  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>Die<br/>Entwicklungs-<br/>ziele der<br/>thematischen<br/>Einheit</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS kennen manche hervorragende klassische und zeitgenössische Autoren, Bildende KünstlerInnen und VortragskünstlerInnen der zielsprachigen Länder;</li> <li>• die SuS kennen die die bedeutendsten wissenschaftlich-technischen Errungenschaften und Wissenschaftler der zielsprachigen Länder und können sie vorstellen;</li> <li>• die SuS können einzige wichtige Gebäudeder zielsprachigen Länder vorstellen;</li> <li>• die SuS kennen die Rolle der multikommunikativen Medien (Radio, Fernseher, Internet) in der Vermittlung und Popularisierung der Kultur in Ungarn und in den Zielländern;</li> <li>• die SuS kennen manche humorvolle Schriften, Witze in der Zielsprache.</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Kenntnisse/<br/>Entwicklungs-<br/>anforderungen</b></p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen mancher hervorragender klassischer und zeitgenössischer Autoren, Bildende KünstlerInnen und VortragskünstlerInnen der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Kennenlernen der bedeutendsten wissenschaftlich-technischen Errungenschaften und Wissenschaftler, die Vorstellung der Wirkungen der Entdeckungen;</li> <li>• Vorstellung mancher sehr wichtiger Gebäude;</li> <li>• Kennenlernen mancher wichtiger Museen und Theater der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Kennenlernen literarischer Texte, die zu den anderen Gattungen gehören; die Verwendung ihres Inhaltes bei der Verarbeitung der Geschichte der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Rolle der multikommunikativen Medien (Radio, Fernseher, Internet) in der Vermittlung und Popularisierung der Kultur in Ungarn und in den Zielländern;</li> <li>• Kennenlernen mancher humorvoller Schriften, Witze in der Zielsprache</li> </ul> |

| <b>7. Die Vorstellung Ungarns für AusländerInnen</b>  |   |
|---|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS verfügen über grundsätzlichen Wortschatz in der Zielsprache in den Themenkreisen Geschichte, soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse und Geografie;</li> <li>• die SuS können die geografischen Merkmale, Landschaften Ungarns vorstellen und mit den geografischen Gegebenheiten der Zielländer vergleichen;</li> <li>• die SuS können die wichtigsten historischen Ereignisse in chronologische Reihenfolge stellen, beschreiben die wichtigsten historischen Ereignisse Ungarns und vergleichen diese mit denjenigen der zielsprachigen Länder;</li> <li>• die SuS können die berühmtesten Wissenschaftler (z.B. Nobelpreisträger) und ihre Wirkung auf die Welt vorstellen;</li> <li>• die SuS können die bedeutendsten ungarischen Städte, die Hauptstadt und ihre Sehenswürdigkeiten vorstellen;</li> <li>• die SuS können ihren ungarischen Lieblingsschriftsteller/ihre ungarische Lieblingsschriftstellerin, manche literarische, bildende künstlerische Werke und Filme vorstellen</li> </ul> |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung der geographischen Lage, großer Landschaftseinheiten; Berge, Flüsse Ungarns;</li> <li>• Vorstellung historischer Schnittpunkte und ihrer Wirkungen und Folgen;</li> <li>• Vorstellung der Hauptstadt und der Großstädte;</li> <li>• Vergleich Ungarns mit den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Vorstellung eines ungarischen literarischen, bildenden künstlerischen Werkes, Schriftstellers/einer Schriftstellerin;</li> <li>• Kennenlernen wissenschaftlicher Ergebnisse, Erfindungen und die Vorstellung von WissenschaftlerInnen</li> </ul>  |

*Verkürzung: SuS = Schüler und Schülerinnen*

**Quelle:** *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachliche Zivilisation in zweisprachigen Grund- und Mittelschulen/Kerettanterv a célnyelvi civilizáció oktatásához a két tanítási nyelvű általános és középiskolákban.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról – 4. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 4, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 701—707 Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 22

### Die thematischen Einheiten für die 9.–10. Jahrgänge im Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation

| <b>1. Die Geografie der zielsprachigen Länder</b>     |  |
|---|--|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• die SuS können aus Beschreibungen, Tabellen, Schaubildern, Diagrammen traditionellen und Online-Karten Informationen entnehmen und Folgen ziehen;</li><li>• die SuS können verschiedene thematische Karten vergleichen;</li><li>• die SuS können Schlüsse über die Lebewelt, die Bevölkerung, die Merkmale der Kultur aus der geografischen Lage und den Wetterbedingungen ziehen;</li><li>• die SuS kennen die wichtigsten Merkmale der Lebewelt des gegebenen Gebiets;</li><li>• die SuS können genau die Geografie der Zielländer mit der Verwendung der Fachsprache und auch digitalen Mittel vorstellen</li></ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kennenlernen der geografischen Lage, der Reliefmerkmale, Landschaften und wichtigsten hydrographischen Merkmale der zielsprachigen Länder und ihr Zeichnen auf stumme Karten;</li><li>• Kennenlernen der Veränderung des Klimas und des Wetters und der Lebewesen der zielsprachigen Länder;</li><li>• Erkennen und Bestimmung geopolitischer Forderungen, die Identifizierung der Verwaltungsregionen (Autonomgebiete, Bundesländer, Staaten) mithilfe von Karten;</li><li>• Deutung der nationalen Zeichen (Wappen, Fahne) und ihre Symbole;</li><li>• Feststellung kausaler Zusammenhänge zwischen der geografischen Lage, dem Klima und den Wetterverhältnissen bzw. der Lebensweise und den kulturellen Gewohnheiten;</li><li>• Analyse der Daten, die sich auf die Einwohnerzahl beziehen, aufgrund der Karten;</li><li>• Bevölkerungsverteilung und ihre physische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Gründe und Folgen; die Rolle der MigrantInnen, die Gründe der Migration bzw. die der Beschränkung der Migration;</li><li>• Vorstellung der berühmtesten Städte, touristischen Zentren, Sehenswürdigkeiten der zielsprachigen Länder</li></ul> |

| <b>2. Die Wirtschaft der zielsprachigen Länder</b>             |   |
|--|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS interessieren sich für die Wirtschaft und für das Finanzwesen der zielsprachigen Länder;</li> <li>• die SuS können Informationen in der Zielsprache aus den traditionellen und digitalen Medien entnehmen;</li> <li>• die SuS können über die grundsätzlichen Branchen der zielsprachigen Länder und das Verhältnis mit Ungarn mit der Verwendung der Fachsprache sprechen;</li> <li>• die SuS können aufgrund der Statistiken, Diagramme, Karten, Schaubilder vergleichende Analyse machen</li> </ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen der wirtschaftlichen Gegebenheiten und Merkmale, der wichtigsten wirtschaftlichen Branchen bzw. der Rolle der zielsprachigen Länder im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen System der Welt und das Kennenlernen der ungarischen Bezüge;</li> <li>• Kennenlernen der berühmten Marken und der in Ungarn handelnden großen Unternehmen;</li> <li>• Kennenlernen der wichtigsten Verkehrswege und der einzigen Verkehrsbranchen;</li> <li>• Kennenlernen des Lebensniveaus der BewohnerInnen;</li> <li>• selbstständige Informationssammlung über die aktuellen und grundsätzlichen wirtschaftlichen Fragen und ihre Deutung</li> </ul> |
| <b>3. Die politische Einrichtung der zielsprachigen Länder</b> |   |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können auf der Zielsprache selbstständig recherchieren;</li> <li>• die SuS können die politischen Nachrichten der traditionellen und digitalen Medien deuten;</li> <li>• die SuS können die politische Einrichtung der zielsprachigen Länder und Ungarns vorstellen;</li> <li>• die SuS können das politische System, die grundsätzlichen Menschen-, Freiheits- und Staatsbürgerrechte und Pflichten vorstellen</li> </ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen der politischen Einrichtung der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Kennenlernen des Staats- und Institutionssystems und des Wirkungskreises vom Regierungs- und Staatsef;</li> <li>• wichtigste Parteien in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Erkennen und die Verfassung der gesellschaftlichen, politischen, moralischen Probleme;</li> <li>• Rolle der Bürgerinitiativen in der Gesellschaft, die Bedeutung der Zivilbewegungen in den zielsprachigen Ländern</li> </ul>   |

| <b>4. Die gesellschaftlichen Verhältnisse in den zielsprachigen Ländern</b> |   |
|---|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können mithilfe von verschiedenen Medien und Bildquellen Informationen über die gesellschaftlichen Verhältnisse und Probleme erkennen;</li> <li>• die SuS kennen die gesellschaftliche Einrichtung der zielsprachigen Kultur; die SuS erkennen, verfassen gesellschaftliche und moralische Probleme; die SuS können zu gesellschaftlichen Fragen Stellung nehmen;</li> <li>• die SuS können logisch und objektiv argumentieren, andere Meinungen hören und respektieren;</li> <li>• die SuS können die Unterschiede zwischen der Kulturen und Wertsysteme erkennen und mit den der eigenen Kultur und des eigenen Wertsystems vergleichen</li> </ul> |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschäftigung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen der zielsprachigen Länder, mit der verschiedenen Kulturen, gesellschaftlichen Schichten, Gruppen;</li> <li>• Kennenlernen und der Vergleich der aktuellen Lage der gesellschaftlichen Schichten (Ältere, Jugendliche, Kinder, Frauen, Minderheiten, MigrantInnen) in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Vergleich des Schulsystems in Ungarn und in den zielsprachigen Ländern; Deutung der heutigen Rolle des Lernens, des Wissens und der Kultur</li> </ul>   |
| <b>5. Traditionen, Sitten, Lebensweise</b>                                  |   |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können aus den Nachrichten, audio(visuellen) Materialien und Photographien Informationen über den Alltag, die Gewohnheiten und die Lebensweise der Menschen in den zielsprachigen Ländern sammeln;</li> <li>• die SuS können die gesellschaftlichen und moralischen Probleme erkennen und diese mit den ähnlichen Problemen in Ungarn vergleichen;</li> <li>• die SuS können sich entsprechend den Regeln des gesellschaftlichen Verkehrs benehmen und auf die Gesten, die im Allgemeinen verwendet werden, entsprechend reagieren usw.</li> </ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des Familienmodells der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Vorstellung der Lage, der wichtigsten Rechte und Pflichten der Kinder in der Familie und ihr Vergleich mit den Verhältnissen in Ungarn;</li> <li>• Kennenlernen der nationalen und Familienfeste, Volksbräuche in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Kennenlernen der traditionellen Speisen, typischen Zutaten, Spezialitäten der Regionen, Essgewohnheiten;</li> </ul>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung der Freizeitaktivitäten, der kulturellen Unterhaltung, der Urlaubs- und Erholungsgewohnheiten;</li> <li>• Wirkung des Tourismus auf die zielsprachigen Länder;</li> <li>• Leben auf dem Lande und in der Stadt</li> </ul>   |
| <b>6. Umweltschutz</b>                                |  |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS benutzen die traditionellen und digitalen Nachrichtenquellen zur Informationssammlung;</li> <li>• die SuS kennen die Arten, Gründe und Wirkungen der Umweltverschmutzung bzw. die Möglichkeiten und Ergebnisse des Umweltschutzes, sie können darüber Meinungen formulieren;</li> <li>• die SuS können zu Fragen der Umweltverschmutzung und des Umweltschutzes Stellung nehmen, in diesen Fragen logisch argumentieren</li> </ul>  |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen und Deutung der Klimaveränderungen und ihrer schädlichen Wirkungen;</li> <li>• Kennenlernen der Arten des Umweltschmutzes;</li> <li>• Erkennen der langfristigen Folgen des Umweltschmutzes;</li> <li>• Abfallentsorgung und Recycling in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• Kenntnisse über die Vorteile und Gefahren der traditionellen und nuklearen Energiequellen und die Vorstellung der alternativen Energiequellen;</li> <li>• Kenntnisse über die häufigsten vorkommenden Umweltkatastrophen in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn (z.B. Hochwasser, Wasserverschmutzung);</li> <li>• Kennenlernen der Umweltschutzorganisationen und ihre Tätigkeiten in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn (z.B. Greenpeace, Grünen)</li> </ul> |
| <b>7. Massenkommunikation und Medien</b>              |  |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS kennen und benutzen die Multimedien in den Zielländern zur selbstständigen Informationssammlung;</li> <li>• die SuS kennen die gesellschaftlichen Wirkungen und die positiven und negativen Aspekte der Massenkommunikation;</li> <li>• die SuS können Meinungen über die Medien formulieren;</li> <li>• die SuS kennen den Begriff der Pressefreiheit in Ungarn und in den Zielländern</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Kenntnisse/<br/>Entwicklungs-<br/>anforderungen</b></p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kommerzielle und öffentlich-rechtliche Medien;</li> <li>• Kennenlernen und Vorstellung einziger Fernseh- und Radiosendungen der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Fernsehgewohnheiten in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• Kennenlernen und Vorstellung einziger gedruckten Presseprodukte und mancher Internetportale der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Rolle des Internets in der Massenkommunikation, die Wirkung der Online-Quellen auf die zukünftige Massenkommunikation;</li> <li>• Deutung der Werbungen aufgrund der Kenntnisse der Kultur der zielsprachigen Länder usw.</li> </ul>   |
| <p><b>8. Sport</b></p>   |   |
| <p><b>Die<br/>Entwicklungs-<br/>ziele der<br/>thematischen<br/>Einheit</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS benutzen die Massenkommunikationsmittel zur Informationssammlung über die Sportarten und gesunde Lebensweise;</li> <li>• die SuS erkennen die positiven Wirkungen des Sports bzw. die eventuellen negativen Wirkungen des Spitzensports und können über diese Themen kritische Meinungen formulieren;</li> <li>• die SuS können zu Fragen über den Sportarten, Sportereignisse, gesunde Lebensweise Stellung nehmen, logisch argumentieren;</li> <li>• die SuS kennen die ehemalige und heutige Rolle des Sports in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn</li> </ul>  |
| <p><b>Kenntnisse/<br/>Entwicklungs-<br/>anforderungen</b></p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolle des Sports und der gesunden Lebensweise im Alltagsleben (Freizeitsport, Massensport) in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• wichtigste Sportarten in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• Kennenlernen von Begriffen, die mit dem Sport verbunden sind(z.B. fair play, Teamgeist);</li> <li>• Kennenlernen der größten Erfolge der zielsprachigen Länder und Ungarns auf den Olympiaden;</li> <li>• Vorstellung der bedeutendsten Sportereignisse in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• Vorstellung mancher erfolgreicher SportlerInnen bzw. Mannschaften in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• neue Tendenzen im Sport (die Verbreitung der Kampfsporte, Extremsporte und ihre Wirkung);</li> <li>• die negativen Aspekten des Spitzensports;</li> <li>• die Wirkung der StarsportlerInnen auf die Menschen und den Sport</li> </ul> |

| <b>9. Wissenschaften</b>                              |   |
|---|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS benutzen die traditionellen und modernen Massenkommunikationsmittel zur selbstständigen Informationssammlung;</li> <li>• die SuS erkennen die Wichtigkeit der wissenschaftlichen-technischen Errungenschaften und können darüber mit der Verwendung des entsprechenden Wortschatzes sprechen;</li> <li>• die SuS kennen die wichtigsten wissenschaftlichen-technischen Errungenschaften und manche EntdeckerInnen, ErfinderInnen und WissenschaftlerInnen der zielsprachigen Länder und Ungarns</li> </ul> |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationssammlung über die Entwicklung und die Wirkung der Wissenschaft (z.B. industrielle Revolution, technische Revolution im 20. Jh.);</li> <li>• Kennenlernen und Vorstellung mancher hervorragender WissenschaftlerInnen, ErfinderInnen;</li> <li>• logische Meinungsäußerung über die Ursachen, Wirkungen, positive und negative Aspekte der Verbreitung der modernen technischen Mittel</li> </ul>   |

*Verkürzung: SuS = Schüler und Schülerinnen*

**Quelle:** *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachliche Zivilisation in zweisprachigen Grund- und Mittelschulen/Keretanterv a célnyelvi civilizáció oktatásához a két tanítási nyelvű általános és középiskolákban.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról – 4. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 4, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 708—717 Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)



## Anhang 23

### Die thematischen Einheiten für die 11.–12. Jahrgänge im Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachige Zivilisation

| <b>1. Die Wirtschaft der zielsprachigen Länder</b>             |  |
|--|--|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>          | <ul style="list-style-type: none"><li>• die SuS interessieren sich für die Wirtschaft und für das Finanzwesen der zielsprachigen Länder;</li><li>• die SuS können Informationen in der Zielsprache aus den traditionellen und digitalen Medien sammeln;</li><li>• die SuS können über die grundsätzlichen Branchen der zielsprachigen Länder und das Verhältnis mit Ungarn mit der Verwendung der Fachsprache sprechen;</li><li>• die SuS können aufgrund der Statistiken, Diagramme, Karten, Schaubilder vergleichende Analyse machen. usw.</li></ul> |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>                   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Möglichkeiten und Risiken des Arbeitsnehmens in den zielsprachigen Ländern;</li><li>• alltägliche, praktische wirtschaftliche und finanzielle Kenntnisse (Zahlungsmittel, Kontoeröffnung, Banksystem, Besteuerung);</li><li>• Verhältnisse der Zielländer mit den internationalen wirtschaftlichen Organisationen (IMF, Weltbank, WTO, Europäische Union) usw.</li></ul>   |
| <b>2. Die politische Einrichtung der zielsprachigen Länder</b> |  |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b>          | <ul style="list-style-type: none"><li>• die SuS können auf der Zielsprache selbstständig recherchieren;</li><li>• die SuS können die politischen Nachrichten der traditionellen und digitalen Medien objektiv deuten;</li><li>• die SuS können objektive Meinung bilden;</li><li>• die SuS können das politische System, die grundsätzlichen Freiheits- und Staatsbürgerrechte und Pflichten und die Merkmale der demokratischen Denkweise vorstellen</li></ul>  |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>                   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Vergleich des Wahlsystems Ungarns und der Zielländer;</li><li>• Rolle der wichtigsten Parteien;</li><li>• Rechtsordnung;</li><li>• Erkennen gesellschaftlicher, politischer, moralischer Probleme;</li><li>• Vorschläge zur Lösung dieser Konflikte machen;</li><li>• Analyse und Deutung politischer Ereignisse mit Hilfe oder selbstständig und Ziehen der Folgerungen</li></ul>   |

### 3. Die gesellschaftlichen Verhältnisse in den zielsprachigen Ländern

|  |   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Die<br/>Entwicklungs-<br/>ziele der<br/>thematischen<br/>Einheit</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können mithilfe von verschiedenen Medien, zeitgenössischen belletristischen und bildenden künstlerischen Werken, Filmen und Bildquellen Informationen über die gesellschaftlichen Verhältnisse und Probleme sammeln;</li> <li>• die SuS kennen das soziale Institutionssystem der zielsprachigen Kultur;</li> <li>• die SuS erkennen, verfassen die gesellschaftlichen und moralischen Probleme und machen Lösungsvorschläge;</li> <li>• die SuS können zu gesellschaftlichen Fragen objektive Stellung nehmen;</li> <li>• die SuS können logisch und objektiv argumentieren, andere Meinungen hören und respektieren;</li> <li>• die SuS können die Unterschiede zwischen der Kulturen und Wertssysteme erkennen und mit den der eigenen Kultur und des eigenen Wertsystems vergleichen</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Kenntnisse/<br/>Entwicklungs-<br/>anforderungen</b></p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Als neues Thema kommt die Vorstellung der Welt der Arbeit (Berufswahl, Arbeitsnehmen, Arbeitsvermittlung in die zielsprachigen Länder, die Fragen der Arbeitslosigkeit, Interessenvertretungen).</li> <li>• Informationssammlung über den Arbeitsmarkt in den Zielländern;</li> <li>• Untersuchung der Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt (z.B. Stellen und Erwartungen);</li> <li>• Kenntnisse über das Gesundheitswesen und die Sozialversicherung in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Erkennen der meistens vorkommenden Zivilisationskrankheiten, mentalhygienischen Probleme;</li> <li>• Verstehen der Rolle der Religion und der Kirche in der Gesellschaft;</li> <li>• Bewusstmachen der grundsätzlichen, globalen Probleme (z.B. Kriminalität, Drogen) und Suche der Möglichkeiten für die Hilfeleistung;</li> <li>• Kenntnisse über die zielsprachigen Dialekte und ihre Rolle im Sprachgebrauch und Benennen ein paar Beispiele</li> </ul> |

| <b>4. Traditionen, Sitten, Lebensweise</b>            |   |
|---|---|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS können Informationen über den Alltag, die Gewohnheiten, die Denk- und die Lebensweise der Menschen in den zielsprachigen Ländern aus den Nachrichten, belletristischen und bildenden künstlerischen Werken, Filmen und Photographien sammeln;</li> <li>• die SuS können die gesellschaftlichen und moralischen Probleme erkennen und diese mit den ähnlichen Problemen in Ungarn vergleichen und Lösungen vorschlagen;</li> <li>• die SuS können sich entsprechend den Regeln des gesellschaftlichen Verkehrs und der Business Etikette benehmen und auf die Gesten, die von verschiedenen gesellschaftlichen Schichten benutzt werden, entsprechend reagieren usw.</li> </ul>       |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung der Lage der Kinder in der Gesellschaft und ihr Vergleich mit den Verhältnisse in Ungarn;</li> <li>• Erkennen der öffentlichen Meinung über das Kinderkriegen und die Kindererziehung;</li> <li>• Erforschung der traditionellen und modernen Gastronomie in den Zielländern;</li> <li>• Untersuchung der Wirkung der Veränderung der Lebensweise auf die moderne Küche untersuchen;</li> <li>• Aufdecken der für die Kultur charakterisierenden Denkweise, Idealen und Werte;</li> <li>• Erkennen und Üben der Verhaltensweisen, die in den zielsprachigen Ländern erwartet werden;</li> <li>• Vorstellung der Urbanisation und die Veränderungen der Lebensqualität</li> </ul> |
| <b>5. Umweltschutz</b>                                |   |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS benutzen die traditionellen und digitalen Nachrichtenquellen zur Informationssammlung;</li> <li>• die SuS kennen die Arten, Gründe und Wirkungen des Umweltverschmutzung bzw. die Möglichkeiten und Ergebnisse des Umweltschutzes, sie können darüber kritische Meinungen formulieren;</li> <li>• die SuS können zu Fragen der Umweltverschmutzung und des Umweltschutzes objektive Stellung nehmen</li> </ul>   |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abfallentsorgung; Energiequellen; Umweltschutzorganisationen;</li> <li>• neue Erscheinungen der Urbanisation und der Konsumgesellschaft;</li> <li>• Bestrebungen nach der Reduzierung der Umweltschäden und nach der Nachhaltigkeit in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• neueste Ergebnisse und die Gefahren der Gentechnik usw.</li> </ul>   |

| <b>6. Massenkommunikation und Medien</b>              |  |
|---|--|
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS kennen und benutzen die Multimedien (kommerzielle und öffentlich-rechtliche Medien) in den Zielländern zur selbstständigen Informationssammlung;</li> <li>• die SuS können die gesellschaftlichen Wirkungen und die positiven und negativen Aspekte der Massenkommunikation erkennen und darüber kritische Meinungen formulieren;</li> <li>• die SuS kennen den Begriff der Pressefreiheit und ihre Rolle in Ungarn und in den Zielländern früher und heute</li> </ul>  |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lage, Rolle und Aufgaben der kommerziellen TV-Sendungen, die Nachrichtensendungen und der öffentlich-rechtlichen Medien in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• Vergleich der Rolle der Medien und der Pressefreiheit in den verschiedenen historischen Zeitaltern in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn usw.</li> </ul>  |
| <b>7. Literatur, Geschichte, Künste</b>               |  |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS benutzen die Massenkommunikationsmittel zur Informationssammlung um ihre allgemeinen Kenntnisse zu erweitern;</li> <li>• die SuS kennen die bedeutenden KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen Ungarns und der zielsprachigen Ländern</li> </ul>  |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Benennen der wichtigsten historischen Epochen und die zu diesen gehörenden Stilrichtungen (z.B. Mittelalter: Romanik-Gotik);</li> <li>• Erkennen und Vorstellung einziger herausragenden klassischen und zeitgenössischen Autoren, Bildende KünstlerInnen und VortragskünstlerInnen, berühmten historischen Ereignisse und Personen der zielsprachigen Länder;</li> <li>• Erkennen und Deutung mancher bedeutenden zielsprachigen literarischen und filmkünstlerischen Werke und die Vorstellung der Autoren;</li> <li>• Lesen literarischer Werke, Besichtigung filmkünstlerischen Werke auf der Zielsprache; Vortrag der Auszüge von Dramen auf der Zielsprache;</li> <li>• Kenntnisse über die architektonischen und bildenden künstlerischen Stile, die für die Zielländer charakteristisch sind;</li> <li>• Vorstellung der Merkmale einziger wichtiger Gebäude und Kunstwerke ; Erkennen und Vorstellung der wichtigsten Museen und Theater in den zielsprachigen Ländern;</li> <li>• Besichtigung der Aufführungen auf der Zielsprache, wenn es möglich ist</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleich der Wirkungen der Entwicklung der Massenkommunikation auf die Kulturvermittlung und Popularisierung in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• Vorstellung des Kulturlebens, der kulturellen Institutionen, Ereignisse, die Rolle der Kultur in den zielsprachigen Ländern und in Ungarn;</li> <li>• logische Meinungsäußerungen, wenn es um diese Themen handelt</li> </ul> |
| <b>8. Wissenschaften</b>                              |  |
| <b>Die Entwicklungsziele der thematischen Einheit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die SuS benutzen die traditionellen und modernen Massenkommunikationsmittel zur selbstständigen Informationssammlung;</li> <li>• die SuS kennen die positiven und negativen gesellschaftlichen Rolle, die Ziele und Wirkungen der wichtigsten wissenschaftlich-technischen Errungenschaften</li> </ul>  |
| <b>Kenntnisse/ Entwicklungsanforderungen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen und Vorstellung der wichtigsten, epochalen Erfindungen der Menschheit, die sich mit den zielsprachigen Ländern und Ungarn verbinden;</li> <li>• Diskutieren über wissenschaftlich-ethische Fragen</li> </ul>   |

Verkürzung: SuS = Schüler und Schülerinnen

**Quelle:** *Rahmencurriculum zum Unterricht des Faches zielsprachliche Zivilisation in zweisprachigen Grund- und Mittelschulen/Kerettanterv a célnyelvi civilizáció oktatásához a két tanítási nyelvű általános és középiskolákban.*

4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról – 4. melléklet./ Anordnung Nr. 4/2013. (I. 11.) vom Ministerium für menschliche Kraftquellen über die Ausgabe der Richtlinien des zweisprachigen schulischen Unterrichts – Anhang 4, In: *Magyar Közlöny*, 11. Januar 2013, Nummer 6, S. 718—726 Unter: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13006.pdf> (Letzter Zugriff: 03.02.2017)

## Anhang 24

### Zusammenfassende Tabelle zum Teil A des Fragebogens

|       | Ge-<br>schlecht | Geburts-<br>jahr | Zeitraum des Deutschlernens im/in der/in den/an der |                  |                   |                              |                 |                  |
|-------|-----------------|------------------|---|------------------|-------------------|------------------------------|-----------------|------------------|
|       |                 |                  | Kinder-<br>garten                                   | Grund-<br>schule | Mittel-<br>schule | Privatstunden                | Hoch-<br>schule | Univer-<br>sität |
| PB 25 | w               | 1954             | —   | —                | 4 Jahre           | 7 Jahre                      | —               | 5 Jahre          |
| PB 06 | w               | 1956             | —   | —                | —                 | 9 Jahre<br>(ab 4.<br>Klasse) | —               | 4 Jahre          |
| PB 19 | w               | 1961             | —   | —                | 4 Jahre           | —                            | 3 Jahre         | 2 Jahre          |
| PB 21 | w               | 1963             | —   | —                | —                 | 2 Jahre                      | 5 Jahre         | —                |
| PB 01 | w               | 1964             | —   | —                | 4 Jahre           | 6 Jahre                      | —               | 5 Jahre          |
| PB 18 | w               | 1965             | —   | 8 Jahre          | 4 Jahre           | —                            | —               | 5 Jahre          |
| PB13  | <b>m</b>        | 1967             | —   | —                | 2 Jahre           | 1 Jahr                       | 3 Jahre         | —                |
| PB16  | w               | 1968             | —   | —                | 4 Jahre           | 3 Jahre                      | 6 Jahre         | —                |
| PB 20 | w               | 1968             | —   | —                | 4 Jahre           | 1 Jahr                       | 3 Jahre         | —                |
| PB 14 | w               | 1970             | —   | 8 Jahre          | 4 Jahre           | —                            | —               | 5 Jahre          |
| PB 12 | w               | 1971             | —   | —                | 4 Jahre           | 4 Jahre                      | 4 Jahre         | 3 Jahre          |
| PB 07 | w               | 1972             | —   | —                | 4 Jahre           | —                            | 4 Jahre         | —                |
| PB 23 | w               | 1973             | 2 Jahre   | 8 Jahre          | 4 Jahre           | —                            | 3 Jahre         | 2 Jahre          |
| PB 10 | <b>m</b>        | 1974             | —   | —                | 4 Jahre           | 1 Jahr                       | 7 Jahre         | —                |
| PB 22 | <b>m</b>        | 1975             | —   | —                | 4 Jahre           | 2 Jahre                      | —               | 5 Jahre          |
| PB 03 | w               | 1976             | 3 Jahre   | 8 Jahre          | —                 | 1 Jahr                       | 4 Jahre         | —                |
| PB 24 | <b>m</b>        | 1976             | —   | 1 Jahr           | 4 Jahre           | 2 Jahre                      | 4 Jahre         | —                |
| PB 02 | w               | 1977             | —   | —                | 4 Jahre           | —                            | 4 Jahre         | 3 Jahre          |
| PB 08 | <b>m</b>        | 1979             | —   | —                | 4 Jahre           | 4 Jahre                      | —               | 5 Jahre          |
| PB 05 | w               | 1980             | 3 Jahre   | 8 Jahre          | 4 Jahre           | —                            | 4 Jahre         | —                |
| PB 09 | w               | 1980             | —   | 4 Jahre          | 4 Jahre           | 3 Jahre                      | 4 Jahre         | —                |
| PB 11 | w               | 1981             | —   | 8 Jahre          | 2 Jahre           | —                            | 3 Jahre         | —                |
| PB 17 | <b>m</b>        | 1986             | —   | 8 Jahre          | 4 Jahre           | —                            | 4 Jahre         | —                |
| PB 04 | w               | 1987             | —   | 8 Jahre          | 4 Jahre           | —                            | —               | 5 Jahre          |
| PB 15 | w               | 1987             | 3 Jahre   | 8 Jahre          | 6 Jahre           | 1 Jahr                       | 4 Jahre         | 4 Jahre          |

Verkürzung: PB = ProbandIn



## Anhang 25/b

Frage 16: In welchen Klassen unterrichten Sie Deutsch?

| Schule | Grundschule (Unterstufe) |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    | Grundschule (Oberstufe) |    |    |    |   | Fachmittelschule |    |    |   |    | Gymnasium |    |    |        |   | Schule |       |
|--------|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-------------------------|----|----|----|---|------------------|----|----|---|----|-----------|----|----|--------|---|--------|-------|
|        | 1                        | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 9                       | 10 | 11 | 12 | 9 | 10               | 11 | 12 | 9 | 10 | 11        | 12 | 13 |        |   |        |       |
| Klasse | 1                        | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 9                       | 10 | 11 | 12 | 9 | 10               | 11 | 12 | 9 | 10 | 11        | 12 | 13 | Klasse |   |        |       |
| Kode   | 1                        | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1  | 2  | 4  | 1                       | 2  | 4  | 1  | 2 | 4                | 1  | 2  | 4 | 1  | 2         | 4  | 1  | 2      | 3 | Kode   |       |
| PB 13  |                          |   |   | 1 | 1 | 1 |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   | PB 13  |       |
| PB 14  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 14 |
| PB 15  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 15 |
| PB 16  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 16 |
| PB 17  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 17 |
| PB 18  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 18 |
| PB 19  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 19 |
| PB 20  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 20 |
| PB 21  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 21 |
| PB 22  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 22 |
| PB 23  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 23 |
| PB 24  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 24 |
| PB 25  |                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |                         |    |    |    |   |                  |    |    |   |    |           |    |    |        |   |        | PB 25 |
| Zus.   | 2                        | 2 | 5 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4  | 2  | 3  | 4                       | 4  | 5  | 4  | 5 | 1                | 2  | 5  | 1 | 2  | 3         | 1  | 1  | 3      | 1 | 2      | Zus.  |

Kode 1: Klasse mit allgemeinen Lehrplänen, wo Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird

Kode 2: Klasse mit erweitertem Deutschunterricht (mehrere Deutschstunden pro Woche)

Kode 3: deutschsprachige Vorbereitungs-klasse

Kode 4: bilinguale Klasse für Deutsch

Kode 5: Klasse, wo Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird

Verkürzung: PB = ProbandIn



## Anhang 26

### Frage 6: Was ist für Sie Landeskunde?

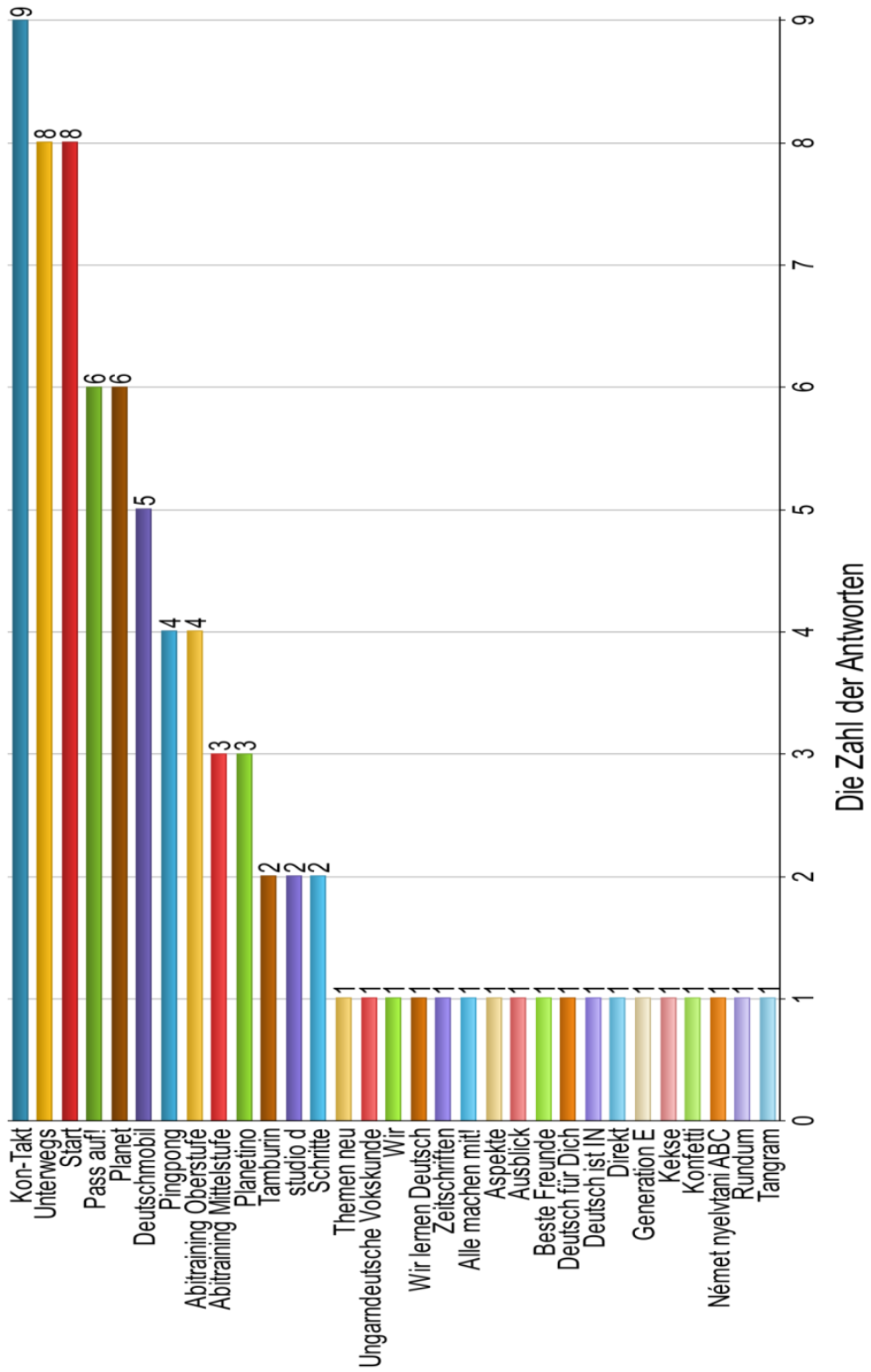
|       | <b>Antworten</b>  |
|-------|---|
| PB 1  | <i>„Ich hatte immer, schon in meinen Gymnasialjahren großes Interesse für Geschichte, Kunstgeschichte, Reisen, Tourismus, später auch für Gastronomie. Mit dem Abitur in einer Klasse mit erweitertem Deutschunterricht habe ich auch die Prüfung als Fremdenführer gemacht, und in den folgenden Jahren mehrere deutsche Reisegruppen in Budapest und in ganz Ungarn geführt. Ich habe das sehr gern gemacht, Leuten über Ungarns Geschichte, Geografie, Literatur, Gastronomie und über das ganze Leben zu erzählen. Da ich selbst auch sehr gern reise, und mich vor meinen Reisen gut vorbereiten mag, ist das auch umgekehrt richtig, ich will meine Kenntnisse und Erlebnisse auch mit meinen Schülern teilen, und wenn es möglich ist, ihnen auch persönliche Erlebnisse vorbereiten, zum Beispiel durch eine Reise auf deutsches Sprachgebiet. Mein zweites Fach ist Kunstgeschichte, aber das unterrichte ich nicht, deshalb nutze ich immer die Möglichkeit, wenn ich meinen Schülern in solchen Themen etwas anbieten kann. Für mich ist Landeskunde in erster Linie etwas persönlich Erlebtes, auf keinen Fall trockener Geschichts-oder Geografieunterricht, etwas Komplexes - zum Beispiel Kunst-Literatur-Musik-Geografie zusammen.“</i> |
| PB 2  | <i>„Alles, was man über ein Land lernen kann. z.B. Geschichte, Geografie, Gastronomie, Gewohnheiten, Dialekte usw.“</i>   |
| PB 3  | keine Antwort   |
| PB 4  | <i>„Landeskunde bedeutet für mich das Kennenlernen der fremdsprachigen Kultur und der Lebensweise der Menschen. Die Klischees müssen dabei auch abgebaut werden.“</i>   |
| PB 5  | <i>„Kultur; Tradition; Musik; Tanz; Geschichte“</i>   |
| PB 6  | <i>„Dafür interessiere ich mich sehr. Ich bin der Meinung, die Deutschlehrer/Innen sollten nicht nur die Sprache und die Grammatik vermitteln. Ebenso wichtig sind die Kultur, die Traditionen, die Bräuche, die Denkweise usw. So kann ich jemanden besser kennen lernen, verstehen.“</i>  |
| PB 7  | <i>„Eine Möglichkeit für die Kinder, die Geschichte, die Geographie, die Kultur und das Alltagsleben der Leute kennenzulernen, deren Sprache sie lernen.“</i>   |
| PB 8  | <i>„Geschichte, Kultur, Geographie, usw.“</i>   |
| PB 9  | <i>„Zusatzmaterial“</i>   |
| PB 10 | <i>„Landeskunde bedeutet mir eine andere Gesellschaft, eine neue Kultur, Traditionen, neue Leute kennen zu lernen, meine geographischen, historischen, literarischen, politischen und natürlich auch sprachlichen Kenntnisse zu erweitern.“</i>   |
| PB 11 | <i>„Landeskunde sind geographische, historische, kulturelle, politische Kenntnisse.“</i>  |
| PB 12 | <i>„Landeskunde ist etwas, wodurch man Land und Kultur besser kennen lernen kann.“</i>  |

|       |  |
|-------|--|
| PB 13 | <i>„Ein Mittel zum Beherrschen der 4 sprachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten. Mit ihrer Hilfe kann man Kompetenzen entwickeln. Landeskunde: Hintergrundinformationen über ein Land, über ein Volk, über eine Sprache. Nützliche Informationen zum Sprachlernen, zum Arbeitsnehmen, zur Freundschaft, zum Urlaub.“</i> |
| PB 14 | <i>„Der Ausgangspunkt des Sprachlernens. Ohne Landeskunde versteht man „nur“ die Sprache, aber die Kultur und das Land nicht.“</i>   |
| PB 15 | <i>„Kultur, Sprache, Musik, Land, Menschen“</i>  |
| PB 16 | <i>„Menschen, Traditionen, Sitten besser kennenlernen. Kultur, Gastronomie und Historie; Informationen vom Alltagsleben“</i>   |
| PB 17 | <i>„Die verschiedenen Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder (kulturelle, geografische, gesellschaftliche und landwirtschaftliche Informationen).“</i>   |
| PB 18 | <i>„Erfahrungen, Daten, Fakten über die verschiedenen Länder, die dort lebenden Menschen, die fremde Kultur sammeln.“</i>  |
| PB 19 | <i>„Ein wichtiger Teil des Unterrichts. Ich halte den landeskundlichen Informationen wichtig, wenn man nach Deutschland/ Österreich fährt sind die Kenntnisse nützlich und praktisch.“</i>   |
| PB 20 | <i>„Alles, was wir über das Volk der Zielsprache erfahren können. Das Land, ein bisschen auch Geographie, Geschichte, Musik, Literatur, Kunst und das alltägliche Leben.“</i>  |
| PB 21 | <i>„Im zweisprachigen Unterricht ist das wichtig für uns, um die Kompetenzprüfung zu bestehen.“</i>  |
| PB 22 | <i>„Ein Wissenschaftsbereich, in dem Kenntnisse über die Kultur, Politik, Geographie usw. des Ziellandes mitgeteilt werden.“</i>   |
| PB 23 | <i>„Es ist sehr schwer Landeskunde zu definieren, weil es sehr komplex ist. Für mich bedeutet Landeskunde geografische, kulturelle, touristische, soziale, politische Kenntnisse über ein Land.“</i>   |
| PB 24 | <i>„Die Landeskunde befasst sich mit der Erforschung eines Landes, einer Region oder eines Ortes in historischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht.“</i>  |
| PB 25 | <i>„Lieblingsfach“</i>   |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Frage 17: Mit welchen Lehrbüchern unterrichteten bzw. unterrichten Sie?

Frage 17: Mit welchen Lehrbüchern unterrichteten bzw. unterrichten Sie?



## Anhang 28

Frage 18: Welche Rolle spielt die Landeskunde Ihrer Meinung nach in diesen Lehrmaterialien?

| Bücher                            | Rolle      |                     |             |              |               |                       | Durchschnittswert |
|-----------------------------------|------------|---------------------|-------------|--------------|---------------|-----------------------|-------------------|
|                                   | keine<br>0 | sehr<br>kleine<br>1 | kleine<br>2 | gleiche<br>3 | wichtige<br>4 | sehr<br>wichtige<br>5 |                   |
| Abitraining<br>Mittelstufe        |            |                     |             | 2X           | 1X            |                       | 3,33              |
| Abitraining<br>Oberstufe          |            | 1X                  |             | 2X           | 1X            |                       | 2,75              |
| Alle machen<br>mit!               |            |                     |             | 1X           |               |                       | 3                 |
| Aspekte                           |            |                     |             |              |               | 1X                    | 5                 |
| Ausblick                          |            |                     |             |              |               | 1X                    | 5                 |
| Beste<br>Freunde                  |            |                     |             |              |               | 1X                    | 5                 |
| Deutsch für<br>Dich               |            |                     |             | 1X           |               |                       | 3                 |
| Deutsch ist<br>IN                 |            |                     |             |              | 1X            |                       | 4                 |
| Deutsch-<br>mobil                 |            | 1X                  | 2X          | 1X           | 1X            |                       | 2,4               |
| Direkt                            |            |                     |             | 1X           |               |                       | 3                 |
| Generation E                      |            |                     |             |              |               | 1X                    | 5                 |
| Kekse                             |            |                     |             |              | 1X            |                       | 4                 |
| Konfetti                          |            |                     |             |              | 1X            |                       | 4                 |
| Kontakt                           |            |                     | 2X          | 2X           | 5X            |                       | 3,33              |
| Német<br>nyelvtani<br>ABC         | 1X         |                     |             |              |               |                       | 0                 |
| Pass auf!                         |            | 1X                  | 3X          | 1X           | 1X            |                       | 2,33              |
| Pingpong                          |            |                     | 1X          | 1X           | 2X            |                       | 3,25              |
| Planet                            |            |                     | 2X          | 1X           | 2X            | 1X                    | 3,33              |
| Planetino                         |            |                     | 2X          |              | 1X            |                       | 2,66              |
| Rundum                            |            |                     |             |              |               | 1X                    | 5                 |
| Schritte                          |            |                     |             |              | 1X            | 1X                    | 4,5               |
| Start                             | 1X         | 1X                  | 2X          | 3X           | 1X            |                       | 2,25              |
| studio d                          |            |                     |             | 2X           |               |                       | 3                 |
| Tamburin                          |            |                     | 2X          |              |               |                       | 2                 |
| Tangram                           |            |                     | 1X          |              |               |                       | 2                 |
| Themen neu                        |            |                     | 1X          |              |               |                       | 2                 |
| Unterwegs                         | 1X         | 1X                  |             | 5X           | 1X            |                       | 2,5               |
| Ungarn-<br>deutsche<br>Volkskunde |            |                     |             |              |               | 1X                    | 5                 |
| Wir                               |            |                     |             |              | 1X            |                       | 4                 |
| Wir lernen<br>Deutsch             |            |                     | 1X          |              |               |                       | 2                 |
| Zeitschriften                     |            |                     |             |              | 1X            |                       | 4                 |

Die Anzahl der Befragten

## Anhang 29

### Frage 19: Welche Rolle spielte/spielt die Landeskunde in Ihren Stunden?

|       | <b>Antworten</b>  |
|-------|---|
| PB 1  | <i>„Ich denke, ziemlich große Rolle. Ich versuche in meinen Stunden erlebte Landeskunde zu unterrichten, also wir sehen uns oft Filme, Filmdetails, Musik, Videoklips an. Zu den Festen, Feiern bringe ich Bilder, literarische Texte, Filme, Musik mit. Wir suchen deutsche Rezepte im Internet, und backen eventuell die ausgewählten Kuchen und essen zusammen.“</i>                         |
| PB 2  | <i>„Es hängt davon ab, in was für einer Gruppe ich Deutsch unterrichte. In einer Klasse, wo ich nur 3 Stunden habe, habe ich einfach keine Zeit, mich damit viel zu beschäftigen. In Klassen mit erweitertem Deutschunterricht konzentriere ich mich mehr darauf.“</i>  |
| PB 3  | <i>„Ganz wichtige Rolle; d.h. bei fast allen Themen kommt sie vor, bei Briefen und anderen Aufgaben (HV, LV, Diagramme).“</i>   |
| PB 4  | <i>„nicht so große“</i>   |
| PB 5  | <i>„Ich verwende regelmäßig Lieder, Spiele, Sprüche. Wir beschäftigen uns mit Alltagssituationen. Wir besprechen immer, wie werden die Feste in Österreich und in Deutschland gefeiert. Ich denke Landeskunde ist wichtig in meinen Stunden.“</i>   |
| PB 6  | <i>„Sehr wichtige Rolle.“</i>   |
| PB 7  | <i>„In den Deutschstunden nicht sehr große, ich unterrichte aber auch das Fach Europäische Kenntnisse ein Mal pro Woche, wo die Landeskunde eine sehr wichtige Rolle spielt.“</i>   |
| PB 8  | <i>„Gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden.“</i>  |
| PB 9  | <i>„Wir haben ein Projekt in der Schule, es besteht aus 5 Themenwochen, 4 fremdsprachlichen Ferienlagern in den deutschsprachigen Ländern und 10 fremdsprachlichen Quizspielen. Die Themen sind also die deutschsprachigen Länder, deshalb spielt die Landeskunde bei uns eine sehr wichtige Rolle.“</i>  |
| PB 10 | <i>„In der Sprachschule, wo ich zur Zeit unterrichte spielt die Landeskunde fast keine Rolle. In der Fachmittelschule beschäftigten wir uns auch nicht viel damit, weil die Abiturienten das überhaupt nicht brauchen. Wenn wir manchmal etwas Zeit hatten, erzählte ich einige Geschichten, lasen wir Gedichte, über die geographischen Regionen und es gab manchmal solche Hausaufgaben.“</i> |
| PB 11 | <i>„Sie spielt eine wichtige Rolle. Ich möchte, dass meine Schüler vieles über deutschsprachige Länder kennenlernen, nicht nur grammatische Regeln, Wortschatz, usw. lernen/büffeln.“</i>   |
| PB 12 | <i>„gleiche Rolle wie die anderen Themen in den Deutschstunden“</i>   |

|       |  |
|-------|--|
| PB 13 | <i>„In der vierten Klasse (Unterstufe) lernen wir etwa 10 alte, authentische Reime und 10 Lieder. Das macht den Kindern Spaß, in den nächsten Jahrgängen wiederholen wir sie. (z.B. alle meine Entchen, Bruder Jakob, Ich bin Peter, Eins, zwei – Polizei usw.). In den Lehrbüchern „Wir lernen Deutsch“ hat fast jede Lektion landeskundliche Informationen: Feste, Bräuche, Schulsystem, Speisen, Städte, Dichter, Alltagsleben. Ich finde sie sehr nützlich, ich erzähle gern auch über meine eigenen Erlebnisse in den deutschsprachigen Ländern. Das Lehrbuch „Deutsch ist IN“ ist ziemlich modern. Es erhält sowohl landeskundliche als auch interkulturelle Informationen. Das ist mein Lieblingsbuch für die 8. Klasse (Deutsch als 2. Fremdsprache).“</i> |
| PB 14 | <i>„Ich versuche auch meine eigenen Erfahrungen weitergeben, wenn bestimmte Themen in dem Buch nicht vorkommen oder nur oberflächlich. Es ist wichtig, die Schüler auf die Unterschiede der DACH-Länder aufmerksam zu machen, nur die Sprachen bedeutet nicht alles. Wir versuchen auch Klassenausflüge organisieren damit die Schüler die landeskundlichen Informationen persönlich erleben.“</i>   |
| PB 15 | <i>„In meinem Konzept spielt sehr wichtige Rolle. Immer probiere ich über DACH-Land einige Geschichte, Märchen erzählen.“</i>  |
| PB 16 | <i>„Ich versuche landeskundliche Informationen in meine Stunden ständig einzubauen. Für die kleinen Kinder (für die Volksschulkinder) geht es am besten durch die Lieder, Reime, Sprüchlein. Ich teile meinen Schülern oft auch Infos vom Alltagsleben im deutschsprachigen Raum. Die Landeskunde halte ich für wichtig.“</i>  |
| PB 18 | <i>„wichtige Rolle“</i>  |
| PB 19 | <i>„Wenn ich die Möglichkeit habe versuche ich in die Stunde landeskundliche Informationen, eigen Erfahrungen zu bringen.“</i>   |
| PB 20 | <i>„gleiche Rolle, wie die anderen Themen in den Deutschstunden – wir haben nur 3 Stunden pro Woche, so können wir uns nicht so viel mit der Landeskunde beschäftigen.“</i>  |
| PB 21 | <i>„Landeskunde ist immer mit einbezogen.“</i>   |
| PB 22 | <i>„Es hängt vom Typ der jeweiligen Stunde ab. In den Stunden „Zivilisation der deutschsprachigen Länder“ steht es selbstverständlich im Fokus, in den „traditionellen“ Deutschstunden haben die landeskundlichen Themen kleinere Rolle.“</i>  |
| PB 23 | <i>„In den bilingualen Klassen unterrichte ich Landeskunde, in den Klassen mit normalem Lehrplan herrscht immer Zeitmangel, dort kommt Landeskunde eigentlich selten in den Unterricht.“</i>   |
| PB 24 | <i>„Man kann mit Hilfe von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht kulturelle und materielle Hintergrundinformationen über ein Land bzw. Länder vermitteln.“</i>  |
| PB 25 | <i>„Eine herausragende Rolle“</i>  |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Proband 17 gibt keine Antwort.

## Anhang 30

### Frage 24: Was ist/was sind die Ursache(n) dieser Verhältnisse?

|       | Antworten  |
|-------|--|
| PB 1  | <i>„Einerseits die Lehrbücher, die wir verwenden, beschäftigen sich in ihrem Stoff in einem ähnlichen Prozent mit den genannten Ländern. Interessant, dass mit Liechtenstein gar nicht beschäftigt wird (wir erwähnen nur). Andererseits mag ich hauptsächlich aus meinen persönlichen Erlebnissen arbeiten, darauf kann ich mein Unterrichtsmaterial besser aufbauen. Wo ich selbst mehrmals war, darüber kann ich authentischer erzählen.“</i> |
| PB 2  | <i>„Österreich ist in der Nähe, Deutschland ist eins der größten und wichtigsten Länder der EU.“</i>   |
| PB 3  | <i>„Deutschland und Österreich sind die wichtigsten deutschsprachigen Länder bei uns in Ungarn, viele bekannte Personen, Literatur und Politik aus diesen Ländern sind bei uns berühmt. Österreich ist unser Nachbar und die Kinder haben auch engeren Kontakt mit diesem Land.“</i>   |
| PB 4  | <i>„In den Büchern kommt auch größtenteils Deutschland vor. Ich verbrachte eine längere Zeit in Österreich, über dieses Land habe ich also auch relativ viele Informationen, aber die Schweiz kenne ich nicht gut.“</i>  |
| PB 6  | <i>„Deutschland ist das größte Land in diesem Sprachraum. Österreich ist unser Nachbarland. Für uns in Győr ist das sehr wichtig. Die Schweiz ist ein sehr schönes Land, aber dort spricht man Deutsch ganz anders. Die Bräuche sind ganz anders, als in Deutschland und in Österreich. Lichtenstein ist zu klein, wir besprechen nur die wichtigsten Informationen über dieses Fürstentum.“</i>   |
| PB 7  | <i>„Österreich und Deutschland sind näher zu Ungarn, nach Österreich machen wir sogar Klassenausflüge.“</i>  |
| PB 8  | <i>„Für uns sind Österreich und Deutschland viel wichtiger, als die anderen zwei Länder (Ursachen: Politik, Wirtschaft usw.)“</i>  |
| PB 10 | <i>„Das größte und bedeutendste deutschsprachige Land ist Deutschland, Österreich ist unser Nachbarland, die Schweiz ist nicht nur deutschsprachig. Über Lichtenstein sprechen wir so wenig, weil ich über den Zwergstaat nicht viel weiß, aber unsere Fußballmannschaften oft mit/gegenseinander spielen.“</i>  |
| PB 11 | <i>„Lektionen der Bücher beschäftigen sich eher mit Grammatik und Wortschatz des alltäglichen Lebens. Ursache ist auch Zeitmangel.“</i>  |

|       |   |
|-------|---|
| PB 13 | <p>„Die Lehrbücher enthalten viele Informationen über Deutschland. Auch ich habe sehr schöne und praktische Informationen über Baden-Württemberg (Donauessingen, Engen, Bodensee, Rheinfall), über Rheinland und Bonn (Fortbildungskurse 1996, 2003). Auch die freundlichen Beziehungen mit deutschen Kollegen, Familien helfen mir dabei. Österreich ist mein Lieblingsland: Natur, Berge, Seen, Städte, Wanderungen in den Alpen, Ordnung überall, Höflichkeit usw. Ich und meine Familie, wir haben schon fünfmal den Urlaub in Österreich verbracht. (z.B. Hochalpenstraße, Wien, Salzburg, Wörthersee). Als ich meine Diplomarbeit schrieb, bekam viele Informationen über die Schweiz. („Geographischer Hintergrund des Dramas Wilhelm Tell“). Ein viersprachiges Land, voll von Naturschätzen; (eigene Erlebnisse) z.B. Vierwaldstätter See, Rheinfall.“</p> |
| PB 14 | <p>„Auch die Kursbücher beschäftigen sich mit diesen Ländern in diesen „Mengen“. Mir fehlen auch die persönlichen Erlebnisse (z.B. in der Schweiz war ich noch nie, und es ist schwer, auch die anderen Länder regelmäßig zu besuchen – aus materialien Gründen).“</p>  |
| PB 15 | <p>„So können die Kinder diese Länder lernen. Solche Reihenfolge möchten sie eigene Reiseziele wählen.“</p>   |
| PB 16 | <p>„Die beiden deutschsprachigen Länder sind reich an Kulturschätzen. Man kann ziemlich leicht wertvolle Informationen finden, die man den Schülern beibringen kann. Da Deutschland das größte Land in Europa ist, wo Deutsch als Muttersprache gesprochen wird, halte ich für sehr wichtig, damit die Kinder dieses Land besser kennenlernen. Die meisten Kinderlieder und Reime stammen aus Deutschland (die in den Lehrbüchern zu finden ist). Ich persönlich habe mehr Kenntnisse von Deutschland, als von den anderen Ländern.“</p>  |
| PB 17 | <p>„Die früher genannten Lehrwerke beschäftigen sich nur mit diesen Ländern.“</p>   |
| PB 18 | <p>„Unsere Schule hat eine Schulpartnerschaft mit einem Gymnasium in Kirchheim unter Teck, wo unsere Schüler eine Woche verbringen, dann kommen die deutschen Schüler zu uns. Das wichtigste Ziel dieser Verbindung ist, die beiden Länder, die Menschen, das Alltagsleben, das Schulsystem und die Kulturen, Traditionen kennen zu lernen. Es ist selbstverständlich, dass wir uns vorwiegend mit Deutschland beschäftigen. Die Schweiz und Österreich spielen nur deswegen eine Rolle, wie sich ihre Sprache von dem Deutschen unterscheidet. Da unsere Stadt in der Nähe von schwäbischen Gemeinden liegt, haben die meisten Schüler schon Erfahrungen im Deutschunterricht, wenn sie in unsere Schule kommen, z.Bs. ausländische Verwandtschaften, frühere Kontakte. Sie interessieren sich dadurch lieber für Deutschland, weil sie oft hinfahren.“</p>        |



|       |  |
|-------|--|
| PB 19 | <i>„Ich kenne Deutschland am besten dazu habe ich eigene Materialien. Außerdem sind unsere Lehrbücher von Deutschland und da haben wir Themen fast ausschließlich von Deutschland. Im Internet findet man auch gute Filme und andere Materialien von Deutschland. Mit Österreich beschäftigen wir und auch, weil wir in der westlichen Teil von Ungarn wohnen. Deswegen waren viel Schüler mal in Österreich, in Wien. In der Schweiz war ich noch nicht, in den Lehrbüchern sind auch wenige Informationen zu finden.“</i>          |
| PB 20 | <i>„Deutschland und Österreich sind für die Kinder interessanter und erreichbarer. Unser Sprachlager organisieren wir auch in diese Länder.“</i>   |
| PB 21 | <i>„Österreich ist unser Nachbarland. Deutschland ist das größte Land.“</i>  |
| PB 22 | <i>„Das &gt;&gt;Gewicht&lt;&lt; der einzelnen Länder.“</i>   |
| PB 23 | <i>„Die Lehrbücher konzentrieren sich auf Deutschland. Wegen Zeitmangel können wir uns selten mit Landeskunde beschäftigen.“</i>   |
| PB 24 | <i>„Deutschland spielt eine hervorragende Rolle in der Führung der EU. Deutschland bietet die meisten Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, so wollen die meisten Schüler wegen Arbeitsmöglichkeiten später in Deutschland arbeiten oder leben. Das geringe Verhältnis der Schweiz zu den anderen zwei Ländern ist wegen der geographischen Entfernung zu erklären, außerdem ist Schwyzerdütsch nicht einfach zu verstehen oder zu sprechen. Liechtenstein ist ein sehr kleines Land in Europa. Die Jugendlichen kennen es nicht.“</i> |
| PB 25 | <i>„So viel / wenig tun sie für die deutsche Sprache.“</i>   |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Drei Probandinnen (fünf, neun, zwölf) geben keine Antwort.

### Anhang 31

**Frage 32: Was ist/was sind die Ursache(n) dieser Verhältnisse?**

|       | <b>Antworten</b>  |
|-------|---|
| PB 21 | <i>„Österreich ist unser Nachbarland. Deutschland ist das größte Land.“</i>                     |
| PB 22 | <i>„Das &gt;&gt;Gewicht&lt;&lt; der einzelnen Länder.“</i>                                      |
| PB 23 | <i>„Alle Länder versuche ich gleichmäßig zu behandeln.“</i>                                     |
| PB 24 | <i>„Es ist in dem zentralen Lehrplan für die zielsprachige Zivilisation so vorgeschrieben.“</i> |
| PB 25 | <i>„geografische Lage (Nähe), was tut das Land für die deutsche Sprache, Kultur“</i>            |

Verkürzung: PB = ProbandIn

## Anhang 32

**Frage 33: Welche Landeskundekonzepte sind für die Gestaltung landeskundlichen Lernens in Ihrem Unterricht wichtig?**

|       | Antworten  |
|-------|--|
| PB 1  | „D-A-CH Konzept und interkulturelles Konzept“  |
| PB 4  | „Die Kinder sollen es mögen, sonst vergessen sie alles gleich. Ich muss betonen, dass die Menschen in der fremdsprachlichen Kultur nicht anders sind, nur anders leben.“   |
| PB 6  | „Ich meine, die Bräuche, die Traditionen usw. gehören zu einem Land. Beim Unterricht verwende ich unterschiedliche Methode. Zum Beispiel: spielerische Aufgaben, Fotos zum Thema, Hörverstehen, Videos im Internet, Bildbeschreibung, eigene Fotos und Erlebnisse usw.“  |
| PB 7  | „Ich kenne keine.“   |
| PB 10 | „Ich halte authentische Hörtexte und Zeitungartikel, Zeitschriften und Magazine für wichtig.“  |
| PB 15 | „Zuerst muss ich mit Bildern, Texten über diese Länder erzählen. Dann machen wir einen kleinen Test. Später sammeln die Kinder für sie, was die wichtigen Informationen sind (z.B. Power Point, Plakat).“  |
| PB 16 | „interkulturelle und kulturwissenschaftliche Landeskunde“  |
| PB 17 | „Ich kenne die genannten Landeskundekonzepte leider nicht.“  |
| PB 18 | „Ich benutze keine speziellen Konzepte. Wichtig ist, dass ich die Schüler auf die Welt, auf die deutschsprachigen Gebiete, die deutsche Kultur aufmerksam mache, und ich möchte erreichen, dass sie alles mit offenen Augen betrachten und wenn sie von jemand deutsch angesprochen werden, sollten sie keinen Schock bekommen, sondern versuchen, Bescheid zu sagen.“ |
| PB 19 | „DACH Konzept“   |
| PB 21 | „Rahmenlehrplan“   |
| PB 22 | „keine der erwähnten Konzepte werden verwendet“  |
| PB 23 | „DACH-Konzept“   |
| PB 24 | „DACH-Konzept“   |
| PB 25 | „DACH, DACH und Ungarn vergleichen“  |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Zehn ProbandInnen (zwei, drei, fünf, acht, neun, elf, zwölf, 13, 14, 20) geben keine Antwort.

### Anhang 33

**Frage 34: Welche Ziele landeskundlichen Lernens sind für Sie und Ihren Unterricht am wichtigsten?**

|       | Antworten  |
|-------|--|
| PB 1  | <i>„Mut zum Reisen zu machen. Landeskundliche Inhalte komplex sehen zu lassen. Zusammenhänge zu erkennen. Offenheit auf die Welt, auf die interkulturellen Beziehungen zu wecken. Mentalität deutschsprachiger Leute mit unserer vergleichen zu können, und darin das Positive zu erkennen.“</i> |
| PB 2  | <i>„Ich möchte damit das Interesse der Schüler für die deutschsprachigen Länder erwecken. Ich will nicht nur Grammatik unterrichten. Ich will, dass sich die Schüler selbst dafür interessieren und Materialien im Internet suchen.“</i>   |
| PB 3  | <i>„Politik kennen; Kultur (Berühmte Personen, Gedichte, Literarische Texte erkennen); die deutschsprachigen Länder kennen“</i>  |
| PB 4  | <i>„Die Kinder sollen es mögen, sonst vergessen sie alles gleich. Ich muss betonen, dass die Menschen in der fremdsprachlichen Kultur nicht anders sind, nur anders leben. Möglichst viele echte Interaktionen.“</i>   |
| PB 6  | <i>„Traditionen, Bräuche vorstellen (Fasching...); Typisch Deutsch (Fachwerkhäuser, Speisen, Kleidungsstücke...); Berühmte Personen (Künstler, Schriftsteller, Dichter, Komponisten...); Musik hören (klassische, modische, Volksmusik...); Schöne Landschaften, Berge...“</i>                   |
| PB 7  | <i>„Das Land, dessen Sprache die Kinder lernen, näher kennenlernen; Interesse erwecken; Motivieren zum Sprachenlernen“</i>   |
| PB 8  | <i>„Die Kinder müssen die deutschsprachigen Länder kennenlernen. (Traditionen, Kultur, Gesetze, Regelungen usw.) Ziele: diese Kenntnisse den Kindern garantieren“</i>  |
| PB 9  | <i>„das Interesse der Schüler und Schülerinnen aufwecken; ihre Kenntnisse erweitern; eigene Erlebnisse betonen“</i>  |
| PB 10 | <i>„Die Kultur und die Gesellschaft des Zielsprachenlandes kennen lernen. Vorurteile abbauen. Die kommunikative Kompetenz entwickeln.“</i>   |
| PB 11 | <i>„geographische Kenntnisse; historische Kenntnisse; kulturelle Kenntnisse sprachliche Kenntnisse“</i>  |

|       |  |
|-------|--|
| PB 12 | <i>„Land und Kultur besser kennen lernen“</i>  |
| PB 13 | <i>„authentische Lieder lernen; authentische Reime lernen; geographische und historische Verhältnisse; Alltagsleben: Städte, Verkehr, Schulsystem, Reiseziele, Speisen, Feste, Bräuche“</i>  |
| PB 15 | <i>„die Länder erkennen; aus neuen Aspekten die Länder erkennen; Was ist für die Schüler wichtig? Zusammenfassung“</i>   |
| PB 16 | <i>„Sprachkenntnisse in lebendigen Situationen verwende; Integration verschiedener Fächer; Sprachkompetenz entwickeln; Interesse für das Leben in den deutschsprachigen Ländern aufwecken“</i>   |
| PB 17 | <i>„Die Kinder können deutschsprachige Kinderlieder und Sprüchlein kennenlernen und die richtige Aussprache üben.“</i>   |
| PB 18 | <i>„Wichtig ist, dass ich die Schüler auf die Welt, auf die deutschsprachigen Gebiete, die deutsche Kultur aufmerksam mache, und ich möchte erreichen, dass sie alles mit offenen Augen betrachten und wenn sie von jemand deutsch angesprochen werden, sollten sie keinen Schock bekommen, sondern versuchen, Bescheid zu sagen.“</i> |
| PB 19 | <i>„Geografische, historische, alltägliche- wenn sie mal nach Deutschland fahren können die praktischen Informationen nützlich sein.“</i>  |
| PB 21 | <i>„Befähigung: Textverstehen, Hörverstehen, Schreibfähigkeiten; Ziel: Kompetenzprüfung“</i>   |
| PB 22 | <i>„Wichtig weil die Schülerinnen, die zweisprachigen Klassen besuchen, müssen über einen Überblick verfügen.“</i>   |
| PB 23 | <i>„Interesse erwecken; geografische Kenntnisse; touristische Kenntnisse; Musik, Film aus den Ländern; Gastronomie“</i>  |
| PB 24 | <i>„Unterricht der deutschen Sprache; Vermittlung von Landeskunde über D-A-CH-Länder; dem Alter und der Situation entsprechende Informationen zum Alltag der Menschen anderer Kulturen zu geben“</i>   |
| PB 25 | <i>„DACH und Ungarn vergleichen; Land &amp; Leute kennen lernen, einander besser verstehen, das Interesse für die Kultur wecken; die bessere Kenntnis der deutschen Sprache; eine reichere Persönlichkeit entwickeln“</i>  |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Drei Probandinnen (fünf, 14, 20) geben keine Antwort.

## Anhang 34

### Frage 35: Halten Sie die Landeskunde für wichtig oder unwichtig? Warum?

|       | <b>Antworten</b>   |
|-------|--|
| PB 1  | <i>„Ich halte es für wichtig, eben wegen der Toleranz, und deswegen, dass man aus seiner engen Welt austritt, und andere Leute, andere Kulturen, andere Bräuche, andere Sitten kennenlernt. Natürlich ist auch die Erweiterung des Allgemeinwissens nicht zu unterschätzen.“</i>   |
| PB 2  | <i>„Für wichtig. Man kann eine Sprache nicht beherrschen, wenn man keine landeskundlichen Kenntnisse hat.“</i>   |
| PB 3  | <i>„Natürlich halte ich sie für wichtig. Eine Sprache ohne Hintergrundinfos (Kultur, Politik, Geographie) zu lernen ist es sinnlos.“</i>   |
| PB 4  | <i>„Ich halte sie für wichtig, weil die Kinder die Länder kennen lernen müssen, deren Sprache sie benutzen, so sind sie auch motivierter. Aber erst ab einer bestimmten Sprachniveau ist es möglich.“</i>  |
| PB 6  | <i>„Meiner Meinung nach ist die Landeskunde sehr wichtig. Die gehört zur Kultur eines Volkes, eines Landes.“</i>   |
| PB 7  | <i>„Wichtig. Wenn die Kinder das Land und die Menschen andere (deutschsprachigen) Länder kennen, werden sie motivierter, die Sprache dieses Landes zu lernen.“</i>   |
| PB 8  | <i>„Wichtig, viele wollen später im Ausland arbeiten, sie müssen die Kultur, Traditionen usw. des Empfängerlandes gut kennenlernen.“</i>   |
| PB 9  | <i>„Ich halte es für wichtig, nicht nur die Sprache sondern auch die Kultur, Sitten und das Alltagsleben eines Landes kennenzulernen.“</i>   |
| PB 10 | <i>„Am Anfang des Sprachlernens halte ich die Landeskunde für unwichtig, weil ich glaube, dass man zuerst gewisse Regelmäßigkeiten erlernen und einüben soll, erst danach ist es wertvoll, uns mit der Landeskunde zu beschäftigen. Dann hat sie schon größere Bedeutung, weil man auch mit der kulturellen, literarischen, historischen usw. Lage des Ziellandes in Klare sein soll.“</i> |
| PB 11 | <i>„Wichtig: Schüler sollten Land, Leute, Kultur, Geschichte, usw. des Landes kennenlernen, dessen Sprache sie als Fremdsprache gewählt haben.“</i>  |
| PB 12 | <i>„Ich halte sie für wichtig.“</i>  |
| PB 13 | <i>„Wichtig. Wenn man eine Fremdsprache lernt, muss auch das Land, Volk, Kultur kennenlernen.“</i>   |
| PB 15 | <i>„Ohne Landeskunde darf man nicht unterrichten, weil die Schüler die Sprache nicht verstehen können.“</i>  |

|       |   |
|-------|---|
| PB 16 | <i>„Für wichtig. Durch die landeskundlichen Informationen kann man neue Inspirationen zum Deutschlernen gewinnen.“</i>  |
| PB 17 | <i>„Die Landeskunde ist wichtig, sie gehört zu dem Fremdsprachenunterricht, die Kinder können mit der Hilfe der Landeskunde die Sprache richtig beherrschen.“</i>   |
| PB 18 | <i>„Absolut wichtig. Man kann eine Sprache nicht lernen, wenn man das Land, die Mentalität der Menschen wenigstens teilweise nicht kennt, es ist fast genauso wichtig, wie die Grammatik.“</i>  |
| PB 19 | <i>„Ja, auf jedem Fall, Landeskunde und Kultur gehören auch zum Darf Unterricht. Das mach Spaß, di Kinder interessieren sich dafür, wenn sie mal dort waren erzählen gern darüber.“</i>   |
| PB 21 | <i>„Wichtig. Bei den Prüfungen kommen viele Themen vor.“</i>  |
| PB 22 | <i>„Wichtig weil die Schülerinnen, die zweisprachigen Klassen besuchen, müssen über einen Überblick verfügen.“</i>  |
| PB 23 | <i>„Ich halte Landeskunde für sehr wichtig, weil man damit den Unterricht interessanter machen kann.“</i>   |
| PB 24 | <i>„Ich halte die Landeskunde für wichtig. Es gibt viele Gründe, warum landeskundliche Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht wichtig sind. Um erfolgreich mit den Muttersprachlern zu kommunizieren, braucht man nicht nur den Wortschatz sondern auch die Mentalität der Menschen, ihre Gewohnheiten und Verhaltensweisen in konkreten Alltagssituationen kennen zu lernen, d.h. der Lerner soll einiges über die zielsprachliche Gesellschaft erfahren, um die eventuellen Fehler und Missverständnisse im Kontakt mit ihnen vermeiden zu können. Es ist selbstverständlich, wenn man eine Fremdsprache lernt, so möchte man auch Informationen über die Menschen, die diese Sprache sprechen und über die Kultur des Landes erwerben. Die Vermittlung der neuen, für den Schüler interessanten und abwechslungsreichen landeskundlichen Themen führt zur Steigerung der Aufmerksamkeit, der Aktivität und des Interesses sowohl am einzelnen Thema als auch generell an der Sprache als solcher. Damit ist auch die Vermeidung der Langeweile im Unterricht und Kreativitätslosigkeit bei den Schülern zu erreichen. Die Schüler können sich auch durch zahlreiche Reisemöglichkeiten oder durch den Schüleraustausch zum Lernen einer Sprache angeregt fühlen. Deshalb ist es erforderlich, dass die landeskundlichen Texte das Weltbild und Denkvermögen erweitern.“</i> |
| PB 25 | <i>„wichtig, Erlebnisse und Gefühle vermitteln, die bessere Kenntnis der deutschen Sprache, die Kommunikation fördern: Wortschatz erweitern, Lesen, Sprechen, Verstehen, Hören, Schreiben, In den bilingualen Klassen ist Landeskunde ein Fach“</i>   |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Drei Probandinnen (fünf, 14, 20) geben keine Antwort.

## Anhang 35

**Frage 36: Was machen Sie in der Landeskunde so wie Ihre ehemaligen LehrerInnen, und was ganz anders? Warum?**

|       | <b>Antworten</b>   |
|-------|--|
| PB 1  | <p>„Was mir damals gefallen hat, und ich selbst für sehr wichtig halte, das ist der persönliche Kontakt mit dem unterrichteten Thema und dadurch mit den Schülern, und die Begeisterung und Liebe zum Thema. Die Schüler neugierig zu machen, auch selbständig etwas nachzusehen, nachzulesen oder auszusuchen finde ich auch wichtig.</p> <p>So bewusst ist es bei mir nicht, was ich so oder anders mache. Vielleicht war es schon zu lange her, als ich mich als Schülerin oder Studentin mit Landeskunde beschäftigt habe.“</p>  |
| PB 2  | <p>„Die Methoden sind ähnlich, die Bücher unterschiedlich.“</p>  |
| PB 3  | <p>„Ich benutze authentische Materialien z.B. Filme, Hörtexte, Internet um den Unterricht interessanter zu tun.“</p>   |
| PB 4  | <p>„Ich mache alles anders, weil meine SchülerInnen noch nicht gut genug Deutsch sprechen. Aber meine Uni-Lehrerinnen halte ich dabei für Vorbild, und versuche viel und „liebepoll“ über die Länder, die ich kenne, zu erzählen.“</p>   |
| PB 6  | <p>„Früher waren die Methode und die technischen Voraussetzungen nicht so vielfältig als heute. Unsere LehrerInnen haben sehr viel erzählt und viele Fotos und Bilder gezeigt. Wir haben auch deutsche Musik gehört. Als ich Kind war, war die Kommunikation nicht so wichtig. Wir haben sehr viel gelesen, aber wir haben über diese Texte nicht so viel gesprochen. Ich unterrichte ganz anders. Wir besprechen diese Themen, wir suchen im Internet, wir spielen Situationen, jede Person kann ihre Meinung ausdrücken, wir können spielerische Aufgaben lösen oder zu zweit/in einer Gruppe arbeiten.“</p> |
| PB 7  | <p>„Ich mache eigentlich fast alles genauso (Bereiche, Materialien).“</p>  |
| PB 8  | <p>„Bei mir gibt es Landeskunde“</p>   |
| PB 9  | <p>„Im Gymnasium lernten wir keine Landeskunde. Ich unterrichte die wichtigsten Informationen, die Grundkenntnisse über DAF-Länder.(Ich unterrichte Schüler mit verschiedenen Lernströmungen – Dyslexie, Dysgraphie, und behinderte Schüler, deshalb können wir nur „Grundinformationen“ erlernen.)“</p>   |
| PB 10 | <p>„Im Gymnasium gab es kaum Landeskunde, so mache ich fast alles so, wie meine Lehrer an der Hochschule, weil das mir gefallen hat.“</p>  |

|       |   |
|-------|---|
| PB 11 | <i>„Wir lesen Zeitungsartikel, schauen Filme an, besprechen Texte, sammeln Informationen, vergleichen mit anderen deutschsprachigen Ländern und Ungarn.“</i>  |
| PB 12 | <i>„Ich versuche interaktiv zu sein.“</i>   |
| PB 13 | <i>„Mein ehemaliger Lehrer, gab ein volles Bild über Österreich (an der Hochschule). Er ist mein Vorbild in Landeskunde. Im Gymnasium hatten wir ein Heft „Landeskunde“, worin wir Bilder, Artikel, Informationen über die deutschsprachigen Länder sammelten. Es freut mich, wenn ein Schüler Ergänzungshausaufgabe, Fleißaufgabe macht (im Deutschheft). In den letzten Jahren machen wir Projektarbeit auf große Papiere (Wortigel usw.). Die Landkarte über die deutschsprachigen Länder hängt an der Wand des Sprachlabors (bei der Hand). Die interaktiven Aufgaben sind anschaulich und machen den Schülern Spaß.“</i> |
| PB 15 | <i>„Früher konnten die Lehrer nicht mit vielen Möglichkeiten für die Schüler die Landeskunde anzeigen. Jetzt kann man: Website benutzen, deutschsprachige Dörfer, Städte die Verbindung halten, Bücher, Bilder; mit Internet Kontakt halten (z.B. Videokonferenz)“</i>  |
| PB 16 | <i>„Man kann im Unterricht wesentlich mehr Materialien verwenden, als früher. Man hat die Möglichkeit, mit den Kindern ins Ausland zu fahren, um die Gelernten im Alltagsleben verwenden zu können. Früher hatten wir diese Möglichkeit in Ungarn gar nicht. Der Unterricht wird immer interaktiver.“</i>   |
| PB 17 | <i>„Ich glaube, ich mache fast alles ganz ähnlich, weil meine ehemaligen LehrerInnen schon die wichtige Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht erkannt haben.“</i>  |
| PB 18 | <i>„Als ich noch zur Schule ging, standen sehr wenige Hilfsmittel für die LehrerInnen zur Verfügung, ich erinnere mich z.Bs. nicht daran, dass wir irgendwann einen Hörtext gehört hätten oder Sprachspiele gespielt hätten. Ich versuche jetzt – wie es gelingt – jedes Mal, um die sprachlichen Hemmungen der Schüler zu lösen.“</i>  |
| PB 19 | <i>„Ich lernte Deutsch damals mit einer ganz anderen Methode als die Kinder von heute. Auch die Möglichkeiten sind anders- heute kann man Filme im Internet suchen, und z.B. mit Whiteboard präsentieren. Damals hatten wir keine solchen Möglichkeiten.“</i>   |
| PB 21 | <i>„Die Bildung an der Uni ist unvergleichbar mit dem Unterricht in der Grundschule.“</i>   |



|       |  |
|-------|--|
| PB 22 | <i>„So ausführlich hat sich meine damalige Lehrerin mit den Themen nicht beschäftigt weil ich keine zweisprachige Klasse besuchte.“</i>  |
| PB 23 | <i>„Ich arbeite ganz anders. Ich glaube damals kam Landeskunde zu kurz, vor allem an der Universität.“</i>   |
| PB 24 | <i>„Ich hatte im Gymnasium keine Landeskunde, nur an der Hochschule. An der Hochschule unterrichteten dieses Fach hauptsächlich Muttersprachler, die sich in erster Linie danach strebten, den Studenten neue Information überdies D-A-CH-Länder mitzuteilen. Wir haben viel Nützliches bekommen, bzw. gelernt, wo wir die Informationen über die D-A-CH-Länder nachsehen können, wie uns in der Landeskunde auskennen können. Ich versuche am Gymnasium auch, den Schülerinnen mitzuteilen, wo sie die nützlichen Informationen über die D-A-CH-Länder finden können. In den Stunden bevorzuge ich aber die aktive Teilnahme der Schüler. Sie müssen Referate vortragen, verschiedene interessante Aufgaben lösen, Texte verarbeiten, analysieren, für die nächste Stunde zu einem Thema Informationen nachsuchen usw.“</i> |
| PB 25 | <i>„Anders: Erlebnisse und Gefühle vermitteln (sehr wichtig), Projekte erstellen, im Internet recherchieren;<br/>So wie sie: die bessere Kenntnis der deutschen Sprache, die Kommunikation fördern: Wortschatz erweitern, Lesen, Sprechen, Verstehen, Hören, Schreiben.“</i>   |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Drei Probandinnen (fünf, 14, 20) geben keine Antwort

## Anhang 36

**Frage 37: Erfahren bzw. erfahren Sie während Ihrer Laufbahn Veränderungen in der Beurteilung der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn?**

|       | <b>Antworten</b>   |
|-------|--|
| PB 1  | <i>„Nur im Maße der Veränderungen der politischen Verhältnisse. Und das auch nicht in der Beurteilung, sondern eher im Angebot der verwendbaren Lehrmaterialien, der Möglichkeiten der Methoden. Ich denke, das hängt in erster Linie von der Interesse, Kenntnissen der DeutschlehrerInnen ab, wenn sie sich damit gern beschäftigen, und bereit sind, auch neben den Materialien im aktuellen Lehrbuch Extras zum Unterricht zu suchen und mitzubringen, dann bekommt Landeskunde eine wichtigere Rolle im Unterricht. Aber es hängt auch von der eventuellen Schülergruppe ab, was, in welcher Form, in welchem Maße beigebracht werden kann (neben dem Obligatorischem), und wie offen sie es nehmen.“</i> |
| PB 2  | <i>„Ich habe keine solchen Erfahrungen.“</i>   |
| PB 3  | <i>„Ja. Es wurde wichtiger.“</i>   |
| PB 4  | <i>„Ich arbeite erst seit ein paar Jahren.“</i>  |
| PB 6  | <i>„Ja. Früher war die Landeskunde nicht so wichtig. Es gab keine deutsche Einheit. Wir haben viel mehr über die DDR gesprochen. Wir haben Brieffreunde und Brieffreundinnen aus der DDR gehabt. Wir konnten nur von dort Informationen bekommen. Ich habe über zehn Jahre lang mit einer Brieffreundin aus Leipzig korrespondiert.“</i>   |
| PB 7  | <i>„Ja, sie ist wichtiger geworden.“</i>   |
| PB 8  | <i>„Ja, die Landeskunde wurde wichtiger, als früher.“</i>  |
| PB 9  | <i>„Heutzutage ist es wichtiger, Landeskunde zu unterrichten. Früher (vor 10-15 Jahren) war es –meiner Meinung nach – nicht betont.“</i>   |
| PB 10 | <i>„Nein.“</i>   |
| PB 12 | <i>„Ich glaube, die Beurteilung der Landeskunde hat bei uns-wenigstens in unserem Schultyp- nicht viel verändert.“</i>   |
| PB 13 | <i>„Die Rolle der Landeskunde war auch früher wichtig. Aber die Methoden sind viel abwechslungsreicher heutzutage. Mit Hilfe von Internet finden wir eine Menge Informationen. Auch die Arbeitsformen sind abwechslungsreicher (Gruppenarbeit, Partnerarbeit), so ist die Arbeit erlebnisvoll.“</i>  |

|       |  |
|-------|--|
| PB 15 | <i>„Immer muss ich verändern, weil die Welt auch verändert.“</i>   |
| PB 16 | <i>„Der Landeskunde-Unterricht hat in den vorigen Jahren immer größere Bedeutung im Deutschunterricht in Ungarn bekommen.“</i>   |
| PB 17 | <i>Die Veränderungen kommen immer Schritt für Schritt und nicht zu schnell, aber laufend.“</i>   |
| PB 18 | <i>„keine Erfahrung“</i>   |
| PB 19 | <i>„Ich meine ja, Landeskunde ist ein wichtiger Teil geworden.“</i>  |
| PB 21 | <i>„Das wurde wichtiger.“</i>  |
| PB 22 | <i>„Es wird immer weniger geschätzt – leider – wie die deutsche Sprache selbst. Englisch überwiegt immer mehr.“</i>  |
| PB 23 | <i>„Ich denke Landeskunde gewinnt an Bedeutung. Immer mehr Bücher kommen mit landeskundlichen Materialien auf den Markt. Die Lehrbücher enthalten auch immer mehr landeskundliche Informationen. Ich denke man hat immer mehr Bedarf daran.“</i>   |
| PB 24 | <i>„Ja. Innerhalb von vielen Jahren unterlag die Landeskunde zahlreichen Veränderungen. Noch vor ein paar Jahren diente der Fremdsprachenunterricht nur zum fehlerlosen Erwerb einer Zielsprache und zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit im Ausland. Die Landeskunde war damals nicht mit einbezogen und deshalb natürlich im Unterricht nicht realisiert. Die Vermittlung der Landeskunde war innerhalb von vielen Jahren vernachlässigt und ihre Rolle unterschätzt. Die landeskundlichen Inhalte wurden am Anfang überhaupt nicht berücksichtigt und im Fremdsprachenunterricht völlig übersehen. Man konzentrierte sich viel mehr auf die Sprache als solche, ohne auf landeskundliches Wissen überhaupt Rücksicht zu nehmen. Die Landeskunde war nicht als Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler anerkannt.“</i> |
| PB 25 | <i>„Landeskunde wird immer wichtiger.“</i>   |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Vier Probandinnen (fünf, elf, 14, 20) geben keine Antwort

## Anhang 37

**Frage 38: Welche Rolle spielt die Landeskunde Ihrer Meinung nach heutzutage im Deutschunterricht in Ungarn? Was denken Sie: warum?**

|      | <b>Antworten</b>   |
|------|--|
| PB 1 | <i>„Mit der Eröffnung der Welt, dass die Leute dorthin und so viel reisen können, wie sie wollen, wurden auch die Schwerpunkte versetzt. Viele Schüler haben auch selbst Erfahrungen, waren auf deutschem Sprachgebiet, deshalb können wir uns in diesen Fällen auch an ihre Kenntnisse, Erlebnisse zu unterstützen. Einige machen gern Präsentationen über allerlei landeskundlichen Themen, die sie besonders interessieren, oder als Projektthemen können wir Landeskunde gut nützen. Eigentlich in alle Themen kann man Landeskunde miteinbeziehen, sei es Sport, Mode, Technik, Umweltschutz, Verkehr usw.“</i> |
| PB 2 | <i>„Es hängt von dem Klassentyp ab. Wo man dafür Zeit hat, unterrichtet man vieles. Diese Länder sind in der Nähe, viele Schüler werden da studieren oder arbeiten. Außerdem haben wir eine gemeinsame Geschichte.“</i>  |
| PB 3 | <i>„Sie spielt wichtige Rolle. Wegen interkulturelle Kontakte. Die Welt öffnet sich, d.h. man fährt, reist leichter, einfacher als vorher. Die Schüler haben auch persönliche Erfahrungen.“</i>  |
| PB 4 | <i>„Bei den zweisprachigen Schulen spielt sie eine große Rolle, sonst nicht so große.“</i>   |
| PB 6 | <i>„Die spielt eine große Rolle. Deutschland ist ein sehr wichtiges Land in Europa. Dieses Land spielt eine bestimmte Rolle in unserem Leben auch. Die Wirtschaft, die Industrie sind auch in Ungarn sehr wichtig. Ich kann hier die Firma Audi und die Audi Akademie erwähnen. Ich meine, die Beziehungen sind stärker, wenn wir ihre Kultur usw. besser kennen lernen. So können wir unsere Studenten und Studentinnen auch effektiver lehren.“</i>  |
| PB 7 | <i>„Deutsch ist auch heutzutage eine der beliebtesten Fremdsprachen in Ungarn. Die deutschsprachigen Länder liegen nicht so weit, Österreich ist sogar ein Nachbarland. Landeskunde erweckt das Interesse zum Sprachenlernen. Viele Jugendliche und Erwachsene lernen, studieren und arbeiten in diesen Ländern oder wollen das in der Zukunft. Wenn sie das Land, die Menschen, die Trachten ... kennen, ist ihnen das Alltagsleben in diesen Ländern einfacher.“</i>   |
| PB 8 | <i>„Die Rolle der Landeskunde ist vielleicht ein bisschen größer als früher, aber ist noch immer nicht genügend. Sehr oft gibt es nur eine Lektion (oder nur ein kleiner Teil innerhalb der Lektionen) der Lehrbücher, die sich mit diesem Thema beschäftigt.“</i>   |
| PB 9 | <i>„In den meisten Lehrbüchern finden sich landeskundliche Texte, die viele Informationen über die Zielländer enthalten. Diese helfen bei dem Unterricht der Landeskunde. Die Lehrer wenden auch dem Unterricht der Landeskunde größere Aufmerksamkeit zu. Die modernen Medien helfen auch dabei (Lieder, authentische Zeitungsartikel, Filme, usw.)“</i>  |

|       |  |
|-------|--|
| PB 10 | <i>„Ich bin der Meinung, dass die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht sehr gering ist. Man sagt, dass die Kommunikation und interkulturelle Kontakte die wichtigsten Gebiete des Unterrichts seien, aber sowohl das Abitur als auch die meisten Sprachprüfungen verlangen zu viel Grammatik und so kann die Landeskunde kaum eine Rolle bekommen.“</i>  |
| PB 11 | <i>„Landeskunde wird weniger wichtig, grammatische Tests, Leseverstehen, Hörtexte stehen im Vordergrund.“</i>  |
| PB 12 | <i>„Sie spielt eine wichtige, aber nicht DIE wichtigste Rolle. Wahrscheinlich denken viele, dass Landeskunde nur nebenbei, wenn man noch Zeit hat, gebraucht werden kann/sollte.“</i>  |
| PB 13 | <i>„In der Grundschule ist wichtig, die 4 Fertigkeiten zu beherrschen. Man kann auch über die Landeskunde sprechen, lesen, schreiben, landeskundliche Texte hören. Am Anfang des Fremdsprachenlernens trifft man deutsche Lieder, Reime; sie kommen auch später gut. Die verschiedenen Themen, Dinge, Bräuche kann man leicht vergleichen. (in Ungarn und in Deutschland). Die Rolle der Landeskunde hängt sowohl vom Lehrbuch, als auch vom Fremdsprachlehrer. Es lohnt sich die Studenten an der Uni zu motivieren: Projekte ausprobieren, an den ausländischen Seminaren teilnehmen usw. Hat ein Lehrer schöne authentische Erlebnisse, beschäftigt sich gern mit Landeskunde.“</i> |
| PB 15 | <i>„Sehr wichtige Rolle, weil die Schüler im Ausland lernen, arbeiten, leben möchten. Dazu braucht man landeskundliche Erfahrungen auch, was wir in der Schule, in der Familie auch finden können.“</i>  |
| PB 17 | <i>„Meiner Meinung nach hat die Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn schon eine wichtige Rolle, aber einige Aspekte sind noch deutiger als die anderen. Die LehrerInnen und die Kinder brauchen vielleicht mehrere Zeit dafür während des Schuljahres.“</i>  |
| PB 18 | <i>„keine Erfahrung“</i>   |
| PB 21 | <i>„wichtig: viele gehen ins Ausland; viele deutsche Filme, die Sprache und Hintergrund (Kultur, Politik, Literatur ...) gehören zusammen.“</i>  |
| PB 22 | <i>„Nur in den Spezialklassen ist es wichtig, in den anderen Klassentypen sind nur die Sprachkenntnisse selbst wichtig.“</i>   |
| PB 23 | <i>„Landeskunde kommt immer mehr in den Unterricht. Die Lehrbücher vermitteln auch landeskundliche Kenntnisse. Es hängt wahrscheinlich mit Globalisierung zusammen.“</i>   |
| PB 24 | <i>„Heutzutage kann man sich kaum den Fremdsprachenunterricht ohne Landeskunde vorstellen. Die Landeskunde befasst sich mit einer Gesellschaft in ihrer aktuellen Entwicklung und umfasst die ganze Menge von verschiedenen Themen, die mit dieser Gesellschaft und mit dem von ihr bewohnten Land eng verbunden sind. Zu den vorhandenen Themen gehören z.B. Politik, Wirtschaft, Ökonomie und Kultur. Die Landeskunde ist für den Fremdsprachenunterricht deshalb von Bedeutung, weil sie in jeder Hinsicht das Lernen einer Fremdsprache unterstützt.“</i>  |
| PB 25 | <i>„In den bilingualen Klassen ist Landeskunde ein Fach wie Deutsch, Mathematik usw.“</i>  |

Verkürzung: PB = ProbandIn

Fünf Probandinnen (fünf, 14, 16, 19, 20) geben keine Antwort.

## **Abstract**

Die vorliegende Masterarbeit gibt einen Überblick über die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn. Dabei wurde untersucht, wie die landeskundlichen Inhalte sowie die Grundsätze der neuesten Landeskundekonzepte im Nationalgrundcurriculum und den verschiedenen Rahmencurricula dargestellt werden bzw. wie sich die in den Curricula erscheinenden Prinzipien in der Praxis, d.h. im Deutschunterricht und im Unterricht der zielsprachigen Zivilisation (Landeskunde) als selbstständiges Fach verwirklichen. Die Basis der Masterarbeit sind die Textanalyse der Curricula und eine schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens. Die Befragung wurde unter DeutschlehrerInnen durchgeführt, die Deutsch in Ungarn lernten bzw. studierten und zurzeit Deutsch oder Deutsch und Landeskunde in Grundschulen und/oder Mittelschulen in Ungarn unterrichten. Die 25 ausgefüllten Fragebögen wurden mithilfe der Software MAXQDA analysiert.

Ziel der Untersuchung ist, die derzeitige Lage der Landeskunde im ungarischen Deutschunterricht zu präsentieren, bestimmte Prozesse und Veränderungen im Landeskundeunterricht darzustellen, aufgrund der Ergebnisse Fragen und Hypothesen bezüglich der zukünftigen Entwicklung aufzuzeigen sowie Themen zu weiteren Forschungen anzubieten.