

## Entwicklung linguistischer Kompetenz auf Sekundarstufe II\*

Die Kenntnisse der Schüler können im Fremdsprachenunterricht durch eine gleichzeitige Förderung von mehreren Kompetenzen erweitert werden. Zu diesen Kompetenzen zählt auch die linguistische Kompetenz, die im Rahmenlehrplan der Ungarndeutschen Schulen „Wurzeln und Flügel“ in weitere vier Bereiche gegliedert ist. Ein einsatzfähiges Sprachwissen können sich die Schüler nur durch eine komplexe Förderung aneignen.

Den Gegenstand dieser Untersuchung bildet die Passivkonstruktion, welches grammatische Phänomen zur Teilkompetenz der linguistischen Kompetenz, der morphologisch-syntaktischen Kompetenz gehört. Die Untersuchung dieser Konstruktion im schulischen Umfeld verlief in der Audi Hungaria Schule, in Győr. Teilnehmer waren die Schüler des elften Jahrganges im Schuljahr 2016/2017 und deren Deutschlehrer.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand ein Grammatikalitätstest, bei dem die Probanden zwölf Sätze als grammatisch korrekt oder inkorrekt beurteilen sollten. Der Grammatikalitätstest wurde um eine Fragebogenbefragung ergänzt.

Die Ergebnisse vorliegender Studie zeigen, dass die Schüler der Passivkonstruktion im Nationalitätenunterricht im sechsten bis achten Jahrgang begegnen und dass sie bis Ende des zehnten Jahrganges alle Formen gelernt haben bzw. erkennen können sollen. Das Verhältnis der Anzahl der richtigen und falschen Antworten im Test zeigt aber, dass ihr Wissen im elften Jahrgang jedoch noch nicht stabil ist: Die grammatisch inkorrekten Sätze (in einer der Testaufgaben), wirkten auf die Probanden manchmal irreführend, und korrekte Sätze wurden in den Antworten der Probanden wiederum als nicht korrekt eingestuft.

Dieses grammatische Wissen soll bis zum Abitur, einer Leistungsfeststellung des Allgemeinwissens am Ende des zwölften Jahrganges erweitert werden, da die Schüler im elften Jahrgang bezüglich des Passivs erst über ein Grundregelwissen verfügen, weil sie die Formen und Arten von Passivkonstruktionen erst zu 60 Prozent erkennen können. Die Passivkonstruktion im Deutschen weicht vom ungarischen Sprachgebrauch stark ab, aber durch die zweisprachige Lernumgebung, durch die muttersprachlichen und zweisprachigen Lehrer sowie durch das Üben dieser grammatischen Form in verschiedenen simulierten und realen (Lern-)Situationen wird sie im sprachlichen System der Schüler fest verankert.

Schlüsselwörter:

Fachdidaktik, Nationalitätenunterricht, Kompetenz, Entwicklung, Passivkonstruktion

### 1. Einleitung: Begründung der Themenwahl

Als Lehramtsstudentin hat man einen schweren Weg vor sich, bis man den Lehrerberuf ausüben kann. Während des Studiums erhalten die Studenten mehr theoretische Kenntnisse, als Informationen über die Praxis im Alltag. Es macht die Situation noch schwieriger, dass junge Lehramtskandidaten die Probleme erst „on the spot“, also vor Ort, in der Klasse antreffen und sie haben meistens keine oder wenig Hilfe und Erfahrung beim Lösen der

---

\* Betreut wurde die Arbeit von Márta Müller.

verschiedenen Probleme bei der Planung und Durchführung ihrer Stunden. Solche Probleme ergeben sich, wenn man den Lernenden lexikalische, grammatische oder andere Phänomene beibringen möchte, die nur in der L2, aber nicht im L1 vorhanden sind. Zu diesen Problemen gehört die Passivkonstruktion, die Gegenstand folgender Untersuchung ist.

Die deutsche Sprache verfügt über zwei Genera verbi: man kann Äußerungen im Aktiv aber auch im Passiv formulieren. Im Ungarischen wird die Passivkonstruktion zwar verwendet (a macska fel van mászva a fára, be van csukva az ajtó), aber es wird oft als grammatisch inkorrekt betrachtet und nur in der Umgangssprache gebraucht. Dieser Unterschied führt dazu, dass ungarische Schüler den Unterschied zwischen Aktiv- und Passivsätzen nur schwer verstehen.

Als Lehrer ist einem diese Schwierigkeit implizit bewusst, weil man früher, als Sprachlerner denselben Weg ging und die gleichen Probleme hatte. Trotz der eigenen Erlebnisse ist das Lehren des Phänomens von der Seite des Lehrers und das Erlernen im Unterricht von den Schülern kompliziert. Ist die Situation noch schwieriger, wenn ein Muttersprachler (vs. Nichtmuttersprachler) einem das Passiv beibringen möchte? Welche Rolle spielen die Lehrer im Lernprozess? Welche Lehr/Unterrichtsmethoden werden am häufigsten gebraucht und welche wirken am besten? Das sind die wichtigsten Fragen, auf die folgender Beitrag Antworten zu finden versucht.

## **2. Kompetenzmodell und Rahmenlehrplan**

Das ungarndeutsche Schulwesen wird – über die Bildungs- und Minderheitengesetze und das allgemeine Bildungswesen betreffenden Regierungsverordnungen hinaus – von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) mit verschiedenen Dokumenten versorgt. Diese Dokumente sind Teil des Bildungsleitbildes „Wurzeln und Flügel“. Vorliegender Beitrag setzt sich zum Ziel, einen kleinen Ausschnitt der linguistischen Kompetenz von ungarndeutschen Sekundarschülern zu untersuchen, deshalb liegt es auf der Hand, den Rahmenlehrplan (RLP) und das Kompetenzmodell (KM) eingangs kurz vorzustellen. Was ist die Aufgabe des Rahmenlehrplans laut (der) LdU?

Der Rahmenlehrplan bildet die Grundlage für die Entwicklung lokaler Lehrpläne und gibt den Schulen inhaltliche Gestaltungsfreiheit. Die im Rahmenlehrplan formulierten Anforderungen werden in lokalen Lehrplänen so konkretisiert, dass entsprechend den Gegebenheiten vor Ort eigene schulische Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet werden. Erst auf der Ebene des lokalen Lehrplans fallen Entscheidungen über Unterrichtsgegenstände, Materialien, Unterrichtsformen, die Einbeziehung außerschulischer Lernformen usw. (KM 2011: 4)

Neben dem Rahmenlehrplan ist auch das Kompetenzmodell ein Grunddokument für den Unterricht, das die relevanten Anforderungen in den vier Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts in den ungarndeutschen Schulen festlegt. Diese sind die sprachliche Handlungskompetenz, die landeskundliche-interkulturelle Kompetenz, die linguistische Kompetenz und die Methodenkompetenz. Das Kompetenzmodell beinhaltet eigentlich „Kann-Beschreibungen“ der verschiedenen Klassenstufen, die aber nicht mit den „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens identisch sind (KM 2011: 1).

### 3. Hypothese

Nach der Analyse der oben genannten Dokumente wurde die folgende Hypothese formuliert: Die Schüler im elften Jahrgang sollten laut des Rahmenlehrplans für zweisprachige ungarndeutsche Schulen schon nach der zehnten Klasse alle Passivformen kennen. So sind sie fähig, grammatisch korrekte Sätze, die Passivkonstruktionen beinhalten, von inkorrekten Sätzen zu unterscheiden. Die diesbezüglichen Anforderungen im Rahmenlehrplan sind die folgenden:

<b>Verb</b>	■ Vollverb	■ Präsens, Perfekt
	■ Hilfsverb	■ haben, sein, werden
	■ Modalverb	■ sollen, wollen, mögen
		■ würde mit Infinitiv
		■ Passiv: Präsens, Präteritum, Perfekt
		■ Rektion der Verben
		■ Verben mit präpositionalem Objekt
<b>Substantiv</b>	■ Artikel	■ bestimmter, unbestimmter Artikel
	■ Genus	■ Masc., Fem., Neutr.
	■ Numerus	■ Singular, Plural
	■ Kasus	■ Nom, Akk., Dat., Gen.

50 RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT DER BILINGUALEN DEUTSCHEN NATIONALITÄTENSCHULEN IN UNGARN

Abb. 1: Linguistische Kompetenz, Klassenstufen 6–8 – Auszug (RLP 2011: 50)

<b>Verb</b>	■ Vollverb	■ Präsens, Perfekt
	■ Hilfsverb	■ alle Hilfsverben
	■ Modalverb	■ alle Modalverben und subjektiver Gebrauch
		■ würde mit Infinitiv, Konjunktiv I, II
		■ alle Passivformen (mit Modalverben)
		■ Rektion der Verben
<b>Substantiv</b>	■ Artikel	■ bestimmter, unbestimmter Artikel, Artikelgebrauch
	■ Genus	■ Masc., Fem., Neutr.,
		■ Verben mit präpositionalem Objekt ■ Funktionsverbgefüge

RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT DER BILINGUALEN DEUTSCHEN NATIONALITÄTENSCHULEN IN UNGARN 63

Abb. 2: Linguistische Kompetenz, Klassenstufen 8–10 – Auszug (RLP 2011: 50)

Die Formulierung dieser Hypothese wird darüber hinaus noch durch die entsprechende Beschreibung über die linguistische Kompetenz im Kompetenzmodell gestärkt. Das Kompetenzmodell enthält die folgenden „Kann-Beschreibungen“ bei Abschluss der 10. Stufe, die das Erkennen der Passivkonstruktionen vorschreiben.

Der/die Schüler(in) kann

- den im Unterricht häufig gebrauchten morphologischen Formenbestand der Wortklassen des Deutschen weitgehend korrekt anwenden
- einfache morphologische Zusammenhänge erkennen
- häufig gebrauchte syntaktische Strukturen weitgehend selbstständig und in der Regel korrekt anwenden
- die Funktion bekannter syntaktischen Strukturen weitgehend selbstständig erkennen (KM 2011: 20).

Das Ergebnis der Untersuchung sollte nicht nur einen Überblick über den Wissensstand der Lerner geben, sondern auch Hilfe zum Verstehen des Lernprozesses leisten und auch die Wichtigkeit der Einstellung und des Hintergrundwissens des Lehrers nachweisen.

#### 4. Untersuchungsort – Audi Hungaria Schule

Die Audi Hungaria Schule liegt in Raab/Győr und ist eine der neuesten zweisprachigen Schulen im Land. Sie ist von der Firma Audi errichtet worden, um – wie auch das Motto der Schule es sagt – eine Begegnung, ein Begegnungsort zu sein.

Die Audi Hungaria Schule wurde im Schuljahr 2010/11 als Teil des Ungarndeutschen Bildungszentrums Baja/Baje gegründet. Sie starteten mit den Jahrgängen 1–3. und mit der Sekundarstufe I. (5. Klasse). Mit der Zeit ist die Schule eine selbständige Schule geworden

und seit dem Schuljahr 2016/17 läuft der Unterricht schon in einem neuen Gebäude. Nächstes Jahr wird es den ersten Abiturjahrgang in der Schule geben und parallel dazu startet die Schule auch eine duale Fachausbildung in deutscher Sprache.

Die Audi Hungaria Schule kann auch als Bildungszentrum betrachtet werden, weil sie Kinder und Jugendliche im Alter von 3 bis 18–19 Jahren betreuen kann. Die Erziehung beginnt schon im Kindergarten auf Deutsch (die sekundäre Sozialisation fängt so an), weil die Kinder aus Familien mit unterschiedlichem Hintergrund kommen, d.h. aus Familien, die völlig deutschsprachig, zweisprachig oder aber nur ungarischsprachig sind (zum Sprachstand und Schulwesen der Ungarndeutschen vgl. Knipf-Komlósi / Müller 2018: 51–67). Die Schule ist frei wählbar für alle, also nicht nur Kinder von Eltern, die bei Audi arbeiten, sind willkommen. Erst ab der ersten Klasse werden die Kinder in verschiedene Klassenzüge eingeteilt. Zu diesem Zeitpunkt müssen sich die Eltern entscheiden, ob das Kind am Deutschunterricht oder am Nationalitätenunterricht teilnehmen soll. Auch im Nationalitätenunterricht hat die Schule das Ziel, dass die Kinder ab der ersten Klasse alles auf Deutsch (er)lernen. Der Nationalitätenklassenzug ist noch nicht vollständig, er wird im aufsteigenden System ausgebaut. Der älteste Jahrgang ist zurzeit die elfte Klasse in der Schule. Offiziell gibt es (in diesem Jahrgang) hier nur eine Klasse, weil sie eine sogenannte „Versuchsklasse“ ist, aber sie lernen in getrennten Gruppen, nach zwei unterschiedlichen Lehrplänen und Richtlinien (deutscher Unterricht sowie ungarndeutscher Nationalitätenunterricht).

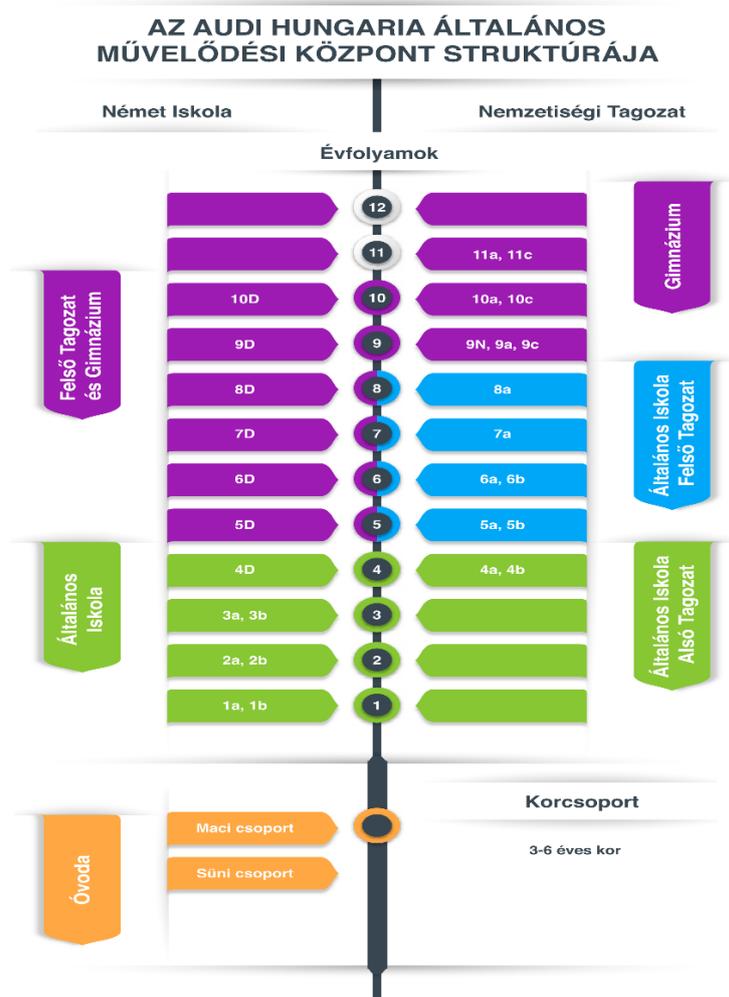


Abb. 3: Struktur der Audi Hungaria Schule (Audi Hungaria Schule)

Meine Untersuchung betraf die Gruppe 11.a in dieser „Versuchsklasse“ im elften Jahrgang (die aufgrund eines deutschen Lehrplans unterrichtet wird) nicht, weil die Neuigkeit, das Potenzial für eine empirische Untersuchung in der DaF-Perspektive der Nationalitätenausbildung liegt.

Wie sieht dieser Nationalitätenunterricht aus? Er ist grundsätzlich für ungarische Schüler gedacht, die nach dem Lehrplan für ungarndeutsche Schulen, also nach dem RLP „Wurzeln und Flügel“ unterrichtet werden. Ab dem 9. Jahrgang spielen auch die deutschen Lehrpläne und Richtlinien eine wichtige Rolle im Unterricht, was den Unterricht der Audi Hungaria Schule zu einer Ausnahme macht. Als Abschluss müssen die Schüler am Ende ihrer Schulzeit die Sprachprüfungen DSD I. und II. und eine englische Sprachprüfung neben dem ungarischen oder dem ungarischen und deutschen Abitur ablegen. Die Schule verlangt keine Sprachkenntnisse am Anfang der schulischen Ausbildung in der Audi Hungaria Schule, aber bildet Jugendliche mit hohem Sprachniveau für die Zukunft aus.

## 5. Linguistische Kompetenz

### 5.1 Begriffsbestimmung: „Kompetenz“

Das Wort *Kompetenz* kommt aus dem Lateinischen: „Der lateinische Begriff *competentia* stammt von dem Verb *competere* ab. Er bedeutet zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern, aber auch zukommen, zustehen.“ (zit. nach Bühler/Koch. 2001: 56–57)

In der angewandten Linguistik hat Noah Chomsky Pionierarbeit bei der Formulierung der Definition von *Kompetenz* geleistet. Dieses Wort ist heute zu einem Grundbegriff der Sprachpädagogik geworden .

In der Kommunikationswissenschaft ist Kompetenz vor allem durch John Austin und Noam Chomsky Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre [...] in die linguistische Terminologie der Sprechakttheorie eingeführt worden. Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mithilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele [...] Sätze bilden und verstehen zu können. Sie beschreibt die Fähigkeit, einer potenziell unendlichen Menge von Ausdruckelementen eine ebenso potenziell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen. Chomsky stützt sich hierbei unter anderem auf Wilhelm von Humboldts Schrift *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* von 1836. Kompetenz im Sinne Chomskys ist die Kenntnis der Sprache, über die Sprecher und Hörer intuitiv verfügen, über die sie aber nur in seltensten Fällen explizit Rechenschaft ablegen können. (Huber 2004: 21)

Da im Fremdsprachenunterricht die Sprachen als Ganzes gefördert werden sollen, sollen immer mehr Kompetenzen während des Unterrichts berücksichtigt und gefördert werden.

Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der neben dem Rahmenlehrplan die Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn bestimmt, definiert die linguistische Kompetenz wie folgt: „Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden.“ (GERS 2001, Kap. 5.2) Die linguistische Kompetenz ist also einerseits die Kenntnis der sprachlichen Mittel, andererseits eine Fähigkeit, eine Fremdsprache zu gebrauchen. Diese Kompetenz ist eine Teilkompetenz, die laut GERS zusammen mit der soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz zur kommunikativen Sprachkompetenz gehört (ebd.).

### 5.2 Kognitive Ebene der sprachlichen Kompetenz

Sprachliche Kompetenz umfasst zwei Bewusstseins Ebenen, einerseits die prozedurale, andererseits die reflexive Kompetenz. Die prozedurale Kompetenz umfasst die Fähigkeit „durch eine Sprache zu kommunizieren und die Welt zu begreifen.“ Die reflexive Kompetenz bedeutet, „alles mögliche über eine bestimmte Sprache [zu] wissen [...] ohne [...] die Sprache

auch zu sprechen“, zu wissen, „wie und unter welchen Bedingungen sie funktioniert.“ (Knapp/Lehmann 2006: 5)

Hinsichtlich des Erwerbs einer Fremdsprache gibt es mehrere Möglichkeiten, wie und unter welchen Bedingungen man eine Sprache erlernt. Heutzutage arbeiten viele Menschen im Ausland und oft kommt es vor, dass sie vor dem Auslandsaufenthalt weder eine Sprachschule besucht noch an Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben. „Die Sprachkompetenz von Menschen, die zu formaler Bildung keinen Zugang hatten, ist nicht selten auf prozedurale Kompetenz beschränkt“ stellen Knapp und Lehmann (2006: 6) fest. Über den Erwerb einer zweiten Sprache schreiben sie Folgendes:

Der Lerner erwirbt [...] Elemente des Sprachsystems auf der Ebene reflexiver Kompetenz. Das setzt ihn freilich noch nicht in den Stand, in der Sprache auch zu kommunizieren. Um das zu erreichen, muss er sein Wissen automatisieren, oder prozeduralisieren [...] durch Übung [...]. Die Sprachkompetenz von Menschen, die zu wenig Gelegenheit hatten, die Sprache, in der sie unterrichtet wurden, zu praktizieren, ist oft auf reflexive Kompetenz beschränkt. (ebd.)

Nach dem Rahmenlehrplan wird die linguistische Kompetenz noch in weitere vier Teile unterteilt: (1) Wortschatz und Redemittel, (2) Morphologie und Syntax, (3) Aussprache und Intonation sowie (4) Rechtschreibung und Zeichensetzung. Der konkrete Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags, die Passivkonstruktion, gehört zum Bereich Morphologie und Syntax. Diese Teilkompetenz wird im Unterricht nicht isoliert gefördert, denn das übergreifende Ziel des Sprachunterrichts ist es, dass die Schüler die deutsche Sprache möglichst korrekt und angemessen beherrschen und anwenden sollen. Deshalb soll diese Kompetenz integriert und in allen Teilkompetenzen gefördert werden. (KM 2011: 17)

## **6. Die Passivkonstruktion**

In den traditionellen Schulgrammatiken gibt es zwei Grundformen von Passivkonstruktionen: Das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv, beide werden im Nationalitätenunterricht auf Sekundarstufe II unterrichtet. Diese zwei Passivtypen (Begriffe) werden zunächst aus präskriptiver, dann auch aus einer lernergrammatisch-sprachpädagogischen Perspektive erläutert. Mithilfe folgender Definitionen wird der konkrete Untersuchungsgegenstand der empirischen Untersuchung vorgestellt.

Die Passivkonstruktionen werden von Gerhard Helbig und Joachim Buscha folgenderweise beschrieben:

Das **Vorgangspassiv** wird gebildet aus den konjugierten Formen des Hilfsverbs *werden* [...] + Partizip II des Vollverbs. Im Perfekt, Plusquamperfekt und Futur II verliert das Partizip II von *werden* das Präfix *ge-* [...]. Das Vorgangspassiv drückt den gleichen Sachverhalt in der objektiven Wirklichkeit aus wie das Aktiv. Es unterscheidet sich von Aktiv jedoch durch eine verschiedene Blickrichtung auf das Geschehen. [...]. Das Zustandspassiv drückt [...] einen Zustand – als Resultat eines Prozesses – aus (Helbig/Buscha 1988: 161–162)

Das **Zustandspassiv** wird gebildet aus den konjugierten Formen des Hilfsverbs *sein* [...] + Partizip II des Vollverbs. Das Präsens des Zustandspassivs entsteht formal dadurch, dass das Perfekt des Vorgangspassivs um *worden* reduziert wird, das Präteritum des Zustandspassivs dadurch, dass das Plusquamperfekt des Vorgangspassivs um *worden* reduziert wird (Helbig/Buscha 1988:163–164)

Diese Definitionen sind für Fremdsprachenlerner nicht so einfach zu verstehen, denn dieses Handbuch ist an erster Stelle für Lehrer herausgegeben worden. Schauen wir uns an, wie ein jüngeres, benutzerfreundlicheres Lehrbuch dieses Phänomen erklärt. „Das Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik“ von Dreyer/Schmidt ist eines der am meisten verbreiteten Übungsbücher zur deutschen Grammatik, das seit seinem ersten Erscheinen bis dato zahlreiche Neuauflagen erlebt hat. Die Übungsgrammatik formuliert den Gebrauch der Passivkonstruktion folgendermaßen:

In einem Aktivsatz ist das Subjekt, die handelnde Person wichtig [...]. In einem Passivsatz steht die Handlung im Vordergrund; die handelnde Person (das Subjekt des Aktivsatzes) ist oft unwichtig oder uninteressant und wird meist weggelassen (Dreyer/Schmitt 1991: 101)

Diese Definition beschreibt dasselbe Phänomen wie Helbig/ Buscha, aber für den Unterricht, und für die Sprachlerner ist diese Formulierung viel besser geeignet. Obwohl hier die Bildung der Passivkonstruktion nicht beschrieben wird, gibt das Lehr- und Übungsbuch den Schülern einen guten Ausgangspunkt zum Erlernen der Passivkonstruktion. Die Definitionen der beiden Passivformen sind auch schülergerechter ausgedrückt als bei Helbig und Buscha, weil das keine Schülergrammatik ist.

Nach der Definition der Passivkonstruktion im Deutschen ist es wichtig, auch über die ungarische Sprache und ihre Möglichkeiten der Passivbildung zu schreiben, denn die Untersuchung wurde mit Schülern durchgeführt, deren Muttersprache das Ungarische ist.

Wie auch Mária Berényi (2001: 37–40) erläutert, gibt es im Ungarischen eine Passivkonstruktion, die aber selten gebraucht wird, weil passivische Bedeutung meistens mit der Aktivform des Satzes ausgedrückt wird. Dafür gibt sie zwei triftige Gründe. Im Ungarischen sind die transitiven und intransitiven Verben leicht zu unterscheiden, daneben erlaubt die Sprache eine gewisse Freiheit in Bezug auf die Wortfolge im Satz.

## **7. Untersuchungsablauf**

Die Untersuchung kann in drei größere Teile geteilt werden. Zum ersten Teil gehören die Vorbereitungen, unter anderem die Kontaktaufnahme mit der Schulleitung der Audi Hungaria Schule, um die Einzelheiten zu klären. Die Zusammenarbeit mit Schulen erfordert große Aufmerksamkeit, Feingefühl und Geduld von beiden Seiten, aber Schulen sind der beste Ort für die Untersuchung verschiedener Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Das ist eine authentische Umgebung, wo Schüler und Lehrer das Lernen, bzw. Lehren praktizieren und ihr Verhalten untersucht werden kann.

Im zweiten Schritt erfolgte die persönliche Kontaktaufnahme. Eine Untersuchung kann man sowohl mit Distanziertheit, als auch mit Zutraulichkeit durchführen. Die Distanziertheit kann dazu führen, dass die Ergebnisse der Untersuchung negativ beeinflusst werden, das Ziel wäre aber eine Atmosphäre zu schaffen, wo adäquate Ergebnisse erzielt werden können. Wenn man die Versuchspersonen bzw. Probanden auch in ihrer natürlichen Umgebung beobachten evtl. befragen kann, bekommt man einen genaueren Einblick und die Ergebnisse werden noch präziser. Die Komponenten der Forschung vor Ort: die Tiefeninterviews, Klassenbeobachtungen und Gespräche mit den Schülern waren als eine Art Einstimmung auf den Fragebogen geplant.

Der wichtigste Schritt war der dritte, in dem eine Online-Befragung durchgeführt wurde. Diese Befragung bestand aus einem Fragebogen für die Lehrkräfte, die im Nationalitätenunterricht Deutsch als Fremdsprache unterrichten und aus einem anderen Fragebogen für die Schüler des elften Jahrgangs, die im Nationalitätenunterricht lernen.

## **8. Forschungsmethoden**

### **8.1 Fragebögen**

Um mehr über die Effektivität des Lehrens und Lernens von Passivkonstruktionen im Unterricht in der Audi Hungaria Schule zu erfahren, wurden als Erhebungsinstrument Online-Fragebögen angewandt. Bei der Auswahl der Methoden für die Feldforschung verwendete ich das wohlbekanntes Werk von Earl Babby (2003). Dann entwickelte ich einen Fragebogen. Die Schüler und Lehrer füllten Fragebögen mit ähnlichen Fragen aus. Die Fragebögen bestanden einerseits aus Fragen zu den Sozialdaten der Probanden, andererseits aus Fragen zur Passivkonstruktion. Die Sprache der beiden Fragebögen war Ungarisch, denn die hundertprozentige Verständnissicherung war ein grundsätzlicher Aspekt während der Befragung. Ich nahm an, dass sowohl die Lehrer, als auch die Schüler zu fast 100 Prozent Ungarisch als Muttersprache hatten.

Bei der Auswahl der Fragen standen einerseits der Schultyp – die Audi Hungaria Schule ist eine Nationalitätenschule mit zweisprachigem Deutschunterricht und seine Charakteristika selbst, andererseits die Entwicklung der linguistischen Kompetenz in Bezug auf die Passivkonstruktion im Fokus. In den Fragebögen gab es sowohl Entscheidungsfragen, als auch offene und halboffene Fragen. Bei den offenen und halboffenen Fragen sollten die Befragten meistens ihre Meinungen angeben, aber sie konnten ihre Antworten erweitern und konkretisieren. Mit den verschiedenen Fragentypen wurde gesichert, dass die Aufmerksamkeit der Befragten möglichst am Thema haften bleibt. Da die Befragungsmethode „Fragebogen“ bei offenen Fragen meistens subjektive Antworten enthält, war das Ziel, auch ein objektives Mittel zu nutzen. Diesem Kriterium entsprach der Grammatikalitätstest.

Die Fragebögen wurden von den Schülern zu 55,55% ausgefüllt, bei den Lehrern war die Zahl der zurückgeschickten Fragebögen 50%. Dieser Prozentsatz ist unter den schriftlich durchgeführten Erhebungen eine relativ gute Rücklaufquote. Vielleicht hätte man vor Ort ein besseres Ergebnis erzielen können, aber ich wollte vermeiden, dass die Schüler in der Stunde einander helfen und dem Lehrer Fragen zum Thema stellen können. Ob die Schüler die Sprache zu Hause verwenden, kam im Fragebogen nicht vor.

## **8.2 Grammatikalitätstest**

Da in der Forschungshypothese die Fähigkeit der Schüler, die Passivkonstruktionen zu unterscheiden als Gegenstand benannt wurde, brauchte man eine Methode zum Testen, mit der man dieses Phänomen möglichst objektiv messen kann. Passivkonstruktionen können am besten schriftlich untersucht werden, so schien der Grammatikalitätstest ein perfektes Elizitierungsinstrument der linguistischen Kompetenz im DaF-Unterricht zu sein. Der Grammatikalitätstest, der in der einschlägigen Fachliteratur auch als Grammatikalitätsurteil bekannt ist, hat den folgenden Ablauf:

Von den Proband(inn)en wird ein Urteil zu mehreren Sätzen im Hinblick auf eine bestimmte grammatikalische Konstruktion verlangt, es handelt sich also um eine Form der Elizitierung von Sprachwissen. Nach dem Hören oder Lesen soll eine Einschätzung abgegeben werden, ob ein Satz eher „richtig“ oder „falsch“ ist. Häufig müssen die Urteile nummerisch in Hinblick auf eine Fünf- oder Sieben-Punkte-Skala abgegeben werden. (Riemer/Settinieri 2010: 95)

Im Grammatikalitätstest wurden zwölf Sätze verwendet, die mithilfe des „EM Übungsgrammatik“-Buches angefertigt worden sind. Dieses Übungsbuch war den Schülern nicht bekannt. Ziel des Tests war, dass alle möglichen Passivtypen- und formen, die die

Schüler in der elften Klasse den Anforderungen des Rahmenlehrplans entsprechend kennen sollten, in der Aufgabe zum Grammatikalitätsurteil vorkommen. Manche der Beispielsätze waren mit Absicht inkorrekt – das Ziel des Grammatikalitätstests besteht ja gerade darin, dass die Versuchspersonen entscheiden müssen, ob ein Satz grammatisch korrekt oder inkorrekt ist. Deswegen gibt es unter den zu beurteilenden Beispielsätzen vorgangspassivische Konstruktionen mit und ohne Subjekt bzw. Agensphrase (1, 2, 3, ...), Modalverben (9, 10) und Sätze mit Zustandspassiv (8). Die korrekten und inkorrekten Beispielsätze waren die folgenden:

1. Es wird schnell gefahren.
2. Der Patient wird vor der Operation untersucht.
3. Es wird sonntags nicht gearbeitet.
4. Es ist klar, dass der Verletzte sofort operiert werden.
5. Sie hofft, vom Bahnhof abgeholt zu werden.
6. Die Kartoffeln wurden schälen.
7. Die Aufgabe wird gemacht werden.
8. Ich bin gefragt werden.
9. Die Flüsse dürfen nicht länger verschmutzt werden.
10. Der Park soll erweitert werden.
11. Wir sind von einer Reporterin gefragt geworden.
12. Abends um 9 Uhr wird die Tür abgeschlossen.

Im Test sollten die Proband(inn)en nur die Entscheidung treffen, ob die Sätze grammatisch „korrekt“ oder „nicht korrekt“ sind, eine abgestufte Beurteilung in Form einer Skala wurde nicht erwartet. Bei der Ausfüllung des Testes konnten sie alle Sätze gleichzeitig sehen, was für sie manchmal hilfreich war, manchmal aber verwirrend auf sie wirkte.

## **9. Ergebnisse der Untersuchung**

Eine Untersuchung ist ohne Ergebnisse nicht vollständig, aber diese Ergebnisse sind nur dann nützlich, wenn sie gut und sinnvoll ausgewertet werden. Im ersten Teil dieses Kapitels werden die Ergebnisse der zwei Fragebögen (Fragebögen der Schüler und der Lehrkräfte) präsentiert und im zweiten Teil die Ergebnisse der Grammatikalitätsbeurteilung interpretiert. Die folgenden Schlussfolgerungen kann man nach der Analyse der Antworten in den Fragebögen formulieren.

## **9.1 Unterrichtsablauf**

Auch die Ergebnisse der Fragebögen belegen, dass die Schüler der elften Klasse der Audi Hungaria Schule nicht nur Angehörige des Ungarndeutschtum sind. Die Angaben beweisen, dass auch diese ungarndeutsche Schule nicht nur Schüler aufnimmt, die eine engere Beziehung zum Ungarndeutschtum haben. Diese Vielfältigkeit schadet dem Fremdsprachenunterricht aber gar nicht. Die Mehrzahl der 17–18-jährigen Schüler besuchte weder einen ungarndeutschen Kindergarten, noch eine ungarndeutsche Schule, noch haben sie persönliche Kontakte zum Ungarndeutschtum. Diese Schüler bekamen früher keinen besonderen Deutschunterricht, sie haben ihren jetzigen Wissensstand auch den Ergebnissen der Fragebögen nach in der Audi Hungaria Schule erworben, was zirka 3–4 Jahre Deutschlernen bedeutet.

Nach den Angaben der Schüler laufen 60% der Unterrichtsstunden auf Deutsch. Neben den Deutschstunden, wo sie Deutsch als Fremdsprache lernen, haben sie auch Stunden, wie Volkskunde oder deutsche Literatur, die ebenfalls auf Deutsch laufen. Das zeigt, dass die Schüler ihr fremdsprachliches Wissen in mehreren Bereichen üben und erweitern können.

Zu dieser Übung und Erweiterung braucht man auch Lehrer, die diese Kenntnisse und Kompetenzen den Kindern beibringen. Aus den Antworten der Lehrer stellte sich heraus, dass auch die Mehrheit der Lehrer wenig Bezug zum Ungarndeutschtum hat, aber es gibt viele Lehrer die schon seit mehr als fünf Jahren im Nationalitätenunterricht unterrichten. Daneben ist es ein wichtiger Umstand, dass die Lehrer im Lehrerkollegium einen Universitätsabschluss und mehr als fünf Jahre Unterrichtserfahrung haben. Der Universitätsabschluss ist in einem Gymnasium auch nach dem Bildungsgesetz eine Vorschrift. Die Bereitschaft zur Weiterbildung zeigt sich auch an dem Alter der Lehrer. Alle Befragten sind zwischen 30–50 Jahre alt. Bei der Gründung der Schule war es ein Ziel, dass in das Lehrerkollegium Lehrer aufgenommen werden, die das Lehren als eine Berufung betrachten und nach ihren eigenen Angaben sorgfältig arbeiten.

Wie dies auch aus den Fragebögen hervorging, arbeiten in der Schule sowohl in der Nationalitätenabteilung, als auch in der deutschen Abteilung muttersprachliche und nichtmuttersprachliche Lehrer. Dieser Umstand weckte in mir die Neugier, die Passivkonstruktion in einer solchen Umgebung zu untersuchen. Die Erwartungen sind erfüllt worden: Die Lernatmosphäre und Lernbedingungen in der Audi Hungaria Schule sind einzigartig: die kooperativen Lernformen stehen im Unterricht im Mittelpunkt.

Das Prinzip der Mehrsprachigkeit gilt für die ganze Audi-Schule, denn sie bilden und erziehen Schüler, die im Erwachsenenalter mindestens in drei Sprachen „nativelike“ sprechen können. Dieser Umstand bringt aber auch Probleme mit sich, die Vivian Cook wie folgt beschreibt: „Bilinguals have accepted the role assigned to them in a society that is dominated by monolinguals and where bilingualism is a problem but monolingualism is not“ (1999: 196) Die nichtmuttersprachlichen/zweisprachigen Lehrer haben ihre „vorgeschriebenen“ Rollen tatsächlich angenommen, denn laut der Befragung des Lehrerkollegiums übernehmen die nichtmuttersprachlichen Lehrer die Mehrheit der Aufgaben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Muttersprachler beinahe nur die Sprechfertigkeit der Schüler fördern, die nicht Muttersprachler hingegen alle anderen Kompetenzen, wie Lesen, Hören, Schreiben und generell den guten Sprachgebrauch fördern. Diese Entscheidung wurde von der Schulleitung aus dem Grunde getroffen, weil die Schüler mit den Nichtmuttersprachlern ein realeres Bild über und ein Vorbild für das Sprachlernen haben, wie dies auch Vivian Cook formuliert:

If students are convinced of the benefits of learning an L2 and recognise their unique status as standing between two worlds and two cultures, more students may go on higher levels of L2 use; those who do give up may feel more satisfied with the level of L2 use they achieve [...]. (Cook 1999: 204)

Dass den Schülern die Ähnlichkeiten und Gegensätze zwischen den zwei Sprachen, Ungarisch und Deutsch, bewusst werden, das liegt also an den zweisprachigen Lehrern, ganz wichtig ist diese Brückenrolle bei dem Erlernen der grammatischen, lexikalischen und anderen Formen wie Intonation usw. einer anderen Sprache, wie beim Erlernen der Passivkonstruktion.

## **9.2 Passivkonstruktion**

Zuerst war es wichtig festzustellen, ob das Erwerben der Passivkonstruktion nach den Vorschriften des Rahmenlehrplans erfolgt oder nicht. Die Antworten auf die Frage „Wann bist du/sind die Schüler der Passivkonstruktion zum ersten Mal begegnet?“ waren einstimmig: Das Erlernen der Passivkonstruktion fängt in der 7. Klasse an, was mit den Vorschriften über die Progression der linguistischen Kompetenz des Rahmenlehrplans übereinstimmt. (RLP 2011: 50) Auf die Frage „Inwieweit kann das Erlernen der Passivkonstruktion im Unterricht nach den Vorschriften des Rahmenlehrplans erfüllt werden?“ gegebenen Lehrerantworten entsprachen ebenfalls den Vorschriften des Rahmenlehrplans. Das ergibt sich auch daraus, dass der lokale Lehrplan und der Bildungsplan in der Arbeitsgemeinschaft für Deutsch nach

dem Rahmenlehrplan ausgearbeitet wurden, um die gemeinsame Progression der parallelen Lernergruppen zu sichern.

An zweiter Stelle war für die Interpretation der Ergebnisse wichtig zu wissen, wie die Schüler diese grammatische Konstruktion erlernt und eingeübt haben. Darüber konnten natürlich die Lehrer mehr erzählen, aber aus den Antworten der Schüler wurde auch klar, dass die Passivkonstruktion sowohl von den muttersprachlichen, als auch von den nichtmuttersprachlichen Lehrern behandelt wurde, aber mehr geübt wurde sie später mit den nichtmuttersprachlichen Lehrern. Es ist aber wichtig anzumerken, dass diese Konstruktion zuerst öfter auf Ungarisch erklärt worden ist als auf Deutsch, damit das Verstehen und der Gebrauch gesichert wurden.

Für das Üben der Passivkonstruktion wurden mehrere Methoden und Übungsformen angewendet. Die Schüler konnten sich nur an die Satzumformulierungen und an die Übersetzung von Sätzen erinnern, was teilweise mit den Angaben der Lehrer im Einklang stand. Sowohl von den Lehrern, als auch von den Schülern wurden als die besten, meistgebrauchten Übungsformen die Satzumformulierungen und das Üben im Kontext genannt. Erst nach diesen zwei Übungsformen kam die Übersetzung von Sätzen bei den Lehrern an die Reihe. Darüber hinaus erwähnten die Lehrer das Einprägen des Agensanschlusses (*von/durch/mit*) und das Finden von passivischen oder passivähnlichen Konstruktionen im Ungarischen in der Aufzählung der verwendeten Übungsformen. Die aufgezählten Übungstypen (und Aufgaben) wurden den Lehrwerken entnommen, welche die Schule verwendet, oder sie stammten aus den eigenen Materialsammlungen der Lehrer. In dieser Schule werden die verwendeten Lehrwerke nicht von der Schule, sondern von der Lehrperson selbst bestimmt. Diese zwei Unterrichtsstützen wurden als gleichrangig bewertet, was die Frage der Adäquatheit der Lehrwerke erhebt.

Die Aneignung der Passivkonstruktion machen auch die genetischen/typologischen Unterschiede zwischen den zwei Sprachen Deutsch und Ungarisch schwer, denn aus den Antworten der Schülerfragebögen wird klar, dass es nach der Meinung der Schüler im Ungarischen keine Passivkonstruktion gibt. Trotzdem konnten sie Beispiele für Passivkonstruktionen angeben, die aber in der Alltagssprache nicht gebräuchlich sind, sogar als „schlechtes Ungarisch“ betrachtet werden. Gegenüber dieser Sichtweise stehen aber die Antworten der Lehrer, die in dieser Frage uneinheitlich waren. Was aber deutlich einstimmig war, war die Antwort auf die Frage „Wie schwer ist das Erlernen der Passivkonstruktion Ihrer Meinung nach?“ Auf einer Skala von 1 bis 6 haben die meisten Befragten (90%) die Stufe 5

angegeben, also ist dieser Schritt im Erlernen der deutschen Sprache nach der Meinung der Lehrer mühsam.

Weil es ein mühsamer Prozess ist, ist es nützlich zu wissen, welche konkreten Schwierigkeiten beim Lernen auftauchen, denn diese können eine Hilfe, ein Ausgangspunkt für die Interpretation der Ergebnisse des Grammatikalitätstests sein.

Anhand der Antworten sind die Folgenden die häufigsten Probleme, die im Zusammenhang mit der Passivkonstruktion im Unterricht auftreten. (In Klammern ist angegeben, ob die Angabe von Schülern oder Lehrern stammt):

- das Übersetzen von verschiedenen Passivsätzen (Schüler)
- Gebrauch von Modalverben in den Passivsätzen /bei den Lehrern/
- Verifizierung (Bestätigung) der Richtigkeit eines Verbs im angegebenen Tempus in den Passivsätzen /bei den Lehrern/
- Wortfolge /bei den Lehrern/
- nicht konjugierter Teil des Prädikats /bei den Lehrern/
- Bestimmung des Subjekts /bei den Lehrern/
- Gebrauch in der mündlichen Kommunikation, nicht nur in der Schriftsprache /bei den Lehrern/

### 9.3 Grammatikalitätstests

Im Grammatikalitätstest sollten die Schüler nach dem Lesen der angegebenen zwölf Sätze eine Entscheidung treffen, ob sie die Sätze für grammatisch korrekt oder nicht korrekt halten. Aus dem folgenden Diagramm sind die Ergebnisse ersichtlich:

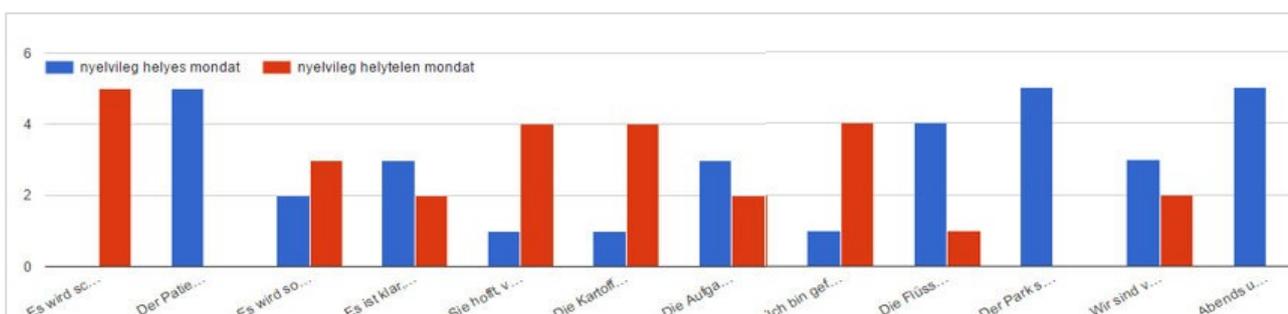


Abb. 4: Schülerantworten im Grammatikalitätstest (Blau steht für „grammatisch richtig“, Rot für „grammatisch falsch“)

Die Schüler haben bei vier Sätzen (1, 2, 10, 12) eine einstimmige Antwort gegeben. Eine einstimmige Antwort bedeutet aber noch lange nicht, dass diese Antwort auch richtig ist, dass die Probanden die grammatische Korrektheit der im Test angegebenen Sätze gut eingeschätzt hatten.

Es gibt einige Sätze, bei denen die Abweichung von einem korrekten Satz ganz gering ist. In der folgenden Tabelle ist ein Vergleich zwischen den Antworten der Schüler und der richtigen Lösung zu sehen. Mit Grün wurden die Sätze markiert, die die Schüler richtig beurteilt haben.

	<b>Grammatisch korrekt/nicht korrekt</b>	<b>Urteil der Schüler</b>
<b>1. <i>Es wird schnell gefahren.</i></b>	korrekt	einstimmig nicht korrekt
<b>2. <i>Der Patient wird vor der Operation untersucht.</i></b>	korrekt	einstimmig korrekt
<b>3. <i>Es wird sonntags nicht gearbeitet.</i></b>	korrekt	überwiegend nicht korrekt
<b>4. <i>Es ist klar, dass der Verletzte sofort operiert werden.</i></b>	nicht korrekt	überwiegend korrekt
<b>5. <i>Sie hofft, vom Bahnhof abgeholt zu werden.</i></b>	korrekt	überwiegend nicht korrekt
<b>6. <i>Die Kartoffeln wurden schälen.</i></b>	nicht korrekt	überwiegend nicht korrekt
<b>7. <i>Die Aufgabe wird gemacht werden.</i></b>	korrekt	überwiegend korrekt
<b>8. <i>Ich bin gefragt werden.</i></b>	nicht korrekt	überwiegend nicht korrekt
<b>9. <i>Die Flüsse dürfen nicht länger verschmutzt werden.</i></b>	korrekt	überwiegend korrekt
<b>10. <i>Der Park soll erweitert werden.</i></b>	korrekt	einstimmig korrekt
<b>11. <i>Wir sind von einer Reporterin gefragt geworden.</i></b>	nicht korrekt	überwiegend korrekt
<b>12. <i>Abends um 9 Uhr wird die Tür abgeschlossen.</i></b>	korrekt	einstimmig korrekt

Von den angegebenen zwölf Sätzen haben die Schüler drei Sätze, den zweiten, den zehnten und den zwölften einstimmig als korrekt eingeschätzt. Daneben gibt es noch vier Sätze, den sechsten, den siebten, den achten und den neunten, die überwiegend als korrekt eingeschätzt worden sind. Im Durchschnitt ist dieses Ergebnis nicht entmutigend, denn insgesamt haben die Schüler sieben von den zwölf Sätzen korrekt beurteilt (58,33%). Es gibt im Test fünf Sätze, die für die Schüler problematisch waren. Bei dem ersten und dritten Satz markierten sie die Konstruktionen durchgehend als „grammatisch nicht korrekt“, obwohl sie den zwölften Satz, die die gleiche Konstruktion beinhaltet, einstimmig als „grammatisch korrekt“ beurteilten. Die Sätze Nr. 1 und 3 beinhalten je ein subjektloses Passiv, in Satz Nr. 12 hingegen ist das Passivsubjekt das Wort „die Tür“. Im ersten und dritten Satz beginnt der Passivsatz mit „es“, beim zwölften Satz steht am Anfang des Satzes kein (Passiv)Subjekt, sondern ein Temporaladverbial.

Der vierte (inkorrekte) Beispielsatz lautet folgendermaßen: *Es ist klar, dass der Verletzte sofort operiert werden.* Dieser Satz hat eine ähnliche Struktur wie der neunte Beispielsatz (in Satz Nr. 4 ist das Passiv im Nebensatz, in Satz Nr. 9 im Hauptsatz): *Die Flüsse dürfen nicht länger verschmutzt werden.* Die Beobachtung, dass diese Sätze irgendwie ähnlich sind, war korrekt. Das einzige Problem war, dass im neunten Satz das Modalverb schon vorhanden war, aber aus dem vierten fehlte. Die Schüler sind aber wahrscheinlich davon ausgegangen, dass es in einem Satz, in dem drei Verben zu finden sind – an der zweiten Stelle im Satz und am Ende des Satzes (*operiert werden, verschmutzt werden*) –, gleich korrekt sind.

Beim fünften Satz – *Sie hofft, vom Bahnhof abgeholt zu werden* – hat sie vermutlich die *zu*+ Infinitiv-Konstruktion verwirrt. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist ihnen diese Infinitivkonstruktion mit Passiv unbekannt oder kam selten bei der Übung des Passivs vor.

Der elfte Satz ist ein perfektes Beispiel für die Hyperkorrektur. *Wir sind von einer Reporterin gefragt worden.* zeigt, dass die Schüler die Bildung der Passivkonstruktion beherrschen, aber die Verbformen für sie noch ein Problem sind. *(Ist) geworden* ist die Perfektform von *werden*, deshalb dachten die Probanden, dass diese Form auch in diesem Gebrauch grammatisch korrekt sein muss.

Anhand dieser Ergebnisse kann festgestellt werden, dass die Grammatikalitätsurteile der Schüler innerhalb der Anforderungen des Rahmenlehrplans und des Kompetenzmodells liegen, was auch die lernprozessbezogenen Antworten der Fragebögen widerspiegeln. Die Schüler können morphologische Zusammenhänge und syntaktische Strukturen erkennen (KM 2011: 20), aber die von den Lehrern erläuterten Probleme mit der Passivkonstruktion verhinderten in einigen Fällen die korrekte Beurteilung.

## **10. Fazit**

Die Untersuchung der Passivkonstruktion in Bezug auf die linguistische Kompetenzentwicklung auf Sekundarstufe II in der Audi Hungaria Schule kann aus mehreren Gesichtspunkten als erfolgreich bewertet werden.

In der Untersuchung wurde eine Schule der ungarndeutschen Bildungslandschaft untersucht, die mit einem komplett neuen Bildungsprofil arbeitet. Das Konzept des deutschsprachigen Bildungszentrums scheint ein Modell für den zukünftigen effektiven Deutscherwerb zu sein. Die durchgeführten Gespräche, die Klassenbeobachtung und die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass die Kompetenzentwicklung der Schüler auf allen Ebenen gesichert ist. Die Entwicklung der linguistischen Kompetenz ist im Einklang mit dem Rahmenlehrplan und mit dem Kompetenzmodell, dies untermauert auch der Verlauf des Erlernens der Passivkonstruktion. Das Erlernen dieser schwierigen aber wichtigen grammatischen Konstruktion ist detailliert und konsequent durchgeplant, die Effektivität des Lehr- und Lernprozesses zeigen auch die Ergebnisse der Erhebung, aber es gibt auch Schwächen, die noch in Gleichgewicht gebracht werden können.

Die überwiegend monolinguale (deutsche) Lernumgebung und die Kombination der muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Lehrer sind die Schlüssel zur Sicherung der linguistischen Progression. Die Probanden waren fähig, sieben von den zwölf Sätzen nach der grammatischen Korrektheit im Grammatikalitätstest richtig einzuschätzen. Die falschen Einschätzungen bei den übrigen fünf Sätzen können entweder als Flüchtigkeitsfehler (zurückführbar auf mentale Aussetzer) oder als Versuche, d.h. als Phänomene noch nicht ausgebauter grammatischer Kompetenzen der Interimsprache gedeutet werden. Aufgrund dieser Ergebnisse der Untersuchung kann festgestellt werden, dass die am Anfang der Arbeit formulierte Hypothese teilweise erfüllt worden ist, also waren die Schüler des elften Jahrgangs im Nationalitätenunterricht der Audi Schule Hungaria eher fähig, grammatisch korrekte und inkorrekte Sätze mit Passivkonstruktionen voneinander zu unterscheiden.

## **11. Ausblick**

In der Audi Hungaria Schule liegt ganz viel Potenzial für weitere Forschungen. Da die Schule in Raab/Győr noch ganz jung ist, kann man jetzt nur die Versuchsklassen untersuchen, aber mit der Zeit wird es Schüler geben, die die Ausbildung ausschließlich in diesem Bildungszentrum absolviert haben. Der Erfolg des Bildungssystems ist schon jetzt zu erkennen, aber noch detailliertere Daten liegen erst in den kommenden Jahren vor. Wenn schon seit längerer Zeit die Schulklassen vollständig repräsentiert sind, wäre auch eine

parallele Untersuchung mit anderen Nationalitätenschulen (wie das Deutsche Nationalitätengymnasium in Budapest) oder Bildungszentren (wie das Ungarndeutsche Bildungszentrum Baje) möglich und spannend.

In diesem Beitrag wurde die linguistische Kompetenzentwicklung unter die Lupe genommen, aber alle anderen Aspekte des Unterrichtes hätten auch Forschungsgegenstand werden können. Ganz interessantes Thema und Forschungsgegenstand kann später die Bilingualität im Unterricht sein, denn die Kinder können vom Kindergarten an bis zum Abschluss der Fachausbildung auf Deutsch ausgebildet werden. Nicht nur dieser Prozess, sondern auch die Chancen der Jugendlichen am Arbeitsmarkt können einen Wert in sich tragen.

Die Audi Hungaria Schule bietet nicht nur ein reiches Angebot an weiteren Forschungen, selbst der vorliegende Beitrag kann erweitert und präzisiert werden. Im Fragebogen wurden Fragen gestellt, die explizit zum Thema Passivkonstruktion passten, aber nicht aus einem linguistischen Aspekt (z.B. Fragen über Ausbildung), deswegen wurden sie hier aus linguistischer Sicht nicht detailliert erörtert. Eine genauere Untersuchung zum Beispiel der verwendeten Lehrwerke und Materialien könnten die Ergebnisse noch weiter präzisieren.

Nach der Auswertung der Ergebnisse des Grammatikalitätstestes boten sich Möglichkeiten der Änderung des Erhebungsablaufes. Im Zusammenhang mit den Fehlern der Schüler tauchte das Dilemma auf, ob der Test genauere Ergebnisse zeigen würde, wenn die Probanden die Sätze während der Erhebung nur einzeln, nacheinander sehen würden und nicht auf einmal, wie in dieser Befragung.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das Sprachniveau und der Sprachgebrauch der Schüler der Audi Hungaria Schule den Kriterien der sprachlichen Kompetenz der angewandten Linguistik entsprechen. Im Unterricht war die praktische Anwendbarkeit der deutschen Sprache im Vordergrund und nicht das Einstudieren der Regeln. (Knapp/Lehmann 2006: 1) Obwohl nicht nur die Regeln die Basis des Grammatikerwerbs bilden, wären die Ergebnisse vielleicht noch besser geworden, wenn ein Lehrer eine Wiederholungsstunde vor der Erhebung hätte veranstalten können, denn im elften Jahrgang sind die Schüler bereits in der Phase der produktiven Anwendung und nicht in der Phase des Erlernens. Sie verwenden die sprachlichen Mittel, die sie gelernt haben, können ihre Gedanken aufgrund des gelernten Wissens ausdrücken. Und vielleicht verwenden sie mit der Zeit auch immer öfter das Passiv. Hoffentlich grammatisch korrekt.

## **Literaturverzeichnis**

Audi Hungaria Schule. URL: [http://audischule.hu/rolunk\\_296.html](http://audischule.hu/rolunk_296.html) [Stand: 03.12.2016].

- Babby, Earl (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata [Praxis der Sozialkundeforschung]. Budapest: Balassi Kiadó.
- Berényi, Mária (2001): Az idegennyelvi szenvedő szerkezetek megfelelői a magyar nyelvben. [Äquivalente der fremdsprachlichen Passivkonstruktionen in der ungarischen Sprache]. In: *Intézeti Szemle* 23 (1-2), 37–40. URL: [http://epa.oszk.hu/02400/02431/00006/pdf/EPA02431\\_IntezetiSzemle\\_2001\\_1-2\\_037-040.pdf](http://epa.oszk.hu/02400/02431/00006/pdf/EPA02431_IntezetiSzemle_2001_1-2_037-040.pdf).
- Bühler, Marcel/Koch, Alexander (Hg.) (2001): Kunst & Intertextualität. Materialien zum Symposium schau-vogel-schau. Köln: Knowbotic Research; eine Publikation des Kunstvereins Postvacuum Leipzig e.V.
- Cook, Vivian (1999): Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. In: *Tesol* 33 (2), 185–209, <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Dengscherz, Sabine et al. (Hg.) (2014): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- GERS (2001) = Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm>.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1988): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (1991): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. 2. Aufl. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.
- Huber, Hans Dieter (2004): Im Dschungel der Kompetenzen. URL: <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaetze/kompetenzdschungel.pdf>.
- KM (2011) = Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Knapp, Karlfried; Lehmann, Christian: Sprachliche Kompetenz. URL: <http://www.christianlehmann.eu/publ/kompetenz.pdf> [Stand 05.12.2016].
- Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2018): Zwischen Vitalität und Aufgabe. Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. In: Meier, Jörg (Hg.): *Sprache*. München: de Gruyter Oldenbourg (= Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 26), 51–67.
- Riemer, Claudia/Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales

Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 764–781.

RLP (2011) = Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

## ANHANG

### Fragebogen der Schüler

#### Nyelvi kompetenciák - Passzív szerkezet

Kedves Kitöltő!

Nagy Viktória vagyok, az Eötvös Loránd Tudományegyetem negyedéves hallgatója osztatlan tanárképzésben, német nemzetiségi - angol szakon. Az alábbi kérdőív kitöltésével TDK (Tudományos Diákköri Konferencia) dolgozatom elkészítéséhez járulsz hozzá, melyben a Passzív szerkezetet vizsgálom. Kérek, a kérdőívet egyedül töltsd ki, nem a tudásodat fogom értékelni! :)

\*Kötelező



#### Oktatás

1. Hány évet vettél részt nemzetiségi oktatásban?  
(óvoda) \*

.....

2. Hány évet vettél részt nemzetiségi oktatásban?  
(általános iskola) \*

.....

Nyelvi kompetenciák - Passzív szerkezet

3. Hány éve veszel részt nemzetiségi oktatásban?  
(középiskola) \*

.....

4. Hány olyan német órád van egy héten, melyen csak a német nyelvel foglalkoztok  
(szókincsfejlesztés, nyelvtan)? (pl. német irodalommal NEM) \*

Soranként csak egy oválit jelölj be.

1-3

4-5

6-

5. Hány olyan órád van, melyen német nyelven tanulsz a tantárgyat? (pl. német történelem) \*

Soranként csak egy oválit jelölj be.

1-3

4-5

6-

6. Hány órában tanulsz németül az iskolában? (beleszámítva pl. a német irodalmat is) \*

Soranként csak egy oválit jelölj be.

1-3

4-5

5-7

8-

#### Passiv (szenvedő) szerkezet

14. **Életkorod? \***

Soronként csak egy oválit jelöljön be.

- 15  
 16  
 17  
 18

15. **Van kötődésed a magyarországi németekhez? \***

Soronként csak egy oválit jelöljön be.

- igen  
 nem

16. **Ha igen, milyen? \***

.....

## Fragebogen der Lehrer

### Nyelvi kompetenciák - Passzív szerkezet

Kedves Kötőtől!

Nagy Viktória vagyok, az Eötvös Loránd Tudományegyetem negyedéves hallgatója osztatlan tanárképzésben, német nemzetiségi - angol szakon. Az alábbi kérdőív kitöltésével TDK (Tudományos Diákköri Konferencia) dolgozatom elkészítéséhez járul hozzá, melyben a Passzív szerkezetet vizsgálom.

\*Kötelező

#### Oktatás

1. **Milyen tanár tanít a nemzetiségi tagozaton német nyelvet? \***

Soronként csak egy oválit jelöljön be.

- csak magyar anyanyelvű  
 csak német anyanyelvű  
 mindkettő

2. **Milyen kompetenciákat fejleszt az anyanyelvi német tanár? \***

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- olvasott szöveg értése  
 hallott szöveg értés  
 íráskészség  
 beszéd-készség  
 nyelvhelyesség  
 nem fejleszt kompetenciát, mert nem tanít ezen a tagozaton

3. Ha Ön magyar anyanyelvű, milyen kompetenciákat fejleszt a diákoknál? \*

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- olvasott szöveg értése
- hallott szöveg értés
- íráskészség
- beszédképesség
- nyelvhelyesség
- nem fejleszték kompetenciákat

### Passzív szerkezet

4. Melyik tanártól hallottak a passzív szerkezetéről a diákok? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- anyanyelvi német tanártól
- magyar anyanyelvű német tanártól
- mindkettőtől

5. Ön milyen nyelven magyarázta el a passzív szerkezetet, amikor új anyagként került bevezetésre? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- kizárólag magyarul
- többnyire magyarul, kevésbé németül
- kizárólag németül
- többnyire németül, kevésbé magyarul

6. Ön szerint milyen módszerek a leghatásosabbak a passzív elsajátításához? \*

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- párhuzam vonása a magyar nyelvvel
- mondatfordítás
- gyakorlás kontextusban
- mondatátalakítás (Aktív-Passiv, Passiv-Aktív)
- alanyok különböző kifejezésének gyakorlása (von-durch-mit)
- egyéb: \_\_\_\_\_

7. Milyen nehéznek tartja a passzív szerkezet elsajátítását? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- |                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |              |
| egyáltalán nem nehéz | <input type="radio"/> | nagyon nehéz |

8. Mennyire okoz nehézséget a diákoknak, hogy a magyar nyelv nem használja a passzív szerkezetet? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- |                                |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|                                | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                      |
| egyáltalán nem okoz nehézséget | <input type="radio"/> | nagy nehézséget okoz |

9. Melyik évfolyamban találkoznak először a diákok a passzív szerkezettel? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

10. Milyen problémák lépnek fel a passzív tanulása során? \*

.....

## Oktatási körülmények

11. Hogyan foglalkoztak munkaközösségükben a Rahmenlehrplan-nal? \*

.....

.....

.....

12. A passzív szerkezet oktatását milyen mértékben sikerül megvalósítani a Rahmenlehrplan által meghatározottak alapján? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5 6  
egyáltalán nem sikerül       teljes mértékben sikerül

13. Milyen tankönyvet használnak a tanórákon? \*

.....

14. Az Önök által használt tankönyv mennyire támogatja a passzív szerkezet oktatását? \*

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- hasznos feladatok találhatóak a könyvekben  
 jó nyelvtani magyarázatokat ad a könyv  
 saját anyagokkal is ki kell egészíteni az oktatást  
 a tankönyv kevés segítséget nyújt az elsajátításhoz

15. Írjon le egy hasznosnak ítélt tankönyvi feladatot a Passiv szerkezet kapcsán saját szavaival! \*

.....

.....

.....

.....

## Egyéb adatok

16. Neme? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- nő  
 férfi

17. Kora? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 22-30  
 30-35  
 35-40  
 40-50  
 50-

18. Mennyi ideje tanít közoktatásban? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 0-3 éve  
 3-5 éve  
 5-10 éve  
 10-20 éve  
 20-25 éve  
 25 év fölött

19. Mennyi ideje tanít? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 0-3 éve
- 3-5 éve
- 5-10 éve
- 10-20 éve
- 20-25 éve
- 25 év fölött

20. Milyen végzettséggel rendelkezik? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- három éves nyelvtanári diploma
- főiskola
- egyetem

21. Hány éve tanít nemzetiségi oktatásban? \*

\_\_\_\_\_

22. Van valamiféle kapcsolata a magyarországi németiséghez? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem

23. Ha igen, milyen? \*

\_\_\_\_\_