

Als wir noch nicht verspätet waren ...

Zur ersten bedeutenden Epoche des Ungarischunterrichts

1. Unterschiede zwischen dem Ungarischunterricht im Ausland und in Ungarn

Den Ungarischunterricht im 19. Jahrhundert charakterisieren im Wesentlichen zwei Merkmale: Einerseits nahm zu dieser Zeit die institutionalisierte Vermittlung der ungarischen Sprache und Kultur im Ausland ihren Anfang. Andererseits wurde in Ungarn selbst mit dem Unterricht des Ungarischen als Zweitsprache für die nicht-ungarischsprachige Bevölkerung begonnen. Letzterer hebt sich nicht nur durch seine geographische Bestimmtheit und seine Zielgruppe, sondern auch durch Dauer, Ziele und Methoden des Unterrichts von den ausländischen Unterrichtsstätten ab, die auf freiwilliger Basis, entweder in organisierter Form oder zufällig zustande kamen.

Der wichtigste Unterschied bestand in der Motivation der Ungarischlernenden: Während man im Ausland freiwillig lernte, sich aus eigenem Interesse an der Sprache, der Kultur oder etwa der rebellischen Politik der Magyaren um 1848/49 für das Ungarischlernen entschied, war der Ungarischunterricht in Ungarn in Gesetzen zur Verbreitung der ungarischen Sprache festgeschrieben, so dass Ungarisch früher oder später für alle zum Pflichtfach wurde. Dementsprechend fiel auch die emotionale Beziehung der Lernenden zum Sprachunterricht unterschiedlich aus: während sie im Ausland eindeutig positiv war, löste in Ungarn ein wachsendes Unbehagen die anfängliche (obwohl bereits damals nicht einheitliche) Begeisterung ab: immer mehr wuchs die Angst, die Muttersprachen der Nationalitäten würden in der Hintergrund gedrängt, ja sogar bewusst nicht am Leben gehalten.¹

¹ Nádor 2002.

Die Zielgruppen und die organisatorischen Rahmenbedingungen waren ebenfalls unterschiedlich: Nachdem in Ungarn der Ungarischunterricht zunächst an den Sekundar-, später auch in den Elementarschulen sowie an Lehrerbildungs- und anderen Hochschulen und schließlich (im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts) sogar in den Kindergärten eingeführt worden war, bestand die Lernerschaft im Wesentlichen aus den 4- bis 18jährigen, die (im Prinzip) über lange Jahre und kontinuierlich Ungarisch lernten. Zusätzlich organisierten vielerorts Schulen sowie (z. B. im Falle der jüdischen Bevölkerung) die Glaubensgemeinden den Ungarischunterricht in Form von Kursen. Demgegenüber lernten im Ausland, abgesehen von einigen Ausnahmen, Erwachsene vor allem in Privatstunden Ungarisch, wobei uns nur sporadische Angaben zu Dauer und Intensität des Unterrichts zur Verfügung stehen. Die Institutionalisierung setzte in Fiume (heute Rijeka), das nationalitätenrechtlich eine besondere Stellung einnahm, sowie an den im Laufe des Jahrhunderts entstandenen Universitätslehrstühlen in Wien, Prag und Helsinki, am Theresianum in Wien und am Sprachinstitut der Universität in Pest ein.

2. Teilnehmer und ihre Motivation sowie Methoden des Ungarischunterrichts im 19. Jahrhundert

Soll ein Überblick über die Vermittlung einer Fremdsprache gegeben werden, richtet sich das Augenmerk der Forscher zunächst auf folgende Fragen:

- a) Wer lernt die Sprache und warum?
- b) Wer lehrt und mit welchen Materialien wird gearbeitet?
- c) Ist der Sprachunterricht (auch unter Berücksichtigung der angewendeten Methoden) effektiv? Oder anders gefragt: Werden die gesetzten Lernziele erreicht?

Die Geschichte des Sprachunterrichts in dieser Epoche zu erschließen, ist ein recht schwieriges Unterfangen. Die Feststellung des auf diesem Gebiet renommierten Autors A. P. R. Howatt, der in seinem Werk *A History of English Language Teaching*² schrieb, die größte

² Howatt 1984, 131.

Schwierigkeit seien mangelnde Dokumentationen und Aufzeichnungen, gilt auch für den Gegenstand unserer Untersuchung. Nur vereinzelt lassen sich direkte oder indirekte Dokumente finden, die empirische Daten belegen. Zu den wenigen Akteuren, die ihre Konzepte des Sprachunterrichts in mehreren Schriften darlegten, gehören z. B. Zsigmond Deáky (Lucca), József Márton (Wien) und Szende Riedl (Prag).

Untersucht man die Geschichte des Ungarischunterrichts im 19. Jahrhundert, so wird zunächst deutlich, dass wir sehr wenig darüber wissen, wer die mehreren Dutzend im Ausland verlegten Grammatiken und Lehrbücher benutzte. Zwar werden vereinzelt in Vorworten oder in Widmungen Namen genannt, diese bezeichnen jedoch diejenigen, die die jeweilige Veröffentlichung finanziell unterstützten. Was die zugrunde gelegten Methoden betrifft, so lassen sich auf diese durch die Struktur der Lehrwerke selbst sowie durch die manchmal recht umfangreichen Vorworte Rückschlüsse ziehen. Jedes der Lehrwerke nutzt eine lebende Mittlersprache, die der jeweiligen Staatssprache bzw. der Muttersprache der Studenten entspricht. Auch strukturell sind die Lehrwerke ähnlich konzipiert: Zunächst wird die Sprache vorgestellt, wobei das Spektrum von dem deskriptiven Ansatz, der auf dem Kasusystem des Lateinischen basiert, bis zur funktionalen Betrachtung mit Viel-Kasus-System reicht. Der Sprachbeschreibung schließen sich Übersetzungsaufgaben an, die einzelnen sprachlichen Aspekten zugeordnet sind. Es folgen in der Regel weitere ergänzende Kapitel mit Beispielen für relevante Sprechakte sowie in manchen Fällen auch eine Textsammlung mit (zeitgenössischen!) literarischen Texten sowie ein Wörterverzeichnis. Unter den im Ausland herausgegebenen Lehrwerken finden sich nur wenige, die den Sprachlehrbüchern im heutigen Sinn entsprechen. Die meisten von ihnen sind je nach Kompetenz der jeweiligen Autoren mehr oder minder gelungene Sprachbeschreibungen, ergänzt durch eine Auswahl von Texten zu Literatur, Geschichte und Geographie Ungarns. Durch diese landeskundlichen Informationen sollten der hohe Wert der ungarischen Sprache und Kultur belegt sowie zeit- und ortsspezifische Motivationen gestärkt werden – wie z. B. das Interesse der Engländer für die Revolution und den Freiheitskampf von 1848/49.

Was die Methoden des Ungarischunterrichts betrifft, so war *im Ausland* die *Grammatik-Übersetzungsmethode*, der vorherrschende Ansatz der damaligen Zeit, prägend. Zwar kam das Wort »praktisch« in den Titeln mehrerer Lehrwerke des Ungarischen vor, dies enttäuscht aber, wenn wir es mit heutigen Begriffen zu verstehen suchen. Howatt fand dafür folgende Formulierung:

To us ›practical‹ is more or less a synonym for ›useful‹ but in the nineteenth century a practical course was also one which required *practice*. That is, it contained exercises of various kinds, typically sentences for translation into and out of the foreign language, which were another novel feature of the grammar-translation method. There is, of course, another reason for the emphasis on practice, namely the high priority attached to meticulous standards of accuracy which, as well as having an intrinsic moral value, was a prerequisite for passing the increasing number of formal written examinations that grew up during the century.³

Den Ungarischunterricht für die nicht-ungarische Bevölkerung in Ungarn prägte die Stellung des Ungarischen als Umgebungs- bzw. als »Zweitsprache«. Fungiert eine Sprache als Umgebungssprache, ist dies eine andere Konstellation, als wäre sie eine Fremd- oder auch Zweitsprache. Unter Umgebungssprache wird eine sprachliche und sprachlernerische Situation verstanden, in der für die Mehrheit, die in einem Ort die relative Minderheit bildet, die Sprache der relativen Mehrheit gleichzeitig die Sprache der sozialen Umgebung ist. Als Beispiel kann die heutige Vojvodina (Serbien) angeführt werden: In einigen Ortschaften dieser Region, in denen die ungarische Bevölkerung die Mehrheit und die serbische die Minderheit bildet, lernen nicht nur die Ungarn die Amtssprache Serbisch, sondern auch die Serben Ungarisch. Der Zugang zur Umgebungssprache ist nicht altersbedingt, er entspringt vielmehr den Bedürfnissen des Alltags und zeitigt sofort einen messbaren sozialen Nutzen. Im 19. Jahrhundert fungierte das Ungarische vor allem in Orten mit gemischten Ethnien als Umgebungssprache, indem sich die verschiedenen

³ Ebd., 132.

Bevölkerungsteile die Sprache der jeweils anderen Ethnie weder in der Schule noch in einer anderen organisierten Form, sondern vielmehr durch spontane alltägliche Kontakte aneigneten. Das so erreichte Sprachniveau mag sicherlich nicht sehr hoch gewesen sein, es befähigte die Sprecher jedoch, Situationen des Alltags sprachlich zu meistern – und dies war nicht das Ergebnis der ungarischen Sprachengesetze, sondern einzig und allein durch Dauer und Qualität der interethnischen Beziehungen bedingt. Somit war in solchen Ortschaften eine gewisse Zweisprachigkeit erreicht, was den Schluss nahelegt, dass hier die direkte Methode effektiver angewendet werden und der institutionalisierte Ungarischunterricht im Elementar- und Sekundarbereich insgesamt weitaus größere Erfolge verzeichnen konnte.

Für den Begriff *Zweitsprache* gibt es zahlreiche Definitionen. Eine davon setzt ihn in den Kontext der Staatssprache: Lernt ein Sprecher die Staatssprache im Anschluss an seine Muttersprache, in schulischer oder einer anderen Organisationsform auf einem Niveau, das ihn zu mündlicher und schriftlicher Kommunikation befähigt, eignet er sich demnach eine Zweitsprache an. Die Bedingungen, unter denen Zweitsprachenerwerb in diesem Sinne in Ungarn stattfand, waren teils die gleichen, teils jedoch andere als für den Erwerb der Umgebungssprache. Zunächst einmal war ersterer ein bewusster und nicht freiwilliger Lernprozess, der (zweitens) im Vergleich zu Orten mit gemischter Bevölkerung vor einem sprachlich relativ homogenen Hintergrund stattfand: im Ungarn des 19. Jahrhunderts fielen ja nicht nur Sprachgrenze und Staatsgrenze auseinander, sondern es gab auch innerhalb der Sprachgrenzen Orte, in denen sich die Minderheitenethnie in relativer Mehrheit befand, so dass für sie überhaupt keine Notwendigkeit bestand, Ungarisch zu können. Sie konnte im schulischen Ungarischunterricht die Sprache lernen – aber nicht erwerben. Der weitere Kontext war jedoch ähnlich wie der der Umgebungssprache: Beide Prozesse fanden auf dem Gebiet des Ziellandes statt, was die Methoden sowohl des Spracherwerbs als auch des Sprachlernens beeinflusste – wobei die von den pädagogischen Fachautoren propagierte direkte Methode nur zaghafte Verbreitung fand.

Methodisch war also der Ungarischunterricht des 19. Jahrhunderts von zwei dominierenden Methoden geprägt⁴: der mehrmals leicht modifizierten Grammatik-Übersetzungsmethode einerseits und dem direkten Ansatz andererseits. Beide Methoden unterscheiden sich sowohl in ihrem Ausgangspunkt als auch in ihren Zielsetzungen. Die traditionelle Methode war mit der Verwendung der Muttersprache der Lernenden, der zentralen Rolle der Grammatik und den zahlreichen Übersetzungsübungen in beide Richtungen auf die Vermittlung der Schriftsprache ausgerichtet, konzentrierte sich also nur auf zwei der Fertigkeiten (das Lesen und das Schreiben), während die Hörverstehens- und die Sprechfähigkeit weitgehend vernachlässigt wurden. Demgegenüber baut die direkte Methode auf Prozessen des natürlichen Mutterspracherwerbs auf: sie stellt die mündliche Kommunikation, das Verstehen von Gesprochenem und die Produktion von mündlichen Äußerungen in den Mittelpunkt und lässt die Grammatik erst viel später bewusst werden. Ein wichtiger Vorreiter in der internationalen didaktischen Fachliteratur war neben Francois Gouin, Gottlieb Hennes und Lambert Sauveur – allesamt Anhänger der direkten Methode mit ihrer Orientierung an den kindlichen Spracherwerb in der Familie und der Priorität von Assoziation, Nachahmung und Einprägung – der Ungar Sámuel Brassai. Er kannte die wissenschaftlichen Ergebnisse seiner Zeit nicht nur sehr gut, sondern hatte diese in mehreren Punkten bereits Jahrzehnte zuvor überholt. Sogar Wilhelm Viëtor, der das theoretische Fundament der direkten Methode lieferte, stützte sich in vielen Aspekten auf Brassais in deutscher Sprache verfasste Studie von 1881, die mit dem Titel *Reform des Sprachunterrichtes in Europa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft* in den Blättern zur Vergleichenden Literaturwissenschaft [Összehasonlító irodalmi Lapok] erschien. Brassai veröffentlichte bereits 1845 ein Buch, das zum effektiven Deutschlernen beitragen sollte. In diesem *Leitfaden zum Erlernen des Deutschen*⁵ formuliert er die Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts, die heute noch als modern gelten: die Fokussierung auf Sätze, die Forderung, statt von Wörtern von Sätzen auszugehen, die zentrale Rolle des Verbs sowie das Prinzip der

⁴ Bárdos 2005.

⁵ Brassai 1845.

schrittweisen Progression und der Konsequenz (nämlich dass nur mit bekannten Vokabeln geübt werden soll). Gleichzeitig lässt er die Grammatik induktiv ermitteln, wobei er Sprache und Grammatik voneinander abgrenzt⁶. Während die Zeitgenossen in Ungarn wenig von der Pionierrolle Brassais wussten, wurde der Stellenwert seines Werks im Ausland sehr wohl erkannt. Viëtor veröffentlichte 1882 eine Streitschrift mit dem Titel *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, in der er die Grammatik-Übersetzungsmethode ablehnte und als primäre Aufgabe des Sprachunterrichts formulierte, die gesprochene Sprache zu vermitteln. Um dieses Ziel zu erreichen, seien eine gute Aussprache sowie die Herausbildung von Sprechmustern unerlässlich. Das Übersetzen verwirft Viëtor zwar nicht, er will es jedoch statt Anfängern erst Fortgeschrittenen zur Aufgabe machen. Stures Auswendiglernen, sei es in der Vokabel- oder in der Grammatikarbeit, lehnt er konsequent ab⁷. Die neue Methode fand viele Anhänger (unter anderem auch Maximilian Berlitz, Begründer des nach ihm benannten Sprachinstituts), da immer offensichtlicher wurde, dass lebende Sprachen mit dem Ziel gelernt werden, diese auch sprechen zu können – während das bloße Einpauken von Konjugationen und Deklinationen als Selbstzweck Lernende, die reisen, neue Freunde finden und Kulturen kennenlernen wollten, wegen der zu erwartenden Strapazen eher abschreckte. Problematisch war, dass den Lehrern entsprechende Kompetenzen fehlten, was zu Ungleichverteilungen bei der Lehrstoffplanung und in der Folge zur Überforderung der Lernenden führte. Der Enthusiasmus für das Neue ließ oft vergessen, dass nicht jeder Lerner (und auch nicht jeder Lehrer) für die direkte Methode geeignet ist. Später wurden die Grundsätze leicht modifiziert und es entstanden je nach Zielsetzung des jeweiligen Sprachunterrichts verschiedene Varianten der direkten Methode. In Ungarn war die Zeit für eine methodische Wende von dem Zeitpunkt an reif, an dem Ungarisch als Staatssprache unterrichtet wurde. Zwar vollzog sich diese Wende sowohl in Lehrbüchern als auch in Lehrerhandreichungen, in der Alltagspraxis setzte sie sich jedoch nicht vollständig durch. Fachautoren im ausgehenden

⁶ Szépe 2005, 73–75.

⁷ Bárdos 1997, 40–41.

19. Jahrhundert schrieben Dutzende von Artikeln und Aufsätzen, in denen sie darlegten, auf welche Weise die ungarische Sprache effektiv unterrichtet werden kann. Alle waren sich einig, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode dafür kein geeignetes Mittel ist, dennoch fand sie in den recht großen Klassen der Minderheitenschulen noch lange Zeit Anwendung, und Pädagogen, die eine Erneuerung unter Berücksichtigung der spezifischen ungarischen Verhältnisse anstrebten, waren heftiger Kritik ausgesetzt. Ein methodischer Streit dieser Art entspann sich im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts in der Zeitschrift *Magyar Pedagógia* (Ungarische Pädagogik) zwischen Pál Rakodczay und Samu Kolumbán. Rakodczay behauptet: »Der Ungarischunterricht für nicht-ungarische Kinder wird genauso praktiziert wie für ungarische Kinder«⁸, um danach die Lateinkenntnisse früherer Generationen als Beispiel anzuführen, die mangelhaft blieben,

... weil sie den ganzen Lehrstoff auf Latein einpauken mussten. Und was sollen unsere slowakischen, rumänischen oder deutschen Kinder einpauken? Weitschweifend erzählte, konfuse Sachen, die sie gar nicht verstehen. Die Konstruktionen sind überladen mit komplizierten adverbialen Bestimmungen, die selbst ungarische Kinder kaum verstehen. Unsere Bücher werden von Menschen geschrieben, die weder ungarische Kinder noch die Ungarn als solche kennen.

Anschließend stellt er fest: »Also muss für die nicht-ungarischen Kinder eine völlig andere Grammatik her als für ungarische.«⁹ Er stellt das Verb in den Mittelpunkt und führt dessen bestimmte und unbestimmte Konjugation parallel und mit zahlreichen Beispielen

⁸ »az idegen ajkú gyermek tanítása egy kaptára van húzva a tősgyökeres magyar gyermekével.«

⁹ »mert az egész tananyagot latinul vágták be. De mit vágatunk be mi a tót, oláh, német gyermekkel? Hosszú lére eresztett valamiket, a miket nem ért. A konstrukciók rakvák tekervényes határozós jelzőkkel, miket a magyar gyermek is alig ért meg. Tankönyveinket oly emberek írnak, a kik nem ismerik a nem magyar gyermeket, s olykor a magyart sem.« (549) [...] »egészen más nyelvtan kell a magyar és más a nem magyar gyermek számára.« (Ebd.)

ein. Großen Wert legt er auf den Grundsatz der schrittweisen Progression und integriert Ausspracheübungen in den Lehrplan. Er fordert, Sprache und nicht Grammatik zu unterrichten und ist von der verstärkenden Wirkung von in ungarischer Sprache dargebotenen Schulfächern überzeugt (das heißt, dieser Eckpfeiler des inhaltsbasierten Sprachunterrichts wurde von ihm bereits im 19. Jahrhundert erkannt). Dabei lehnt er aber all die Elemente der traditionellen Methode nicht ab, die den Lerner seinen gesetzten Zielen näherbringen – eine Tatsache, die ihm Samu Kolumbán, seinerseits Autor mehrerer Aufsätze über die »natürliche« Methode im *Néptanítók Lapja* [Blatt der Volkslehrer] im Jahr 1895 ankreidet. Rakodczays Methode sei demnach nicht nur nicht neu oder modern, sondern »... nichts anderes, als eine *grammatikbasierte Unterrichtsmethode*, die zwar *direkt* ist, da sie ja einerseits die Sprache nicht durch Übersetzen, sondern durch Gespräche vermittelt, die jedoch andererseits schablonenhaft, langweilig, unnatürlich und deshalb sehr schwierig ist.«¹⁰ Er beschreibt die wichtigsten Merkmale beider Hauptmethoden und merkt an, dass auch eine dritte Methode denkbar wäre, nämlich eine Kombination aus den beiden anderen. Rakodczays hätte jedoch seine eigene nicht im erforderlichen Maße ausgearbeitet¹¹. Auch er erwähnt, dass die Lehrpläne zum Gesetz von 1879 auf der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode basieren, dass also der grammatische Ansatz beispielsweise im Sekundarbereich unverändert geblieben sei – bestenfalls würden einige Dialogübungen in den Unterricht integriert. Die von Kolumbán ausführlich dargelegte Methode ist eigentlich nichts anderes als eine allgemeine Beschreibung der direkten Methode, die jedoch, abgesehen von einigen wenigen Hinweisen, die Besonderheiten des Ungarischen weitgehend unberücksichtigt lässt. Auf diese Weise ist sie eher für die allgemeine Pädagogikgeschichte aufschlussreich.

3. *Zwei Fachautoren der Epoche: Vilmos Groó und János Madzsar*

¹⁰ »nem más az, mint *nyelvtani alapon tanító módszer*, a mely *direkt* ugyan, mert nem fordítatva tanít, hanem beszélgetve, de sablonos, unalmas, nem természetes s mint ilyen felette nehéz.« (22)

¹¹ Siehe ebd.

Die meisten methodischen Handbücher zur effektiven Vermittlung des Ungarischen erschienen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Dieser Aufwärtstrend markiert gleichzeitig auch eine zahlenmäßige Entwicklung auf dem Markt der Lehrbücher. Jetzt tragen jene immer fundierteren Versuche erste Früchte, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts darauf ausgerichtet waren, die nicht-ungarische Bevölkerung zu einem umfassenden Gebrauch der Staatssprache zu befähigen. Dieser didaktische Wandel soll nun anhand der Werke von Vilmos Groó und János Madzsar, zwei Autoren von Lehrbüchern und Lehrerhandreichungen, dargestellt werden.

Groó veröffentlichte 1881 einen Leitfaden für Lehrer von Schülern mit Slowakisch als Muttersprache¹². In diesem wird eine Methode vorgeschlagen, die die Vorteile des traditionellen und des natürlichen Ansatzes verbindet, deren sprachbeschreibenden Teil jedoch eine innere Sicht auf die Sprache gegenüber der für Sprachlernende entwickelten funktionalen Betrachtung dominiert. Zwar besteht Groó nicht rigoros auf der einsprachigen Vermittlung, dennoch ist er bestrebt, ganz im Sinne der in der direkten Methode vorgeschlagenen Progression der Grammatik Leben einzuhauchen. Den Unterschied zwischen Grammatik- und Sprachunterricht konnten leider nur wenige Sprachlehrer erkennen, geschweige denn in die Praxis umsetzen. Groós Leitfaden zielt auf den *Grammatikunterricht*, eine Tatsache, die bei der Bewertung des folgenden Absatzes aus seinem Werk zur Darstellung der bestimmten und der unbestimmten Konjugation berücksichtigt werden muss¹³.

Nachdem er auf die bereits früher eingeführten Paradigmen Bezug genommen hat, fährt er fort:

Wenn ich den Satz sage: ›Én várok valakit‹, kann man denn durch diesen Satz wissen, auf wen ich warte? Či je v tej vete doplnok vety určený? Prečo nevieme z tejto vety, koho

¹² Groó 1881.

¹³ Ebd., 94–96.

čakám? Lebo je doplnok vety neurčený. In diesem Satz wird also die Handlung unbestimmt (neurčite) ausgedrückt.
»Én várom Károlyt.« Wisst ihr nun, auf wen ich warte? Wie wird die Handlung in diesem Satz ausgedrückt? Určite. Bestimmt. Sagt weitere Sätze, in denen die Handlung unbestimmt ausgedrückt wird und dann noch einmal dieselben Sätze, indem jedoch die Handlung bestimmt ausgedrückt wird. Das Subjekt soll in jedem Satz das Personalpronomen »én« sein.

Vety takto tvorené napíšeme na tabulu, osobite určité a neurčité.

z. B. Én látok valamit. Én látom az ablakot.¹⁴

Darauf folgen das Bewusstmachen und die Formulierung der Definition. Auf den ersten Blick mag die abwechselnde Nutzung ungarischer und slowakischer Erklärungssätze irritierend sein, wahrscheinlich jedoch erklärten die Lehrer in den von Nationalitäten bewohnten Gebieten nicht anders. Der Autor ist zwar bestrebt, den Lernprozess der Lernumgebung anzupassen, indem er den Lehrstoff in der Muttersprache der Schüler vermitteln lässt, er bleibt jedoch im engen Korsett der traditionellen Grammatik gefangen. So gibt er etwa beim Substantiv nur die üblichen vier Fälle an und handelt die anderen bei den Suffixen ab, hebt also die Eigentümlichkeiten des Ungarischen nicht deutlich genug hervor. Der oben gezeigte Beispielabsatz soll einen der schwierigsten grammatischen Aspekte vermitteln. Obwohl dabei bestimmte und unbestimmte Konjugation einander gegenübergestellt werden,

¹⁴»Mondok egy mondatot: »Én várok valakit.« Lehet-e ezen mondatból megtudni, kit várok? Či je v tej vete doplnok vety určený? Prečo nevieme z tejto vety, koho čakám? Lebo je doplnok vety neurčený. Ezen mondatban határozatlanul (neurčite) van kifejezve a cselekvés.

»Én várom Károlyt.« Tudjátok-e most már, kit várok: Hogy van ezen mondatban a cselekvés kifejezve? Určite. Határozottan. Mondjatok több mondatot, melyekben a cselekvés határozatlanul van kifejezve és ugyanazokat úgy, hogy a cselekvés határozottan legyen kifejezve. Az alany legyen minden mondatban személyes névmás: »én«. Vety takto tvorené napíšeme na tabulu, osobite určité a neurčité. pl. Én látok valamit. Én látom az ablakot.« (Groó 1881, 94f)

werden in der Erklärung zu viele Fachtermini als bekannt vorausgesetzt und gleichzeitig zu wenige Beispiele dargeboten.

Ebenfalls von Vilmos Groó stammt das Lehrbuch für die zweite bis vierte Klasse¹⁵. Dieses Büchlein besteht aus vier Hauptteilen. Der erste Teil enthält 16 Lese- und Schreibübungen, allesamt sowohl in Hand- als auch in Druckschrift. Auf diesen folgen im zweiten Teil 110 Lesetexte, die an sich zwar nichts Besonderes beinhalten, wobei jedoch die sich jeweils anschließenden Aufgaben eine Portion Kreativität und die aktive Nutzung des in anderen Fächern Gelernten erfordern. So wird nach dem Lesetext Nr. 105 über den Himmel (*Az ég*) folgende Aufgabe gestellt: Schreibt jeweils 4 Sätze über 1) die Sonne 2) den Mond 3) die Wolken 4) den Regen. Zum Lesetext Nr. 101 über das Thema Heimat (*A haza*) stehen zusätzlich zu den Aufgaben zum Textverstehen auch solche wie diese: »In welchem Komitat befindet sich unser Ort? Nenne die Berge, die Gewässer und die Städte unseres Komitats. Womit beschäftigen sich die Einwohner in unserem Komitat?«¹⁶ Die vierte Einheit ist ein slowakisch-ungarisches Wörterbuch, das Vokabeln und relevante grammatische Formen in der Reihenfolge der Lektionen strukturiert aufzählt (wie z. B. *nekem van = ja mám*), während die letzte Einheit Grammatiktabellen als Systematisierungshilfen umfasst. Hat man das Werk oder eine Lehrerhandreichung zu einem etwas früher herausgegebenen Buch ähnlicher Art einmal durchblättert, gewinnt man mehr Verständnis für die Lehrer, die in den Zeitschriften *Magyar Pedagógia* und im *Néptanítók Lapja* ihrem Unmut Ausdruck verliehen.

János Madzsar verfasste mehr als zehn Sprachlehrbücher und Lehrerhandreichungen für die ethnischen Minderheiten. Sein *Leitfaden zum Unterricht des Ungarischen*¹⁷ fasst, im Gegensatz zu Groós Leitfaden, Ansichten und Ratschläge eines praktizierenden Pädagogen zusammen. Als Anhänger der direkten Methode geht

¹⁵ Groó 1898.

¹⁶ »Melyik megyében van a mi helységünk? Nevezd meg megyénk hegyeit, vizeit, városait! Mivel foglalkoznak megyénk lakosai?«

¹⁷ Madzsar 1876.

Madzsar jederzeit von Sätzen und realen sprachlichen Situationen aus und vermittelt die Grammatik induktiv in spiralen Strukturen:

Ich wollte mit meinem Buch nur zeigen, dass Kinder keine Grammatik brauchen und dass ihnen die einzelnen Details in Gesamteindrücken und nicht in zusammenhanglosen Sätzen dargeboten werden müssen. Die Sprachlehrer sollen jedoch nicht denken, dass der ganze Sprachunterricht damit abgetan ist. Dieser besteht im Wesentlichen darin, Lesetexte richtig interpretieren und aufsagen zu lassen sowie die Schüler bei Aufsätzen anzuleiten.¹⁸

Er versucht, seine Grundsätze auch in die Praxis umzusetzen, indem er nicht übersetzen lässt, sondern vielmehr die Einführung und Festigung der gerade vermittelten grammatischen Aspekte um einzelne Wörter strukturiert. Leider fehlen auch in diesem Buch gezielte Übungen zur gesprochenen Sprache, wobei dies ja in der 2. Klasse der Elementarstufe, in der nur die Grundlagen von Schreiben, Lesen und Grammatik unterrichtet werden sollten, eigentlich noch nicht zum Lehrstoff gehörte.

4. Fazit

Aus methodenhistorischer Sicht lief die Vermittlung des Ungarischen als Fremdsprache parallel zu anderen Fremdsprachenunterricht der Zeit. Zwar orientierten sich die Autoren schwerpunktmäßig an der Grammatik-Übersetzungsmethode, dennoch fasste die direkte Methode in den Veröffentlichungen in Ungarn allmählich Fuß und gewann gegen Ende des Jahrhunderts einen immer höheren Stellenwert. Sie wich jedoch in ihrer ungarischen Ausprägung etwas von den in der internationalen Fachliteratur entwickelten Grundsätzen eines Fremdsprachenunterrichts ohne Mittlersprache ab, da hierzulande die jeweiligen Muttersprachen weiterhin als

¹⁸ »E művemmel csak azt akartam kimutatni, hogy a gyermekeknek nyelvtanra nincs szüksége s az egyes részleteket összefüggésekben!/ kell nyújtani, nem pedig összefüggéstelen mondatokban. A tanító ne gondolja, hogy ezzel a nyelvtanítás ki van merítve, a nyelvtanítás főképpen az olvasmányok helyes értelmezéséből, elmondásából s a fogalmazás helyes vezetéséből áll.« (Madzsar 1876, 43)

Mittlersprachen fungierten. Die Methode, die sich in Ungarn allmählich herauskristallisierte, versuchte die Vorteile der Grammatik-Übersetzungsmethode einerseits und der direkten Methode andererseits miteinander zu verknüpfen und führte im Wesentlichen zu den modernen Ansätzen des 20. Jahrhunderts mit ihrer Ausrichtung auf kommunikative Kompetenzen. Auch wenn sich über die nationalitätenpolitisch bedingte Motivation viel streiten ließe, so kann doch für die Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts allgemein festgestellt werden, dass diese großen Wert auf die Assimilierung der innerhalb ihrer Staatsgrenzen lebenden nationalen Minderheiten legten, was diesen notwendigerweise den Erwerb der Amtssprache des Landes abverlangte. Heute liegt der Schwerpunkt auf der Integration, die zwar die Kenntnis der Staatssprache voraussetzt, rechtlich jedoch auch eine umfassende Nutzung der Nationalitätensprachen zulässt.

Das 19. Jahrhundert ist für den Unterricht des Ungarischen als Fremdsprache eine Epoche, in der wichtige Grundlagen gelegt wurden. Analysiert man die zahlreichen in Ungarn oder im Ausland herausgegebenen Lehrbücher, so stößt man auf sehr viele grammatische Mängel und problematische Ansätze. Zugleich jedoch kommen in ihnen bereits Entdeckungen zum Vorschein, die auf eine externe Betrachtung der Sprache schließen lassen: dazu gehören in erster Linie das Mehr-Kasus-System der Nomendeklination, das Auftauchen und die Erklärung der Verbalreaktionen oder die Formulierung von Wortstellungsregeln. Interessanterweise legte man schon in dieser Zeit viel Wert darauf, den Lernenden nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur zu vermitteln, so dass in fast jedem Werk geschichtliche, geographische und literarische Texte als Träger landeskundlicher Informationen Platz fanden. Trotz zahlreicher Mängel und zu Recht strittiger Ansichten ist es unsere Aufgabe, die Werte, die unsere Vorgänger, die Grammatik- und Lehrbuchautoren des 19. Jahrhunderts, schufen, zu erschließen und uns selbst bewusst zu machen, dass der vielzitierte Ausspruch, wir Ungarn seien immer etwas später so weit, in diesem Bereich mit Sicherheit nicht zutrifft.

Literatur

Bárdos, Jenő: *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma* [Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Inhalt des Methodenbegriffs]. Veszprém 1997.

Bárdos, Jenő: *Élő nyelvtanítás-történet* [Eine lebendige Geschichte des Fremdsprachenunterrichts]. Budapest 2005.

Brassai, Sámuel: *Okszerű Vezér a német nyelv tanulásában I. Az egyszerű és az egyszerűen bővített mondat* [Logischer Leitfaden zum Erlernen des Deutschen 1. Der einfache und der einfach erweiterte Satz], Cluj-Napoca 1845.

Groó, Vilmos: *Magyar olvasó- és gyakorlókönyv a tót ajkú népiskolák II., III. és IV. osztályai számára. Írta és szerkesztette Groó Vilmos kir. tanfelügyelő. A sárosi tájnyelvre átídomította Lesskó István képes. képezdei tanár* [Lese- und Übungsbuch für die 2–4. Klassen der slowakischen Volksschulen. Geschrieben und herausgegeben vom kgl. Schulinspektor Vilmos Groó. Für den Dialekt in Sáros bearbeitet vom Hochschullehrer für Pädagogik István Lesskó]. Budapest 1898.

Groó, Vilmos: *Vezérkönyv a magyar nyelv tanítására tót ajkú népiskolákban* [Leitfaden für den Unterricht des Ungarischen in slowakischen Volksschulen]. Budapest 1881.

Howatt, A.P.R.: *A History of English Language Teaching*. Oxford 1984.

Kolumbán, Samu: *A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban* [Eine neue Methode des Ungarischunterrichts in den Schulen der nationalen Minderheiten]. In: *Magyar Paedagogia* XII (1903), 21–26.

Madzsar, *Vezérkönyv a magyar nyelv tanításához. Tanítóképezdék és néptanítók számára. I. füzet. Népiskolai második osztály* [Leitfaden zum Unterricht des Ungarischen. Heft 1 für die 2. Klasse der Volksschulen]. Budapest 1876.

Nádor, Orsolya: *Nyelvpolitika* [Sprachpolitik]. Budapest 2002.

Rakodczay, Pál. *A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban*. [Eine neue Methode des Ungarischunterrichts in den Schulen der nationalen Minderheiten] In: *Magyar Paedagogia* XI (1902), 548–556.

Szépe, György: *Brassai Sámuel – többek között – mint alkalmazott nyelvész*. [Sámuel Brassai unter anderem als Vertreter der angewandten Linguistik] In: Péntek János (Hg.): *A nyelvész Brassai élő öröksége* [Das lebendige Erbe des Linguisten Brassai]. Cluj-Napoca 2005, 69–75.