

Fremdsprachenunterricht im finnischen und ungarischen gymnasialen Kontext

Emese MÁTYÁS

Das Ziel des vorliegenden Aufsatzes besteht darin, einen Überblick über die Praxis des finnischen und ungarischen Fremdsprachenunterrichts (FSU) im Gymnasialbereich zu geben. Als erstes werden die heutzutage gültigen Grundlehrpläne beider Länder analysiert, die als zentrales Dokument die Zielsetzungen und Inhalte des Sprachunterrichts bestimmen. Da aber der Grundlehrplan nicht als einzige Komponente Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag hat (vgl. Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex bei Edmonson, zitiert in Edmonson & House 1993:24), wird im Beitrag neben der Beschreibung des unterrichtlichen Geschehens auch auf soziopolitische Faktoren sowie Lehr- und Lernumgebungsfaktoren eingegangen. Als praktizierende Deutschlehrerin konzentriere ich in den Ausführungen auf die Stellung der deutschen Sprache unter den unterrichteten Fremdsprachen.

Ähnliche kontrastive Arbeiten liegen bis heute auf dem Gebiet des FSUs nicht vor. Im Jahre 1994 ist jedoch eine vergleichende Studie in Zusammenarbeit von finnischen und ungarischen Experten (Báthory & Leimu 1994) zustande gekommen, wo das finnische und ungarische Bildungswesen unter bestimmten Aspekten diskutiert worden ist. Die Untersuchung ist vor dem Zeitpunkt der letzten Lehrplanreform beider Länder entstanden, aus diesem Grund kann sie nicht vollständig den neuesten Stand des Bildungssystems widerspiegeln. Darüber hinaus gibt die Arbeit kein ganzheitliches Bild über den finnischen und ungarischen FSU, es wird nur die Rolle der Fremdsprachen in der zentralen Abiturprüfung näher behandelt.

Zunächst soll hier das finnische und ungarische Schulsystem kurz beschrieben werden, was dem besseren Verständnis der weiteren Analyse dienen soll. Die Schulpflicht beginnt in Finnland mit dem 7. Lebensjahr und die Grundschule gliedert sich normalerweise in die sechsjährige Unterstufe und dreijähri-

ge Oberstufe. Die Weiterbildung folgt in den dreijährigen Gymnasien oder Fachschulen, die gymnasialen Studien sind aber nach dem Tempo und Interesse der Schüler in vier, oder unter Umständen in fünf Jahren zu absolvieren (Grundlehrplan 1994:21). In Ungarn dagegen beginnt man die Grundschule schon mit 6 Jahren. Sowohl die Unter- als auch die Oberstufe umfassen 4 Jahre, denen das vierjährige Gymnasium beziehungsweise entweder die vierjährige Fachmittelschule oder die dreijährige Fachschule folgen können. Nach der politischen Wende Anfang der 90-er Jahre haben sich in Ungarn auch solche Gymnasien etabliert, die von der 5. bis zur 12. Schulstufe (8 Schuljahre) oder von der 7. bis zur 12. Schulstufe (6 Schuljahre) geführt werden (Racz 1997:226). Die zwei letzteren Formen des Gymnasiums werden im Rahmen dieser Arbeit ausser Acht gelassen, da heutzutage im ungarischen Schulsystem immer noch vierjährige Gymnasien vorherrschen. Der Gymnasialunterricht wird in beiden Ländern mit der zentralen Abiturprüfung abgeschlossen.

1. Fremdsprachenunterricht in Finnland

1.1. Der Grundlehrplan

1.1.1. Allgemeines

Der im Jahre 1994 erstellte Grundlehrplan legt die Grundlagen der Zielsetzungen und Inhalte des dreijährigen Gymnasialunterrichts fest. Auf Grund dieser Basis wird von den Lehrkräften in jedem Gymnasium der eigene, auf die Traditionen und pädagogischen Schwerpunkte der Schule zugeschnittene lokale Lehrplan entworfen. Nach Myller (1997: 237) hat die finnische Schulbehörde mit dieser Lehrplanreform nicht nur neue Inhalte zum Ziel gesetzt, sondern auch tiefe Veränderungen in der finnischen Lernkultur eingeleitet. Der erneute Grundlehrplan basiert auf der Auffassung der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie, nach der die Schüler als aktive und autonome Individuen an ihrem Lernprozess teilnehmen sollten. Sie sollen nicht mehr als passive Informationsaufnehmer fungieren, sondern das Wissen aktiv auffassen, analysieren und verarbeiten. Das Schulsystem soll also den Schülern ermöglichen, autonome Entscheidungen über ihren Lernprozess zu treffen. Lernen sieht man als die Neustrukturierung und Ergänzung von früheren Wissensstrukturen (Grundlehrplan 1994: 10). Diese Erkenntnisse wurden in die Praxis des Gymnasialunterrichts folgenderweise umgesetzt.

Das finnische Schuljahr am Gymnasium ist in periodische Unterrichtseinheiten eingeteilt, wo den Schülern obligatorische wie auch fakultative thematische Kurse angeboten werden. Die Kurse behandeln je ein Themenbereich, wie z.B. Jugendliche und ihre umgebende Welt; Schule und Arbeitsleben, Kultur, Wis-

senschaft, Wirtschaft und Technik, ausserdem wird in jeder Einheit auf die Entwicklung verschiedener Teilfertigkeiten konzentriert. Ein Kurs dauert im Durchschnitt 30 Stunden. Der Grundlehrplan stellt die Zahl der obligatorischen Kurse fest, die fakultativen Kurse müssen die Schulen nach ihren unterrichtlichen Schwerpunkten organisieren. Die Schüler haben also die Möglichkeit, nach ihren Fähigkeiten und ihrem Interesse aus dem Kursangebot zu wählen und nach einem persönlich zusammengestellten Kursprogramm zu lernen. Mit der Wahlmöglichkeit wird versucht, eine verantwortungsbewusste Einstellung zum eigenen Lernprozess in den Schülern zu erzeugen (Grundlehrplan 1994: 21).

Ein anderer die Selbstbestimmung der Schüler bestimmender Faktor des finnischen gymnasialen Unterrichts ist, dass es in den Gymnasien weder Jahrgangsstufen noch Klassengemeinschaften gibt. Dadurch lässt sich die Forderung nach der Schülerdifferenzierung verwirklichen, die Schüler können nämlich denselben Stoff nach ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen schneller oder langsamer absolvieren. Diese flexible Lernform ergänzt mit einer effektiven Schülerberatung bereitet die Schüler auf die Herausforderungen der späteren Studien sowie des Arbeitslebens vor (Grundlehrplan 1994: 21).

1.1.2. Ziele der Spracherziehung am finnischen Gymnasium

Bevor auf die Ziele der Spracherziehung ausführlich eingegangen wird, ist es angebracht, die Fremdsprachenpolitik des Landes sowie die Rolle des FSUs in der Ausbildung kurz zu skizzieren. Die Fremdsprachenpolitik wird in Finnland von vielen Faktoren mitbestimmt. Einerseits gilt das Finnische mit ungefähr 5 Millionen Sprechern als eine kleine Sprache der Welt. Andererseits gehört es nicht zu der indo-europäischen Sprachfamilie, wie die anderen grossen Sprachen Europas und unterscheidet sich demnach wesentlich im grammatischen System, Wortschatz und in der Aussprache von den Sprachen der Nachbarländer sowie von den grossen europäischen Sprachen. Auf die Gestaltung der Fremdsprachenpolitik des Landes hat auch das Schwedische als zweite einheimische Sprache des Landes eine bedeutende Wirkung ausgeübt (Numminen & Piri 1998: 7). Die am Ende der 80-er Jahre durchgeführten Bedarfsanalysen im Wirtschaftsleben des Landes haben ebenfalls die Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen betont. Neben dem Ergebnis dieser Analysen hat auch die Empfehlung des Europarates dazu beigetragen, dass im finnischen Schulsystem schon in der Grundstufe mit dem Erlernen von mehreren Fremdsprachen begonnen wird (Takala 1993a: 54). In der Zeit der europäischen Integration als Mitgliedstaat der Europäischen Union spielen gute Fremdsprachenkenntnisse in Finnland zunehmend eine zentrale Rolle, was auch die in Unternehmen und

Lehranstalten durchgeführten Bedarfsanalysen der 90-er Jahre untermauern (vgl. Sinkkonen 1998: 59–61).

In dieser Situation ist es nicht verwunderlich, dass der Unterricht von Fremdsprachen zu den Schwerpunkten des finnischen Schulsystems gehört. Es lässt sich unter anderem daran erkennen, dass sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe der Grundschule mit dem Erlernen von je einer obligatorischen Fremdsprache angefangen wird (die eine muss Schwedisch/Finnisch, also eine der einheimischen Sprachen des Landes sein). Mit der ersten Fremdsprache beginnt man in der Regel in der 3. Klasse (A1-Sprache), mit der zweiten (B1-Sprache) in der 7. Klasse. Ausserdem besteht für alle die Möglichkeit, in der Grundschule eine dritte (A2-Sprache) und eine vierte (B2-Sprache), im Gymnasium daneben eine fünfte Sprache (B3-Sprache) zu wählen. Als Minimum legt jedoch der Lehrplan für Gymnasialschüler das Erlernen von wenigstens zwei Fremdsprachen fest, die eine auf einer höheren, die andere auf einer niedrigeren Stufe. Laut einer Statistik des Bildungsministeriums werden heutzutage in den Gymnasien von 80% der Schüler neben den zwei obligatorischen Fremdsprachen eine oder mehrere freiwillige Fremdsprachen gelernt (Numminen & Piri 1998: 19). Die finnischen Schüler haben also die Möglichkeit, aus einem breiten Angebot an Fremdsprachen zu wählen, die zur Verfügung stehende Stundenzahl ist trotzdem ziemlich niedrig, 2–3 Unterrichtsstunden pro Woche (Grundlehrplan 1994: 23).

Fremdsprachen werden im Grundlehrplan als Einheit betrachtet und deshalb sind für jede Fremdsprache gemeinsame Zielsetzungen und Inhalte vorgeschrieben. Neben den allgemeinen Zielen des gymnasialen FSUs werden die Ziele der in der Unter- und Oberstufe sowie im Gymnasium begonnenen Sprachen extra bestimmt. Diese Ziele fassen allgemein zusammen, wie die Schüler in den Bereichen der einzelnen Teilfertigkeiten mit der Fremdsprache bis zum Ende des Gymnasiums umgehen sollen. Im folgenden werden hier die allgemeinen Zielsetzungen ausführlich dargestellt:

Das Ziel des gymnasialen FSUs ist, dass der Schüler

- Situationen der alltäglichen Kommunikation in der Fremdsprache meistern kann,
- aktiv seine Sprachkenntnisse entwickeln kann,
- selbständig Informationen über Länder, Völker und Kulturen der Zielsprache einholen kann und sich ohne Vorurteile verschiedene Kulturen und ihre Vertreter gegenüber verhält,
- für die Zielsprache und ihre Kultur typische Kommunikationsarten anwenden kann,

- im Rahmen des FSUs sinnvolle Gebrauchsmöglichkeiten und Erlebnisse wie auch kognitive Herausforderungen bekommt,
- seine Selbstevaluationsfähigkeiten entwickelt und verantwortungsbewusst am Lernen teilnimmt,
- sich für Fremdsprachen und fremde Kulturen interessiert (Grundlehrplan 1994: 60).

Im Mittelpunkt des Unterrichts steht also die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Schüler, der Schwerpunkt wird anstatt der grammatischen Strukturen der Fremdsprache auf den Inhalt und die Verständlichkeit der Interaktion sowie auf die Kommunikativität des Sprachgebrauchs gelegt (vgl. die Begriffe "accuracy" und "fluency" bei Brumfit 1984). Die Fremdsprache wird als ein Kommunikationsmittel angesehen, das die Schüler im alltäglichen Leben und in vielen Berufen gebrauchen können. Es wird dementsprechend auch der Wichtigkeit des Bewusstmachens von Kommunikations- und Kulturunterschieden zwischen der Mutter- und Zielsprache sowohl der Entwicklung der Fähigkeit, fehlende Sprachkenntnisse zu kompensieren, Aufmerksamkeit geschenkt. Im Zentrum des Lehrplans steht auch der Ansatz, Schüler zur Aneignung von verschiedenen Lerntechniken und zur selbständigen Arbeit zu motivieren. Im Rahmenplan werden nur die Themenbereiche der obligatorischen Kurse angegeben, die Lehrer haben freie Hand, die dazugehörigen Strukturen und Wortschatz nach ihrem kommunikativen Wert selbst zu bestimmen (Grundlehrplan 1994: 60–62).

1.2. Weitere Merkmale des finnischen Fremdsprachenunterrichts

In diesem Kapitel werden weitere Merkmale des FSUs, wie Charakteristika des Unterrichtsalltages, die mögliche Rückwirkung der Evaluation auf den Unterrichtsprozess, die Situation von Fremdsprachenlehrern sowie Effektivitätsfragen des FSUs behandelt. Zunächst aber wird der Frage nachgegangen, welche Stellung das Deutsche neben den anderen in Finnland unterrichteten Fremdsprachen in der Ausbildung besitzt.

Vor dem Schwedischen, der für alle obligatorischen zweiten einheimischen Sprache (im Falle der schwedischsprachigen Schüler das Finnische) wird das Englische ohne weiteres von den meisten Schülern gelernt. Demzufolge lernt fast jeder Gymnasialschüler Englisch und Schwedisch im Gymnasium. Die Beliebtheit des Englischen mag an der Verbreitung ihres Gebrauchs als eine internationale Verkehrssprache liegen. Deutsch ist die nächstbeliebteste Sprache, sie wurde im Schuljahr 1997/98 neben Englisch und Schwedisch von der Hälfte der Gymnasialschüler auf verschiedenen Stufen gelernt, Französisch von jedem fünften und Russisch von einigen Prozenten der Schüler. Um die Einseitigkeit

der Fremdsprachenwahl auf den verschiedenen Schulstufen zu mindern, wurde es in Finnland zum Ziel gesetzt, den Anteil des Deutschen und des Französischen in den folgenden Jahren um 10% zu steigern und die Zahl der Russischlerner zu vervielfachen (Kimmoke-Indikaatorit, Raportti 1. 1998: 10).

1.2.1. Charakteristika des Unterrichtsalltages

Der kommunikative FSU hat sich in Finnland Ende der 70-er Jahre verbreitet (Saleva 1993: 9) und einen funktionalen Aspekt in den FSU mit sich gebracht. Das bedeutet, dass neben den grammatischen Strukturen der Sprache (sprachliche Kompetenz) schwerpunktmässig eine natürliche, zweckgebundene Verwendung der Fremdsprache in den Vordergrund getreten ist (Edmonson & House 1993: 114). Bei dem kommunikativen FSU geht es nicht um eine einheitliche Methode, sondern um einen vielfältigen Ansatz zur Erreichung von Kommunikationsfähigkeit (Richards & Rodgers 1986). In der Fremdsprachendidaktik wird das Fremdsprachenlernen auch als ein kulturbezogener Prozess angesehen. Wenn es also bisher das Ziel des FSUs als kommunikative Kompetenz definiert wurde, betont die heutige Fremdsprachendidaktik die interkulturelle Kompetenz als Ganzheit, deren Lernen aus den Elementen der sprachlichen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenz bestehen sollte. Wenn man *Tempus*, die Zeitschrift der finnischen Fremdsprachenlehrer durchblättert, stösst man oft auf Artikel, die die Wichtigkeit dieser Kompetenz betonen und didaktische Fragen in dieser Hinsicht behandeln (Korhonen 1998; Longhurst 1999a, 1999b; Muikku-Werner 1999). Die methodisch orientierten Artikel der Zeitschrift befassen sich ausserdem unter anderem mit Fragen wie bilingualer Unterricht, Selbstevaluation der Schüler zum Beispiel mit Hilfe der Portfolio-Beurteilung, Entwicklung und Bewertung von mündlichen Sprachkenntnissen sowie Möglichkeiten des Einsatzes von Internet und Computers im FSU.

Die Verbreitung des kommunikativen Ansatzes hat auch die Rolle der Lehrer im Klassenzimmer wesentlich beeinflusst. Es hat dazu beigetragen, dass sich das Schüler-Lehrer-Verhältnis vom lehrerzentrierten in Richtung lernerzentriert verschoben hat. Lehrer fungieren im heutigen finnischen Klassenzimmer mehr als Berater und Navigator der Lernsituation. (Grundlehrplan 1994: 10.) Diese Veränderung entspricht ebenfalls dem erneuerten Lernkonzept des Grundlehrplanes, nach dem Schüler als autonome Individuen betrachtet werden, die aktiv an ihrem Lernprozess teilnehmen.

Gute technische Ausstattung der Klassenzimmer (mit Cassettenrecorder, Overheadprojektor und Computer) ist eine Selbstverständlichkeit des finnischen Schulsystems. Die Auswahl an Lehrmaterialien ist auch breit, die Lehrer

können nach ihrer pädagogischen Auffassung frei aus einer Anzahl von regionalen und überregionalen Lehrwerken wählen.

1.2.2. Evaluationsfragen

Es ist ein wichtiges Charakteristikum des finnischen FSUs, dass obwohl die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit der Schüler eine zentrale Stellung im Rahmen des FSUs besitzt, die Kontrolle von mündlichen Kenntnissen weder in den Unterrichtsalltag noch in die Abiturprüfung obligatorisch hineinbezogen worden ist. Die Förderung von mündlicher Interaktion ist eines der wichtigsten Ziele des FSUs, mündliche Prüfungen fehlen trotzdem.

Die Einstellung der Sprachlehrer der mündlichen Prüfung gegenüber ist recht kontrovers. Sie akzeptieren die Entwicklung der mündlichen Fertigkeit der Schüler als richtige Zielsetzung des FSUs, halten aber dessen Üben in der Praxis für schwierig (SUKOLin lukiokyselyn satoa. 1995: 13). Forscher an den Universitäten haben dagegen Angst vor dem Backwash-Effekt der Prüfung, also sind der Ansicht, dass weil die Bewertung von mündlichen Kenntnissen in der Abiturprüfung fehlt, ihre Entwicklung im Unterricht und ihr allgemeines Prestige zu kurz kommt (Myller 1995: 8; Takala 1993b: 33). Halme argumentiert damit, dass gute mündliche Kenntnisse im Arbeitsleben von den Schülern als notwendige Bedingung verlangt werden, so könnte man sie mit der mündlichen Prüfung im Sprachlernen motivieren (Halme 2000a: 18).

Seit Beginn des Schuljahres 1995–96 besteht in den Gymnasien jedoch die Möglichkeit, in den Fremdsprachen auf freiwilliger Basis auch mündliche Prüfung durchzuführen. Eine Umfrage über die Prüfung im Jahre 1996 hat die oben skizzierte Einstellung der Lehrer untermauert. Nach den Erfahrungen der Lehrer hat sich die Prüfung als beliebt und nützlich erwiesen (69% der Lehrer waren dafür, 27% dagegen), aber weiterhin nur 13% der Lehrer wollen die mündliche Prüfung als obligatorischen Teil in die zentrale Abiturprüfung hineinbeziehen und 84% waren der Meinung, dass sie weiterhin auf freiwilliger Basis durchgeführt werden soll (Levanto 1996: 17). Nach dem heutigen Stand der Diskussion ist die Hinzufügung der mündlichen Prüfung zu dem Abitur nicht zu erwarten. Die Mitglieder des Ausschusses für Abiturprüfung begründen diese Entscheidung mit den hohen Kosten, die sich aus der Prüfung ergeben würden, andererseits kann die Objektivität der Prüfung zu diesem Zeitpunkt nicht garantiert werden (Halme 2000a:18). Die Stellung der mündlichen Abiturprüfung wird auch dadurch erschwert, dass das Ergebnis der Prüfung beim weiteren Studium nicht berücksichtigt wird. In dieser Situation stellen die Schüler die Bedeutung der Prüfung in Frage und zeigen kein grosses Interesse dafür (Myller 1995: 8; Saarinen 2000: 11). Unter diesen Umständen erhebt sich

die Frage, ob die bestehende Möglichkeit zur freiwilligen Durchführung der mündlichen Prüfung einen wirklichen Einfluss auf den Unterrichtsalltag ausüben kann. Wenn die Prüfung die verschiedenen Fertigkeiten nicht gleichmässig misst, kann man überhaupt erwarten, dass die Bewertung von mündlichen Kenntnissen ein gleichberechtigter Teil des Unterrichts wird?

Zur Frage der mündlichen Evaluation haben in den letzteren Jahren auch praktizierende Sprachlehrer in Form von wissenschaftlichen Arbeiten Stellung genommen. Maija Saleva (1997) hat in ihrer Dissertation der Frage nachgegangen, ob die mündliche Fertigkeit der Gymnasialschüler im Englischen mit Hilfe einer Sprachlaborprüfung zuverlässig zu messen ist. Raili Hildén (2000) dagegen hat die mündlichen Kenntnisse von Abiturienten im Schwedischen anhand von Videoaufnahmen analysiert. In Hinsicht auf die mündliche Evaluation sind die Forscher in ihren Untersuchungen zu der gleichen Schlussfolgerung gekommen. Beide sind fest davon überzeugt, dass wegen der wesentlichen Unterschiede der schriftlichen und mündlichen Kommunikation die mündliche Fertigkeit der Schüler extra getestet werden muss. Sie haben auch ihre Angst davor geäußert, dass die Durchführung der mündlichen Abiturprüfung auf freiwilliger Basis eine negative Rückwirkung auf den gymnasialen Unterricht haben und die regionale Chancenungleichheit unter den Gymnasien steigern kann. Sie sehen ausserdem in der Sprachlaborprüfung ein zuverlässiges und kostengünstiges Mittel zur mündlichen Leistungsmessung. (Saleva 1997: 184–185; Hildén 2000: 323–327.)

1.2.3. Rolle der Fremdsprachen in der zentralen Abiturprüfung

Die Verordnung über die heute gültige Abiturprüfung ist 1996 in Kraft getreten. Seitdem besteht für die Schüler die Möglichkeit, die Prüfung in höchstens drei verschiedenen Zeitpunkten abzulegen. Prüfungen werden zweimal im Schuljahr, im Herbst und im Frühling organisiert. Zu den obligatorischen Fächern der Abitur gehört neben der Muttersprache, einer Fremdsprache und der zweiten einheimischen Sprache (Schwedisch/Finnisch) entweder Mathematik oder die gemeinsame Prüfung aller Realfächer (Geschichte, Chemie, Geographie, Biologie, Physik, Philosophie, Religion und Psychologie) (Ylioppilastutkinto-Kielikokeet 2000). Die zentrale Rolle von Fremdsprachen lässt sich also auch hier erkennen. Die Abiturprüfung besteht in den Sprachen aus einem schriftlichen Teil (6 Stunden) und einer Prüfung des Hörverstehens (1 Stunde). Die möglichen Übungstypen sind unten dargestellt, man muss jedoch festgestellt werden, dass seit 2002 kleinere Änderungen in der Struktur der Prüfung zu erwarten sind (Gespräch mit Sauli Takala, Mitglied der Ausschuss für Abiturprüfung am 27.1.2001).

1. Auswahl-Antwort-Test
2. Offene Fragen (zum Inhalt eines angegebenen Textes)
3. Lückentext mit Vorgaben
4. Produktiver Lückentext
5. Zusammenfassung (auf Grund eines Textes wird in der Muttersprache eine Zusammenfassung erstellt)
6. Übersetzung oder Erklärung a) im Text werden bestimmte Teile unterstrichen, die in die Muttersprache übersetzt oder in der Zielsprache erklärt werden müssen; b) Übersetzen eines Textteiles in die Muttersprache
7. Aufsatz

Als ich die Prüfungen der letzten sechs Jahre in Deutsch durchstudiert habe, habe ich mit Verwunderung bemerkt, dass sich die Aufgabentypen von Jahr zu Jahr nicht viel verändert haben. Im Gegensatz zu den obigen Übungstypen waren in den schriftlichen Prüfungen seit dem Jahre 1995 immer folgende Aufgaben zu finden:

Tabelle 1. Struktur der finnischen Abiturprüfung in Fremdsprachen

Aufgabentyp	Gemessene Kompetenz	Punktzahl
1. Auswahl-Antwort-Test	Leseverstehen	60
2. Offene Fragen	Leseverstehen	20
3. Lückentest mit Vorgaben	Grammatische Kompetenz, Wortschatz	30
4. Aufsatz	Schreibfertigkeit	99
Zusammen		209

Mögliche Teile der Prüfung des Hörverstehens:

Auswahl-Antwort-Test und/oder Offene Fragen	Hörverstehen	90
---	--------------	----

Wie schon oben erwähnt, wird die Messung der mündlichen Fertigkeit in der finnischen Abiturprüfung auf freiwilliger Basis durchgeführt. Sonst werden die anderen Teilfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Hören gleichmässig gemessen. Im schriftlichen Teil hat auch das gezielte Testen der grammatischen und lexikalischen Kompetenz einen Platz bekommen, aber nicht so betont, wie die anderen Fertigkeiten (vgl. Punktzahlen). Sie erscheinen aber auch bei der Messung der Schreibfertigkeit als Bewertungskriterium. Als positive Charakteristika der Prüfung kann noch erwähnt werden, dass sie lediglich authentische Texte enthält, auf die die Schüler im Alltag stossen können. Alle Aufgaben sind

ausserdem in einen Kontext eingebettet, was wieder einmal die Authentizität der Aufgaben erhöht. Im Fall des Aufsatzes werden den Schülern 3–4 Themen angeboten, aus denen sie nach ihrem Interesse frei wählen können. Die Aufsätze werden neben den Fremdsprachenlehrern von sogenannten ausserschulischen Zensoren aufgrund von ausführlichen und für alle einheitlichen Korrekturhinweisen bewertet; sie sind wichtige Voraussetzungen der zuverlässigen Leistungsmessung.

Am meisten Kritik an der Abiturprüfung wird in zwei Punkten geäussert. Zum einen wird argumentiert, dass nur ein geringer Teil der Aufgaben (Zusammenfassung und Aufsatz) die produktiven Fertigkeiten der Schüler misst und die Sprache in der Prüfung in einer eingeschränkten Form von Auswahl–Antwort–Testen dargestellt ist (Banks 1999: 19). Zum anderen wird kritisiert, dass bei den heutigen Übungstypen der Bedarf der ausserschulischen Welt nicht berücksichtigt wird, wo anstatt die Fähigkeit, die richtige Lösung aus vier Möglichkeiten zu wählen, mündliche Kommunikation und interkulturelle Fähigkeiten gefragt sind (Laakio-Whybrow 1999: 17).

Seit Anfang 2001 wird die Vorbereitung der Abiturienten auf die fremdsprachlichen Prüfungen auch durch eine Übungsmöglichkeit im Internet erleichtert. Auf der Webseite findet man neben den Übungstypen des Abiturs verschiedene Strategien zum erfolgreichen Ablegen der Prüfung und als Feedback die richtigen Lösungen sowie Lösungsvorschläge. Zur Zeit existieren die Aufgaben nur in den obligatorisch abzulegenden Sprachen, also in Englisch und Schwedisch (<http://www.yle.fi/abitreinit>).

1.2.4. Situation der Fremdsprachenlehrer an den Gymnasien

1.2.4.1. Frage der Weiterbildung

Der Lehrplanreform im Jahre 1994 und die Erneuerungen der letzten Jahre haben eine grosse Herausforderung für die Sprachlehrer in der Gymnasialstufe bedeutet. Es wurde vielerorts darauf hingewiesen, dass die hohen Anforderungen und die professionelle Entwicklung der Lehrer nur mit Hilfe von regelmässigen Weiterbildungsmöglichkeiten zu meistern sind (Virtala 1995: 10; siehe auch Mauno 2000: 26). Abgesehen von der dreitägigen sogenannten Veso-Weiterbildung, die für alle Lehrer obligatorisch ist, wird in Finnland Weiterbildung auf freiwilliger Basis durchgeführt.

Anna-Liisa Virtala (1995: 10), Organisatorin von Weiterbildungskursen für Sprachlehrer hat in der Zeitschrift *Tempus* darauf hingewiesen, dass die Lehrer sehr geringe Möglichkeiten haben, die Inhalte der Fortbildung zu beeinflussen. Die Weiterbildungseinheiten richten sich vor allem nach den überregionalen Reformen des Schulsystems, Bedarf und Angebot stimmen somit nicht unbe-

dingt überein. Heinonen (1991: 3) hat schon im Jahre 1991 auf das Problem aufmerksam gemacht, dass Weiterbildungskurse von den Lehrern als viel zu theoretisch bewertet werden, was nicht immer mit den Entwicklungszielen der praktischen Unterrichtsarbeit im Einklang steht. Aus einer Umfrage des Verbandes der finnischen Sprachlehrer (SUKOL) im Jahre 1994 geht ein ähnliches Ergebnis hervor. Die befragten Lehrer haben sich praxisnahe Themenbereiche, Unterrichtstips, Kurse zur Vertiefung der eigenen Fremdsprachen- und EDV-Kenntnissen sowie zur Bewertung von mündlichen Sprachkenntnissen der Schüler erhofft (Kielenopettajille täydennyskoulutus on välttämätöntä. 1994: 13).

Die aktive Entwicklung der professionellen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Sprachlehrer ist ein viel diskutiertes Thema in Finnland (siehe Haapanen 94: 14; Virtala 1995: 3; Nyman 1999). Von den Lehrern wird erwartet, dass sie als selbständige Experten ihre Tätigkeit reflektieren; das wird für den einzigen möglichen Weg gehalten, um die Routinemässigkeit des Lehrerberufs zu vermeiden. Wenn Lehrer sich verantwortlich für die kontinuierliche Entwicklung ihres eigenen Bereiches fühlen und ihre Tätigkeit regelmässig evaluieren, kann das zur Bewusstmachung des eigenen Verhaltens führen und Veränderungen in ihrer pädagogischen Arbeit herbeiführen. Praktische Erfahrungen ergänzt mit einem theoretischen Ansatz und kritischer und systematischer Beobachtung bildet die Grundlage für die berufliche Entwicklung (Nyman 1999: 63–64). Die obige Einstellung zur lebenslangen Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Arbeit ist einer der Schwerpunkte des überregionalen Kimmoke-Projektes, das im Jahre 1996 in Gang gesetzt wurde. Im Rahmen des Projektes wurden den Fremdsprachenlehrern Weiterbildungskurse angeboten, die ihre fremdsprachlichen und didaktischen Kenntnisse sowie die Entwicklung von internationalen Kontakten gefördert haben. Anhand einer Umfrage unter den Teilnehmern stellte sich heraus, dass die Fortbildungskurse für nützlich gehalten werden und die angeeigneten Kenntnisse und Fertigkeiten in der Unterrichtspraxis Anwendung gefunden haben (Korkeakoski 1999: 94). In Finnland kommt es ausserdem immer häufiger vor, dass praktizierende Sprachlehrer im Rahmen einer wissenschaftlichen Forschung ihre berufliche Tätigkeit weiterentwickeln (vgl. Berichte im Tempus: Mäkinen 1995; Jaakkola 1998; Kara 2000).

An dieser Stelle könnte es von Bedeutung sein zu untersuchen, welche Weiterbildungsmöglichkeiten im finnischen Kontext gezielt an Deutschlehrer gerichtet sind. Prinzipiell ist das Angebot möglichst breit, man kann unter anderem die vom Verband der Deutschlehrer organisierten Deutschlehrertage, die Österreich-Tage, andere in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut durchge-

führte Kurse sowie verschiedene Seminare in Deutschland und Österreich nennen. Als einziges Problem in Hinsicht auf die ausländischen Seminare hat sich gezeigt, dass sie nicht kostenlos sind. So müssen viele auf die kontinuierliche Entwicklung und Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse durch Auslandsaufenthalte verzichten. Aktuelle Informationen und nützliche Ratschläge bekommen die Mitglieder des Verbandes in Form der zweimal pro Jahr erschienenen Zeitschrift "Aktuelles" sowie von der Internet-Seite des Verbandes (Kivioja & Lausmaa-Samuelli 2000: 30–31).

1.2.4.2. Schwierigkeiten im Beruf der Fremdsprachenlehrer

Die Sprachlehrer haben nicht unbedingt immer mit Begeisterung auf die Erneuerungen des FSUs reagiert. Viele haben sich überfordert gefühlt und über Erschöpfung und Übermüdung beschwert. Widerstand haben zum Beispiel die neuen Teile der Abiturprüfung (Zusammenfassung, mündliche Prüfung) und die heterogenen und viel zu grossen Schülergruppen ausgelöst. (Siltanen 1994: 26.) Eine Umfrage des Verbandes der Fremdsprachenlehrer unter Gymnasiallehrern hat auch ergeben, dass die Lehrer unter dauerndem Druck wegen der Erneuerungen und deren Umsetzung in die Praxis stehen und Weiterbildungsmöglichkeiten vermissen. Gegensätze des gymnasialen FSUs wurden auf Grund der obigen Umfrage folgenderweise zusammengefasst:

- hohe Zielsetzungen des Lehrplans vs. geringe Fertigkeiten der Schüler beim Beginn des Gymnasiums
- Erwartungen des Arbeitslebens in Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse vs. zu viele unterschiedliche Testformen der Abiturprüfung
- Betonung der Wichtigkeit der mündlichen Interaktion vs. zu grosse Gruppen
- Üben der Fremdsprache vs. Vorbereitung der Schüler auf die Testformen der Abiturprüfung (SUKOLin lukiokyselyn satoa. 1995: 13).

Der Mangel an qualifizierten Fremdsprachenlehrern ist im heutigen Finnland auch ein bedeutendes Problem. Ein Teil der Lehrer unterrichtet Fremdsprachen, ohne die Referendarausbildung absolviert zu haben. Dazu kommt noch, dass der Beruf des Fremdsprachenlehrers nicht als eine verlockende Alternative vor den Studenten steht. Sowohl das Studium von Fremdsprachen als auch die Arbeit als Fremdsprachenlehrer sind anstrengend (Halme 2000b: 17).

1.2.5. Effektivitätsfragen des finnischen Fremdsprachenunterrichts

In einer Veröffentlichung im Jahre 1998 stellt Sauli Takala auf Grund von Forschungsergebnissen (vgl. IEA Internationaler Vergleich in Takala & Saari

1979) fest, dass im finnischen Englischunterricht ab Anfang der 70-er Jahre bis in die heutigen Tage eine positive Entwicklungstendenz zu erkennen ist. Takala verallgemeinert diese Erscheinung auch auf den Unterricht von anderen Fremdsprachen, obwohl er hinzufügt, dass ähnliche Forschungsergebnisse in diesen nicht existieren (Takala 1998: 89).

Im folgenden wird versucht, mit Hilfe einer im Jahre 1995 durchgeführten Umfrage ein Bild darüber zu gewinnen, wie die Finnen selbst ihre Fremdsprachenkenntnisse und insbesondere ihre Deutschkenntnisse bewerten. Die Umfrage ist Teil eines breiten Untersuchungsprojektes im Bereich der Erwachsenenbildung gewesen und in ihrem Rahmen wurden 4100 Finnen zwischen 18 und 64 Jahren befragt. Das Ergebnis verspricht viel; 72% der Befragten meinen, dass sie eine Fremdsprache auf irgendeiner Stufe sprechen. Englisch wird von den meisten beherrscht (66%), an der zweiten Stelle steht Schwedisch mit einem Anteil von 55%, danach folgen Deutsch (29%), Französisch (8%) und Russisch (5%). Was das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse betrifft, steht Englisch wiederum an der ersten Stelle der Statistik. Während die Englischkenntnisse von den meisten für sehr gut gehalten werden, kann die Mehrheit der Befragten (25%) mit dem Deutschen nur in alltäglichen Sprechsituationen umgehen (vgl. die Statistik von Tilastokeskus 1996). Man kann also auf Grund dieser Ergebnisse feststellen, dass die Zahl derer, die Fremdsprachen beherrschen, in Finnland relativ hoch ist, es bedeutet aber schwerpunktmässig Englisch- und Schwedischkenntnisse. Dieser Unterschied kann möglicherweise damit erklärt werden, dass die anderen Fremdsprachen wie z.B. das Deutsche von den meisten eine kürzere Zeit (gewöhnlich als B-Sprache) gelernt werden. Die obigen prozentuellen Anteile unterstützen auch die Zielsetzung des Kimmoke-Projektes, nach der die Vorrangstellung des Englischen zugunsten der anderen Fremdsprachen abzuschaffen ist.

2. Fremdsprachenunterricht in Ungarn

2.1. Der Nationale Grundlehrplan

2.1.1. Allgemeines

Der politische Systemwechsel hat in Ungarn grundlegende Änderungen auch im Schulwesen mit sich gebracht. Die wesentlichsten Erneuerungen wurden in dem 1995 als Gesetz erlassenen und 1998 etappenweise in Kraft getretenen Nationalen Grundlehrplan (NAT = Nemzeti Alaptanterv) zusammengefasst. Dieses Dokument hat in Ungarn mit der Tradition der sogenannten "geschlossenen Lehrpläne" mit ihren genau vorgeschriebenen Inhalten und allgemein formulierten Zielen gebrochen. Damit haben die ungarischen Schulen die

Möglichkeit bekommen, auf Grund des Grundlehrplans ihre lokalen Lehrpläne zu erstellen (Nationaler Grundlehrplan 1995: 3). Dieser Paradigmenwechsel ist aber nicht reibungslos abgelaufen. Nach einer Umfrage des Bildungsministeriums im Jahre 1999 sind die Lehrer der Ansicht, dass sie unvorbereitet mit dieser Aufgabe konfrontiert wurden und nicht die Kompetenz hatten, diese Aufgabe wahrzunehmen (Umfrage 1999). Um die Situation zu retten, wurden im Auftrag des Bildungsministeriums etliche Modelllehrpläne erstellt; die meisten davon können über Computer abgerufen werden. Die lokalen Lehrpläne orientieren sich in der Regel an diesen Modellen bzw. sie übernehmen unverändert die angebotenen Programme. Damit hat diese bedeutende schulpolitische Massnahme ihre innovative Kraft verloren. (Petneki & Szablyár 1998: 45.)

Der Grundlehrplan beschreibt das Unterrichtsprogramm für die zehnjährige Schulpflicht, also von der ersten Klasse der Grundschule bis zur zweiten Klasse des Gymnasiums, für zehn Bildungsbereiche. Einer davon sind "Die lebendigen Sprachen", wo die Ziele, Inhalte und Anforderungen sich also für alle Fremdsprachen als Einheit beziehen. Im Grundlehrplan werden die allgemeinen Anforderungen des Unterrichts bis zum Ende des sechsten und des zehnten Jahres bestimmt. Für den Gymnasialunterricht sind also die Anforderungen des zehnten Jahres relevant. (Grundlehrplan 1995: 8–11.)

Wie István Nahalka (1997) in der pädagogischen Zeitschrift *Új Pedagógiai Szemle* argumentiert, ist der Nationale Grundlehrplan lernpädagogisch betrachtet in einer Zwischenzeit zustande gekommen, in einer Zeit, als die lerntheoretische Auffassung im Rahmen eines "revolutionären" Entwicklungsprozesses neu gestaltet wurde (1997: 1). Der Grundlehrplan beruht, ohne die neueste Lerntheorie des Konstruktivismus zu berücksichtigen, auf der Grundlage einer früheren, in der ungarischen Praxis breiter verbreiteten induktiv-empirischen Auffassung. Als Ausgangspunkt zur Gestaltung vom neuen Wissen dienen nach dieser Konzeption die praktischen Erfahrungen und die aus ihnen gezogenen induktiven Schlussfolgerungen. Lernen betrachtet man als Ergebnis von Informationsvermittlung, wobei weder die aktive konstruktive Rolle der Lerner noch ihre frühere Wissensstrukturen eine Rolle spielen (Nahalka 1997: 3–4). Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit des Nationalen Grundlehrplans steht die Entwicklung der Kenntnisse, Fähigkeiten sowie der ganzheitlichen Persönlichkeit der Schüler (Grundlehrplan 1995: 5).

2.1.2. Ziele der Spracherziehung am ungarischen Gymnasium

Fremdsprachenkenntnisse sind in Ungarn noch nie so unentbehrlich gewesen wie heutzutage. Der Weg zur europäischen Integration mit der Zunahme der internationalen Beziehungen des Landes im Bereich Politik, Wirtschaft und

Kultur fordert von den Ungarn die Kenntnisse von mehreren Weltsprachen. Die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen wird dadurch nur vergrößert, dass das Ungarische zahlenmässig zu den kleinen Sprachen Europas gehört und sein System sich von dem der Weltsprachen wesentlich unterscheidet. Die Lage des heutigen FSUs wurde durch die politische Vergangenheit des Landes ungünstig bestimmt. Aus politischen Gründen wurde nämlich in den Grundschulen zwischen 1949–1989 als einzige obligatorische Fremdsprache das Russische unterrichtet und erst in der gymnasialen Stufe bestand für die Schüler die Möglichkeit, mit dem Erlernen einer "westlichen" Sprache anzufangen. Die Verbindlichkeit des Faches hat zur Unmotiviertheit der Schüler geführt und Widerstand dem Fach und allgemein dem Fremdsprachenlernen gegenüber verursacht. Zugleich hat die plötzliche Einführung des Russischen (1949) ohne Traditionen und kompetente Lehrer auch negative Auswirkungen auf den Prozess des FSUs gehabt (Vágó 1997).

Trotz des steigenden Bedarfs an fremdsprachlichen Kenntnissen von Seiten der Gesellschaft ist festzustellen, dass der FSU nie zu den zentralen Entwicklungsbereichen der Bildungspolitik gehört hat. In den Jahren nach der politischen Wende ist von dem Bildungsministerium keine Stellungnahme in Bezug auf die Rolle der Fremdsprachen im schulischen System abgegeben worden. (Bognár 1997: 9; Jelentés 2000.) Das Fehlen einer langfristigen strategischen Konzeption, die der Grundbaustein des schulischen FSUs sein müsste, wurde auch von Fachleuten für problematisch gehalten (Szemere 1999). Das Ministerium versucht diese Situation in der nahen Zukunft mit einer einheitlichen Konzeption zu verändern. Im Zentrum dieser Konzeption soll die Zielsetzung der Europäischen Union (im sogenannten Weissen Buch, 1995) stehen, nach dem jedem europäischen Bürger die Möglichkeit gesichert werden soll, neben ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen zu erlernen (Berényi 1999: 4). Zur Zeit steht diese Grundvoraussetzung in Ungarn aber nur Schülern der Gymnasien und Hochschulen, also der Elitbildung, zur Verfügung.

Die Zielsetzungen des heutigen gymnasialen FSUs basieren einerseits auf den Anforderungen des Nationalen Grundlehrplans, andererseits auf den Anforderungen der Abiturprüfung. Die Abiturprüfung wird ausführlich später im Kapitel 2.2.3. diskutiert, an dieser Stelle wird der Nationale Grundlehrplan genauer betrachtet. Die allgemeinen Anforderungen am Ende der Schulpflicht, also in der Halbzeit des Gymnasialunterrichts sehen folgendermassen aus:

1. Die Schüler können die Fremdsprache in alltäglichen Kommunikationssituationen verwenden.
2. Die Schüler können mit Hilfe der Fremdsprache neue Kontakte knüpfen und dadurch fremde Völker und Kulturen akzeptieren.

3. Das Kennenlernen von neuen Kulturen hilft den Schülern, ihre eigene Kultur in grösseren Zusammenhängen zu sehen.
4. Die Schüler können mit Hilfe der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ihre Fremdsprachenkenntnisse weiterentwickeln.
5. Die Schüler erwerben Informationen über die Natur von Sprachen und können ihre Muttersprache in grösseren Zusammenhängen sehen.
6. Die Freude über die Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache fördert das Selbstbewusstsein der Schüler.
7. Fremdsprachenkenntnisse befähigen die Schüler, als Ungar Bürger von Europa zu sein.
8. Anforderungen bezüglich der Kommunikationsfähigkeit der Schüler: sie sollen u.a. fähig sein, die Fremdsprache verständlich zu verwenden, Personen und Gegenstände zu beschreiben, Vergleiche zu machen, ihre Gefühle und Meinungen auszudrücken, Informationen und Erklärungen zu bitten und sie zu geben, Informationen zu sammeln und weiterzugeben, Hinweise zu verstehen, zu befolgen und zu geben, an Rollenspielen teilzunehmen und Gespräche zu beginnen und aufrechtzuerhalten.
9. Anforderungen bezüglich der Entwicklung der Kooperationsfähigkeit: die Schüler sollen an Paar- und Gruppenarbeiten teilnehmen, lebensnahe Aufgaben planen und durchführen (Interviews, Schulzeitung, Theaterstücke), an Lernspielen und Wettbewerben teilnehmen.
10. Die Entwicklung der selbständigen Lernfähigkeiten der Schüler: den Schülern muss man die Möglichkeit geben, selbständig, mit Hilfe von verschiedenen Hilfsmitteln zu arbeiten. (Nationaler Grundlehrplan 1998: 55–56.)

Obwohl im Grundlehrplan der Begriff kommunikative Kompetenz konkret nicht erwähnt und erklärt wird, liegt auf Grund der obigen Anforderungen nahe, dass im Mittelpunkt des FSUs die Entwicklung dieser Fähigkeit steht. Neben diesem vorrangigen Ziel wurden unter den Anforderungen kognitive (Informationen sammeln über die Zielsprache und -Kultur) sowie affektive Zielsetzungen (Entwicklung der ganzheitlichen Persönlichkeit, der Kooperationsfähigkeit und der Toleranz der Schüler) in Betracht gezogen.

Die detaillierten Anforderungen werden im Grundlehrplan auf zwei Stufen festgelegt. Erstens wird der Lernstoff in Form von Sprachfunktionen (*functions*) und semantisch-grammatischen Kategorien (*notions*) sowie Themenbereichen angegeben. Der Lehrplan ist also nach Prinzipien des funktional-notionalen Lehrplans aufgebaut und stützt sich auf Dokumente des Europäischen Rates (vgl. Threshold Level 1975; Kontaktschwelle Deutsch 1980). Zweitens sind die

zu entwickelnden Kompetenzen in den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören sowie Wortschatz ausführlich genannt (Nationaler Grundlehrplan 1998: 60–63).

2.1.3. Kritik der Fremdsprachenlehrer am Nationalen Grundlehrplan

Wie schon erwähnt, haben die Lehrkräfte die Einführung des Nationalen Grundlehrplans mit gemischten Gefühlen aufgenommen. Im folgenden werden diejenigen Punkte des Programms dargelegt, an denen Fremdsprachenlehrer ihre Kritik geäußert haben.

1. Der Grundlehrplan folgt nicht dem traditionellen Aufbau des ungarischen Schulsystems (Grundschule 4+4 Jahre, Gymnasium 4 Jahre) und beschreibt das Unterrichtsprogramm nur für die zehnjährige Schulpflicht. So fehlen die Ziele, Inhalte und Anforderungen bis zum Abitur.

2. Der Nationale Grundlehrplan erklärt FSU lediglich in einer Sprache als obligatorisch, für die zweite werden keine Rahmenbedingungen gegeben. Für den Beginn des FSUs wurden nur ab der fünften Klasse mit 11 Jahren (ein Jahr später, als in dem früheren Lehrplan) die Stundenzahl gesichert und die Ziele, Inhalte und Anforderungen beschrieben.

3. Die wöchentliche Stundenzahl wird weiterhin für sehr niedrig gehalten (meistens drei, seltener zwei Wochenstunden), so kann die Effektivität bzw. das Erreichen der Ziele nicht garantiert werden. (Petneki & Szablyár 1998: 45–46.)

Wie es aus den obigen Erörterungen hervorgeht, hat der Nationale Grundlehrplan vielen Erwartungen der Fremdsprachenlehrer nicht entsprechen können. Der Grundlehrplan scheint also in Hinsicht auf den FSU teils einen wesentlichen Rückschritt bedeutet, teils die bestehenden Zustände konserviert zu haben. Ausserdem ist festzustellen, dass den ungarischen Schülern im Grundlehrplan ein recht geringes Angebot an Fremdsprachen angeboten wird, da im Rahmen des Grundschulunterrichts nach wie vor nur eine Fremdsprache als obligatorisch vorgeschrieben ist.

Die obigen Entscheidungen des Grundlehrplans stellen dennoch nicht alle Bildungsanstalten vor ein Problem. Die grösseren, städtischen Grundschulen haben unter Umständen die Möglichkeit, mit dem FSU ein, zwei Jahre früher oder schon in der ersten Klasse anzufangen. Sie können (und unter dem Druck der Eltern sogar müssen) auch mit der Stundenzahl flexibler umgehen. Die kleineren Schulen verfügen aber in der Regel nicht über genügend Mittel, solche Änderungen vollzuziehen. Dadurch wird die Chancenungleichheit unter den Bildungsanstalten weiter verstärkt.

2.2. Weitere Merkmale des ungarischen DaF-Unterrichts

Die Stellung des Deutschen neben den anderen unterrichteten Fremdsprachen hat während der letzten Jahrzehnte eine wesentliche Veränderung erfahren. Nachdem das Russische im Jahre 1949 zum Bestandteil des Pflichtunterrichts gemacht wurde, konnten Englisch und Deutsch an Gymnasien erst seit den 60-er Jahren in einer begrenzten Stundenzahl neben Russisch unterrichtet werden. Schon seit den 80-er Jahren, aber besonders mit der Öffnung der Grenzen und der Zunahme der Reisemöglichkeiten in die westlichen Länder Anfang der 90-er Jahre ist der Anspruch an westlichen Sprachen in Ungarn drastisch gewachsen. Sie konnten aber erst infolge der Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts im Jahre 1989 in den Grundschulen Fuss fassen. Infolge des grossen gesellschaftlichen Bedarfes haben sich das Englische und das Deutsche rasch durchgesetzt und sie machen heutzutage den Löwenanteil der unterrichteten Fremdsprachen aus. Im Schuljahr 1999/2000 haben 81% der Gymnasialschüler diese Fremdsprachen gelernt. Die prozentuellen Anteile der verschiedenen Fremdsprachen sahen im Schuljahr 1999/2000 folgendermassen aus: an erster Stelle steht Englisch (45%), danach folgen Deutsch (36%), Französisch (6,9%), Latein (3,6%), Italienisch (3,1%), Russisch (1%) sowie andere Sprachen. (Statistiken des Bildungsministeriums zitiert in Jelentés 2000, Anhang, Tabelle 158.) Wie aus den Zahlen hervorgeht, hat das Russische in den Jahren nach der Wende eine bedeutende Wertminderung erlebt. Die Beliebtheit des Deutschen kann neben der Nähe des deutschsprachigen Raumes damit begründet werden, dass Ungarn gut funktionierende wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen zu den deutschsprachigen Ländern unterhält. (Szablyár 1998: 16.)

2.2.1. Charakteristika des Unterrichtsalltages

Es ist recht schwierig, einen zuverlässigen und für den gesamten Deutschunterricht charakteristischen Überblick über den Unterrichtsalltag der ungarischen Gymnasien zu geben. Natürlich ist es unmöglich, in alle Klassenzimmer einen Blick zu werfen, Untersuchungen zum Thema leisten uns aber wichtige Hilfe in diesem Hinblick. Als erstes wird aus der Anfang der 90-er Jahre durchgeführten Untersuchung von Pál Tóth zitiert, die die Situation nach der Wende folgenderweise charakterisiert:

”Kommunikativ orientierter FSU hat sich aber als Ansatz in seinen wesentlichen Zügen wie Lernerbezogenheit, Betonung des Sprachgebrauchs usw. im Schulalltag nicht durchgesetzt. Griffe und Kniffe werden übernommen, um das Konzept der Grammatik–Übersetzungs–Methode, bestenfalls der audiolingualen Methode salonfähig zu machen. [...] Fremdsprachen zu erlernen, bleibt immerhin das Privileg einer schmalen Schicht, die in den

Schulen Spezialklassen besuchen dürfen. Die anderen können Fremdsprachen lernen, aber niemand erhofft ernsthaft, dass in 2–3 Stunden wirklich Erfolge zu erzielen sind. Es fehlen Konzepte, wie man für die grosse Masse Fremdsprachenunterricht erteilen kann.” (Tóth 1991, zitiert in Petneki/Szabalyár 1998:22.)

Obwohl seit der obigen Untersuchung schon fast ein Jahrzehnt vergangen ist, sind die Behauptungen teilweise immer noch aktuell. In einer zusammenfassenden Studie über den Stand des FSUs im Jahre 2000 wird auf die gleichen Schwierigkeiten hingewiesen. Das Problem, dass der schulische FSU nicht erfolgreich sein kann, wird auf die mangelhafte Verbreitung des kommunikativen Ansatzes sowie auf das Fehlen einer praxisnahen Lehrerausbildung zurückgeführt. Hier wird zugleich auch festgestellt, dass obwohl kommunikativ orientierte Lehrwerke schon in grosser Zahl auf dem ungarischen Markt erschienen sind, sie von der Mehrheit der Lehrer eher traditionell eingesetzt werden, weil sie eine sprachliche Kompetenz voraussetzen, über die nicht alle Sprachlehrer verfügen (Szabalyár 1998, zitiert in Jelentés 2000). Als brennendes Problem der Methodik des heutigen FSUs wird zugleich die falsche Betonung der grammatischen Kompetenz genannt, die teilweise durch das Prüfungssystem des ungarischen FSUs noch weiter verstärkt wird (Sze-mere 1999; vgl. Kapitel 2.2.3. zum Thema Abitur).

Bei der Schilderung der Lage des FSUs darf die Tätigkeit der privaten Sprachschulen nicht vergessen werden, sie bestimmen ja seit den 80-er Jahren grundlegend das Bild des FSUs. Da der FSU im schulischen Bereich den Bedürfnissen der Schüler nicht entsprechen konnte, haben viele in den Kursen der Sprachschulen ein Wundermittel gesehen. Nach diesen Kursen besteht bis heute eine enorme Nachfrage. Mit der Möglichkeit, private Sprachschulen gründen zu dürfen, hat der Staat einen bedeutenden Teil des FSUs dem Privatsektor anvertraut (Petneki & Szabalyár 1998: 21). Die Uneffektivität des schulischen Sprachunterrichts hat die Bedeutung des Privatsektors weiter vergrössert, so entstand die heutzutage schon eigenständige Branche des Privatunterrichts, der für die Mehrheit der Fremdsprachenlehrer eine unentbehrliche Zweitstelle bedeutet. Eine im Jahre 1997/98 unter den Germanistikstudenten des ersten Jahrganges der Budapester Universität durchgeführte Analyse veranschaulicht die zentrale Rolle des ausserschulischen Sprachlernens sehr gut. Die Studie ergibt, dass es unter den Befragten nur einen einzigen Studenten gab, der lediglich im Rahmen des schulischen Unterrichts Deutsch gelernt hatte, alle anderen hatten vor der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung andere Möglichkeiten in Anspruch genommen (Földesi 1999). All das unterstützt also die Ansicht von Tóth, nach der das effektive Fremdsprachenlernen in Ungarn Privileg einer sehr dünnen Schicht ist; also nur finanziell besser gestellte Familien können es sich

leisten, Privatunterricht zu nehmen oder an kostspieligen Sprachkursen teilzunehmen.

Trotz den oben skizzierten, oft recht deprimierenden Tendenzen, stösst man auch auf positive Entwicklungslinien im ungarischen FSU. Als erstes kann das enorm gestiegene Angebot an regionalen und überregionalen Lehrwerken genannt werden. Ich teile die Ansicht von Petneki & Szablyár, nach der "mit Hilfe dieser Lehrmaterialien interessierte Lehrer, die neuen Methoden, Ansätzen gegenüber aufgeschlossen sind, ihre didaktisch-methodische Einstellung überprüfen bzw. revidieren." (1998: 25) Positive Tendenzen sind auch in der steigenden Zahl der an Sprachlehrer gerichteten verschiedenen Fortbildungsmöglichkeiten im In- und Ausland (dazu mehr im Kapitel 2.2.4.2.) aufzufinden. Drittens ist es bemerkenswert, dass seit geraumer Zeit immer mehr Schüler die Möglichkeit haben, Fremdsprachen im schulischen Rahmen in erhöhter Stundenzahl zu lernen, sei es in Form von bilinguaem Unterricht, in Spezialklassen oder auf fakultativer Basis. Im Schuljahr 1999/2000 war der Anteil dieser Schüler an Gymnasien 27% aller Fremdsprachenlerner. (Statistiken des Bildungsministeriums zitiert in Jelentés 2000; vgl. auch Báthory & Leimu 1994: 21.)

2.2.2. Evaluationsfragen

Bevor auf zwei wichtige Unterschiede im Vergleich zu der finnischen fremdsprachlichen Evaluation hingewiesen wird, muss vorausgeschickt werden, dass das ungarische System unter fortwährender Modernisierung steht. Vor einigen Jahren sind Änderungen in der Struktur und Durchführung der Sprachkundigenprüfung¹ durchgeführt worden, das Abitur steht dagegen zur

¹ Die Sprachkundigenprüfungen werden seit 1967 von dem Institut für Fremdsprachenweiterbildung (*Idegennyelvi Továbbképző Központ*, ITK) durchgeführt, das mit landesweiter Wirkung als Zentrale für Sprachkundigenprüfungen unter der Aufsicht des Bildungsministeriums tätig ist. Bis 2000 verfügte das ITK über eine Monopolstellung in Hinsicht auf die Durchführung von Sprachkundigenprüfungen, seitdem haben aber auch Sprachschulen die Möglichkeit, ihr eigenes Prüfungssystem akkreditieren zu lassen und ähnliche Prüfungen durchzuführen. Die Prüfungen sind auf drei Stufen (Grund-, Mittel- und Oberstufe) schriftlich und/oder mündlich (im Rahmen der mündlichen Prüfung wird auch das Hörverstehen getestet) gegen eine bestimmte Grundgebühr zu absolvieren. Die Struktur der Prüfung wurde 1991 wesentlich reformiert und damit die Leistungsmessung nach kommunikativen Prinzipien auf alle Hauptfertigkeiten ausgebreitet. Die Prüfung ist zweisprachig, die Übersetzungsfähigkeit bildet einen zentralen Teil der schriftlichen Prüfung. Da die vorliegende Arbeit auf die Darstellung des FSUs im gymnasialen Kontext konzentriert, wird die Struktur der Sprachkundigenprüfung an dieser Stelle nicht näher behandelt. Weitere Informationen zu der Prüfung findet man unter der WWW-Adresse <http://www.itk.hu>.

Zeit vor tiefgreifenden Reformen. Deshalb wird hier neben der Beschreibung des heutigen Standes kurz auch den bevorstehenden Reformen Aufmerksamkeit gewidmet.

Der ungarische FSU weist das Spezifikum der Prüfungszentriertheit auf. Eine praktizierende Deutschlehrerin nennt in ihrem Vortrag an der Konferenz für Angewandte Linguistik in Ungarn als zwei Funktionen des FSUs an Gymnasien die Vorbereitung der Schüler auf die Aufnahmeprüfung und auf die auserschulische Sprachkundigenprüfung (vgl. Barabásné 1991:75). Warum sind gerade die oben erwähnten Prüfungen für die Schüler besonders wichtig? Die Aufnahmeprüfung ermöglicht den Zugang zu den Universitäten und Fachhochschulen. Das erfolgreiche Bestehen der Sprachkundigenprüfung – Mittel- und Oberstufe – dagegen bringt bei der Zulassung zum Studium Pluspunkte beziehungsweise sie gilt seit 1991 als Alternative zur Abiturprüfung und zum Besuchen des FSUs. Infolge dessen wird die Sprachkundigenprüfung von vielen Schülern mit dem Endziel der Fremdsprachenstudien identifiziert. Viele hören gleich auf, den fremdsprachlichen Unterricht zu besuchen, wenn sie die Sprachkundigenprüfung und damit automatisch die Fünf (die beste Note) in der Abiturprüfung sicher haben (Szemere 1999). Das hohe Prestige der Sprachkundigenprüfung hat im heutigen Ungarn solche Ausmasse angenommen, dass der Erfolg von Fremdsprachenlehrern und sogar von Gymnasien nach dem Kriterium bemessen wird, über wie viele Sprachkundigenprüfungen ihre Schüler verfügen. Nach diesem Kriterium wird jedes Jahr eine Rangliste herausgegeben, in der die Gymnasien nach der Zahl der erfolgreich abgelegten Prüfungen eingestuft werden. Wegen ihres hohen Prestiges ist das Ablegen dieser Prüfung also zum eigentlichen Ziel des Fremdsprachenlernens geworden und sie dominiert als sogenannte "versteckte" Lehrplan den ungarischen FSU (Einhorn 1999: 546).

Als zweites wichtiges Charakteristikum im Gegensatz zu Finnland muss die Rolle der mündlichen Evaluation hervorgehoben werden. Mündliche Bewertung gehört traditionell sowohl zu dem Unterrichtsalltag als auch zu jeder Prüfung im ungarischen Bildungswesen. Diese Tradition schafft die Grundlagen für die Auseinandersetzung mit der mündlichen Fertigkeit in den Klassenzimmern. In dieser Hinsicht stellt sich jedoch die Frage, ob die nötigen Rahmenbedingungen zur validen und zuverlässigen Durchführung mündlicher Prüfungen in Ungarn zur Verfügung stehen. Diese Problematik spricht Ágnes Einhorn in Bezug auf die Abiturprüfung an. Sie behauptet, dass der mündliche Teil der Prüfung an den Gymnasien ohne zuverlässige Bewertungskriterien durchgeführt wird. Demzufolge fehlt die Basis zum objektiven Vergleich der Prüfungsergebnisse unter den verschiedenen Schulen (1997: 6).

2.2.3. Rolle der Fremdsprachen in der zentralen Abiturprüfung

Die Abiturprüfung in ihrer heutigen Form befindet sich in einer ziemlich eigenartigen Situation. Einerseits schliesst sie die gymnasialen Studien ab, daher sind ihre Inhalte, Form und Konzeption von grosser Bedeutung. Um so eher, weil die Anforderungen im Nationalen Grundlehrplan erst für die zehnjährige Schulpflicht beschrieben sind und für die 11. und 12. Jahrgänge sind die Anforderungen des Abiturs massgeblich. Andererseits verfügt sie ausserhalb der Schule über keinen Gebrauchswert, im Gegensatz zu der kostspieligen auserschulischen Sprachkundigenprüfung, die in allen Bereichen des alltäglichen Lebens vielfältig anwendbar ist und als Alternative zum Abitur steht. Diese Problematik ist auch in den Mittelpunkt der 1997 in Gang gesetzten Abiturreform gerückt. Das Verhältnis der zwei Prüfungen wurde in dem Erlass der Regierung modifiziert, nach dem ab 2004, mit dem Inkrafttreten der modernisierten zweistufigen² Abiturprüfung, die oben erwähnte Alternative nicht mehr besteht, ganz im Gegenteil, die Abiturprüfung ist an den Gymnasien als Sprachkundigenprüfung zu organisieren und zu erkennen (zitiert nach Einhorn 1999: 547). Die Frage scheint sich also in die richtige Richtung weiterzuentwickeln, um der Abiturprüfung ihren Rang zurückzugeben. Einhorn (1999: 547) weist aber zugleich auf ein weiteres Problem hin. Die obige Möglichkeit setzt einen Akkreditationsprozess der gymnasialen Abiturprüfung in jeder Schule voraus und die sich daraus ergebenden Kosten werden wiederum zur Chancenungleichheit unter den Schulen führen. Es fragt sich, ob die Umtauschbarkeit der Prüfungen unbedingt nötig ist.

Die Abiturprüfung ist in Ungarn in den Fächern ungarische Sprache und Literatur, Geschichte, Mathematik und in einer Fremdsprache obligatorisch abzulegen. Dazu kommt noch ein fünftes, freiwillig gewähltes Fach, die prinzipiell auch eine zweite Fremdsprache sein kann. Im Gegensatz zum finnischen System besteht die Abiturprüfung an den ungarischen Gymnasien sowohl aus einem schriftlichen, als auch einem mündlichen Teil, Hörverständnis wird aber direkt nicht gemessen. Für die Zusammenstellung der schriftlichen Prüfung ist ein zentrales Komitee verantwortlich, so sind die Aufgaben für alle Gymnasialschüler einheitlich. Die mündlichen Prüfungsfragen werden aber von den praktizierenden Lehrkräften auf Grund von zentralisierten Hinweisen erstellt. Es muss an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass für Spezialklassen mit höherer wöchentlichen Stundenzahl, sowie Schüler, die in Deutsch zugleich eine Auf-

² Die obere Stufe des Abiturs fungiert zugleich als Aufnahmeprüfung in dem fraglichen Fach, die Schüler können sich also nach ihrem Interesse selbst entscheiden, welche Stufe sie in welchem Fach ablegen wollen.

nahmeprüfung ablegen wollen, eigene Prüfungsversionen höheren Schwierigkeitsgrades – teilweise mit verschiedenen Aufgabentypen – verwendet werden (Einhorn 1998: 99–100). Ausführlich wird aber hier nur auf die Prüfungsstruktur der traditionellen Gymnasialklassen eingegangen, weil die Analyse von allen Prüfungsversionen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Der schriftliche Prüfung enthält eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Ungarische (90 Minuten, mit Wörterbuch) und einen Test (90 Minuten, ohne Wörterbuch). Im folgenden werden die Aufgabentypen der schriftlichen Prüfung im Jahre 1999, die damit gemessenen Kompetenzen und die maximale Punktzahl der einzelnen Aufgaben dargestellt:

Tabelle 2. Abiturprüfung in Deutsch, 1999, Schriftlicher Teil

Aufgabentyp	Gemessene Kompetenz	Punktzahl
I/1. Produktiver Lückentext	Grammatische Kompetenz, Wortschatz	15
I/2. Offene Fragen zum Inhalt eines Textes	Leseverstehen	5
I/3. Lückentext mit angegebenen Verben in richtiger Form erfüllen	Grammatische Kompetenz (Präteritum)	6
I/4. Fragen beantworten	Grammatische Kompetenz (Verneinung)	5
I/5. Sätze bilden mit angegebenen Wörtern	Grammatische Kompetenz (Konjunktiv II.)	6
I/6. Sätze ergänzen	Grammatische Kompetenz (Konjunktionen, Wortstellung), Wortschatz	4
I/7. Gestrichene Teile von Situationen ergänzen	Grammatische Kompetenz, Wortschatz, Soziokulturelle Kompetenz	5
I/8. Was sagt man in den folgenden Situationen?	Grammatische Kompetenz, Wortschatz, Soziokulturelle Kompetenz	4
I/9. Aufsatz	Schreibfertigkeit	10
Zusammen:		60
II. Übersetzung aus dem Deutschen ins Ungarische	ca. 50% der schriftlichen Prüfung	

Der grösste Wert wird in der schriftlichen Prüfung auf das Testen der Übersetzungsfähigkeit der Schüler gelegt. Bei der Benotung wird das Ergebnis die-

ser Aufgabe mit 50% berücksichtigt sowie die Hälfte der Prüfungszeit dafür benutzt. Im Mittelpunkt steht ausserdem das Testen der grammatischen und lexikalischen Kompetenz. Die Beherrschung dieser Kompetenzen wird gezielt in fünf Aufgaben gemessen, dieses Kriterium spielt aber auch bei der Bewertung der situativen Aufgaben sowie des Aufsatzes eine wichtige Rolle. Es springt einem auch ins Auge, dass in den Aufgaben 4., 5., 6. die grammatische Kompetenz in isolierten Sätzen ohne Textzusammenhang getestet wird. Die Schreibfertigkeit der Schüler wird mit Hilfe eines Aufsatzes getestet, es ist aber fraglich, ob aufgrund der verlangten 6 Sätze ein wirkliches Bild darüber zu gewinnen ist. Ausserdem fehlen genaue Kriterien zur Korrektur für die Lehrer, was wiederum zur subjektiven Betonung der eigenen Bewertungskriterien führen kann. Das Testen der reproduktiven Fertigkeiten kommt in der Prüfung zu kurz. Einerseits bleibt die Messung des Hörverstehens ganz und gar ausserhalb der Prüfung, andererseits macht das Testen des Leseverstehens einen geringen Teil (4,2%) der gesamten Prüfung aus. Zwar wird ein authentischer Text verwendet, es ist aber ziemlich kurz (9 Zeilen), so müssen die Schüler jedes einzige Wort des Textes verstehen, um alle Fragen richtig beantworten zu können. Dadurch wird eher der Wortschatz der Schüler getestet, nicht das Leseverstehen. Die situativen Übungen haben einen hohen kommunikativen Wert, weil die Schüler ihre Sprachkenntnisse situationsgemäss zur Durchführung von kommunikativen Funktionen anwenden müssen. Dialoge sind aber eher für die mündliche Kommunikation charakteristisch, deshalb wirken sie als Teil der schriftlichen Prüfung ziemlich unnatürlich.

Die mündliche Prüfung umfasst wiederum zwei Teile. Zuerst haben die Schüler die Aufgabe, einen ungefähr 10–15 Zeilen langen Text in der Zielsprache vorzulesen und in der Muttersprache den Textinhalt zusammenzufassen. Danach folgt ein kurzes Gespräch (5–10 Minuten) mit dem Deutschlehrer zu einem bestimmten Thema. Die Lehrkräfte bekommen aber nicht einmal zur Bewertung der mündlichen Fertigkeiten genaue Kriterien, demzufolge geschieht die Leistungsmessung höchstwahrscheinlich subjektiv, nach den eigenen Vorstellungen der Lehrer. Die objektive Vergleichbarkeit der Abiturprüfung unter den Gymnasien wird dadurch auch erschwert, dass sowohl der schriftliche als auch der mündliche Teil der Prüfung nur von eigenen Deutschlehrern bewertet wird.

2.2.4. Situation der Fremdsprachenlehrer an den Gymnasien

2.2.4.1. Schwierigkeiten im Beruf der Fremdsprachenlehrer

Mit der Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts im Jahre 1989 bestand von einem Tag auf den anderen für 15000 Russischlehrer die Gefahr

der Arbeitslosigkeit. Natürlich reichten in dieser Situation Fremdsprachenlehrer in westlichen Sprachen nicht aus, so haben – vor allem in Grundschulen und in den Bildungsanstalten auf dem Lande – Lehrer mit Sprachkundigenprüfung, aber ohne jegliche pädagogische Ausbildung mit dem Unterricht begonnen (Vágó 1997). Zur Überbrückung dieser Lage hat der Staat das Umschulungsprogramm der Russischlehrer zwischen den Jahren 1989–98 in Gang gesetzt, ausserdem wurde in diesen Jahren mit einer dreijährigen, praxisorientierten Ausbildung für Fremdsprachenlehrer an den grösseren Universitäten und Hochschulen des Landes begonnen. Das Schuljahr 1992/93 wird für den Wendepunkt in dieser Hinsicht gehalten, als z.B. an der Universität der Hauptstadt nur 5% der 3000 Studenten in Fremdsprachen mit Russisch angefangen haben (Vágó 1997).

Es war trotzdem nicht so einfach, den Mangel an qualifizierten Fremdsprachenlehrern zu beheben, weil das Prestige des Lehrerberufs sehr niedrig war. Diese Situation hat sich bis zu den heutigen Tagen nicht viel verändert. Nach einer OECD-Studie im Jahre 1998 waren die ungarischen Lehrer auf allen Schulstufen am schlechtesten bezahlt, ihre finnischen Kollegen nehmen dagegen eine Mittelposition auf der Liste ein (zitiert in Jelentés 2000). Infolge der schlechten Vergütung hat die Mehrheit der Lehrer Nebenberufe; für die Fremdsprachenlehrer gilt das Erteilen von Privatstunden als eine verlockende Alternative zur Verbesserung der finanziellen Lage. Die hohe Belastung mit Extrastunden führt häufig zu einem Unterricht aus Routine und in dieser Situation ist es recht schwierig, von der professionellen Entwicklung der Fremdsprachenlehrer zu sprechen (vgl. Jelentés 2000). Die ungünstigen Arbeitsbedingungen führen teilweise auch zum ständigen Wandel der Fremdsprachenlehrer, oft drei-viermal innerhalb eines Schuljahres, dadurch ist auch die Kontinuität des fremdsprachlichen Unterrichts bedroht. Unter diesen schwierigen Verhältnissen spielen die durch die EU unterstützten Sokrates Lingua Projekte sowie die verschiedenen Fortbildungsgelegenheiten – die im nächsten Kapitel ausführlich behandelt werden – eine ausserordentlich grosse Rolle in der Tätigkeit der Fremdsprachenlehrer.

2.2.4.2. Frage der Weiterbildung

Die im Bildungssystem durchgeführten Reformen sowie die veränderten Schwerpunkte im Lehrerberuf haben die Lehrerfortbildung auch in Ungarn vor grossen Herausforderungen gestellt. Um den gewachsenen Bedarf zu befriedigen, sind neben den regionalen pädagogischen Instituten, die vor der Wende überwiegend für die Organisation von Fortbildungsseminaren verantwortlich waren, neue Institutionen wie Stiftungen, Fachorganisationen, Privatfirmen er-

schienen. Ausserdem ist in diesem Bereich auch das Angebot von Hochschulen für Lehrerausbildung erheblich gestiegen (Nagy 1997).

Das System der Lehrerfortbildung der letzten Jahre hat im Jahre 1996 den tiefgreifendsten Wandel erfahren. Der Grund dafür ist darin zu suchen, dass die damalige politische Leitung in der Fortbildung ein wichtiges Mittel zur Modernisierung des Lehrerberufs und dadurch des ganzen Bildungswesens gesehen hat (Nagy 1997). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die Lehrer gesetzlich verpflichtet, wenigstens in Perioden von allen sieben Jahren an 120 Stunden Fortbildung teilzunehmen. Eine andere wesentliche Erneuerung in dieser Hinsicht bedeutete die Einführung einer obligatorischen Fachprüfung für alle Lehrer, die aber mit der Modifikation des Gesetzes (1999) – abgesehen von Lehrkräften in Führungspositionen – zur freiwilligen Prüfung verändert wurde (Jelentés 2000). Mit den obigen Massnahmen wird versucht, die ganze Lehrerschaft zur Fortbildung zu aktivieren. Es scheint eine berechtigte Anforderung zu sein, wenn man in Betracht nimmt, dass nach einer Studie von 1998 20% der befragten Lehrer gar nicht an Fortbildungsseminaren teilgenommen haben (Tót 1998: 776).

Über das neue System der Weiterbildung wurden die Erfahrungen der Teilnehmer zum ersten Mal im Jahre 1998 erfasst. Die Analyse zeigt, dass in den ersten zwei Jahren fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Fortbildungskursen teilgenommen hat. Die ausgewählten Kurse waren überwiegend kurz, aber die Mehrheit (89,4%) der Teilnehmer war mit der Ausbildung zufrieden. Betrachtet man die thematische Verteilung der zur Akkreditierung eingereichten Fortbildungskurse im Jahre 1998 genauer, kann festgestellt werden, dass unter ihnen vorwiegend Kurse zur didaktischen Modernisation der einzelnen Fächer und Seminare zur Erstellung der regionalen Lehrpläne sowie zur Verbesserung der ADV-Kenntnisse der Lehrerschaft zu finden sind (Jelentés 2000).

Extra für Deutschlehrer bietet natürlich auch das Goethe-Institut in Budapest eine Reihe von verschiedenen Kursen, die die praktische Unterrichtstätigkeit im Klassenzimmer zu unterstützen versuchen (vgl. www.goethe.de/ms/bud/sfort/degfs.htm). Ausserdem besteht für die Deutschlehrer die Möglichkeit, als Mitglied des Ungarischen Deutschlehrerverbandes (UDV) mitzuwirken. Wichtige Anregungen findet man zu den neuesten fachdidaktischen Ansätzen wie z.B. zum Gebrauch von Internet und Computer, zum fachsprachlichen oder bilingualen Fremdsprachenunterricht neben der Zeitschrift des UDV's (DuFU – *Deutschunterricht für Ungarn*) auch in der Zeitschrift für Fremdsprachenlehrer *Nyelvinfó* (vgl. Abosi 1998; Hoffmann 1999; Karner 1999; Kovács 2000).

2.2.5. Effektivitätsfragen des ungarischen Fremdsprachenunterrichts

Über die Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung Ungarns existiert eine geringe Anzahl an empirischen Untersuchungen. Die umfangreichste Studie wurde von einer Arbeitsgruppe Anfang der 90-er Jahre sowie 1994 fertiggestellt. Die Ergebnisse stützten sich beidemal auf die individuellen Schätzungen der befragten Personen über das Niveau ihrer Fremdsprachenkenntnisse. Obwohl im Zeitraum zwischen den zwei Studien eine bedeutende Modernisierung im Bereich FSU zu erkennen ist (die Zahl der sprachkundigen Personen ist um 150 000 gestiegen), sind die Ergebnisse der 1994 durchgeführten Umfrage weiterhin für gering zu halten. 32% Prozent der Bevölkerung äussern nach der Studie, dass sie eine Fremdsprache auf irgendeiner Stufe sprechen (17,3% Deutsch, 11,5% Englisch, 8,8% Russisch, 2,1% Französisch und 4,8% andere Sprachen). Wenn man aber auch das Niveau in Betracht zieht, stellt sich heraus, dass insgesamt sich 15,5% der Bevölkerung in einer Fremdsprache aktiv verständigen konnten. Die Anteile in den einzelnen Sprachen sehen folgendermassen aus: 6,1% verfügt über aktive Sprachkenntnisse in Deutsch, 5,1% in Englisch, 2,0% in Russisch, 0,9% in Französisch und 1,4% in anderen Sprachen. (Terestyényi 1997.) Es lässt sich natürlich fragen, ob diese Daten als objektiv zu betrachten sind; nach Márta Fazekas, Koordinatorin des Bildungsministeriums sind die bescheidenen Ergebnisse darauf zurückzuführen, dass der ungarische FSU nicht genügend "kommunikativ" war, dementsprechend halten viele ihre Kenntnisse für unbrauchbar und lieber unterschätzen sie sich selbst (Menus 2000).

2.3. Zusammenfassung

Welche Schlussfolgerungen sind also aus den obigen Erörterungen zu ziehen? Welche sind die wesentlichsten Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem FSU und insbesondere dem DaF-Bereich von Finnland und Ungarn? Zunächst werden solche Punkte berührt, die schon in der am Anfang der Arbeit erwähnten finnisch-ungarischen kontrastiven Untersuchung (1994) dargelegt wurden, danach folgen Bemerkungen zu den in dem obigen Beitrag nicht behandelten Bereichen.

In ihren Ausführungen im Jahre 1994 haben Báthory & Leimu auf drei Schwerpunkte bezüglich der Rolle der Fremdsprachen im finnischen und ungarischen Unterrichtswesen verwiesen. Erstens beschäftigen sie sich mit der grossen Bedeutung der Fremdsprachen im finnischen Unterrichtswesen. Der ungarische Autor wundert sich einerseits über das Gewicht der Fremdsprachen in der Abiturprüfung, andererseits sieht er ein Vorbild in der Betonung der Fremdsprachen (breites Fremdsprachenangebot, früher Beginn mit dem Fremd-

sprachenlernen) für Ungarn. (1994: 23; 33–34.) Zweitens, im Bereich Evaluation haben sie die Problematik der mündlichen Evaluation sowie die Frage der hohen Standardisierung des finnischen Abiturs angesprochen. In Bezug auf den letzteren halten sie schnelle Erneuerungen im ungarischen System für erforderlich (1994: 38–39). Dieser Rückstand wurde seitdem von ungarischen Bildungspolitiker erkannt und die Modernisierung des Prüfungssystems ist zur Zeit im Gange. Dagegen sind sie auf die Frage nicht näher eingegangen, welche Rückwirkung das Fehlen von obligatorischen mündlichen Prüfungen in der finnischen Abiturprüfung auf die Beschäftigung mit der mündlichen Fertigkeit in den Klassenzimmern haben mag. Drittens haben Báthory & Leimu das Problemfeld der Chancengleichheit im Bildungssystem behandelt. Die grösste Leistung des finnischen Bildungswesens besteht ihrer Ansicht nach darin, dass die finnischen Schulen für alle Schüler gleiche Möglichkeiten zum Studium anbieten können (1994: 68). Im Gegensatz dazu steht die Situation in Ungarn, von der auch der ungarische FSU stark betroffen wird.

Den wesentlichsten Unterschied zwischen den zwei Ländern sehe ich auch im Status des FSUs in der Fremdsprachenpolitik. In Finnland wurde die Wichtigkeit dieses Bereichs seit geraumer Zeit erkannt und durch fortwährende Entwicklungsarbeit die nützlichen Rahmenbedingungen für einen gut funktionierenden FSU geschaffen (vgl. Piri 2001). Zu den Erfolgen des finnischen Systems haben auch die vielseitigen methodischen und lernpädagogischen Untersuchungen in hohem Masse beigetragen, die in Ungarn erst in geringer Zahl existieren. Infolge der politischen Vergangenheit sowie des Fehlens einer einheitlichen Konzeption über die Stellung der Fremdsprachen im Bildungswesen haben sich in Ungarn die bildungspolitischen Reformen (Nationaler Grundlehrplan, Abitur) im Vergleich zu Finnland erst mit einer bedeutenden Verspätung in Gang gesetzt. In Ungarn hindern die Entwicklung des FSUs ausserdem solche Faktoren wie das Fehlen einer praxisorientierten Lehrerausbildung und das niedrige Prestige des Lehrerberufs. Es steht für mich ohne Zweifel, dass die Abschaffung der zwei letzten Probleme der erste Schritt auf dem Weg zur professionellen Entwicklung der Fremdsprachenlehrer sein sollte. Infolge dessen könnte auch das Problem der Chancenungleichheit unter den Schülern in Bezug auf den FSU gelöst werden.

Was die Anforderungen der Grundlehrpläne an den FSU betrifft, steht im Mittelpunkt in beiden Ländern die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler. Auf welche Art und Weise und mit welchem Erfolg dieses Ziel im Unterrichtsalltag verwirklicht wird, ist schon unterschiedlich. Die kommunikative Methode scheint sowohl in Finnland als auch in Ungarn am meisten verbreitet zu sein, in Ungarn konnte sich aber der funktionale Aspekt der Me-

thode wegen der viel zu grossen Betonung der grammatischen Kompetenz nicht vollständig durchsetzen. Im finnischen FSU ist dagegen auch der Aspekt der interkulturellen Kompetenz in den Vordergrund gerückt.

Mit Hinblick auf die Lage des DaF-Unterrichts haben sich während der Analyse folgende Resultate ergeben. Dank des breiten Fremdsprachenangebotes des finnischen Schulsystems wird in Finnland von 50%, in Ungarn aber nur von 36% der Gymnasialschüler Deutsch gelernt. Es ist um so merkwürdiger, weil in Finnland mit dem Deutschen in der Regel nach dem Englisch- und Schwedischstudien angefangen wird, in Ungarn ist es dagegen eine der ersten Fremdsprachen neben Englisch. Die Ähnlichkeit der drei Sprachen sowohl im grammatischen System als auch im Wortschatz mag von grossem Vorteil für die finnischen Deutschlernenden sein. Unter anderem kann das ein wichtiger Grund dafür sein, dass nach den Umfrageergebnissen in Finnland ein grösserer Anteil der Bevölkerung über Deutschkenntnisse verfügt als in Ungarn. Der Vergleich der obigen Zahlen führt nicht unbedingt zu zuverlässigen Ergebnissen. Trotzdem ist es augenfällig, dass der Anteil derer, die über keine aktiven Deutschkenntnisse verfügen, in beiden Ländern gross ist; es ist also auf diesem Gebiet sowohl in Finnland als auch in Ungarn noch viel zu tun.

Bibliographie

- Abiturprüfung in Deutsch, 1999, Schriftlicher Teil (<http://www.sulinet.hu/-ereztsegi/kozponti/nemet/99/alapa.htm>)
- Abosi, I. 1998: A web a (nyelv)tanulás szolgálatában. In: *Nyelvinfó* 5/1998. 19–22.
- Baldegger, M. & Müller, M. M. & Schneider, G. 1980: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Strasbourg: Council of Europe.
- Banks, G. W. 1999: The matriculation examination – Time for change. In: *Tempus* 3/1999. 18–19.
- Barabásné Deme, ZS. 1991: Elvárások a gimnáziumi nyelvoktatással szemben. In: *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Nyíregyháza. 1991. 75–78.
- Báthory, Z. & Leimu, K. 1994: Finnish and Hungarian education compared: Selected issues of mutual interest. Institute for Educational Research. Publication Series B. 87. Jyväskylä University.
- Berényi, P. 1999: Hosszú távú idegennyelv-oktatási program. In: *Nyelvinfó* 3/1999. 4–5.

- Bognár, A. 1997: Idegennyelv-oktatásunk és az Európai Unióhoz való csatlakozás. In: *Nyelvinfó* 1997/10. 7–10.
- Brumfit, C. J. 1984: *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Edmondson, W. & House, J. 1993: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke Verlag. Tübingen und Basel.
- Einhorn, Á. 1997: Az érettségi vizsga reformja – például a német nyelv. In: *Nyelvinfó* 5/1997. 5–9.
- Einhorn, Á. 1998: Az 1997. évi német nyelvi érettségi áttekintése. In: *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv*. (Hrsg.) Einhorn Á. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi vizsgaközpont, Budapest. (Mérés – értékelés – vizsga 5.) 99–124.
- Einhorn, Á. 1999: Nyelvtudás és nyelvvizsga. In: *Educatio* 3/1999. 543–556.
- Földesi, V. 1999: Der Prozess des Spracherwerbs und Beurteilung der eigenen Sprachkenntnisse der Germanistikstudenten. Eine Untersuchung im 1. Studienjahr. ELTE 1997/1998. Budapest. (Diplomarbeit)
- Grundlehrplan = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Haapanen, E. 1994: Onnistunut täydennyskoulutus on vuorovaikutusta. In: *Tempus*: 6/1994. 14–16.
- Halme, A. 2000a: Kevättapaaminen Ylioppilastutkintolautakunnassa. In: *Tempus* 5/2000. 18–19.
- Halme, A. 2000b: Opetusministeri Rask: ”Kielitaito on yhteiskunnassa vaadittava perusosaamista.” In: *Tempus* 2/2000. 16–17.
- Heinonen, M. 1991: Projektiopiskelu mikä ja miksi? In: Linnankylä, P., Sajavaara, P. & Takala, S. (Hrsg.) *Tietotekniikkaa opetuksen uudistumisen viritäjänä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 63, 1–10.
- Hildén, R. 2000: Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 217.
- Hoffmann, O. 1999: Számítógéppel segített nyelvtanulás az iskolában. In: *Nyelvinfó* 4/1999. 23–26.
- Jaakkola, H. 1998: Kielitieto ja kielitaito – Tarvitaanko kielioppia. In: *Tempus* 5/1998. 6–8.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999: Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996–1998. opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 1. Opetushallitus. Helsinki.

- Jelentés a magyar közoktatásról 2000. (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=Jelentes2000.html>)
- Kara, H. 2000: Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. Ein Unterrichtsversuch anhand von Portfolioarbeiten an der Normal-
schule Jyväskylä. In: *Tempus* 4/2000. 26–28.
- Karner, J. 1999: Az internet az angolórán. In: *Nyelvinfó* 2/1999. 22–23.
- Kielenopettajelle täydennyskoulutus on välttämätöntä. In: *Tempus* 6/1994. 10–13.
- Kimmoke-Indikaattorit 1998. Tilastoja kieltenopetuksesta peruskouluissa ja lukioissa. Raportti 1. Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2000. Moniste 54/1998. Opetushallitus. Helsinki.
- Kivioja, H. & Lausmaa-Samuelli, T. 2000: Deutsch – na klar! Yhdistysesittelyjen sarjassa vuorossa on Suomen saksanopettajat ry. In: *Tempus* 4/2000. 30–31.
- Korhonen, K. 1998: Most jobs today require intercultural competence. In: *Tempus* 6/1998. 6–7.
- Korkeakoski, E. 1999 (Hrsg.): Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus: Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999. Helsinki.
- Kovács, J. 2000: Kéttannyelvű képzés – a sikeres nyelvtanítás egyik útja. In: *Nyelvinfó* 2/2000. 22–24.
- Laakio-Whybrow, S. 1999: Towards intercultural communication skills – challenge for the matriculation examination. In: *Tempus* 5/1999. 16–17.
- Levanto, L. 1996: Suullisen kielitaidon koe on tarpeellinen. SUKOLin ja OAJ:n tutkimus. In: *Tempus* 2/1996. 16–17.
- Longhurst, N. 1999: International education in Finland – Part 1. This way to internalization? In: *Tempus* 5/1999. 8–10.
- Longhurst, N. 1999: International education in Finland – Part 2. The missing link in language education. In: *Tempus* 6/1999. 6–7.
- Lukion opetussuunnitelman analyysi lukuvuosilta 1996/97 ja 1998/99. Moniste 2/2000. Opetushallitus. Edita. Helsinki.
- Mauno, M. 2000: Uutta pohtia omaan opetukseen. In: *Tempus* 3/2000. 26–27.
- Menus, B. 2000: ”Tanuljunk nyelveket – másképpen!” (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-07-ta-Menus-Tanuljunk.html>)
- Muikku-Werner, P. 1999: Kulttuurit kohtaavat – vai kohtaavatko? In: *Tempus*: 3/1999. 8–9.
- Myller, L. 1997: Die Herausforderung des neuen Lehrplans in Finnland. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 3/1997. 236–242.

- Myller, R. 1995: Suullinen koe ylioppilastutkintoon? In: *Tempus*. 3/1995. 8–9.
- Mäkinen, K. 1995: Kuinka minusta tuli tutkiva opettaja? In: *Tempus* 7/1995. 10–11.
- Nagy, M. 1997: Tanárok, tanárképzés, -továbbképzés. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. (Hrsg.) Halász, G. – Lannert, J. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nahalka, I. 1997: A Nemzeti alaptanterv tanulásszemlélete. In: *Új Pedagógiai Szemle* 7/1997. (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=1997-07-ta-Nahalka-Nemzeti.html>)
- Nationaler Grundlehrplan = Nemzeti Alaptanterv 1995: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Numminen, J. & Piri, R. 1998: Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. In: S. Takala & K. Sajavaara (Hrsg.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen laitos. 7–21.
- Nyman, T. 1999: Kimmoke: kielinopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2000. Seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti. Opetushallitus. Edita. Helsinki.
- Petneki, K. & Szablyár, A. 1998: Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext. Elte Germanistisches Institut. Budapest.
- Petneki, K. 1998: A tantervek és az érettségi vizsga. In: *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. (Hrsg.) Einhorn Á. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi vizsgaközpont, Budapest. (Mérés – értékelés – vizsga 5.) 57–85.
- Piri, R. 2001: Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Racz, A. 1997: Schulautonomie a la Ungarn. In: *Erziehung und Unterricht*. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 3/1997. 225–232.
- Richards, J. & Rodgers, T. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risku, M. 1994: Uusi kieliohjelmalla lisää monipuolisuutta. In: *Tempus* 7/1994. 10–11.
- Saarinen, S. 2000: Lukion suullisen kielitaidon kokeet - SUKOLin kyselyn tuloksia. In: *Tempus* 3/2000. 10–11.
- Saleva, M. 1993: Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. In: S. Takala (Hrsg.) *Suullisen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 1–14.

- Saleva, M. 1997: Now They' re Talking. Testing oral proficiency in a Language Laboratory. Jyväskylän yliopisto. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Siltanen, H. 1994: Me näännymme! In: *Tempus* 7/1994. 26.
- Sinkkonen, M. 1998: Kielitaidon tarvetutkimukset työelämässä. In: Takala, S. & Sajavaara, K. *Kielikoulutus Suomessa*. (Hrsg.) Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen laitos. 1998. 47–72.
- Statistik der Fremdsprachenkenntnisse von Tilastokeskus 1996: (http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp_tied/leh/v96/leh188.html).
- SUKOLin lukiokyselyn satoa. In: *Tempus* 1/1995. 13.
- Szablyár, A. 1998: A hazai némettanítás áttekintése. In: *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. (Hrsg.) Einhorn Á. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi vizsgaközpont, Budapest. (Mérés – értékelés – vizsga 5.) 15–40.
- Szemere, P. 1999: Mire képes az iskolai nyelvoktatás? In: *Új Pedagógiai Szemle* 11/1999. (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=19999-11-in-Szemere-Mire.html>)
- Takala, S. & Saari, H. 1979: Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa 1970-luvun alussa: IEA:n kansainväliseen yhteistoimintaan perustuva vertaileva ja kuvaileva tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja No. 295.
- Takala, S. 1993a: Language Policy and Language Teaching Policy in Finland. In: Sajavaara, K., Takala, S., Lambert, R.D., and Morfit, C. A. (Hrsg.) 1993. *National Foreign Language Planning: Practises and Prospects*. Jyväskylä. Finland: Institute For Educational Research, University of Jyväskylä.
- Takala, S. 1993b: Suullisen kielitaidon testaaminen osana kielten ylioppilastutkintoa? In: Takala, S. (Hrsg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 27–33.
- Takala, S. 1998: Englannin kielen taidon taso Suomessa – hyvää kehitystä. In: Takala, S. & Sajavaara, K. (Hrsg.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen laitos. 73–89.
- Terestyényi, T. 1997: Helyzetkép a magyarországi idegennyelv tudásról. In: *Európai Tükör*. 3/1997. 46–56.
- Terveisiä SUKOLille. In: *Tempus* 6/1994. 13.
- Tót, É: Tanártovábbképzés. In: *Educatio* 4/1998. 775–780.
- Umfrage zu den Erfahrungen mit dem Nationalen Grundlehrplan (<http://www.om.hu/j4272.html>)

- Vágó, I. 1998: Idegennyelvoktatás. Egy modernizációs sikertörténet. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997.* (Hrsg.) Halász, G. - Lannert, J. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (<http://www.oki.hu/cikk.asp>)
- Valojärvi, T. 1999: Kieltenopetus vuosituuhannen vaihteessa. In: *Tempus* 7/1999.
- van Ek, J. A. 1975: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Virtala, A-L. 1995: Kieltenopettajien tuntoja täydennyskoulutuksesta. In: *Tempus* 3/1995. 10–11.
- Ylioppilastutkinto-Kielikokeet (<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html>)