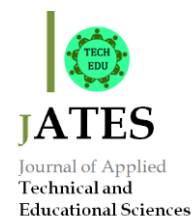




<http://jates.org>

Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES

ISSN 2560-5429



The role of language diaries in problem-based teaching of Hungarian as L1

Zsófia Ludányi PhD ^{a,b}, Ágnes Domonkosi PhD ^c

^a Department of Hungarian Linguistics, Eszterházy Károly University, Eszterházy Károly tér 1, 3300 Eger, Hungary, ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu

^b Hungarian Research Centre for Linguistics, ELKH, Benczúr utca 33, 1068 Budapest, Hungary, ludanyi.zsofia@nytud.hu

^c Department of Hungarian Linguistics, Eszterházy Károly University, Eszterházy Károly tér 1, 3300 Eger, Hungary, domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu

Abstract

In Hungary, Hungarian as L1 is one of the less popular school subjects, which can be attributed to a number of reasons. Research on this has long shown that education of Hungarian as L1 needs to be reformed. The aim of this article is to introduce a model of teaching Hungarian as L1 that we have proposed, focusing on real language problems. This model is based on the one hand on the theory of problem-based learning (PBL) and on the other hand on Language Management Theory (LMT). Our hypothesis is that elements of knowledge and skills specified by the Hungarian national curriculum (NAT) can all be acquired from the vantage point of everyday language problems. A useful way to collect common language problems and notable linguistic phenomena is to have students keep a language diary. Since 2018 we have collected 120 language diaries and a total of 600 diary entries from students studying for teacher training at Eszterházy Károly University. By selecting four case studies from the collected language problems, this article shows which topics related to Hungarian as L1 can be discussed on the basis of linguistic phenomena recorded by students. This approach, which is based on the students' own experiences, brings them closer to their often seemingly abstract language skills and can help improve the popularity of the subject.

Keywords: L1 education; Language Management Theory (LMT); problem-based learning (PBL); language problems and linguistic phenomena; language diary

Die Rolle von Sprachtagebüchern im problembasierten Unterricht von Ungarisch als Muttersprache

Zsófia Ludányi PhD ^{a,b}, Ágnes Domonkosi PhD ^c

^a Lehrstuhl für Ungarische Sprachwissenschaft, Eszterházy Károly Universität, Eszterházy Károly tér 1, 3300 Eger, Ungarn, ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu

^b Ungarisches Zentrum für Sprachwissenschaft, Eötvös Loránd Forschungsnetzwerk, Benczúr utca 33, 1068 Budapest, Ungarn, ludanyi.zsofia@nytud.hu

^c Lehrstuhl für Ungarische Sprachwissenschaft, Eszterházy Károly Universität, Eszterházy Károly tér 1, 3300 Eger, Ungarn, domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu

Abstrakt

In Ungarn gehört das Unterrichtsfach Ungarisch zu den weniger beliebten Fächern, was auf eine Reihe von Gründen zurückgeführt werden kann. Forschungen hierzu haben seit langem gezeigt, dass die Muttersprachenerziehung erneuert werden muss. Das Ziel dieses Artikels ist es, das von uns vorgeschlagene Modell des Muttersprachenunterrichts, das sich auf reale Sprachprobleme konzentriert, vorzustellen. Dieses Modell basiert einerseits auf der Theorie des problembasierten Lernens (PBL) und andererseits auf der Sprachmanagementtheorie (Language Management Theory, LMT). Unsere Hypothese ist, dass Wissens Elemente, die im Ungarischen Nationalen Lehrplan (NAT) festgelegt sind, aus der Sicht alltäglicher sprachlicher Probleme erworben werden können. Eine nützliche Methode, um alltägliche Sprachprobleme und bemerkenswerte Sprachphänomene zu sammeln, besteht darin, die Schüler/innen ein Sprachtagebuch schreiben zu lassen. Seit 2018 haben wir 120 Sprachtagebücher und insgesamt 600 Tagebucheinträge von Studierenden der Lehramtsstudiengänge an der Eszterházy Károly Universität gesammelt. Durch die Auswahl von vier Fallstudien aus den gesammelten Sprachproblemen zeigt dieser Beitrag, welche Themen im Zusammenhang mit der Muttersprache auf der Grundlage der von den Schüler/innen aufgezeichneten Sprachphänomene diskutiert werden können. Dieser Ansatz, der auf eigenen Erfahrungen der Schüler/innen basiert, bringt sie ihren oft scheinbar abstrakten (Mutter)Sprachkenntnissen näher und kann dazu beitragen, die Popularität des Fachs zu verbessern.

Schlüsselwörter: Muttersprachenerziehung; Sprachmanagementtheorie (LMT); problembasiertes Lernen (PBL); Sprachprobleme und Sprachphänomene; Sprachtagebuch

1. Einleitung

Eine effektive Muttersprachenerziehung¹ erfordert Ansätze und Praktiken, die Sprachaktivitäten flexibel interpretieren und bewerten, die sozialen und kognitiven Aspekte der Sprache hervorheben und auf den eigenen Spracherfahrungen der Schüler/innen aufbauen. Dies ist jedoch nicht typisch für die derzeitige Praxis des Muttersprachenunterrichts in Ungarn. Der Sprachunterricht gehört nicht zu den von Schüler/innen bevorzugten Fächern (Csapó, 2015), was auf mehrere Gründe zurückzuführen ist, u. a. auf die Verringerung der Anzahl der Sprachstunden, die Missachtung der eigenen Spracherfahrungen der Schüler/innen (Tolcsvai Nagy, 2015), einen standardsprachlich orientierten Ansatz (Jánk, 2021) usw.

Seit 2019 entwickeln wir ein Modell für die Muttersprachenerziehung (Domonkosi & Ludányi, 2020a, 2020b), das auf der Anpassung der Sprachmanagementtheorie (Jernudd & Neustupný, 1987) basiert, sich auf Sprachprobleme konzentriert und in Sprachentwicklungsübungen und bei Aktivitäten zur Förderung des Sprachbewusstseins angewendet werden kann. Wir gehen davon aus, dass sich der Ansatz der Sprachmanagementtheorie zur Bearbeitung von Sprachproblemen im Muttersprachenunterricht effektiv mit dem Modell des konstruktivistischen pädagogischen problembasierten Lernens vereinbaren lässt. Das Modell verfolgt einen Bottom-up-Ansatz und behandelt die Erfahrungen der Lernenden als Ausgangspunkt. Unsere Hypothese ist, dass die im Nationalen Lehrplan Ungarns (NAT)

¹ Unter Muttersprachenerziehung und Muttersprachenunterricht verstehen wir den Unterricht von Ungarisch als Muttersprache.

festgelegten Wissens Elemente aus der Sicht alltäglicher Sprachprobleme erworben werden können. Alltägliche Sprachprobleme und bemerkenswerte Sprachphänomene können mithilfe des sogenannten Sprachtagbuchs gesammelt werden.

Zunächst beschreiben wir den theoretischen Hintergrund des von uns entwickelten Modells für die Muttersprachenerziehung (Abschnitt 2). Dann wird anhand selbst gesammelter Sprachdaten eine methodische Möglichkeit vorgestellt, die nicht nur zur Entwicklung des Sprachbewusstseins beiträgt, sondern auch zur Strukturierung des Lehrplans (Abschnitt 3). Nach der Beschreibung der Forschungsmethodik (Abschnitt 3.1) werden vier Fallstudien vorgestellt, die ein von Studierenden beobachtetes und aufgezeichnetes Sprachproblem/Sprachphänomen analysieren (Abschnitt 3.2). Hier wird darauf hingewiesen, wie viele Themen des Nationalen Lehrplans (NAT) Ungarns im Zusammenhang mit einem beobachteten Sprachphänomen diskutiert werden können.

2. Theoretischer Hintergrund der problembasierten Muttersprachenerziehung

Das von uns vorgeschlagene, auf realer Spracherfahrung basierende Modell der Muttersprachenerziehung beruht einerseits auf der Theorie des problembasierten Lernens und andererseits auf der Sprachmanagementtheorie.

2.1. Problembasiertes Lernen (PBL)

Die pädagogische Forschung hat lange Zeit die Prozesse untersucht, die von Lehrkräften im Unterricht erstellt und gesteuert werden müssen. Hinter jeder Lehr- und Lernmethode steht eine Unterrichtsphilosophie wie z. B. das problembasierte Lernen (PBL, auch problemorientiertes Lernen genannt). PBL kann jedoch nicht nur als Philosophie, sondern auch als Methode verstanden werden (Schwarz-Govaers, 2008, p. 13).

Das problembasierte Lernen wurde ursprünglich für das Medizinstudium entwickelt. Beim PBL wird der Lernende mit einem komplexen Problem konfrontiert, bevor er die zugrunde liegenden wissenschaftlichen Konzepte kennenlernt (Barrows & Tamblyn, 1980). Beim PBL beginnt der Lernprozess mit einer Problemstellung oder einer Situationsbeschreibung, bevor sich die Lernenden mit dem betreffenden Unterrichtsstoff auseinandersetzen. Im Anschluss erarbeiten sie das Problem selbst mithilfe der verfügbaren Literatur (Schwarz-Govaers, 2008, p. 13). Das problembasierte Lernmodell verwendet verschiedene Probleme als Kontexte für Lernende, um sowohl Wissen als auch Fähigkeiten zur Problemlösung zu vermitteln (Vernon & Blake 1993).

Die Probleme werden dem Lernenden so präsentiert, wie sie auch in der realen Welt auftreten würden. Die Lernenden müssen Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und geeignete Ressourcen für die Informationen finden. Die Lehrkraft übernimmt hier die Rolle eines sogenannten „Fazilitators“ (Barrows, 2002, p. 119).

Da die Lernenden mit realen Problemen konfrontiert sind, das fehlende Wissen weitgehend selbst identifizieren und erwerben, ihre Fragen und Lösungen selbst entwickeln, wird das problembasierte Lernen konstruktivistischen Pädagogik zugeordnet (Marra et al., 2014, p. 224–226).

2.2. Zum Begriff „Sprachmanagement“ (LMT)

Die Sprachmanagementtheorie (Language Management Theory, LMT, Jernudd & Neustupný 1987) wurde als Weiterentwicklung der Sprachplanungstheorie (Nekvapil, 2006) und als Alternative zur Sprachpflege (Szabó Mihály, 2007) geboren. Sie ist ein umfassender theoretischer Rahmen zur Erforschung, Analyse und Behandlung von Sprach- und Kommunikationsproblemen. Die internationale Literatur über die Theorie ist bemerkenswert, aber in der ungarischen Sprachwissenschaft weniger bekannt. István Lanstyák (2010a, 2010b) und Gizella Szabó Mihály (2007) machten sie in der ungarischen linguistischen Fachliteratur bekannt. In jüngerer Zeit befasst sich Diána Bari (2019a, 2019b) auch mit der Anwendung der Theorie im Fremdsprachenunterricht.

Der Ausgangspunkt der Sprachmanagementtheorie ist die diskursgestaltende Aktivität alltäglicher Sprecher, und die Schlüsselkonzepte sind Sprach- und Kommunikationsprobleme. Nach diesem Ansatz entscheiden alltägliche Sprachbenutzer, was als Sprachproblem gilt, im Gegensatz zu anderen sprachgestaltenden Aktivitäten (Sprachpflege, Sprachplanung), bei denen Sprachwissenschaftler die Sprachprobleme identifizieren. Die Bewertung von Sprachprodukten (z. B. Korrektur der eigenen Sprachaktivität oder der des Gesprächspartners) wird ebenfalls als Sprachmanagement betrachtet. Fachleute, die Sprachprobleme von Sprachbenutzern untersuchen und lösen, führen auch ein Sprachmanagement durch (Lanstyák, 2010b). Vor diesem theoretischen Hintergrund betreiben auch Muttersprachenlehrer Sprachmanagement, wenn sie die Rechtschreibfehler in einer Schularbeit korrigieren.

In Bezug auf die Grundwerke von Jernudd & Neustupný (1987, p. 78–80) und Nekvapil (2009, p. 3–4) besteht der Prozess des Sprachmanagements aus folgenden Phasen: Der Managementprozess startet, wenn die Sprecher in der Kommunikation Abweichungen von der Norm wahrnehmen (Bemerkung/noting), mit anderen Worten: „wenn es in der Kommunikation

nach der Meinung eines Akteurs zu einer Abweichung von seinen Erwartungen kommt” (Dovalil, 2013, p. 168). Abweichungen von der Norm werden dann ausgewertet (Bewertung/evaluating). Jedes Sprachphänomen kann negativ, neutral oder sogar positiv bewertet werden. Wenn das wahrgenommene Phänomen negativ bewertet wird, wird es in der LMT als Unzulänglichkeit (inadequacy) verstanden. Wenn die Gesprächspartner keine routinemäßige Lösung zur Verfügung haben, um diese Unzulänglichkeit zu überwinden, und dieses Phänomen immer wieder auftritt, wird es in der LMT als Sprachproblem eingestuft (Nekvapil, 2016, p. 15). In jüngerer Zeit hat sich die Sprachmanagementtheorie auch mit sprachlichen Situationen befasst, in denen die Sprecher bestimmte Sprachphänomene nicht negativ, sondern neutral oder positiv bewerten. Neustupný (2003) nennt positiv bewertete Phänomene „Befriedigung” (gratification). Der Autor dieser Abweichung / dieses Phänomens kann z. B. für ihren Gebrauch gelobt werden, was zum höheren Prestige solcher Formen beitragen kann (Dovalil, 2013, p. 168). Die dritte Phase des Managementprozesses ist das sogenannte Reparaturdesign, d. h. eine Maßnahme/Korrektur auswählen/planen (adjustment design), dann wird als vierte Phase die geplante Korrektur durchgeführt (implementation). Kimura (2014) schlug vor, dem Modell noch eine weitere Phase hinzuzufügen, nämlich die Phase des Feedbacks oder – etwas allgemeiner – die Phase nach der Implementierung einer Korrektur/Maßnahme, da die Sprecher manchmal nach einem Feedback verlangen oder den Erfolg, bzw. die Durchführung einer Korrektur überprüfen wollen. In diesem sogenannten zyklischen Modell (language management cycle, Nekvapil, 2009) leitet das Feedback einen weiteren Prozess zur Behandlung von Sprachproblemen ein, beispielsweise wenn ein Sprachproblem nicht gelöst wurde. Es ist wichtig, dass nicht alle Phasen durchgeführt werden müssen, d. h. der Prozess kann jederzeit unterbrochen werden.

Das Konzept des Sprachproblems wurde ursprünglich als eine negativ bewertete Abweichung von der in einem bestimmten Diskurs vorherrschenden Norm definiert (Jernudd & Neustupný, 1987, p. 75). Lanstyák (2010a) erweitert das Konzept und betrachtet jedes sprachbezogene Ereignis als Sprachproblem, das 1) während oder in Verbindung mit verbaler Kommunikation auftritt; 2) Unbehagen beim Sprecher und/oder Sprachpartner auslöst; 3) Unterbrechungen und Kommunikationsschwierigkeiten verursacht; oder sogar 4) die Kommunikation verhindert. Im weiteren Sinne sind Abweichungen von der Norm nicht die einzigen Sprachprobleme, sondern auch sprachliche Situationen gehören dazu, in denen sich die Sprachbenutzer über die Sprachnorm nicht sicher sind.

Sprachmanagement wird auf zwei Ebenen durchgeführt: einfaches und organisiertes Sprachmanagement. Einfaches Sprachmanagement bezieht sich meist auf eine bestimmte „Hier-und-jetzt“-Interaktion. In diesem Fall lösen die Sprecher ein im engeren Sinne verstandenes Sprachproblem in der gegebenen Sprachsituation („online“). Im Gegensatz zum einfachen Sprachmanagement ist das organisierte Sprachmanagement nicht auf eine bestimmte Interaktion beschränkt. Nach Nekvapil (2012, p. 167) kann das organisierte Management durch folgende Merkmale definiert werden: a) Managementakte sind transinteraktiv (d. h. die Akte sind nicht an eine Situation gebunden, sondern sie überschreiten sie), b) ein soziales Netzwerk oder sogar eine Institution (Organisation) mit entsprechender Befugnis ist beteiligt, c) es findet eine Kommunikation über das Management statt, d) Theoretisierung und Ideologien spielen in größerem Maße und expliziter eine Rolle, e) neben Sprache als Diskurs bildet Sprache als System das Objekt des Managements.

Im organisierten Sprachmanagement beschäftigen sich Sprachwissenschaftler „offline“ mit Problemen, die größere Personengruppen betreffen.

2.3. *Zusammenhang zwischen LMT und PBL in der Muttersprachenerziehung*

Obwohl die Sprachmanagementtheorie ursprünglich als Alternative zur Sprachpflege und Sprachplanung begründet wurde (Nekvapil, 2006), nehmen wir an, dass sie auch in einem anderen Schlüsselbereich der Sprachreflexion auf Gemeinschaftsebene, nämlich im Muttersprachenunterricht, effektiv angewendet werden kann. Auch die pädagogische Linguistik problematisiert den Zusammenhang zwischen Sprachmanagement und Sprachunterricht (Spolsky, 2017, p. 12), aber wir wissen nichts über die Anwendung der Sprachmanagementtheorie, vor allem im Muttersprachenunterricht. Die Anwendung der Theorie in der Muttersprachenerziehung wird auch dadurch unterstützt, dass der Ansatz zum Sprachmanagement bereits im Fremdsprachenunterricht effektiv eingesetzt wird (Mackey 2006) (Bari 2019a, 2019b).

Die oben beschriebenen pädagogischen und sprachlichen Theorien bzw. Ansätze können in dem von uns vorgeschlagenen Modell der Muttersprachenerziehung fruchtbar zusammengeführt werden. Aus unserer Sicht stehen Sprachmanagementtheorie und Sprachproblemzentrierung im Einklang mit dem Bestreben, reproduktives Wissen in problemlösendes, kreatives Wissen umzuwandeln. Unter Berücksichtigung des Bottom-up-Ansatzes für das Sprachmanagement halten wir es für wichtig, dass Probleme zumindest teilweise auch von den Lernenden identifiziert werden sollten.

Die Anwendung der Theorie im Muttersprachenunterricht ist auf mehreren miteinander verknüpften Ebenen möglich. Vor diesem theoretischen Hintergrund kann die Bewertungsaktivität im Klassenzimmer selbst, die Bewertung von mündlichen und schriftlichen Sprachprodukten als einfaches Sprachmanagement und der gesamte muttersprachliche Bildungsprozess als organisiertes Sprachmanagement betrachtet werden (siehe Domonkosi & Ludányi, 2020a).

Schließlich muss ein terminologisches Problem erwähnt werden, das mit dem Begriff „Problem“ zusammenhängt. Die Verwendung dieses Wortes kann zu Missverständnissen sowohl im problembasierten Lernansatz als auch in der Sprachmanagementtheorie führen. Nach Schwartz-Govaers (2008, p. 14): „Doch wenn wir statt einem Problem darin – wie im Englischen »the problem« – eine Fragestellung, eine Herausforderung (»challenge«), eine Verwunderung verstehen, können wir mit dem Wort auch anders umgehen.“ Das Schlüsselwort in der Sprachmanagementtheorie ist auch das Sprachproblem. Wie bereits erwähnt, können Sprecher die wahrgenommenen Sprachphänomene jedoch neutral und positiv („Gratifikation“) bewerten, daher können sie nicht wirklich als Problem bezeichnet werden. Das Problem ist ein gebräuchlicher Begriff in der Sprachmanagementtheorie, aber um Missverständnisse zu vermeiden, verstehen wir unter „Sprachproblem“ einige bemerkenswerte sprachliche Phänomene, die von Sprechern positiv, negativ oder neutral bewertet werden.

3. Verwendung von Sprachtagebüchern in der Muttersprachenerziehung

Eine Methode zur Erforschung von Sprachproblemen und interessanten Sprachphänomenen ist das Sprachtagebuch. Die Methode zum Schreiben eines Sprachtagebuchs wird sowohl in der sprachwissenschaftlichen als auch in der pädagogischen Forschung angewendet. Das Sprachtagebuch wird seit langem in der Kindersprachforschung benutzt, um die Sprache von Kindern zu beobachten (siehe z. B. Whitehead, 1990). Später entwickelten De Houwer und Bornstein (2003) eine strukturierte Version des Sprachtagebuchs, „Sprachtagebuchmethode“ (Language Diary Method) genannt, um zweisprachige niederländisch-französische Kinder zu untersuchen. Dieses Sprachtagebuch hat eine gebundene Form: es besteht aus sieben Seiten mit fünf Spalten auf jeder Seite. Im Tagebuch zeichnen die Eltern der Kinder Informationen wie die im Untersuchungszeitraum verwendete Sprache, ihre Aktivitäten (wie z. B. Spielen) und Kommentare auf (Place & Hoff, 2011). Es ist seit langem eine gängige Praxis in der Soziolinguistik, dass der Forscher die Informanten auffordert, ein Sprachtagebuch zu führen.

Diese Methode wurde bisher hauptsächlich verwendet, um die Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprachgemeinschaften zu untersuchen (z. B. Ure, 1971) (Rubino, 2006).

Lehrmittel und Methoden, die als Sprachtagebücher bezeichnet werden können, werden auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Eine Art von Sprachtagebuch ist das Europäische Sprachportfolio (European Language Portfolio, ELP), das vom Programm für Sprachpolitik des Europarates entwickelt wurde. Das Ziel dieses Portfolios ist es, die Entwicklung von Autonomie, Mehrsprachigkeit, interkulturellem Bewusstsein und interkultureller Kompetenz der Fremdsprachenlernenden zu unterstützen, damit sie ihre Sprachlernerfolge und ihre Erfahrungen mit dem Erlernen und Verwenden von Sprachen aufzeichnen können (W1).

In Deutschland wurde ein Lehrmittel mit dem Titel „Mein Sprach-Tagebuch“ veröffentlicht, mit dem Schüler ab dem 5. Schuljahr Deutsch als Fremdsprache lernen können (Hölscher et al., 2003). In diesem Sprachtagebuch können die Schüler/innen eintragen, was ihnen im alltäglichen Spracherleben (Stundenplan, Freizeitplan, neue Wörter usw.) begegnet. Es hilft ihnen, über ihr Sprachlernen nachzudenken, ihren Lernstand zu protokollieren und ihre Fortschritte zu verfolgen.

Darüber hinaus kann die Methode des Sprachtagebuches auch zum Sammeln von Sprachproblemen verwendet werden. Soweit wir wissen, verwendete als Erster István Lanstyák das Sprachtagebuch, um Sprachprobleme der ungarischen Studierenden an der Comenius Universität in Bratislava zu untersuchen, und er sammelte zwischen 2006 und 2009 etwa 800 Tagebucheinträge (Lanstyák, 2010a). Die Studierenden mussten in ihrem Sprachtagebuch sprachbezogene Ereignisse eintragen, an denen sie entweder direkt beteiligt waren oder die sie von anderen hörten und für interessant bzw. bemerkenswert befanden. Eine weitere Möglichkeit neben der Aufzeichnung des Sprachphänomens/Sprachproblems ist, die beobachteten Phänomene zu analysieren und zu interpretieren (Lanstyák, 2008, 2010b).

Das Konzept des Sprachtagebuchs kann daher auf verschiedene Arten interpretiert werden. Gemeinsam ist diesen Interpretationen jedoch, dass Tagebuchschreiber über ihren eigenen Sprachgebrauch und den Sprachgebrauch anderer Sprecher reflektieren.

Sprachtagebücher zum Sammeln von Sprachproblemen und interessanten Sprachphänomenen, die die Schüler/innen in der Grund- und Sekundarschule aufzeichnen, können im Muttersprachenunterricht auf zweierlei Art verwendet werden. Einerseits können die darin aufgezeichneten Sprachprobleme und interessanten Phänomene aufzeigen, mit welchen Themen sich die Muttersprachenerziehung befassen sollte. In diesem Fall bilden die

gesammelten Sprachprobleme eine Grundlage für die Organisation des Lehrplans. Andererseits bieten die Tagebücher den Schüler/innen die Möglichkeit, die aufgezeichneten Sprachphänomene auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrung zu verarbeiten. Auf diese Weise kann das Schreiben von Tagebüchern auch als eine Übungsform angesehen werden, die das Sprachbewusstsein fördert.

Wenn die Lehrkraft flexibel genug ist, kann die Methode „Sprachproblempostfach“ im Unterrichtsfach Ungarisch verwenden. Dies bedeutet, dass die Schüler/innen ständig interessante Sprachsituationen und -phänomene in ihren Tagebüchern sammeln und die interessantesten auf eine kleine Notiz schreiben, die sie in eine Schachtel auf dem Lehrertisch werfen. Zu Beginn des Unterrichts nimmt die Lehrkraft eine oder mehrere Haftnotizen aus der Schachtel und beginnt die Stunde mit der Erörterung des jeweiligen Sprachphänomens. Aus den Problemen in den Sprachtagebüchern lohnt es sich, eine Datenbank mit Sprachproblemen zu erstellen, aus der hervorgeht, welche Sprachphänomene im Vordergrund stehen, d. h. welche Probleme im Unterricht angegangen werden sollten. Der Fokus auf Sprachprobleme zeigt, dass ein Sprachphänomen oder -problem mit mehreren Wissens-elementen in einem Netzwerk zusammenhängt.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass Anfragen an Sprachberatungsdienste (z. B. siehe Ludányi, 2019) eine nützliche Ressource für eine Datenbank sein können, die aus bemerkenswerten sprachlichen Phänomenen aufgebaut werden kann.

3.1. Forschungsmethodik

Am Beispiel von Tagebucheinträgen der Studierenden der Eszterházy Károly Universität möchten wir zeigen, wie die von ihnen wahrgenommenen und aufgezeichneten Sprachphänomene den Ausgangspunkt für problembasiertes Lernen bilden können. Wir weisen darauf hin, dass ein Sprachproblem mit vielen verschiedenen Bereichen der Muttersprachenerziehung zusammenhängen kann und somit die Möglichkeit bietet, komplexe Projekte zur Problemlösung zu entwickeln. Die beschriebenen Probleme dienen als Fallstudien. Wir möchten zeigen, wie eine organisierte Sammlung von Sprachproblemen, die unterschiedliche Altersgruppen und Sprachsituationen abdeckt, zur Erneuerung des Muttersprachenunterrichts beitragen kann.

Um die Sprachprobleme von Studierenden der Lehramtsstudiengänge zu untersuchen, haben wir die Methode des Sprachtagebuchs auch in unserer eigenen pädagogischen Praxis

ausprobiert. Ab dem ersten Semester 2018 ließen wir Studierende verschiedener Fachrichtungen kontinuierlich Sprachtagebücher schreiben.

Die Studierenden wurden darauf hingewiesen, dass die Struktur der Sprachtagebucheinträge dem folgenden Muster folgen sollte:

- zeitliche und räumliche Abgrenzung,
- Beschreibung sowie
- Analyse und Interpretation des beobachteten Sprachphänomens.

Die Sammlung besteht derzeit aus 160 Sprachtagebüchern mit insgesamt 600 Einträgen. 153 von den 160 Sprachtagebüchern stammen von Studierenden der Lehramtsstudiengänge (für das Lehramt an Grund- und Sekundarschulen), die restlichen 7 Tagebücher wurden von Studierenden mit Schwerpunkt Übersetzung und Dolmetschen verfasst.

Die Tagebucheinträge wurden entsprechend der sprachlichen Ebene markiert, auf die sich das wahrgenommene Sprachproblem bezieht: phonetische/phonologische Ebene, morphologische Ebene, Wortebene, syntagmatische Ebene, semantische Ebene, Pragmatik. Ein wahrgenommenes Sprachproblem kann natürlich mehreren Ebenen zugeordnet werden, sodass ein Tagebucheintrag mit mehreren Codes versehen werden kann. Neben der jeweiligen Sprachebene wurden auch alle Themen markiert, auf die sich das jeweilige Sprachproblem bezieht.

Auffällig ist, dass 90% der Einträge ein Sprachphänomen beschrieben, das die Wortebene betrifft. Am häufigsten handelte es sich dabei um die Verwendung von Mundartwörtern. (So werden Sonnenblumenkerne im Komitat Borsod *makuka* genannt, in anderen Regionen Ungarns hingegen wird das Wort *szotyola* verwendet). Dies zeigt, dass den Studierenden Sprachprobleme auf der Wortebene am ehesten auffallen. Sprachliche Reflexionen in Bezug auf die morphologische Ebene (9%) und vor allem die phonologische Ebene (1%) traten im Korpus in geringerem Maße auf. Aus diesem Grund habe ich aus den folgenden Fallstudien vier Einträge zu diesen Themen ausgewählt.

3.2. Fallstudien: Sprachphänomene und -probleme auf ausgewählten Sprachebenen

3.2.1. Phonetische/phonologische Ebene

Bei den wenigen Tagebucheinträgen, die sich auf die Ebene der Sprachlaute und Phoneme geht es darum, dass jemand bestimmte Sprachlaute anders als die Standardnorm aussprach. Das

unter (1) aufgeführte Beispiel zeigt, dass in einigen Dialekten bestimmte Sprachlaute, in diesem Fall der ungerundete halboffene Vorderzungenvokal, das „offene“ *e* [ɛ], nachdrücklicher ausgesprochen werden.

(1)

A nagyszüleim és az édesanyám is Kisgyőrben élnek. [...] A faluban erősen megnyomják az *e* betűt. Gyermekként én is ott nőttem fel. Oda jártam iskolába is. [...] Amíg otthon éltem, nem is tűnt fel, hogy [...] a családom is megnyomja az *e* betűt. (magyartanár szakos hallgató)

Meine Großeltern und meine Mutter leben auch in Kisgyőr. [...] Die dort lebenden sprechen den Buchstaben [!] *e* mit mehr Nachdruck. Ich bin auch dort aufgewachsen und zur Schule gegangen. [...] Während ich zu Hause war, fiel mir nicht auf, dass [...] selbst meine Familienmitglieder den Buchstaben [!] *e* mit mehr Nachdruck sprechen. (Lehramtsstudentin für Ungarisch)

Diese Arten von Sprachphänomenen bieten den Schüler/innen die Möglichkeit, 1) den Unterschied zwischen einem Phonem auf der Ebene des Sprachsystems und seinen Varianten in bestimmten Kommunikationssituationen, den sogenannten Allophonen, zu verstehen, 2) die Konzepte von Phonem und Sprachlaut von einem dritten Konzept, dem Buchstaben, zu unterscheiden sowie 3) die sprachliche Vielfalt einschließlich regionaler Sprachvarianten und Dialekte zu diskutieren.

Das beobachtete Sprachproblem in diesem Tagebucheintrag (2) ist, dass die Lautgestalt von *helyiség* 'Raum' und *helység* 'Gemeinde' sehr ähnlich ist, der einzige Unterschied ist das Phonem /i/.

(2)

Nyelvi jelenség: Angolórát tartottam az egyik 6.-os osztályban. Egy tanuló egyszer csak megkérdezte tőlem:

1. diák: Tanárnő, Szandaszőlős helyiség hány lakosú?

2. diák: Az nem *helyiség*, hanem *helység*.

1. diák: Nem tök mindegy?

2. diák: Nem. A *helység* szót használjuk községeknél, faluknál, a *helyiség* szót pedig a házban lévő szobákra.

A nyelvi jelenség értékelése, elemzése: [...] A *helység* és *helyiség* szavakat már nagyon sok helyzetben megfigyeltem, hogy a diákok – és még felnőttek is – összekeverik, nem tudják pontosan, melyik vonatkozik a helyre és melyik a szobára. (levelező tagozatos, rövid ciklusú magyartanárképzésben részt vevő hallgató, aki magyartanárként dolgozik)

Sprachphänomen: Ich habe Englisch in der 6. Klasse unterrichtet. Ein Schüler fragte mich einmal:

Schüler 1: Frau X., wie viele Einwohner hat Gemeinde [auf Ungarisch: *helység*] Szandaszőlős?

Schüler 2: Es ist kein *helyiség* 'Raum', sondern *helység* 'Gemeinde'.

Schüler 1: Ist das nicht ganz egal?

Schüler 2: Nein. Wir verwenden das Wort *helység* 'Gemeinde' für Dörfer und das Wort *helyiség* für die Räume im Haus.

Bewertung und Analyse des Sprachphänomens: [...] Ich habe die Wörter *helység* 'Gemeinde' und *helyiség* 'Raum' bereits in vielen Situationen beobachtet, in denen Schüler/innen – und sogar Erwachsene – verwirrt waren und nicht genau wussten, welches der Wörter *helység* und *helyiség* sich auf eine Gemeinde und welches auf den Raum bezieht (Studentin im berufsbegleitenden Studiengang „Lehramt für Ungarisch“, die nebenbei als Ungarischlehrerin tätig ist)

In der Praxis der ungarischen Sprachpflege ist es oft ein beanstandeter „Fehler“, das Wort *helység* [hɛjʃɛ:g] 'Raum' anstelle von *helyiség* [hɛjʃiɛ:g] auszusprechen. Laut dem Nyelvművelő kézikönyv 'Handbuch der Sprachkultivierung' (Grétsy & Kovalovszky Hrsg. 1985, p. 626), einer repräsentativen Veröffentlichung der ungarischen Sprachpflege in den letzten Jahrzehnten, werden die beiden Substantive in „anspruchloser“ Sprache verwechselt, und das Wort *helység* 'Gemeinde' wird häufig im Sinne von *helyiség* 'Raum' verwendet. Dieser präskriptive Ansatz kann noch in der Schule beobachtet werden. Obwohl dieser Zusammenfall von den Sprechern normalerweise nicht als Sprachproblem wahrgenommen wird, würden sie ihn sonst vermeiden (Lanstyák, 2020, p. 13–14). Anhand dieses Beispiels ist es möglich, effektiv die Tendenz zu Formen mit zwei offenen Silben zu vermitteln. Diese Sprachtendenz war in der Geschichte der ungarischen Sprache von entscheidender Bedeutung, sie beeinflusste die Lautgestalt vieler Lehnwörter und Wörter einheimischen Ursprungs und wirkt bis heute stark nach. Der ungarische Sprachwissenschaftler Antal Horger beschrieb zunächst den Prozess der Änderung eines Wortes mit drei oder mehr Silben, wobei zwei oder mehr offene Silben

aufeinander folgen und der Vokal aus der zweiten oder einer der anderen offenen Silben herausfällt (Horger, 1911). Aus diesem Grund wurde dieser Trend früher als Horger-Gesetz bezeichnet. Der Schöpfer des Wortes, das im Zeitalter der ungarischen Sprachreform in der Mitte des 19. Jahrhunderts geschaffen wurde, rechnete nicht damit, dass aufgrund dieser Tendenz das Wort *helyiség* die Aussprache [hejʃe:g] 'Raum' annehmen würde und somit phonetisch mit dem Wort *helység* [hejʃe:g] zusammenfallen würde, der zu diesem Zeitpunkt bereits existierte (Lanstyák, 2020, p. 13–14). Die Lehrkraft sollte darauf hinweisen, dass die Aussprache aufgrund der Elision des Vokals in der zweiten offenen Wortsilbe notwendigerweise [hejʃe:g] wird, und dies ist kein Fehler, sondern ein natürliches Phänomen. Beim Schreiben, insbesondere bei formalen Textsorten, muss jedoch auf den Unterschied geachtet werden.

Dieser Sprachtagebucheintrag bietet die Möglichkeit, das lexikalische Phänomen der Paronymie zu diskutieren. Die Lehrkraft kann die Schüler/innen anweisen, semantisch ähnliche, aber leicht verwechselbaren Wörter zu sammeln, wie etwa *izzadság* 'Schweiß' – *izzadtság* 'verschwitzter Zustand', *szabados* 'leichtsinnig' – *szabatos* 'pünktlich, präzise'. Die Schüler/innen können zum Sammeln auch Online-Sprachwerkzeuge und Corpora verwenden (vgl. Kalcsó, 2010). Das Phänomen der Paronymie ermöglicht es, andere lexikologische Bedeutungsbeziehungen wie Synonymie, Antonymie oder gar hierarchische Beziehungen im Wortschatz (Hyperonymie und Hyponymie) zu diskutieren. Wir sehen, dass das aufgezeichnete phonologische Phänomen somit auch die Diskussion semantischer Themen eröffnet, d. h. die einzelnen Wissenselemente sind in einem Netzwerk miteinander verbunden.

3.2.2. Morphologische Ebene

Auf dieser Ebene traten auch Tagebucheinträge auf, die sowohl Wortstämme als auch Suffixe betreffen. Beispiel (3) bietet einen Ausgangspunkt für die Diskussion von Wortstammtypen im Ungarischen. Obwohl die meisten ungarischen Wörter einstämmig und somit unveränderlich sind, gibt es auch mehrstämmige Wörter. Unter „einstämmig“ verstehen wir, dass der Wortstamm in allen Kasus konstant bleibt (*fal* – *falat*, *falak* usw.), während der Stamm bei der Deklination mehrstämmiger Wörter durch sein Allomorph ersetzt wird (*macska* – *macskát*, *macskák* usw.)

(3)

Nyelvi jelenség: Lakótársammal arról beszélgettünk, hogy ki merre járt a hétvégén kirándulni, és mondta, hogy ők Aggtelken voltak a barátnőjével. Felfigyeltem arra, hogy

lakótársam nem jól használta az *Aggtelek* szót, ezért hirtelen kijavítottam: „Nem Aggteleken voltatok?”. Erre ő: „Nem, hát mi úgy mondjuk, hogy Aggtelken.”

Elemzés: Ez azért keltette fel a figyelmemet, mert maga a település neve Aggtelek, így ha azt ragozni kell, akkor nem vágunk le a település nevéből betűket. Legalább is én így gondolom, ezért volt nekem furcsa ez a használat. (egyéb tanár szakos hallgató)

Sprachphänomen: Ich habe mit meinem Mitbewohner darüber gesprochen, wer das Wochenende wo verbracht hat. Er sagte, er sei mit seiner Freundin in Aggtelek (auf Ungarisch: Aggtelken) gewesen. Ich merkte, dass mein Mitbewohner das Wort *Aggtelek* falsch verwendete und korrigierte plötzlich: „Wart ihr nicht in Aggtelek (auf Ungarisch: Aggteleken)?“ Dazu sagte er: „Nein, wir sagen Aggtelken“.

Analyse: Ich habe dies bemerkt, weil die Gemeinde Aggtelek heißt. Wenn also das Wort dekliniert werden muss, entfallen keine Buchstaben, glaube ich zumindest. Deshalb habe ich diese Verwendung für seltsam befunden. (Lehramtsstudent einer anderen Fachrichtung)

Das Grundwort *telek* 'Baugrund, Grundstück' gehört zu der Gruppe von Wortstämmen, in denen ein Vokalausfall auftritt. Im Nominativ wird also die Wortform *telek*, im Dativ *teleknek*, aber im Akkusativ *telket* verwendet. Das aufgezeichnete Phänomen weist darauf hin, dass die Verwendung des Wortes *telek* als Grundwort bereits in einem zusammengesetzten Eigennamen im Akkusativ Unsicherheit auslöst. Die Schüler/innen könnten gebeten werden, weitere Beispiele für ähnliche Phänomene zu sammeln. Zum Beispiel: die Wortform des Appellativs *fodor* 'Krause' wird im Akkusativ zu *fodrot*, als Eigenname (Familiename) ist das Wort jedoch einstimmig: anstelle von *Fodrot* wird im Akkusativ *Fodort* verwendet. Die gleiche Schwankung wird bei der Deklination des Toponyms *Gyilkos-tó* (ein berühmter See in Siebenbürgen) beobachtet. Das Wort *tó* 'See' ist eines der sogenannten V-Wörter. Diese Wörter sind kurze, einsilbige Substantive, die auf einen Vokal enden. Der sogenannte V-Stamm dieser Wörter wird bei fast allen Suffixen verwendet, z. B. im Plural (*tó* > *tavak*), im Akkusativ (*tó* > *tavat*), im Possessiv (*tó* > *tavam*), und in diesen Fällen tritt auch ein Vokalwechsel (*ó* > *a*) auf. Als Teil eines Toponyms ist jedoch nicht mehr klar, welcher Stammtyp im Akkusativ verwendet werden soll: *Gyilkos-tót* oder *Gyilkos-tavat*. In Verbindung mit verschiedenen Wortstamm- und Suffixvarianten können die Schüler/innen das Konzept von Allomorph, Morph und Morphem kennenlernen.

Beispiel (4) zeigt ein Sprachproblem im Zusammenhang mit der Konjugation.

(4)

Nyelvi jelenség: Mikor húgom középiskolába járt, volt egy „mániája” vagy nem is tudom, minek nevezem. Ez az volt, hogy megtaníttja a családnak a feltételes mód helyes használatát. A családban nálunk gyakran előfordult, hogy egyes szám, első személyben *-nék* helyett a *-nák* ragot használták. Tesóm figyelt minden beszélgetést, ami körülötte zajlott, és ha rossz ragozást használt valaki, rögtön „lecsapott”, és javította az illetőt: „Az nem *-nák*, hanem *-nék!*”. Volt egy személy a családban, aki emiatt mindig kiváltképp figyelt, hogy helyesen használja a feltételes módot, ő pedig a nagymamám. Ha véletlenül tévesztett, mindig rögtön javította magát. Ha pedig helyesen használta, mindig kicsit büszkén jelezte, hogy ő most jól mondta.

Értékelés, elemzés: Szerintem ez nem csak egyedi eset, hanem nagyon sokan helytelenül használják a feltételes mód ezen formáját. Ennek oka szerinte, csak egy rossz berögződés lehet, ill. hogy sok esetben az ember azt a ragot választja, ami a füle szerint hangrendileg jobban passzol az adott igéhez. Mindenesetre a mi családukban ez egy hasznos dolog volt, mert néhányan tényleg figyeltek erre, és megtanulták a helyes ragozást. (fordító szakos hallgató)

Sprachphänomen: Als meine jüngere Schwester das Gymnasium besuchte, hatte sie eine „Manie“ oder ich weiß nicht, wie ich das nennen soll. Sie wollte der Familie beibringen, wie man den Konditional richtig verwendet. Unsere Familie verwendete in der ersten Person Singular häufig *-nák* anstelle von *-nék*. Meine Schwester hörte jedem aufmerksam zu, und wenn jemand falsch konjugierte, schlug sie sofort zu und korrigierte die Person: „Es ist nicht *-nák*, sondern *-nék!*“. Es gab eine Person in der Familie, die aus diesem Grund immer genau darauf geachtet hat, den Konjunktiv korrekt zu verwenden – meine Großmutter. Wenn sie versehentlich einen Fehler gemacht hat, hat sie sich immer sofort korrigiert. Und wenn sie den Konjunktiv richtig benutzte, erklärte sie immer mit ein bisschen Stolz, dass sie es jetzt gut gemacht hatte.

Bewertung und Analyse des Sprachphänomens: Ich denke, dies ist kein Einzelfall, sondern viele Menschen „missbrauchen“ diese konjunktivische Form. Ich denke, das ist nur eine schlechte Gewohnheit, bzw. man wählt in vielen Fällen eine Endung, die von der Vokalharmonie her und nach Gehör besser zum Verb passt. Wie auch immer, in unserer Familie war das eine nützliche Sache, weil einige Familienmitglieder wirklich

aufpassten und die richtige Konjugation gelernt haben. (Studentin des Masterstudiengangs Übersetzen)

Das oben beschriebene Phänomen war in den letzten Jahrzehnten ein beliebtes Thema in der ungarischen Sprachpflege. Eine wesentliche Eigenschaft der ungarischen Sprache ist die Vokalharmonie, die auch von der Schreiberin des Tagebucheintrags korrekt erkannt wird. In der ungarischen Sprache werden die Vokale der Suffixe nach bestimmten Regeln an den Wortstamm angepasst. Zum Beispiel: bedingt durch die hinteren Vokale des Stammwortes *olvas*- 'lesen' werden bei der Konjugation nur tiefklingende Suffixe angehängt: *olvas + ok* 'ich lese', *olvas + tam* 'ich habe gelesen' usw. In der Standardvarietät gilt diese Regelmäßigkeit jedoch nicht, wenn das Verb in der ersten Person Singular im Konjunktiv steht und auf ein unbestimmtes Objekt gerichtet ist, da in diesem Fall ein Suffix mit vorderen Vokalen an das Stammwort mit hinteren Vokalen angehängt wird: *olvas + nék* 'ich würde lesen'. Es wird jedoch – entsprechend der Vokalharmonie – auch die Form *olvas + nák* 'ich würde lesen' verwendet. In der Tradition der ungarischen Sprachpflege ist diese Form als „inkorrekt“ abgestempelt. Dieser Ansatz herrscht in der Schule (Kontra, 2006) und in den Sprachlehrbüchern (Jánk, 2014) (Lőrincz, 2020) noch heute vor. Mit anderen Worten: Die Muttersprachenerziehung im ungarischen Bildungssystem ist durch einen subtraktiven Ansatz gekennzeichnet, was bedeutet, dass die Standardvarietät die muttersprachliche Varietät ersetzt. Ähnliche Bestrebungen nach einer „Entdialektalisierung“ sind auch im deutschsprachigen Raum zu beobachten (vgl. Maitz & Elspaß, 2012, p. 48–49). Das aufgezeichnete Sprachproblem gibt der Lehrkraft die Möglichkeit, den Sprachansatz und die Spracheinstellung der Schüler/innen zu gestalten und sie über Sprachtoleranz zu unterrichten. Ausgehend von dem aufgezeichneten Sprachproblem kann im Muttersprachenunterricht besprochen werden, dass die Form *én olvasnák* 'ich würde lesen' ebenfalls korrekt ist und in einer informellen Sprachsituation von Sprechern, für die diese Varietät natürlich ist, verwendet wird. Durch die Anwendung dieses additiven Ansatzes wird der ursprüngliche Dialekt der Schüler nicht beeinträchtigt, sondern um die Standardvarietät ergänzt. Dadurch wird das Sprachrepertoire der Schüler erweitert (Kontra, 2006, p. 123).

Dieser Sprachtagebucheintrag ist auch ein gutes Beispiel für die breite Palette von Themen, die sich durch ein einzelnes beobachtetes Sprachphänomen eröffnet. Zusätzlich zu den oben ausführlich erläuterten Aspekten der sprachlichen „Korrektheit“ besteht die Möglichkeit, die Themen rund ums Verb und die Verbkonjugation zu diskutieren. Das beobachtete

Sprachphänomen hängt auch mit dem Thema Phonologie zusammen, da es den Schüler/innen die Möglichkeit bietet, Verbindungsschemata für Vokale und Konsonanten zu beobachten.

4. Zusammenfassung und Erkenntnisse

Unser Beitrag schlägt eine kombinierte Anwendung des Ansatzes des Sprachmanagements und des Modells des problembasierten Lernens im Muttersprachenunterricht vor, indem Sprachprobleme und positiv/neutral bewertete Sprachphänomene in den Mittelpunkt des Lern- und Lehrprozesses gestellt werden. Unserer Meinung nach kann der problembasierte Ansatz geeignet sein, die Einstellung der Schüler/innen zur Muttersprachenerziehung zu verändern, die Schüler/innen aktiv einzubeziehen, das Sprachbewusstsein zu stärken und mit dem an der Standardvarietät orientierten Ansatz zu brechen.

Dieser Beitrag befasste sich mit der Sprachtagebuchmethode, mit der alltägliche Sprachprobleme und interessante Sprachphänomene gesammelt werden können. Um die Methode auszuprobieren, sammeln wir seit 2018 kontinuierlich Tagebucheinträge von Studierenden der Lehramtsstudiengänge an der Eszterházy Károly Universität. Die Datenbank enthält derzeit 120 Sprachtagebücher und insgesamt 600 Tagebucheinträge. Aus der Sprachtagebuchdatenbank wurden 4 Tagebucheinträge ausgewählt. Das in der ersten und zweiten Fallstudie vorgestellte Sprachphänomen bezieht sich auf die phonetische/phonologische Sprachebene, die dritte und die vierte auf die morphologische Ebene. Am Beispiel von den ausgewählten vier Tagebucheinträgen haben wir gezeigt, welche Themen im Zusammenhang mit der Muttersprache auf der Grundlage der Sprachphänomene diskutiert werden können.

Einer der Vorteile des problembasierten Ansatzes besteht darin, dass er von realen Sprachproblemen ausgeht, die von Schüler/innen gesammelt wurden, und daher je nach Kontext angepasst werden kann. In einer zwei- oder mehrsprachigen Sprachgemeinschaft sind beispielsweise Sprachprobleme im Zusammenhang mit der Verwendung von Mehrheits- und Minderheitensprachen stärker ausgeprägt. Ein weiterer Vorteil des Modells besteht darin, dass aus den von den Schülern gesammelten Sprachproblemen und Sprachphänomenen eine Datenbank erstellt werden kann, die den Muttersprachenunterricht mit realen Sprachdaten unterstützt. Darüber hinaus verändert der Bottom-up-Ansatz auch die Strukturierung des Lehrplans, da er eine vernetzte Struktur anstelle einer linearen Struktur des Lehrplans erfordert. Dies bedeutet, dass alle Wissens-elemente spiralförmig immer wieder zurückkehren, so dass die Konzepte tiefer in den Schüler/innen verwurzelt werden.

Wir betonen, dass unser Vorschlag nur eine Idee ist, die in der Praxis getestet werden muss. Der nächste Schritt besteht darin, Lehrkräfte und Schüler/innen an Grund- und Sekundarschulen in die Forschung einzubeziehen. Durch die Erprobung der Methode in der Praxis kann das Konzept der problemorientierten Muttersprachenerziehung gerechtfertigt oder modifiziert werden. Wir suchen derzeit nach Möglichkeiten, mit Schulen und Lehrkräften zusammenzuarbeiten.

Literaturverzeichnis

Bari, D. (2019a). Der gemeinsame europäische Referenzrahmen aus dem Blickwinkel der Sprachmanagementtheorie. In J. Nyakas (Ed.), *Lingua. Corvinus nyelvi napok. Tanulmánykötet* (pp. 131–140). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

Bari, D. (2019b). Die Sprachmanagementtheorie mit einem Ausblick auf den Konjunktiv II im DaF-Unterricht und im Arbeitsbereich. In E. Kegyes, R. Kriston, & M. Schönenberger (Hrsg.), *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt. Beiträge der 25. Linguistik- und Literaturtage, Miskolc/Ungarn, 2017* (pp. 87–96). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Barrows, H. S. & Tamblyn, R. S. (1980). *Problem-based learning and approach to medical education*. New York: Springer Publishing Co.

Barrows, H. S. (2002). Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL? *Distance Education*, 23(1), 119–122.

Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében [Probleme des ungarischen öffentlichen Bildungswesens angesichts der Daten]. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17.

De Houwer A., & Bornstein, M. (2003). Balancing on the tightrope: Language use patterns in bilingual families with young children; 2003, April; Address presented at the 4th International Symposium on Bilingualism; Tempe, AZ.

Domonkosi, Á., & Ludányi, Zs. (2020a). A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben [Möglichkeiten der Sprachmanagementtheorie im Muttersprachenunterricht]. In A. Hoss, & A. Viszket (Hrsg.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben [Ähnlichkeiten und Unterschiede im Muttersprachenunterricht]* (pp. 41–50). Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, *Lingua Franca* Csoport.

Domonkosi, Á., & Ludányi, Zs. (2020b). Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben [Problembasierter Ansatz im Muttersprachenunterricht]. In B. Istók, G. Lőrincz, J. Lőrincz, &

Sz. Simon (Eds.), Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának előadásai. Selye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom. [Lehrbuchforschung – übersetzte Lehrbücher – Zweisprachigkeit] (pp. 177–192). Komárom: Selye János Egyetem.

Dovalil, V. (2013). Zur Auffassung der Standardvarietät als Prozess und Produkt von Sprachmanagement. In J. Hagemann, W. P. Klein, & S. Staffeld (Hrsg.): Pragmatischer Standard (pp. 163–176). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Horger, A. (1911). Egy ismeretlen magyar hangtörvény [Ein unbekanntes ungarisches Lautgesetz]. Nyelvészeti Füzetek 65. Budapest.

Hölscher, P., Piepho, H. E., & Kreuzer, W. (2003). Mein Sprach-Tagebuch. Oberursel: Finken Verlag.

Jánk, I. (2014). „Beszél az emberről, ahogy az ember beszél” – A hatodikos tankönyv miről beszél? [„Es spricht vom Menschen, wie der Mensch spricht”. Worüber spricht das Lehrbuch der sechsten Klasse?]. Nyelv és Tudomány. Retrieved March 26, 2021, from <https://m.nyest.hu/hirek/besz-el-az-emberrol-ahogy-az-ember-besz-el-a-hatodikos-tankonyv-mirol-besz-el>

Jánk, I. (2021). Linguizismus unter praktizierenden und angehenden Lehrkräften für Ungarisch in den vier Ländern des Karpatenbeckens. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 11(1), 66–87.

Jernudd, B. H., & Neustupný, J. V. (1987). Language planning: for whom? In L. Laforge (Ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (pp. 69–84). Québec. Les Press de L’Université Laval.

Kalcsó, G. (2010). Mit tanítsunk az ikes ragozásról? [Was soll über die ik-Konjugation gelehrt werden?]. *Anyanyelv-pedagógia*, 3(3). Retrieved March 26, 2021, from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=274>

Kimura, G. C. (2014). Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. *Slovo a slovesnost*, 75(4), 255–270.

Kontra, M. (2006). Sustainable Linguicism. In F. Hinskens (Ed.), *Language Variation – European Perspectives* (pp. 97–126). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Lanstyák, I. (2008). A nyelvi napló mint a nyelvi problémák feltárásának eszköze [Das Sprachtagebuch als Werkzeug zur Erforschung von Sprachproblemen]. 5. Workshop für Angewandte Linguistik. Budapest, 18–19. September 2008

Lanstyák, I. (2010a). A nyelvi problémák típusai [Typen von Sprachproblemen]. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 12(1), 23–48.

Lanstyák I. (2010b). A nyelvi problémák kezelése [Behandlung von Sprachproblemen]. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 12(3), 53–76.

Lanstyák, I. (2020). A nyelvi eszközök kontextuális meghatározottságával kapcsolatos ideológiák [Sprachideologien im Zusammenhang mit der kontextuellen Einbettung von Sprachwerkzeugen]. In K. Misad, & Z. Csehy Z. (Eds.), Nova Posoniensia X. A pozsonyi magyar tanszék évkönyve (pp. 7–27). Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület.

Lőrincz, G. (2020). A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban [Sprachliche Irrtümer in Lehrbuchvarianten]. In Zs. Ludányi, I. Jánk, & Á. Domonkosi (Eds.), A nyelv perspektívája az oktatásban [Die Perspektive der Sprache in der Bildung] (pp. 225–242). Eger: Líceum Kiadó. doi: 10.17048/Pelikon2018.2020.225

Ludányi, Zs. (2019). Language ideologies in Hungarian language counselling interactions. *Eruditio – Educatio*, 14(3), 59–76.

Maitz, P., & Elspaß, S. (2012). Pluralismus oder Assimilation? Zum Umgang mit Norm und arealer Sprachvariation in Deutschland und anderswo. In S. Günthner (Ed.), *Kommunikation und Öffentlichkeit* (pp. 41–58). Berlin u.a.: De Gruyter.

Marra, R. M., Jonassen, D. H., Palmer, B., & Luft, S. (2014). Why Problem-Based Learning Works: Theoretical Foundation. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 221–238.

Nekvapil, J. (2006). From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica*, 20, 92–104.

Nekvapil, J. (2009) The integrative potential of Language Management Theory. In J. Nekvapil, & T. Sherman (Eds.), *Language management in contact situations: Perspectives from three continents* (pp. 1–11). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nekvapil, J. (2012): Some thoughts on “noting” in Language Management Theory and beyond. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2), 160–173.

Nekvapil, J. (2016) Language Management Theory as one approach in Language Policy and Planning. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 11–22.

Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834–1849.

Rubino, A. (2006). Linguistic practices and language attitudes of second-generation Italo-Australians. *International Journal of the Sociology of Language* 2006 (180), 71–88.

Spolsky, B. (2017). Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In T. L. McCarty, & S. May (Eds.), *Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 3–16). Third Edition. Springer. doi: 10.1007/978-3-319-02320-5_40-1

Schwarz-Govaers, R. (2008). Problemorientiertes Lernen (POL) und Subjektive Theorien (ST) – was hat das eine mit dem anderen zu tun? In I. Darmann-Finck, & A. Boonen (Eds.), *Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten* (pp. 13–24). Hannover: Schönlank Verlagsgesellschaft.

Szabó Mihály, G. (2007). A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalkításban [Die mögliche Rolle des Sprachmanagements in der ungarischen Sprachpolitik.]. In Á. Domonkosi, I. Lanstyák, & I. Posgay (Eds.), *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről [Studien zur Sprachkultur]* (pp. 52–67). Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda, Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy, G. (2015). Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá telt nyelv visszahumanizálása az oktatásban [Was haben Schüler mit Grammatik zu tun? Oder: Wie kann man die als Schulfach degradierte Sprache wieder humanisieren?]. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 18–27.

Ure, J. (1971). Eine Untersuchung des Sprachgebrauchs in Ghana. In R. Kjolseth, & F. Sack, (Eds.), *Zur Soziologie der Sprache* (pp. 136–156). Opladen: Westdeutscher Verlag. doi: 10.1007/978-3-663-05383-5_12

Vernon, D. T., & Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine*, 68(7), 550–563.

Whitehead, M. (1990). First Words The language diary of a bilingual child's early speech. *Early Years*, 10(2), 53–57.

W1 = European Language Portfolio (ELP). Retrieved March 26, 2021, from <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

About Authors

Zsófia LUDÁNYI received her PhD degree in 2013 in Hungarian linguistics from Eötvös Loránd University in Budapest. She is a senior lecturer at the Department of Hungarian Linguistics at Eszterházy Károly University of Applied Sciences (Eger), and research fellow at the Hungarian Research Centre for Linguistics, ELKH (Budapest). Her main fields of research are language consulting, language management, medical language, orthography, digital humanities. She is member of the PeLi Educational Linguistic Research Group and Research Group on Hungarian Medical Language.

Ágnes DOMONKOSI received her PhD degree in 2002 in Hungarian linguistics from University of Debrecen. She is a college professor at the Department of Hungarian Linguistics at Eszterházy Károly University of Applied Sciences (Eger). Her main fields of research are cognitive pragmatics, sociolinguistics and stylistics, especially system of Hungarian address forms. She is member of the PeLi Educational Linguistic Research Group, the DiAGram Functional Cognitive Linguistic Research Group and Research Group on Hungarian Medical Language.