

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.



Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés műveleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg műveleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profi” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen** 231

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice?** 250

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.
Ein Dissertationsprojekt** 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Herta Márki (Budapest)

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen

1 Einleitung

Im Rahmen eines fremdsprachendidaktisch angelegten Dissertationsprojektes¹ habe ich mich mit der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen beschäftigt. Dieses Projekt setzte sich zum Ziel, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Mengenkonzeptualisierung zu beschreiben und zu untersuchen. Im folgenden Beitrag sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen und – exemplarisch, am Beispiel der Reflexionen einer Probandin – im Besonderen referiert werden. Der Beitrag setzt sich somit auch zum Ziel, einen Einblick in die empirische Untersuchung zu geben. Einen wichtigen Teil der empirischen Untersuchung bilden die Fallanalysen, die eine ganzheitliche Beschreibung der Situation der Lernenden ermöglichen. Die Datenerhebung erfolgte durch Aufgabenblätter bzw. durch Fragebögen und Interviews. Die Funktion der Aufgabenblätter war, die Lernenden vor eine sprachliche und kognitive Herausforderung zu stellen. Das Thema ist die Konzeptualisierung von Menge in unterschiedlichen Sprachen. Die ausgefüllten Aufgabenblätter wurden im Rahmen eines Interviews retrospektiv reflektiert. Das gleiche Aufgabenblatt wurde von 10 Lernenden mit unterschiedlichen L1 in den drei Sprachen Ungarisch, Deutsch und Englisch ausgefüllt (diese Sprachen werden an den meisten ungarischen Schulen unterrichtet). Die ungarische Sprache ist für die meisten Lernenden im ungarischen Schulwesen die Erstsprache, d. h. die Muttersprache, während Englisch und Deutsch als Fremdsprachen angeboten werden. An der in die Forschung

1 Ausführlicher dargestellt in Márki 2022.

einbezogenen Schule gibt es eine spezifische Lernendengruppe, die sich dadurch auszeichnet, dass die Lernenden unterschiedliche Erstsprachen, also eine ganz andere sprachliche Basis für das Erlernen einer Fremdsprache als die ungarischen Muttersprachler:innen haben. An der Untersuchung nahmen diese Lernenden (die Proband:innen) mit den Erstsprachen Chinesisch, Portugiesisch, Russisch und Urdu teil.

Im Beitrag werden im ersten Schritt die theoretischen Grundlagen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Menge reflektiert, im zweiten Schritt wird die Untersuchung der Konzeptualisierung von Menge anhand eines Beispiels exemplarisch vorgestellt. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2 Konzeptualisierung von Menge

Für die Konzeptualisierung von Menge gibt es in den einzelnen Sprachen unterschiedliche Strategien. Das Konzept der zuerst gelernten Sprache lässt sich nicht ohne Weiteres auf andere Sprachen übertragen. Daraus ergibt sich, dass die Aneignung des jeweiligen Konzeptes ein sprachliches und gleichzeitig auch kognitives Lernproblem für die Fremdsprachenlernenden darstellt. Die Konzeptualisierung von Menge erscheint schon zu Beginn der Sprachentwicklung und verbindet sich mit alltäglichen Themen, die in jeder Sprache in kommunikativen Situationen vorkommen und einen wichtigen Teil unseres Alltagswissens ausmachen. Die Fähigkeit für die Konzeptualisierung von Menge wird beim Gebrauch aller Sprachen verlangt. Der Konzeptualisierung liegt ein strategisches Verhalten zugrunde, indem bestimmte Sachverhalte, Inhalte mit Hilfe unterschiedlicher sprachlicher Mittel zum Ausdruck gebracht werden.

Für das Verstehen der Besonderheiten der sprachlichen Entwicklung dieser Lerngruppe ist ein Umgang mit Sprachen aus historisch-vergleichender Perspektive sowie eine Auseinandersetzung mit Fragen der Sprachtypologie bzw. der kontrastiven Linguistik von Bedeutung. Über diese theoretischen Überlegungen hinaus ist eine Klärung und Definition der zentralen Begriffe wie *Zahlwort*, *Ordinalzahl* bzw. *Numerus* mit besonderer Rücksicht auf die Zählbarkeit notwendig. Im Folgenden wird diese begriffliche Basis erfasst und schließlich das Problem der Konzeptualisierung von Menge in unterschiedlichen Sprachen diskutiert.

2.1 Zur typologischen und genealogischen Vielfalt

In diesem Abschnitt werden die für die Forschung relevanten Sprachen einerseits aus einer historisch-vergleichenden Perspektive, andererseits aus der Perspektive der Sprachtypologie beschrieben. Um die Verschiedenheit von Sprachsystemen zu veranschaulichen, gibt es unterschiedliche Gesichtspunkte der einzelnen linguistischen Disziplinen, so etwa phonetisch-phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte. Außerdem lassen sich die Sprachen nach genetischen bzw. arealen Verbreitungskriterien einordnen. Sprachen mit gemeinsamer Abstammung gehören zur gleichen Sprachfamilie (Busch/Stenschke 2007; Crystal 2003; Ernst 2011; Honti 2013; Hutterer 1986; König 1998).

Die Sprachtypologie erforscht die Merkmale der Sprachen, eine mögliche Definition von Sprachtypologie bieten Haspelmath et al. (2001: VII): „Die Sprachtypologie beschäftigt sich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen der Welt, insbesondere mit den Regelmäßigkeiten und Grenzen, die innerhalb der Verschiedenheit beobachtet werden können“. Die Untersuchungen gehen auf die sprachlichen Universalien bzw. auf die geographische Verbreitung von Sprachen ein. Die klassische Typologie entfaltete sich am Anfang des 19. Jahrhunderts, als August Wilhelm Schlegel eine Unterscheidung zwischen dem analytischen und dem synthetischen Sprachbau vorlegte (Bußmann 2002). Dieser Unterschied bezieht sich auf die morphologische Komplexität von Wörtern: der analytische Sprachbau umfasst wenige Morpheme, während der synthetische Sprachbau viele Morpheme in einem syntaktischen Wort einschließt. Die analytischen Sprachen zeigen sich dadurch aus, dass sich die syntaktischen Wörter hinsichtlich Flexion tendenziell nicht ändern: die grammatischen Beziehungen werden durch Hilfswörter oder die Wortstellung angezeigt. Zu den analytischen Sprachen gehören z. B. klassisches Chinesisch und Vietnamesisch. Deutsch wird demgegenüber als im Grunde synthetisch betrachtet, wobei sich hier im Laufe der Sprachgeschichte – wie auch im Englischen – auch zahlreiche analytische Strukturen etabliert haben. Für synthetische Sprachen ist die Flexion charakteristisch, durch die die syntaktischen Beziehungen ausgedrückt werden, morphologische Markierungen zeigen sich am oder im Wortstamm. Herkömmlich werden drei synthetische Typen unterschieden: die flektierenden, die agglutinierenden bzw. die polysynthetischen Sprachen (Demme 2010: 311 f.; Ineichen 1991).

Nach den morphologisch-typologischen Merkmalen lassen sich Sprachen also in agglutinierende, flektierende, isolierende und polysynthetische Spra-

chen einteilen, bereits Wilhelm von Humboldt verwies in seinem Werk auf die erwähnten Sprachtypen (Humboldt 1836). Er fasste die menschliche Sprache nicht als ein fertiges Werk auf, sondern als selbstschöpferische Kraft, die sich in der grammatischen Struktur äußert. Schlegel und Humboldt sind wichtige Vertreter der ersten grammatischen Sprachunterscheidungen (Demme 2010; Ernst 2011).

Diese sprachtypologische Einteilung ist für den vorliegenden Beitrag besonders wichtig, da sich Lernschwierigkeiten aus dem agglutinierenden Charakter des Ungarischen ergeben, die in erster Linie den Wortschatz betreffen (Woynesitz 2016: 566). Auch die in die Forschung einbezogenen Sprachen verfügen über unterschiedliche Eigenschaften. Im Folgenden werden die typologischen Merkmale an unterschiedlichen Beispielen mit besonderer Berücksichtigung der grammatikalischen Eigenschaften der in die Forschung einbezogenen Sprachen vorgestellt; darauffolgend wird die Konzeptualisierung von Menge in einem besonderen Abschnitt behandelt.

Bei agglutinierenden Sprachen werden dem Wortstamm Präfixe bzw. Suffixe angehängt, die grammatische Verhältnisse ausdrücken. Die Grenzen der bedeutungstragenden Morpheme sind erkennbar voneinander zu trennen. Als agglutinierend gelten beispielsweise Ungarisch und Türkisch. Ungarisch bildete den Ausgangspunkt für die Zusammenstellung der Aufgabenblätter, deswegen werden die in die Forschung einbezogenen Sprachen immer im Vergleich zum Ungarischen vorgestellt.

In den flektierenden Sprachen sind Morphemgrenzen unklar, die meisten indoeuropäischen Sprachen (Portugiesisch, Deutsch, Russisch) werden dieser Gruppe zugeordnet. Die Vielfältigkeit dieses Typs zeigt sich in morphologischen Veränderungsmöglichkeiten von Wörtern oder Wortformen, die bereits existieren. Deutsch ist ein typisches Beispiel der flektierenden Sprachen.

In den isolierenden Sprachen bestehen alle Wörter aus einem einzigen Morphem, die grammatischen Verhältnisse werden statt Flexion durch die Reihenfolge von Wörtern bzw. die Intonation des Satzes (oder der einzelnen syntaktischen Wörter) bestimmt (Chinesisch, Vietnamesisch, aber auch das Englische zeigt stark isolierende Tendenzen).

Die polysynthetischen (oder auch inkorporierenden) Sprachen drücken die grammatischen Informationen mit Affixen aus, die an den Wortstamm angehängt sind; häufig werden hier mehrere Stämme zusammen mit grammatischen Morphemen zu einem komplexen syntaktischen Wort im Sinne einer funktionalen Konstruktion verbunden. Als Beispiel hierfür gilt die in den USA vertretene indigene Sprache ‚Southern Tiwa‘ (Demme 2016; Wandruszka 1990).

2.2 Sprachliche Mittel zum Ausdruck von Menge

In diesem Abschnitt wird auf die relevante ungarische Fachliteratur hingewiesen, vor allem weil diese Sprache als Ausgangspunkt für die Zusammenstellung der Aufgabenblätter diente und in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass die Aneignung der Konzeptualisierung von Menge im Ungarischen für die Proband:innen ein Lernproblem darstellt. Der Abschnitt thematisiert die für die empirische Forschung relevanten Begrifflichkeiten, deren Erklärung aus der Sicht der Konzeptualisierung von Menge wichtig ist.

Honti (2013) fasst folgende Kriterien für die Untersuchung der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft zusammen: Erstens wird auf die gemeinsamen Wörter im Grundwortschatz hingewiesen, zu denen Verwandtschaftsbezeichnungen, Bezeichnungen für die wichtigsten Körperteile, Gegenstände bzw. Naturerscheinungen, Pronomen sowie die kleinsten Zahlwörter etc. gehören. Zweitens können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im lautlichen Bereich im gemeinsamen uralten Wortschatz als gemeinsamer Punkt betrachtet werden. Drittens können Suffixe im grammatischen Bereich, insbesondere in der Morphologie, bzw. Eigenartigkeiten in der Syntax auf den gemeinsamen Ursprung verweisen (Honti 2013: 39). In Bezug auf die Zahlwörter wurden und werden die Verwandtschaftsbeziehungen von Sprachen recht häufig und umfassend erforscht (Honti 1993; Csepregi 1985; Kelemen 2008 und 2013; H. Varga 2012 und 2014).

Für Honti (2013) ist die Sprachverwandtschaft zwischen Ungarisch und Finnisch eine zentrale Frage. Beide Sprachen gehören zur finno-ugrischen Sprachfamilie. Die uralischen Sprachen zeigen bei ihren etymologisch verwandten Wörtern phonologische Übereinstimmungen. Um die Sprachverwandtschaft bestätigen zu können, reicht diese Eigenschaft nicht aus: auch auf der grammatischen Ebene müssen Gemeinsamkeiten auftreten. Honti beschreibt verwandte Wörter zwischen dem Ungarischen und dem Finnischen und geht auf die Gemeinsamkeiten bei Zahlwörtern ein, wie zum Beispiel *egy* (ung.) – *yski, yhte* (finn.), *két, kettő* (ung.) – *kaksi, kahte* (finn.), *három* (ung.) – *kolme* (finn.) usw. Nach dieser Auffassung geht die Verwandtschaft zweier Sprachen auf den gemeinsamen Wortstamm zurück (Honti 2013: 47 f.).

Nicht nur in der Lautung, sondern auch im grammatischen Bereich werden Gemeinsamkeiten entdeckt: „Az uráli nyelvek számnévi jelzős szerkezetekben a jelzett szót, a főnevet egyes számba teszik, pl. magyar *három hal*, finn *kolme kalaa...*“ (ebd., S. 55). Für die uralischen Sprachen ist es charakteristisch, dass sie die Nomen nach Zahlwörtern in Einzahl benutzen. Im unga-

rischen wissenschaftlichen Diskurs bilden die finnougri-schen Eigenschaften der ungarischen Sprache ein wichtiges Thema (Bereczki 1998; Csepregi 1998; Honti 1991; Nanovszky 2000). Csepregi (1985) deutet darauf hin, dass die Verwendung der Einzahl im Ungarischen nicht nur ein ungarisches, sondern auch ein finno-ugrisches Merkmal ist: *húsz lúd* (ung.) – *husz lont* (honti). Dieses Merkmal – dass in der Nominalphrase auf Zahlwörter immer der Singular folgt, d. h. ‚zwanzig Gans‘ statt *zwanzig Gänse* – erscheint in den indoeuropäischen Sprachen gar nicht.

Bei den zusammengesetzten Zahlwörtern gibt es weitere Unterschiede zwischen Ungarisch und Deutsch: Zuerst werden im Ungarischen die Zehner genannt, dann die Einer (*tizenhárom* – ung.), im Deutschen werden die Zahlwörter umgekehrt gebildet (*dreizehn*), zuerst werden die Einer, dann die Zehner verwendet. In anderen indoeuropäischen Sprachen werden die Zahlwörter auf ähnliche Weise gebildet wie im Deutschen: *thirteen* (engl.), die Zahlen ab 21 werden jedoch in den anderen indoeuropäischen wie im Ungarischen gebildet: *huszonegy* (ung.) – *twenty-one* (engl.), während diese Bildungen im Deutschen umgekehrt vorgenommen werden: *einundzwanzig* (Honti 2013; Wandruszka 1990).

Die Pluralform wird im Ungarischen seltener als in den indoeuropäischen Sprachen benutzt. Dem Numerusparadigma kommt aus diesem Grund eine entscheidende Bedeutung zu, da diese Eigenart des Ungarischen auch für Lernende mit hervorragenden Sprachkenntnissen eine Herausforderung sein kann (H. Varga 2012 und 2014; Kelemen 2008; Nádasy 2003).

Die Unterschiede, die sich aus den verschiedenen Sprachtypen oder den Besonderheiten der einzelnen Sprachfamilien ergeben, verweisen auf die abweichenden Interpretationen von Menge in unterschiedlichen Sprachen. Menge wird als Oberbegriff verwendet und die wichtigsten Definitionen zu ihrer Beschreibung werden anhand einschlägiger Grammatiken thematisiert, um das Konzept von der Vernetzung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten zu untermauern (Wagner/Redder 2018). Unterschiedliche Ansätze wurden für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt. Für die vorliegende Arbeit ist der Ansatz der Interkomprehension, der die Gemeinsamkeiten genetisch verwandter Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems in den Mittelpunkt stellt, von besonderer Bedeutung (Feld-Knapp 2014; Hufeisen/Marx 2007; Klein 2002; Perge 2014).

2.2.1 Zahlwort als grammatische Kategorie

„Das Zahlwort bezeichnet eine (bestimmte oder unbestimmte) Menge von Elementen der uns umgebenden Welt“ (Honti 1993). Aufgrund ihres syntaktischen Verhaltens gehören Zahlwörter zu den Adjektiven und/ oder den Substantiven, denn sie zeigen in vielen Sprachen teilweise adjektivische, teilweise substantivische Merkmale auf. Im Ungarischen verfügen die Zahlwörter jedoch über eine andere Funktion: beim Zählen verhalten sie sich syntaktisch als Attributivkonstruktionen, z. B. ung. *egy ház* ‚ein Haus‘ (Honti 1993, 1995).

Nach Honti (1993) können die Grundzahlwörter in einem engeren und einem weiteren Sinne gefasst werden: Im engeren Sinne sind „Grundzahlwörter jene einfachen oder abgeleiteten Lexeme sowie Zusammensetzungen und Ausdrücke“, die beim Zählen zur Bezeichnung der einander folgenden Glieder der Zahlenreihe verwendet werden. Im weiteren Sinne gelten jene Zusammensetzungen und Ausdrücke mit Attributivfunktion als Grundzahlwörter, die exakte Mengen ausdrücken.

Das Zahlwort ist eine vielseitige Kategorie in den finnougri-schen Sprachen, das auch im Ungarischen unterschiedlich eingeteilt wird. Im ungarischen Forschungsdiskurs herrscht kein Konsens über die Kategorisierung von Zahlwörtern. Kiss/Pusztai (2003) befassen sich mit den Wortarten aus einer historischen Perspektive und weisen darauf hin, dass Adjektive und Zahlwörter von Anfang an getrennt behandelt wurden. Diese Perspektive erscheint eher in der deskriptiven Annäherung an die Sprache (Antalné/Raátz 1983; RácZ/Takács 1983), deren Problematik im Folgenden näher betrachtet wird.

In der deskriptiven Linguistik sind die Wortarten (relativ) klar voneinander zu trennen. Anhand von ungarischen Grammatiken lassen sich die Wörter in die folgenden Kategorien einordnen: 1. das Verb (ung. *ige*), 2. Nomen (ung. *névszó*), 3. andere selbständige Wortarten (ung. *egyéb önálló szófajok*), 4. unselbstständige Wortarten (ung. *nem önálló szófajok*). Nomen können in vier weitere Gruppen gegliedert werden: Substantiv (ung. *főnév*), Adjektiv (ung. *melléknév*), Zahlwort (ung. *számnév*) bzw. Pronomen (ung. *névmás*). Zahlwörter drücken Zahlen und Mengenangaben aus und werden in eine ‚bestimmte‘ und eine ‚unbestimmte‘ Kategorie untergliedert. Zu den bestimmten Zahlwörtern gehören Ordnungs-, Bruch- und adverbiale Zahlwörter; die unbestimmten Zahlwörter stehen für nicht konkrete Mengenangaben (beispielsweise *viel*, *wenig*).

Obwohl die Kategorie ‚Zahlwort‘ im Ungarischen als eigenständig betrachtet wird, erscheinen Zahlwörter auch in der Kategorie ‚Pronomen‘. Pronomen verfügen über keine eigenständige lexikalische Bedeutung, sondern

ersetzen Nomen, Adjektive oder Zahlwörter. Ihre Bedeutung wird nur in (deiktischen) sprachlichen Formulierungen konkretisiert, wenn mit ihnen auf etwas verwiesen oder gezeigt wird (Rácz/Takács 1983: 120 f.).

In den 1960/70er Jahren beeinflussten die Prinzipien der Funktionalität die Sprachbetrachtung. Die funktionale Sprachbetrachtung ist eine pragmatisch-semantisch bestimmte Annäherung, bei der die kommunikative Funktion der Sprache im Fokus steht (Hedegűs 2019; Ladányi 2020; Szűcs 2009; Tolcsvai 2005) – auf den Unterschied zwischen der funktionalen Sprachbetrachtung bzw. der Systemlinguistik soll im vorletzten Punkt dieses Abschnitts eingegangen werden.

Diese Forschungsergebnisse haben eine große Bedeutung für die Sprachbetrachtung und erscheinen auch in der ungarischen Fachliteratur. Die funktionale Annäherung bezeichnet Zahlwörter nicht als selbstständige Kategorien, sondern ordnet sie unter die Kategorie der Adjektive ein (*adjective numeral*). Die Taxonomie besteht darin, dass sich Zahlwörter nur nach der Bedeutung charakterisieren lassen, während Substantive (*kettő* ‚zwei‘, *negyed* ‚Viertel‘, *század* ‚Hunderstel‘), Adjektive (*két* ‚zwei‘, *harmadik* ‚dritt-‘) und Adverbien (*hármassával* ‚zu dritt/je drei‘) auch Mengenangaben ausdrücken können (Keszler 2000: 70). Demnach können Adjektive in quantitativen Zusammensetzungen stehen und Grundzahlwort, Bruch- sowie Ordnungszahlwörter umfassen.

Hedegűs (2019) verweist auf die Ergebnisse der englischsprachigen Fachliteratur von Hengeveld/Mackenzie (2008). Ihr Modell der Funktionalen Grammatik ist durch eine Top-Down-Struktur gekennzeichnet und besteht aus zwei Hauptebenen: aus dem grammatikalischen und aus dem konzeptuellen Bereich. Daraus ergibt sich, dass grundsätzlich zwischen lexikalischen und grammatikalischen Wortarten zu unterscheiden ist. Lexikalische Wortarten umfassen Verben, Substantive, Adjektive, Adverbien, Adpositionen, Konnektoren und Interjektionen; grammatikalische Wortarten sind demgegenüber Hilfsverben, Pronomen, adjektivische Pronomen, adverbiale Pronomen, grammatikalische Adpositionen, grammatikalische Konnektoren und grammatikalische Interjektionen (Hedegűs 2019).

Nach der funktionalen Sprachbetrachtung enthalten die Bestandteile der mündlichen Kommunikation semantische, grammatische/syntaktische und pragmatische Informationen. Auf diese Weise lassen sich die Zahlwörter im Ungarischen unter der Kategorie der Nomen einordnen. Zahlwörter funktionieren als Attribute vor Substantiven, wobei an den Wortstamm weitere Morpheme angehängt werden können. Nach dieser Interpretation erfüllen die deklinierten Formen verschiedene Funktionen, so beispielsweise die Grund-

zahlwörter (*egy, kettő, három* ‚eins, zwei, drei‘), die Ordinalzahlen (*első, második* ‚erst-‘, ‚zweit-‘), die adjektivische Form des Zahlwortes (*egyed, kettő* ‚Einser/Nummer eins‘, ‚Zweier/Nummer zwei‘) usw. (Hegedűs 2019: 101). An dieser Stelle ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit die Zahlwörter funktional und nach ihrer wahrgenommenen Funktion betrachtet werden.

Bei der Zusammenstellung der Aufgabenblätter wurden allerdings beide Perspektiven, sowohl die funktionale als auch die beschreibende (systemlinguistische), mitberücksichtigt. In den Aufgabenblättern sind die Wortarten deutlich voneinander zu trennen, die Konzeptualisierung von Menge durch die Befragung der Lernenden im Sinne der kognitiven Annäherung nachvollziehbar.

In den indoeuropäischen Sprachen verfügen die Grundzahlwörter (die Einer des ersten Zehners) über adjektivischen Charakter, was das unterschiedliche grammatische Geschlecht und die (teilweise) Deklinierbarkeit zeigt. Die höheren Zahlwörter sind demgegenüber „substantivisch und vom Genus her indifferent“ (Nehring 1929).

In der sprachwissenschaftlichen Fachliteratur werden Zahlwörter den Adjektiven, Substantiven, Pronomina und Adverbien zugeordnet (Bußmann 1983; Duden 2016; Engel 1988; Fandrych/Thurmair 2018), im Folgenden werden daher einige deutsche Grammatiken auch etwas näher unter die Lupe genommen.

Nach der Duden-Grammatik (2016) können die lexikalischen und die syntaktischen Wortarten unterschieden werden. In dieser Grammatik werden beide Perspektiven verfolgt: einerseits werden die lexikalischen Wortarten vorgestellt, andererseits ihr syntaktischer Gebrauch erläutert (ebd., S. 137). Die Lexemklassen werden nach Verb, Substantiv, Adjektiv, Artikelwort/Pronomen bzw. nichtflektierbaren Wortarten kategorisiert. Unter Adjektiven sind Lexeme zu verstehen, „deren Formen zwischen Artikel und Substantiv stehen können“ (ebd., S. 340). Unter der Bezeichnung „Zahladjektive“ sind Kardinalzahlen, Ordinalzahlen, Bruchzahlen, bestimmte Vervielfältigungszahlen, bestimmte Gattungszahlwörter, Mengenangaben, unbestimmte Ordinalzahlen, unbestimmte Vervielfältigungszahlen sowie unbestimmte Gattungszahlwörter zu finden (ebd., S. 385 ff.). Unter Zahlwort werden semantisch bestimmte (exakte) oder unbestimmte Zahlen verstanden. Wenn das Zahlwort als grammatische Wortart interpretiert wird, kann von Zahladjektiven, Zahlpronomen, Zahlsubstantiven oder Zahladverbien gesprochen werden (ebd.).

Fandrych/Thurmair (2018) ordnen die Zahlwörter den Adjektiven zu. Nach dieser Auffassung bilden die Zahlwörter eine besondere Gruppe der Adjektive. Der Grund dafür besteht einerseits in der adjektivischen Funktion

von Zahlwörtern (*die zwei Fahrräder*), andererseits darin, dass sie über substantivähnliche Eigenschaften (*einige Millionen*) verfügen. Der bestimmte Artikel wird unter „Artikel und Pronomen“ getrennt behandelt (ebd. 121 f.).

Zahlwörter sind Ausdrücke, die eine Zahl oder Menge bezeichnen. Sie gehören unterschiedlichen Wortarten an, manchmal werden sie auch als eigene Wortart angesehen (so z. B. bei Hentschel/Weydt 2013). Sie verhalten sich wie Artikelwörter oder Adjektive oder auch wie substantivische und adverbiale Zahlwörter: Kardinalzahlen, Ordinalzahlen, indefinite (unbestimmte) Zahlwörter, Zahladverbien, Bruchzahlen (Fandrych/Thurmair 2018: 137).

Nach Engel (1988) lässt sich das Zahlwort als „Wort (meist Adjektiv), das einen Zahlenwert angibt“ definieren. Aus Zahlwörtern werden Zahladjektive gebildet, diese sind die verschiedenen Subklassen: Kardinalzahlen, Ordinalzahlen, Distributivzahlen, Bruchzahlen, Vervielfältigungszahlen und Gattungszahlen (ebd., S. 581).

In den englischen Grammatiken werden Zahlwörter auch Kardinalzahl (engl. *cardinal numbers*) genannt. Es gibt keinen Konsens darüber, zu welcher Wortart sie gehören. Nach einer Annäherung gehören sie zu den Adjektiven (engl. *numeral adjective*). Nach der *Cambridge Grammar of the English Language* (2002) werden Kardinalzahlen als Determinative oder Artikelwörter (eng. *determinatives*) gesehen. Nur in der zweiten Bedeutung wird auf die Kategorie von Nomen hingewiesen: Wenn das Zahlwort dekliniert wird, gehört es zu den Nomina (ebd., S. 385). In der *Comprehensive Grammar of the English Language* (1985) werden Kardinalzahlen unter den Demonstrativpronomina, genauer den sog. *postdeterminers* untergeordnet.

Aufgrund der obigen Beschreibungen lässt sich feststellen, dass Ordinalzahlen zu den Zahlwörtern, den Adjektiven gehören. Mit einer Ordinalzahl wird eine bestimmte Stelle in einer geordneten Reihe angegeben (Duden 2016: 394).

Wegen der agglutinierenden Eigenschaft der ungarischen Sprache lassen sich die Bestandteile der Wörter eindeutig in Morpheme trennen. Die ungarische Endung *-dik* (*-adik/-edik/-odik/-ödik*) steht für die Bildung von Ordinalzahlen. Das Grundwort ist in diesem Fall ein Zahlwort, mit dem Suffix wird seine Funktion als Ordinalzahl ausgedrückt (Hegedűs 2019: 47).

Ordinalzahlen oder auch Ordnungszahlen werden im Deutschen mit einem *-(s)te*-Suffix gebildet (detaillierter in Kapitel 6). Sie funktionieren als Adjektive, können aber auch substantivische Funktion haben: *Wer ist der Erste?* (Fandrych/Thurmair 2018: 139).

Ordinalzahlen im Englischen werden ebenfalls mit Endungen (*-nd, -rd, -st* oder *-th*) gebildet und auch zu den Determinativen eingeteilt (Quirk/Green-

baum / Leech / Svartvik 1985). Huddleston und Pullum betrachten die Ordinalzahlen demgegenüber als Adjektive (2002: 452).

Das System der Ordinalzahlen stimmt mit dem ungarischen überein: Die Ordinalzahlen stehen für Aufzählungen bzw. Reihenfolge in den untersuchten Sprachen. Im Deutschen werden die Ordinalzahlen dekliniert, ihre Endung entspricht der Adjektivendung und hängt vom Genus des Nomens ab.

Im Aufgabenblatt werden einerseits die Ordinalzahlen bzw. die Adjektivformen von Zahlen in den Mittelpunkt gestellt. Ein Unterschied zeigt sich bei den Adjektivformen von Zahlen, in den germanischen Sprachen existiert keine deklinierte Form des Zahlwortes selbst. In der deutschen Sprache werden die Adjektive flektiert, weil Artikelwörter und Adjektive mit dem Substantiv in Kasus, Numerus und Genus übereinstimmen. Mit Hilfe der Endung *-os*, *-as*, *-es*, *-ös* kann man im Ungarischen aus Substantiven Adjektive bilden, die als Attribut vor dem Nomen stehen. Da es wieder eine spezielle Eigenschaft der ungarischen Sprache ist, führt dieses Phänomen ganz oft zu einem Lernproblem. Die Ordinalzahlen haben die Funktion, die Reihenfolge auszudrücken: *Az első emeleten lakom.* (ung.) – *Ich wohne im ersten Stock.* (dt.). Während die adjektivische Form von Zahlen für eine Verteilung steht: *A moziban a kettes széken ülök.* (ung.) – *Im Kino sitze ich auf Sitz Nr. 2.* (dt.) bzw. eine attributive Funktion hat: *Az ötös busszal utazom.* (ung.) – *Ich fahre mit dem Bus Nr. 5.* (dt.).

2.2.2 Zählbarkeit

Numerus bezeichnet die grammatische Zahl von Substantiven, wodurch sie entweder in den Singular (in die Einzahl) oder in den Plural (in die Mehrzahl) gesetzt werden können (Duden 2016: 172). In den indoeuropäischen Sprachen zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Pluralform nur bei den sogenannten zählbaren Substantiven eingesetzt werden kann. Dies kann als ein semantisches Merkmal der natürlichen Begrenztheit beschrieben werden und kann sich entweder auf Konkreta (wahrnehmbar, gegenständlich) oder auf Abstrakta (nicht direkt wahrnehmbar) beziehen. Wenn sich das Substantiv nicht eingrenzen lässt, ist die Quantifizierung mit einem Hilfssubstantiv wie zum Beispiel *Stück*, *Dose*, *Flasche* usw. trotzdem möglich. Maß-, Mengen-, Behälter- und Gestaltbezeichnungen können ebenfalls solche Konstruktionen bilden (Duden 2016).

In den ungarischen Grammatiken wird die Pluralform auf unterschiedliche Weise erfasst (Hegedűs 2019; Keszler 2000; Kiefer 2006). Ein wichtiges Merkmal der ungarischen Sprache besteht in der Übereinstimmung in Person

und Numerus. Im Ungarischen fehlen die Pluralendungen gewöhnlich. Wird die Mehrzahl in einem Satz ausgedrückt, wird ein weiterer Hinweis nicht benötigt: *10 gyerek játszik az udvaron* ‚10 Kind spielt auf dem Hof. Das heißt, das Zahlwort ‚10‘ steht für die Menge, danach wird das Nomen in der Singularform benutzt. Aufgrund dessen ergibt sich für die ungarischen Grammatiken, dass die Zählbarkeit weniger akzentuiert wird als beispielsweise in den englischen Grammatiken.

Im Englischen werden die Nomen in zwei Kategorien eingeordnet: *count nouns* (ung. *megszámlálható főnevek*) bzw. *mass nouns* (ung. *megszámlálhatatlan főnevek*) (Corbett 2000). *Count nouns* werden als zählbare Nomen bezeichnet: sie verfügen sowohl über eine Einzahl-, als auch über eine Mehrzahlform. *Mass nouns* werden hingegen entweder nur in Singular- oder nur in Pluralform dekliniert. Auf diese Einteilung muss auch im ungarischen Kontext Bezug genommen werden.

Im Englischen wird mit ‚*quantifying*‘ die jeweilige Ausdrucksform dafür bezeichnet, wie viel oder wie viele es von etwas gibt. Determinative werden in weitere Subklassen eingeordnet. Hier findet man ‚*quantifiers*‘ wie beispielsweise (*a*) *few*, (*a*) *little*, *many*, *much*, *more* etc. Ein quantifizierendes Wort wird als Mengenangabe benutzt. Es kann entweder mit einem Nomen stehen (Determinativ) oder ohne Nomen (Pronomen): *Is there any cheese? (any as a determiner) Yes, there's a little (a little as a pronoun)* (Corbett 2000; Huddleston/Pullum 2002). In der Duden-Grammatik (2016) wird *quantifizieren* für Ausdrücke benutzt, die etwas in Mengenbegriffen, Zahlen o. Ä. beschreiben, die Menge, Anzahl, Häufigkeit, das Ausmaß von etwas angeben, bestimmen.

In der zweiten Aufgabe des Aufgabenblattes wird ein komplexes Phänomen thematisiert: Nach den Erklärungen sollten die Lernenden hier die zählbaren und unzählbaren Nomen voneinander trennen und das richtige Fragewort auswählen. Die ungarischen Fragewörter *hány?* (‚wie viele?‘) und *mennyi?* (‚wie viel?‘) werden vorgestellt, wobei *hány* für zählbare und *mennyi* für unzählbare Mengenangaben steht. Wichtig ist, dass Nomen nach beiden Fragewörtern im Unterschied zu den indoeuropäischen Sprachen in Einzahl stehen: *Hány darab almát kér?* (wörtlich: ‚Wie viele Apfel möchten Sie?‘). Auf Deutsch wäre die grammatisch richtige Frage: *Wie viele Äpfel möchten Sie?*, und auch im Englischen wird die gleiche Konstruktion benutzt: *How many apples do you want?*

Anhand der angeführten Grammatiken lässt sich feststellen, dass das Verstehen der Zählbarkeit keine große Herausforderung beim Sprachenlernen darstellt. In den meisten Sprachen existiert jedoch der Begriff der Mehrzahl und bildet einen wichtigen Bestandteil einer Sprache wie im Ungarischen.

Unterschiede können im morphosyntaktischen (Übereinstimmung), im morphosemantischen (Nomen) oder im lexikalischen Bereich auftreten. Im Falle von lexikalischen Unterschieden verfügen die Nomen entweder nur über eine Singular- oder nur über eine Pluralform, *Singularia tantum* und *Pluralia tantum* genannt (H. Varga 2012 und 2015; Kelemen 2008).

Im Deutschen kann die Zählbarkeit als Normalfall betrachtet werden, daraus folgt, dass Stoffbezeichnungen als Gattungsbezeichnungen tendenziell nur in der Einzahl vorkommen, aber mithilfe von Maß-, Behälter- und Gestaltbezeichnungen auch hier die Pluralbildung möglich ist (*hundert Gramm Mehl, hundert Blatt Papier* usw.). Gewöhnlich fehlt die Pluralform bei Maß- und Mengenbezeichnungen (*drei Pfund Kirschen, drei Prozent Wachstum*) bzw. bei Währungs- und Münzbezeichnungen (*zehn Euro, dreißig Cent*), obwohl die Pluralform gemeint ist. (Bei den meisten femininen Währungsbezeichnungen wird die Pluralendung verwendet: *drei Kronen, hundert Rupien*; bei fremden Währungsbezeichnungen kommt sie unterschiedlich vor: *Leu – Lei, Peso – Pesos*.)

Einige Substantive werden nur in der Mehrzahl benutzt, in diesem Fall wird von *Pluralia tantum* gesprochen. Diese Ausdrücke verfügen über kein identifizierbares Genus: *die Leute, die Eltern*. Beispiele sind *die Aktiven, die Alpen, die Ferien* usw. Im Deutschen wird die Pluralform auf unterschiedliche Weise mit den möglichen Endungen *-e, -n, -en, -er, -s* gebildet. Es gibt darüber hinaus auch endungslose Pluralformen bzw. die Mehrzahl kann zusätzlich mit Umlaut gebildet werden (Duden 2016; Fandrych/Thurmayr 2018).

Engel (1988) widmet dem Numerus viel Aufmerksamkeit in seiner Grammatik. Die meisten Nomen verfügen über Singular- und Pluralformen, deswegen eignet sich der Begriff des Numerus nach Engels Auffassung nicht zur Klassifikation der Nomina (ebd., S. 503). Zwei kleine Subklassen kommen jedoch entweder nur im Singular oder nur im Plural vor: diese sind die *Singularia* bzw. *Pluralia tantum*. *Singularia tantum* sind die meisten Stoffnamen, gewisse Sammelbenennungen, Benennungen für Eigenschaften und Zustände, bestimmte Benennungen für Vorgänge, Eigennamen und die meisten geographischen Bezeichnungen. *Pluralia tantum* sind bestimmte Benennungen für Personengruppen, bestimmte Benennungen für Zeiträume, ein kleiner Teil der geographischen Namen, viele Sammelbenennungen aus Handel und Wirtschaft (ebd., S. 503). Der Unterschied zwischen zählbar und unzählbar liegt darin, ob die Wörter zählbare oder nicht zählbare Größen beschreiben. Die Mehrheit der Nomina ist zählbar, weil ein Plural neben dem Singular gebildet werden kann. Nach Engel sind ihrer Natur nach nur die *Singularia tantum* nicht zählbar (ebd., S. 504).

In den englischen Grammatiken wird ebenfalls mit *plurale tantum* darauf hingewiesen, dass ein Nomen nur in Mehrzahl vorkommt. *Singulare tantum* dementsprechend ist ein Nomen nur in der Einzahl. Nomen von *pluralia tantum* sind sog. *mass nouns* (unzählbar), die meistens in Paaren stehen (*sunglasses, scissors*). *Singularia tantum* kommen eher bei *mass nouns* vor. *Count nouns* (im Deutschen zählbare Nomen bzw. Individualnomina oder Individualtiva) stehen für zählbare Substantiva, wie zum Beispiel *Hund, Kind, Apfel* usw. *Mass nouns* verhalten sich wie unzählbare Nomen und werden auch als Massennomina oder Kontinuativa genannt. Beispiele sind *Milch, Mehl, Glück, Kosten* usw. (Corbett 2000; Cruse 1994; Huddleston/Pullum 2002).

2.2.3 Numerus im Ungarischen

Pluralia tantum im Ungarischen werden in der Fachliteratur unterschiedlich beschrieben. Nach Kelemen (2015) können Nomen in Bezug auf ihre paradigmatische Verwendung in drei Kategorien gegliedert werden: Wörter mit vollständigem Numerusparadigma (ung. *teljes számrendszerű szavak*), *Singularia tantum* und *Pluralia tantum* (Kelemen 2015: 99). *Pluralia tantum* sind Phänomene, die sowohl in ihrer Form, als auch in ihrer Quantität in den einzelnen Sprachen unterschiedlich erscheinen. Dies hängt mit der Konzeptualisierung zusammen, d.h. von der Frage ab, in welcher Sprache was akzentuiert wird. Diese semantischen Unterschiede zeigen sich auch in den grammatischen Eigenschaften (engl. *semantic countability*) (Corbett 2000; Cruse 1994).

Die vorher beschriebene Annäherung der englischen Grammatikschreibung gilt auch für die ungarische Sprache. Der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Nomen besteht in der inneren Homogenität (Taylor 2002), was sich auf die Granularität eines bestimmten Nomens (eng. *granularity*) bezieht (Austin 1962; Szili 2013). Nach Taylor lassen sich Nomen folgendermaßen kategorisieren: Nomen in Einzahl, Nomen in Mehrzahl (zählbar) und unzählbare Nomen. Unzählbare Nomen im Englischen können in *singular mass* (Einzahl) und *plural mass* (Mehrzahl) untergliedert werden, *Plurale tantum* gehört zur Kategorie *plural mass* (Corbett 2000; Kelemen 2015). Dieser Ausdruck steht im Englischen für die zählbaren Nomen, die sowohl über Singular als auch über Pluralform verfügen können (*count nouns*). Die unzählbaren Nomen werden in *mass nouns* angeordnet, d. h. das Nomen steht entweder in Einzahl oder in Mehrzahl. In den meisten Sprachen wird der Numerus im Falle von zählbaren Nomen mit der Einzahl–Mehrzahl-Konstruktion ausgedrückt, wobei es auch andere Möglichkeiten gibt, die aber keinen Bestandteil dieser Arbeit bilden (Corbett 2000; Cruse 1994).

Bekanntlich ist Einzahl die grammatische Kategorie, die auf *einen* Gegenstand oder *eine* Person hinweist, die Mehrzahl verweist demgegenüber auf mehrere Gegenstände oder Menschen. Letztere kann generell durch Suffixe (wie im Ungarischen *asztal – asztal-ok*), Flexion (eng. *foot – feet*) oder Reduplikation (jap. *yama-yama*) markiert werden. Wahrscheinlich können Nomen in Einzahl infolge der historischen Eigenart der ungarischen Sprache u. U. auch mehrere Referenten bezeichnen. Diese bezieht sich auf die Bedeutung, ohne dass das Substantiv in Mehrzahl gesetzt werden müsste. Bei den uralischen Sprachen kann die Pluralform nämlich auch unmarkiert bleiben: diese unbestimmten Mengenangaben werden als *numerus absolutus* oder *numerus indefinitus* bezeichnet. Maticsák (2004) erwähnt, dass das Phänomen der Pluralia tantum in verschiedenen Sprachen unterschiedlich erfasst wird. Hier taucht wieder ein Unterschied zwischen der indoeuropäischen und der finnougrischen Sprachfamilie auf: In den indoeuropäischen Sprachen wird eher auf die Zählbarkeit fokussiert, während das Plurale tantum bei den finnougrischen Sprachen eine wichtigere Rolle spielt.

2.3 Konzeptualisierung von Menge

Wie wir oben gesehen haben, gewährt die Beschreibung von Menge mit sprachlichen Mitteln ein umfassendes Bild über die Zahlwörter, Ordinalzahlen und Numerusklassen der ungarischen, der deutschen und der englischen Sprache. In der kognitiven Linguistik wird im Kontext des Mengenausdrucks der Begriff der Konzeptualisierung verwendet.

Unter Konzeptualisierung wird die Fähigkeit verstanden, mit der die Erfahrungen des Menschen auf eine bestimmte Weise mental konstruiert werden (Roche 2005; Talmy 2000). An der sprachlichen Oberfläche werden die einzelnen Phänomene, die für die erfolgreiche Kommunikation ausschlaggebend sind, lexikalisch und grammatisch unterschiedlich realisiert. Die Formulierung von sprachlichen Inhalten erfordert eine angemessene Konzeptualisierung, aus diesem Grund kommt der Konzeptualisierung in der Grammatikvermittlung eine große Bedeutung zu. Der funktionale Zugang zur Sprache fokussiert auf die Sprache in ihrer Verwendung, die Kommunikationssituationen können die sprachlichen Bedeutungen sowie darüber hinaus die sprachlichen Mittel und Strukturen beeinflussen (Helbig/Buscha 1998; Kövecses/Benczés 2010; Tolcsvai 2005).

In Abkehr von der systembezogenen Sprachbetrachtung wurde somit die menschliche Kognition in den Mittelpunkt gestellt; diese Abkehr zeichnet sich

dadurch aus, dass das symbolische System der Sprache als etwas durch den Sprecher/die Sprecherin Veränderbares aufgefasst wurde (Roche/Muñoz 2017). Die kognitive Linguistik beruht darauf, dass Sprache als eine Menge von Konzeptualisierungen aufgefasst werden kann. Ihre Entwicklung besteht im Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten (engl. *usage-based thesis*). Dies umfasst das Wissen über alle konzeptuellen Bestände (*thesis of encyclopedic semantics*) und über körperliche Erfahrungen (*thesis of embodied cognition*), aus denen die Bedeutung nachvollziehbar ist. Die funktionale Annäherung ist eine Weiterentwicklung der kognitiven Linguistik, die diese Sichtweise mit einer sozialen Perspektive ergänzt und auf den Sprachgebrauch fokussiert. Die funktionale Sprachbetrachtung erforscht also die sprachlichen Formen und ihre kommunikativen Zwecke (Hegedűs 2006a; Ladányi/Tolcsvai Nagy 2008; Reimann 2014; Szűcs 2009; Talmy 2000).

In der funktionalen Betrachtung der Grammatik wird das Sprachsystem im Sprachgebrauch thematisiert. Dementsprechend werden die sprachlichen Mittel in ihrer Funktion aus semantischer Sicht interpretiert. Im Gegensatz dazu wird im traditionellen (systematischen) Grammatikunterricht ein Wissen über das Sprachsystem, und zwar überwiegend aus einer präskriptiven Sicht, vermittelt (Ladányi 2005 und 2020; Talmy 2000).

Zwar könnte die Übersetzung das Erlernen von grammatischen Kategorien im Grammatikunterricht erleichtern, aber „das Ergebnis ist oft eine kommunikativ unpassende Äußerung“ (Graefen 2016: 74). Die funktionale Annäherung bietet hingegen Einblicke in die Struktur der Sprache, also darin, wie die sprachlichen Mittel realisiert werden (Dengscherz 2016: 42; Redder 1992; Struger 2015).

3 Ein exemplarisches Beispiel für die Arbeit mit dem Aufgabenblatt

In diesem Abschnitt wird die im Rahmen der Datenerhebung bzw. Untersuchung angewendete Vorgehensweise anhand eines Beispiels gezeigt. Jede/r Befragte wurde als eigenständiger Fall behandelt, die Daten wurden dementsprechend in Bezug auf die einzelnen Personen einer Fallanalyse unterzogen. Hier steht die Fragestellung im Mittelpunkt, wie Lernende mit ihren Vorkenntnissen und ihrem Alltagswissen sowie mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln in ihren unterschiedlichen Sprachen umgehen.

3.1 Sprachbiographische Daten der Probandin

Probandin A ist 17 Jahre alt und besucht die zehnte Klasse an der Schule, an der die Erhebung stattgefunden hat. Bis zu ihrem elften Lebensjahr, dem Jahr 2015, lebte sie in China, wo sie mit Chinesisch als L1 aufgewachsen ist. Dort hat sie mit Englisch als erste Fremdsprache begonnen, die in China eine allgemeine Pflichtsprache ist. 2016 kam sie mit ihrer Familie nach Ungarn und wurde hier an einem Gymnasium eingeschult. An diesem Gymnasium findet der Unterricht traditionell auf Ungarisch statt, aber für manche Klassen werden einige Fächer (wie zum Beispiel das Fach Mathematik) auf Englisch angeboten.

Für die Wahrnehmung der Bildungsangebote benötigt die Probandin Englisch und Ungarisch als Bildungssprache. Englisch hatte sie schon in ihrem Herkunftsland als Fremdsprache gelernt, daher hatte sie in dieser Sprache Vorkenntnisse, aber der Erwerbsprozess des Ungarischen als Bildungssprache bedeutete für sie eine sehr große Herausforderung, denn Ungarisch musste von ihr als zweite Fremdsprache von Grund auf neu erlernt werden. Ihre Englischkenntnisse konnte sie im Rahmen eines traditionellen Fremdsprachenunterrichts an der Schule vertiefen. Neben Englisch wird an dieser Schule auch noch eine zweite Fremdsprache gelernt. In diesem Falle entschied sich die Probandin für Deutsch als (ihre) dritte Fremdsprache.

Die Probandin verfügt also über eine individuelle Mehrsprachigkeit, die ihre L1 (Chinesisch), zwei Fremdsprachen (Englisch und Deutsch, die im traditionellen FSU in der Schule gelernt werden) und zusätzlich Ungarisch umfasst. Ungarisch wird von der Schule auch institutionalisiert angeboten, wo die Probandin aber mit der großen Herausforderung konfrontiert wird, diese Sprache gleichzeitig als Bildungssprache benutzen zu müssen. Englisch und Ungarisch werden von ihr außerhalb der Schule nur für allgemeine kommunikative Zwecke verwendet, Ungarisch dagegen zusätzlich auch beim Wisenserwerb genutzt.

3.2 Arbeit mit dem Aufgabenblatt, Bewertung der Ergebnisse aus der Forschungsperspektive

Eine tabellarische Übersicht über die Aufgabenlösung in Bezug auf Sprachrichtigkeit zeigt bei der Probandin folgendes Bild:

Aufgabenblatt	Ungarisch	Deutsch	Englisch
Aufgabe 1	17/17	16/10	11/9
Aufgabe 2	12/11	12/12	10/9
Aufgabe 3	13/13	13/11,5	13/13
%	98%	82%	91%

Erläuterungen zur Aufgabenlösung:

Im ungarischen Aufgabenblatt² verstand die Probandin die Aufgabenstellung und löste die Aufgaben zu 98% richtig. Sie benutzte die Mehrzahl in der ersten Aufgabe in der richtigen Form, d. h. sie wandte die richtige Singular- bzw. Pluralform der Nomen an und konjugierte die Verben in der richtigen Form. In der zweiten Aufgabe löste sie die Aufgabe zu 92% richtig, der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben ist für sie klar. In einem Fall benutzte sie das falsche Fragewort: *Hány tejet vásárolsz?* (bei ‚Milch‘ wurde also das Fragewort für eine zählbare und nicht für eine unzählbare Menge ausgewählt). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Ausdruck umgangssprachlich auch in der gesprochenen Sprache benutzt wird. Die letzte Aufgabe fokussiert auf den Unterschied zwischen der Adjektivform von Zahlen und den Ordinalzahlen, wo die Probandin 100% erreichte.

Im deutschen Aufgabenblatt benutzte sie die Formen bewusst. Wahrscheinlich bedeutete die Adjektivdeklinaton bzw. die Nominalisierung von Adjektiven eine Herausforderung für sie (**ausländisch Studierenden*, **viele ausländische Studierend*). Diese Aufgabe enthält sehr viele Nominalphrasen, was eine Übereinstimmung der Artikelwörter und Adjektive mit dem Substantiv erfordert. Adjektive werden in diesem Fall flektiert. Diese Endungen fehlen aber bei der Probandin. Hier und auch später in der dritten Aufgabe zeigte sich dieses Problem, allerdings wurden die Pluralendungen sowohl bei den Nomen als auch bei den Verben in der richtigen Form benutzt. Bei einem Beispiel benutzte sie die Pluralform nach *einige* nicht und konjugierte das Verb gar nicht. Der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Nomen wurde in der zweiten Aufgabe zu 100% richtig markiert. In der letzten Aufgabe hat sie die richtige Form von Zahlen benutzt, im Bereich der Nominal-

² Das ungarische Aufgabenblatt, das ins Deutsche und Englische übersetzt wurde, befindet sich im Anhang.

flexion gab es einige grammatische Fehler (**im zweite Stock, *Welchen U-Bahn*), wie bei der ersten Aufgabe.

Das letzte Aufgabenblatt in der englischen Sprache wurde von der Probandin zu 91% richtig gelöst. Die erste Aufgabe wurde korrekt gelöst, die Übereinstimmung von Verb und Indefinitpronomen wurde allerdings falsch markiert. In den zwei anderen Aufgabenblättern bereitete dies kein Problem für sie, indem im Deutschen die Pluralform, im Ungarischen die Singularform benutzt wird: *Everyone speak Hungarian very well*. In der zweiten Aufgabe wurde zu 90% das richtige Fragewort ausgewählt. Nur bei einem Beispiel wurde das Fragewort falsch angewandt: *How many meat is in the fridge?* Nur bei einem Beispiel hat sie das falsche Fragewort für *Fleisch* benutzt. Die letzte Aufgabe wurde fehlerfrei gelöst.

Schlussfolgerungen anhand der Aufgabenlösung:

- Die Probandin hatte eine beinahe fehlerfreie Problemlösung. Dank ihrer Erfahrungen beim Englisch- bzw. Ungarischlernen erreichte sie bessere Resultate in diesen zwei Sprachen.
- Die Konzeptualisierung der Menge in Bezug auf die richtige sprachliche Formulierung sollte für sie klar sein.
- Bei den zählbaren und unzählbaren Fragewörtern gab es Fehler, die aber unterschiedlich sind (es ist möglich, dass die Probandin diese Nomen in ihrem kognitiven Bereich falsch interpretiert und für sich selbst als zählbar definiert).
- Deutsch ist eine flektierende Sprache, woraus sich Fehler bei den Lernenden ergeben können (bei Nominalphrasen gibt es im Englischen und im Ungarischen keine Stammflexion) – dies zeigte sich bei den Verben.
- Chinesisch ist eine isolierende Sprache, auf die die Probandin nicht Bezug nehmen konnte.

3.3 Befragung der Lernenden mittels Interviews

Die untenstehende tabellarische Darstellung zeigt die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des gegebenen kognitiven bzw. sprachlichen Bereichs durch die Probandin:

	Ungarisch	Deutsch	Englisch
Kongruenz zwischen Menge und Nomen	2	3	1
Kongruenz zwischen Menge und Verb	2	4	1
Kongruenz des Nomens nach dem Zahlwort <i>sok</i> (dt. viel, viele)	1	3	1
Kongruenz des Verbs nach dem Zahlwort <i>sok</i> (dt. viel, viele)	1	3	1
Kongruenz von Verb und Nomen	2	3	2
Kongruenz zwischen Menge und Adjektiv	2/3		
Kongruenz nach dem Indefinitpronomen <i>mindenki</i> (dt. alle)	2	2	2/3
Verwendung des Fragewortes <i>hány</i> (dt. wie viele) mit zählbaren Mengenangaben	3	4	2/3
Verwendung des Fragewortes <i>hány</i> (dt. wie viel) mit unzählbaren Mengenangaben	4	4	3
Adjektivbildung aus dem Zahlwort	2		
Bildung von Ordinalzahlen	1	3	2
Verwendung des Fragewortes <i>hányas</i> (dt. welche/r/s)	2	3/4	2
Verwendung des Fragewortes <i>hányadik</i> (dt. wie vielte/r/s)	2		

Erläuterungen:

Die Tabelle zeigt, wie die Probandin den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Phänomene einschätzt, wobei 1 für ‚sehr einfach‘ und 5 für ‚sehr schwierig‘ steht. Überwiegend wurde die Eins für die Beurteilung benutzt. Ihre Ergebnisse in den Aufgabenblättern unterstützten ihre Einschätzung fast vollständig. Anhand der Ergebnisse der Aufgabenlösung kann festgestellt werden, dass die Probandin ihre Ungarischkenntnisse unterschätzt. Dieses Aufgabenblatt wurde in Bezug auf die sprachliche Richtigkeit vollständig gelöst, trotzdem wurde das englischsprachige Aufgabenblatt als einfacher beurteilt.

Inwiefern die Lernende fähig ist, die thematisierten Phänomene in diesen drei Sprachen zu vergleichen, zeigt sich bei den zählbaren bzw. unzählbaren Substantiven. Die Probandin beurteilte die Schwierigkeit beim Lösen dieser Aufgabe in jeder Sprache ähnlich (durchschnittlich mit Drei markiert). Im Englischen und Deutschen werden die zählbaren und unzählbaren Substan-

tive ähnlich gebildet, deswegen ist der Fehler *how many meat* nicht nachvollziehbar.

Beim Indefinitpronomen *alle* wurde die Übereinstimmung in jeder Sprache mit Zwei bzw. mit Zwei bis Drei beim Englischen markiert. Nur im Deutschen steht bei *alle* die Pluralform, was nicht nachvollziehbar ist, wenn zuerst Englisch und Ungarisch gelernt wird. Trotzdem war die Lösung der Probandin im englischen Aufgabenblatt falsch, wo sie das Verb in Singularform konjugierte.

Obwohl das deutsche Aufgabenblatt korrekt ausgefüllt wurde, wurden die angeführten Phänomene in dieser Sprache als am schwierigsten markiert. Nur bei einem Beispiel gab es eine Zwei: Beim Indefinitpronomen *alle*, an den anderen Stellen wurde alles mit Drei und Vier markiert.

Schlussfolgerungen:

- Bei der ungarischen Sprache war der Schwierigkeitsgrad Zwei, bei der deutschen Drei und bei der englischen Eins dominant. Die Ergebnisse der Aufgabenlösung sind damit nicht zu 100% übereinstimmend, da die Probandin die besten Resultate beim ungarischen Aufgabenblatt hatte.
- Es gibt bei den zählbaren und unzählbaren Substantiven in jeder Sprache ähnliche Bewertungen (bei zählbaren die Bewertungen 3, 4, 2/3; bei unzählbaren 4, 4, 3).
- Die Resultate zeigen deutlich, dass die Aufgaben nach Einschätzung der Probandin einfach zu lösen waren.

3.4 Zur Frage des bewussten Umgangs mit der Versprachlichung von Menge

Erläuterung:

Bei der Befragung sollte sich zeigen, ob die Lernenden mit der Versprachlichung von Menge bewusst umgehen können. Daher wurde ausgewertet, wie die Lernenden über ihre Lösungen zum Fragebogen reflektieren.

Nach der eigenen Bewertung des ungarischen Aufgabenblattes wählte die Probandin nur bei drei Punkten den ersten Schwierigkeitsgrad aus. Bei mehr als 50% der Phänomene markierte sie die Schwierigkeit mit Zwei: daraus lässt sich schließen, dass dieses Aufgabenblatt ihrer Einschätzung nach nicht schwierig war. Nur bei einem Punkt, der Verwendung des Fragewortes *menynyi* für unzählbare Nomen, gab sie den Wert Vier an. Daneben markierte sie die Verwendung des zählbaren Fragewortes mit Drei. Die ermittelten Ergeb-

nisse bestätigen, dass die Probandin nach eigener Einschätzung Schwierigkeiten mit den zählbaren bzw. unzählbaren Substantiven hat. Diese Aussagen werden durch die Ergebnisse der Aufgabenlösung bestätigt, wo die Fehler genau bei diesen Punkten vorkamen.

Bei der Bewertung des deutschen Aufgabenblattes markierte sie kein Phänomen mit Eins. Nur 10% der genannten Probleme fand sie einfach. Insgesamt 50% der dargestellten Punkte markierte sie mit dem Wert Drei. In einem Fall, bei der Verwendung des Fragewortes *welche* gab sie Drei bis Vier an und hielt 40% der Aufgaben für schwierig. Die Schwierigkeit bezog sich auf die zählbaren und unzählbaren Substantive. Sie verstand den Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben sehr gut, löste die Aufgaben in jeder Sprache fast fehlerlos und formulierte dazu die Regelhaftigkeit richtig. Beim Sprachenvergleich führte sie ihre mangelnden Kenntnisse im Deutschen auf die Sprachlernerfahrung zurück. Sie lernte erst seit einem Jahr die deutsche Sprache, weshalb sie den Aufbau der Sprache noch nicht so gut kannte: *„És a német csak tavaly óta kezdtem tanulni, szóval nem annyira tudok németből, de inkább a német az teljesen más, mint a magyar és az angol.“* Sie konnte die deutsche Sprache mit den von ihr beherrschten Sprachen nicht bewusst vergleichen.

Die Übereinstimmung von Mengenangaben, dem Nomen und dem Verb hob sie auch als Schwierigkeit hervor und konnte die Regel dafür nicht erläutern: *„Igen, csak tudom ezeket használni, csak nem tudom, hogy hogyan kell mondani a pontos szabályt. Mert amikor így felolvasom akkor vagy írok, akkor tudom, hogy melyiket használom.“*

Beim englischen Aufgabenblatt wurde von ihr viermal Eins, zweimal Zwei, zweimal Zwei bis Drei und nur einmal Drei angegeben. Die Schwierigkeiten beziehen sich auf die zählbaren und unzählbaren Nomen. Diese Schwierigkeit kann darauf basieren, dass es im Chinesischen zwischen diesen keinen Unterschied gibt.

Schlussfolgerungen anhand des bewussten Umgangs mit der Versprachlichung von Menge bei Probandin A:

- Die Erläuterungen und die Aufgabenlösung sind übereinstimmend: die Probandin konnte die Regelhaftigkeit bei der ersten Aufgabe in jeder Sprache formulieren.
- Sowohl anhand der Begründung als auch der Ergebnisse kann festgestellt werden, dass die Probandin wegen ihrer kürzeren Sprachlernerfahrung mit der deutschen Sprache einige Schwierigkeiten hatte.

- Sie stützte sich auf ihre Englischkenntnisse, da der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben sehr gut erklärt wurde, trotzdem setzte sie dieses Wissen nicht immer ein.
- Bei der dritten Aufgabe erkannte sie die Regelmäßigkeit in jeder Sprache. Bei der Adjektivform von Zahlen im Ungarischen gab sie jedoch selbst an, dass sie diese Fragewörter anwenden, allerdings nicht begründen kann.

Sprachwechsel:

- Wegen der mangelnden bildungssprachlichen Kenntnisse sowohl im Ungarischen als auch in der L1 wird von der Probandin meistens Englisch als Bildungssprache benutzt.
- In der L1 steht die Terminologie nicht zur Verfügung, trotzdem erfolgt der Wissenserwerb in der L1 am effektivsten.
- Eine wichtige Rolle spielt, welche Sprache als Brückensprache im Unterricht benutzt wird.

Beim Wechsel von Sprachen zwischen den Aufgabenblättern teilte die Probandin mit, dass es für sie einfacher war, nach dem ungarischen Aufgabenblatt in die deutsche Sprache zu wechseln, als nach dem deutschen Aufgabenblatt in die englische Sprache. Das erklärte sie damit, dass ihr die deutsche Sprache mit der Brückensprache Ungarisch beigebracht wurde, weshalb der Sprachwechsel vom Deutschen ins Englische eine größere Schwierigkeit für sie bedeutete: *„Hát mert úgy hogy magyarul tanultam a németül, úgyhogy az könnyebb, hogy ha a németre a magyarra így lefordítom.“*

Im Grunde genommen trat der Sprachwechsel bei dieser Probandin wegen ihrer hervorragenden Ungarischkenntnisse weniger häufig auf, nur vereinzelt benötigte sie eine chinesische Übersetzung. Aus dem Englischen ins Chinesische brauchte sie keine Übersetzung, weil sie ihrer eigenen Einschätzung nach alles ausreichend verstand und sich adäquat ausdrücken konnte. Obwohl sie Englisch und Ungarisch als Bildungssprache benutzt, griff sie auf das Chinesische zum Übersetzen zurück.

Sprachnutzung bei der kognitiven Arbeit im Kontext des Wissenserwerbs:

Hervorzuheben ist, dass die Probandin in der Mathematikstunde meistens Englisch oder Ungarisch benutzt. Der Grund dafür kann sein, dass sie den Fachwortschatz im Chinesischen nicht kennt. Bei der Textproduktion benutzt sie jedoch eher die chinesische und englische Sprache, selten Ungarisch. Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Lernende ihrer Selbsteinschät-

zung nach die chinesische Sprache für ihre Basissprache hält, mit deren Hilfe sie am effektivsten Wissen erwerben kann.

Die Lernende ist in der Lage, das Phänomen der Menge in vier Sprachen auszudrücken. In der alltäglichen Kommunikation kann sie dieses Phänomen anwenden, die Mittel für die Versprachlichung der Menge stehen ihr somit zur Verfügung. Um zu ermitteln, inwiefern sie die erforderliche kognitive Leistung für komplexe Inhalte erbringen kann, wären weitere Forschungen nötig.

4 Fazit

Dieser Beitrag setzte sich zum Ziel, einen Einblick in eine empirische Untersuchung zur Erforschung von Strategien zur Mengenkonzeptualisierung bei mehrsprachigen Lernenden zu bieten. Nach einer Auseinandersetzung mit begrifflichen Fragen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Menge wurde anhand einer Fallanalyse exemplarisch gezeigt, wie die Daten erhoben und die Ergebnisse ausgewertet wurden. Anhand der Auswertung der Ergebnisse können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Es wird davon ausgegangen, dass die individuelle Mehrsprachigkeit sowohl im kognitiven als auch im sprachlichen Bereich spezifische Merkmale aufweist. Die Besonderheit der individuellen Mehrsprachigkeit der Zielgruppe liegt in ihrer Fähigkeit, das Phänomen Menge in unterschiedlichen Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch) auszudrücken. Die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden hat spezifische Merkmale. Sie verfügen über eine funktionale individuelle Mehrsprachigkeit, sie sind in der Lage, ihre Sprachen sowohl für kommunikative Zwecke, als auch für den Wissenserwerb einzusetzen. Zwischen den Lernenden zeichnen sich individuelle Wege beim bewussten Umgang mit ihren Sprachen in Bezug auf die Versprachlichung und Konzeptualisierung von Menge während der Arbeit mit dem Aufgabenblatt ab. Dies ist auf ihre unterschiedlichen Sprachbiographien zurückzuführen.

Lernende mit unterschiedlichen L1 haben unterschiedliche Wege mit ihrer individuellen Mehrsprachigkeit. Sie verfügen über eine Handlungsfähigkeit, mit der sie bewusst oder unbewusst umgehen können. Eine Besonderheit ihrer individuellen Mehrsprachigkeit ist, dass diese auf unterschiedlichen L1 basiert, deren Gebrauch durch Mündlichkeit geprägt ist und die als Bildungssprache nicht genutzt wird. Die L1 fungiert jedoch als Basis für das Erlernen weiterer Sprachen.

Literaturverzeichnis

- Antalné Szabó, Ágnes / Raátz, Judit (1983): Magyar nyelv és kommunikáció. Leíró magyar nyelvtan. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Austin, John Langshaw (1962): How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Ed. by J. O. Urmson and M. Sbisá. Oxford: Clarendon Press.
- Bereczki Gábor (1998): A magyar nyelv finnugor alapjai. Budapest: Universitas.
- Busch, Albert / Stenschke, Oliver (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Bußmann, Hadumod (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Corbett, Greville G. (2000): Number. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, D. Alan (1994): Number and number system. In: Asher, Ron (Hrsg.): The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press. S. 2857–2861.
- Crystal, David (2003): A nyelv enciklopédiája. Budapest: Osiris.
- Csepregi, Márta (1985): A finn mint rokonyelv. Egyetemi jegyzet. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Csepregi, Márta (szerk.) (1998): Finnugor Kalauz. Budapest: Panoráma.
- Demme, Silke (2010): Sprachtypologie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S. 311–312.
- Dengscherz, Sabine (2016): Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 30–60.
- Duden (2016): Die Grammatik. 9. Aufl. Mannheim etc.: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Ernst, Peter (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Wien: facultas.wuv.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838525419>
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung (=Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2). Berlin: E. Schmidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (szerk.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta. S. 91–95.

- Graefen, Gabriele (2016): Pragmatische Informationen für den künftigen Grammatikunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 61–78.
- H. Varga, Márta (2012): A singularetantumról a számjelölés kapcsán. In: Nyelvtudományi Közlemények 108, S. 345–356.
- H. Varga, Márta (2014): A főnévi többes szám(ok) jelentése a magyarban. In: Nyelvtudományi Közlemények 110, S. 259–272.
- H. Varga, Márta (2015): Singulare tantum és plurale tantum. In: Nyelvtudományi Közlemények 111, S. 185–210.
- Haspelmath, Martin et al. (Hrsg.) (2001): Language Typology and Language Universals. An International Handbook (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 20.2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Hegedűs, Rita (2006a): A magyar nyelv funkcionális megközelítéséből. In: Hegedűs, Rita / Nádor Orsolya (szerk.): Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek. Budapest: Tinta. S. 112–125.
- Hegedűs, Rita (2019): Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések. Budapest: Tinta.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1998): Deutsche Grammatik. Leipzig: Langenscheidt.
- Hengeveld, Kees / Mackenzie, J. Lachlan (2010): Functional Discourse Grammar. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press.
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 38–43.
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2013): Handbuch der deutschen Grammatik. 4. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110312973>
- Honti, László (1991): A számnévfogalom megítélése az uralisztikában. In: Kiss, Jenő / Szűts, László (szerk.): Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének köréből. Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 280–283.
- Honti, László (1993): Die Grundzahlwörter der uralischen Sprachen. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Honti, László (1995): Der uralische Numerus absolutus – was ist er eigentlich? In: Linguistica Uralica 31/3, S. 161–169.
- Honti, László (2013): A magyar nyelv őstörténetéről. In: uő.: Magyar nyelvtörténeti tanulmányok. Budapest: L’Harmattan.
- Huddleston, Rodney / Pullum, Geoffrey K. (2002): The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316423530>

- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.
- Hutterer, Miklós (1986): A germán nyelvek. Budapest: Gondolat.
- Ineichen, Gustav (1991): Allgemeine Sprachtypologie: Ansätze und Methoden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kelemen, Ivett (2008): A pluraliatantum az északi lappban. In: Folia Uralica Debreceniensia 18, S. 35–48.
- Kelemen, Ivett (2013): A pluratívák (pluraletantumok) vizsgálati lehetőségei, különös tekintettel az északi lapp nyelvre. Dissertation (PhD). Manuskript. Debrecen: Universitas Debrecen.
- Kelemen, Ivett (2015): A plurale tantum újabb lehetséges megközelítési módjai. In: Folia Uralica Debreceniensia 22, S. 99–110.
- Keszler Borbála (2000): Magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc (szerk.) (2006): Magyar nyelv. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss, Jenő / Pusztai, Ferenc (2003): Magyar nyelvtörténet. Budapest: Osiris.
- König, Werner (1998): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Tafeln und Texte. 12. Aufl. München: dtv.
- Kövecses, Zoltán / Benczés, Réka (2010): Kognitív nyelvészet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ladányi, Mária (2005): A grammatikalizáció kutatása és a modern nyelvméletek. In: Oszkó, Beatrix / Sipos, Mária (szerk.): Uráli Grammatizáló (=Budapesti Uráli Műhely 4). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. S. 7–32.
- Ladányi, Mária (2020): A nyelvi leírás néhány kategóriájának és terminusának értelmezése eltérő nyelvméleti keretekben. In: Simon, Gábor / Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.): Nyelvtan, diskurzus, megismerés (=Diagram-könyvek 2). Budapest: ELTE BTK. S. 76–81.
- Ladányi, Mária / Tolcsvai Nagy, Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: uő. (szerk.): Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből (=Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII). Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 17–58.
- Márki, Herta (2022): Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. Dissertation (PhD). Manuskript. Budapest: Eötvös-Loránd-Universität.
- Maticsák, Sándor (2004): A plurale tantum a mordvinban. In: Csepregi, Márta / Váradi, Eszter (szerk.): Permiek, finnek, magyarok. Írások Szij Enikő 60. születésnapjára. Budapest: ELTE Finnugor Tanszék. S. 264–276.
- Nádasdy, Ádám (2003): Számháború. In: uő. (szerk.): Ízlések és szabályok. Írások nyelvről, nyelvészetről 1990–2002. Budapest: Magvető.

- Nanovfszky, György (szerk.) (2000): *Nyelvrokonaink*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Nehring, Alfons (1929): Zahlwort und Zahlbegriff im Indogermanischen. In: *Wörter und Sachen* 12, S. 253–288.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 267–310.
- Redder, Angelika (1992): Funktional-grammatischer Aufbau des Verbsystems im Deutschen. In: Hoffman, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Ansichten*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 128–154.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110622447-006>
- Roche, Jörg / Suñer Muñoz, Ferran (2017): *Sprachenlernen und Kognition*. Tübingen: Narr.
- Rohrer, Josef (1986): *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. 2. Aufl. Bochum: Kamp.
- Quirk, Randolph / Greenbaum, Sidney / Leech, Geoffrey / Svartvik, Jan (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language (General Grammar)*. 2nd revised ed. London: Longman.
- Rác, Zoltán / Takács, Etel (1983): *Kis magyar nyelvtan*. Budapest: Gondolat.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Francke.
- Szili, Katalin (2013): *Tetté vált szavak: A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta.
- Szűcs, Tibor (2009): A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. In: *Hungarológiai évkönyv*, S. 68–78.
- Struger, Jürgen (2015): „Was kann man über Sprache wissen und was verändert sich durch dieses Wissen im Umgang mit Sprache?“ In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 3, S. 48–58.
- Talmy, Leonard (2000): *Toward a Cognitive Semantics. Volume I. Concept structuring systems*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6847.001.0001>
- Taylor, John R. (2002): *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2005): *Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat*. Magyar Nyelvőr 3, S. 348–362.
- Wagner, Jonas / Redder, Angelika (2013): Mehrsprachiges Schülerhandeln beim Aufgabenslösen. In: Redder, Angelika / Çelikkol, Meryem / Wagner, Jonas / Rehbein,

- Jochen (Hrsg.): Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht (=Mehrsprachigkeit / Multilingualism, Bd. 47). Münster: Waxmann. S. 215–324.
- Wandruszka, M. (1990): Die europäische Sprachengemeinschaft. Tübingen: Francke.
- Woynesitz, Alexandra: Ungarisch. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Francke. S. 565–569.

Anhang

Aufgabenblatt für Deutsch als Fremdsprachenlernende

1. Ergänzen Sie folgende Sätze! Markieren Sie mit (x), wenn sich nichts ändert!

- Ca. 12–13 Millionen Mensch _____ (sprechen) Ungarisch in Europa, zum Beispiel in Ungarn, Rumänien und in der Ukraine.
- Viele Studierend _____ (studieren) Ungarisch in Budapest.
- Auch in der Gruppe sind ausländische Studierend _____. Es gibt zum Beispiel 3 Tunesier _____ 2 Spanier _____ und 2 Chinese _____.
- Die Ungarischstunden _____ (befinden sich) im zweiten Stock im Hauptgebäude, aber einige Stunde _____ (sein) im Erdgeschoss.
- Alle _____ (sprechen) schon sehr gut Ungarisch.
- Die Gruppe _____ (warten) jetzt im Raum.

2. *Wie viel* oder *Wie viele*? Ergänzen Sie die folgenden Sätze mit dem richtigen Fragewort!

- _____ Fleisch gibt es im Kühlschrank?
- _____ Flaschen Bier gibt es zu Hause?
- _____ Milch kaufst du?
- _____ Dosen Cola kaufst du?
- _____ Mehl braucht man zu Palatschinken?
- _____ Eier brauchen wir?
- _____ Stühle gibt es im Raum?
- _____ Salami möchten Sie?
- _____ Wasser trinkst du pro Tag?
- _____ Autos stehen vor dem Haus?

3. Ergänzen Sie die folgenden Sätze! Bitte die Zahlen in Worten schreiben!

- Meine Schuhgröße ist _____ (39).
- Johannes Paul _____ (2) war polnisch.

Der _____ (1) Weltkrieg war zwischen 1914 und 1918.

Meine genaue Adresse ist 1088 Budapest, Rákóczi Straße 5., _____ (4) Stock,

Tür _____ (8).

Der Vortrag befindet sich im _____ (3) Stock, im Zimmer

_____ (211).

- _____ U-Bahn fährt bis zum Südbahnhof?

- U-Bahn _____ (2) fährt zum Südbahnhof.

- In _____ Jahrhundert hat Sándor Márai gelebt?

- Er hat im _____ (20) Jahrhundert gelebt.