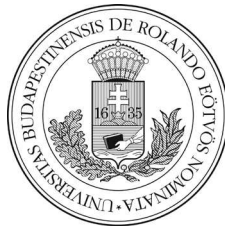


Spracheinstellungen, Spracherhalt durch Schule, Identität

Neuere Untersuchungen zur Sprache der
Ungarndeutschen

Herausgegeben von:

Elisabeth Knipf-Komlósi / Márta Müller



Budapest 2021

Budapester Beiträge zur Germanistik 83

A sorozat felelős kiadója: Manherz Károly és Knipf Erzsébet
ELTE Germanisztikai Intézet

ISSN 0138 905x
ISBN 978-963-489-414-8

Műszaki szerkesztő: Oláh Ágnes
Nyomdai sokszorosítás: CC Printing

Budapest 2021

© ELTE Germanisztikai Intézet



Herausgegeben durch die freundliche Unterstützung der Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.,
Antragsnummer NKUL-KP-1-2021/1-000225

Gutachterinnen: Cornelia Eisler, Maria Erb, Zsuzsanna Gerner, Ágnes Hornyák-Huber, Márta Juhász,
Erika Kegyes-Szekeres, Ágnes Klein, Adelheid Manz, Éva Márkus, Anna Reder, Tünde Sárvári

ELTE Germanisztikai Intézet

H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.

tel.: (+36 1) 460-44-01 – fax: (+36 1) 460-44-09 – <http://germanistik.elte.hu>

INHALT

Vorwort 7

KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth / MÜLLER, Márta

Zwischen Vitalität und Aufgabe. Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn 11

SPRACH- UND SPRECHEREINSTELLUNGEN

MISKEI-SZABÓ, Réka

Ergebnisse eines Pilotprojektes: Einstellungen von (angehenden) PädagogInnen gegenüber der deutschen Sprache und der Mehrsprachigkeit.....29

WALDHAUSER, Szimonetta

Dialektgebrauch und Spracheinstellungen der Ungarndeutschen im Ungarischen Mittelgebirge – Ergebnisse einer Pilotstudie.....53

IDENTITÄT UND SPRACHE

SZIVÓS, István

Identität und Diskursanalyse75

Sós, Gabriella

„Hauptsache, wir können uns verständigen...“
Interdisziplinäre Voruntersuchungen zur saisonalen Arbeitsmigration von ungarndeutschen Frauen aus Südungarn in den deutschen Sprachraum99

ZWEISPRACHIGKEIT IM SCHULISCHEN KONTEXT

DEÉ-KOVÁCS, Katalin

Reflexionen von NationalitätenschülerInnen zur geschriebenen Sprache im Deutschunterricht..... 125

KEMÉNY-GOMBKÖTŐ, Krisztina

Zum Problemfeld der Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Deutschunterricht an ungarndeutschen Nationalitätengymnasien..... 145

NAGY, Viktória

Angewandte linguistische und sprachpädagogische Aspekte der Kompetenzmessungen in den deutschen Nationalitätenschulen..... 183

Ergebnisse eines Pilotprojektes: Einstellungen von (angehenden) PädagogInnen gegenüber der deutschen Sprache und der Mehrsprachigkeit

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit werden Ergebnisse eines Pilotprojektes vorgestellt, dessen Erkenntnisse zur Verfeinerung des Forschungsinstrumentes und der Forschungsmethode beitragen sollen. Das Projekt zielt darauf ab, Einstellungen von angehenden PädagogInnen, d.h. von KindergärtnerInnen und GrundschullehrerInnen, gegenüber der deutschen Sprache und der Mehrsprachigkeit zu untersuchen. Mitglieder der Probandengruppe bilden meines Erachtens eine Zwischenstufe zwischen linguistischen Laien und Experten, da sie im Laufe ihrer Ausbildung nicht nur ihre Sprachkenntnisse verbessern und vertiefen, sondern relativ solide methodisch-didaktische Kenntnisse erwerben, wobei ein großer Akzent auf die Möglichkeiten der Frühförderung und ggf. auf die Zweisprachigkeit sowie auf minderheitsspezifische Inhalte gelegt wird. Allerdings bietet die Ausbildung keine Möglichkeiten, sich in den linguistischen Hintergrund der Thematik zu vertiefen.

Die befragte Zielgruppe spielt im frühen Erwerbsprozess der deutschen Sprache eine große und wichtige Rolle. Die Gewährspersonen sind nämlich die ersten VermittlerInnen der deutschen Sprache und Kultur bzw. RepräsentantInnen der Mehrsprachigkeit für die Kinder im Bereich der primären und sekundären Sozialisation. Sie können durch ihre berufliche Rolle einen großen Einfluss auf die nächste Generation ausüben, da die Einstellung der ErzieherInnen und der Lehrkräfte für die Lernenden maßgebend sein kann. Diese Annahme bestätigt z.B. Haukás (2016:2): „[...] in the school setting, the language teacher is the key facilitator of learners' multilingualism“. Außer der Fach- und Sprachkenntnisse spielen die Meinungen und die Konzepte der Lehrkräfte über die unterrichtete Sprache und die vermittelte Kultur, sowie über die Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Alltag, im Beruf und in der Gesellschaft eine wichtige Rolle. Die gewählte Zielgruppe gilt als wenig erforscht, obwohl ihre gesellschaftliche und bildungspolitische Relevanz in Anbetracht der oben erwähnten Gründe bzw. aufgrund der Ergebnisse, die Ungarn in internationalen Untersuchungen über Fremdsprachenkenntnisse¹ erreicht, klar ist. Die Forschung könnte auch zum Diskurs darüber beitragen, welche Rolle dem Deutschen angesichts der eindeutigen Dominanz des Englischen in den Bildungseinrichtungen zukommt (vgl. Knipf-Komlósi / Müller 2020a). Ein weiteres Ziel der empirischen Forschung ist, aufgrund der Ergebnisse curriculare Vorschläge für die Ausbildungen im Bereich der Kindergarten- und Grundschulpädagogik formulieren zu können. Wenn man über Informationen darüber verfügt, wie sich angehende PädagogInnen z.B. mit den eigenen Sprachkenntnissen, mit ihrem eigenen

1 z.B. die Ergebnisse von Spezial Eurobarometer 386: Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Sehr aufschlussreich ist in dieser Hinsicht die Anzahl der Diplome, die jedes Jahr wegen der fehlenden Sprachprüfung nicht vergeben werden können. (Anmerkung: Diese Maßnahme wurde 2020 und 2021 wegen der Corona-Pandemie von der ungarischen Regierung außer Kraft gesetzt)

Lernerfolg, mit dem plurizentrischen Status des Deutschen oder mit der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, und inwiefern sie überhaupt imstande sind, diese Fragen zu reflektieren, kann man Stärken und Schwächen des Bildungssystems identifizieren und die Studierenden auf ihrem Bildungsweg letztendlich besser begleiten und selbstverständlich auch fördern.

Die Hypothesen des Pilotprojektes lassen sich wie folgt zusammenfassen:

H1: Die Gewährspersonen haben ein komplexes Bild über die deutsche Sprache (z.B. über ihren plurizentrischen Status und über ihre Varietäten).

H2: Die Gewährspersonen haben grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache bzw. gegenüber den deutschen Varietäten.

H3: Mehrsprachigkeit erscheint als individuelles und berufsbezogenes Ziel für die TeilnehmerInnen.

H4: Die Formulierungen der Gewährspersonen sind – sowohl was die Verwendung von Fachwörtern als auch was die Differenziertheit der Antworten betrifft – eher laienhaft, auch wenn sie über mehr Kenntnisse in dieser Thematik verfügen (z.B. die Gewährspersonen der höheren Jahrgangsstufen).

Im anschließenden Kapitel wird versucht, das Pilotprojekt ins Forschungsfeld einzubetten, indem relevante Forschungsrichtungen skizziert werden. In diesem Teil wird auf Forschungsergebnisse eingegangen, die hinsichtlich der Empirie von Relevanz sind. Das dritte Kapitel ist der Vorstellung der empirischen Forschung gewidmet. In dieser Einheit wird ausführlicher auf die Erhebungsmethoden, auf das Erhebungsinstrument und auf ausgewählte Ergebnisse des Pilotprojektes eingegangen. Eine vollständige Analyse der Ergebnisse würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, daher musste auf die Behandlung von bestimmten Fragen und Stimuli des Fragebogens (z.B. Bildimpulse in Form von Karikaturen) verzichtet werden, aber die relevanten Erkenntnisse werden auch hier thematisiert. Im letzten Kapitel werden die geplanten weiteren Schritte der Forschung vorgestellt.

2 Einbettung des Pilotprojektes ins Forschungsgebiet

Wie in der Einleitung bereits beleuchtet wurde, werden in dieser Arbeit die Einstellungen von angehenden PädagogInnen gegenüber der deutschen Sprache und gegenüber der Mehrsprachigkeit untersucht. Damit werden zwei Typen von Einstellungsobjekten abgedeckt (vgl. Casper 2002). Ein weiterer Typ wäre die Einstellungen gegenüber den Sprechern, worauf im vorliegenden Beitrag unmittelbar nicht eingegangen wird. Wie Cuonz und Studler (2014:1) darauf aufmerksam machen, „[ist] Sprechen über Sprache eine beliebte Alltagspraxis, in der Sprache nicht nur als perzeptive, sondern auch als soziale und kulturelle Realität konstruiert und evaluiert wird“. Die untersuchte Probandengruppe könnte aus der Hinsicht interessant sein, dass Sprechen über Sprache u.a. wegen der Ausbildung ein fester Teil der Alltagspraxis ist.

Die Einstellungsforschung ist mittlerweile ein etabliertes Forschungsgebiet der Soziolinguistik, deren Wurzeln in der Psychologie liegen. Unter Einstellungen versteht man „ein Bündel von Überzeugungen, Wertungen und Handlungsbereitschaften [...], welche durch primäre und sekundäre Sozialisationsprozesse entstehen“ (Knipf-Komlósi / Müller 2019: 533). Sie können aber durch Erfahrungen, durch den öffentlichen Diskurs oder durch

andere wirtschaftliche oder politische Faktoren beeinflusst oder modifiziert werden (Baßler / Spiekerman 2001).

Zur Beschreibung von Einstellungen wurden mehrere Modelle entwickelt. Die eindimensionalen, eher veralteten Modelle unterscheiden keine Komponenten innerhalb der Einstellungen, weil sie den Zusammenhang zwischen ihnen betonen, und sie halten den bewertenden Charakter für wichtig (vgl. Schoel et al. 2012a: 165). In mehrdimensionalen Modellen werden kognitive, affektive und konative Komponenten unterschieden (z.B. ebd.). Zur kognitiven Komponente gehören Überzeugungen und Meinungen über das Einstellungsobjekt, die affektive Komponente bezieht sich auf Gefühle der Befragten und durch die konative Komponente können Verhaltenstendenzen beschrieben werden (ebd.).

Einstellungen werden in vielfältigen Kontexten untersucht. Groß angelegte Repräsentativumfragen wurden z.B. vom IDS und der Universität Mannheim durchgeführt, in denen Spracheinstellungen von deutschsprachigen Laien analysiert wurden. Im Forschungsbericht aus dem Jahr 2009 wird u.a. auf den Stellenwert und die Schönheit der deutschen Sprache, auf den Dialektgebrauch und auf Beurteilung der fremdsprachigen Akzente eingegangen. Gärtig und Rothe (2009) setzen sich mit der Sympathie für Dialekte und mit der Sorge der Gewährspersonen um Sprachentwicklung auseinander, wobei sie auch methodische Schwierigkeiten dieser Forschungsrichtung ansprechen.

Auch im Minderheitenkontext werden Einstellungsforschungen durchgeführt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können z.B. die Studien von Borbély (2010) und Pálmainé Orsós (2007) erwähnt werden, die die Spracheinstellungen der in Ungarn lebenden Minderheiten untersuchen. Auch im ungarndeutschen Kontext konnte sich dieses Forschungsfeld etablieren. Wichtige Ergebnisse in diesem Bereich liefern u.a. Erb (2007), die sich mit den Spracheinstellungen der Tarianer Ungarndeutschen auseinandersetzt, sowie Knipf-Komlósi und Müller (2019, 2020b), die u.a. Einstellungen gegenüber den nationalen Varietäten des Deutschen von Abiturienten an deutsch-ungarischen Minderheitenschulen analysierten. Die vorliegende Arbeit möchte sich dieser Forschungsrichtung anschließen. Die Datenerhebung fand im Kontext des Hochschulwesens statt, da angehende PädagogInnen befragt wurden. Zu Ergebnissen eines früheren Projekts aus der ersten Forschungsphase vgl. Miskei (2019). Zu weiteren Ergebnissen aus einem anderen Projekt mit ähnlicher Thematik vgl. Miskei / Müller (2021).

Plewnia und Rothe (2011) beleuchten die Einstellungen gegenüber Minderheitensprachen in Deutschland. Sie gehen dabei auf Zusammenhänge von Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit ein. Aus der Umfrage stellt sich heraus, dass die Sprache der in Deutschland lebenden Minderheiten im Allgemeinen negativ beurteilt wird. In einer anderen Studie untersucht Rothe die Sprachwahl von SchülerInnen und stellt fest, dass romanische Sprachen (wie Italienisch, Spanisch und Französisch) häufiger von Schülerinnen als Wunschsprache oder sympathische Sprache angegeben werden (vgl. Rothe 2002: 156). Mit ähnlichen Forschungsfragen befassen sich Dörnyei und Csizér (2002) im ungarischen Kontext. Eine auch für das ungarische Minderheitenschulwesen relevante Forschung führte Lasagabaster und Sierra durch, die Einstellungen im Zusammenhang mit CLIL (= Content and Language Integrated Learning) ermitteln haben. Der Umstand, dass Inhalte in der Fremdsprache unterrichtet werden, hat die Einstellung der Schüler positiv beeinflusst (vgl. Lasagabaster / Sierra 2009: 5).

Die Erforschung der (Sprach-)Einstellungen kann mithilfe von vielfältigen Instrumenten erfolgen. In der neueren Fachliteratur werden die direkte und die indirekte Methode

unterschieden. Im direkten Zugang „[werden] [...] in Interviews oder mittels Fragebogen Spracheinstellungsäußerungen gezielt elizitiert, die von Gewährspersonen bewusst geäußert werden“ (Counz 2014: 31). Im indirekten Zugang „sind sich die Gewährspersonen dessen nicht bewusst, dass Sie bezüglich ihrer Einstellungen beobachtet werden“ (ebd.). Im letzteren Fall setzt man oft die sog. Matched-Guise-Methode oder Verbal-Guise-Methode ein (ebd.). Konkrete Instrumente sind u.a. Hörproben, Textproben, mentale oder stumme Karten (z.B. vgl. Plewnia / Rothe 2012).

In der vorliegenden Arbeit werden auch Einstellungen der Probandengruppe gegenüber der Mehrsprachigkeit analysiert. Deshalb ist es notwendig, in diesem Kapitel auf den Begriff kurz einzugehen, auch wenn ein detaillierter Überblick der Forschungsliteratur an dieser Stelle nicht möglich ist. Wie es aus dem nächsten Kapitel ersichtlich wird, handelt es sich in der vorgestellten Untersuchung um ProbandInnen, die als angehende PädagogInnen Deutsch studieren. Ein Teil von ihnen studiert in der Nationalitätenfachrichtung und erwirbt im Rahmen des Studiums auch Kenntnisse über die deutsche Minderheit in Ungarn. Diese Ausgangssituation hat zur Folge, dass die ProbandInnen vor allem mit dem gesteuerten Spracherwerb und mit der institutionellen Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl 2014a) Erfahrung haben. Darüber hinaus gibt es aber auch TeilnehmerInnen, die aufgrund des familiären Hintergrundes weitere Facetten der Mehrsprachigkeit erleben können. Als Beispiel kann man die Diglossiesituation (vgl. Riehl 2014a) bei Sprechern eines ungarndeutschen Dialektes erwähnen. In der Untersuchung wird der Versuch unternommen, die Einstellungen gegenüber diesen Aspekten der Mehrsprachigkeit zu beleuchten.

3 Empirie

3.1 Erhebungsmethoden

Die im dritten Kapitel vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer vor allem online durchgeführten, indirekten Fragebogenuntersuchung, die mit Hilfe von *Google Forms* administriert wurde². Eine Gruppe der TeilnehmerInnen, die persönlich in einer Lehrveranstaltung befragt wurde, wurde auch darum gebeten, das Ausfüllen laut zu kommentieren, um Fehler oder Mängel im Fragebogen zu identifizieren und um die Erkenntnisse in der späteren Phase der Forschung verwerten zu können. An der Untersuchung haben 81 ProbandInnen teilgenommen, davon waren 79 Frauen. Alle TeilnehmerInnen sind angehende oder bereits praktizierende KindergärtnerInnen oder GrundschullehrerInnen. Die Geschlechterverteilung an den Fakultäten, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde, ist sehr unausgeglichen, damit lässt sich die Proportion unter den ProbandInnen erklären. Die Studierenden von zwei Bildungsorten – der Fakultät für Kindergarten – und Grundschulpädagogik der ELTE (71 Personen) und das Institut für Nationalitäten – und Fremdsprachen der EJJ (10 Personen) – wurden in die Untersuchung einbezogen. Qualitative und quantitative Daten wurden erhoben, deren Auswertung mit Hilfe von Excel und Stata erfolgte. Im Fragebogen wurden außer den Sozialdaten sechs thematische Schwerpunkte gesetzt: Spracherfahrung und Sprachkenntnisse, Familie, Schule, Varietäten (DACH),

2 Der Fragenbogen ist hier erreichbar: https://docs.google.com/formsd/1Mi04Vd9yRII0khmaSE6gd1g__vaSYndxEbih8Bif__g

Mehrsprachigkeit und Zukunftsbild. Zur Elizitierung von Antworten wurden Karikaturen, Texte und Situationsbeschreibungen verwendet.

3.2 Die Gewährspersonen

In die Untersuchung wurden StudentInnen von allen Ausbildungen einbezogen, die die zwei erwähnten Institutionen mit Schwerpunkt Deutsch anbieten, d.h. angehende LehrerInnen des Bildungsbereichs Deutsch und des Nationalitätenfaches bzw. angehende NationalitätenkindergärtnerInnen (zur Verteilung der TeilnehmerInnen nach den Ausbildungen s. Abb. 1). Außer den jetzt aktiven Studierenden wurde der Fragebogen auch ehemaligen Studierenden zugeschickt, die in den letzten fünf Jahren ihre Studien abgeschlossen haben. Dies war nötig, um den Kreis der ProbandInnen zu erweitern, weil die deutschsprachigen Ausbildungen zu den weniger StudentInnen besitzenden Studienrichtungen gehören. Andererseits ergibt sich dadurch auch ein weiterer Vergleichspunkt, auf den in der Analyse eingegangen werden kann. In der Untersuchung konnten alle drei bzw. vier Jahrgänge befragt werden (zur Verteilung der TeilnehmerInnen nach den Jahrgängen s. Abb. 2). Die Datenerhebung dauerte von September bis November 2020. Die Teilnahme am Pilotprojekt war freiwillig und anonym.

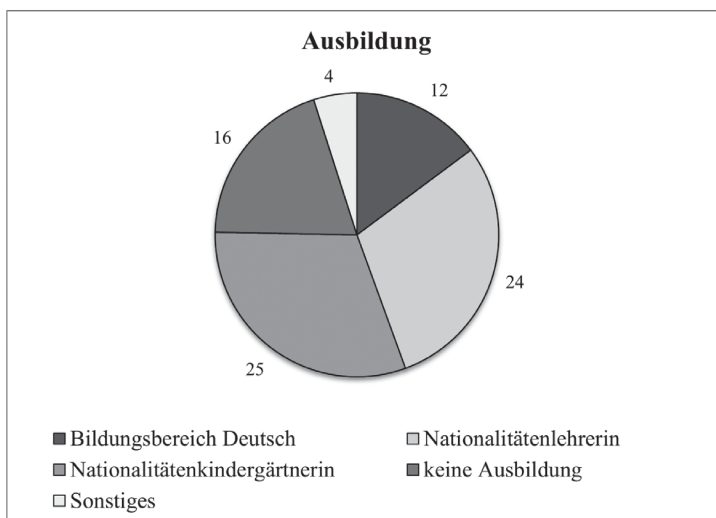


Abb. 1: Verteilung nach der Ausbildung³

3 In die Kategorie „Keine Ausbildung“ gehören Gewährspersonen, die bereits das Studium abgeschlossen haben, d.h. zur Zeit der Datenerhebung nicht studieren. In die Kategorie „Sonstiges“ gehören Gewährspersonen, die nach dem ersten Diplom mit einer zweiten Ausbildung angefangen haben, die zur Zeit der Datenerhebung noch läuft. Hier haben die Gewährspersonen keine genauen Angaben über die erste Ausbildung angegeben. Die Inkonsequenz hinsichtlich der Anzahl der TeilnehmerInnen in den Kategorien (Keine Ausbildung in Abb. 1 / absolviert in Abb. 2) lässt sich auf nicht eindeutige Fragestellungen zurückführen, was in der nächsten Phase der Forschung behoben werden muss.

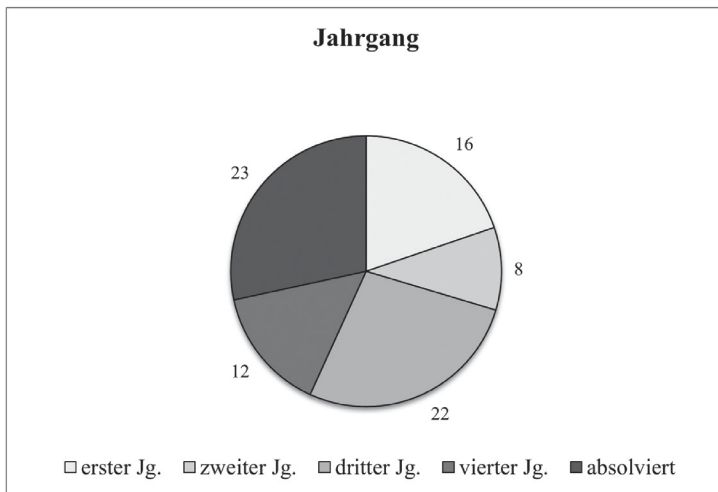


Abb. 2: Verteilung nach dem Jahrgang der TeilnehmerInnen

3.3 Zur Diskussion der Ergebnisse

3.3.1 Sprachkenntnisse

In den folgenden Unterkapiteln wird auf die einzelnen Einheiten des Fragebogens eingegangen. Die erste Fragengruppe untersucht die Sprachkenntnisse der TeilnehmerInnen. Es ist wichtig vor Augen zu halten, dass es hier um autodeklarative Daten geht, d.h. hier kann man nur aus der Beurteilung der eigenen Sprachkenntnisse ausgehen. Neben der deutschen Standardvarietät wurden die ProbandInnen auch über ihre Dialektkompetenz und über ihre Englischkenntnisse befragt, damit man ein genaueres Bild über die Sprachbiografie der ProbandInnen bekommt. Diese Kompetenzen können beeinflussen, wie sie die im Fragebogen verwendeten Stimulibeurteilen und wie sie über ihre eigene Mehrsprachigkeit denken.

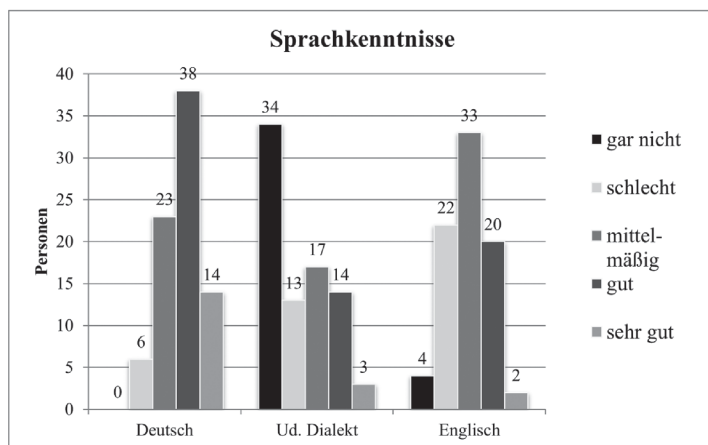


Abb. 3: Sprachkenntnisse der ProbandInnen⁴

Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass 14 Personen sehr gute, 38 gute, 23 mittelmäßige und 6 schlechte Deutschkenntnisse angegeben haben. Ein interessantes Ergebnis ist, dass 52 ProbandInnen nach ihrer Einschätzung über sehr gute bzw. gute Deutschkenntnisse verfügen, aber nur 36 Personen zufrieden mit dem eigenen Sprachniveau sind. Auf die offene Frage über die Ziele mit dem Deutschen⁵ haben 4 Personen berichtet, ihre Ziele bereits erreicht zu haben. Die überwiegende Mehrheit konnte konkrete Tätigkeiten selbständig benennen (z.B. Filme, Podcasts, Musik, Lesen, Ausflüge im Ausland, Erasmus-Stipendium, Kommunikation mit deutschen Bekannten usw.), durch die sie die eigenen Sprachkenntnisse außer des Studiums verbessern möchten, aber einige haben nur Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Ausbildung (z.B. Hausaufgaben, Übungen) erwähnt. Fünf Personen haben sich so geäußert, dass sie nichts zum Erreichen der Ziele unternehmen. Etwa ein Drittel der ProbandInnen verfügt über Deutschkenntnisse (Standard), die nach eigener Einschätzung nicht das gute Niveau erreichen. Die Verteilung der schwächer eingestuften Sprachkompetenz ist nach den Jahrgängen relativ ausgeglichen, was die folgende Tabelle veranschaulicht:

	mittelmäßig	schlecht	zusammen
erster Jahrgang	5 (31 %)	1 (6 %)	6 (37%)
zweiter Jahrgang	1 (12 %)	3 (38 %)	4 (50%)
dritter Jahrgang	6 (27 %)	2 (9 %)	8 (36%)
vierter Jahrgang	5 (42 %)	-	5 (42%)
absolviert	6 (23 %)	-	6 (23%)

Tab. 1: Werte für mittelmäßig und schlecht eingestufte Sprachkenntnisse⁶

4 Unter „Deutsch“ wird die deutsche Standardvarietät verstanden.

5 *Haben Sie sich Ziele hinsichtlich des Sprachniveaus formuliert, das Sie erreichen möchten? Wenn ja, welche?*

6 Die Prozentzahlen werden nach den einzelnen Jahrgängen berechnet.

Die möglichen Gründe für die in der Tabelle gezeigten Ergebnisse können vielfältig sein. Bei den unteren Jahrgängen kann man erwähnen, dass weder das Abitur im Fach Deutsch noch die Sprachprüfung Voraussetzung für das Studium sind, wobei die meisten Studierenden mindestens über eine Abiturprüfung auf Mittelstufe verfügen, die der Niveaustufe B1 nach dem GER entspricht. Außerdem sind die Punktzahlen, die zur Zulassung zum Studium nötig sind, normalerweise relativ niedrig. Bei den oberen Jahrgängen könnte man das gezeigte Ergebnis darauf zurückführen, dass die sprachliche Förderung der Studierenden in erster Linie in den ersten zwei Semestern erfolgt, wobei die Stundenzahlen auch hier ziemlich niedrig sind. Die Studierenden nehmen später, z.B. während des Unterrichtspraktikums oder in anderen Methodik- und Didaktikseminaren wahr, dass ihre Sprachkenntnisse nicht angemessen sind, bzw. dass sie sich sprachlich nur schwierig zurechtfinden können, was auch ihre zukünftige Unterrichtspraxis beeinflussen kann.

Die ProbandInnen wurden auch hinsichtlich ihrer Dialektkenntnisse befragt. Das Ergebnis ist einigermaßen überraschend, da drei Personen (4%) sehr gute und 14 Personen (17%) gute Dialektkenntnisse angekreuzt haben. In dieser Generation gilt dieses Niveau der Dialektkompetenz als ziemlich hoch, was in der Hinsicht überraschend ist, da sich diese Generation den Dialekt in der primären Sozialisation meistens nicht mehr aneignen kann, was auf mehrere Gründe zurückzuführen ist. Im institutionellen Rahmen, d.h. an Nationalitätenkindergärten und -schulen, ist der Dialekt auch nur begrenzt vertreten. Wegen dieser Umstände sind in der nächsten Phase der Forschung weitere Details hinsichtlich der Dialektkompetenz erforderlich, die die Sprachbiografie der Gewährspersonen besser beleuchten. Von den TeilnehmerInnen haben sich insgesamt 15 Personen als Ungarndeutsche bezeichnet und 17 TeilnehmerInnen pflegen ungarndeutsche Traditionen. Unter den Beispielen dafür findet man vor allem Bräuche im Zusammenhang mit der Gastronomie, mit Volkstanz und Tracht sowie mit Festen. Die folgenden qualitativen Belege gewähren uns einen Einblick in die Gründe, aufgrund derer die ProbandInnen sich als Ungarndeutsche bezeichnet haben. Die grau unterlegten Textteile heben das Hauptelement der Äußerung hervor. Die Antworten werden immer im originalen Wortlaut veröffentlicht.

- *Ich halte svabische Traditionen sehr wichtig. Meine Uhroma war svabisch und sie is meine Vorbild. Außerdem ich tanze in eine ungarndeutsche Volkstanzgruppe wo wir bewahren die Traditionen.*
- *Mert a nagyszüleimtől ezt a kultúrát is megtanulhattam. [Weil ich von meinen Großeltern auch diese Kultur erlernen konnte.]*
- *Mert a családom fele, sváb és a nemzetiség nyelvé már óvodás korom óta az életemben van. [Weil die Hälfte meiner Familie schwäbisch ist und die deutsche Sprache seit meiner Kindheit in meinem Leben präsent ist.]*
- *Mert svábnevűk van a nagymamáimnak és mert az általános iskolánk hagyományörző sváb volt. [Weil meine Großmütter einen schwäbischen Namen haben und unsere Grundschule die schwäbischen Traditionen pflegte.]*
- *Mert ugyan már nem ápoljuk a nemzetiségi hagyományokat a családban, de a felmenőim anyai nagypapám ága) svábok, ezért szerettem volna/szeretnék kapcsolódni a múltunkhoz. [Weil wir zwar in der Familie die Traditionen (der deutschen) Nationalität nicht mehr pflegen, aber meine Vorfahren (die Familie meines Großvaters mütterlicherseits) sind Schwaben,*

deshalb hätte ich mich gern/möchte ich mich an unsere Vergangenheit geknüpft/knüpfen.]

- *Weil es eine gute Gemeinschaft ist wo ich meine ware Identität ausleben kann.*
- *Mert egy német nemzetiségi oviban szeretnék dolgozni. [Weil ich in einem deutschen Nationalitätenkindergarten arbeiten möchte.]*

Aus den Antworten geht hervor, dass der Aspekt der Sprache und der eigenen Sprachkompetenz kaum erscheint, dafür sind der familiäre Hintergrund, der Respekt vor der Vergangenheit, die Traditionspflege sowie der zukünftige Arbeitsplatz markant. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Bindung zur ungarndeutschen Kultur bei der Wahl der Selbstbezeichnung *Ungarndeutsche(r)* maßgebend ist.

Die überwiegende Mehrheit hat Englisch als zweite Fremdsprache angegeben. Wenn man die Werte mit denen für Deutsch vergleicht, kann man feststellen, dass die Kompetenz hier generell niedriger ist. Nur zwei Personen (2%) haben sehr gute und 20 Personen (25%) gute Englischkenntnisse angegeben, wobei letzteres Ergebnis als positiv bewertet werden kann. Die meisten (41% der ProbandInnen) schätzen die eigenen Kenntnisse als mittelmäßig und weitere 22 Personen (27%) als schlecht ein.

3.3.2 Varietäten

Die zweite größere Einheit im Fragebogen bildet das Thema *Varietäten*. Unter Varietäten werden in dieser Arbeit die drei großen Standardvarietäten des Deutschen verstanden, d.h. das Deutsch in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. Der Fragebogen ist so konzipiert, dass die TeilnehmerInnen nur zu den Varietäten befragt werden, mit denen sie bereits Erfahrung hatten, d.h. sie waren im jeweiligen Land⁷. Dieses Kriterium ist wichtig, weil „Bewertungen nur dann möglich [sind], wenn man den Gegenstand kennt und differenziert wahrnehmen kann“ (Knipf-Komlósi / Müller 2019: 539). Die ProbandInnen konnten die Varietäten anhand von semantischen Differentialen, d.h. von sechs Adjektivpaaren beurteilen, die mit einer fünfstufigen Skala verbunden sind. In der einschlägigen Fachliteratur ist das eine gängige Methode, Spracheinstellungen zu messen. In diesem Pilotprojekt wurden die Adjektivpaare *hässlich-schön*, *unangenehm-angenehm*, *nicht elegant-elegant*, *nicht logisch-logisch*, *nicht präzise-präzise*, *nicht strukturiert-strukturiert* verwendet, die in der sog. AToL-Skala herausgearbeitet und in einer Reihe von Studien validiert wurden (vgl. Schoel et al. 2012b). Die ersten drei Adjektivpaare lassen sich zum Bündel *Wert*, die anderen drei zum Bündel *Struktur* zusammenfassen (ebd.)⁸.

Die Antworten zeigen, dass 77% der TeilnehmerInnen bereits Erfahrungen mit dem Deutsch in Deutschland, 85% mit dem Deutsch in Österreich und 14% mit dem Deutsch in der Schweiz haben. Fünf ProbandInnen haben aber noch gar keine Auslandserfahrungen.

7 In der nächsten Phase der Forschung sollte bei der Auslandserfahrung eine Mindestlänge des Aufenthalts festgelegt werden (z.B. eine Woche), um kurze Besuche mit wahrscheinlich wenig Kontakt zu den Einheimischen auszuschließen. Es muss auch erwogen werden, ob die eindeutige Dominanz der in Deutschland verwendeten Standardvarietät im ungarischen Deutschunterricht den Vergleich mit den anderen Standardvarietäten verzerrt.

8 Schoel, Roessel und ihre Mitarbeiter haben herausgefunden, dass Spracheinstellungen nach den Faktoren *Wert*, *Klang* und *Struktur* beschrieben werden können (vgl. Schoel et al. 2012b: 27), die aus einem großen Pool von Adjektiven durch Faktoranalyse erarbeitet wurden. Zur vorliegenden Arbeit wurden die Faktoren *Wert* und *Struktur* verwendet.

Die unten stehenden drei Histogramme stellen dar, wie gut die ProbandInnen im jeweiligen Land die Muttersprachler verstanden haben, bzw. inwieweit sie sich verständigen und mit ihnen reden konnten (1 = gar nicht, 5 = sehr gut).

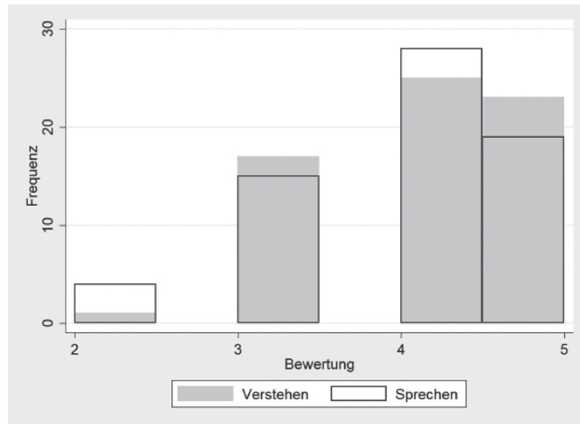


Abb. 4: Verstehen und Sprechen in Deutschland

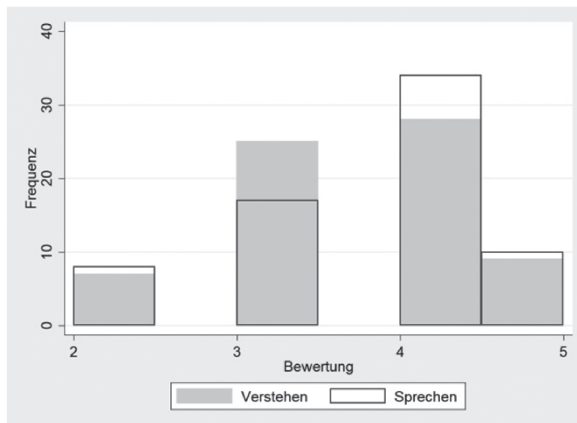


Abb. 5: Verstehen und Sprechen in Österreich

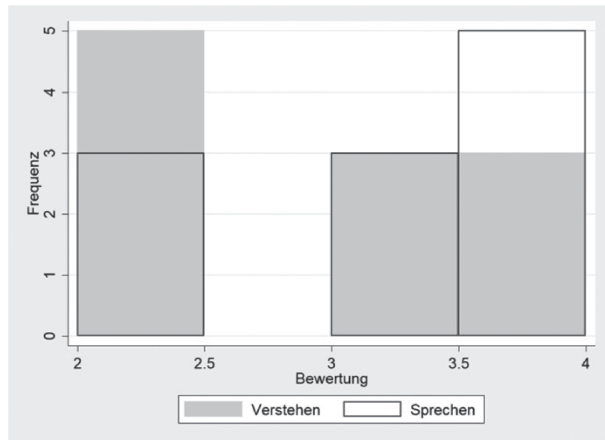


Abb. 6: Verstehen und Sprechen in der Schweiz

Aus den Abbildungen wird klar, dass es keine großen Unterschiede zwischen den Werten für Verstehen bzw. Sprechen gibt, d.h. die ProbandInnen konnten nach ihrer Einschätzung ungefähr genauso gut reden, wie Einheimische verstehen. Eine größere Differenz sieht man im Fall von Österreich interessanterweise zugunsten des Sprechens bei der Bewertung 4. Der Unterschied bei der Schweiz ist leider wenig aufschlussreich wegen der niedrigen Anzahl der ProbandInnen, die eine Erfahrung mit dem Land hatten. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu zwei Adjektivpaaren gezeigt, auf die anderen Paare wird im Text nur hingewiesen:

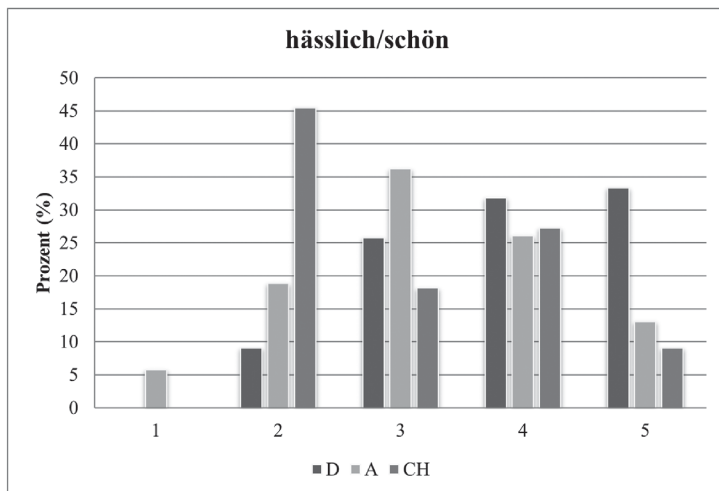


Abb. 7: Das Adjektivpaar *hässlich-schön*

Im Fall der Standardvarietät in Deutschland haben 33% der TeilnehmerInnen „sehr schön“, 32% „eher schön“ markiert. Insgesamt finden 65% diese Varietät schön. 9 ProbandInnen haben die Bewertung 2 gegeben. Damit wurde das Deutsch in Deutschland insgesamt am positivsten eingeschätzt. Wie oben schon erwähnt, ist Deutschland das zweite deutschsprachige Land nach Österreich, mit dem die ProbandInnen die meiste Erfahrung hatten. Der Gegenpol ist das Deutsch in der Schweiz. Diese Varietät finden die TeilnehmerInnen am hässlichsten: 45% sagen, dass sie eher hässlich ist. Es ist auch interessant, dass nur das Deutsch in Österreich die schlechteste Bewertung (von 6 ProbandInnen) bekommen hat. Die Werte bei 4 sind ziemlich ausgeglichen. 26-32% der TeilnehmerInnen, also ca. ein Drittel der ProbandInnen, die schon im jeweiligen Land waren, gaben die Bewertung 4. Es ist wichtig, an dieser Stelle anzumerken, dass an Bildungseinrichtungen in Ungarn generell das Deutsch in Deutschland unterrichtet wird. Das heißt, dass Austriazismen nur selten vermittelt werden und Helvetismen fast überhaupt nicht erscheinen. Außerdem sind die Medien, d.h. z.B. das deutsche Fernsehen beliebter und zugänglicher als das österreichische.

Bei den anderen zwei Adjektivpaaren, die zum Aspekt *Wert* gehören (*unangenehm-angenehm* und *nicht elegant-elegant*) ist das Bild einheitlicher. Die Tendenzen sind ähnlich, aber bei allen drei Varietäten sind die Bewertungen für 3 und 4 am höchsten. Besonders beim Paar *nicht elegant-elegant* nähern sich die Ergebnisse der Normalverteilung.

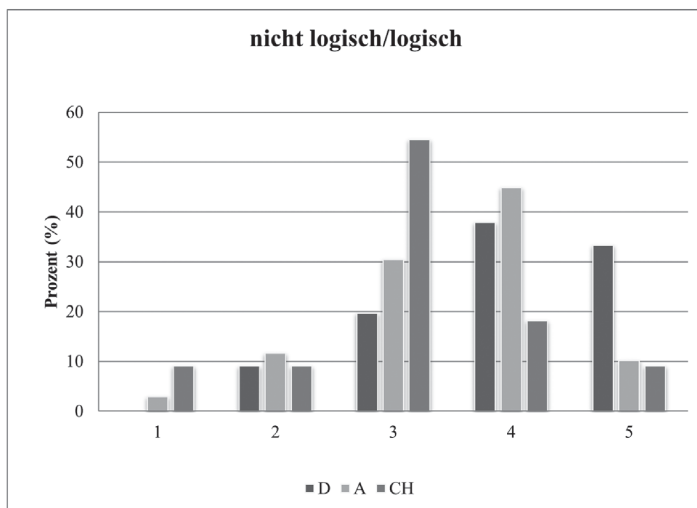


Abb. 8: Das Adjektivpaar *nicht logisch-logisch*

Das Adjektivpaar *nicht logisch-logisch* zeigt ein ziemlich positives Bild. Mit den besten Ergebnissen hat bei Weitem das Deutsch in Deutschland abgeschnitten, aber bei der Bewertung mit 4 ist das Deutsch in Österreich der Sieger. Die Werte bei 3 sind im Falle der Schweiz am höchsten. Bei den anderen zwei Adjektivpaaren in der zweiten Kategorie (*nicht präzise-präzise* und *nicht strukturiert-strukturiert*) kann man ähnliche Tendenzen beobachten, wie in der ersten Kategorie. Die Werte bei 3 und 4 sind ausgewogen, das Bild ist weniger differenziert als beim ersten Adjektivpaar.

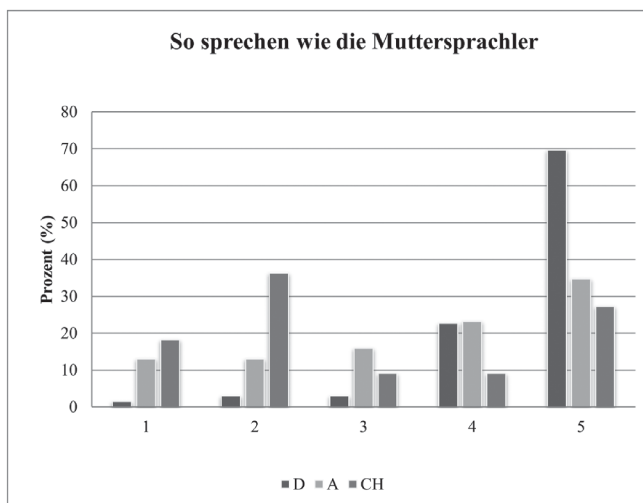


Abb. 9: So sprechen wie die Muttersprachler

Bei der letzten Frage, die sich darauf richtete, ob die ProbandInnen so sprechen möchten, wie die Muttersprachler im jeweiligen Land, ist die Verteilung einheitlich. Die Werte für 5 sind fast überall am höchsten. Der Unterschied zwischen Deutschland und Österreich sowie der Schweiz ist aber groß. 70% der TeilnehmerInnen möchte so sprechen wie die Menschen in Deutschland, aber nur 35% und 27% wie in Österreich und in der Schweiz (bei 5). Allerdings sind auch bei der Bewertung 2 die Ergebnisse für die Schweiz hoch (36%), d.h., sie sind sogar höher als die Markierungen bei 5. Aus den Ergebnissen kann man darauf schließen, dass Muttersprachler generell als Norm oder als Vorbild unabhängig von der Varietät angesehen werden, wobei auch in diesem Fall das Deutsch in Deutschland am positivsten und das Deutsch in der Schweiz am negativsten bewertet wird.

3.3.4 Mehrsprachigkeit – im Spiegel von Textbeispielen

Die dritte Einheit des Fragebogens behandelt das Thema Zwei- oder Mehrsprachigkeit. In den folgenden zwei Unterkapiteln werden die Einstellungen der ProbandInnen gegenüber der Mehrsprachigkeit beleuchtet. Zur Untersuchung dieses Bereiches wurden zwei Stimulustypen (Textbeispiele und Situationen) verwendet.

Dieser Themenstellung kann man aus mehreren Perspektiven eine große Bedeutung zuschreiben. In Ungarn lernen die Schüler spätestens ab der vierten Klasse der Grundschule die erste und ab der ersten Klasse der Mittelschule auch eine zweite Fremdsprache. Deutsch wird immer häufiger als zweite Fremdsprache nach dem Englischen gewählt (vgl. Öveges/ Csizér 2018). Angehende LehrerInnen müssen sich daher auf diese Unterrichtssituation sowohl mit theoretischen Kenntnissen als auch mit methodischen Mitteln vorbereiten. Ungarn schneidet in der Regel weniger gut in den Umfragen ab, die die Sprachkenntnisse der EU-Bürger untersuchen, wobei die Mehrsprachigkeit als Desideratum in der EU angesehen wird. In diesem Pilotprojekt wurde deshalb zum Ziel gesetzt, die Einstellungen gegenüber dieser Thematik zu analysieren.

17% der TeilnehmerInnen bezeichnen sich als zweisprachig. Diese Gruppe wurde auch dazu befragt, worin man als Zweisprachige(r) gut ist. Die folgenden Aspekte heben die ProbandInnen hervor⁹:

- Kognitive Aspekte (4)¹⁰: Konzentrationsfähigkeit, Gedächtnis, Lernen, Aufmerksamkeit;
- Soziale Aspekte (4): Andere besser verstehen, soziale Kompetenz, Beziehungen;
- Problemlösestrategien (4): sich zurechtfinden, Probleme lösen;
- Sprachenlernen (3);
- Möglichkeiten (3): bessere Arbeit, aus mehreren Optionen wählen können;
- Selbstbewusstsein, Persönlichkeit (2).

Die Mehrheit der TeilnehmerInnen (83%) fühlt sich nicht zweisprachig. Ein Großteil der ProbandInnen begründet dies mit dem eigenen Sprachniveau. Sie sind also der Meinung, dass ihre Sprachkenntnisse dazu nicht ausreichend sind. Der Ausdruck „auf muttersprachlichem Niveau sprechen können“ erscheint oft in den Antworten als Voraussetzung dafür. Außerdem werden auch konkrete Bereiche wie Grammatik, Aussprache, Wortschatz angegeben, die ihrer Meinung nach nicht das erwünschte Niveau erreichen. Mehrere benennen die Niveaustufe C1 (nach GER) als Kriterium für die Zweisprachigkeit. Eine widerkehrende Antwort ist, dass man die Sprache im Alltag nicht verwendet. Elf Personen gehen davon aus, dass dieser Umstand von großer Relevanz ist. Sechs Personen erwähnen, dass sie sich in ihrer Kindheit, d.h. in der primären Sozialisation, die Sprache nicht angeeignet haben und weitere fünf Personen betonen, dass sie nie auf dem deutschen Sprachgebiet gelebt haben. Die folgenden Zitate beleuchten einige mehrmals erwähnte Argumente.

- *Ich glaube dafür, dass man sich für mehrsprachig hält, muss man die Sprache schon als kleines Kind als Muttersprache gelernt haben. Die Aussage hat für mich etwas mit der Identität zu tun, und ich halte mich für eine Ungarin, die daneben sehr gut Deutsch spricht.*
- *A magyar az anyanyelvem, más nyelveket csak tanulok. Nem lehetek kétnyelvű. [Ungarisch ist meine Muttersprache, andere Sprachen lerne ich nur. Ich kann nicht zweisprachig sein.]*
- *Nem tudom, sok minden, de nem tudom megfogalmazni. Sokkal többször kéne külföldön lenni hozzá, hogy igazán intenzíven tudjam használni a nyelvet. Hogy mindent megértsek és hogy egyszer majd anyanyelvi szinten tudjak beszélni, esetleg tanítani majd a gyerekeimet, vele úgy beszélni majd. [Ich weiß nicht, vieles, aber ich kann das nicht genau formulieren. Viel häufiger müsste man im Ausland sein, um die Sprache richtig intensiv benutzen zu können. Ich müsste alles verstehen und einmal auf muttersprachlichem Niveau sprechen können, vielleicht meinem Kind [die Sprache] beibringen, mit ihm so sprechen.]*

9 Den Antworten, die hier komprimiert und nach Kategorien geordnet angegeben werden, liegt eine offene Frage zugrunde.

10 In Klammern ist die Anzahl der Nennungen zu lesen.

Aus diesen qualitativen Daten ergibt sich ein Bild über das Zweisprachigkeitskonzept der TeilnehmerInnen. Es wird klar, welche Kriterien sie dabei für wichtig halten. Mit einem großen Abstand sind die sprachlichen Aspekte, und vor allem das Sprachniveau am wichtigsten.

Die ProbandInnen wurden außerdem gebeten, vier Textbeispiele von zweisprachigen SprecherInnen nach drei Kriterien (Richtigkeit, Verständlichkeit und Schönheit) auf einer Skala von 1 (*gar nicht ...*) bis 5 (*sehr...*) zu beurteilen. Ein wichtiges Merkmal der Texte 1-3 war, dass sie Beispiele für Code-Switching enthalten, das ein typisches Phänomen in den Äußerungen von zweisprachigen SprecherInnen ist. Der erste Text enthält englischsprachige Elemente:

Text 1: Es war Mr Fred Burger, der wohnte da in Gnadenthal and he went out there one day and Mrs Roehr said to him: „Wer sind denn die Männer do her?“ (vgl. Riehl 2014b)

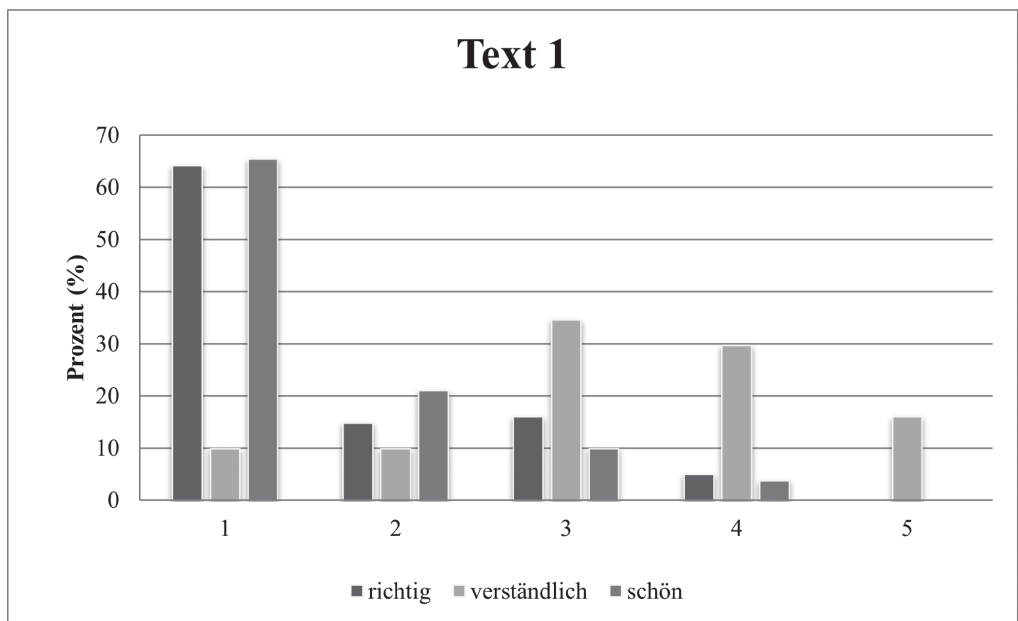


Abb. 10: Beurteilung des ersten Textes

Beim Text 1 sind die Werte für Verständlichkeit ziemlich hoch: 81% der TeilnehmerInnen haben eine Bewertung zwischen 3 und 5 gegeben. Für Richtigkeit und Schönheit wurden sehr negative Bewertungen gegeben. Niemand hat z.B. eine 5 in diesen zwei Kategorien gegeben und 64-65% der TeilnehmerInnen finden den Text weder richtig noch schön.

Der zweite Text ist ein Mundarttext mit Code-Switching ins Ungarische.¹¹

11 Bei Text 2 und 3 wurden auch die standarddeutschen Übersetzungen angegeben.

Text 2: I han a so guats Rezept, az újságban találtam. (= Ich habe ein so gutes Rezept, ich habe es in der Zeitung gefunden.)

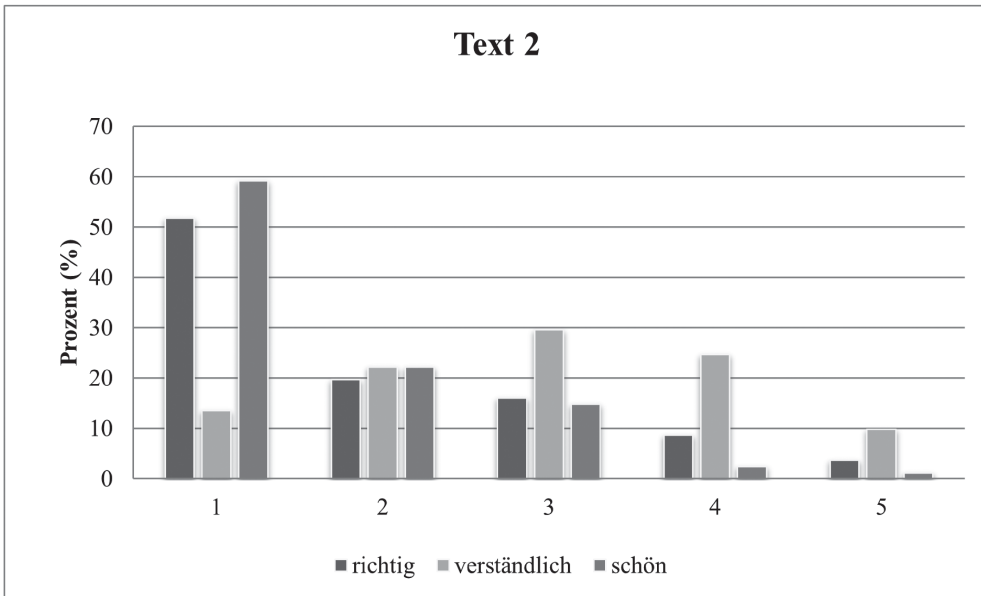


Abb. 11: Beurteilung des zweiten Textes

In diesem Fall zeigen die Werte in allen drei Kategorien eine ähnliche Tendenz wie beim ersten Text. Allerdings sind die Werte für Richtigkeit im Allgemeinen ein bisschen positiver. Das kann man wahrscheinlich darauf zurückführen, dass die ProbandInnen erkannt haben, dass es ein Mundarttext ist. Ein großer Teil der TeilnehmerInnen setzt sich während ihres Studiums mit minderheitsspezifischen Themen auseinander, wo auch die Sprache und der Sprachgebrauch der Ungarndeutschen thematisiert wird. Außerdem sind nach eigenen Angaben mehrere Dialektsprecher unter den ProbandInnen zu finden.

Der dritte Text ist ebenfalls ein Mundarttext mit dem standardsprachlichen Element *Hausaufgaben*.

Text 3: Tie hon-me nach als kholwe e pissle nach, tie Hausaufgaben, was mie hade (= die haben mir dann als geholfen ein bisschen dann, die Hausaufgaben, die wir hatten.)

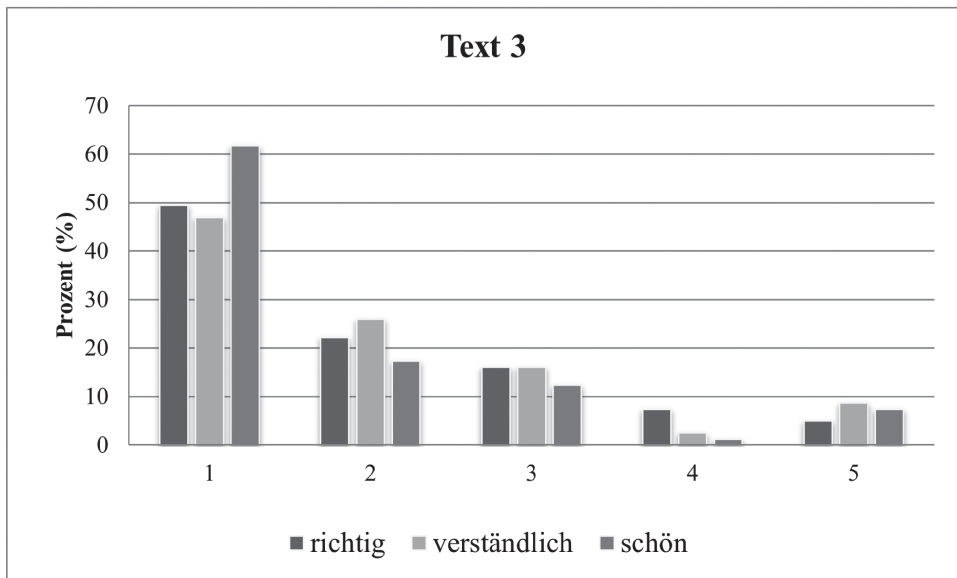


Abb. 12: Beurteilung des dritten Textes

Text 3 haben Viele im Vergleich zu den ersten zwei Texten in allen drei Kategorien sehr negativ bewertet. Gleichzeitig gibt es aber auch verhältnismäßig viele positive Bewertungen für Richtigkeit (12 TeilnehmerInnen haben eine 4 oder 5 gegeben), die wiederum auf die Dialektkompetenz der TeilnehmerInnen zurückzuführen ist.

Der vierte Text ist ein Lernertext und stammt von einer ehemaligen Studentin der ELTE TÓK, die Deutsch auf dem Niveau C1 beherrscht. Der Text wurde absichtlich mit den originalen orthografischen und grammatischen Fehlern übernommen.

Text 4: Diese elektronische Geräte haben aber auch einige Schattenseiten. Wir können leicht abhängig sein, und so auf den Gadgets sich verlassen, dass wir ohne sie ausgeliefert werden. Die elektromagnetische Strahlung des Spartphones kann unsere Gesundheit beeinträchtigen und hat eine negative Auswirkung für unser Nervensystem [...].

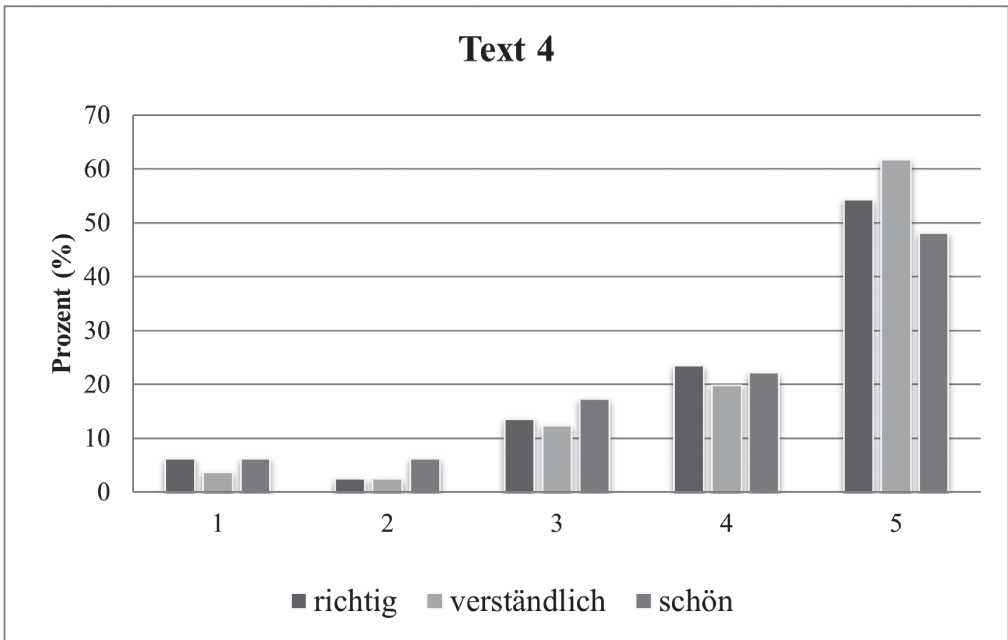


Abb. 13: Beurteilung des vierten Textes

Der Text 4 wurde in allen drei Kategorien sehr positiv beurteilt. Ungefähr die Hälfte der TeilnehmerInnen hat die beste Bewertung in allen drei Kategorien gegeben. Das Diagramm ist eigentlich fast das Spiegelbild der ersten drei Diagramme. Die Werte für Schönheit sind am negativsten. Dieses Textbeispiel kommt den ProbandInnen wahrscheinlich am bekanntesten vor, sowohl was die Thematik als auch was die verwendeten sprachlichen Mittel betrifft, da sie in den Sprachstunden am Anfang der Ausbildung behandelt werden.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die ProbandInnen aufgrund ihrer Beurteilung den typischen Code-Switching-Merkmalen bzw. nicht standardsprachlichen Texten gegenüber weniger tolerant erscheinen als den Merkmalen eines Lernertextes.

3.3.4. Mehrsprachigkeit – im Spiegel von Situationen

Im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit wurden die ProbandInnen noch gebeten, Situationen zu beurteilen, die in ihrer Lebensphase relevant sind. Die Fragen richteten sich darauf, mit wem sie gern in der angegebenen Situation kooperieren würden: mit mehrsprachigen Sprechern oder mit einsprachigen Deutschen.

Situation 1: Stell dir vor, du nimmst mit deiner Klasse an einem internationalen Schulprojekt teil. Du arbeitest mit Schülern aus anderen Ländern zusammen. Eure gemeinsame Sprache ist Deutsch. Mit welchen Schülern möchtest du eher zusammenarbeiten, wenn du dein Team zusammenstellen könntest?

Zwei Drittel der ProbandInnen würden in dieser Situation lieber mit Schülern zusammenarbeiten, die außer Deutsch noch weitere Sprachen sprechen. Die folgende

Tabelle gibt Auskunft über die Begründungen der TeilnehmerInnen. In Klammern sind wieder die Anzahl der Nennungen zu sehen.

Weitere Sprachen	Nur Deutsch
<ul style="list-style-type: none"> • Man hat mehrere Möglichkeiten in der Kommunikation (19) • Vielfalt/Internationales Team (6) • Man kann noch etwas lernen (6) • Positive Erfahrungen (3) • Offenheit • Mehrere Aussprachen hören können • Interessanter • Die anderen wären auch keine Muttersprachler 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann nur diese Sprache/Ich kann diese Sprache besser (11) • Ich möchte Deutsch üben (5) • Das ist die gemeinsame Sprache (3) • Ich hätte keine Angst, die anderen sprechen auch mit Fehlern • Alle würden in der eigenen Muttersprache sprechen • Einfacher • Die Mitglieder können ins Englische wechseln

Tab. 2: Begründungen zu Situation 1

Der häufigste Vorteil, den die ProbandInnen bei mehrsprachigen Teammitgliedern erwähnen, ist die Vielfalt der Kommunikationsmöglichkeiten, die z.B. bei Verständigungsschwierigkeiten eingesetzt werden können. Diejenigen, die eher mit SchülerInnen zusammenarbeiten möchten, die nur Deutsch sprechen, betonen in erster Linie, dass sie selbst nur diese einzige Fremdsprache sprechen, deshalb wären also andere Sprachen nicht hilfreich.

In der zweiten Situation mussten die ProbandInnen einen Brieffreund/Chatfreund wählen. Die Antworten sind in diesem Fall sehr ausgeglichen: 48,1% würden jemanden wählen, der außer Deutsch noch weitere Sprachen spricht und 51,9% jemanden, der nur Deutsch spricht. Die Begründungen waren ähnlich wie in der ersten Situation. Nachfolgend sind zwei Zitate zu lesen, die die zwei Hauptargumente beleuchten:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – <i>Úgy gondolom, hogy jobban tájékozott, hiszen már két nyelvet elsajátított. Illetve, a későbbiekben akár a németen kívül, a másik nyelven is tudnánk csetelni. [Ich glaube, dass er/sie erfahrener ist, da er/sie sich bereits zwei Sprachen angeeignet hat. Außerdem könnten wir später außer dem Deutschen auch in der anderen Sprache chatten.]</i> – <i>Ha kifejezetten a német nyelv érdekel akkor célszerű olyan embert választani aki csak németül tud. [Wenn man sich ausdrücklich für die deutsche Sprache interessiert, dann ist es sinnvoll, eine Person zu wählen, die nur Deutsch kann.]</i> |
|--|

Den Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Situation könnte man auf die Medialität zurückführen. In der ersten Situation, in der vor allem mündliche Kommunikation stattfindet, können weitere gemeinsame Sprachen leicht zur Hilfe gerufen werden. In der zweiten Situation läuft die Kommunikation aber schriftlich, daher können andere Sprachen wahrscheinlich einen kleineren Spielraum haben. In der schriftlichen Kommunikation, die

auch bei neuen Medien meistens etwas zeitversetzt abläuft, kann man andere Strategien einsetzen, um potenzielle Schwierigkeiten lösen zu können.

Der größte Unterschied ergab sich aus der dritten Situation, in der die ProbandInnen Kollegen wählen mussten. Drei Viertel der ProbandInnen würde gern mit Kollegen zusammenarbeiten, die auch andere Sprachen sprechen.

- *Mert sokszor egy projektben van olyan helyzet, hogy a szakszókincs nem a német, hanem az angol, így azokat a kifejezéseket mindenképpen használni kell. De emellett mindenképpen arra törekednék, hogy németül beszéljek, mert ez a feladat közös nyelve, nyelvi akadály miatt így senki nem rekesztődik ki. fWeil es in einem Projekt oft vorkommt, dass der Fachwortschatz nicht deutsch sondern englisch ist, so muss man jene Ausdrücke auf jeden Fall benutzen. Daneben würde ich auf jeden Fall danach streben, Deutsch zu sprechen, weil es die gemeinsame Sprache der Aufgabe ist. Wegen sprachlicher Hindernisse wird so niemand ausgegrenzt.]*
- *Örülök, ha más nyelv is "ragad rám". [Ich freue mich, wenn auch eine andere Sprache bei mir „hängen bleibt“]*
- *Mert így megértőbbek lennének azzal kapcsolatban hogy nekem a német idegen nyelv. [Weil man so verständnisvoller wäre, dass Deutsch für mich eine Fremdsprache ist.]*
- *Mert én is németet tanultam, és így érthetem, hogy miről beszélnek. Egy másik nyelvet már nem biztos, hogy értenék, és ez kényelmetlenül érintene, nem tudnám, hogy mit várnak el, mit szeretnének tőlem. [Weil ich Deutsch gelernt habe und so kann ich verstehen, worüber man spricht. Es ist nicht sicher, dass ich auch eine andere Sprache verstehen würde und das wäre unangenehm für mich. Ich wüsste nicht, was man von mir erwartet, was man von mir möchte.]*

Mehrere Begründungen zeugen von konkreten Arbeitserfahrungen eventuell in einer multinationalen Umgebung. Darauf lässt sich wahrscheinlich zurückführen, dass die Mehrheit der TeilnehmerInnen mehrsprachige Kollegen wählen würde.

Die letzte Fragengruppe behandelt die Zukunftsperspektive der ProbandInnen, die zur Rolle der deutschen Sprache in Ungarn und in Europa sowie zur Rolle der deutschen Minderheit in Ungarn Stellung nehmen konnten. Bei allen drei Fragen sind die meisten ProbandInnen der Meinung, dass sich diese Rollen nicht ändern. Das gilt am besten für die Rolle der deutschen Sprache in Europa. Eine große Anzahl (40%) der TeilnehmerInnen denkt sogar, dass die Rolle der deutschen Sprache in Ungarn noch zunehmen wird. Ähnlich sind sie Werte für die Rolle in Europa. Dieses Ergebnis ist im Einklang mit einer früheren Untersuchung, in der auch die ältere Generation der Ungarndeutschen zu diesem Thema befragt wurde. Fast die Hälfte der befragten älteren Gewährspersonen (Stichprobe: 63 Personen im Ruhestand) dachte, dass die Rolle des Deutschen in der Zukunft noch steigen wird (vgl. Miskei/Müller 2021: 457). Das Bild über die Rolle der Minderheit ist pessimistischer: 32% denken, dass ihre Bedeutung abnimmt.

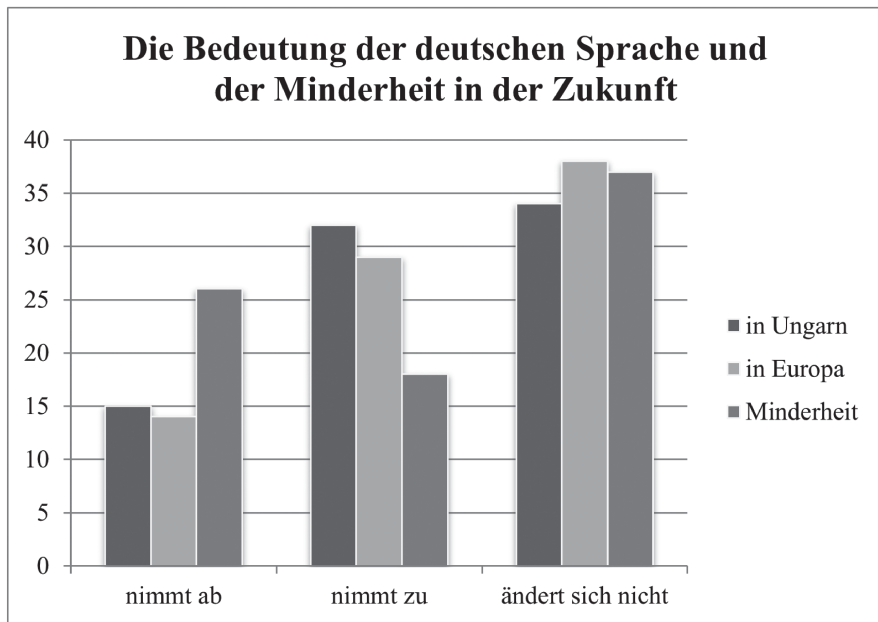


Abb. 14: Zukunftsperspektive

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse des Pilotprojektes lassen sich wie folgt zusammenfassen. Die meisten TeilnehmerInnen haben mit dem Deutsch in Österreich Erfahrung. An der zweiten Stelle steht Deutschland gefolgt von der Schweiz. Die Erfahrungen mit der Schweiz sind sehr gering, daher kann man die Einstellungen in diesem Fall nur sehr begrenzt bewerten. Die Beurteilung der Standardvarietäten entspricht nicht der Reihenfolge hinsichtlich der Erfahrungen. Am positivsten wird das Deutsch in Deutschland bewertet. Danach kommen das Deutsch in Österreich und in der Schweiz. Generell kann man behaupten, dass die Probandengruppe eine positive Einstellung gegenüber dem Deutschen hat. Die Beurteilung der Mundarttexte mit Merkmalen des Code-Switchings ist weniger positiv vor allem hinsichtlich der Schönheit und Richtigkeit. Unter den ProbandInnen gab es mehrere, die eine verhältnismäßig hohe Dialektkompetenz angegeben haben. Dieser Umstand lässt sich auch in anderen Teilen des Fragebogens nachvollziehen. Sie sind diejenigen, die die Mundarttexte besser beurteilen. Es ist wichtig anzumerken, dass die Mundarttexte, die im Fragebogen verwendet wurden, Beispiele für ungarndeutsche Dialekte in Südungarn (Schwäbisch aus Hajosch/Hajós im Komitat Batsch-Kleinkumanien/Bács-Kiskun und Ostfränkisch aus Nadasch/Mecseknádasd im Komitat Branau/Baranya) sind. Bairische Mundartbeispiele, die z.B. in Nordungarn in der Umgebung von Budapest typisch sind, konnten jetzt nicht einbezogen werden. Dieser Aspekt muss aber in der nächsten Phase der Forschung berücksichtigt werden, weil Gewährspersonen auch aus dieser Gegend stammen könnten und die Beurteilung der Mundarttexte dadurch beeinflusst wird. Die ProbandInnen verfügen über ein eher traditionelles Mehrsprachigkeitskonzept, in dem das größte Gewicht der Sprachkompetenz zugeschrieben wird, die von der Kindheit an präsent sein soll. Darüber

hinaus gehören laut Angaben längere Auslandsaufenthalte zu den Voraussetzungen der zweisprachigen Kompetenz. Die überwiegende Mehrheit bezeichnet sich demnach nicht als zweisprachig. Aufgrund der Situationen (s. Kapitel 3.3.4) sind die ProbandInnen aber offen für mehrsprachige Kontexte, auch wenn der Grad der Offenheit auch situationsabhängig ist.

Zusammenfassend kann man also feststellen, dass die in der Einleitung formulierten Hypothesen nur zum Teil bestätigt werden. Die ProbandInnen haben eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache, aber ihr Bild darüber ist aufgrund des Pilotprojektes weniger komplex als erwartet. Die Beurteilung der ungarndeutschen Varietäten ist weniger positiv, dieses Verhältnis muss aber in den nächsten Phasen der Forschung weiter analysiert werden. Die Einstellung gegenüber der Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist komplex. Wenn man das konative Element der Einstellungen untersucht, bekommt man hier ein positives Bild. Die Formulierungen der ProbandInnen sind tatsächlich eher laienhaft, was an ihrer Komplexität und Differenziertheit sichtbar ist. Außerdem ist aus den Äußerungen zum Teil eine terminologische Unsicherheit (z.B. hinsichtlich des Gebrauchs der Begriffe Minderheit/Nationalität usw.) erkennbar.

Das Pilotprojekt hatte auch die Aufgabe das Forschungsinstrument zu testen und zu bewerten. Es hat sich herausgestellt, dass sich die Länge des Fragebogens problematisch erwiesen hat. Die Fragen müssen evaluiert und wo es möglich ist, gekürzt werden. Des Weiteren sind andere Modifizierungen nötig: die zum Elizitieren verwendeten Materialien müssen der Probandengruppe besser angepasst werden. Die im Pilotprojekt verwendeten Stimuli haben zum Teil gut funktioniert (die Adjektivpaare, die Textbeispiele und die Situationen), aber die Karikaturen, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen wurde, müssen den Vorkenntnissen der untersuchten Probandengruppe besser angepasst werden. Darüber hinaus muss die Methode der Datenerhebung und das Instrument erwogen werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sie um die Anwendung von Leitfadenterviews erweitert werden sollte.

5 Literatur

Baßler, Harald / Spiekerman, Helmut (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. *Linguistik online* 9, 2:1. URL: http://www.linguistik-online.com/9_01/BasslerSpiekermann.html. (23.11.2021)

Borbély, Anna (2010): Languages and language varieties: comparative research on the linguistic attitudes in four bilingual minority communities in Hungary. In: Csernicskó, István / Fedinec, Csilla / Tarnóczy, Mariann / Vančóné Kremmer, Ildikó (Hg.): *Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 120-128.

Casper, Klaudia (2002): *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. Norderstedt (Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur; 6).

Cuonz, Christina (2014): Was kann die diskursive Spracheinstellungsforschung (nicht)? Methodologische und epistemologische Überlegungen. In: Cuonz, Christina / Studler, Rebekka (Hg.): *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*. Tübingen: Staufenburg. 31-65.

Cuonz, Christina / Studler, Rebekka (2014): Einleitung: Sprechen über Sprache – ein Methodenband zur Spracheinstellungsforschung. In: Cuonz, Christina / Studler, Rebekka (Hgg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Staufenburg. 1-7.

Dörnyei, Zoltán / Csizér, Kata (2002): Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation. Results of a Longitudinal Nationwide Survey. In: Applied Linguistics 23:4. 421-462.

Erb, Maria (2007): Nyelvi attitűdök a tarjáni német közösségben [Spracheinstellungen in der Tarianer deutschen Gemeinschaft]. In: Zelliger, Erzsébet (Hg.): Nyelv, területeség, társadalom. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 61-69.

Gärtig, Anne-Kathrin / Rothe, Astrid (2009): Über Liebe zum Deutschen, Sympathie für Dialekte und Sorge um Sprachentwicklung. Was die Menschen über Sprache denken. In: Sprachreport 2009:3. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. URL: file:///C:/Users/sys/Downloads/G%C3%A4rtig_Rothe-Ueber_Liebe_zum_Deutschen-2009.pdf. (23.11.2021)

Haukås, Asta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. International Journal of Multilingualism, 13(1).1-18.

Knipf-Komlósi, Elisabeth / Müller, Márta (2019): Deutsche sind hilfsbereit, aber verschlossen. Affektive Komponenten der Einstellung ungarndeutscher Jugendlicher zur deutschen Sprache und ihrer Sprecher. In: Kegyes, Erika, / Kriston, Renata / Schönenberger, Manuela (Hgg.): Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt: Beiträge der 25. Linguistik- und Literaturtage der GeSuS, Miskolc/Ungarn 2017. Hamburg: Verlag Kovac. 533-540.

Knipf-Komlósi, Elisabeth / Müller, Márta (2020a): Sprachfördermaßnahmen zur Erhaltung der deutschen Sprache in Ungarn. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin, Boston: De Gruyter. 483-500.

Knipf-Komlósi, Elisabeth / Müller, Márta (2020b): Aktuelle Fragen der deutschen Minderheitenforschung in Ungarn. In: LINGUISTICA 60: 2. 65-78.

Lasagabaster, David / Sierra, Juan Manuel (2009): Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. In: International CLIL Research Journal 1:2. 4-17.

Miskei, Réka (2019): Spracheinstellungen angehender GrundschullehrerInnen. In: Kegyes, Erika, / Kriston, Renata / Schönenberger, Manuela (Hg.): Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt: Beiträge der 25. Linguistik- und Literaturtage der GeSuS, Miskolc/Ungarn 2017. Hamburg: Verlag Kovac. 193-202.

Miskei, Réka / Müller Márta (2021): Einstellungen von jüngeren und älteren Ungarndeutschen zur deutschen Sprache und zu ihren Sprechern. In: Földes, Csaba (Hg.): Kontaktvarietäten des Deutschen im Ausland. Erfurt: Gunter Narr. 445-460.

Öveges, Enikő / Csizér, Kata (2018): Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés. [Untersuchung über die Rahmen und die Effizienz des Fremdsprachenunterrichtes im öffentlichen Bildungswesen. Forschungsbericht.] URL: https://www.oktatás.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatás_kutatási_jelentes_2018.pdf [14.7.2021].

Pálmainé Orsós, Anna (2007): Nyelvi attitűdök a magyarországi beás közösségben.

[Spracheinstellungen in Gemeinschaften der Bajeschi in Ungarn]. In: Zelliger, Erzsébet (Hg.): Nyelv, területiség, társadalom. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.79-88.

Plewnia, Albrecht / Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Steinle, Melanie (Hgg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Studien zur Deutschen Sprache 57. Tübingen: Narr.215-253.

Plewnia, Albrecht / Rothe, Astrid (2012): Sprache – Einstellungen – Regionalität. In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Schoel, Christiane / Stahlberg, Dagmar (Hgg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Studien zur Deutschen Sprache 61. Tübingen: Narr.9-118.

Riehl, Claudia Maria (2014a): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Riehl, Claudia Maria (2014b): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.

Rothe, Astrid (2002): Deutsch und andere Sprachen. In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Schoel, Christiane / Stahlberg, Dagmar (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Studien zur Deutschen Sprache 61. Tübingen: Narr. 119-63.

Schoel, Christiane / Eck, Jennifer / Roessel, Janin / Stahlberg, Dagmar (2012a): Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive I: Deutsch und Fremdsprachen. In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Schoel, Christiane / Stahlberg, Dagmar (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Studien zur Deutschen Sprache 61. Tübingen: Narr. 163-205.

Schoel, Christiane / Roessel, Janin / Eck, Jennifer / Janssen, Jana / Petrovic, Branislava / Rothe, Astrid / Rudert, Selma Carolin / Stahlberg, Dagmar (2012b): Attitudes Towards Languages (AToL) Scale: A Global Instrument. In: Journal of Language and Social Psychology 32/1. 21-45.