



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sichtweisen Lehrender auf Mehrsprachigkeit
am Beispiel eines bilingualen Gymnasiums in Ungarn“

verfasst von / submitted by

Anita Vučenović, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA

Danksagung

Mein Dank gilt zuerst meiner Betreuerin Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA. Sie ließ mir die größtmögliche Freiheit beim Schreiben, hatte aber gleichzeitig immer wertvolle Ratschläge für mich, falls ich mit Fragen zu ihr kam. Vielen, vielen Dank!

Ein großes Dankeschön geht auch das Ungarndeutsche Bildungszentrum, in erster Linie an Frau Theresia Szauter und Frau Gabriella Scherer für die Organisation und an meine Interviewpartnerinnen und –partner, die sich für mich Zeit genommen und mich herzlich betreut haben! Nagyon szépen köszönök mindent!

Zuletzt möchte ich meiner Familie danken. Ich danke meiner Großmutter Ilona für ihre finanzielle Unterstützung. Mein größter Dank geht an meine Eltern Paula und Velimir. Ohne sie wäre all dies nicht möglich gewesen. Ihre Liebe, ihre Geduld und ihr Humor sind meine größte Stütze. Hvala vam, volim vas!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Thematischer Hintergrund	1
1.2 Aufbau der Masterarbeit	5
2 Grundlegende Begriffe	7
2.1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache	7
2.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit	10
2.3 Bilinguale Schulen	13
3 Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik	17
3.1 Einstellung der EU zur Mehrsprachigkeit	17
3.2 Sprachen- und Kulturpolitik Deutschlands	23
3.3 Sprachen- und Kulturpolitik Ungarns	30
3.3.1 Historische Wurzeln des Deutschen in Ungarn	30
3.3.2 Das deutsche Minderheitenschulwesen in Ungarn	36
3.3.3 Sprache und Identität	37
3.4 Das Ungarndeutsche Bildungszentrum	40
3.4.1 Die Anfänge	41
3.4.2 Eine Brücke zwischen Deutschland und Ungarn	42
3.4.3 Organisation des UBZ	43
3.4.4 Zielgruppe	45
4 Forschung zur Mehrsprachigkeit am UBZ	48
4.1 Zielsetzung und Fragestellung	48
4.2 Forschungsmethoden	48
4.2.1 Das leitfadengestützte Interview	48
4.2.2 Die Beobachtung	50
4.2.3 Triangulation	51
4.3 Die InterviewpartnerInnen und die Rahmenbedingungen	52
4.3.1 Der Samplingprozess	52
4.3.2 Vorstellung der InterviewpartnerInnen	54
4.3.3 Der Erhebungskontext	54
4.4 Auswertungsmethode	55
4.4.1 Kategorienbildung	56
4.4.2 Gütekriterien	56
5 Auswertung und Ergebnisse	58
5.1 Aspekte der Mehrsprachigkeit in der Gruppe <i>Lehrende</i>	58
5.1.1 Die Ausbildung der Lehrpersonen	58
5.1.2 Weiterbildung im Bereich Zweisprachiger Unterricht	60

5.1.3 Die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen	62
5.1.4 Einordnung der eigenen Sprachen	64
5.1.5 Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit	68
5.2 Aspekte der Mehrsprachigkeit in der Gruppe <i>Lernende</i>	72
5.3 Aspekte der Mehrsprachigkeit am UBZ	74
5.3.1 Mehrsprachigkeit im Unterricht	75
5.3.2 Mehrsprachigkeit außerhalb des Unterrichts	91
5.4 Mehrsprachigkeit im Rahmen der Unterrichtsziele	93
5.5 Die Vorteile von Mehrsprachigkeit	95
5.6 Diskussion der Ergebnisse	97
6 Zusammenfassung und Ausblick	103
7 Literaturverzeichnis	105
8 Anhang	117
8.1 Interviewleitfaden	117
8.2 Interviewtranskripte	119
8.2.1 Transkript: Interview mit LP-1	119
8.2.2 Transkript: Interview mit LP-2	128
8.2.3 Transkript: Interview mit LP-3	138
8.2.4 Transkript: Interview mit LP-4	144
8.2.5 Transkript: Interview mit LP-5	158
8.3 Beobachtungsprotokolle	166
8.4 Unterrichtsmaterialien	171
8.5 Zusammenfassung	173
8.6 Abstract	174

1 Einleitung

1.1 Thematischer Hintergrund

Mehrsprachigkeit ist ein persönlicher Schatz, eine gesellschaftliche Ressource und nicht ausschließlich dadurch ein anzustrebendes Ideal. Mehrsprachigkeit soll anerkannt und erhalten, kultiviert und gefördert werden. Zumindest offenbart sich dieses Bild, wenn man einen Blick auf die Bildungs- und Sprachenpolitik der Europäischen Union und der mit ihr eng kooperierenden Institutionen wirft. Mehr als 20 Jahre sind vergangen, seitdem die Europäische Kommission das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung unter dem Titel *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (1995) herausgegeben hat. Hier wird unter anderen wichtigen Bestrebungen das allgemeine Ziel formuliert, dass jeder Bürger bzw. jede Bürgerin der Europäischen Union drei Gemeinschaftssprachen sprechen sollte. Dieses Ziel wurde in den folgenden zwei Jahrzehnten weitergesponnen, sodass es heute mehr Aktualität und Relevanz besitzt denn je.

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit entfaltet sich jedoch nicht nur im positiven Sinne, denn so sehr auch die anfänglichen Aussagen Zuspruch finden mögen, es gibt sicherlich genauso viele Befürworterinnen und Befürworter folgender Meinungen: Mehrsprachigkeit ist die Abweichung vom Normalfall, eine Anomalie und ein Stigma, eine Behinderung für den schulischen Erfolg und/oder das berufliche Weiterkommen. Diese defizitorientierte Vorstellung kann tagtäglich in medialen Diskussionen angetroffen werden (vgl. Ortega 2018).

Doch wie ergibt sich dieses komplexe Bild von Mehrsprachigkeit? Wovon hängt die Bewertung dieses Phänomens ab? Die Antwort auf diese Fragen liefern größtenteils zwei Faktoren. Zuerst einmal sollte geklärt werden, von welchen Sprachen genau die Rede ist bzw. welches „Kapital“, welchen „Marktwert“ diese Sprachen besitzen (vgl. Bourdieu 1990). Damit verbunden steht ein weiterer wichtiger Aspekt, nämlich der Kontext, in dem die genannten Sprachen eingebettet sind. Wenn man sich beispielsweise die alltägliche Schulpraxis bestimmter Einwanderungsländer (z. B. Deutschland und Österreich) anschaut, so wird man feststellen, dass hier ein defizitorientierter Blick vorherrscht, bei dem die Erstsprache als Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache gesehen wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 99). Auf der anderen Seite genießen z. B. Auslandsschulen ein

hohes Prestige, ihnen haftet ein elitärer Charakter an und sie gelten als Musterbeispiel der gelebten Mehrsprachigkeit. Hier wird Mehrsprachigkeit nicht nur akzeptiert, sie wird angestrebt. Was macht diese Schulen anders?

In der vorliegenden Masterarbeit soll dieser Frage genauer nachgegangen werden. Dies hat nicht nur wissenschaftliche oder professionelle Gründe, sondern auch persönliche. Die Emotionalisierung von Forschung birgt indes gewisse Gefahren, da sie u. a. eine intersubjektive Betrachtungsweise erschweren kann. Gleichzeitig ist meiner Meinung nach eine Wissenschaft ohne Leidenschaft schlichtweg unmöglich, v. a. wenn es um die Realisierung von größeren Projekten (z. B. einer Abschlussarbeit) geht. Insofern bin ich äußerst dankbar, dass ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit einem Thema beschäftigen konnte, das mir sehr am Herzen liegt.

Die Idee für die Masterarbeit entstand eher durch Zufall. Ich unterrichte seit fast fünf Jahren Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in der Erwachsenenbildung und einer der Gründe, warum ich diese Arbeit sehr genieße, ist die Heterogenität der Gruppen, welche mehrere Bereiche betrifft, in erster Linie aber an den unterschiedlichen (Erst-)Sprachen der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer schnell ersichtlich wird. Für mich war es von Anfang an selbstverständlich, alle Sprachen im Kursraum miteinzubeziehen (auch wenn ich die meisten selber nicht spreche), Bezüge zwischen den verschiedenen Sprachen herzustellen und einen wertschätzenden Umgang mit ebendiesen zu pflegen. Im Gespräch mit einem meiner ehemaligen Kursteilnehmer, der von Beruf Englischlehrer ist, kamen wir auf die Frage, wieso ich dermaßen leidenschaftlich für Mehrsprachigkeit im Kursraum bzw. Klassenzimmer einstehe. Die Antwort ergab sich schnell und schien eindeutig, denn Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sind für mich biografische Konstanten.

Ich bin in Serbien geboren und aufgewachsen. Die Erstsprache meines Vaters ist Serbisch und so ist sie auch meine geworden. Gleichzeitig gehört meine Mutter der ungarischen Minderheit in Nordserbien an. Ungarisch ist ihre Erstsprache und ebenso auch meine. Meine Eltern richteten sich in meiner Kindheit nach dem Eine-Person-eine-Sprache-Prinzip, später wurde dieses in die Eine-Situation-eine-Sprache-Regel umgewandelt. Den Kindergarten besuchte ich teilweise in Ungarisch, teilweise in Serbisch. Parallel dazu erwarb ich die deutsche Sprache ungesteuert mithilfe des Satellitenfernsehens und da meine Mutter ebenfalls Deutsch spricht, konnte sie die Korrektheit meiner Aussagen bestätigen, forcierte jedoch nie eine Aneignung dieser Sprache. Nach dem Kindergarten

wurde ich in eine serbische Klasse eingeschult, hatte jedoch Unterricht in Ungarisch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache, jeweils ab der ersten, dritten und fünften Klasse. Mein Interesse an Sprachen wuchs in diesen Jahren immer mehr, meine Eltern unterstützten mich in jeder Weise, die ihnen zur Verfügung stand. Ich bekam Bücher und Magazine in unterschiedlichen Sprachen und pflegte Brieffreundschaften mit Jugendlichen aus Deutschland. Im Alter von 15 Jahren, die das Ende der Volksschule in Serbien markieren, entschied ich mich, eine Aufnahmeprüfung für das Gymnasium des Ungarndeutschen Bildungszentrums in Baja (Südungarn) abzulegen. Da ein tägliches Pendeln zwischen den Ländern trotz der relativ kleinen Distanz kosten- und zeitintensiv gewesen wäre, zog ich in das Internat des Gymnasiums ein, in dem hauptsächlich Ungarisch, aber auch Deutsch und vereinzelt Serbisch bzw. Kroatisch gesprochen wurden. Der Unterricht wurde in deutscher und ungarischer Sprache abgehalten, Englisch kam als Fremdsprache dazu. Die folgenden Gymnasialjahre haben mich nicht nur in sprachlicher, sondern auch in menschlicher Hinsicht dermaßen geprägt, dass ich auf die Frage nach dem Entstehen für Mehrsprachigkeit automatisch an diese Schule zurückdenken musste.

Ich beschloss, ein zweites Mal in meinem Leben an dieses Gymnasium zurückzukehren, diesmal jedoch als Masterstudentin, und eine Masterarbeit zu schreiben, die sich meinen zwei großen Leidenschaften widmet: Mehrsprachigkeit und dem Gymnasium des Ungarndeutschen Bildungszentrums. Mein Hauptinteresse gilt allerdings nicht mehr der SchülerInnenperspektive, obwohl dieser Betrachtungswinkel ohne Frage auch spannend ist. Es soll denjenigen Personen Beachtung geschenkt werden, deren persönliche Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit und deren individueller Zugang zu diesem Phänomen weitreichende Konsequenzen haben (können) – namentlich den Lehrerinnen und Lehrern des Gymnasiums. In Hinblick auf diese Gruppe sind mehrere Bereiche aufgeschieden, die von großem Interesse sein könnten. Um dennoch das Ausmaß einer Masterarbeit nicht zu sprengen, fokussiert sich die Arbeit nur auf einige relevante Bereiche. So wäre es zuerst wichtig herauszufinden, welche Vorstellungen die Lehrpersonen von Zwei- und Mehrsprachigkeit haben. Gibt es bestimmte Theorien, egal ob wissenschaftliche oder subjektive, mit denen sie ihre Definition dieses Phänomens begründen können? Woher schöpfen sie ihr Wissen über Zwei- und Mehrsprachigkeit? Des Weiteren wäre es wesentlich zu klären, welche individuellen Strategien sie im Umgang mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Berufserfahrung entwickelt haben. Nicht zu vergessen ist die Bewertung einer zwei- oder mehrsprachigen

Schulbildung durch die Lehrenden. Welche Vor- und welche Nachteile sehen sie darin? Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen haben sie in Verbindung mit einer derartigen Schulbildung bemerkt? Dies wirkt sich u. a. auch darauf aus, welche Ziele sie in ihrem Unterricht verfolgen werden, generell als auch in Hinblick auf Zwei- und Mehrsprachigkeit. Im Lichte dieser Fragen wird auch die sich kontinuierlich verändernde Funktion von Auslandsschulen betrachtet.

Insgesamt sollen die Fragen dazu beitragen, die persönliche Sichtweise der Lehrenden auf Mehrsprachigkeit und deren praktische Umsetzung im Unterricht offenzulegen. Die übergeordnete Forschungsfrage ist: Inwieweit lässt sich der Umgang der Lehrenden mit Mehrsprachigkeit, d. h. die Unterrichtspraxis, auf die wissenschaftliche Theorie zurückführen und durch diese stützen? Die Position der Lehrpersonen ist insofern interessant, als diese sich konstant in einem Spannungsverhältnis von Erwartungen befindet. Diese werden von unterschiedlichen Seiten an sie herangetragen. Einerseits von der Schule bzw. der Direktion, andererseits von den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern. Nicht zuletzt sind dann auch noch die Erwartungen, welche Lehrende an sich selbst und an ihren Unterricht stellen. Diese sind zeitweise schwer zu erfüllen, denn es existieren weder ideale Umstände noch ideale Lernende. Die Schülerinnen und Schüler kommen in den meisten Fällen mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen an die Schule und es ist größtenteils den Lehrpersonen überlassen, diese bis zum Schulabschluss auszugleichen.

Die Konkretisierung der übergeordneten Forschungsfrage erfolgt indessen anhand von drei Unterfragen:

1. Inwieweit sind die Lehrenden, unabhängig von dem Fach, das sie unterrichten, über Zwei- und Mehrsprachigkeitsmodelle informiert und können diese in ihren Unterricht überführen?
2. In welcher Weise gehen die Lehrenden mit den Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler um und binden deren Sprachkenntnisse in den Unterricht ein?
3. Welches ist das wichtigste Ziel, das die Lehrenden in sprachlicher Hinsicht bei den Schülerinnen und Schülern verfolgen?

Eine Auseinandersetzung mit den vorgestellten Forschungsfragen soll sowohl in Bezug auf eine theoretische Basis als auch im Wechselspiel mit den Ergebnissen eines empirischen Teils stattfinden.

1.2 Aufbau der Masterarbeit

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Die theoretische Basis wurde mithilfe von wissenschaftlicher Literatur sowie bildungspolitischen Dokumenten ausgebaut. Ihre Funktion besteht darin, den aktuellen Forschungsstand zu umreißen und einen Ausgangspunkt für die Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit darzustellen. Der Theorieteil ist in zwei große Blöcke eingeteilt. Der erste Block besteht aus Begriffserläuterungen. Zu den wichtigsten Termini gehören u. a. *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Fremdsprache* sowie *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit*. Daneben soll auch der Begriff *bilinguale Schule* konkretisiert werden. Da sprachliche Erscheinungen niemals losgelöst von ihrer Umgebung auftreten, wird im zweiten Block das Phänomen *Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit* aus einer bildungs- und sprachenpolitischen Perspektive beleuchtet. Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit werden an dieser Stelle sowohl im nationalen (Deutschland, Ungarn) als auch im supranationalen Rahmen (Europäische Union, im Folgenden fallweise als EU abgekürzt) diskutiert. In einem kurzen Exkurs soll auch die Rolle der (Erst-)Sprache für nationale Minderheiten hervorgehoben werden. Als Überleitung zum praktischen Teil fungieren die Kapitel über das Gymnasium des Ungarndeutschen Bildungszentrums in Baja (Ungarn), welche die Geschichte, die Organisation und die Funktion des Ungarndeutschen Bildungszentrums umfassen sowie auf das Mehrsprachigkeiteskonzept einzugehen, auf welches sich das Schulleitbild bezieht.

Im praktischen Teil erfolgt zuerst eine Begründung der Forschungsmethoden, danach werden der Samplingprozess sowie der Erhebungskontext beschrieben. Hier finden sich auch Hinweise zur Transkription. Daraufhin werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorgestellt. Den Kern dieses Teils bilden leitfadengestützte Interviews mit Gymnasiallehrerinnen und -lehrern des Ungarndeutschen Bildungszentrums (N=5). Die Interviews wurden am genannten Gymnasium in Ungarn in der Zeit vom 30.11.2016 bis zum 3.12.2016 durchgeführt. Parallel dazu wurden Unterrichtsbeobachtungen im erwähnten Zeitrahmen gemacht. Diese kamen nur bei vier Personen zustande, da sich LP-5 zu dem Zeitpunkt im Mutterschaftsurlaub befand. Die Hospitationsnotizen dienen allen

voran als Ergänzung zu den Interviewaussagen. Im Anschluss daran kommt es zur Präsentation der Ergebnisse sowie zu ihrer Interpretationen mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Als technisches Hilfsmittel wurde die Analysesoftware MAXQDA (2018) verwendet. In einer Zusammenfassung werden der theoretische und empirische Teil zusammengeführt und ein Ausblick in die Zukunft gegeben.

2 Grundlegende Begriffe

Im Folgenden sollen Begriffe erläutert werden, welche relevant für die Thematik dieser Masterarbeit sind. Die Begrifflichkeiten finden sich auch bei Ahrenholz (2014) wieder, dessen Werk als Basis für folgende Ausführungen herangezogen wurde. Die vom Autor gewählte Präsentation in Dichotomien wurden nur teilweise übernommen, da in erster Linie die Gemeinsamkeiten, Überlappungen sowie gelegentliche Ungereimtheiten und Irrglauben hervorgehoben werden sollen. Dabei muss vorausgeschickt werden, dass die Definition von Termini sowie ihre Kategorisierung immer etwas Konstruiertes besitzen. Sie sind idealisiert und in vielen Fällen sind die Grenzen sehr verschwommen (vgl. Tracy 2009: 167). Ein Überblick und eine (scheinbare) Trennung bleiben dennoch lohnend, v. a. für die spätere Beschreibung des Unterrichts an zweisprachigen Schulen. Ziel ist es, dass die Begriffe, welche das theoretische Fundament bilden, schrittweise zum Untersuchungsgegenstand führen.

2.1 Erstsprache – Zweitsprache - Fremdsprache

Erstsprache stellt den ersten grundlegenden Begriff dar. Dieser Terminus ist noch immer hauptsächlich der wissenschaftlichen Literatur vorbehalten und bezeichnet die Sprache, welche vor dem 3. bzw. 4. Lebensjahr erworben wurde. Entscheidend bei dieser Betrachtungsweise ist also der chronologische Aspekt. *Erstsprache* wird in Alltagsgesprächen fast ausschließlich mit *Muttersprache* gleichgesetzt (vgl. Ahrenholz 2014: 3–5). Bei *Muttersprache* ist oft eine wortwörtliche Interpretation vorzufinden, indem davon ausgegangen wird, dass es die Sprache der Mutter ist, welche diese an ihr(e) Kind(er) weitergibt. Eine etwas weniger wortgetreue Deutung von *Muttersprache* ist, dass es sich dabei um die Sprache handelt, mit der ein Kind aufwächst, ungeachtet dessen, welches Familienmitglied als Vorbild gedient hat (vgl. Ahrenholz 2014: 3; Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer 2013: 70). Der gemeinsame Nenner beider Interpretationen ist die emotionale Bindung und der familiäre Kontext, welche den Grad der Beherrschung zweitrangig werden lassen (vgl. Ahrenholz 2014: 4; Fürstenau 2011: 31). Durch das Emotionale an der Sprache können auch Verbindungen zu Untersuchungen zum Verhältnis von Sprache und Identität hergestellt werden (s. De Florio-Hansen / Hu 2003; Krumm 2001; Riehl 2014: 18). Der Begriff *Muttersprache* ist komplex. Er ist emotional aufgeladen und in manchen Situationen ist es schlichtweg falsch, wenn von *Muttersprache* gesprochen

wird. Zahlreiche irrtümliche Vorstellungen haften an diesem Begriff. Einige davon thematisieren auch Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer (2013: 71): „Eine grundlegende Schwierigkeit ist, dass die meisten mit *Muttersprache* nach wie vor die *eine, erste* und *stärkste* Sprache meinen – der Begriff ist also immer noch sehr stark im einsprachigen Denken verankert.“ Die Vorstellung von *Muttersprache*, welche die Autorinnen kritisieren, ist eine sehr starre und seit langem obsolete. Zum einen gibt es zahlreiche Fälle, in denen die Muttersprache nicht die erste Sprache darstellt (Stichwort: Migration) (vgl. Ahrenholz 2014: 3–5). Zum anderen wird das Individuum von Anfang an der Möglichkeit beraubt, mehrere Sprachen als die ‚seinen‘ zu sehen. Zeitweise wird die Bezeichnung *Muttersprache* durch *Herkunftssprache*, *Familiensprache* oder *Umgebungssprache* ersetzt, wobei die ersten beiden Begriffe ebenso emotional konnotiert sind und zusätzlich auf den Einwanderungskontext hindeuten (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer 2013: 70; Fürstenau 2011: 31). In Bezug auf den Migrationskontext darf auch der Begriff *Zweitsprache* nicht unerwähnt bleiben.

Wie die Bezeichnung *Erstsprache* ist auch *Zweitsprache* das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Spracherwerb in der wissenschaftlichen Literatur. Bei *Zweitsprache* wird ebenfalls das chronologische Prinzip verfolgt, sodass man nach dem 3./4. Lebensjahr von Zweitspracherwerb spricht, der ebenfalls zeitlich unterteilt ist (vgl. Ahrenholz 2014: 5; Rösch 2011: 11). Eine grobe Abgrenzung wäre die zwischen kindlichem oder frühen Zweitspracherwerb auf der einen Seite und dem Zweitspracherwerb Erwachsener auf der anderen. Die altersbedingte Abgrenzung hat in erster Linie mit der psychischen und physischen Entwicklung des Menschen zu tun, die sich auf den Zweitspracherwerb auswirkt (vgl. Ahrenholz 2014: 5–6; Klein 1999: 43–44). Ehlich führt eine feinere Unterteilung ein, indem er zwischen den Gruppen 0–3-, 3–6- und 6–12-jährige unterscheidet (vgl. Ehlich 2005). Einige Autoren aber, wie Klein, betonen die Ähnlichkeiten und Parallelen zwischen dem kindlichen und dem Zweitspracherwerb Erwachsener (vgl. Klein 1999: 43). Die simpelste Form der Unterscheidung ist die Unterteilung in L1 (Erstsprache) und L2 (Zweitsprache). Manche Autorinnen und Autoren grenzen von diesen sogar die Aneignung einer dritten (Tertiärsprache), vierten, x-ten Sprache ab (vgl. Ahrenholz 2014: 6–7). Eine weitere Möglichkeit zur Einteilung von Sprachen ist die Gegenüberstellung von *Zweitsprache* und *Fremdsprache*.

Der dritte Begriff, welcher oft ein Trias mit *Erst-* und *Zweitsprache* bildet, ist *Fremdsprache*. Aus einer rein chronologischen Perspektive wäre der Terminus *Fremdsprache* unnötig, bezeichnet er doch auch eine Sprache, welche nach der Erstsprache (oder den Erstsprachen) angeeignet wurde. Es kommen jedoch auch andere Aspekte zum Tragen, v. a. bei der Kontrastierung von *Zweit-* und *Fremdsprache*. So wird in der Fachliteratur *Zweitsprache* vorwiegend als ungesteuerte, *Fremdsprache* als gesteuerte Aneignung einer Sprache definiert (vgl. Ahrenholz 2014: 7–9; Edmondson/House 2006: 12). Diese Auffassung rührt aus den 70er und 80er Jahren des 21. Jahrhunderts her, welche mit der Arbeitsmigration primär weniger gebildeter Gesellschaftsschichten in Verbindung gebracht wird. Die Arbeitsmigranten und –migrantinnen der vergangenen Jahrzehnte besaßen keine oder nur eine geringe Schulbildung und waren bei dem Erwerb der neuen Sprache überwiegend sich selbst überlassen. Im Gegensatz dazu galt das Erlernen einer Fremdsprache als eine fokussierte Tätigkeit, die der sozialen Elite vorbehalten blieb (vgl. Ahrenholz 2014: 7–11). Von demselben Standpunkt aus rühren auch die Kontrastierungen *bewusstes* und *unbewusstes* sowie *explizites* und *implizites Lernen* her (vgl. Edmondson/House 2006: 12). Weitere Zuschreibungen rücken weitaus mehr in die politische respektive bildungspolitische Sphäre. Der bereits benannten Dichotomie *bildungsfern-bildungsnah* wird meistens die Gegenüberstellung von *unterprivilegiert* und *privilegiert* beigelegt (vgl. Ahrenholz 2014: 8–11). Damit verbunden erscheinen die Begriffe A-Linie (kurz für Auslands-Linie) und M-Linie (verkürzt für Migrations-Linie), welche beispielsweise das Fremdsprachenlernen im Falle von Deutsch außerhalb der Grenzen amtlich deutschsprachiger Länder, Deutsch als Zweitsprache innerhalb dieser Staaten verorten (vgl. Glück 1991: 13). Auf diese Weise betrachtet könnte Deutsch als Zweitsprache als lebensnotwendiges Kommunikationsinstrument gesehen werden, während Deutsch als Fremdsprache als selbstgewählte intellektuelle Bereicherung einzuordnen wäre (vgl. Ahrenholz 2014: 9–11). Dies sind allerdings Verallgemeinerungen, die in vielen Situationen schlichtweg nicht zutreffen. Die Grenzen zwischen Zweit- und Fremdsprache können in vielerlei Hinsicht verschwommen sein. Die zahlreichen Formen ergeben sich aus der außersprachlichen Realität, welche die Sprachaneignungsprozesse komplex werden lässt. Ahrenholz (2014: 7) spricht an dieser Stelle von „„gemischten“ Erwerbssituationen“. In der Literatur wird auch darauf hingewiesen, dass die Digitalisierung, der Zugang zu unterschiedlichen Medien und die rasch ansteigende Mobilität zu Mischformen führen (vgl. Ahrenholz 2014: 10–11). In Verbindung mit vorliegender Masterarbeit sei besonders erwähnt, dass „auch neuere bilinguale

Schulsysteme [...] sowohl fremd- wie auch zweitsprachliche Züge aufweisen [können]“ (Ahrenholz 2014: 10). Ein weiterer wichtiger Punkt wäre, dass weder Erstsprache noch Zweit- und Fremdsprache ausschließlich im Singular zu denken sind. Aus diesem Grund sollen im nachfolgenden Kapitel die Phänomene *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* ausführlicher dargestellt werden.

2.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit

Zweisprachigkeit wird in der Literatur entweder als eine Form von Mehrsprachigkeit gesehen (in der Psycholinguistik und Zweitsprachenerwerbsforschung) oder wie in der Tertiärsprachenforschung und der Fremdsprachendidaktik von *Mehrsprachigkeit* abgegrenzt (vgl. Hu 2010: 214). Rösch (2011: 159) beschreibt *Mehrsprachigkeit* folgendermaßen: „Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Menschen, die von Anbeginn oder im Laufe ihres Lebens zwei oder mehr Sprachen erwerben.“ Dies ist sicherlich eine sehr weit gefasste Definition von Mehrsprachigkeit.

Die Dehnbarkeit der Phänomene *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* zeigt sich auch in der Tatsache, dass beide genauso auf Gruppen oder sogar ganze Gesellschaften übertragen werden können. Man spricht dann von individueller und gesellschaftlicher Zwei- oder Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl 2014: 9; Rösch 2011: 160; Zydatiß 2010b: 339). Lüdi (1996) nennt daneben die institutionelle Mehrsprachigkeit. An einigen Stellen wird eine Unterscheidung zwischen Mehrsprachigkeit (engl. *plurilingualism*) und Vielsprachigkeit (engl. *multilingualism*) unternommen, wobei sich erstere auf Individuen und zweite auf Gesellschaften bezieht (vgl. Hu 2010: 214). In dieser Masterarbeit werden die Begriffe *individuelle Mehrsprachigkeit* und *institutionelle Mehrsprachigkeit* vorgezogen. Diese Differenzierung wird auch in dem Dokument *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a: 3) gebraucht.

Erwirbt eine Person im Laufe ihrer frühen Kindheit zwei Erstsprachen, dann wird sie als zweisprachig oder auch *bilingual* bezeichnet (im Gegensatz zu *monolingual*) (vgl. Ahrenholz 2014: 5). „Bilingualismus ist ein Sonderfall des Multilingualismus“, meint Kruse (2012: 23). Die festgelegte Grenze zur Unterscheidung von doppeltem Erstspracherwerb (*simultaneous bilingualism*) und frühem Zweitspracherwerb (*consecutive/sequential bilingualism*) ist das 3. Lebensjahr (vgl. Zydatiß 2010b: 339). Zweisprachigkeit bedeutet jedoch nicht gleich Zweisprachigkeit. So unterscheidet

beispielsweise Apeltauer (2001) zwischen einer balancierten Zweisprachigkeit, einer Zweisprachigkeit mit einer dominanten Sprache und Semilingualismus.

Zydatiß macht darauf aufmerksam, dass nur die wenigsten Sprecherinnen und Sprecher zu den *balanced bilinguals* gehören. Meistens besitzt eine bilinguale Person eine ‚starke‘, also eine dominante und eine ‚schwache‘, weniger dominante Sprache. Diese können sich im Laufe des Lebens verschieben, da die (zwei) Sprachen auch bestimmten dynamischen Prozessen unterliegen (vgl. Zydatiß 2010b: 339). Montanari (2010) nennt daher auch die Dominanz einer Sprache asymmetrische Zweisprachigkeit. Die Dominanz zeigt sich nicht nur in der Sprachkompetenz, sondern auch in der Bevorzugung einer bestimmten Sprache bzw. bestimmter Sprachen. Die Umgebung kann die Dominanz einer Sprache stark beeinflussen (die Sprache, welche der Freundeskreis spricht, Schul- und Unterrichtssprache etc.). Einen weiteren erwähnenswerten Punkt stellt die domänenspezifische Kompetenz dar. Dominanzerscheinungen sind nicht nur zwischen Sprachen anzutreffen, sondern auch innerhalb einer einzelnen Sprache (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer 2013: 75–76). „Das heißt, Sprachen kann man in unterschiedlichen Fertigkeiten – im Lesen, Schreiben, Hören oder Sprechen – oder bezogen auf unterschiedliche Themenbereiche [...] besser oder weniger gut beherrschen“ (Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer 2013: 76). Tracy (2009: 166) deutet auch auf die weitverbreitete Meinung hin, dass unter Zwei- oder Mehrsprachigkeit oft die balancierte Version verstanden wird. Aus diesem Grund haben viele Personen Hemmungen zu sagen, dass sie zweisprachig oder mehrsprachig seien. Tracy (2009: 166) berichtet auch von den Erwartungen, die an zwei-/mehrsprachige Personen herangetragen werden: „Nicht nur sollten Mehrsprachige, um dieses Prädikat zu verdienen, zwei möglichst vollständige einsprachige Kompetenzen in sich vereinen. Erwartet wird im Grunde auch, dass sie sich so verhalten, als ob sie eigentlich *doch* nicht mehrsprachig wären.“ Dies weckt Gedanken an den *monolingualen Habitus*, den Gogolin (1994) in ihren Werken thematisiert und der v. a. im schulischen Kontext vieler Migrationsgesellschaften oft Erwähnung findet. Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer (2013: 76) sind strikt gegen eine derart konstruierte Vorstellungen von zwei-/dreisprachigen Personen und meinen: „Wir müssen uns von einem Denken verabschieden, das Zwei- bzw. Dreisprachigkeit als ‚perfekte‘ Kompetenz in allen Bereichen aller Sprachen definiert.“ Auch Tracy empfiehlt nachdrücklich, sich von lieb gewonnenen Illusionen wie der *perfekten* Beherrschung einer Sprache (v. a. der Erst- bzw. Muttersprache) zu verabschieden (vgl.

Tracy 2009: 171). Wie, wann und wo die zwei Sprachen gebraucht werden, entscheidet darüber, wie stark sich die Dominanz zu einer späteren Zeit entfaltet.

Im Umgang mit Zweisprachigkeit sind zwei Strategien zu erwähnen: das Personen- und das Ortsprinzip (vgl. Zydatiß 2010b: 339). Daneben erwähnt Tracy die Verlagerung von Sprachen auf bestimmte Zeiten (z. B. auf das Wochenende) (vgl. Tracy 2009: 175). All diese Formen entsprechen einer koordinierten Sprachförderung, bei der die Sprachen zwar parallel, aber unverbunden angeeignet werden (vgl. Rösch 2011: 161). Die erste Strategie ist auch unter dem Namen eine Person/eine Sprache (*one person/one language*) bekannt. Hier verwenden beide Elternteile ihre L1, sodass das Kind eine Erstsprache mit dem einen, die andere Erstsprache mit dem anderen Elternteil assoziiert. Die zwei Sprachen einer bilingualen Person können auf der anderen Seite aber auch an bestimmte Orte und Kontexte gebunden sein. Dies ist ein häufiges Phänomen bei Kindern oder generell bei Menschen mit Migrationshintergrund. Sie sprechen beispielsweise zu Hause die Familiensprache (*home language*), während sie außerhalb des Zuhauses die Umgebungssprache (*local language*) benutzen. In den meisten Fällen verfügen zweisprachige Personen über die Fähigkeit, mühelos aus der einen in die andere Sprache zu wechseln, um ihr kommunikatives Ziel zu erreichen. Dies nennt man in der Fachliteratur *code-switching* (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 114; Zydatiß 2010b: 339). Obwohl sehr oft angenommen sind diese Sprachmischungen keinesfalls willkürlich, sondern werden von Sprecherinnen und Sprechern strategisch eingesetzt. Die Akzeptanz gegenüber Sprachmischungen ist zwar noch nicht vollkommen gegeben, aber zumindest ist sie in den letzten Jahrzehnten gestiegen, da dem Thema mehr mediale Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Ortega 2018).

Einen anderen Blick auf das Phänomen *Mehrsprachigkeit* bietet die Mehrsprachigkeitsdefinition von Mario Wandruszka (1979) aus dessen Werk *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, auf welches sich Christ stützt:

Der Mensch ist, so Wandruszka, bereits in seiner Muttersprache mehrsprachig, denn diese ist historisch, sozial, regional und fachlich geschichtet und enthält mehrere Sprachen, die man als Sondersprachen bezeichnen kann. Wir sprechen Dialekte, Regiolekte, Gruppensprachen, Fachsprachen sowie die Hochsprache oder Standardsprache, und zwar je auf unsere Art, als Idiolekte. Wir können aber außerdem andere Sprachen – zweite oder dritte Sprachen – erwerben, z. B. als Kleinkind (man spricht vom frühkindlichen Bilingualismus oder der familialen Mehrsprachigkeit) oder als Schulkind, Jugendlicher und Erwachsener, schulmäßig oder „ungesteuert“. Der Mensch ist das Wesen, das Sprachen lernen und sie gebrauchen kann (Christ 2009: 31–32).

Der sprachliche Horizont des Menschen ist demnach bereits durch den Kontakt zu verschiedenen Personen und Gruppen ausgeweitet (vgl. Fürstenau 2011: 28). Dies bezeichnet Wandruszka als „Mehrsprachigkeit der Muttersprache“ (Wandruszka 1979: 14). So gesehen kann zwischen innersprachlichen Varietäten und Varietäten von (National-)Sprachen unterschieden werden (vgl. Fürstenau 2011: 29; Hu 2010: 214). Die Definitionen und Einstellungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit können demnach stark divergieren. Demnach sollte es nicht verwundern, dass didaktische Zugänge hier ebenfalls unterschiedlich ausfallen. Im Folgenden soll sich der Fokus auf den Begriff *bilinguale Schule* richten.

2.3 Bilinguale Schulen

Die Markierung einer Schule als bilingual stellt ein vereinfachtes Verständnis von zweisprachigen Bildungsangeboten dar. Rösch (2011: 163) nennt als gemeinsamen Nenner für bilinguale Bildungsprogramme die Tatsache, dass „Zweisprachigkeit ein Bildungsziel ist und entsprechende Bildungsbemühungen mit sich bringt.“ Die Vielfalt ergibt sich einerseits aus der Lernendenklientel, andererseits durch weitere Faktoren wie beispielsweise Schulstandort (Inland/Ausland). Wirft man einen genaueren Blick auf diese Modelle, so wird auffällig, dass ein großer Teil an Sprachminderheiten gerichtet ist (vgl. Rösch 2011: 162). Dies liegt u. a. daran, dass das Fundament für diese Modelle in den USA und Kanada gelegt wurde. Wenn an dieser Stelle also von Minderheiten die Rede ist, dann sind v. a. Personen mit Migrationshintergrund gemeint, welche die Mehrheitssprache erlernen sollen. Daher stammt auch die Bezeichnung *assimilationsorientiert* (vgl. Niedrig 2011: 89–90). Eine weitere Alternative stellen zweisprachige Modelle dar, die als Zielgruppe sowohl die Sprachmehrheit als auch die Sprachminderheit angesetzt haben (vgl. Niedrig 2011; Reich/Roth 2002: 17; Rösch 2011).

Bei den einsprachigen Modellen wird meistens eine strenge Unterscheidung zwischen *Immersion* und *Submersion* vorgenommen. Die Immersion richtete sich in ihren Anfängen an die Sprachmehrheit. Bekannt geworden ist sie durch das ‚St. Lambert Experiment‘ in Montreal (Kanada) im Jahre 1965, als englischsprachige Eltern aus der Mittelschicht das Bestreben verfolgten, dass ihre Kinder zuerst in Französisch beschult werden. Dies ging weit über einen verstärkten Fremdsprachenunterricht hinaus, da auch Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet wurden. In den folgenden Jahrzehnten wurde dieses Modell

weiterentwickelt, sodass in der Gegenwart von früher vollständiger Immersion (*early total immersion*), zeitlich verzögerter Immersion (*delayed/late immersion*) und partieller Immersion (*partial immersion*) gesprochen wird. Die verschiedenen Ausprägungen etablierten sich in unterschiedlichen Kontexten. So wird die partielle Immersion in vielen Gymnasien mit zweisprachigen Zweigen favorisiert (z. B. in Deutschland). Auch deutsche Auslandsschulen richten sich nach diesem Konzept (vgl. Niedrig 2011: 90–91; Rösch 2011: 163; Zyadtiß 2010a: 109). In diesem Kontext ist auch das CLIL-Modell häufig anzutreffen, welches für *Content and Language Integrated Learning* steht. Gekennzeichnet ist dieses Modell durch einen vertärkten Unterricht in der Fremdsprache sowie Etablierung der Fremdsprache als Sprache bestimmter Sachfächer (vgl. Neumann 2009: 320). Ein zusätzlicher Aspekt dieses Modells ist die Hinführung zu Sprachaufmerksamkeit (*Language Awareness*), deren Ziel es ist „alle Sprachen in der mehrsprachigen Situation von Lerngruppen zu berücksichtigen, kognitive, soziale und emotionale Zugänge zu eröffnen, die Entwicklung von metasprachlichen Kompetenzen – z. B. mit Hilfe von Sprachvergleichen – zu fördern“ (Neumann 2009: 320).

Durch die positive Bewertung der Immersion kam die Idee auf, dass man auch Minderheitenkinder monolingual in einer anderen Sprache als ihre Erstsprache (also in der dominanten Sprache, der Mehrheitssprache) unterrichtet könnte. Eine äußerst bildhafte Gegenüberstellung veranschaulicht jedoch die negative Kritik an dieser Übertragung des Immersionskonzepts. Während Immersion vereinfacht als das Eintauchen in ein Sprachbad dargestellt wird, in dem das Kind ungesteuert die neue Sprache erwirbt, wurde hier ein neuer Begriff gewählt: Submersion. Die Übersetzung ins Deutsche ist meist ‚Untertauchen‘ oder ‚Unterbuttern‘, wodurch die Überforderung des Kindes symbolisiert werden soll (vgl. Niedrig 2011: 91; Rösch 2011: 163; Zyadtiß 2010a: 109). Niedrig liefert einen weiteren bildhaften Vergleich, indem sie meint: „Wenige Kinder fangen in dieser Situation tatsächlich an zu schwimmen, einige halten sich mit knapper Not über Wasser, viele gehen unter“ (Niedrig 2011: 92). Spätestens bei dieser Gegenüberstellung wird deutlich, wie wichtig die Rolle des Kontexts ist. Auf der einen Seite erntet Immersion großen Beifall, auf der anderen Seite wird Submersion stark kritisiert. Der Unterschied liegt nicht nur an der Klientel, sondern auch an der Bewertung von unterschiedlichen Sprachen. Während es bei Immersionsprogrammen darum geht, dass die Erstsprache durch eine weitere ergänzt wird (*additiver Bilingualismus*), ist Submersion wie bereits anfänglich erwähnt assimilationsorientiert (*subtraktiver Bilingualismus*) (vgl. Niedrig 2011: 92–93). Als

Reaktion auf die Submersionsproblematik entstanden *Structured Immersion-* bzw. *Sheltered English*-Programme mit *withdrawal/pull-out classes*, bei denen Kinder sprachliche Unterstützung (*ESL – English Second Language*) erhalten, um später in Regelklassen unterrichtet werden zu können. Eine vergleichbare Maßnahme ist der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (vgl. Niedrig 2011: 94–95).

Eine weitere Möglichkeit sind zweisprachige Modelle, wie z. B. transitorische Modelle (*Transitional Bilingual Education*). Hier wird der Unterricht in der Erstsprache der Kinder abgewickelt, bis sie in der Möglichkeit sind, den Unterricht in der Zweitsprache zu verfolgen. Voraussetzung dafür sind homogene Schulklassen, d. h. die gleiche Erstsprache. Wie lange die Erstsprache beibehalten wird, variiert von Schule zu Schule (vgl. Niedrig 2011: 95; Reich/Roth 2002: 17).

Zwischendurch wäre eine wichtige Anmerkung in Bezug auf bilinguale Modelle zu machen. Hier spielen nicht nur praktische Ursachen eine Rolle. Auch die Art und Weise, wie mit unterschiedlichen Erstsprachen umgegangen wird, ist ein zentraler Faktor. Schröder (2010: 272) meint, dass Sprache „wohl die intimste Form der Selbstidentifikation“ sei. Durch die Präsenz von Minderheitensprachen findet also eine Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen von Minderheitenkindern statt (vgl. Niedrig 2011: 96). Dies wird als wichtig erachtet, weil bis heute Unterschiede zwischen Elite- und Minderheitenzweisprachigkeit existieren (vgl. Rösch 2011: 164). Eine der Möglichkeiten, wertschätzend mit den Erstsprache(n) von Minderheiten umzugehen, sind Spracherhaltprogramme (*Language Maintenance Programmes*). Die Sprache der Sprachminderheit (auch *language of origin*, *heritage language* oder *community language*) wird nicht durch die Sprache der Mehrheit abgelöst, sondern bleibt einerseits als Fach, andererseits teilweise als Sprache des Fachunterrichts erhalten (vgl. Niedrig 2011: 97; Reich/Roth 2002: 17–18; Rösch 2011: 162). Niedrig (2011: 97) zählt auch deutsche Auslandsschulen in diese Kategorie, obwohl sie aufgrund ihrer SchülerInnenschaft nicht das repräsentativste Beispiel sind.

Klassen sind allerdings oftmals nicht homogen. Aus diesem Grund mussten auch Alternativen entwickelt werden, die als Zielgruppe sowohl die Sprachmehrheit als auch die Sprachminderheit umfassen. Das ist insbesondere bei *Two-Way-Immersion*-Programmen (oder *Dual Language Schools*) der Fall. Zweisprachigkeit wird hier während der gesamten Schulzeit durchgesetzt, und zwar für beide Gruppen. Die Aufteilung von Sprachen kann

unterschiedlich erfolgen (nach Fach, Wochentag, Tageszeit etc.). Viele Schulen entscheiden sich für das Eine-Person-eine-Sprache-Prinzip, bei dem die Lehrpersonen mit den SchülerInnen in nur einer Sprache kommunizieren (vgl. Niedrig 2011: 97–98; Reich/Roth 2002 17–18; Rösch 2011: 162–163; Zydatiß 2010a: 109). Niedrig (2011: 97) bezeichnet dies als wechselseitige Immersionssituation. Im Idealfall führt dieses Modell zu einer additiven Zweisprachigkeit (vgl. Zydatiß 2010a: 110). Als Folge von Globalisierung und Migrationsprozessen liegt gegenwärtig ein Trend zur Mehrsprachigkeitsdidaktik vor, mithilfe derer versucht wird, alle Sprachen im Klassenzimmer miteinzubeziehen und einen wertschätzenden Umgang mit ihnen zu pflegen. Hallet/Königs (2010: 305) erwähnen als das

oberste Bildungsziel [von Mehrsprachigkeitsdidaktik, Anm. von A. V.] [...] die Fähigkeit der Individuen zur kulturellen und sprachlichen Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften und zur Partizipation an mehrsprachigen gesellschaftlichen Diskursen auch in einer anderen als der eigenen Sprache (mehrsprachige Diskursfähigkeit).

In Europa übernimmt die Europäische Union die Verbreitung dieses Konzepts. Daher soll im Folgenden auf dieses und weitere Ziele eingegangen werden.

3 Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik

„Die Komplexität des Themenfeldes ‚Mehrsprachigkeit und schulische Bildung‘ ist nur aus einer interdisziplinären Perspektive zu verstehen“, meint Fürstenau (2010: 26). Diese Meinung ist sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch unter politischen Akteuren verbreitet. Der Rat der Europäischen Union vertritt ebenfalls die Position, dass „Mehrsprachigkeit ein Querschnittsthema von großer Bedeutung ist, das soziale, kulturelle, wirtschaftliche und damit auch bildungspolitische Aspekte umfasst“ (2008: 1). Aus diesem Grund soll auch in vorliegender Masterarbeit der Faktor *Politik*, genauer gesagt *Sprachenpolitik*, einbezogen werden. Politische Entscheidungen, beispielsweise in Form von sprach(en)politischen Regulierungen, wirken sich direkt auf die Stellung von Mehrsprachigkeit aus, v. a. im Bildungswesen. Daneben bilden sie den Rahmen, innerhalb dessen Schulen und Lehrpersonen agieren können.

Eine wichtige Anmerkung soll gleich an den Anfang gestellt werden. Diese betrifft die Unterscheidung der Begriffe *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik*. Die wissenschaftliche Literatur konnte bis jetzt keine eindeutige Antwort auf diese Frage liefern. Eine mögliche Differenzierung wäre, dass unter *Sprachpolitik* sprachinterne Politik verstanden wird, während es sich bei *Sprachenpolitik* um die Wechselbeziehung zwischen verschiedenen Sprachen handelt (vgl. Ammon 2016: 638). An diesen Definitionen sollen sich die Ausführungen in den nachfolgenden Kapiteln orientieren.

Da die Interviews im Rahmen dieser Masterarbeit an einer deutschen Auslandsschule durchgeführt wurden, muss einerseits die auswärtige Sprach- und Kulturpolitik Deutschlands analysiert werden, andererseits aber auch die sprach(en)politische Situation Ungarns, in dem sich die jeweilige Auslandsschule befindet. Sowohl Deutschland als auch Ungarn sind Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Welche Funktionen die Europäische Union übernimmt bzw. wie groß ihre Reichweite in sprach(en)politischer Hinsicht ist, soll das Thema des folgenden Kapitels sein.

3.1 Einstellung der EU zur Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu deklarieren, ist eine *Wertentscheidung* die meistens durch soziopolitische Kontextbedingungen beeinflusst wird“ (Fürstenau 2011: 34). In den

letzten 20 bis 25 Jahren konnte diesbezüglich die immer stärker werdende Rolle der Europäischen Union und der mit ihr kooperierenden Institutionen beobachtet werden. Die Europäische Union und Institutionen, welche mit ihr eng zusammenarbeiten, haben ein äußerst klar definiertes Ziel in Hinblick auf Mehrsprachigkeit ausformuliert, das unter dem Motto „Muttersprache plus 2“ zusammengefasst werden kann. Der Leitsatz spiegelt das Ergebnis eines Treffens des Rates der Europäischen Union wider, welches im Jahr 2002 in Barcelona stattfand. Daher stammt auch die Bezeichnung *Barcelona-Prinzip* (vgl. Kruse 2012: 1). Dabei ist es nicht nur die Europäische Union, welche Mehrsprachigkeitspolitik betreibt. Auch der bereits erwähnte Rat der Europäischen Union wirkt hier mit. Neben ihm nehmen auch der Europäische Rat, das Europäische Parlament, die Kommission der Europäischen Union, der Ausschuss der Regionen sowie der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss eine wichtige Rolle ein (vgl. Kruse 2012: 53).

Die Bedeutung des Ziels „Muttersprache plus 2“ ergibt sich aus der Besonderheit der Europäischen Union, ein Staatenbund mit einer Vielzahl von verschiedenen Sprachen zu sein (vgl. Kruse 2012: 2). Widerspiegelt wird dies durch das Motto „In Vielfalt geeint“ (Europäische Union 2018). Derzeit existieren 24 EU-Amtssprachen. Dazu kommen noch über 60 Regional- und Minderheitensprachen (vgl. Europäische Union 2018). Es wird „ein gleichberechtigtes Nebeneinander der Sprachen Europas als National- und Fremdsprachen“ (Kruse 2012: 2) angestrebt, was jedoch in der Theorie eindeutig besser funktioniert als in der Praxis. Selbst innerhalb der Institutionen kommen nur zwei bis drei Arbeitssprachen zum Einsatz und eine Hierarchie unter den Sprachen ist nicht zu leugnen, in der v. a. das Englische über eine äußerst vorteilhafte Stellung verfügt (vgl. Kruse 2012: 2–3; Schröder 2010: 273). Die Gleichheit aller Sprachen bezeichnet Kruse (2012: 18) als „Mythos der EU“. Die internationale Position einer Sprache steht im Zusammenhang mit der auswärtigen Kulturpolitik (v. a. dem Lernen der jeweiligen Sprache im Ausland), der Mobilität der SprecherInnen dieser Sprache sowie dem Prestige, den diese Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen besitzt. Die Förderung einer bestimmten Sprache bzw. bestimmter Sprachen ist daher eine äußerst sensible Angelegenheit. Dadurch ergibt sich das Dilemma, wie man *alle* Sprachen der Europäischen Union fördern kann, ohne die Vormachtstellung der englischen Sprache weiter zu stärken bzw. ist es auch eine Frage, ob die Dominanz des Englischen dermaßen negativ ist, wie es an manchen Stellen behauptet wird (vgl. Kruse 2012: 5–19). Aktuell wird sogar die Brückenfunktion des Englischen zu

anderen Sprachen hervorgehoben, als eine Art „gateway to languages“ (Schröder 2010: 274).

Die Europäische Union ist ein Staatenbund und verfolgt somit übernationale Interessen, auch in sprachenpolitischer Hinsicht. Das Verhältnis zwischen nationalen Interessen und denjenigen der Union bietet jedoch Konfliktpotenzial (vgl. Kruse 2012: 41–42). Bereits im *Vertrag von Maastricht* (Europäischer Rat 1992) wird das Subsidiaritätsprinzip hervorgehoben, welches die Zuständigkeiten der jeweiligen Nationalstaaten einerseits und der Europäischen Union andererseits festlegt. Im Vertrag ist festgehalten, dass die Europäische Union lediglich eine unterstützende Rolle im Bildungswesen der Mitgliedsstaaten einnimmt. Die EU kann nur in Form von *soft laws* Richtlinien formulieren. Unter diesen versteht man Weiß- und Grünbücher, Mitteilungen, Empfehlungen, Leitlinien usw. Wie und ob diese umgesetzt werden, liegt bei der Entscheidung der Mitgliedstaaten. Die EU und die mit ihr kooperierenden Institutionen nehmen daher nur eine Unterstützerrolle ein, gleichzeitig herrscht eine implizite Verpflichtung zur Umsetzung vor. Die Art der Umsetzungen bleibt den Mitgliedsstaaten überlassen (vgl. Kruse 2012: 43–47).

1995 erschien das von der Europäischen Kommission herausgegebene Weißbuch unter dem Titel *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* in dem das grobe Ziel genannt wird, dass jeder drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte. Dies ist das erste Dokument, in dem das Lernen von zwei zusätzlichen Sprachen Erwähnung findet (vgl. Kruse 2012: 98). Ab dem Jahr 2000 kam es zu neuen Aktionen. 2001 wurde im *Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juni 2000* zum Europäischen Jahr der Sprachen erklärt (Europäisches Parlament 2000). Außerdem zeigte sich ein immer deutlicher werdendes Interesse an der Feststellung der Sprachkenntnisse der EU-Bürgerinnen und -bürger, wie beispielsweise in der *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat – Europäischer Indikator für Sprachkompetenz* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005b) wurde für eine objektive Sprachkompetenzmessung plädiert. Seit 2001 wird dafür der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (Europarat 2001) eingesetzt.

Ein eindeutiges Ja zur Mehrsprachigkeit lässt die Europäische Union verlauten. Doch was sind nun die wichtigsten Argumente für Mehrsprachigkeit nach Ansicht der Europäischen Union und ihrer Institutionen? In der *Mitteilung der Kommission an den Rat, das*

Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen - Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 - 2006 (Europäische Kommission 2003) wird u.a. die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für den interkulturellen Dialog hervorgehoben: „Andere Sprachen zu erlernen und zu sprechen ermutigt uns, uns anderen, ihren Kulturen und Ansichten stärker zu öffnen“ (Europäische Kommission 2003: 3). Im Aktionsplan wird auch nahegelegt, dass der Fremdsprachenunterricht so früh wie möglich eingeführt werden sollte, am besten bereits im Kindergarten. Das soll den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen erleichtern, die zur grundlegenden Ausstattung der europäischen Bürgerinnen und Bürger gehören. Vielfalt ist das, was die europäische Identität ausmacht, daher soll auch die Vielfalt der Sprachen gefördert werden. (vgl. Europäische Kommission 2003: 3–22; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a: 9). Der interkulturelle Dialog schließt auch ein gegenseitiges Verständnis, sozialen Zusammenhalt und Respekt ein (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 3–6; Rat der Europäischen Union 2008: 1). Europa soll als „ein Miteinander vielfältiger Unterschiede“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a: 2) gesehen werden. Um die harmonische Koexistenz dieser Unterschiede sichern zu können, müssen mehrsprachige Personen die Rolle von Bindegliedern übernehmen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 6). Im Dokument *Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung* wird dies folgendermaßen zusammengefasst: „Das Hauptziel besteht also darin, das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 5).

Neben den interkulturellen, also auch zwischenmenschlichen Vorteilen werden zahlreiche genannt, die sich primär auf das Individuum beziehen. Zu den häufigsten gehören die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten sowie die Förderung des Lesens und Schreibens in der Muttersprache, da beide zur Errichtung einer Wissensgesellschaft beitragen (vgl. Europäische Kommission 2003: 3; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005b: 3; Rat der Europäischen Union 2008: 1). Kruse nennt auch positiven Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit und Teamfähigkeit (2012: 236). An anderen Stellen wird die Innovationsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit mehrsprachiger Personen betont (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 9). Diese wiederum tragen zur

Schaffung eines wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraums bei (vgl. Europäische Kommission 2003: 3; Rat der Europäischen Union 2008: 1–2). Somit spielt auch der wirtschaftliche Faktor eine entscheidende Rolle, insbesondere in Hinblick auf missglückte oder nicht zustande gekommene Kooperationen zwischen potenziellen Wirtschaftspartnerinnen und –partnern (vgl. Europäische Kommission 2003: 22).

Sprachkenntnisse beeinflussen auch die Mobilität positiv, dies wiederum wirkt sich auf die Wirtschaft aus. Die Mobilität von Lehrenden und Lernenden, oder generell von Bürgerinnen und Bürgern der EU, soll daher durch unterschiedliche Programme unterstützt werden (vgl. Europäische Kommission 2003: 3–5). In der *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat. Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005b) wird der positive Einfluss von Sprachkenntnissen auf die Mobilität und Wirtschaft betont:

Da Fremdsprachenkenntnisse den Bürgern die Möglichkeit geben, in vollem Umfang von ihrer Freiheit Gebrauch zu machen, in einem anderen Mitgliedstaat zu arbeiten oder zu studieren, tragen sie bei zum Aufbau eines wirklich europäischen Arbeitsmarktes (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005b: 3).

Die Chance, sich in einem globalen Wettbewerb zu beweisen, wird dadurch gesteigert (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 8). Mobilität und Sprachkenntnisse bedingen sich gegenseitig (vgl. Kruse 2012: 169). Einerseits ermöglichen Sprachkenntnisse das Studieren und Arbeiten in unterschiedlichen Ländern, andererseits eröffnet die Mobilitätsfreiheit Gelegenheiten, neue Sprachen zu erlernen. Während jedoch im multinationalen Kontext die Dominanz der englischen Sprache unleugbar ist, spielen in binationalen Situationen die Sprachen der jeweiligen Partnerstaaten eine wichtige Rolle (vgl. Kruse 2012: 247–249). Mit anderen Worten: Es muss eine realistische Einschätzung des Fremdsprachenbedarfs erfolgen. Auch im Dokument *Eine lohnende Herausforderung – wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann* wird (Maalouf 2008: 7) die Bedeutung von bilateralen Beziehungen, die in erster Linie von Sprachkenntnissen in der Sprache des jeweils anderen profitieren würden.

In der wissenschaftlichen Literatur besteht nicht nur deshalb die Diskussion, ob die Europäische Union als Einheit überhaupt identitätsstiftend sein kann. Kruse steht dem kritisch gegenüber, wenn er sagt: „Nur die Schaffung des institutionellen Rahmens EU allein gewährleistet keine Identitätsbildung“ (Kruse 2012: 152). Trunk meint dazu:

Zur Formierung einer europäischen Identität konnten die Sprachverhältnisse in den Institutionen jedoch nicht beisteuern: Da die Herausbildung der kulturellen Gemeinsamkeit, die im gemeinsamen Gebrauch einer *Lingua franca* besteht, unmöglich blieb, war dieser Weg auf lange Frist versperrt (Trunk 2007: 100)

Eine Verschmelzung wird demnach ausgeschlossen, da die Dominanz einer Sprache von der Europäischen Union abgelehnt wird und kein Fach namens „europäische Fremdsprache“ (Kruse 2012: 254) existiert. Schröder (2010: 275) bezeichnet das Aufgeben der eigenen Sprache als „kulturelle Deprivation“. Er beobachtet ein „Verlangen nach regionaler Geborgenheit“ (Schröder 2010: 275). Auch Kruse ist der Meinung, dass die Region seit der Europäischen Union als Identitäts-Konkurrenz gegenübersteht (vgl. Kruse 2012: 157). Region, aber auch der Nationalstaat stehen also der Europäischen Union gegenüber, die sich als unpassend erweist, da sie keine gemeinsame Sprache bietet. Daher sieht auch Schröder (2010: 275) die Mehrsprachigkeitspolitik als mögliche Alternative. Die Mehrsprachigkeitspolitik richtet sich dabei auf zwei wichtige Bereiche. Auf der einen Seite steht die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit als Folge der Globalisierung und die Annahme neuer Minderheiten (allochthone Minderheiten). Auf der anderen Seite befinden sich die autochthonen Minderheiten, die bereits seit mehreren Generationen in einem anderen Staat existieren. Im Folgenden soll die Konzentration eher auf Zweitere erfolgen. Luis Durnwalder, Landeshauptmann Südtirols, formuliert es in einem Zitat folgendermaßen: „Aber Europa muss verstehen, dass Europa nur schön und liebenswert sein ist und für uns alle Heimat bedeuten kann, wenn wir auch die kleinen Heimaten – das heißt die eigene Identität, das sind die einzelnen Regionen und Minderheiten – ernst nehmen“ (Kowar 2018: 22).

Bereits 1992 und 1994 wurden von dem Ministerkomitee des Europarats zwei äußerst wichtige Dokumente verabschiedet: die *Europäische Sprachencharta der Regional- und Minderheitensprachen* und das *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*. In Kraft traten beide im Jahr 1998 (vgl. Pan 2016a: 268; Pan 2016c: 317). Im Falle eines konkreten Beispiels, der deutschen Minderheit in Ungarn, spricht man von einer *konationalen Minderheit*. Dies bedeutet, dass ihre Angehörigen einen *Mutterstaat* (engl. *kinstate*) besitzen, in dem sie die Mehrheitsbevölkerung bilden. Mit diesen Personen haben sie auch die sprachliche, kulturelle und ethnische Identität gemeinsam. Gleichzeitig sind sie Staatsbürgerinnen und –bürger des Staates, in dem sie sich niedergelassen haben. Dieser wird als *Wohnsitzstaat* bezeichnet. Aus diesem Umstand ergibt sich eine zweifache Bindung der Minderheit, eine an den Mutterstaat und eine an den Wohnsitzstaat. Beide

Staaten haben bestimmte Verpflichtungen gegenüber der Minderheit. Der Mutterstaat muss die Beziehung zu seiner Minderheit pflegen, der Wohnsitzstaat muss neben den üblichen Rechten, die alle Staatsbürgerinnen und –bürger genießen, auch Schritte in Richtung Minderheitenschutz garantieren können (vgl. Pan 2016c: 311–318). Aufgrund der unterschiedlichen Auffassung von Minderheitenschutz in den verschiedenen Ländern der EU liegt keine gesamteuropäische Lösung dieser Frage vor. Vielmehr ist es den einzelnen Staaten überlassen, Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen, während der Europarat die Kontrollfunktion übernimmt (vgl. Pan 2016b: 325–327). Im Folgenden soll anhand der Beispiele von Deutschland (*Mutterstaat*) und Ungarn (*Wohnsitzstaat*) die doppelte Bindung der deutschen Sprache veranschaulicht werden.

3.2 Sprachen- und Kulturpolitik Deutschlands

Die Rolle der deutschen Sprache im Ausland kann als übergreifendes Thema verstanden und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. So ist sie sowohl ein Teil der auswärtigen Sprach- als auch der Bildungs- und Kulturpolitik. Zentral ist das Attribut *auswärtig*, welches die Richtung der politischen Maßnahmen vorgibt. Diese sollen nicht nur deutsche Staatsbürgerinnen und –bürger im Ausland erreichen, sondern auch Angehörige deutscher Minderheiten (vgl. Schneider 2000: 23). Letztere erscheinen als Sprachminderheit in 19 Staaten Europas (vgl. Pan 2016a: 259).

Ob in bestimmten Dokumenten und Projekten nun die Rede von Sprach-, Bildungs- oder Kulturpolitik ist, lässt sich nicht immer klar entscheiden. Die drei Bereiche sind eng miteinander verwoben und aus diesem Grund werden sie in folgendem Kapitel in einem komplementären Nebeneinander erwähnt, und zwar im Sinne, dass die Vermittlung von Sprache ohne Kulturvermittlung nur schwer möglich ist und vice versa. Schröder formuliert es folgendermaßen: „Da Sprache und Kultur in enger Beziehung zueinander stehen – Sprache ist wortgewordene Kultur, und Kultur spiegelt Sprache – muss S. [Sprachpolitik, Anm. von A. V.] immer auch als eine besondere Form der Kulturpolitik gesehen werden“ (Schröder 2010: 272). Hoffmann äußert sich ebenfalls besonders treffend, wenn er meint, man solle aufhören „Spracharbeit und kulturelle Programmarbeit gegeneinander auszuspielen. Beide sind wichtige und sich ergänzende Komponenten einer auf interkulturellen Dialog angelegten auswärtigen Kulturpolitik“ (Hoffmann 2000: 64).

Wichtig wäre es auch anzumerken, dass die auswärtige Kultur- und Sprachpolitik Deutschlands in den letzten sechs bis sieben Jahrzehnten einen grundlegenden Wandel durchlaufen hat. 1945 markierte das Ende des Zweiten Weltkrieges und den Beginn der Nachkriegszeit. Die frühen Nachkriegsjahre waren gebrandmarkt von der nationalsozialistischen Diktatur und ihrem Missbrauch von Sprache zu politischen Zwecken (vgl. Stark 2000: 93). Der Begriff *Sprachpolitik* verschwand aus dem öffentlichen Diskurs (vgl. Bader 1999: 46). An Sprachförder- oder sogar Sprachverbreitungspolitik war überhaupt nicht zu denken. Das Vertrauen in Deutschland war gebrochen und dieses galt es langsam aufzubauen (vgl. Hoffmann 2000: 61). Eine Ausnahme bildete von Anfang an die Unterstützung der deutschen Minderheiten und Auslandsschulen (vgl. Sattler 1964: 20). Dies könnte man durch das Argument legitimieren, dass hier keine *Verbreitung* des Deutschen angestrebt wurde, sondern lediglich die *Pflege* unter Personen, deren Erstsprache ohnehin Deutsch war. Aufgrund des Kalten Krieges gestaltete sich dies in Ost- und Südeuropa jedoch schwierig (vgl. Schneider 2000: 59). „In den Staaten Osteuropas brach die Tradition der privaten deutschen Auslandsschulen nach 1945 völlig ab“ (Schneider 2000: 60). In bestimmten Ländern dieser Region herrschte sogar Deutschverbot (vgl. Frank 1995: 48–49).

Schneider räumt den Auslandsschulen einen wichtigen Platz ein, indem er sagt, dass sie neben den verschiedenen Kulturinstituten „den wichtigsten Träger der Sprachverbreitung“ (Schneider 2000: 71) darstellten. Durch den Rückgang der SchülerInnenschaft mit deutscher Erstsprache nahmen diese Schulen auch Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache auf, welche Deutsch als Fremdsprache erlernten. Auf diese Weise entstand das Konzept der Begegnungsschule, an der entweder bilingual unterrichtet wurde oder zumindest der Deutschunterricht intensiver war als an anderen Schulen. (vgl. Schneider 2000: 62). Demnach fand hier ein nebeneinander von muttersprachlichem (bzw. erstsprachlichem) und fremdsprachlichen Deutschunterricht statt (vgl. Witte 1991: 230). Die Einflussnahme der BRD auf Schulen im Ausland wurde mit der Zeit immer schwieriger, da diese in die Schulsysteme der jeweiligen Gastländer eingebettet wurden. Auch die Einteilung in bestimmte Kategorien gestaltete sich dadurch kompliziert. Die ursprüngliche Kategorisierung bestand aus Sprachgruppenschulen (für die Kinder deutscher Auswanderer und Auswanderinnen), Begegnungsschulen (deutschsprachige und nichtdeutschsprachige Kinder), Botschafts- und Expertenschulen sowie öffentliche und private Schulen der Gastländer, an denen Deutschunterricht

angeboten wurde. Diese Schultypen verschwammen und als Reaktion darauf wurden bestimmte Richtlinien zusammengetragen worden, nach denen sich die Schulen orientieren sollten. Zu diesen gehörte die Zweisprachigkeit der Schule (mit einer veränderlichen Dominanz der Sprachen), eine Diversität der SchülerInnenenschaft (deutschsprachig und nicht deutschsprachig sowie aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten), die Aufgabe der Kulturvermittlung, die Anpassung des Unterrichtsprogramms an die Bedürfnisse der Gastländer sowie die damit verbundene Integration in die nationalen Schulsysteme. Dies war nötig, da Ende der 70er Jahre skeptische Stimmen immer lauter wurden, welche die Effizienz der Auslandsschulen bezweifelten. Diese Skepsis äußerte sich in der Forderung nach einer Überprüfung deutscher Auslandsschulen (erster Punkt im Bericht) (vgl. Deutscher Bundestag 1975: 5–55).

Die von der Kommission vorgeschlagene Alternative ist das Modell der *bikulturellen Schule*. Im Text wird sie als „Stätte der Begegnung zweier Kulturen und Sprachen“ (Deutscher Bundestag 1975: 57) vorgestellt. Grundsätzlich handelte es sich um ein äußerst flexibles Modell, das an den jeweiligen Schulstandort angepasst werden konnte. Gleichzeitig spielte auch ein gewisses Wunschdenken mit, d. h. die Kommission war sich dessen bewusst, dass nicht alle Ideen 1:1 umgesetzt werden konnten. Nichtsdestotrotz sollte dieser Schultyp ein Leitwert für alle Schulen darstellen, mit Ausnahme der Expertenschulen. Die Flexibilität zeigte sich in der Erstreckung von der Primar- bis zur Sekundarstufe und umfasste auch berufsorientierende und berufsvorbereitende Zweige. Das Ziel, die Auslandsschulen in das jeweilige nationale Schulsystem zu integrieren, ist ebenfalls deutlich zu erkennen, indem die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulbildung einen Abschluss erhalten sollen, der in beiden Ländern anerkannt wird. Auch der Übergang aus einer Auslandsschule in eine Schule des Gastlandes (sowie umgekehrt) sollte ermöglicht werden (vgl. Deutscher Bundestag 1975: 57–58). Voraussetzung dafür war u. a. ein bilingualer Unterricht. So heißt es im Bericht: „Die Verbindung zweier Kulturen wird im allgemeinen getragen von der ausgewogenen Verwendung zweier Unterrichtssprachen“ (Deutscher Bundestag 1975: 58). Zu erwähnen sei noch, dass der Deutschunterricht sich an einer Fremdsprachenmethodik orientierte (vgl. Deutscher Bundestag 1975: 58). Dies wiederum kann als Zeichen für die Umwandlung der auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands aufgefasst werden, die sich nicht mehr ausschließlich an deutsche Minderheiten richtete, sondern auch immer mehr für die einheimische Bevölkerung öffnete (vgl. Sattler 1964: 20). Andere Schultypen blieben

zwar weiterhin bestehen, jedoch steht im Bericht, dass „der bikulturellen Schule eine Vorzugsstelle einzuräumen ist“ (Deutscher Bundestag 1975: 60). Die Beziehungen zu Osteuropa waren aufgrund der Einflussnahme der DDR distanziert (vgl. Bundesregierung 1977: 8). Trotz allem wollte die Bundesregierung „keine Gelegenheit versäumen, um die kulturellen Beziehungen zu den osteuropäischen Ländern weiter zu entwickeln“ (1977: 16). Zwar wurden mehrere Kulturabkommen mit osteuropäischen Staaten unterzeichnet (u. a. 1977 mit Ungarn), dies verhinderte jedoch keine Stagnation zwischen der BRD und den mittel- und osteuropäischen Ländern, die bis 1985 andauerte (vgl. Bundesregierung 1977: 17; Schneider 2000: 116).

Eine Erklärung für diese äußerst positiven Haltung gegenüber dem Auslandsschulwesen findet sich im Bericht *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt* (Bundesregierung 1985) wieder. Schneider bezeichnet den Bericht als bis dahin „umfangreichste offizielle Bestandsaufnahme für die auswärtige Sprachpolitik“ (2000: 35). Im Bericht findet ein Rückbezug auf die bereits erschienenen Dokumente statt und es wird noch einmal nachdrücklich die Bedeutung von auswärtiger Sprachpolitik unterstrichen. Den Kern des Berichts bilden die Behauptungen, durch Sprachvermittlung würde ein positiver emotionaler Bezug zu Deutschland geschaffen werden und jener würde sowohl ökonomische (Wirtschaftsbeziehungen) als auch politische Vorteile (internationale Verständigung) mit sich bringen. Dabei wird das Schulwesen als Ausgangspunkt genommen, da von der Stellung des Deutschen als Schulfach in einem bestimmten Land weitere Bereiche, wie beispielsweise die Erwachsenenbildung und Auslandsgermanistiken abhängen (vgl. Bundesregierung 1985: 7–20). Der Zusammenhang zwischen Sprachvermittlung (einschließlich Kulturvermittlung) sowie wirtschaftlichem und politischem Gewinn wird in folgendem Zitat durch den Aspekt der Prestigevermehrung ergänzt:

Daß eine bestimmte Sprache als Fremdsprache an Schulen gelehrt wird, bedeutet eine besondere Wertschätzung für das Land, in dem sie gesprochen wird. Es heißt, daß dieses Land dem anderen kulturell, wirtschaftlich und politisch etwas anzubieten vermag und Kontakte zu ihm von Vorteil sind. Es liegt daher im Interesse der Bundesrepublik Deutschland, daß Deutsch eine privilegierte Stellung in möglichst vielen Ländern beibehält bzw. erreicht (Bundesregierung 1985: 15).

Innerhalb des Schulwesens werden deutsche Auslandsschulen besonders hervorgehoben. Sie zählen zu den ersten Vermittlern der deutschen Sprache und ihre Tradition reicht bis ans Ende des 19. Jahrhunderts zurück, wo ein Schulfonds zu ihrer Unterstützung gegründet

worden war. Im Bericht wird auch die sich wandelnde Rolle von Auslandsschulen beschrieben. Die ersten Auslandsschulen wurden überwiegend von deutschen Auswanderern gegründet, damit deutschsprachige Kinder Unterricht in ihrer Erstsprache genießen konnten. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, der einen großen Einschnitt ins Auslandsschulwesen markierte, sah man sich einer großen Schultypenvielfalt entgegen, an welche deutsche Lehrkräfte entsandt wurden. Insbesondere Begegnungsschulen und Schulen mit einem verstärkten Deutschunterricht wird im Bericht eine bedeutende Rolle zugeschrieben (vgl. Bundesregierung 1985: 10–18). Die Erschaffung eines emotionalen Bandes soll dabei der Sprachvermittlung zugutekommen:

Mit den deutschen Auslandsschulen sollen aber nicht nur Menschen deutscher Herkunft im Ausland erreicht werden, sondern auch einheimische Interessierte. Letztere schicken ihre Kinder gerne auf deutsche Schulen, da diese oft zu den besten Schulen im Lande zählen. Schüler, die eine deutsche Schule besucht haben, beweisen häufig Verbundenheit zu ihrer alten Schule und zu allem Deutschen. Sie sind gewöhnlich interessiert, ihre eigenen Kinder wieder auf eine deutsche Schule zu schicken und pflegen mannigfaltige Beziehungen zu Deutschland. Auch dies ist mit der Förderung der deutschen Auslandsschulen beabsichtigt, die das kostspieligste, wegen ihrer Langzeitwirkung aber auch das wirksamste Instrument zur Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland sind (Bundesregierung 1985: 18).

Der Grund, warum die Politik an diesem Schultyp festhielt, lässt sich auch dem Text entnehmen: „Viele Begegnungsschulen gehören nach wie vor zu den besten Schulen des jeweiligen Landes und entlassen ihre Schüler mit einer guten Kenntnis mehrerer Sprachen und Kulturen“ (Bundesregierung 1988: 4). Die Förderung von zwei Sprachen sowie die Vereinbarkeit von zwei Lehrplänen verlieh der Begegnungsschule ein besonderes Prestige. Daneben vereinte der Typus der Begegnungsschule die Betreuung beider Zielgruppen (Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit und Kinder mit der Staatsbürgerschaft des Sitzlandes) gerecht werden konnte: „Dem kulturpolitischen Ziel der Begegnung und gleichzeitig dem Ziel der schulischen Versorgung deutscher Staatsangehöriger im Ausland wird am besten der Schultyp der Begegnungsschule gerecht“ (Bundesregierung 1988: 10).

Die Wiedervereinigung der zwei deutschen Staaten im Jahr 1990 sowie der Zerfall des Ostblocks ab 1989 brachten eine optimistische Grundhaltung mit sich und ermöglichten die Fokussierung auf die Länder Mittel- und Osteuropas. Gerechtfertigt wurde letztere durch die hohe Nachfrage nach Deutsch in dieser Region, sowohl als Muttersprache als auch als Fremdsprache (vgl. Schneider 2000: 91). Im Dokument *Das Bild des vereinten Deutschland als Kulturnation in einer sich wandelnden Welt* (Bundesregierung 1993) wurde Folgendes dazu festgehalten: „Zum Deutschen als Muttersprache oder der Sprache ihrer Vorfahren bekennen sich mehrere Millionen Menschen als deutsche Minderheiten in

Ländern vor allem Mittel- und Osteuropas und in den Nachfolgestaaten der früheren Sowjetunion“ (Bundesregierung 1993: 9). Der sektorale Schwerpunkt bestand weiterhin im Schulwesen, wo die wichtigsten Punkte die Modernisierung des Deutschunterrichts sowie die Förderung des Deutschunterrichts in den Gebieten deutschsprachiger Minderheiten darstellten. Die Umsetzung dieser Ziele verzögerte sich allerdings aufgrund der langjährigen Dominanz des Russischen, nicht nur in Ungarn, sondern auch in anderen ehemaligen Ostblockstaaten. Deutsch als Muttersprache war hauptsächlich noch in der Generation der Groß- und Urgroßeltern präsent (vgl. Schneider 2000: 96–99). Schneider nennt dafür zwei entscheidende Gründe:

Die Ursache für die geringe Verbreitung des Deutschen liegt einerseits darin, daß die Möglichkeiten für Angehörige deutscher Minderheiten, die deutsche Sprache zu benutzen und in der Schule als Muttersprache zu erlernen, auf dem Gebiet der Sowjetunion – wie auch in den mittel- und osteuropäischen Staaten – nach dem Zweiten Weltkrieg zum Teil massiven Beschränkungen unterworfen waren. Daneben führte auch die freiwillige Assimilation zum Verlust der deutschen Muttersprache (Schneider 2000: 100).

In den 90er Jahren trafen demnach mehrere Faktoren zusammen, welche die Förderung der deutschen Sprache und explizit des Auslandsschulwesens in Mittel- und Osteuropa begünstigten. Mittel- und Osteuropa boten sich aber nicht nur aufgrund der hohen Nachfrage und der räumlichen Nähe an. Auch die immer stärker werdende Dominanz der englischen Sprache stellte eine Bedrohung für den Status des Deutschen dar. Dies erforderte ebenfalls die Konzentration auf eine Region, in welcher das Interesse an der deutschen Sprache noch präsent war (vgl. Hoffmann 2000: 61–63). Nicht nur Personen mit deutschem Pass erhielten dabei Unterstützung, sondern auch die Bevölkerung des Ziellandes, wobei hervorzuheben sei, dass diese einer Personengruppe zugutekam, welche deutsche Vorfahren hatte. Trotz Angehörigkeit zur deutschen Minderheit erhielten die Kinder Deutschunterricht, der sich nach einer Fremdsprachendidaktik richtete (vgl. Schneider 2000: 183–184). Diese Tendenz verstärkte sich mit der Jahrtausendwende und es wurden neue Maßnahmen konzipiert.

Ab dem Jahr 2000 wurde die auswärtige Kulturpolitik der Nachkriegszeit endgültig als Geschichte verbucht und eine eindeutig europäische Perspektive tritt ans Tageslicht (vgl. Auswärtiges Amt 2000: 2–3). So heißt es gleich zu Beginn im Abschnitt zu den Zielen und Grundsätzen: „Auswärtige Kulturpolitik vermittelt Kultur aus Deutschland als Teil der europäischen Kultur. Sie kennzeichnet Deutschland als Kulturstaat im Dialog mit der internationalen Gemeinschaft der Staaten.“ (Auswärtiges Amt 2000: 1). Deutschland

existiert somit nicht isoliert, sondern ist Teil eines größeren Ganzen, der Europäischen Union. Da die Europäische Union kein ausschließlicher Kulturbund, sondern in erster Linie als politischer und wirtschaftlicher Zusammenschluss besteht, dient die auswärtige Kulturpolitik einer Annäherung von Staaten in vielfacher Hinsicht:

Auswärtige Kulturpolitik beschränkt sich jedoch nicht auf Kulturvermittlung, sondern fördert Dialog, Austausch und Zusammenarbeit zwischen Menschen und Kulturen. Sie dient der zwischenstaatlichen und zwischenmenschlichen Verständigung, setzt sich für Weltoffenheit und Weltläufigkeit ein und baut Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und unverzichtbare Netzwerke für die politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit auf – und zwar langfristig. Auswärtige Kulturpolitik gewinnt Partner und Freunde für Deutschland und fördert so unmittelbar vitale Interessen unseres Landes (Auswärtiges Amt 2000: 1–2).

Eine der wichtigsten Initiativen ist die Gründung des PASCH-Netzwerks im Jahr 2008. Die Abkürzung steht für *Schulen: Partner der Zukunft*. Das Schulnetzwerk erwies sich als geeignetes Instrument für eine wichtige Zielgruppe der deutschen auswärtigen Kulturpolitik – junge und gebildete Menschen (vgl. Auswärtiges Amt 2011: 1–24). Das deutsche Auslandsschulwesen verhilft dabei, der zukünftigen ausländischen Elite den Weg zu ebnen:

Etwa 74% der Schüler Deutscher Auslandsschulen kommt aus den Sitzländern der Schulen. Viele besuchen deutsche Universitäten und bleiben unserem Land auch beruflich verbunden. So entstehen **Netzwerke**, auf die sich Außenpolitik, Exportwirtschaft und Kultur stützen können (Auswärtiges Amt 2011: 23).

Bereits 2009 wurde betont, dass deutsche Auslandsschulen samt anderer Schultypen, die von der deutschen auswärtigen Kulturpolitik gefördert werden, eine anziehende Wirkung auf Kinder und Eltern haben. Aus diesem Grund würde auch die SchülerInnenanzahl steigen und sich eine Investition in diese Schulen lohnen (vgl. Auswärtiges Amt 2011: 24). Im 20. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (Auswärtiges Amt 2017: 78) ist die Rede von 1900 PASCH-Schulen mit ca. 600.000 Schülerinnen und Schülern. Auch hier blieben Mittel-, Ost- und Südosteuropa Schwerpunktregionen (vgl. Bundesregierung 2009: 25). Eine Brückenfunktion erfüllen ebenfalls deutsche Minderheiten in diesen Gebieten, da sie die Bindung an die deutsche Sprache erhalten wollen (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 91). Die Entwicklung der deutschen Sprache im Ausland sowie des deutschen Minderheitenschulwesens soll im Folgenden am Beispiel Ungarns dargestellt werden.

3.3 Sprachen- und Kulturpolitik Ungarns

3.3.1 Historische Wurzeln des Deutschen in Ungarn

Die bedeutsame Stellung der deutschen Sprache in Ungarn lässt sich anhand mehrerer Faktoren ableiten. Während aktuell eher die wirtschaftlichen Gründe dominieren dürften, sollte der historisch-politische Hintergrund nicht außer Acht gelassen werden. Das Zusammenspiel dieser Faktoren führt zu dem besonderen Umstand, dass in Ungarn sowohl Deutsch als Fremdsprache als auch Deutsch als Minderheitensprache nebeneinander existieren und auch an Schulen angeboten werden (vgl. Müller 2010b: 96). Die geografische Nähe der ungarischsprachigen Gebiete zu den deutschsprachigen führte äußerst früh zu einem regen Kontakt, sodass sich bereits im Mittelalter, genauer im 10. und 11. Jahrhundert, die ersten deutschen Sprachinseln auf fremdem Gebiet herausbildeten. In der Geschichte wird zwischen mehreren Phasen der Ansiedlung deutscher Bewohnerinnen und Bewohner gesprochen, die je nach Phase und Niederlassungsgrund einer anderen sozialen Schicht angehörten. Es kam v. a. nach der Türkenherrschaft im 17. und 18. Jahrhundert zu Kolonisierungen zum Zwecke einer Wiederbevölkerung des ungarischen Territoriums. Die sogenannten nachtürkischen Deutschen mit dem Sammelnamen „Schwaben“ ließen sich in Gebieten nieder, die auch heute noch eine deutschsprachige Minderheit beherbergen. Dabei handelt es sich um folgende Regionen: das Ungarische Mittelgebirge (der Buchwald, das Schildgebirge und das Ofner Bergland), Südtransdanubien (die „Schwäbische Türkei“ mit den Komitaten Brana, Tolnau und Schomodei), Ostungarn (Komitat Sathmar), Slawonien und Syrmien sowie das Banat und die Batschka (vgl. Erb 2010: 118–119; Müller 2010b: 96). Insbesondere letztere wird noch öfters Erwähnung finden, da sich in ihr die Kleinstadt Baja/Baje befindet, die wiederum der Standort des Gymnasiums ist, an dem die Interviews durchgeführt wurden. Neben der Präsenz als Minderheitensprache spielte Deutsch auch als Fremdsprache eine zentrale Rolle. Sowohl im Königreich Ungarn als auch später im ungarischsprachigen Teil der Habsburgermonarchie (vom 16. bis zum 19. Jahrhundert) wurde die deutsche Sprache erlernt. Das Erlernen war zu der Zeit jedoch an adlige Herkunft oder die entsprechenden finanziellen Betuchung geknüpft. Die Vermittlung fand durch Erzieherinnen und Hauslehrer sowie den sogenannten Kinderaustausch statt. Deutsch galt demnach als Bildungssprache in der ungarischen Bevölkerung und blieb nur einem bestimmten gesellschaftlichen Stand vorbehalten. 1777 wurde der Deutschunterricht im Zuge von

Maria Theresias „Ratio educationis“ an ungarischen Schulen eingeführt (vgl. Vizkelety 2009: 17; zit. n. Rada 2010: 6–9). 1784 verdrängte das Deutsche mittels der Sprachverordnung Kaiser Josefs II. die Amts- und Schulsprache Latein, womit man gleichzeitig von einer Institutionalisierung des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts sprechen kann (vgl. Paul 2001: 1544).

Während der Deutschunterricht bis dato in bildungsnahen Schichten der ungarischen Bevölkerung ein Zeichen von sozialem Prestige war, erwachten im 19. Jahrhundert die ersten Gedanken von einem Nationalstaat, dessen wichtigstes Symbol u. a. die Nationalsprache darstellte (vgl. Rada 2010: 10). Nach dem Ausgleich 1867 kam es noch zu einem letzten großen Einwanderungsschub von Deutschen nach Ungarn, doch gerade aufgrund von nationalen Bestrebungen assimilierte sich die neue Bevölkerung (vgl. Erb 2010: 120–124). Welche Bedeutung einer Sprache also zugesprochen wurde, hing ausgesprochen stark mit dem politischen Klima des jeweiligen zeitlichen Kontexts zusammen. Die gewandelte Beziehung zum Deutschen lässt sich als Akt der Rebellion gegen das Habsburgerreich sehen (vgl. Rada 2010: 10). So meint Rada (2010: 10): „Die Abneigung gegen das Deutsche ist die logische Folge der Abneigung gegen die deutschsprachigen Unterdrücker.“ Indem die ungarische Sprache 1844, im europäischen Vergleich relativ spät, den Status einer Staats- und Schulsprache erhielt, galt sie besonders als Ausdruck des Nationalstolzes und der nationalen Identität (vgl. Erb 2010: 123; Rada 2010: 10).

Trotz Verdrängungsversuche bildeten im Jahr 1910 Deutsche fast ein Zehntel der Gesamtbevölkerung (2.037.435, d. h. 9,8%). Das Ende des Ersten Weltkrieges bedeutete jedoch für Ungarn einen enormen Territorialverlust (zwei Drittel des Gesamtterritoriums) der mit einem genauso großen Bevölkerungsverlust einherging. Unter den abgetrennten Gebieten befanden sich auch solche, die eine beträchtliche ungarndeutsche Minderheit besaßen und so war die Zahl der Ungarndeutschen 1920 nur noch bei 550.062. Parallel dazu wurde 1907 das Gesetz unter dem Namen „Lex-Aponyi“ verabschiedet, welches vorsah, dass Schülerinnen und Schüler mit nicht ungarischer Erstsprache Ungarisch bis zum Abschluss des vierten Schuljahres erlernten. Erwähnenswert ist auch die Einteilung von Schulen in drei Typen, die seit 1923 eingeführt wurde. In Typ-A-Schulen wurden alle Fächer in der Minderheitensprache abgehalten. Ungarisch erschien hier lediglich als Pflichtschulfach. Typ-B-Schulen boten einen zweisprachigen Unterricht an, sodass die eine

Hälfte der Fächer auf Ungarisch und die andere in der Minderheitensprache unterrichtet wurde. Typ-C-Schulen waren die entgegengesetzte Version des ersten Schultyps, d. h. die Minderheitensprache war nur ein Pflichtfach, während der restliche Unterricht in ungarischer Sprache abgehalten wurde. Interessant war auch die Verteilung dieser Schultypen, denn Typ-C Schulen dominierten hier eindeutig (vgl. Erb 2010: 120–125). Erb sieht dieses Gesetz als „ein effektives Werkzeug zur Assimilierung der nichtungarischen Bevölkerungsteile im Dienste der Schaffung der ungarischen Einheitsnation“ (Erb 2010: 123). Rada spricht an dieser Stelle über Ungarn als einen „Nationalstaat mit einer homogenen Ethnie“ (Rada 2010: 6).

Es ist bemerkenswert, dass man gegenwärtig über die deutsche Minderheit in Ungarn als „die sowohl zahlenmäßig als auch kulturell gesehen [...] bedeutendste“ (Rada 2010: 2) spricht. Besonders die Entwicklungen nach 1945 stellten einen erheblichen Einschnitt in die Tradition des Deutschen in Ungarn dar. Genauso wie die deutsche Sprache als Zeichen der Habsburgerunterdrückung gesehen wurde, wurde Russisch als Pflichtfremdsprache zum Symbol der sowjetischen Herrschaft (vgl. Rada 2010: 11). Das Sprachangebot an Schulen war mager, der Bedarf an Sprachen gewann jedoch immer mehr an Bedeutung. Auch hier gab es Unterschiede zwischen einzelnen Schultypen. So waren die Möglichkeiten an Gymnasien größer als beispielsweise an Fachmittelschulen. Die Rolle, welche die deutsche Sprache in der Wirtschaft und im Tourismus spielte, war schon seit den 60er Jahren bekannt. Was die Schulen nicht bieten konnten, wurde durch Privatstunden und Sprachschulen kompensiert (vgl. Müller 2010a: 77–79; Rada 2010: 12). Obwohl die Behauptung gilt, dass „die öffentliche Bildung als Motor der Fremdsprachenunterrichts anzusehen ist“ (Rada 2010: 2), muss dennoch die Rolle von privaten Initiativen eingestanden werden. Bis zur Grenzöffnung im Jahr 1989 konnten nur kleine Erfolge verzeichnet werden und so kommentiert Müller: „Die überwiegende Mehrheit der Ungarn lebte zwischen 1945 und 1989 nicht nur im Gefängnis einer von außen her auf sie oktroyierten Ideologie, sondern auch im Gefängnis einer Sprache, nämlich dem der eigenen Muttersprache“ (Müller 2010a: 78). Der ungarische Staat begann erst in den 80er Jahren zu handeln. Besonders hervorzuheben ist das Schulgesetz von 1984. Dieses erlaubte den erweiterten Fremdsprachenunterricht sowie die Errichtung von bilingualen Gymnasien (vgl. Paul 2001: 1547). Damit verbunden ist auch die Einführung des Unterrichts von Deutsch als Minderheitensprache (vgl. Rada 2010: 12). Die drei ersten Nationalitätengymnasien befanden sich in Budapest, Pécs/Fünfkirchen und Baja/Baje. Das

Angebot bestand hier aus Deutsch im Ausmaß von 12 Wochenstunden sowie teilweise deutschsprachigem Fachunterricht (vgl. Erb 2010: 130).

Der Systemwechsel im Jahr 1989 brachte die endgültige Öffnung der Landesgrenzen und somit auch die Hinwendung zum Westen. Die Globalisierung machte sich auch in Ungarn bemerkbar. Die Auswirkungen waren nicht nur in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht zu spüren, sondern auch im Bildungswesen und in der Fremdsprachenpolitik. Kulturabkommen kamen zustande und kulturelle Mittlerorganisationen wurden erneut aktiv (vgl. Erb 2010: 132; Müller 2010a: 80; Pan 2016c: 314–315; Rada 2010: 13). In Bezug auf den Bildungsbereich kam es zu folgenden wichtigen Veränderungen: „Im Jahre 1989 wurde die Gründung von Schulen mit nichtstaatlichen Trägern erlaubt und die Verordnung des verbindlichen Russischunterrichts wurde für alle Schultypen und –stufen aufgehoben“ (Müller 2010a: 77). Der Staat übergab die Führung von Schulen örtlichen Verwaltungsorganen (Selbstverwaltungen). Das Bildungsgesetz aus dem Jahr 1989 (die modifizierte Version desjenigen von 1985) bot eine ausgesprochene Freiheit, was Lehrmethoden und –materialien sowie Gestaltungsmöglichkeiten durch die Lehrperson betraf (vgl. Rada 2010: 14–15). Fremdsprachen konnten frei gewählt werden, das Angebot wurde diversifiziert, insbesondere in Hinblick auf sogenannte westliche Sprachen. Dass jedoch 1989 einen gewaltigen Umbruch darstellte, wird auch an der fehlenden Konzeption und Organisation des Fremdsprachenunterrichts bemerkbar. Viele Russischlehrerinnen und –lehrer wurden umgeschult, was das Gegenbild zum Jahr 1945 darstellte, wo Lehrende plötzlich Russischunterricht geben mussten. Das anfängliche Chaos konnte dennoch nicht von der Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts ablenken. Nicht nur im Rahmen von universitären Aufnahmeprüfungen bedeuteten (staatliche) Sprachprüfungen ein großes Plus, auch in der Arbeitswelt konnten sie zu Gehaltserhöhungen führen (vgl. Müller 2010a: 79–80; Rada 2010: 13–16).

In Ungarn Fremdsprachenkenntnisse zu besitzen, bedeutete in den 90er Jahren einen großen Vorsprung. Statistiken aus der Zeit bezeugen, dass nur ein Bruchteil der Bevölkerung eine Fremdsprache beherrschte (z. B. 4,4% bei Deutsch). (vgl. Rada 2010: 1). Die deutsche Sprache genoss eine besondere Stellung, da sie „in der mitteleuropäischen Region als Korrespondenzsprache der Wirtschaft fungierte“ (Müller 2010a: 82). Die Bedeutung von Fremdsprachen in Ungarn, insbesondere des Deutschen, lässt sich als Aufeinandertreffen politischer, wirtschaftlicher und nicht zuletzt rein sprachlicher Faktoren

erklären. Deutsch wird als „Verkehrs-, Kultur- und Intelligenzsprache“ (Brenner 2016: 81) gesehen. Die 90er Jahre waren von Investitionen durch deutsche Firmen in den ungarischen Industrie- und Dienstleistungssektor (Autoindustrie, Telekommunikation etc.) geprägt. Außer der Globalisierung und der Öffnung des Arbeitsmarktes spielten und spielen immer noch die Eigenschaften des Ungarischen eine wichtige Rolle. Ungarisch gilt als kleine, isolierte und unbedeutende Sprache im Karpatenbecken (Balázs 1998: 40; zit. n. Rada 2010: 5; Müller 2010a: 84; Rada 2010: 5). Aus diesem Grund gilt sie als Sprungbrett für die ungarische Bevölkerung. Die Gründe, mit denen Rada (2010) für das Erlernen von Fremdsprachen argumentiert sind in erster Linie die sprachliche Isoliertheit des Ungarischen (genealogische und sprachtypologischen Unterschiede zu anderen Sprachen auf dem europäischen Kontinent) sowie die wirtschaftliche Abhängigkeit. Explizit auf den Deutschunterricht bezogen nennt sie Gründe, die sich nicht nur auf den DaF- (Deutsch als Fremdsprache), sondern auch auf den DaM-Unterricht (Deutsch als Muttersprache) beziehen, obwohl sie nur ersteren erwähnt. Zu diesen Motivatoren gehören die Tradition des Unterrichts in DaF, die geografischen Nähe zu deutschsprachigen Gebieten und die dadurch entstandenen Beziehungen sowie die Tatsache, dass Ungarn über eine deutsche Minderheit verfügt (vgl. Rada 2010: 9–10). Es ist demnach auch schwer, in Ungarn eine klare Trennung zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache vorzunehmen. Diese wäre künstlich und entspräche überhaupt nicht der Realität.

Eine weitere Entwicklung, die sich im Laufe der 90er Jahre vollzog, ist neben zwischenstaatlicher Kommunikation die Hinwendung zur europäischen Politik. Der erste Schritt in diese Richtung wurde auf nationaler Ebene getan. Das 1993 verabschiedete Bildungsgesetz zeigte erste demokratische Tendenzen, indem es die Freiheit der Schulwahl und der Unterrichtsgestaltung erlaubte (vgl. Petneki/Szablyár 1998: 63; zit. n. Müller 2010a: 80). 1995 erschien der Nationale Grundlehrplan (auf Ungarisch *Nemzeti Alaptanterv*), der einen Abschnitt zum Bereich *Lebendige Sprachen* enthielt. Dieser bezieht auf das Konzept des Fremdsprachenunterrichts und erfasst wie alle anderen Bildungsbereiche u. a. folgende Ziele aus dem Vertrag von Maastricht: Berufsorientierung, das Prinzip des lebenslangen Lernens sowie die Bindung an Europa und europäische Werte, Toleranz gegenüber anderen Kulturen, aber gleichzeitig auch Heimat- und Volkskunde sowie die Bewahrung von nationalen Traditionen (vgl. Müller 2010a: 77; Németh 2004: 81; Rada 2010: 17–18). Ebenfalls als Einfluss der europäischen Sprachenpolitik ist die Reform der ungarischen Reifeprüfung (2002) zu sehen. Das im Jahr 2005 in Kraft

getretene Gesetz umfasst ein Zwei-Stufen-System, bei dem die Schülerinnen und Schüler entweder auf einer mittleren oder einer oberen Stufe ihre Prüfungen ablegen können (vgl. Rada 2010: 23). Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen bedeutete dies „das Messen der kommunikativen Fremdsprachenkenntnis“ (Rada 2010: 23) nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (im Folgenden fallweise als GERS abgekürzt). Die mittlere Stufen entspricht dem Niveau A2 bis B1, die obere dem Niveau B2 (vgl. Rada 2010: 23).

Neben dem Nationalen Grundlehrplan und der Reform der Reifeprüfung ist ein weiteres Produkt der Sprachenpolitik der Europäischen Union zu beobachten. Hierbei handelt es sich mehr um ein Nebenprodukt als ein aktives Ziel. Konkret ist die Rede von der Dominanz des Englischen, das sich auch an ungarischen Schulen bemerkbar macht (vgl. Müller 2010a: 80; Rada 2010: 27). Während es in den 90er Jahren mehr Schulen gab, an denen die Sprachkombination Ungarisch-Deutsch präsent war, änderte sich dies im neuen Jahrtausend (vgl. Müller 2010a: 80). Seit 2003 existiert das Programm „Welt – Sprache“ (*Világ – nyelv* auf Ungarisch), im Rahmen dessen Schülerinnen und Schüler in Mittelschulen, dazu ermutigt werden sollen, zwei Fremdsprachen zu lernen. Zu diesem Zweck wurden sogar spezielle Vorbereitungsklassen an Mittelschulen (die nullten Klassen) eingeführt, in denen die Kinder bis zu 15 Wochenstunden Sprachunterricht erhalten. Auch hier kann ein Vorzug gegenüber der englischen Sprache identifiziert werden (vgl. Petneki 2006: 53; zit. n. Müller 2010a: 87). Autoren wie Müller (2010a: 89) sehen zwar keine Gefahr für die Stellung des Deutschen, dennoch können immer wieder Literaturquellen angetroffen werden, welche seine Position verteidigen. Müller bezeichnet die deutsche Sprache immer noch als „regionale Verkehrssprache par excellence“ (Müller 2010a: 91). Bei Rada (2010: 22) heißt es, Deutsch sei von 1989 bis zum Ende der 90er Jahre als „Lingua franca ist Ostmitteleuropa“ (Rada 2010: 22) gesehen worden. Weiters zählt Földes Argumente auf, welche für den Deutschunterricht sprechen: regionale (die geografischen Nähe), ethnische (die deutsche Minderheit in Ungarn), kulturelle (die Tradition des Deutschunterrichts und der Germanistik in Ungarn) und politisch-ökonomische (binationale wirtschaftliche Beziehungen) (vgl. Földes 2009: 24; zit. n. Rada 2010: 32). Im nachfolgenden Kapitel soll auf den ethnischen und kulturellen Aspekt eingegangen werden mit einem starken Fokus auf dem deutschen Minderheitenschulwesen in Ungarn.

3.3.2 Das deutsche Minderheitenschulwesen in Ungarn

1993 unternahm die Regierung den ersten Schritt in Richtung Anerkennung und Schutz von Minderheiten in Ungarn. Dies geschah einerseits durch das allgemeine Bildungsgesetz (Nr. LXXIX), andererseits durch das Minderheitengesetz (Nr. LXXVII). Das Minderheitengesetz erlaubt den Angehörigen von Minderheiten lokale Selbstverwaltungen zu gründen (vgl. Erb 2010: 132; Müller 2010b: 97; Németh 2004: 80; Rada 2010: 7). An oberster Stelle steht die Landesminderheitenselbstverwaltung. Der Aufgabenbereich der Dachorganisation und ihrer Zweige umfasst die Traditionspflege, die Organisation von kulturellen Veranstaltungen und nicht zuletzt die Bildung in der Minderheitensprache (vgl. Rada 2010: 7–8). Die Initiativen der Selbstverwaltungen sind jedoch in großem Maße von den Interessen der Bevölkerung abhängig. In Hinblick auf das Schulwesen sind hier in erster Linie die Eltern gemeint. Die Einführung des Unterrichts in der Minderheitensprache oder von Minderheitenklassenzügen sowie die Gründung von Minderheitenschulen ist nur dann möglich, wenn ein entsprechendes Interesse besteht. Im Idealfall kann das dazu beitragen, dass die Minderheitensprache vom Kindergarten bis hin zur Universität präsent ist (vgl. Müller 2010b: 97–99).

Über die Schülerinnen und Schüler von Minderheitenschulen sagt Müller: „Das Unterrichtsangebot der Institutionen der deutschen Minderheiten in Ungarn ist aber nicht exklusiv. Es kann im Zeichen der gegenseitigen Toleranz nicht nur von deutschstämmigen, sondern von jedem Staatsbürger Ungarns wahrgenommen werden“ (Müller 2010b: 99–100). Es wird ebenfalls angenommen, dass eine andere Motivation in dem ökonomischen Status des Deutschen liegt. Die Frage, ob dann an diesen Schulen beispielsweise Deutsch als Minderheiten- oder als Fremdsprache unterrichtet wird, ist diskutabel. Für Personen, die Ungarisch als Erstsprache sprechen, ist es eindeutig eine Fremdsprache. Aber auch für die Angehörigen der ungarndeutschen Minderheit gilt das bedingt, weil sie meistens im Dialekt oder auf Ungarisch erzogen wurden, da die politische Lage sie dazu zwang. Unabhängig also von der Ausgangssprache entscheiden sich Eltern dafür, ihre Kinder auf Minderheitenschulen zu schicken; entweder weil sie dadurch bessere Chance für ihre Kinder sehen und/oder weil sie den Wunsch haben, dass ihre Kinder die ungarndeutsche Kultur und Tradition besser kennenlernen (vgl. Müller 2010b: 99). Die Besonderheit der deutschen Minderheitenschulen liegt nicht nur in der sprachlichen

Bildung, sondern auch in der Absicht, den Kindern die „Geschichte, Kultur und Rechte der deutschen Nationalität in Ungarn“ (Müller 2010b: 103) nahezubringen.

Problematisch wird dies allerdings, wenn Kinder die Anforderungen dieser Schulen nicht erfüllen können. Die sprachliche Überforderung zeigt sich nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in den anderen Fächern, da diese in deutscher Sprache unterrichtet werden. Um der Überlastung entgegenzusteuern, wurden unterschiedliche Formen im Minderheitenschulwesen etabliert. Diese weisen starke Parallelen zu den Schulformen vor dem Zweiten Weltkrieg auf. Die erste Form stellt das *muttersprachliche Programm* dar, welches vollständig in deutscher Sprache läuft. Die einzige Ausnahme bildet das Fach Ungarische Sprache und Literatur. Das Fehlen dieses Programms lässt sich dadurch erklären, dass viele Eltern befürchten, ihre Kinder könnten sich nicht an einer ungarischen Universität zurechtfinden, wenn sie ihre Ausbildung nur auf Deutsch absolvieren. Daneben macht der Mangel an entsprechenden Lehrkräften die Realisierung dieses Programms unmöglich. Die zweite Form repräsentieren zweisprachige Schulen. Damit sie den entsprechenden Status erfüllen, müssen diese Schulen mindestens die Hälfte der Wochenstunden in der Minderheitensprache (in diesem Fall also Deutsch) anbieten. Zuletzt existieren auch noch Schulen mit einem Sprachlehrprogramm. Eine weitere Unterteilung findet dann in Schulen mit einem einfachen und mit einem erweiterten Sprachlehrprogramm statt. Letztere Schulform erzielte bis jetzt nur die wenigsten Erfolge. Aus diesem Grund fällt die Entscheidung auf die goldene Mitte, das zweisprachige Programm. Die zweisprachige Schule verspricht einen doppelten Nutzen. Einerseits wahrt sie die Tradition der deutschen Minderheiten in Ungarn, andererseits zieht sie immer mehr Kinder an, die nicht aus ungarndeutschen Familien stammen, da sie wirtschaftlichen Erfolg verspricht (vgl. Németh 2004: 84; Müller 2010b: 98–108). Dies lässt die Frage nach der Verbindung von Sprache und Identität aufkommen.

3.3.3 Sprache und Identität

Die deutsche Sprache ist nicht nur als Fremdsprache, sondern auch als Muttersprache (genauer: Minderheitensprache) im ungarischen Schulsystem verankert. Diverse Gründe für die Förderung der Deutschunterrichts in Ungarn wurden bereits erwähnt, aber was bis jetzt noch keine Erwähnung gefunden hat, ist die emotionale bzw. persönliche Komponente, die ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Damit verbunden ist auch die

Funktion der deutschen Sprache als identitätsstiftendes Mittel für die ungarndeutsche Minderheit (vgl. Müller 2012: 99–100).

Die Veränderungen, die sich innerhalb der deutschen Minderheit in Ungarn vollzogen haben, betreffen mehrere Bereiche. Zum einen wäre da die Verschiebung vom Dialekt in Richtung Standardsprache. „Die wichtigste Konstituente der sprachlichen Binnenstruktur ungarndeutscher Gemeinschaften bildet der Ortsdialekt“, so Erb (2010: 121). Ortsmundarten stellten bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts das wichtigste Kommunikationsinstrument der deutschen Minderheit in Ungarn dar. Zwar existierten auch Verkehrsdialekte und die Standardsprache, ihre Relevanz war im Vergleich zum Ortsdialekt vernachlässigbar. Da die meisten Siedlungsgebiete der Ungarndeutschen (mit Ausnahme von Westungarn) keinen direkten Kontakt zum deutschsprachigen Raum hatten, blieben sie auch größtenteils von den sprachlichen Veränderungen unberührt (vgl. Erb 2010: 121–123). Im Kontrast dazu war der Einfluss der ungarischen Sprache äußerst stark:

Die Ungarndeutschen als Sprachinselminderheit leben im Prinzip seit ihrer Ansiedlung in einer koarealen bi-ethnischen – durch die traditionell bunte ethnische Zusammensetzung Ungarns in vielen Siedlungsgebieten sogar in einer multi-ethnischen – Dauerkontaktsituation (Erb 2010: 126).

Nach dem Zweiten Weltkrieg schlug die Lebensform der ungarndeutschen Minderheit von Koexistenz in völlige Assimilierung um (vgl. Erb 2010: 127–128). Erb formuliert es besonders treffend, wenn sie meint, dass „auf ihrer pragmatisch-strategischen ‚Prioritätenliste‘ nicht Absonderung, sondern Anpassung an erster Stelle stand, und zwar in jeder, so auch in sprachlicher Hinsicht“ (Erb 2010: 128–129). Die Vertreibungen, Verschleppungen und Kriegsverluste trugen dazu bei, dass fast ausschließlich die ganze ungarndeutsche Intelligenz verschwand. Die Mehrheit gehörte jedoch der Bauernschicht an. Deren Existenz wurde in erster Linie von ökonomischen Neuerungen (Gründung der staatlichen Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften – LPG) bedroht. Die Bauernfamilie erfüllte aber nicht nur die Funktion Wirtschaftseinheit und Arbeitsgemeinschaft, sie war auch eine soziale Einheit. Durch die veränderten wirtschaftlichen Bedingungen, entwickelten sich auch neue Familienstrukturen. Die Drei-Generationen-Familie wurde durch die Nuklearfamilie ersetzt. Dadurch wurde die Weitergabe des Ortsdialektes innerhalb der Familie erschwert (vgl. Erb 2010: 128–129).

Bildungseinrichtungen konnten diese Aufgabe nicht übernehmen, da auch in Nationalitätengymnasien die deutsche Standardsprache angeboten wurde (vgl. Erb 2010: 130). Nichtsdestotrotz wurde und wird dieses Angebot genutzt:

Immer mehr ungarndeutsche Eltern wollen ihren Kindern den Erwerb der deutschen Sprache auf schulischem Wege sichern, wozu das hohe Prestige und die Verwertbarkeit des Deutschen auf dem heimischen und internationalen Arbeitsmarkt in nicht unerheblichem Maße beitragen (Erb 2010: 133).

Dies liegt nicht zuerst daran, dass die Mehrheit der ungarndeutschen Eltern auf eine ungarischsprachige Erziehung umgestiegen ist. Hier können Dominanzverschiebungen zwischen der ungarischen und der deutschen Sprache (bzw. der Mundart) beobachtet werden. Während früher zuerst das Deutsche erworben wurde, und dann (eventuell) das Ungarische als Zweitsprache, ist es gegenwärtig umgekehrt. Eine ausnahmslos deutschsprachige Erziehung wird nur noch als Seltenheit in erster Linie in Südungarn angetroffen. Dort ist allerdings das Deutsche auch vornehmlich im Familien- und Freundeskreis, also in inoffiziellen Situationen vertreten (vgl. Erb 2010: 134–137). Anzutreffen ist auch die Bezeichnung „rezessive Zweisprachigkeit mit eindeutiger Dominanz der Mehrheitssprache“ (Erb 2010: 134). In einer Drei-Generationen-Familie sieht das dann folgendermaßen aus: „Die Dialektkompetenzen sinken von der alten in Richtung der jungen Generation, die Standardkenntnisse von der jungen in Richtung der alten Generation“ (Erb 2010: 136). Die Rolle der Mundart kann am Beispiel von Dialekteinschüben als „ein Emblem für Witz und gute Laune“ (Erb 2010: 139) in einem rein ungarischen Gespräch verstanden werden.

Diese Annahme wird auch in einer Untersuchung von Ágnes Huber (2012) bestätigt, in der junge Ungarndeutsche (18–39 Jahre) im Rahmen von Leitfadeninterviews zu den Themen *Sprachgebrauch* und *Identitätsbewusstsein* befragt wurden. Hier äußerte sich dazu ein Teilnehmer folgendermaßen: „also wenn wir in die Zukunft blicken, dann kann das Aussterben des Dialekts auch eine reale Gefahr sein... das zieht aber nicht unbedingt das Aussterben des Ungarndeutchtums nach sich, die Beiden hängen nicht auf diese Weise zusammen...“ (Huber 2012: 131). Insgesamt beobachtet Huber bei ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine positive Einstellung zur Bewahrung von Traditionen, institutionellen Rahmenbedingungen und dem Image des Ungarndeutchtums. Auf der anderen Seite stehen die Befragten der Erhaltung des Dialekts nur wenig optimistisch gegenüber (vgl. Huber 2012: 132). Erb (2010: 118) bezeichnet dies als Umstrukturierung des Trias *Sprache*

– *Kultur – Identität*. Die Ungarndeutschen wären demnach momentan „zum Großteil eine Sprachminderheit, zum Teil eine Gesinnungsminderheit“ (Brenner 2016: 91) sind. Somit hat der Dialekt seine Funktion als primäres Kommunikationsmittel verloren, bzw. an die deutsche Standardvarietät abgegeben.

Die dritte Generation wiederum, die „Standardgeneration“ (Erb 2010: 141), erlernt die deutsche Standardsprache im institutionellen Rahmen, wo eine ausgeglichene Zweisprachigkeit angestrebt wird (vgl. Erb 2010: 142). Diese Generation hat allerdings einen anderen Blick auf die deutsche Sprache. „Für die Schüler ist sie die Sprache der Unterrichtsstunden, nicht aber die der Pausen“ (Erb 2010: 141). Der Begriff „Fremdmuttersprache“ (Erb 2010: 141) kennzeichne eine Varietät, welche „ohne historische Kontinuität im Kommunikationsprofil der Ungarndeutschen“ (Erb 2010: 141) existiert. Um dies auszuwiegen, werden den Kindern und Jugendlichen Inhalte vermittelt, welche die Literatur, Kultur und Geschichte der Ungarndeutschen betreffen (vgl. Müller 2012: 102). Als Beispiel einer derartigen Institution soll im folgenden Kapitel das Gymnasium des Ungarndeutschen Bildungszentrums vorgestellt werden.

3.4 Das Ungarndeutsche Bildungszentrum

Das Ungarndeutsche Bildungszentrum (im Folgenden als UBZ abgekürzt) ist das Ergebnis einer Kooperation zwischen der deutschen und ungarischen Regierung, das seinen Standort in der Kleinstadt Baja/Frankenstadt (ca. 40.000 EinwohnerInnen) im Süden Ungarns nahe der Grenze zu Serbien hat. Das UBZ wird je nach Quelle unterschiedlich bezeichnet bzw. einem anderen Schultyp zugeordnet. So finden sich gleichzeitig die Bezeichnungen *deutsche Auslandsschule*, *deutsch-ungarische Begegnungsschule* sowie *DSD-Schule* (vgl. Lehrer Weltweit 2018; PASCH 2017). Interessant ist, dass alle Benennungen zutreffen, was wiederum auf den langen Entwicklungsweg der Schule hindeutet.

Derzeit setzt sich das UBZ aus einem Kindergarten, einer einheitlichen Schule (bestehend aus einer Grundschule, einem Gymnasium und einer berufsbildenden Fachmittelschule/einem Fachgymnasium), einem Internat und einer Kulturabteilung zusammen (vgl. Lehrer Weltweit 2018; UBZ 2017: 5). Im Jahr 1998 wurde das UBZ zu einer Stiftungsschule. Träger ist die Gemeinnützige Stiftung für die Institutionsträgerschaft des Ungarndeutschen Bildungszentrums Baja. Gegründet wurde die Stiftung von den Selbstverwaltungen der Stadt Baja sowie des Komitats Bács-Kiskun, der Deutschen

Nationalitätenselbstverwaltung und der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (vgl. UBZ 2017: 55–58).

3.4.1 Die Anfänge

Ausgehend von dem Wissen über die Gründungsmitglieder sowie der Selbstcharakterisierung im Pädagogischen und kulturellen Programm (UBZ 2017) kann ohne Weiteres auch die Bezeichnung *Minderheitenschule* hinzugefügt werden, deren Erfolg in Ungarn nicht garantiert ist, sondern vom Engagement der verschiedenen Selbstverwaltungen abhängt (vgl. Kapitel 3.3.1). Neben den Selbstverwaltungen ist es auch zahlreichen Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern zu verdanken, dass die Geschichte des UBZ bereits in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ihren Anfang nahm (Pazár 1999: 6; Heinek 1999: 8).

Begonnen hat das UBZ als deutschsprachiger Klassenzug im Bajer Gymnasium III. Béla im Jahr 1956 (Knáb 1999: 12; Schwalm 1999: 63). Die Festschrift zum 40-jährigen Bestehen des UBZ bestätigt das, was auch in der Fachliteratur geschildert wird. Die ursprüngliche Zielgruppe waren Kinder von Angehörigen der deutschen Minderheit in Ungarn, die sich im familiären Umfeld in ihrem (Orts-)Dialekt verständigten (vgl. Erb 2010: 121). Dr. Paul Schwalm, der Direktor des Gymnasiums zwischen 1959 und 1973, beschreibt die Situation folgendermaßen: „Schülern, die nur ihre verschiedenen Mundarten mit einem geringen Wortschatz beherrschten, wollten wir die hochdeutsche Sprache, die deutsche Poesie und Literatur beibringen“ (Schwalm 1999: 63). Die Mundart blieb demnach im familiären Rahmen, während die Schule die Vermittlung des „Hochdeutschen“ übernahm. Nach langen Bemühungen wurde das deutschsprachige Gymnasium Leo Frankel gegründet. Aufgrund des damaligen politischen Klimas in Ungarn pflegte das Gymnasium insbesondere zur DDR enge kulturelle Beziehungen (vgl. Schwalm 1999: 66–67). In den 70er Jahren kam ein neues Schulgebäude hinzu, die Schule weitete sich aus (vgl. Kőszegi 1999: 71). Ab dem Schuljahr 1982/1983 gab es zwei Parallelklassen, im Jahre 1990 startete die erste nullte Klasse, für diejenigen, die zuerst die deutsche Sprache erlernen mussten (vgl. Régáisz 1999: 76). Dies signalisierte eine weitere Öffnung Richtung nichtdeutschsprachiger Schülerinnen und Schüler. 1993 erhielt die Institution den Namen *Gymnasisum des Ungarndeutsches Bildungszentrum* (ungarisch: *Magyarországi Németek Általános Művelődési Központ Gimnáziuma*) (vgl. Régáisz 1999:

76). Zwei Jahre später fand die feierliche Einweihung samt deutschsprachigem Kindergarten und einer deutschsprachigen Grundschule statt (vgl. Knáb/MNÁMK 1999: 99).

3.4.2 Eine Brücke zwischen Deutschland und Ungarn

„Ungarndeutsche Tradition und europäisches Engagement“ lautet der Titel eines Zeitungsartikels, der über die Einweihungsfeier des Ungarndeutschen Bildungszentrums berichtet (vgl. Knáb/MNÁMK 1999: 99). „Als eine der größten Bildungseinrichtungen der deutschen Minderheit in Ungarn“ (Lehrer Weltweit 2018) sieht das UBZ neben der Funktion der Wissens- und Kenntnisvermittlung auch die Identitätsbewahrung und –stärkung sowie die Pflege ungarndeutscher Traditionen als seine Aufgabe. Ágnes Nitschmann, ehemalige Direktorin, beschreibt die Schule wie folgt: „Es entstand also ein Institut, das nicht ausschließlich schulische Anforderungen erfüllte, sondern auch gegenüber der Erfüllung von Bedürfnissen des Deutschtums und Ungarntums offen war“¹ (Nitschmann 1999: 74). Da die Aufnahme ins Gymnasium über eine Aufnahmeprüfung in Deutsch, Ungarisch und Mathematik erfolgt, spricht Régáisz (1999: 78) von einer gewissen positiven Diskriminierung zugunsten von Kindern ungarndeutscher Abstammung aus, soweit dies die Qualität der Bildung nicht beeinträchtigt. Auch aktuell sind eine ungarndeutsche Identität und/oder eine deutsche bzw. deutsch-ungarische Staatsangehörigkeit Vorreihungskriterien (vgl. UBZ 2017: 111). Dies legitimiert wiederum die Bezeichnungen *Minderheitenschule* bzw. *deutsche Auslandsschule*.

Die Charakterisierung als *Begegnungsschule* lässt sich durch die Aufnahme nichtdeutschsprachiger Schülerinnen und Schüler erklären. Eine ungarndeutsche Herkunft ist sicherlich vorteilhaft, aber nicht unbedingt notwendig. Knáb (1999: 12) beschreibt die Institution als

Zentrum der Ungarndeutschen, das offen für alle steht, die sich mit seinen Bildungszielen und Idealen anfreunden können, der Pflege unserer deutschen Muttersprache und Kultur, dem Bildungskonzept nach modernen, in Europa anerkannten Lehrplänen, der Kulturarbeit, die Vergangenes mit Gegenwärtigem verbindet und der zukunftsweisenden neuen Ausbildungsmöglichkeiten, wie Hochschul- und Berufsausbildung.

An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass dieses Zitat vor fast 20 Jahren entstanden ist, womit dem UBZ auch eine gewisse Pionierfunktion zugeschrieben werden

¹ Original: „Létrejött tehát egy intézmény, amely már nemcsak zártan iskolai követelményeket elégített ki, hanem nyitott volt a németiség és a magyarság kulturális igényeinek kielégítésére is“ (Nitschmann 1999: 74).

kann. Auf Grundlage der SchülerInnenschaft und der geografischen Lage ergab sich auch früh die Zweisprachigkeit des Zentrums. Régáisz erwähnt das formelle Kriterium, Feiern und Veranstaltungen zwei- oder mehrsprachig abzuhalten (vgl. Régáisz 1999: 81). Daneben wird das Ziel der Schulbildung klar definiert: „Das Ziel der zweisprachigen Bildung ist auch, dass sie die für die Schüler vergessene oder noch nicht erlernte deutsche Sprache als Zweitsprache beibringt“² (Régáisz 1999: 83).

Seit 1994 ist am Schulgebäude neben der ungarischen und deutschen auch die Europafahne zu sehen. Sie soll die Tradition der Deutschen in Ungarn in einen europäischen Kontext einfügen (vgl. Knáb/MNÁMK 1999: 98). Otto Heinek, Vorsitzender der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, fasst es folgendermaßen zusammen: „Im Ungarndeutschen Bildungszentrum, das auch die partnerschaftliche Zusammenarbeit Deutschlands und Ungarns symbolisiert, wird ungarndeutsches, ungarisches, deutsches und europäisches Gedanken- und Kulturgut gepflegt und vermittelt“ (Heinek 1999: 8). Um dies zu gewährleisten, werden vom UBZ unterschiedliche Maßnahmen eingesetzt, sowohl im als auch außerhalb des schulischen Rahmens. In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich das UBZ stetig verändert, ist gewachsen und hat immer wieder neue Projekte hervorgebracht. Durch ein zwischenstaatliches Abkommen, das zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Ungarn im Jahr 2000 unterschrieben wurde, konnten sechs- bzw. vierjährige Klassenzüge im Gymnasium eingeführt werden (vgl. UBZ 2017: 56). Diese gehören der sogenannten Deutsch-Ungarischen Abteilung an, welche den Schülerinnen und Schülern nicht nur den Erwerb der ungarischen, sondern auch der deutschen Reifeprüfung ermöglicht (vgl. Knáb/MNÁMK 1999: 62).

3.4.3 Organisation des UBZ

Momentan besteht das Zentrum aus einem Kindergarten, der einheitlichen Schule, dem Internat, einer Abteilung für die Erwachsenenbildung sowie einer Kulturabteilung. Diese befinden sich in der Stadt Baja. Daneben existieren zwei weitere Schulen an anderen Standorten, die Mercedes-Benz-Schule in Kecskemét und die BOSCH-Schule in Miskolc (vgl. UBZ 2017: 3). Der Fokus soll im Folgenden auf der Einheitlichen Schule, insbesondere dem Gymnasium, liegen. Die Einheitliche Schule setzt sich aus der Grundschule, dem Gymnasium und dem Fachgymnasium zusammen. Erstere umfasst den

² Original: „A kétnyelvű oktatás célja az is, hogy a tanulók számára az elfelejtett, vagy meg sem tanult német nyelvet másodnyelvként megtanítsa“ (Régáisz 1999: 83).

1. bis 8. Jahrgang. Es besteht aber auch die Möglichkeit, ab dem 7. Jahrgang das sechsjährige Gymnasium der Deutsch-Ungarischen Abteilung zu besuchen. Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkenntnisse den schulischen Erfordernissen noch nicht entsprechen, können in die nullte Klasse, eine sprachliche Vorbereitungsklasse, kommen, und dort ihr Deutsch verbessern. Für alle anderen besteht die Wahl zwischen der Deutsch-Ungarischen Abteilung und der Nationalitätenabteilung, die beide vom 9. bis zum 12. Jahrgang gehen, d. h. insgesamt vier Jahre dauern. Wer bereits früh ein konkretes Berufsprofil anstrebt, kann das Fachgymnasium besuchen (ebenfalls vierjährig). Hier können die Schülerinnen und Schüler eine Ausbildung zum FremdenführerIn oder touristischem Organisator/touristischen Organisatorin erhalten (vgl. UBZ 2017: 54–83). Das Gymnasium selbst bietet also drei Alternativen: die nullte Klasse, die Nationalitätenabteilung und die Deutsch-Ungarische Abteilung.

In den sprachlichen Vorbereitungsklassen wird mit einem erhöhten Fokus auf der Vermittlung der deutschen Sprache gearbeitet. Schülerinnen und Schüler können mit keinerlei Kenntnissen des Deutschen anfangen, da sie in der nullten Klasse 20 Wochenstunden Deutschunterricht erhalten. Die restlichen Stunden gehören den Fächern Ungarische Sprache und Literatur (2 Stunden), Englisch (3 Stunden), Mathematik (2 Stunden), Sport (5, davon 1 Stunde Volkstanz) an sowie der Klassenlehrerstunde (1) (vgl. UBZ 2017: 89).

Nach dem erfolgreichen Abschluss der nullten Klasse ist eine der Alternativen die Deutsche Nationalitätenabteilung. Der Name rührt von der ursprünglichen Funktion dieses Gymnasiums her: die Vermittlung der deutschen Sprache sowie die Erhaltung und Pflege ungarndeutscher Kultur und Traditionen. In der 9. bis zur 11. Jahrgangsstufe erhalten diese Klassen fünf Stunden Deutschunterricht, in der 12. sechs. Daneben sind es die humanen Fächer, die in deutscher Sprache unterrichtet werden: Geschichte, Geografie und Volkskunde. Falls möglich, werden auch andere Fächer in Deutsch abgehalten. Als Fremdsprache wird wie in der Vorbereitungsklasse Englisch angeboten (vgl. UBZ 2017: 93–95).

Am stärksten repräsentiert ist die deutsche Sprache allerdings in der Deutsch-Ungarischen Abteilung. Sie stellt das Ergebnis eines Abkommens zwischen Deutschland und Ungarn aus dem Jahre 2000 dar. Die Arbeit in den Klassen der Deutsch-Ungarischen Abteilung richtet sich nach einem integrierten Lehrplan, der beiden Ländern gerecht zu werden

versucht. Daher werden hier auch mehr Fächer in deutscher Sprache oder zweisprachig, in Deutsch und Ungarisch, unterrichtet. Diese sind: Deutsche Sprache und Literatur, Volkskunde, Geschichte, Mathematik, Physik und Geografie. Erwähnenswert wäre noch die Tatsache, dass neben Englisch in dieser Abteilung auch Ungarisch als Fremdsprache erlernt werden kann. Am Ende erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nicht nur das ungarische Reifezeugnis, sondern auch das deutsche zu erwerben (vgl. UBZ 2017: 89–93). Das Ungarndeutsche Bildungszentrum und dementsprechend auch das Gymnasium bieten ein vielfältiges Programm, das sich nach klar definierten Zielen richtet. Die Zielvorgaben sollen hier ausführlich dargestellt werden.

3.4.4 Zielgruppe

Nach dem Pädagogischen und Kulturellen Konzept (2017) besteht die Hauptzielgruppe des UBZ aus deutschen und ungarischen Jugendlichen, die zwischen sieben und 25 Jahre alt und in Ungarn ansässig sind (vgl. UBZ 2017: 55). Wie aber bereits Dr. Elisabeth Knáb, ehemalige Direktorin, in ihrem Grußwort zur vierzigjährigen Festschrift sagt, sind im UBZ alle willkommen, „die sich mit seinen Bildungszielen und Idealen anfreunden können“ (Knáb 1999: 12). Auf der PASCH-Webseite wird das Zentrum als „Ort der Begegnungen europäischer Kulturen und der Verbreitung europäischen Gedankenguts und europäischer Werte“ (PASCH 2017) beschrieben. In dieser Bildungseinrichtung treffen eine deutsche, eine ungarische und eine europäische Dimension zusammen. Alle drei ziehen sich durch die Ziele der Institution.

Indes soll weiterhin das Gymnasium des UBZ im Mittelpunkt stehen. Zu dessen allgemeinpädagogischen Zielen gehört das Heranreifen der Schülerinnen und Schüler zu Erwachsenen, die mit moralischen Normen und Werten vertraut sind. Sie sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie immer in eine kleinere (Familie) und/oder größere (nationale Minderheit, Volk, europäisches Bündnis) Gemeinschaft eingebunden sind, und mit ihr und innerhalb dieser interagieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu selbstständig denkenden und handelnden Personen heranwachsen, welche Verantwortung für sich und andere tragen können (vgl. UBZ 2017: 60–61).

Die spezifischen Ziele beziehen sich auf die ursprüngliche Funktion des UBZ sowie auf das Profil der zweisprachigen Schule. Diese enthalten eine sprachdidaktische und eine identitätsstiftende Komponente, wobei beide eine traditionelle mit einer progressiven

Sichtweise verbinden. In der Einleitung zum Pädagogischen und kulturellen Programm (UBZ 2017) wird das UBZ folgendermaßen bewertet: „Dieses Schulzentrum ist die größte und repräsentativste Einrichtung im Dienste aller Schichten der in Ungarn lebenden deutschen Nationalität“ (UBZ 2017: 5). Ergänzt wird diese Beschreibung durch eine von Globalisierung geprägte Sicht: „Das Ungarndeutsche Bildungszentrum versteht sich auch als eine Begegnungsstätte verschiedener europäischer Kulturen und Sprachen“ (UBZ 2017: 5). Es wird ein Spagat zwischen Vergangenheit und Zukunft vorgeführt. Dieser spiegelt sich auch im Unterricht wider. Die Vermittlung der deutschen Sprache steht dabei an erster Stelle:

Unser Ziel ist die Verwirklichung der Zweisprachigkeit auf hohem Niveau, damit unsere Schüler auch außerhalb der Unterrichtsstunde im natürlichen Umfeld die oft schon vergessene Sprache ihrer Ahnen benutzen können, bzw. dass die Schüler, die nicht zur deutschen Nationalität gehörig sind, die deutsche Sprache als Fremdsprache im natürlichen Umfeld benutzen können. Wir bemühen uns, dass unseren Schülern die Vorteile der sprachlichen und kulturellen Vielfalt klar werden (UBZ 2017: 56).

Dieses Ziel wird in Abhängigkeit von Klasse und Jahrgangsstufe spezifiziert. In den sprachlichen Vorbereitungsklassen sollen die Deutschkenntnisse in dem Maße weiterentwickelt werden, dass einer weiteren Schulbildung am UBZ nichts im Weg steht. Schülerinnen und Schüler der Nationalitätenabteilung sollen dazu befähigt werden, in der 12., d. h. letzten, Klasse, die DSD-II-Sprachprüfung (Deutsches Sprachdiplom) abzulegen, woher auch die Kategorisierung als *DSD-Schule* stammt. Diese Sprachprüfung machen die Schülerinnen und Schüler der Deutsch-Ungarischen Abteilung bereits in der 11. Jahrgangsstufe. Eine erfolgreich bestandene Reifeprüfung bedeutet in dieser Abteilung das Erhalten des Niveaus C1 (vgl. UBZ 2017: 89–95).

Der ungarndeutsche Charakter zeigt sich nicht nur durch die Vermittlung der deutschen Sprache, sondern wird auch an den Inhalten des Unterrichts deutlich. Die *Richtlinien für die Kindergartenerziehung und den Schulunterricht der Nationalitäten* erlauben es, 37 Stunden pro Jahr von der Stundenanzahl der Fähigkeitsfächer für den Nationalitätenunterricht einzusetzen. Ein Beispiel dafür wäre das Fach *Volkskunde*, das ein Teil des Deutschunterrichts ist. Ein anderes Beispiel ist der in den Sportunterricht integrierte Volkstanz. Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler neben der deutschen Sprache auch die ungarndeutsche Literatur, Geschichte, Musik, Medien und Kunst kennenlernen. Außerdem haben sie die Möglichkeit, einen Einblick in gesellschaftliche und politische Prozesse zu bekommen, die in Verbindung mit Minderheitenschutz stehen.

Weiterführende Maßnahmen diesbezüglich ist das Feiern des Nationalitätentages, Nationalitätenwettbewerbe, die Teilnahme an Projekten, in denen die Lernenden mit Multiperspektivität und Kontroversität vertraut gemacht werden, außerschulische Aktivitäten, wie beispielsweise der Schulchor, die Tanzgruppe, eine deutsche Schülerzeitung, eine deutschsprachige Theatergruppe usw. (vgl. UBZ 2017: 57–100).

Das UBZ pflegt Kontakt zu zahlreichen anderen Organisationen, Instituten und Vereinen, um an der Verwirklichung seiner Ziele zu arbeiten (vgl. UBZ 2017: 207–208). Für seine Erfolge erhielt es 2012 die Auszeichnung Exzellente Deutsche Auslandsschule. Als *Deutsche Auslandsschulen* werden Schulen außerhalb Deutschlands bezeichnet, deren Träger meistens ein Schulverein ist und die finanzielle Unterstützung von Deutschland erhalten. Sie richten sich in erster Linie an deutsche Familien im Ausland. Derzeitig machen viele deutsche Auslandsschulen einen Wandel zu Begegnungsschulen durch und vereinen Lehrende und Lernende sowohl aus Deutschland als auch aus dem Sitzland, wie das auch der Fall am Gymnasium des UBZ ist (vgl. Lehrer Weltweit 2018). Im Folgenden soll überprüft werden, ob die Praxis die Theorie widerspiegelt und inwieweit die Zielvorgaben von einer konkreten Beispielschule erfüllt werden. Dafür wurden fünf Interviews und vier Unterrichtsbeobachtungen am UBZ durchgeführt. Zuerst soll kurz auf die Besonderheiten des Interviews und der Unterrichtsbeobachtung eingegangen werden, auf welche dann die Analyse beider folgt.

4 Forschung zur Mehrsprachigkeit am UBZ

4.1 Zielsetzung und Fragestellung

An dieser Stelle sollen noch einmal die in der Einleitung angeführten Fragestellungen wiederholt werden. Die übergeordnete Forschungsfrage ist folgendermaßen formuliert: Inwieweit lässt sich der Umgang der Lehrenden am Gymnasium des Ungarndeutschen Bildungszentrum mit Mehrsprachigkeit, d. h. die Unterrichtspraxis, auf die wissenschaftliche Theorie zurückführen und durch diese stützen? Nachdem der aktuelle Forschungsstand präsentiert und in den gegenwärtigen politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Kontext eingebettet wurde, soll diesem nun die schulische Realität gegenübergestellt werden. Dadurch dass die übergeordnete Forschungsfrage ein sehr weites Feld erfasst, soll sie durch drei weiterführende Fragestellungen konkretisiert werden:

1. Inwieweit sind die Lehrenden, unabhängig von dem Fach, das sie unterrichten, über Zwei- und Mehrsprachigkeitsmodelle informiert und können diese in ihren Unterricht überführen?
2. In welcher Weise gehen die Lehrenden mit den Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler um und binden deren Sprachkenntnisse in den Unterricht ein?
3. Welches ist das wichtigste Ziel, das die Lehrenden in sprachlicher Hinsicht bei den Schülerinnen und Schülern verfolgen?

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgte im Rahmen dieser Masterarbeit durch leitfadengestützte Interviews sowie mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen. Aus welchem Grund die Entscheidung auf diese Forschungsmethoden fiel, ist das Thema der nachfolgenden Kapitel.

4.2 Forschungsmethoden

4.2.1 Das leitfadengestützte Interview

Bei den durchgeführten Interviews handelt es sich um teilstandardisierte bzw. halbstrukturierte offene Leitfadeninterviews. Zwar wurde im Voraus ein Interviewleitfaden erstellt, die Reihenfolge der Fragen ergab sich jedoch aus dem individuellen Gesprächsverlauf. Gelegentlich gaben die Interviewpartnerinnen und -partner wichtige

Informationen auch ohne das Stellen einer bestimmten Frage preis. Diese Frage wurde dann selbstverständlich nicht gestellt, um ein unnötiges Wiederholen der Antworten zu vermeiden (vgl. Hopf 2005: 351; Mayer 2009: 37; Mayring 2015: 56). Die Fragen wurden so offen wie möglich formuliert, damit die Antwortmöglichkeiten nicht eingeschränkt werden. Nichtsdestotrotz können die Interviews auch als fokussiert bezeichnet werden, da das Gesprächsthema eingegrenzt war, auch wenn sich teilweise Digressionen ergaben (vgl. Hopf 2005: 353). Die Interviewpartnerinnen und -partner wurde bereits vor dem Interviewtag über das Forschungsthema (nicht jedoch über die Forschungsziele) der Masterarbeit aufgeklärt. Außerdem wurde beachtet, dass das Gesprächsthema weder zu eng noch zu weit gefasst wird, damit die Interviewten ihren Standpunkt differenziert darstellen können und der personale Kontext miteinbezogen wird (zu den Gütekriterien für fokussierte Interviews s. Merton/Kendall 1979: 349–360; zit. n. Hopf 2005: 354). Es lassen sich ebenfalls Elemente des biografischen Interviews (bzw. narrativen Interviews) und des Experteninterviews identifizieren (vgl. Hopf 2005: 351–355). Die erste Zuordnung bezieht sich auf die Fragen zu der Sprachlernbiografie, dem Ausbildungsweg sowie dem Karriereverlauf der Lehrerinnen und Lehrer. Die zweite Klassifizierung betrifft die Aussagen der Interviewten aus ihrer Rolle als Lehrpersonen.

Der Leitfaden zum Interview ist in mehrere Fragenkomplexe eingeteilt. Insgesamt bestand der Leitfaden aus sechs Komplexen und 17 Fragen. Der komplette Interviewleitfaden ist im Anhang ersichtlich. Der wesentliche Aspekt bei den Interviews war der Inhalt, sodass die Wahl bei der Transkription auf die literarische Umschrift fiel. Eine Anpassung an die Standardorthografie fand somit nicht statt. Es wurden Pausen (bis drei Sekunden mit Punkten, ab vier mit Zahlen in Klammern), Wortabbrüche („/“), Überlappungen („//“) Versprecher, Auslassungen und Anpassungen wiedergegeben. Nonverbales wurde durch Symbolisierung veranschaulicht (z. B. (lacht)). Die Darstellung der Interviews erfolgt in Zeilenschreibweise (vgl. Dresing / Pehl 2018: 21–25; Kowal / O’Connell 2005: 441; Mempel / Mehlhorn 2014: 151–152; Sager 2001: 1071; zit. n. Mempel / Mehlhorn 2014: 160).

Als Hilfsmittel wurde das Online-Tool *oTranscribe* (oTranscribe 2018) verwendet. Es besteht die Möglichkeit, die Audiodatei hochzuladen und die Abspielgeschwindigkeit einzustellen. Darunter kann man den Text eintippen oder auch hineinkopieren. Zwar bietet es nur eine sehr begrenzte Anzahl an Einstellungsoptionen, dafür ist es aber äußerst leicht

handzuhaben und bei Transkriptionsverfahren, in deren Zentrum der Inhalt steht, vollkommen ausreichend. Im Laufe des ganzen Transkriptionsprozesses war daher der Leitgedanke folgendes Zitat: „Es sollten nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens transkribiert werden, die auch tatsächlich analysiert werden“ (Kowal / O’Connell 2005: 444). Auf diese Weise wurde nur das festgehalten, was für die Bearbeitung des Themas notwendig war.

4.2.2 Die Beobachtung

Für die vorliegende Masterarbeit wurden neben leitfadengestützten Interviews auch Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Bei den Beobachtungen handelt es sich um offene, nicht-teilnehmende und unstrukturierte Fremdbeobachtungen (vgl. Ricart Brede 2014).

Mit *offen* ist gemeint, dass sowohl für die Lehrperson als auch für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich war, dass die Beobachterin im Klassenzimmer sitzt und sich Notizen macht (vgl. Ricart Brede 2014: 138). Alle Lehrpersonen haben ihre Klasse vor Beginn des Unterrichts darüber aufgeklärt, wer die Beobachterin ist und was sie im Laufe der Stunde machen wird, sodass die Lernenden von Anfang an informiert waren. *Nicht-teilnehmend* soll heißen, dass die Beobachterin nicht aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingriff (vgl. Ricart Brede 2014: 138). Lediglich im Falle der ersten Lehrperson wurde die Beobachterin dazu aufgefordert, sich die ausgehängten Plakate anzusehen. Außer dieser Situation kam es zu keinen anderen Interaktionen. Mit der Bezeichnung *unstrukturiert* soll verdeutlicht werden, dass die Beobachtung der Hypothesengengese dienen sollte. Dieses Attribut soll nicht wertend sein (vgl. Ricart Brede 2014: 139). Eine ergänzende Anmerkung soll an dieser Stelle noch gemacht werden. Obwohl die Unterrichtsbeobachtung als unstrukturiert bezeichnet wird, wurden im Vorfeld dennoch einige Leitfragen notiert, um das Thema der Masterarbeit nicht aus den Augen zu verlieren. Nichtsdestotrotz wurden auch Notizen zu anderen Schwerpunkten festgehalten.

Die Leitfragen sind:

- Welche Sprachen verwendet die Lehrperson?
- Welche Sprachen verwenden die Schülerinnen und Schüler?
- Wann, wo und warum verwenden sie die jeweiligen Sprachen?
- Findet ein Sprachwechsel statt und wenn ja, in welcher Situation?

- In welchen Sprachen sind die verwendeten Materialien und Medien?

Die letzte Charakterisierung, *Fremdbeobachtung*, signalisiert lediglich, dass die Autorin sich nicht selbst beobachtet hat, sondern Dritte. Wichtig ist auch noch, dass sowohl die Lehrperson als auch die Schülerinnen und Schüler beobachtet wurden, d. h. ihre Interaktion stand im Mittelpunkt. (vgl. Ricart Brede 2014: 139). Es wäre noch festzuhalten, dass die Beobachtung weder als Audio- noch als Videodatei aufgezeichnet wurden. Dies hätte die Organisation erschwert, da die Einverständniserklärung der Eltern nötig gewesen wäre und dies bei vier unterschiedlichen Klassen eine zeitliche Verschiebung bedeutet hätte. Die Informationen, die sich aus den Unterrichtsbeobachtungen ergaben, sollten gemeinsam mit den Ergebnissen der Interviews eine Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen. Die Entscheidung, zwei Methoden einzusetzen, kann mit dem Stichwort *Triangulation* erklärt werden, das im Folgenden kurz skizziert wird.

4.2.3 Triangulation

Aguado (2014: 47) definiert die Triangulation als

systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können.

Die Frage, ob es sich um Triangulation im engeren oder im weiteren Sinne handelt, hängt von mehreren Faktoren ab, in erster Linie aber davon, ob der erforschte Gegenstand der gleiche ist (vgl. Aguado 2014: 47–48). In dieser Abschlussarbeit kann ausschließlich von einer Triangulation im weiteren Sinne gesprochen werden, da in den Interviews eindeutig mehr Themen aufgegriffen als Fragen für die Unterrichtsbeobachtung formuliert wurden. Die Interviews lieferten aufgrund der erzählgenerierenden Fragen sowie der Rückbesinnung auf vergangene Geschehen mehr Informationen zu den Erfahrungen der Lehrenden, ihren Vorstellungen von und Einstellungen zu Zwei-/Mehrsprachigkeit, wogegen die Beobachtungen auf die äußere Welt beschränkt waren. Auf der anderen Seite konnte mithilfe der Unterrichtsbeobachtungen verglichen werden, inwieweit das in den Interviews Gesagte auf die schulische Realität zutrifft. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass diese Unterrichtsbeobachtungen einen minimalen Ausschnitt aus der Alltagsrealität darstellen und keinesfalls generalisierend verstanden werden können. Eine wichtige Rolle spielte auch das Beobachterparadoxon, also die Tatsache, dass die

Beobachterin allein durch ihre Präsenz der Unterrichtsverlauf beeinflusste (vgl. Ricart Brede 2014: 144). Diese Art von Triangulation wird *Methodentriangulation* genannt, da für die Beantwortung der Forschungsfragen zwei unterschiedliche Methoden eingesetzt wurden. Eine feinere Einordnung ergäbe sich durch die Bezeichnung *methodenübergreifend (between-methods)* im Kontrast zu *methodenintern (within-method)* (vgl. Aguado 2014: 50).

Flick (2011: 95–96; zit. n. Aguado 2014: 50) macht darauf aufmerksam, dass die Entscheidung für die jeweilige Methodenverknüpfung begründet werden muss. Die Verbindung von leitfadengestützten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen kann auch als eine Verknüpfung von inneren Prozessen mit der Außenwelt verstanden werden. Warum in den Interviews dennoch keine Bezugnahme auf die Unterrichtsbeobachtungen stattgefunden hat, lässt sich durch das Argument beantworten, dass eine Beeinflussung der Interviewten vermieden werden sollte. Vor der ausführlichen Präsentation der Ergebnisse kann festgehalten werden, dass bei der Verbindung zwischen den Interviews und den Unterrichtsbeobachtungen sowohl Deckungsgleichheit (Konvergenz) als auch Ergänzung (Komplementarität) und Abweichung (Divergenz) festgestellt werden konnten (vgl. Aguado 2014: 51). Jedes der Resultate erfüllt eine andere Funktion. Während Übereinstimmungen bestimmte Interpretationen bestätigen können, bieten zusätzliche Informationen einen Anlass, tiefer in ein Thema einzutauchen und weiterführende Fragen zu formulieren. Aguado (2014: 52) meint dazu: „Insbesondere sich ergänzende, komplementäre Befunde werden hier als für den Erkenntnisfortschritt wünschenswert betrachtet, insofern als sie vielfältigere Erklärungszusammenhänge ermöglichen.“ Abweichende Ergebnisse können dagegen eine Diskrepanz zwischen Vorstellung/Vorhaben und Realität aufzeigen. Beide Methoden fanden ihre Berechtigung für diese Masterarbeit und lieferten wertvolle Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen.

4.3 Die InterviewpartnerInnen und die Rahmenbedingungen

4.3.1 Der Samplingprozess

Settinieri (2014: 60) macht darauf aufmerksam, dass im Rahmen von qualitativen Studien nicht die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausschlaggebend ist, sondern die Frage, ob durch die Teilnahme dieser Personen die Forschungsfragen ausreichend

beantwortet werden können. Die Bestimmung der Stichprobe kann unterschiedlich erfolgen. In diesem Fall wurde sie vorab festgelegt (vgl. Mayer 2009: 39). Für die Untersuchung wurde das Gymnasium des Ungarndeutsche Bildungszentrums als einziger Forschungsstandort gewählt. Dies stellte die erste Einschränkung dar. Sowohl der Kindergarten als auch die Grundschule sowie die Fachmittelschule wurden ausgeschlossen. Ebenfalls unberücksichtigt blieben andere Standorte und Schulen, die Mercedes-Benz-Schule in Kecskemét und die BOSCH-Schule in Miskolc. Durch die Eingrenzung auf das Gymnasium, fielen auch mögliche Interviewpartnerinnen und -partner weg. Das oberste Kriterium, ein Beschäftigungsverhältnis am Gymnasium des UBZ, ließ die Möglichkeiten also drastisch schrumpfen, weswegen keine weiteren Kriterien definiert wurden. Es wurden auch keine Einschränkungen in Bezug auf Alter, Ausbildung, Arbeitserfahrung, Erstsprachen, Fremdsprachen und/oder Unterrichtssprachen getroffen. Zwei wichtige Punkte stellten jedoch die freiwillige Teilnahme und die zeitliche Verfügbarkeit dar.

Aufgrund der geografischen Distanz zwischen Wien und Baja, wurde die Kontaktaufnahme zu den Lehrerinnen und Lehrern über die Vertretung der Direktorin, Frau Theresia Szauter, organisiert. Das Einverständnis von Frau Theresia Szauter wurde am 3.9.2016 per E-Mail kommuniziert. Neben der Einwilligung von Frau Szauter wurde selbstverständlich auch die Erlaubnis von Frau Gabriella Scherer, der Hauptdirektorin, am 29.9.2016 eingeholt. Dies geschah ebenfalls durch einen E-Mail-Verkehr. Im Folgenden wurde ein Brief an das Lehrpersonal ausgeschickt, den Frau Szauter an das LehrerInnenkollegium weiterleitete. Für die Interviews und die Unterrichtsbeobachtungen wurde die Woche zwischen dem 28.11.2016 und dem 3.12.2016 arrangiert.

Der Samplingprozess war demnach nicht nur kriteriengeleitet, sondern er wurde auch von organisatorischen und persönlichen Aspekten beeinflusst. Insbesondere die freiwillige Teilnahme kann an dieser Stelle mit einem kritischen Blick betrachtet werden. In welcher Weise werden die Ergebnisse beeinflusst, wenn jemand den Wunsch hat, an der Studie teilzunehmen? Welche Personen fühlen sich dadurch angesprochen? Auf der anderen Seite ist es aber als äußerst positiv zu werten, dass die Interviewpartnerinnen und -partner ihre Geschichte und ihre Erfahrungen von sich aus teilen wollten, sodass die Atmosphäre im Laufe des Interviews von Anfang an angenehm und entspannt war.

4.3.2 Vorstellung der InterviewpartnerInnen

Die Informationen zu den Lehrpersonen stammen aus dem Fragebogen, welche diese vor dem Interview ausfüllen mussten.

Lehrperson 1 (LP-1): Lehrperson 1 ist 57 Jahre alt, weiblich und kommt aus Ungarn. Als Erstsprache hat sie Deutsch-Ungarisch (in dieser Form) angegeben, als Fremdsprachen Deutsch und Russisch (Grundstufe). Sie ist als Lehrerin für die Primarstufe tätig und unterrichtet gleichzeitig Deutsch (in der Oberstufe der Grundschule). Daneben hat sie die Fächer Sprache und Sprache 2 in der nullten Klasse des Gymnasiums gehalten.

Lehrperson 2 (LP-2): Lehrperson 2 ist 55 Jahre alt, männlich und kommt ebenfalls aus Ungarn. Seine Erstsprache ist eine deutsche Mundart, seine Fremdsprachen Deutsch und Ungarisch. Obwohl er die Fächerkombination Deutsch-Mathematik besitzt, unterrichtet er nur das Fach Deutsch (inkludiert auch das Fach Volkskunde).

Lehrperson 3 (LP-3): Lehrperson 3 ist 57 Jahre alt, weiblich und kommt auch aus Ungarn. Sie hat als Erstsprachen Deutsch und Ungarisch eingetragen. Als Fächer hat sie Deutsch und Volkskunde angegeben.

Lehrperson 4 (LP-4): Lehrperson 4 ist 45 Jahre alt und männlich. Der Lehrende ist deutscher Gastlehrer am UBZ. Seine Erstsprache ist Deutsch, als Fremdsprache hat er Englisch angegeben. Seine Fächerkombination ist Englisch-Geschichte, in der nullten Klasse unterrichtet er auch Deutsch (das Fach Kommunikation).

Lehrperson 5 (LP-5): Lehrperson 5, weiblich, ist mit 28 die jüngste Befragte. Sie kommt aus Ungarn. Bei Erstsprache hat sie Ungarisch geschrieben, bei Fremdsprache Deutsch. Ihre Fächerkombination umfasst Deutsch und Ungarisch als Fremdsprache.

4.3.3 Der Erhebungskontext

Am 24.11.2016 übermittelte die Vertretung der Hauptdirektorin, Frau Terézia Szauter, den Zeitplan für die Interviews und Stundenbesuche. Die Anfahrt erfolgte sechs Tage später, am 30.11.2016. Die Interviews und die Unterrichtsbeobachtungen fanden zwischen dem 30.11.2016 und dem 2.12.2016 in unterschiedlichen Räumen statt. Die Reihenfolge war derart organisiert, dass zuerst die Unterrichtsbeobachtung durchgeführt wurde. Im

Anschluss daran oder am Folgetag kam die Interviewsituation zustande. Vor Beginn der Interviews wurden die InterviewpartnerInnen darüber aufgeklärt, dass die Interviews anonymisiert werden. Danach wurde ihre Einwilligung in die Aufnahme der Interviews mithilfe eines Diktiergeräts eingeholt. Als Sicherheitsmaßnahme liefen die Aufnahmen auch am Mobiltelefon der Interviewerin mit (vgl. Mayer 2009: 46–47). Am 3.12. wurde eine Berufsberatungsbörse für die 11. und 12. Jahrgänge organisiert, an welcher die Autorin ebenfalls teilnahm.

4.4 Auswertungsmethode

Als Option für eine interpretative, aber gleichzeitig regelgeleitete und systematische Analyse präsentiert Mayring (2015) die Qualitative Inhaltsanalyse. Gleich an den Anfang stellt er die Behauptung, dass keine zufriedenstellende Definition existiere, da jeder Versuch zu eng greifen würde. Es bestehen jedoch Punkte bzw. Kriterien, welche die Inhaltsanalyse näher umreißen könnten. Zuerst einmal kann gesagt werden, dass durch die Inhaltsanalyse eine Art von Kommunikation (Bilder und Symbole gehören hier genauso dazu wie Texte) analysiert wird. Zwar deutet der Name darauf hin, doch die Inhaltsanalyse muss sich nicht zwingend nur auf den Inhalt beschränken (vgl. Mayring 2015: 11–13).

Des Weiteren ist es wichtig zu erwähnen, dass es sich hierbei um eine fixierte Kommunikation handelt. Um der üblichen Kritik auszuweichen, muss bei der Inhaltsanalyse eine systematische Vorgehensweise bestehen, die sich nach klaren Regeln richtet, um auf diese Weise nachvollziehbar und intersubjektiv nachprüfbar zu sein. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit soll auch dadurch gewährleistet werden, dass die zugrundeliegende Theorie bzw. Theorien klar hervorgehoben wird bzw. werden. Das Material wird vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands beleuchtet. Ziel der Inhaltsanalyse besteht darin, dass analysierte Material in einen Kommunikationszusammenhang einzufügen und auf bestimmte Aspekte der Kommunikation rückzuschließen (z. B. SenderIn, EmpfängerIn usw.). Aus diesem Grund muss auch der Kontext berücksichtigt werden (vgl. Mayring 2015: 43–53). „Das Material wird immer in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden“, so Mayring (2015: 50).

4.4.1 Kategorienbildung

Reinhoffer (2008: 125) bezeichnet die Kategorien als *Herzstück* der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei Kategorien handelt es sich um deskriptive Analyseraster (vgl. Reinhoffer 2008: 125). Bei der Bildung der Kategorien wurden Mayrings (2015) Überlegungen berücksichtigt. Sowohl der theoretische Hintergrund als auch die Fragestellungen wurden im Blick gehalten (deduktive Kategorienbildung), gleichzeitig sollten diese aber nicht die Möglichkeit verschließen, anhand des aus den Interviews gewonnen Materials neue Kategorien abzuleiten (induktive Kategorienbildung) (vgl. Mayring 2015: 61–85). Dadurch wurde eine gewisse Offenheit versichert (vgl. Reinhoffer 2008: 125). Das bedeutete im konkreten Falle des Gymnasiums am UBZ, dass selbstverständlich Literatur zum Typus der deutschen Auslandsschule und der Begegnungsschule herangezogen wurde, gleichzeitig die Schule an sich als Einzelfall interessant und besonders war, und daher individuelle Charakteristika nicht außer Acht werden gelassen sollten. Beide Seiten standen durchgehend in einem Wechselverhältnis. Die Kategorien wurden mehrmals verfeinert, überarbeitet und überprüft, bis sie ihre endgültige Form annahmen. Dies sind integrative Bestandteile des Analyseprozesses (vgl. Mayring 2015: 61; Schmidt 2005: 448).

Bei der Auswertung wurden die von Schmidt (2005: 448–455) vorgestellten Schritte befolgt. Zuerst wurden die Interviews transkribiert und mehrmals gelesen. Es wurden Notizen und Anmerkungen dazugeschrieben. Am Anfang wurden noch keine konkreten Kategorien ausformuliert, sondern eher allgemeine Themenblöcke erfasst. Anhand des Materials und der theoretischen Vorüberlegungen wurde ein Kodierleitfaden erstellt und es wurden alle Interviews in Hinblick auf die gebildeten Kategorien analysiert. Für diese Schritte wurde die Analysesoftware MAXQDA (2018) verwendet. Als besonders hilfreich erwiesen sich die farblichen Markierungen der Codes, der schnelle Zugriff auf diese sowie eine Übersicht der Textstellen zu den einzelnen Kategorien. Der letzte Schritt beinhaltet die Interpretation der Ergebnisse.

4.4.2 Gütekriterien

Mayring (2015: 125) nennt u. a. folgende Gütekriterien für qualitative Forschungsmethoden: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Nähe zum Gegenstand, Regelgeleitetheit und Triangulation. Auch in der

vorliegenden Masterarbeit wurden diese Gütekriterien berücksichtigt. Der theoretische Hintergrund wurden detailliert anhand zahlreicher wissenschaftlicher Quellen beleuchtet, alle Schritte wurden dokumentiert und die Interviewaussagen wurden mit den Unterrichtsbeobachtungen verglichen.

5 Auswertung und Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Forschung anhand der herausgearbeiteten Kategorien dargestellt werden. Diese können in fünf Hauptkategorien zusammengefasst werden.

5.1 Aspekte der Mehrsprachigkeit in der Gruppe *Lehrende*

5.1.1 Die Ausbildung der Lehrpersonen

Als erste und wichtigste Gemeinsamkeit in Bezug auf die Qualifikation der Lehrpersonen kann die Tatsache hervorgehoben werden, dass alle über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung verfügen, unabhängig vom Alter und dem Herkunftsland. Interessant ist, dass sich bei drei von fünf Interviewten der Bildungsweg etappenweise vollzogen hat. In diese Gruppe gehören LP-1, LP-2 sowie LP-3, die alle zuerst eine Ausbildung zum Grundschullehrer bzw. zur Grundschullehrerin in Ungarn absolviert haben. In den Folgejahren entschlossen sie sich jedoch, ein weiteres Studium abzuschließen, um in höheren Klassenstufen unterrichten zu dürfen oder auch an einem Gymnasium arbeiten zu können.

So berichtet LP-1, dass sie zuerst eine Hochschule besuchte, an der sie ein Diplom erwarb, welches sie zum Unterrichten in der Unterstufe (bis zur sechsten Klasse) berechtigte. Im Rahmen ihrer Ausbildung hat sie auch ein Semester in Potsdam verbracht (vgl. Interview 1, Z. 3–32). Im Anschluss daran nahm sie ihre Lehrtätigkeit auf, gleichzeitig bildete sich in ihr der starke Wunsch heraus, ein weiteres Studium zu beginnen: *Und dann, hab' ich hier, als ich fertig geworden bin, dann habe ich hier in einer Grundschule unterrichtet und wollte unbedingt weiterlernen, und da hab' ich mich an der Universität in Pécs gemeldet und da hab' ich eigentlich Deutsch studiert* (Interview 1, Z. 21–23).

Auch der Ausbildungsweg von LP-2 hat sich in mehreren Phasen entwickelt. Nach dem Hochschulstudium erhielt LP-2 eine Stelle als Gymnasiallehrer, erwarb aber durch ein Fernstudium eine Zusatzqualifikation:

Und, also diese Hochschule hab' ich dort absolviert, dann hab' ich begonnen zu unterrichten, aber gleichzeitig habe ich dann als Fernstudent in, in Szeged angefangen zu studieren, weil mit diesem Hochschulstudium, durfte man eigentlich nur bis zur achten Klasse an einer Grundschule unterrichten und ich hab' gleich an einem Gymnasium, aber nicht hier, in

einem so allgemeinen Gymnasium angefangen, Deutsch zu unterrichten, also ich musste noch eigentlich noch eine Universität abso/ absolvieren. Das habe ich als Fernstudent gemacht. Leider musste ich dort das ganze eigentlich machen, genauso wie ein, ein Direktstudent, also das dauerte auch noch fünf Jahre lang (Interview 2, Z. 9–16).

Zusätzlich studierte LP-2 auch ein Semester lang in Leipzig (vgl. Interview 2, Z. 28–30). Sowohl LP-1 als auch LP-2 befanden sich also am Anfang ihrer Karriere in einer ähnlichen Situation und mussten ihr Studium ausbauen, um eine größere Gruppe von Schülerinnen und Schülern unterrichten zu können.

Der Ausbildungsprozess von LP-3 ähnelt den Geschichten von LP-1 und LP-2. Dieser umfasst den Zeitraum von 1977 bis 2000 und gliedert sich in vier Etappen (1977–1980, 1981–1983, 1993–1995 sowie 1998–2000) (vgl. Interview 3, Z. 17–18). LP-3 hatte zuerst die Möglichkeit, von der ersten bis zur vierten Klasse zu unterrichten, dann in der fünften bis achten und letztendlich auch am Gymnasium:

Ich habe ziemlich lange studiert, zuerst nach dem Gymnasium hab' ich Deutsch studiert, also Grundschullehrerin. In Ungarn ist es so, dass man dann eine Ausbildung hatte und die Klassen von eins bis vier unterrichten durfte. Nicht nur Deutsch. Für Deutsch hab' ich's auch gemacht, aber generell alle Fächer, für alle Fächer. Dieses Studium dauerte drei Jahre lang, dann habe ich noch zwei Jahre lang studiert damals, um in der Oberstufe, das heißt, von den fünften bis zur achten Klasse studieren können, unterrichten können, hab' ich noch studiert. Und dann hab' ich später die Universität in Pécs besucht, um Gymnasiallehrerin zu werden, also Deutsch als Nat/ deutsche Sprache und Literatur studiert und dann hab' ich noch zwei Jahre lang später an der ELTE studiert und wurde Fachexpertin für Deutsch (Interview 3, Z. 6–15).

Genauso wie LP-1 verbrachte sie ein halbes Jahr in Potsdam (vgl. Interview 3, Z. 23). Sowohl LP-1 als auch LP-2 und LP-3 haben im Laufe von mehreren Jahren weiterführende Studien absolviert und sich fachlich weitergebildet. In allen drei Fällen geschah dies neben der Unterrichtstätigkeit an einer Grundschule oder an einem Gymnasium. Außer dem langjährigen Ausbildungsweg wird eine weitere Auffälligkeit ersichtlich: das Studium der deutschen Sprache.

Vier von fünf Lehrenden haben Deutsch als eines ihrer Fächer angegeben. LP-1 hat im Interview die Fächerkombination Deutsch-Pädagogik genannt (vgl. Interview 1, Z. 7). LP-2 hat Deutsch als Nationalitätensprache und Mathematik studiert und kombiniert somit ein sprachliches und ein naturwissenschaftliches Fach (vgl. Interview 2, Z. 6). LP-3 erzählt, dass sie deutsche Sprache und Literatur studiert hat (vgl. Interview 3, Z. 13–14). LP-5, die jüngste Lehrende, gibt die Fächerkombination Deutsch als Fremdsprache, Nationalitätenkunde und Ungarisch als Fremdsprache an (vgl. Interview 5, Z. 8–10). Die

vier genannten Lehrpersonen verbindet auch, dass sie in Ungarn ihr Studium beendet haben. Bei LP-4 hingegen handelt es sich um einen deutschen Gastlehrer, welcher die Fächer Englisch und Geschichte in Form eines Lehramtstudiums abgeschlossen und im Rahmen des Studiums ein Jahr an der Nottingham University studiert hat (vgl. Interview 4, Z. 13–21).

Die Dominanz von Sprachen in den Fächerkombinationen bietet die Möglichkeit, Rückschlüsse auf den Samplingprozess zu ziehen, der zu einem Teil kriteriengeleitet, zum anderen auf Freiwilligkeit basierte. Die Frage, welche sich bereits am Anfang der Stichprobenbestimmung stellte, war, wer sich von der Ausschreibung angesprochen fühlen wird. LP-4 macht diesbezüglich im Interview auf einen sehr interessanten Punkt aufmerksam:

Find' ich super unterstützenswert, überhaupt diesen bilingualen Ansatz. Es scheitert natürlich oftmals ebendann auch daran, dass die bei Sachfachunterricht nicht ausreichend kompetent sind in der Fremdsprache dann. Also wenn's nicht gerade Englischlehrer ist. Regulärer Biologie- oder Chemielehrer hat dann natürlich auch erheblichen Arbeitsaufwand und kann das eigentlich auch nur sehr begrenzt leisten (Interview 4, Z. 76–81).

Die potenzielle Unsicherheit, welche sich aus einem fehlenden Sprachstudium entwickelt, gehört zu den größten Herausforderungen von bilingualen Ansätzen, bei denen Sprach- und Sachfachunterricht verzweigt werden (vgl. Neumann 2009: 320). Demnach muss nicht nur eine Kompetenz in der Vermittlung des Sachfaches bestehen, sondern es müssen auch sprachdidaktische Kenntnisse vorhanden sein. Dies führt wiederum zu einem weiteren Punkt, der Zusatzausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die an bilingualen Schulen unterrichten.

5.1.2 Weiterbildung im Bereich Zweisprachiger Unterricht

Im Laufe der Interviews berichteten alle befragten Lehrerinnen und Lehrer über zusätzliche Aus- und Fortbildungen sowie Aktivitäten, die unterschiedliche Aspekte von Zweisprachigkeit erfassen. Teils waren diese weiterbildenden Maßnahmen der Organisation des Studienprogramms zu verdanken, wie LP-1 erzählt, die im Rahmen des Studiums nicht nur Unterrichtserfahrung sammeln, sondern auch dolmetscherischen Tätigkeiten nachgehen konnte: *Und ich, ich ha/ noch, es fällt mir jetzt noch ein, dass ich mehrmals in Deutschland war, weil die Hochschule ja Kontakt zu Köthen zum Beispiel und*

auch zu anderen Hochschulen hatte, und da bin ich auch mitgefahren, und da habe ich beim Dolmetschen geholfen (Interview 1, Z. 32–35).

Das Interesse an einer besonderen Form des zweisprachigen Unterrichts erwachte bei LP-1 bereits im Studium: *Schon während der Studienzeit und vorher wusste ich auch, dass es Schulen gibt, wo Nationalitätenunterricht ist, also wo die, wo die Kinder Deutsch gelernt haben (Interview 1, Z. 91–92).* Mit Nationalitätenunterricht ist der Deutschunterricht für die ungarndeutsche Minderheit an Nationalitätengymnasien in Ungarn gemeint (vgl. Erb 2010: 130).

Auch LP-2 stieß schon als Student auf das Thema *Minderheitenzweisprachigkeit* im Rahmen von universitären Veranstaltungen, welches ein selbstverständliches Element der Hochschulbildung darstellte:

Ja, also vor allem noch in Pécs an der, an der Hochschule hatten wir auch solche, solche Beschäftigten/ Kurse, weiß nicht, wie ich das nennen soll. Da ging's um Zweisprachigkeit, weil das eine Nationalitätenausbildung ist und dann gehört es ja eindeutig dazu, dass es, dass es um Sprach/ Zweisprachigkeit geht und auch in der Methodik gehört das dazu. Sonst, bilingual, ja, während, bei diesem Zu/ bei dieser Zusatzausbildung an der ELTE in Budapest hatten wir auch diese Themen wie Zweisprachigkeit (Interview 2, Z. 50–56).

LP-5, die ebenfalls an der ELTE (Eötvös Loránd Tudományegyetem, deutsch: Eötvös-Loránd-Universität) in Budapest ihr Studium abgeschlossen hat, erwähnt zusätzlich den praxisbezogenen Teil der Nationalitätenausbildung:

Ich hab' Praktikum gehabt in Budapest in der, in der, was ist der Name, Erzsébet iskola, denk' ich, Elisabeth Nationalitätengymnasium. Also das ist auch so ein, das ist eine Nationalitätenschule und dort hab' ich mein Praktikum, mein eigentlich zweiwöchiges Praktikum gemacht (Interview 5, Z. 25–28).

Die natürliche Präsenz von dem Thema *Bilingualismus* in der LehrerInnenausbildung in Ungarn ist jedoch nicht immer gegeben, wie LP-3 betont. Sie macht darauf aufmerksam, dass es auch eine bedeutende Rolle spielt, wie viel Selbstinitiative in die Weiterbildung investiert wird: *Bilinguale Schulmodelle, das muss ich ganz ehrlich sagen, also nicht direkt von der Universität, sondern das hab' ich schon in der Praxis, Fortbildungen und, ja, selber daran teilgenommen (Interview 3, Z. 37–39).*

Einen ebenso wichtigen Aspekt bildet die Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen, die als Lehrer bzw. Lehrerin in einem ähnlichen Bereich arbeiten:

Und dann wir haben auch hospitiert an solchen Schulen, wir haben uns ausgetauscht mit Kollegen. Es gab solche Treffen auch, und, und, ja. Wir haben dann auch geta/ wir haben uns ausgetauscht und dann E-Mail-Kontakt auch gehalten, und da haben wir uns gegenseitig informiert. (Interview 3, Z. 47–50).

Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer, welche aus Ungarn stammen, beziehen ihr Wissen über bilinguale Schulmodelle einerseits aus dem Studium (z. B. Vorlesungen und/oder Praktika), andererseits auch aus außeruniversitären Aktivitäten (beispielsweise aus Fortbildungen, Seminaren oder aus dem Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen).

LP-4, die als einzige Lehrperson aus Deutschland kommt, hat ebenfalls eine einjährige theoretische Fortbildung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main absolviert und erhielt dadurch ein Zertifikat mit dem Titel *Bilinguales Lehren und Lernen* (vgl. Interview 5, Z. 44–48 sowie 68–69). Das Hochschulstudium sowie die zusätzlich abgeschlossenen Weiterbildungsmaßnahmen standen in einem ständigen Wechselverhältnis mit der Unterrichtstätigkeit dieser Lehrpersonen.

5.1.3 Die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen

Die Unterrichtserfahrung der interviewten Lehrerinnen und Lehrer variiert in Abhängigkeit vom Lebensalter. LP-5 ist mit 28 Jahren die jüngste Lehrerin unter den Interviewten und gehört erst seit dem Jahr 2013 zum Kollegium (vgl. Interview 5, Z. 8). Das UBZ ist ihre erste Schule, davor hat sie lediglich ein Unterrichtspraktikum im Rahmen des Studiums absolviert (vgl. Interview 5, Z. 25–28). LP-1, LP-2, LP-3 sowie LP-4 können dagegen auf eine langjährige und breit gefächerte Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer zurückblicken.

LP-1 hat insgesamt an drei Schulen in der Kleinstadt Baja unterrichtet. Ihre Tätigkeit als Lehrerin übte sie vom Hort bis hin zu Gymnasium aus. An der ersten Schule (Újvárosi Iskola) arbeitete sie sieben Jahre lang (vgl. Interview 1, Z. 38–41). Im Interview berichtet sie von dem positiven Klima an dieser Schule und der Offenheit vonseiten der Schulleitung, einen Deutschunterricht einzuführen, obwohl dort Englisch als Fremdsprache unterrichtet wurde:

Mein Problem war damit nur, dass ich, dass ich Deutsch nicht unterrichten konnte, weil ja das Profil der Schule Englisch war. Es war, sie hatten einen Klassenzug mit Englisch, aber mein Direktor war sehr offen und als ich angesprochen habe, weil Interesse lag daran, dass Kinder auch Deutsch lernen, da hab' ich, da hab' ich in der Unterstufe unterrichtet. (Interview 1, Z. 42–46).

Sie übernahm auch die Führung eines Horts und leitete einen Fachzirkel für Deutsch an einer anderen Schule (vgl. Interview 1, Z. 48–54). Der Grund für den Wechsel an eine zweite Einrichtung beschreibt LP-1 im Interview wie folgt: *Ich hab' gewechselt schweren Herzens, weil mich sehr wohlgefühlt habe in dieser ersten, auf meinem ersten Arbeitsplatz, aber hier hatte ich die Möglichkeit, Deutsch zu unterrichten und das war immer mein Wunsch, dass ich mal Deutsch unterrichte* (Interview 1, Z. 61–64). An der nächsten Schule, der Zentralen Schule (Központi Iskola) hatte sie zwei Jahre lang die Möglichkeit, Deutsch in drei Wochenstunden zu unterrichten, sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe (vgl. Interview 1, Z. 64–71). Schließlich erreichte sie die Bitte der damaligen Direktorin, in das UBZ zu kommen und sie meint dazu: *dann war es eigentlich eindeutig für mich, dass ich hierhergehöre* (Interview 1, Z. 73–74). Die emotionale Bindung an die Institution äußert sich auch in den folgenden Zeilen: *Ich hab' auch früher hier in Frankel studiert, gelernt, nicht studiert, gelernt und das war eigentlich wie eine Heimkehr sozusagen* (Interview 1, Z. 74–75). Inzwischen unterrichtet sie seit mehr als 20 Jahren Deutsch und Volkskunde am UBZ, entweder von der fünften bis zur achten Klasse in der Grundschule (Oberstufe) oder in der nullten Klasse am Gymnasium (vgl. Interview 1, Z. 83–84 sowie Z. 245–252).

Auch LP-2 hat zuvor an zwei anderen Schulen gearbeitet. Im ersten Fall handelte es sich um ein Gymnasium, im zweiten um eine Fachmittelschule (SachbearbeiterIn für Außenhandel). 1995 kam LP-2 an das Gymnasium des UBZ und unterrichtet seitdem ebenfalls Deutsch und Volkskunde wie LP-1 (vgl. Interview 2, Z. 36–45). LP-3 hat ebenfalls im Jahre 1995 begonnen, am UBZ zu arbeiten. Davor war sie von 1980 bis 1995 an der Rákóczy Schule als Grundschullehrerin tätig (vgl. Interview 3, 30–31).

Der Übergang dieser Lehrpersonen an das UBZ ergab sich nicht ausschließlich aus der Tatsache, dass an dieser Schule Deutsch unterrichtet wurde. Vielmehr ging es auch um die Stellung, welche die deutsche Sprache innerhalb dieser Institution einnimmt. LP-1 hebt im Gespräch hervor, *dass man hier ganz andere Möglichkeiten hat, weil das ja eine Schule für die deutsche Minderheit war, hier ist die deutsche Sprache sehr wichtig. In der anderen war es auch, aber aus einer anderen Sicht. Da war es eine Fremdsprache und hier ist es, denk' ich mir, mehr als eine Fremdsprache.* (Interview 1, Z. 76–79).

LP-2 zieht gleich eine Trennlinie zwischen dem Deutschunterricht an anderen Gymnasien und am UBZ: *die hatten dann auch einen intensiven Deutschunterricht gehabt, in*

wöchentlich sechs Stunden, aber das war noch alles eigentlich Deutsch als Fremdsprache (Interview 2, Z. 41–43). Am Gymnasium des UBZ hingegen findet der Unterricht in Deutsch als Nationalitätensprache statt (vgl. Interview 2, Z. 45). Eine Besonderheit, die sich aus dem weiteren Gesprächsverlauf ergeben hat, ist das Engagement bei der pädagogischen Konzeption, welche von LP-1 erwähnt wurde: *Da habe ich auch teilgenommen am Erarbeiten des Programms, pädagogischen Programms, also wir haben mit Kollegen die Schule aufgebaut* (Interview 1, Z. 84–86).

Im Gegensatz dazu war LP-4 zum Zeitpunkt des Interviews das dritte Jahr am Gymnasium des UBZ. An erster Stelle nennt er die Schule aus der Zeit seines zweiten Staatsexamens, danach das Gymnasium in Groß-Gerau (Hessen) und ein Gymnasium im Landkreis Marburg, an denen er jeweils für ca. sieben Jahre tätig war. Erwähnenswert ist auch, dass er an dem hessischen Gymnasium für die Etablierung eines zweisprachigen Zweigs (Deutsch-Englisch) verantwortlich war (vgl. Interview 4, Z. 33–39 sowie 48–54). Er schildert dies folgendermaßen: *Und zwar ging es um, darum, also ähnlich wie ich das hier auch mache, Sachfächer dann in der ersten Fremdsprache, also Englisch, zu unterrichten*. Interview 4, Z. 50–52). Im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen aus Ungarn, die Deutsch als Nationalitätensprache bezeichnen, spricht LP-4 in seinem Fall von Englisch als Fremdsprache. Wie unterschiedlich die Kategorisierung von Sprachen ausfallen können und in welcher Weise sie in Beziehung zur eigenen Sprachlernbiografie stehen, soll im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

5.1.4 Einordnung der eigenen Sprachen

Bevor die Interviews durchgeführt wurden, erhielten die Interviewpartnerinnen und -partner einen kurzen Fragebogen, in welchen sie u. a. ihre Erstsprache(n) und ihre Fremdsprache(n) eintragen sollten. Ob sie eine bestimmte Sprache in die eine oder andere Kategorie reinschreiben würden, wurde ihnen alleine überlassen und nicht weiter diskutiert, um dadurch eine Beeinflussung zu vermeiden. Gleich zu Beginn kristallisierten sich zwei Gruppen heraus. Auf der einen Seite stehen die Lehrpersonen aus Ungarn (LP-1, LP-2, LP-3, LP-5), die alle über einen ungarndeutschen Hintergrund verfügen. Auf der anderen Seite befindet sich der Gastlehrer aus Deutschland (LP-4).

In der ersten Gruppe konnte jedoch ein Bruch identifiziert werden. Während LP-1, LP-2 und LP-3 zuerst in einer deutschen Mundart sozialisiert wurden, meint LP-5, dass sie Dialekt verstehen würde, ihn aber nicht aktiv verwende:

Und ja, ich stamme aus einem ungarndeutschen Dorf und dort sprech' ich mit meinen, hát, sprech' ich nicht mehr, aber ich verstehe das Schwäbische und meine Urgroßmutter sprach mit mir Schwäbisch und meine Großmutter spricht heute auch noch Schwäbisch, mein Vater auch (Interview 5, Z. 58–61).

Die Abnahme von Dialektkenntnissen bzw. der Verlust von Mundart bei den jüngeren ungarndeutschen Generationen ist weder zufällig noch überraschend (s. Erb 2010, Huber 2012). Obwohl LP-5 deutsche Wurzeln hat und aus einem ungarndeutschen Dorf (Nemesnádudvar/Nadwar) kommt, hat sie Deutsch für sich als Fremdsprache eingeordnet. In Anlehnung an Erb (2010: 141) wäre hier auch die Bezeichnung *Fremdmuttersprache* möglich. Sie sieht Ungarisch als ihre Erstsprache, da sie keinen Dialekt beherrscht: *Sprechen kann ich mehr, kann ich die Sprache nicht mehr, und eigentlich meine erste Wor/Worte waren ungarische Worte* (vgl. Interview 5, Z. 69–70).

LP-1 (55 Jahre alt), LP-2 (56 Jahre alt) und LP-3 (57 Jahre alt) haben sich bei dem Ausfüllen des Fragebogens für unterschiedliche Alternativen entschieden und fallweise ein Fragezeichen dazugeschrieben, weil sie sich darüber im Unklaren waren, wohin sie ihre Sprachen positionieren sollen. Eine der Hauptunsicherheiten bestand darin, wie das Verhältnis zwischen Standarddeutsch (im Interview als *Hochdeutsch* bezeichnet) und Dialekt beschrieben werden kann:

Ja, wenn man jetzt einfach sagt, was ist die Muttersprache, ja sicherlich, dann würde ich sagen, Muttersprache ist Deutsch, aber das ist kein Hochdeutsch. In, in meiner Familie wurde eine deutsche Mundart, wir sind Donauschwaben, Schwäbisch, aber jetzt wissenschaftlich will ich das nicht mit irgendwelchen, es ist kein Schwäbisch, also es ist eine Mundart. Ich bin so aufgewachsen und das ist meine Muttersprache. Sicherlich, fast parallel dazu, in der Nachbarschaft, auf der Straße, beim Spielen mit Kindern habe ich Ungarisch auch gelernt. Also ich könnte auch sagen, Ungarisch habe ich auch auf muttersprachlichem, spreche ich muttersprachlichem Niveau. Jetzt weiß ich nicht, wie das heißt, wenn meine Muttersprache eine Mundart ist. Was ist dann Ungarisch? Fremdsprache oder ist das auch meine Muttersprache? Oder was ist mit Hochdeutsch? Ja, sicherlich, Hochdeutsch hab' ich noch dazugelernt, also Mundart und Hochdeutsch das ist ja nicht das Gleiche. Also aus diesem Grund sind die Fragezeichen da. Es sind keine richtigen Fremdsprachen, keinesfalls Fremdsprachen für mich, ich könnte sie fast auch als Muttersprache bezeichnen (Interview 2, Z. 62–75).

Bevor näher auf die Antwort eingegangen werden kann, müssen zuerst zwei Punkte aus terminologischer Sicht geklärt werden. Der erste betrifft die inkorrekte Verwendung des

Begriffs *Hochdeutsch* für die deutsche Standardsprache. Der zweite Punkt bezieht sich die Gleichsetzung von *Erstsprache* und *Muttersprache*.

LP-2 versucht eine klare Abgrenzung vorzunehmen, einerseits zwischen Mundart und Standard, andererseits zwischen Deutsch und Ungarisch. Während die Mundart mit einer Selbstverständlichkeit als Muttersprache bezeichnet wird, verwendet die Lehrperson im Falle der ungarischen Sprache und der deutschen Standardsprache Umschreibungen: *Ungarisch habe ich auch auf muttersprachlichem, spreche ich muttersprachlichem Niveau.* (Interview 2, Z. 68–69) oder *Es sind keine richtigen Fremdsprachen, keinesfalls Fremdsprachen für mich, ich könnte sie fast auch als Muttersprache bezeichnen* (Interview 2, Z. 73–75). Es besteht demnach eine deutliche Hierarchie, in welcher die im familiären Kontext erworbene Mundart die oberste Position einnimmt. Dies wäre ein Beispiel für die Bezeichnung „Mehrsprachigkeit der Muttersprache“ (Wandruszka 1979: 14).

Die Erzählungen von LP-1 lassen den Rückschluss auf eine Drei-Generationen-Familie zu (s. dazu Erb 2010: 129). In dieser spielte zwar die Mundart eine wichtige Rolle, aber auch dem Ungarischen wurde ein Platz eingeräumt:

Ich bin mit meiner Schwester eigentlich zweisprachig erzogen worden, das heißt, unsere Großeltern lebten mit uns und die haben mit uns Schwäbisch gesprochen. Meine Mutter ist eine, ist gehört au/ auch eig/ eigentlich zur ungarndeutschen Minderheit, aber die Sprache bringt sie nicht von zu Hause aus, sie hat in der Schule Deutsch gelernt. Mein Vater sprach drei Sprachen, seine Muttersprache ist auch Deutsch und daher kommt's, dass wir zu Hause, mit den Großeltern und meinem Vater die schwäbische Mundart gesprochen haben und mit meiner Mutter auf Ungarisch (Interview 1, Z. 8–15).

Die Beschreibung von LP-1 entspricht der Situation eine Person/eine Sprache (vgl. Zydati 2010b: 339). Die Mutter übernahm die Vermittlung der ungarischen Sprache, von dem Vater und den Großeltern wurde die Mundart weitergegeben. LP-1 gebraucht genauso wie LP-2 die Bezeichnung *Muttersprache* statt *Erstsprache*. Sie führt auch einen neuen Begriff ein: *Ich habe zwei Muttersprachen, sag' ich. Ich habe eine Muttersprache und eine Vatersprache* (Interview 1, Z. 122–123). Auf diese Weise ordnet sie die Sprachen den zwei Elternteilen zu.

Bei LP-3 wird im Interview die Vorrangstellung des Deutschen deutlich:

Ja, ich stamme aus einer ungarndeutschen Familie, in Ungarn sagt man ja aus einer schwäbischen Familie, wie generell die Ungarndeutschen genannt werden hier. Sowohl mein Vater als auch meine leider schon verstorbene Mutter sprechen beziehungsweise sprach kein perfektes Ungarisch. Also die Verkehrssprache in unserer Familie war im/ immer auf Deutsch. Das ist auch heute noch so mit meinem Vater (Interview 3, Z. 55–59).

Die Zweisprachigkeit von LP-3 ergibt sich demnach nicht aus den unterschiedlichen Erstsprachen von Mutter und Vater. Im weiteren Gesprächsverlauf kommt sie auf die Beweggründe der Eltern zu sprechen. Sie erzählt, dass sie einen acht Jahre älteren Bruder habe, der einsprachig erzogen wurde und der bei der Frage nach der Erstsprache nur Deutsch angeben würde. Da er infolgedessen Schwierigkeiten mit dem Fach Ungarische Sprache und Literatur in der Grundschule hatte, entschieden sich die Eltern aus pragmatischen Gründen für eine zweisprachige Erziehung (vgl. Interview 3, Z. 59–71). So sagt sie: *aber meine Eltern legten dann schon einen großen Wert darauf, dass ich auf irgendeine Weise, im Freundeskreis oder auch zu Hause ein ganz, ganz bisschen Ungarisch hörte* (Interview 3, Z. 69–71). Die Lehrpersonen zählen mehrere Faktoren auf, welche den Status als Erstsprache bestimmen können. Zu diesen gehören beispielsweise Personen, welche als sprachliches Vorbild dienten (Eltern, Geschwister, Freunde etc.) und der Zeitfaktor. Von Bedeutung erscheint aber auch der emotionale Bezug, wie das im Falle von LP-1 deutlich wird. Deutsch scheint bei LP-1 auch als Fremdsprache auf. LP-1 erklärt das doppelte Auftreten durch die Trennung von Standardsprache und Dialekt sowie einem unterschiedlichen Aneignungskontext:

Unsere Eltern legten eigentlich großen Wert darauf, dass wir die deutsche Sprache ORDENTLICH in Anführungszeichen lernen, also, dass wir nicht nur die Mundart beherrschen, sondern auch die deutsche Sprache und deshalb haben sie uns zu einem Privatunterricht geschickt. (Interview 1, Z. 15–18).

Die Lehrperson und ihre Schwester haben auf Wunsch der Eltern *Hochdeutsch* außerhalb des familiären Umfelds gelernt (Interview 1, 15–18). Das Adjektiv *ordentlich* bringt die Bewertung durch LP-1 zum Ausdruck. Nichtsdestotrotz stellt sie an einer späteren Stelle klar, dass Deutsch ihre Erstsprache ist:

Deutsch und Ungarisch. Wie ich schon gesagt hab', also Deutsch, wenn ich jetzt daran denke, als Kind, ich habe die Schwäbische in die Wiebe, Wiege bekommen und auch Ungarisch. Und daher, also aus dieser Situation, dass wir zu Hause die Mundart gesprochen haben und da meine Mutter lernte auch die Mundart, weil sie ja zur (lacht). Mein Vater sprach auch natürlich auch auf Ungarisch und meine Großeltern verstanden viel, aber die hatten sich nicht auf Ungarisch unterhalten (Interview 1, Z. 113–118).

Auf die Antwort *Deutsch* findet ein natürlicher Übergang zum Dialekt statt und LP-1 verweist erneut auf die unterschiedlichen Erstsprachen innerhalb der Familie. Obwohl LP-1 Deutsch im Rahmen eines Privatunterrichts gelernt hat, grenzt sie diesen Unterricht von dem Fremdsprachenunterricht in der Schule ab: *Naja, und dann haben wir im, in der Schule Russisch gelernt, aber das war eigentlich eine Fremdsprache, das ist eine ganz*

andere Situation gewesen als zum Beispiel der Unterricht in diesen Nationalitätenschulen (Interview 1, Z. 95–97). LP-1 begründet diese Unterscheidung durch die Beweggründe für das Erlernen der jeweiligen Sprache: *Das war irgendeine ganz andere Beziehung, weil diese Schüler, die Deutsch in der Schule gelernt haben, die stammten auch von der ungarndeutschen Minderheit, also für die war es auch emotional wichtig, weil, dass sie zu dieser Minderheit gehörten* (Interview 1, Z. 105–107). Deutsch als Nationalitätensprache und Russisch als Fremdsprache sind demnach emotional unterschiedlich konnotiert. LP-1 meint, dass auch ihre Englischkenntnisse vernachlässigbar seien (vgl. Interview 1, Z. 132–134).

Der emotionale Bezug zur Sprache ist auch bei LP-4 erkennbar. Die Frage nach der Erstsprache ist für diese Lehrperson schnell beantwortet: *Deutsch ist meine Muttersprache, ich bin in Deutschland geboren, bin mit Deutsch aufgewachsen* (Interview 4, Z. 85–86). LP-4 stellt im Interview eine Beziehung zwischen den eigenen Sprachkenntnissen und dem Aufwachsen in der DDR her:

Es ist bei mir soweit interessant, als ich ein DDR-Kind bin, das heißt, ich habe, bin in der DDR zur Schule gegangen, war Erstsprache Russisch. Ich hatte eigentlich gar kein Englischunterricht in meiner Schulzeit und habe im Grunde genommen dann Englisch studiert, weil ich's nicht kannte (Interview 4, Z. 89–93).

Interessant ist, dass im Interview Russisch als Erstsprache der DDR genannt wird. An einer anderen Stelle zieht LP-4 dann eine klare Grenze zwischen der Erst-, Zweit- und Fremdsprache: *Die Erstsprache ist meine Muttersprache und die Zweitsprache ist die, die ich mir dann mehr oder minder mühsam erworben habe, obwohl meine erste Fremdsprache in der Schule Russisch gewesen ist, mit fünf Wochenstunden wöchentlich* (Interview 4, Z. 85–88). Daneben besitzt die Lehrperson noch Grundkenntnisse in der ungarischen Sprache (vgl. Interview 4, Z. 96–98). LP-4 ist Englisch- und Geschichtslehrer, meint aber, selber nicht zweisprachig zu sein (vgl. Interview 4, Z. 115–117). Die befragten Lehrerinnen und Lehrer wurden im Rahmen des Interviews auch nach ihrer Definition von *zweisprachig* bzw. *mehrsprachig* anzugeben, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

5.1.5 Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Im Gespräch haben sich LP-1 (vgl. Interview 1, Z. 8–10), LP-2 (vgl. Interview 2, Z. 56–57), LP-3 (vgl. Interview 3, Z. 64–65) und LP-5 (vgl. Interview 5, Z. 74–76) als bilingual bezeichnet. Lediglich LP-4 war der Meinung, nicht zweisprachig zu sein (vgl.

Interview 4, Z. 115–117). Damit verbunden wurden die Lehrerinnen und Lehrer dazu aufgefordert, diese Selbsteinordnung zu begründen. Die daraus resultierenden Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit beruhen teilweise auf den Erfahrungen der Lehrpersonen, teilweise können sie aber auch in der wissenschaftlichen Literatur nachgelesen werden.

In den Definitionen wurden mehrere Aspekte von Zwei- und Mehrsprachigkeit aufgegriffen und in jedem Interview kommt diesen Faktoren eine individuelle Gewichtung zu. LP-1 erzählt im Interview, wie sie in ihrer eigenen Familie das Prinzip eine Person/eine Sprache um- und fortgesetzt hat, indem sie mit ihren zwei Töchtern in deutscher Sprache kommunizierte, während der Vater mit ihnen auf Ungarisch sprach. Sie betont den Unterschied zu ihrer eigenen sprachlichen Erziehung, indem sie hervorhebt, dass sie sich bewusst für das Standarddeutsche und nicht die Mundart entschieden hat. Im Interview selbst nennt sie für diese Entscheidung keine Begründung (vgl. Interview 1, Z. 138–149). Die Entscheidung ihrer eigenen Eltern, sie zu einem privaten Deutschunterricht zu schicken, erklärt sie dadurch, dass diese wollten, dass sie die Sprache *ordentlich* erlerne (vgl. Interview 1, Z. 15–18). Zu der Aufteilung der Sprachen zwischen mit ihrem Mann meint sie: *Die sind, also das ist, denk' ich mir so, eine richtige Situation für Zweisprachigkeit* (Interview 1, Z. 144–145). Eine ähnliche Denkweise findet sich auch im Interview mit LP-4:

ganz eindeutig und spontan ist für mich jemand nur dann zweisprachig, nach meinem persönlichen Verständnis, der zwei Muttersprachen hat oder 'ne Mutter- und 'ne Vatersprache, also das sind die, das sind die Kinder, die tatsächlich zweisprachig auch aufwa/ aufwachsen. Ich mach' das nicht unbedingt an der Qualität des Sprachwissens fest, sondern wann man mit dieser Sprache beginnt und wie häufig man sie eben auch im Alltag, grade in der Phase des Aufwachsens dann benutzt. Also dieses, diese klassische Konstellation, was weiß ich, englischer Vater, deutsche Mutter, zu Hause wird Deutsch mit der Mutter gesprochen und Englisch mit dem Vater. Das ist für mich zweisprachig. Alles andere oder eben dreisprachig, weiß nicht, wenn vielleicht noch 'ne Oma mit da, da wohnt, ist ja eher selten (Interview 4, Z. 105–114).

Sowohl LP-1 als auch LP-4 betten Zweisprachigkeit in einen familiären Kontext ein, in dem sich Mutter und Vater die Rolle des sprachlichen Vorbilds teilen und auf diese Weise dem Kind oder den Kindern bereits von Anfang an beide Sprachen vermitteln. Durch die Präsenz von zusätzlichen Familienmitgliedern (z. B. Großmutter) wäre auch die Möglichkeit gegeben, Kinder dreisprachig zu erziehen, wie das der Fall in einer Drei-Generationen-Familie ist (vgl. Erb 2010: 129). Durch die Hervorhebung des Aspekts *Familie*, tritt ein weiterer Faktor in Erscheinung. Dieser wäre *Zeit* bzw. der frühe Kontakt

zu zwei Sprachen, welcher auch in der Spracherwerbsforschung betont wird (vgl. Ahrenholz 2014: 5; Zydatiß 2010b: 339).

Neben dem familiären Umfeld und der Zeit fungiert auch das Sprachniveau als wichtiger Aspekt. Zu diesem finden sich in den geführten Interviews unterschiedliche Meinungen. LP-4 sieht die Sprachkenntnisse als vernachlässigbaren Faktor an (vgl. Interview 4, Z. 108). LP-2 führt dagegen eine Definition an, in welcher die Dominanz beider Sprachen gleichermaßen ausgeprägt sein sollte: *Also echt zweisprachig halte ich Personen, die sich in allen Situationen des menschlichen Lebens, in, wenn wir über zweisprachig, in beiden Sprachen ohne Mühe auf dem gleichen Niveau sich ausdrücken können und kommunizieren können* (Interview 2, Z. 79–82). Die letztere Definition entspricht der Vorstellungen von *balanced bilinguals* (vgl. Zydatiß 2010b: 339). Was auffllt, ist, dass diese Vorstellungen von Bilingualismus auf eine besondere Art charakterisiert werden. LP-1 nennt ihre Definition von Bilingualismus *eine richtige Situation für Zweisprachigkeit* (Interview 1, Z. 145). LP-4 bezeichnet das angeführte Beispiel als *tatsächlich zweisprachig* (Interview 4, Z. 107) und LP-2 spricht von *echt zweisprachig* (Interview 2, Z. 79–80).

Das Vorhandensein dieser Charakterisierung lässt jedoch auch auf alternative Vorstellungen von Bilingualität schließen. LP-2 z. B. relativiert bzw. ergänzt im weiteren Gesprächsverlauf die anfängliche Definition von Zweisprachigkeit und nennt eine andere, welche die Möglichkeit von Dominanzerscheinungen miteinschließt (vgl. Zydatiß 2010b: 339). So folgt im Anschluss an die erste Definition:

Natürlich kann ich mir eine andere, eine andere Definition auch vorstellen. Es gibt mehrere Stufen der Zweisprachigkeit. Sicherlich gibt's dominante Sprachen, und eine dominiert und die andere, andere ist, ist schwächer, kann man auch definieren als, als, als Zweitsp/ als Zweitsprache. Aber sicherlich strebt man danach, dass die eine ausgeglichene Zweisprachigkeit erreicht werden soll (Interview 2, Z. 82–86).

Trotz der Relativierung durch das Erwähnen von dominanten und weniger dominanten Sprachen wird im Interview das Ziel genannt, einen ausbalancierten Bilingualismus zu verwirklichen (vgl. Interview 2, Z. 85–86).

Die Erläuterungen von LP-3 lassen sich nahtlos an die Aussagen ihrer Vorgängerinnen und Vorgänger anschließen. Auch sie betont die Ausgeglichenheit von zwei Sprachen, fügt jedoch einen weiteren wichtigen Aspekt hinzu:

Ja, also zweisprachig oder mehrsprachig bedeutet für mich, wenn, wenn es egal ist, wie man träumt oder in beiden Sprachen träumt oder denkt oder, oder, ich persönlich bin gläubig. Ich bete manchmal Deutsch, manchmal Ungarisch, wechsele sogar. Ja, wenn es, wenn es völlig egal ist, wenn die beiden Sprachen auch in den gleichen Proportionen irgendwie benutzt werden. Natürlich im Familien, in der Familie wird bei uns heute immer noch mehr Deutsch gesprochen als Ungarisch, aber was so mit Fre/ im Freundeskreis wird Ungarisch schon verwendet (Interview 3, Z. 74–80).

Die interviewte Lehrerin verweist auf den Gebrauch der zwei Sprachen im Alltag (vgl. Interview 3, Z. 78–80). Dies war bereits der Fall im Interview mit LP-2, wo die Rede von der Verwendung beider Sprachen *in allen Situationen des menschlichen Lebens* (Interview 2, Z. 80) ist. Das gleiche gilt für das Gespräch mit LP-4 (vgl. Interview 4, Z. 109–110). LP-3 vertieft zusätzlich im Interview einen weiteren Aspekt, der bereits in den früheren Definitionen angedeutet wurde: die emotionale Bindung an die zwei Sprachen. Sie nennt dafür Beispiele wie träumen, beten oder die Kommunikation mit Familie und Freunden. Hier geht es insbesondere um die Ausübung von Zweisprachigkeit in einer privaten Sphäre (vgl. Interview 3, Z. 74–80).

LP-5 betont ebenso das familiäre Umfeld und grenzt zwischen einer Sprachverwendung innerhalb der Familie und einer in einem schulischen oder in ihrem Fall beruflichen Umfeld:

Ich bin der Meinung dann, dann ist ein Person zweisprachig, wenn die zwei Sprachen, nebenein/ nebeneinander benutzt werden, also nicht nur in der Schule, nicht nur hier, wenn ich unterrichte, sondern auch zu Hause, aber ich benutze zu Hause meine, ich benutze zu Hause die deutsche Sprache nicht, nicht mehr. Nur dann, wenn unsere deutschen Verwandten kommen, aber sonst nicht und ich be/ denke, dann bin ich zweisprachig, wenn ich die beiden Sprachen oder mehrsprachig, wenn ich die Sprachen halt nebeneinander benutze und fließend halt das so im alltäglichen Leben brauche (Interview 5, Z. 79–85).

Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer haben in ihren Interviews mehrere Kriterien für Zwei- und Mehrsprachigkeit aufgestellt, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- die Rolle der Familie (Eltern und Großeltern als sprachliche Vorbilder)
- der frühe Kontakt zu zwei Sprachen (optimal bereits in der Kindheit)
- der emotionale Bezug zu diesen Sprachen
- die Ausgeglichenheit dieser zwei Sprachen
- die Präsenz dieser zwei Sprachen im Privatleben bzw. im Alltag

Erwähnenswert ist, dass die angeführten Punkte weiterhin präsent blieben, als die Aufmerksamkeit im Gespräch auf die Sprachen der Schülerinnen und Schüler gerichtet wurde. Diese sollen im folgenden Kapitel ausführlicher diskutiert werden.

5.2 Aspekte der Mehrsprachigkeit in der Gruppe *Lernende*

Auf die Frage, mit welcher Erstsprache bzw. mit welchen Erstsprachen ihre Schülerinnen und Schüler an das Gymnasium kommen würden, liefern die Lehrpersonen mehrere Antworten, durch welche sich das Gesamtbild ergibt. Dies ist durch die unterschiedlichen Sprachenkonstellationen der Lernenden sowie die verschiedenen Fächerkombinationen der Lehrenden zu erklären. Die Hauptunterscheidung betrifft diejenige zwischen monolingualen und bilingualen Kindern. In der Gruppe der einsprachigen Schülerinnen und Schüler sind entweder Ungarisch oder Deutsch als Erstsprache vertreten. In der Gruppe der zweisprachigen Kinder existieren die Sprachenkombinationen Deutsch-Ungarisch, Serbisch-Ungarisch und Deutsch-Serbisch.

LP-3 zeigt Bedauern bei der Frage nach der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler: *Leider kommen fast alle mit der Erstsprache Ungarisch* (Interview 3, Z. 83). Ihre Enttäuschung richtet sich nicht gegen die ungarische Sprache an sich, sondern ist auf einen anderen Umstand bezogen, der sich durch das Fehlen des Deutschen als Erstsprache ergibt:

Ja, es wäre viel einfacher und wäre viel schöner, wenn sie von zu Hause aus etwas mitbringen könnten, zum Beispiel im Volkskundeunterricht könnten sie mehr mitmachen und es würde vielleicht ihnen auch mehr Spaß bedeuten und wir würden eher den Charakter unserer Schule, also die Nationalität, die Geschichte der Nationalität, die Bräuche eher als ihr Eigenes empfinden (Interview 3, Z. 85–89).

LP-3 bringt die Wechselwirkung zwischen Sprach- und Kulturvermittlung zum Ausdruck (vgl. Schröder 2010: 272). Sie hebt die Tatsache hervor, dass es sich bei dem Ungarndeutschen Bildungszentrum um eine Schule handelt, zu deren Aufgaben auch der Volkskundeunterricht gehört, in dem über die Geschichte und die Bräuche der Ungarndeutschen gelernt wird. Durch den Verlust der (deutschen) Sprache würden auch (ungarndeutsche) Traditionen und Bräuche verloren gehen. Auch LP-1 zeigt sich im Interview enttäuscht über die Situation:

Mit welchen Sprachen, naja, mit Ungarisch, manche auch mit ein bisschen Deutsch vom Kindergarten aus. Leider Gottes gibt es sehr wenige Kinder, früher gab es mehrere, die von zu Hause aus die Mundart oder vielleicht auch Hochdeutsch gesprochen haben (Interview 1, Z. 153–155).

Da die Schülerinnen und Schüler ihre Mundart bzw. die deutsche Standardsprache nicht mehr im familiären Umfeld erwerben, übernimmt die Schule die Verantwortung der Sprachvermittlung (vgl. Erb 2010). Diese beginnt bereits im Kindergarten, im Falle, dass sich die Eltern für den Kindergarten des UBZ entscheiden (vgl. Interview 1, Z. 153–154).

Im Interview spricht auch LP-2 dieses Thema an:

Aber leider, leider wir Ungarndeutschen schaffen es nicht mehr, die Sprache zu tradieren in der Familie. Und die anderen Nationalitäten auch nicht in Ungarn. Und das ist ein großer Verlust. Deshalb müssten, sind die bilingualen Schulen auch da, Nationalitätenschulen, damit sie hier in diesem Bereich wenigstens noch etwas dazu tun (Interview 2, Z. 334–338).

LP-4 nennt einen möglichen Grund, warum Eltern ihre Kinder an das UBZ schicken:

Es ist ja wohl so inzwischen, weiß' nicht, 45, 43 Prozent unserer Klientel haben ja, wenn auch schon Deutsch nicht mehr zu Hause gesprochen wird, einen ungarndeutschen Hintergrund, also das ist erstmal, in der Gruppe der Ungarndeutschen jedenfalls, glaube ich, der Hauptgrund. Dann zumindest, selbst wenn sie die deutsche Sprache gar nicht mehr so beherrschen, vielleicht ist da schlechtes Gewissen, dass man dann zu Hause nicht Deutsch gesprochen hat oder nicht mehr Deutsch sprechen konnte, ist es also vor allem sprachliche, kulturell, die Tradition, die sie veranlasst, die Kinder hierher zu schicken (Interview 4, Z. 394–401).

An dieser Stelle sei an die Unterscheidung zwischen Sprachminderheit und Gesinnungsminderheit verwiesen, welche Brenner (2016: 91) erwähnt. Trotz des Sprachverlustes besteht ein Festhalten an der ungarndeutschen Identität, welche im institutionellen Rahmen weiterentwickelt werden soll. Dieser Umstand ist als bestätigendes Argument für die Bezeichnung *Minderheitenschule* anzuführen.

Auch die Bezeichnung *deutsche Auslandsschule* ergibt sich aus der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler. LP-1 erwähnt, dass es auch Kinder aus Deutschland gibt, welche mit ihrer Familie nach Ungarn umgezogen sind (vgl. Interview 1, Z. 156–158). LP-4 erklärt zusätzlich, welche Implikationen die Erstsprache(n) auf das Sprachenlernen am UBZ haben:

Es gibt einige wenige, vereinzelte, meist deutsche Staatsbürger, die jetzt in den Klassen auch mitsitzen, bei denen, es ist dann so, dass sie natürlich muttersprachlich Deutsch sind und dann hier mühsam Ungarisch als Fremdsprache erlernen (Interview 4, Z. 126–129).

Im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern, welche Ungarisch als Erstsprache sprechen, stellen die Lernenden mit Deutsch als Erstsprache nur eine kleine Gruppe dar (vgl. Interview 2, Z. 91–92). Nichtsdestotrotz führt diese Verteilung dazu, dass parallel der Unterricht in Deutsch als Erstsprache und der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache

abgehalten werden, was das UBZ gleichzeitig als Begegnungsschule qualifiziert (s. Witte 1991: 230). *Balanced bilinguals* finden sich nach Meinung von LP-4 selten. Unter diesen versteht die Lehrperson diejenigen Lernenden, die *eben tatsächlich gleichermaßen Deutsch und Ungarisch beherrschen, weil sie eben zu Hause so aufwachsen und mit einem Elternteil Deutsch kommunizieren und mit dem anderen dann Ungarisch* (Interview 4, Z. 131–133).

Eine weitere Öffnung in Richtung neuer Schülerinnen und Schüler signalisiert das Vorkommen der dritten Erstsprache Serbisch. LP-2 spricht von Kindern, deren Sprachkombination Serbisch-Ungarisch ist (vgl. Interview 2, Z. 90–91). LP-5 erzählt von Lernenden, die in ihren Unterricht mit Deutsch und Serbisch kommen (vgl. Interview 5, Z. 93–94). In welcher Weise die einzelnen Sprachen am UBZ anzutreffen sind, ist Thema des folgenden Kapitels.

5.3 Aspekte der Mehrsprachigkeit am UBZ

Das Vorkommen und der Gebrauch bestimmter Sprachen im Ungarndeutschen Bildungszentrum sind einerseits durch das Pädagogische und kulturelle Programm (UBZ 2017) geregelt, andererseits werden sie sowohl von den Sprachkenntnissen der Lehrenden als auch denjenigen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. An erster Stelle steht der Status des UBZ als Minderheitenschule und die damit einhergehende Sonderstellung der deutschen Sprache, welche beide schriftlich festgehalten sind. Explizit betont wird dies von LP-1 (vgl. Interview 1, Z. 205–206). Die Tatsache, dass dies in Form einer Regel besteht, erwähnt auch LP-3 in ihrem Interview: *Ja, die Richtlinien sind, dass Deutsch verwendet werden soll* (Interview 3, Z. 174). Zu betonen ist aber auch, dass darauf Rücksicht genommen wird, welchen Bezug die Schülerinnen und Schüler zum Deutschen haben. So kann die deutsche Sprache gleichzeitig als Erstsprache bzw. *Fremdmuttersprache* und als Fremdsprache präsent sein. Daneben sind Ungarisch (als Erst- und als Fremdsprache) sowie Englisch (ausschließlich als Fremdsprache) in den Lehrplänen enthalten. Die Differenzierung erfolgt durch die unterschiedlichen Abteilungen und die jeweiligen Fächer (vgl. Erb 2010: 141; UBZ 2017: 5–95). In der Praxis erfahren diese sprachlichen Regelungen eine Beeinflussung durch die Lehrpersonen und die Lernenden. Dadurch findet eine Anpassung an die sprachliche Realität im UBZ statt.

5.3.1 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Im Unterricht von LP-4 tauchen sowohl Deutsch als auch Englisch und Ungarisch auf (vgl. Interview 4, Z. 135). LP-1 nennt im Interview auch zuerst die drei Sprachen Deutsch, Englisch und Ungarisch als Unterrichtssprachen im UBZ (vgl. Interview 1, Z. 165–166). Aufgrund ihrer Fächer (Deutsch und Nationalitätenkunde) jedoch ist die Sprache ihres Unterrichts Deutsch, wobei ihre relativierende Ausdrucksweise auffällt: *Also, als ich noch Deutschunterricht machte, also ich bestrebe mich immer daran, daran, auch jetzt, wenn ich Volkskunde unterrichte, dass ich einsprachig die Stunde führe* (Interview 1, Z. 169–170). Ähnliche Aussagen finden sich auch in den Interviews von LP-2, LP-3 und LP-5. LP-2 formuliert es folgenderweise: *Also im Unterricht versuchen wir natürlich hier ein konsequent, unseren Unterricht einsprachig zu führen, einsprachig Deutsch zu führen. Ich hab' das Wort geha/ benutzt VERSUCHEN WIR. Und ich strebe natürlich auch danach.* (Interview 2, Z. 95–97). Dieses Vorhaben taucht an einer späteren Stelle erneut auf (vgl. Interview 2, Z. 244–245). Auch LP-3 schließt sich der Meinung ihrer Vorgängerinnen und Vorgänger an: *Im Unterricht bemühen wir uns, den Unterricht einsprachig zu halten. Natürlich ist das schwierig* (Interview 3, Z. 92–93). Im Gespräch schildert sie auch, dass sie bereits in der Anfangsphase versucht, ihre Stunden deutschsprachig zu gestalten, indem sie Standardformulierungen zuerst in ungarischer und deutscher Sprache wiederholt und später nur mehr auf Deutsch (vgl. Interview 3, Z. 98–102). Diese Vorgehensweise ebnet dann den Weg zum rein deutschsprachigen Unterricht: *Das verstehen sie dann ganz schnell und sobald es geht, sind wir bemüht, den Unterricht einsprachig zu gestalten* (Interview 3, Z. 101–102). LP-5 sieht ebenfalls die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität: *Also wenn ich Deutsch unterrichte, dann sprech' ich oder ich be/ ich versuche, vor allem Deutsch zu reden und ich auch verlang' das von meinen Schülern, dass sie Deutsch sprechen sollen. Natürlich passiert das nicht immer* (Interview 5, Z. 99–101).

Den Grund, warum der Unterricht nicht ausschließlich auf Deutsch stattfinden kann, leiten die Lehrenden von mehreren Faktoren ab. LP-2 sieht eine der Ursachen in den anfänglichen Deutschkenntnissen der Schülerinnen und Schüler, welche die Lehrperson als sehr heterogen charakterisiert (vgl. Interview 2, Z. 98–99). Auch LP-5 stellt einen Unterschied bei den Sprachkenntnissen der Lernenden fest (vgl. Interview 5, Z. 101–102). LP-1 erwähnt diesbezüglich die nullten Klassen, also die sprachlichen Vorbereitungsklassen, deren Funktion gerade darin besteht, dass sie diese ungleichen

Sprachkenntnisse ausgleichen, auf ein höheres Niveau heben und somit die Schülerinnen und Schüler auf den deutschsprachigen Unterricht vorbereiten (vgl. Interview 1, Z. 261–268). Dies erfolgt durch zwanzig Wochenstunden Deutschunterricht, wie LP-4 berichtet (vgl. Interview 4, Z. 166). LP-2 unterstreicht zusätzlich die Rolle der Vorbereitungsklassen in der Übergangsphase von der Verständigung in der Erstsprache Ungarisch zur deutschsprachigen Kommunikation (vgl. Interview 2, Z. 101–107). Die Vorbereitungsklassen können demnach in den Kontext von transitorischen Modellen (*Transitional Bilingual Education*) eingeordnet werden (vgl. Niedrig 2011: 95; Reich/Roth 2002: 17).

Als zweiter Faktor scheint die Abteilung auf. LP-2 beobachtet einen Unterschied zwischen der Deutsch-Ungarischen Abteilung und der Nationalitätenabteilung (vgl. Interview 2, Z. 148–149). Für LP-5 fällt auch das Fachgymnasium auf:

Hier bei der Abteilung, weil die Schule schon mal auch Fachmittelschule hat, und drei Jahre lang hab' ich in der Fachmittelschule unterrichtet, natürlich, die Schüler in der Fachmittelschule beherrschen die deutsche Sprache nicht so toll, und sie, bei denen Schülern war das wirklich immer ein Kampf, ein deutsches Wort, einen deutschen Satz rauszukriegen (Interview 5, Z. 140–144).

Die Gewichtung der Sprachen variiert auch in den Lehrplänen in Bezug auf die unterschiedlichen Abteilungen (vgl. UBZ 2017: 89–98).

Den dritten Faktor machen die Unterrichtsfächer aus. Trotz Betonung auf einem deutschsprachigen, d. h. einsprachigen Unterricht darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei dem UBZ um eine bilinguale Schule handelt, in welcher Ungarisch nicht nur als Fach, sondern auch als Unterrichtssprache aufscheint. Gleichzeitig sei auch Englisch erwähnt, welches in allen Abteilungen als Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. UBZ 2017: 89–98). In Abhängigkeit von der Fächerkombination kann es demnach vorkommen, dass in den Augen der Lernenden eine Lehrperson nicht mit einer Sprache assoziiert werden kann. LP-5 schildert diese Trennung in ihrem Interview. Es soll noch einmal diese Stelle zitiert werden: *Also wenn ich Deutsch unterrichte, dann sprech' ich oder ich be/ ich versuche, vor allem Deutsch zu reden und ich auch verlang' das von meinen Schülern, dass sie Deutsch sprechen sollen (Interview 5, Z. 99–101).* Die gleiche Auffassung teilt sie in Verbindung mit ihrem anderen Fach: *Wenn ich Ungarisch als Fremdsprache unterrichte, dann spreche ich natürlich auf Ungarisch und ich verlang' das auch von meinen Schülern (Interview 5, Z. 102–104).* LP-4 unterrichtet das Fach

Kommunikation in den Vorbereitungsklassen und Englisch und Geschichte in der Deutsch-Ungarischen Abteilung. Der Lehrende verfolgt eine *konsequente Einsprachigkeit bei den Anfängern* (Interview 4, Z. 162). Als Kontrast erscheint hier der Englischunterricht, in dem alle drei Sprachen vorkommen: *Ansonsten durch den Englischunterricht, Englisch, Deutsch als Ausweichsprache und wenn gar nichts mehr geht, greifen wir auf's Ungarische zurück* (Interview 4, Z. 153–155). Wiederum anders verhält es sich im Falle des Geschichtsunterrichts. Ungarisch taucht dort ausschließlich in Form von Fachwortschatz auf, der Rest verläuft deutschsprachig (vgl. Interview 4, Z. 137–138).

In den Interviews sowie im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen wurden zwei Faktoren fokussiert. Erster betrifft die **Sozialform**, der zweite die **Materialien**. Die Sozialform ist insofern interessant, als es hier zu einer Veränderung der Kommunikationspartnerinnen und –partner kommt und dies einen Sprachwechsel zur Folge haben kann. Auf der anderen Seite sind die Materialien von Interesse, da hier eine mögliche Diskrepanz zwischen schriftlicher Fixiertheit und mündlicher Flexibilität festgestellt werden kann.

Sowohl im Laufe des Gesprächs als auch im Unterricht konnte schnell festgestellt werden, dass eine Änderung der **Sozialform** einen Sprachwechsel zur Folge hatte. Als zwei Hauptgruppen stellten sich die Plenarform bzw. der Frontalunterricht auf der einen Seite und die Paar- und Gruppenarbeit auf der anderen Seite heraus. Dabei erfüllten Deutsch, Englisch und Ungarisch unterschiedliche Funktionen im Klassenzimmer, welche von Erheiterung bis Erklärung reichten. Im Folgenden sollen diese aufgeschlüsselt werden. In den Interviews schilderten alle fünf Lehrpersonen, dass es ihnen ein Anliegen sei, ihren Unterricht in deutscher Sprache abzuhalten, wenn man von den Fächern Englisch und Ungarisch absieht. Genauso musste aber jede einzelne Lehrperson zugeben, dass dies in der Praxis nicht immer möglich sei und sie daher gezwungen waren, Zugeständnisse zu machen. Als Konsequenz der sprachlichen Realität im Klassenzimmer wurde zwar Deutsch als Unterrichtssprache beibehalten, wobei das Ungarische in bestimmten Situationen herangezogen wird.

Eine überaus wichtige Rolle spielt die ungarische Sprache bei der Erklärung von Grammatikphänomenen und der Sicherung von sprachlichem Wissen. LP-1 begründet den Gebrauch der deutschen Sprache dadurch, dass Schülerinnen und Schüler noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse besitzen, um diese Phänomene verstehen zu können:

Aber natürlich gibt es solche Situationen, oder gab es auch solche Situationen, wenn ich jetzt zum Beispiel an Grammatik denke, es gibt, also manches lässt sich nicht auf dem Sprachniveau der Kinder erklären, und dann muss man halt oder es kam schon vor, dass ich dann auf Ungarisch erklärt habe, was Grammatik betrifft (Interview 1, Z. 171–174).

Auch im Unterricht stellt sie Fragen, welche Grammatik betreffen, auf Ungarisch: *Hányadik helyen keresed az igét?*³ (Unterrichtsbeobachtung 1). Für grammatische Termini gibt sie ebenfalls den ungarischen Begriff an (z. B. dt. *Präposition*, ung. *előjáró szó*) (vgl. Unterrichtsbeobachtung 1). Im Gespräch geht sie darauf ein, dass in gewissen Situationen die Anführung von Beispielen nicht ausreicht und aus diesem Grund ein Rückgriff auf die Erstsprache der Lernenden stattfindet *damit die Kinder wirklich kapieren, worin, worum es geht* (vgl. Interview 1, Z. 198–199). LP-2 sieht die Notwendigkeit des Ungarischen bei Erklärungen v. a. in der Anfangsphase: *Also besonders in dem ersten Jahr, da, da kommt es schon vor, mal vor, dass da ihre Muttersprache auch benutzt wird, bei Begriffserklärungen oder wenn es jetzt gerade, sag' ich mal grammatische Regeln gibt.* (Interview 2, Z. 99–101). So gibt LP-2 im Laufe des Unterrichts gleichzeitig die Begriffe *Vokal* und *magánhangzó* an und hilft den Lernenden bei der Übersetzung von bestimmten Verben (vgl. Unterrichtsbeobachtung 2). Unter bestimmten Umständen bzw. in bestimmten Abteilungen oder auch im Fachgymnasium sieht LP-5 auch keine andere Alternative, als das Verständnis durch eine Erklärung auf Ungarisch zu sichern: *Zum Beispiel die grammatischen Erscheinungen hab' ich den Schülern immer nur auf Ungarisch erklärt, sonst hätten sie das nicht benutzen können* (Interview 5, Z. 146–148). Neben mangelnden Sprachkenntnissen sieht LP-3 eine weitere Berechtigung für die Verwendung der ungarischen Sprache im Unterricht: *Da ist es auch sehr oft wichtig, dass ich Parallele ziehe und Interferenzfehler klar mache, die im Ungarischen anders sind, warum die Schüler immer die gleichen Fehler begehen und das dann erkläre. Da muss ich schon so manches auf Ungarisch denen erklären, besonders am Anfang* (Interview 3, Z. 95–98). Im Falle des Ungarischen ergibt sich ein zusätzlicher Nutzen aufgrund der sprachtypologischen und genealogischen Unterschieden zum Deutschen (vgl. Rada 2010: 9–10).

Anders verhält es sich bei der Einführung von neuem Wortschatz. Hier entscheiden sich die Lehrpersonen für andere Alternativen, bevor sie auf die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen. Besonders beliebt sind Periphrasen, die Arbeit mit Bildern oder die Verdeutlichung mithilfe von Mimik und Gestik, wie auch im Interview mit LP-1

³ „An welcher Stelle suchst du das Verb?“ [Übersetzung von A. V.]

deutlich wird: *Ich bin dafür, dass Wörter nicht auf Ungarisch dann gesagt werden, sondern umgeschrieben oder mit Bild/ Bildern, es gibt ja mehrere Möglichkeiten, den Inhalt oder die Bedeutung von Wörtern zu erklären* (Interview 1, Z. 175–177). Auch LP-4 zieht ähnliche Erklärungsarten wie LP-1 heran. Für diese Lehrperson steht die Sicherung des globalen Verständnisses an erster Stelle:

Dann, also ich geb' mir sehr viel Mühe. Es gelingt, ich würde mal sagen, in 90% der Fälle dann auch mir allein selbst und ohne Unterstützung, dass mit meinen schlechten Fähigkeiten des Zeichnens, entweder mithilfe der Tafel oder aber durch ein, ein, eine situative Darstellung des Gesagten oder aber durch eine, naja, ich sage mal, fachwissenschaftlich schon, naja, strittige Didaktisierung eines sehr vereinfachten Inhalts, der den wissenschaftlichen Standpunkten nicht mehr gerecht wird, verusche' ich aber das Gesamtverständnis zu sichern (vgl. Interview 4, Z. 263–270).

Zusätzlich nennt LP-4 auch Rollenspiele als Möglichkeit der Wortschatzvermittlung und sagt:

ich versuche wirklich über Demonstrativverfahren oder eben aus, es hat manchmal eine gewisse Situationskomik, 'n kleines Rollenspiel oder eben, so langsam kommen wir ja in diesen Bereich, über die Umschreibung, aber e/ alles in der Zielsprache, dann Vokabeln auch zu vermitteln (Interview 4, Z. 182–185).

Neben den angeführten Alternativen sieht LP-5 auch die heterogenen Sprachkenntnisse der Lernenden als Chance an. Sie fordert ihre Schülerinnen und Schüler dazu auf, sich gegenseitig neue Wörter zu erklären, wenn sie jemand aus der Klasse bereits kennt oder verstanden hat. Im Interview beschreibt sie eine Beispielsituation: *„Ok, dann J. [Name einer Schülerin, gekürzt von A. V.], erzähl bitte das Wort oder sag ein Beispiel, wo macht man das, was macht man damit oder versuch mal, das auf Deutsch zu erklären“* (Interview 5, Z. 194–196). Beschreibungen, Bilder, Körpersprache, Rollenspiele und die gegenseitige Hilfe unter Lernenden bieten jedoch keine 100%-ige Garantie, dass ein neu eingeführter Begriff verstanden wurde. In diesen Situationen besteht dann die Möglichkeit, sich auf die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zu stützen. So meint LP-5: *wenn es wirklich, wenn sie das, wenn sie nicht draufkommen, dann habe ich das ungarische Wort gesagt* (Interview 5, Z. 196–198).

Zusätzlich macht sich auch der Zeitdruck als Realität des Unterrichtsalltags bemerkbar. Diesen sprechen LP-2, LP-3 und LP-4 an. LP-2 und LP-3 sagen im Interview, dass sie sich gelegentlich dafür entscheiden, auf das Ungarische zurückzugreifen. Für LP-2 fällt diese Entscheidung, wenn die Aufgabe zu komplex oder ein Wort für niemanden bekannt ist bzw. Zeitnot herrscht (vgl. Interview 2, Z. 142–145). In dem Fall wird die Erstsprache

herangezogen: *wir geben dann schnell die ungarische Bedeutung an, weil man da schneller durchkommt* (Interview 2, Z. 144–145). Auch LP-3 versucht abzuwägen, wann die ungarische Sprache eingesetzt werden soll: *Es, man muss man sich immer überlegen, lohnt es sich, die Mühe, die Zeit oder ist es in manchen Situationen ganz einfacher, den ungarischen Begriff da zu sagen* (Interview 3, Z. 142–143). Dies zeigte sich auch im Unterricht. Im Falle, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander nicht auf die Bedeutung eines Verbs kamen, half ihnen die Lehrerin bei der Übersetzung (vgl. Unterrichtsbeobachtung 3).

Im Gegensatz zu LP-2 und LP-3 spricht LP-4 kein Ungarisch. Der Lehrende kann sich nur minimal auf die Erstsprache seiner Lernenden stützen und führt im Gespräch zwei Gründe für den Ausschluss dieser an:

Und manchmal hab' ich sogar dann auch nun kleine Vokabelhilfe dann vorbereitet, aber ich versuche, Ungarisch zu vermeiden, zum einen aufgrund der eigenen Unsicherheit, weil ich der Sprache ja nicht mächtig bin, zum anderen aber auch im Sinne, ähm, des sprachlichen Zuwachses (Interview 4, Z. 239–242).

Dadurch dass die Möglichkeit des Rückgriffs auf die Erstsprache der Lernenden wegbriecht, nimmt LP-4 den Zeitverlust in Kauf, um sicherzustellen, dass die Inhalte verstanden und behalten wurden:

Und ich halte den Unterricht an, und wenn es zehn Minuten dauert, dauert das zehn Minuten, dann beginnt, also ich lass', ich werde eigentlich dann immer intensiver, je länger das dauert und anfangs war's so, dann nickten die dann irgendwann, ja, und dann merkte ich aber, es saß immer noch nicht so richtig und dann, glaube dass, dass das auch wichtig ist und dass es vor allem auch die Glaubwürdigkeit erhöht, in dem Sinne, dass, dass der Fremdsprachenlerner sich ernst genommen fühlt und darüber hinaus haben wir natürlich einen ganz anderen Behaltensaspekt (Interview 4, Z. 270–276).

An einer anderen Stelle geht LP-4 erneut auf den Zeitdruck ein, der sich durch den Ausschluss des Ungarischen ergibt. Gleichzeitig betont dieser Lehrer die Langfristigkeit der sich daraus ergebenden Resultate:

Wenn ich, das ist auch 'ne Chance, das kostet wahnsinnig viel Zeit, aber wenn ich das inszeniere, indem ich eben den Fachinhalt so weit runterbreche, dass es sprachlich verständlich wird, dann vergessen, würd' ich sagen, dann vergessen die Schüler das ihr Leben lang nicht mehr, dann können sie sich doch zumindest viel länger dran erinnern, als „Ja, ja, hier, als der [Nachname der LP-4, Anmerkung von A. V.] mit dem Z. [Name eines Schülers, gekürzt von A. V.] dieses oder jenes da veranstaltet hat“, dann ist diese Vokabel also sehr viel länger (Interview 4, Z. 278–284).

Als Sprache des Frontalunterrichts gilt Deutsch. Ungarisch nimmt die Rolle einer Stützsprache ein, welche herangezogen wird, wenn die Deutschkenntnisse der Lernenden

noch nicht ausreichend entwickelt oder die Aufgaben zu komplex gestaltet sind. Für die Erläuterungen von grammatischen Phänomenen ist Ungarisch auch zusätzlich geeignet, weil dadurch den Schülerinnen und Schülern der Kontrast zwischen Deutsch und ihrer Erstsprache verdeutlicht wird. Bei der Wortschatzvermittlung hingegen werden andere Möglichkeiten bevorzugt und der Rückgriff auf die Erstsprache als letzte Alternative gesehen. Fällt diese weg, so müssen andere Erklärungsversuche in einem größeren Maße eingesetzt werden, um dies zu kompensieren, wie im Falle von LP-4.

Eine andere Funktion, die das Ungarische erfüllt, ist die Erheiterung. Explizit erwähnt wird dies nur von LP-4. Als der Lehrende nach den im Unterricht vorkommenden Sprachen gefragt wird, nennt er Deutsch, Englisch und Ungarisch, schränkt aber die Präsenz der ungarischen Sprache ein, da er sie selber nicht beherrscht. Er hebt jedoch eine Situation hervor, in welcher er die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler gezielt verwendet *um vielleicht auch mal irgendwann in der siebten Stunde bisschen das Eis zu brechen* (Interview 4, Z. 138–139). Im Gespräch geht LP-4 auf die nachlassende Konzentration der Lernenden im Unterricht ein. Ein Wechsel zum Ungarischen durch die Lehrperson signalisiert in einem derartigen Fall eine Pause bzw. eine Ablenkung vom Unterrichtsgeschehen.

dann geb' ich immer auch etwas preis von meinen Kenntnissen, kann ich jetzt nicht sagen, aber von meinen Bemühungen um die ungarische Sprache. Das ist dann witzig, das ist auch durchaus etwas, was den Unterricht bereichert, wenn wir alle mal lachen von mir aus, auch über mich. Ich hab' dann irgendwie so bestimmte Sätze mir angeeignet, wo ich dann gemerkt habe, dass das oft zur Erheiterung meiner Schüler beiträgt. Das ist ja wohl auch wissenschaftlich erwiesen, dass, wenn man eben auch mal nach zwanzig Minuten so 'n kleinen Kater hat, dass die Aufmerksamkeit dann eine andere ist. Also da setze ich bewusst Ungarisch ein (Interview 4, Z. 139–146).

LP-1 erwähnt zwar diese Funktion des Ungarischen nicht im Interview, wechselt dann aber die Sprache, als ein Schüler ‚das Lied‘ mit *hangjegy* übersetzt, was eigentlich ‚Musiknote‘ bedeutet. Daraufhin fragt ihn LP-1: „[Name eines Schülers, Anmerkung von A. V.], a Lied az hangjegy? Ich krieg' die Krise!“ (Unterrichtsbeobachtung 1). Die Lehrerin vermischt in diesem Satz Deutsch und Ungarisch, woraufhin die Schülerinnen und Schüler durch Lachen reagieren, weil der deutschsprachige Unterricht durch diese Sprachmischung eine Unterbrechung erfährt.

Obwohl die Lehrpersonen bemüht sind, den Unterricht einsprachig deutschsprachig zu gestalten, ist die ungarische Sprache dennoch präsent. Dies ergibt sich einerseits durch die Lehrerinnen und Lehrer, andererseits durch die Schülerinnen und Schüler. Insbesondere

wenn die Lernenden unter sich arbeiten, verstärkt sich die Präsenz des Ungarischen. Sobald die Lehrerinnen und Lehrer auf Paar- und Gruppenarbeiten angesprochen wurden, stellten alle klar, dass in diesen Sozialformen die Schülerinnen und Schüler zu ihren Erstsprachen wechselten. LP-5 meint im Interview:

wo die Erstsprache Deutsch ist, die sprechen ganz oft miteinander Deutsch oder zum Beispiel Serbisch, also wenn sie, wenn sie halt aus Serbien kommt. Und diejenigen, die Ungarisch, diejenigen, die Ungarisch Erstsprache haben, die sprechen, kommunizieren miteinander auf Ungarisch (Interview 5, Z. 129–132).

Dies wurde auch während der Unterrichtsbeobachtung notiert. Die Lernenden stellten untereinander die Fragen auf Ungarisch, wenn sie etwas nicht verstanden. Die Lehrerinnen und Lehrer ließen dies zu (vgl. Unterrichtsbeobachtung 1, Unterrichtsbeobachtung 2, Unterrichtsbeobachtung 3 sowie Unterrichtsbeobachtung 4).

LP-5 verweist bei dieser Frage erneut auf das Fachgymnasium. Ob die Schülerinnen und Schüler auf Ungarisch kommunizieren, hängt auch von ihren Deutschkenntnissen ab. Im Fachgymnasium bemerkt LP-5 am stärksten, dass die Lernenden Ungarisch verwenden: *Und, und, das war immer ein bisschen schwer, sie haben ganz oft nur auf Ungarisch miteinander geredet und ganz oft wollten sie mit mir auch Ungar/ nur Ungarisch reden.* (Interview 5, Z. 144–146). Diese Situation wurde auch in den Unterrichtsbeobachtungen festgehalten. Während Ungarisch unter den Lernenden von den Lehrpersonen nicht weiter kommentiert wurde, machte LP-3 z. B. die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam, dass die Kommunikation mit ihr in deutscher Sprache stattfinden sollte, indem sie einige Male die Sätze „Auf Deutsch“ oder „Nicht auf Ungarisch“ wiederholte (vgl. Unterrichtsbeobachtung 3).

In den anderen Abteilungen hebt LP-5 zwar die Bemühungen der Lernenden hervor, Ungarisch zu verwenden, diese nehmen ab durch ihre fehlende Präsenz ab:

Vie Viele versuchen, also, oder wenn ich dort stehe und wenn ich sie höre, dann versuchen sie, Deutsch zu reden, was sehr schön ist, aber wenn ich schon hinter dem Tisch bin, ich hör', aber sie denken, dass ich sie nicht höre, sie ver/ sie sprechen hundertprozentig nur auf Ungarisch (Interview 5, Z. 132–136).

LP-3 merkt an, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander in der Erstsprache Ungarisch kommunizieren, wenn es aber zur Erfüllung des Arbeitsauftrags kommen soll, sie sich für Deutsch entscheiden: *Ja, die sprechen einfach Ungarisch, quatschen. Sie machen ihre Arbeit dann schließlich doch, aber da hört man schon viel Ungarisch jetzt*

noch (Interview 3, Z. 115–116). In Verbindung damit grenzt LP-2 die Paar- von der Gruppenarbeit ab und äußert Skepsis, was letztere betrifft: *Ehrlich gesagt, also ich hab' mit der, mit der Gruppenarbeit nicht so gute Erfahrungen in diesem Bereich. Mit Paararbeit schon. Ich lasse viel in Paaren arbeiten, weil wenn's in Paaren läuft, dann läuft es noch auf Deutsch bei den Schülern* (Interview 2, Z. 112–115). LP-2 erklärt sich diesen Unterschied durch die Art der Aufgabenstellung sowie durch das Verantwortungsgefühl der Schülerinnen und Schüler, welches in der Gruppenarbeit nachlässt:

Das ist halt, wenn, wenn, wenn man zu zweit ist, nicht, da kann man noch, noch vielleicht ganz konkret die Aufgaben verteilen, die Rollen verteilen, was hast du zu machen, was hat der andere. Sehr oft ist diese Partnerarbeit, auch also ein' Dialogarbeit oder so. In der Gruppenarbeit das sollten sie ja unter sich die Aufgaben schon irgendwie verteilen und da fühlen sie sich wahrscheinlich nicht so verantwortlich für den, den Sprachgebrauch. Also ich hatte natürlich jedes Mal auch dort richtig, aber eher schlechte Erfahrungen in dieser Hinsicht (Interview 2, Z. 124–130).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der von LP-1 hervorgehoben wird, ist der emotionale Bezug zum Ungarischen:

Ja, in Partner- und Gruppenarbeit wechseln sie natürlich, also da sprechen sie Unga/ Ungarisch miteinander. Das ist ihre Muttersprache, da fühlen sie sich sicher. Bei Partnerarbeit und Gruppenarbeit unterhalten sie sich schon auf Ungarisch, wenn sie Sachen besprechen, aber wenn sie den Arbeitsauftrag bekommen und das kommt auch oft vor, dass sie in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit zum Beispiel Dialoge führen müssen, das machen sie selbstverständlich auf Deutsch (Interview 1, Z. 182–187).

Die Schülerinnen und Schüler wechseln die Sprache nicht nur aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen. Durch den wechselnden Adressaten bzw. die wechselnde Adressatin (LehrerIn – MitschülerIn) ergibt sich ein anderer situativer Gebrauch der Sprache. Damit der Unterricht dennoch in deutscher Sprache abläuft, hat LP-4 bestimmte Regeln eingeführt, welche definieren, wann, wo und mit wem welche Sprache gebraucht wird. Für die Vorbereitungsklassen gilt, dass in den kreativen Phasen, z. B. bei Schreibaufgaben, Ungarisch verwendet werden darf, da die Deutschkenntnisse der Lernenden noch nicht ausreichend entwickelt sind (vgl. Interview 4, Z. 193–200). Im Interview beschreibt die Lehrperson ein Beispiel aus dem Unterricht:

Wir haben geübt, was persönliche Briefe von formellen Briefen unterscheidet und sie sollten jetzt an ihre Deutschlehrer auf Deutsch einen formellen Brief schreiben. So. Das bedarf natürlich der kreativen Vorbereitung und das können sie auf Deutsch einfach nicht leisten und deswegen mach' ich da die Ausnahme, dass ich Ungarisch auch ausdrücklich zulasse, allerdings zeitlich begrenzt. Also diese Ideensammelungsphase ist dann begrenzt je nach Aufgabenstellung, fünf Minuten oder so, und dann erwart' ich aber schon, dass man dann in der zweiten Phase, wenn ich in die Hände geklatscht habe, dann auch sich auf Deutsch

miteinander verständigen und im zweiten Halbjahr lehn' ich das auch, selbst in der nullten Klasse, komplett ab (Interview 4, Z. 196–204).

Die zeitliche Beschränkung bezieht sich nicht nur auf die Unterrichtszeit, sondern auch auf das Halbjahr bzw. die Schulstufe. Es soll ein Übergang vom Ungarischen zum Deutschen stattfinden, was erneut an die *transitorischen Modelle* erinnert (vgl. Niedrig 2011: 95; Reich/Roth 2002: 17).

LP-4 unterrichtet in der Deutsch-Ungarischen Abteilung Geschichte und beobachtet dort die Schwierigkeit des Fachwortschatzes. Als Hilfsmittel bietet die Lehrperson ein Vokabelmonopol an und lässt zusätzlich neue Begriffe in der Gruppe umschreiben. Ungarisch wird nicht komplett ausgeschlossen, sondern dient als Absicherung, falls noch Unsicherheiten bestehen (vgl. Interview 4, Z. 225–232). Der Sinn dieser Vorgehensweise besteht nicht darin, ein Ungarischverbot einzuführen, sondern den Gebrauch der Erstsprache zeitlich einzuschränken: *Man kann's nicht verhindern, es ist auch so, dass die an der Sache arbeiten, motiviert sind und dann, dann ist es natürlich aus ihrer Sicht auch kaum zu vermeiden, dass man dann spontan Ungarisch spricht (Interview 4, Z. 233–235).*

Die Einschränkung der Erstsprache begründen die Lehrerinnen und Lehrer durch zwei Hauptargumente. Das übergeordnete Ziel ist, dass unabhängig vom Fach die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler erweitert werden. Je mehr Ungarisch verwendet wird, desto weniger Platz besteht für das Deutsche. Aus diesem Grund meint LP-2: *für mich ist es halt eine vergeudete Zeit, wenn da zu viel auf Ungarisch läuft. (Interview 2, Z. 120).* Der Meinung schließt sich auch LP-4 an und sagt leicht überspitzt, dass die Lernenden die deutsche Sprache *dann wirklich auch 45 Minuten aufs Ohr kriegen sollten (Interview 4, Z. 171).* Dadurch dass die meisten Schülerinnen und Schüler im Privatleben kein Deutsch verwenden, bietet ihnen das UBZ die einzige Möglichkeit, die Sprache im Alltag zu gebrauchen. Das zweite Argument betrifft das Selbstvertrauen, mit dem die deutsche Sprache benutzt wird. LP-4 äußert im Gespräch, dass durch die Fokussierung auf die deutschsprachige Kommunikation, das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gestärkt wird:

Ich zwinge sie dann, das dauert dann etwas länger, man muss Zeit bereitstellen, aber dieses Erfolgserlebnis, das sie dann haben, „So 'ne Aufgabe und die ganze Zeit haben wir nicht Ungarisch gesprochen.“ Das glaube ich schon zu beobachten, dass dann auch mit'm, mit'm anderen Selbstbewusstsein, mit 'ner anderen Selbstverständlichkeit die Fremdsprache benutzt wird (Interview 4, Z. 216–220).

Die Präsenz von Deutsch und Ungarisch im Unterricht ließ in den Interviews auch das Thema *Übersetzen* aufkommen, welches im Folgenden diskutiert werden soll. Bei diesem Thema gingen die Meinungen der Lehrpersonen deutlich auseinander, was dazu führte, dass zahlreiche neue Aspekte ihres Unterrichts aufgefangen werden konnten. LP-1 gab im Interview an, Übersetzungen nicht besonders zu mögen, gab aber auch zu, dass sie gelegentlich nicht vermieden werden konnten: *Ich bemühe mich, also dieses ständige, im Unterricht zu übersetzen, das finde ich nicht so, so gut, aber es gibt, kann auch Situationen geben, wo es sich nicht, wo man dann einfach übersetzen muss* (Interview 1, Z. 226–228). In ihrem Unterricht, der in einer sechsten Klasse stattfand, durften die Schülerinnen und Schüler ein deutsch-ungarisches Wörterbuch verwenden und es wurde ein Text im Plenum übersetzt. Daraufhin mussten die Lernenden Fremdwörter aus dem Text sammeln und aufschreiben (vgl. Unterrichtsbeobachtung 1). Dies muss nicht unbedingt einen Widerspruch bedeuten, da die Lehrpersonen an mehreren Stellen angaben, dass sich ihre Vorgehensweisen in den verschiedenen Jahrgangsstufen unterscheiden. Auch LP-5 meinte im Gespräch, hin und wieder auf Übersetzungen zurückzugreifen, insbesondere in der siebten Klasse (in der Grundschule), in der neunten und zehnten Klasse (im Gymnasium) sowie im Fachgymnasium. Als Grund führt sie an, dass die Übersetzungen dazu beitragen würden, dass sie Deutsch und Ungarisch parallel verwenden (vgl. Interview 5, Z. 176–187). In Verbindung damit scheint der Aspekt der Kontrastivität auf, welcher sowohl von LP-2 als auch von LP-3 im Interview aufgegriffen wird. Da die beobachteten Stunden in beiden Fällen im Fach Volkskunde waren, kamen im Unterricht zu diesem Zweck keine Übersetzungen vor. LP-2 meint zuerst, dass Übersetzen ein Hindernis für die Sprachaneignung darstellt: *Wenn man ständig übersetzt, dann werden die Schüler bequem. Dann, dann, dann, dann, dann kommen sie nicht so weit, dass sie in der Zweitsprache denken lernen* (Interview 2, Z. 174–176). Als Ausnahme wird jedoch der Sprachvergleich gesehen, der durch die Unterschiede zwischen Deutsch und Ungarisch legitimiert wird:

Bis auf, wenn jetzt, neue grammatische Erscheinungen eingeführt werden und natürlich geübt werden in verschiedenen Formen, in Aufgaben, Übungen und so weiter. Eine Übungsform ist auch, wo man übersetzt, wo übersetzt wird, weil da, ich glaub', das Kontrastive zum Ausdruck kommt. Also die zwei Sprachen. Denn es ist ja so, wir haben ja zwei Sprachen in diesem Fall. Ungarisch mit, in der finno-ugrischen Sprachfamilie und Deutsch, in, in der europäische, germanischen Sprachfamilie, und die Systeme sind ganz anders. Und aus diesem Grund, haben, nur hier sehe ich eine Berechtigung (Interview 2, Z. 177–184).

In den Tests von LP-2 bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe, in der sie aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzen müssen und bei der das Ziel in der

grammatischen Festigung besteht. Anzumerken sei noch, dass LP-2 im Gespräch erwähnt, dass Lernende mit der Erstsprache Serbisch diese Aufgaben in ihrer Erstsprache erhalten. Dafür stützt sich die Lehrperson auf eine Person aus dem Bekanntenkreis, welche die Übersetzung dieser Aufgabe auf sich nimmt (vgl. Interview 2, Z. 188–205). LP-3 macht darauf aufmerksam, dass Übersetzungen aus der ungarischen Perspektive relevant sind:

Übersetzen, Übersetzung, weil sie doch, weil wir hier in Ungarn leben, ist ganz, ganz wichtig für sie und wir bringen ihnen Übersetzungstechniken bei. Ja, zum Beispiel, hier verwend' ich auch die zwei Sprachen, natürlich, das ist mir jetzt nicht sofort eingefallen. Wir bringen denen bei Methoden, wie man an eine Übersetzung rangeht und das wird auch geübt (Interview 3, Z. 146–150).

Übersetzungen kommen in erster Linie im Bereich der Grammatik vor. Aber auch in die Wortschatzvermittlung finden sie Eingang. LP-2 arbeitet z. B. mit Vokabeltests, bei denen die Lernenden Wörter auf Ungarisch erhalten, welche sie ins Deutsche übersetzen und in einem Beispielsatz schreiben müssen. Bei der Arbeit mit Texten ist LP-2 der Meinung, dass nicht übersetzt werden sollte (vgl. Interview 2, Z. 165–169 sowie Z. 184–186). Auch LP-4 ist gegen die Übersetzung von Texten:

Jetzt hab' ich einen deutschen Text, wenn er ins Ungarische übersetzt wird, dann kann das fachinhaltlich ja völlig falsch sein, und wenn das ich als Lehrer die, die Möglichkeit habe, das fachinhaltlich zu, zu korrigieren und deswegen halte ich da in meinem Unterricht jetzt, also im Deutsch- und Geschichtsunterricht gar nichts von (Interview 4, Z. 250–254).

Im Gespräch gibt LP-4 zwei Gründe dafür an. Als ersten Grund führt LP-4 die Tatsache an, dass ab einem bestimmten Sprachniveau Übersetzungen überflüssig sind, da Schülerinnen und Schüler auch ohne diese auskommen (vgl. Interview 4, Z. 323–333). Der zweite Grund ergibt sich aus den eigenen Sprachkenntnissen: *Es ist bei uns Deutscher 'n bisschen schwierig, weil die Kontrollinstanz ja wegbricht. Ich kann das ja nicht überprüfen (Interview 4, Z. 246–247).*

Die Einstellung gegenüber Übersetzungen variiert jedoch, wenn Sprachkenntnisse in beiden Sprachen vorhanden sind:

Englisch sitz' ich so bisschen zwischen den Stühlen. Da ist es aber dann für mich auch interessant, die erste Fremdsprache, also Deutsch, mit der zweiten Fremdsprache, Englisch, zu kombinieren. Also da gibt es natürlich auch Übersetzungsmöglichkeiten, selten zwar, aber da, weil ich jetzt grundsätzlich natürlich nicht Übersetzungen ablehne, das liegt viel mehr an, an der Erstsprache Ungarisch an dieser Schule, die ich nicht beherrsche. Da gibt es dann Übersetzungen erste Fremdsprache Deutsch in die zweite Fremdsprache Englisch oder andersherum (Interview 4, Z. 254–260).

Die angeführten Bereiche zeigen Situationen für die Übersetzungen von Lernenden. Ebenso wichtig erscheint die Frage, ob die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Unterricht übersetzen. LP-5 nennt Situationen aus dem Fachgymnasium, in denen sie zweisprachig gearbeitet hat:

Ich hab' ganz oft so Materialien zusammengestellt, wo grammatische Erscheinungen drauf waren. Dort habe ich immer alles, also ich hab' alles auf Deutsch und dann habe ich immer alles auf Ungarisch aufgeschrieben. In der ersten zwei, zwei Jahren, also in der neunten und zehnten Klasse, hab' ich zum Beispiel in der Klassenarbeiten alles auf Deutsch, also die, die Aufgabestellung hab' ich auf Deutsch hingeschrieben, aber dann hab' ich vielleicht in Klammer auch das auf Ungarisch dort hingeschrieben, weil sie eigentlich nicht auf diesem Niveau waren (Interview 5, Z. 156–162).

Das Beispiel von LP-5 lässt einen weiteren Aspekt aufscheinen: die im Unterricht verwendeten **Materialien**. Sowohl im Gespräch als auch im Laufe der Beobachtungen wurde deutlich, dass sich die schriftliche Fixiertheit auf die Sprachenauswahl auswirkte. Die Schülerinnen und Schüler erhielten in den Stunden mehrere Kopien, die alle in deutscher Sprache waren. LP-1 und LP-2 verwendeten dabei auch Arbeitsblätter aus einer Sammlung, die gezielt für den Unterricht in Deutsch als Minderheitensprache entwickelt wurde (vgl. Frank [u. a.] 2001; s. Anhang 9.4). Die einzige Ausnahme bildete ein Blatt von LP-1, auf dem einige wichtige Begriffe zu einem Text zweisprachig angegeben waren. Bei LP-4 fand die Beobachtung im Englischunterricht statt. Dort war das Material bzw. das behandelte Buch in englischer Sprache. In den Interviews selbst wurden zwei wichtige Punkte angesprochen. Der erste betrifft die Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. LP-1 erwähnt, dass die Materialien auch von den Lehrerinnen und Lehrern vorgefertigt werden:

Die fertigen wir auch selber, also es gibt, wenn ich jetzt an die Arbeitsbücher oder an die Bücher denke, da sind die Aufgaben natürlich auf Deutsch formuliert. Und wenn wir Aufgabenblätter oder Tests schreiben lassen, da machen wir die Aufgabenblätter auch auf Deutsch. Also Deutsch soll schon den Vorrang haben und hat auch den Vorrang (Interview 1, Z. 202–205).

Ungarisch als Erstsprache der (meisten) Lernenden kann nicht ausgeschlossen werden und das wird es auch nicht. Wie auch bei dem Thema *Sozialformen* erwähnt bestehen Bereiche, in denen Ungarisch verwendet wird. LP-2 nennt Wörterlisten, verzichtet aber in anderen Situationen auf zweisprachige Materialien (vgl. Interview 2, Z. 139–140). Deutschsprachige Materialien bedeuten aber nicht automatisch einen rein deutschsprachigen Unterricht. LP-5 schildert, wie sie trotz ihrer Bemühungen, mit deutschsprachigem Material zu arbeiten, auf das Ungarische zurückgreifen muss. Als

Beispiel nennt sie die Aufgabenstellungen bei Klassenarbeiten, die zwar auf dem Blatt in deutscher Sprache waren, mündlich aber durch die ungarische Übersetzung ergänzt wurden:

Im Klammer sag' ich, war das nicht so, also sie haben immer die Frage gestellt „Frau Lehrerin, was bedeutet das, was muss ich hier machen?“ Natürlich, dann hab' ich das mündlich gesagt, aber die, in den anderen Klassen, Deutsch-Ungarische Abteilung, Nationalitätenabteilung, dort hab' ich alles auf Deutsch (Interview 5, Z. 165–169).

Wie auch in Hinblick auf die Sozialformen, so sind auch bezüglich der Materialien Unterschiede zwischen den verschiedenen Abteilungen und Klassenstufen festzustellen. Statt Ungarisch von Anfang an komplett auszuschließen, entscheiden sich z. B. LP-5 und LP-3 den Ungarischanteile sukzessive zu verringern:

Aber in der elften hab' ich es nicht mehr gemacht. Also ich, ich, ich war der, an der Meinung, jetzt müssen sie halt alles verstehen, zwei Jahre haben sie meine, meine Hinweisungen auch auf Ungarisch gelesen, aber jetzt ab dieser Stelle müssen sie halt alles auf Deutsch verstehen (Interview 5, Z. 162–165).

LP-3 setzt keine ungarischsprachigen Materialien ein, dafür zweisprachige, insbesondere in den nullten Klassen:

Mehrsprachige Material/ zweisprachige Materialien gibt es in der Vorbereitungsklasse. In Grammatik auf jeden Fall, das während des ganzen Schuljahres. Es wird immer weniger, aber immer wieder wird das, wird hingewiesen auf die ungarische Grammatik. Ja. Ansonsten, ansonsten Materialien auf Ungarisch habe ich keine (Interview 3, Z. 133–136).

Die Lehrerinnen und Lehrer sind sich der sprachlichen Realität bewusst. Das Vorhaben, den Unterricht deutschsprachig zu gestalten wird verwirklicht, gleichzeitig bieten die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern eine Übergangszeit von zwei bis drei Jahren, in der sie sich schrittweise an die deutsche Sprache annähern können. Material auf Ungarisch taucht im deutschsprachigen Unterricht nicht auf. Zweisprachige Materialien sind in der Anfangsphase zu verorten. Die verwendeten Materialien sind in deutscher Sprache. Bezogen auf das Fach Volkskunde, welches von vier der fünf Lehrpersonen unterrichtet wird bzw. wurde, ist eine weitere Besonderheit hervorzuheben: die Thematisierung von Mundart.

Das Vorkommen von Dialekt in den Materialien lässt die Frage aufscheinen, wie eng Sprach- und Kulturvermittlung miteinander verbunden sind. Die Funktion der deutschen Sprache beschränkt sich am UBZ nicht ausschließlich auf die eines reinen Kommunikationsinstruments und der Unterricht dient nicht nur der Entwicklung der

sprachlichen Kompetenzen. Durch die gleichzeitige Charakterisierung als deutsche Auslandsschule und als Minderheitenschule werden kulturpolitische Bestrebungen ebenfalls sichtbar.

LP-4 merkt im Gespräch an, dass es sich bei dem UBZ um eine deutsche Schule im Ausland handelt (vgl. Interview 4, Z. 391–392). Als deutscher Gastlehrer nimmt LP-4 eine bestimmte Rolle ein, denn *grade im Anfangsunterricht hat man dann durch seine Authentizität als Muttersprachler wirklich so viel zu bieten* (Interview 4, Z. 169–170). Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler *dieses authentische Deutsch* (Interview 4, Z. 171–172). Auf der anderen Seite überlässt LP-4 den Lehrerinnen und Lehrern aus Ungarn die Grammatikvermittlung:

Bin sogar geneigt zu sagen, dass ein ungarischer Deutschkollege jetzt die deutsche Grammatik dann besser erklären kann als wie ein Muttersprachler, weil er selbst diesen Weg auch gegangen ist über die Sprachregeln, wohingegen wir ja dann doch oftmals auch vieles automatisch machen und uns wirklich reindenken müssen (Interview 4, Z. 174–178).

Die Kolleginnen und Kollegen, die aus Ungarn kommen, lehren jedoch nicht ausschließlich Grammatikregeln. LP-1 meint, am UBZ ist die deutsche Sprache *mehr als eine Fremdsprache* (Interview 1, Z. 79). Die Schwierigkeit besteht darin, dies den Kindern zu vermitteln, welche das nicht mehr auf diese Weise erleben (vgl. Interview 3, Z. 85–89). LP-2 sieht insbesondere im Fach Volkskunde eine Möglichkeit, dem Verlust des ungarndeutschen Charakters entgegenzuwirken und gleichzeitig die Sprachkenntnisse der Lernenden zu verbessern:

Wir nennen uns ja, wir sind ein ungarndeutsches Bildungszentrum, also wir stehen da für die deutsche Nationalität in, in, in Ungarn. Wir wollen auch Geschichte, Kultur, Traditionen dieser Nationalität vermitteln. Wir vermitteln auch solche Inhalte, aber immer mit dem Hintergrund, dass wir dadurch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler entwickeln möchten (Interview 2, Z. 200–204).

Der Volkskundeunterricht wurde bei LP-1, LP-2 und LP-3 beobachtet. LP-1 führte zum Moment der Untersuchung ein Volkskundeprojekt durch. Das Thema der beobachteten Stunden war *Hochzeit bei den Ungarndeutschen*. Zuerst wurde der Wortschatz mithilfe von Kärtchen eingeführt, auf denen sich Bilder zum Thema befanden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in Gruppe von jeweils fünf Personen und mussten die dazugehörigen Begriffe suchen. Anzumerken sei, dass der Wortschatz nicht nur in Ungarisch und Standarddeutsch diskutiert wurde, sondern auch in der Mundart. Daraufhin lasen die Lernenden einen Text auf Deutsch zu den Hochzeitsbräuchen in Bawaz/Babarc

(Ungarn), welcher dann im Plenum besprochen wurde (vgl. Frank [u. a.] 2001: 103). Außer Fragen zum Wortschatz stellte LP-1 auch immer wieder Fragen zur Lebensweise der Ungarndeutschen. Als nächsten Schritt präsentierte LP-1 Plakate zu unterschiedlichen Lebensbereichen der Ungarndeutschen, aus denen die Schülerinnen und Schüler unpassende aussortieren sollten. Als abschließende Aktivität mussten sie Bawaz/Babarc auf der Karte finden. Den zweiten Teil des Unterrichts bildete eine Aufgabe zum Hör-Seh-Verstehen. Die Lernenden sahen sich eine zehnminütige Videosequenz in deutscher Sprache an, in der es um den Hochzeitsvorgang in einer anderen Ortschaft ging. Dazu erhielten sie ein Blatt mit Fragen zu dem Video. Im Fokus stand die Kleidung und die Ausstattung der Braut. Im dritten und letzten Teil wurde die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Die Mädchen blieben im Klassenzimmer, um mit der Kunstlehrerin Monogramme auf Taschentüchern anzufertigen, die Jungen gingen mit LP-1 in ihr Büro, um zu besprechen, wer welche Zutaten für das Backen mitbringt, da in der Videosequenz Nussstangen gezeigt wurden (vgl. Unterrichtsbeobachtung 1). Interessant ist, dass während der ganzen Zeit Spracharbeit mit der fachspezifischen Inhalten verbunden wurde.

LP-2 und LP-3 unterrichteten zum Zeitpunkt der Beobachtungen in der neunten Klasse und behandelten beide das Thema *Sprache der Ungarndeutschen*. LP-2 besprach im Plenum die Existenzformen des Deutschen, zu welcher die Standardsprache (im Unterricht als *Hochsprache bezeichnet*), die Umgangssprache und der Dialekt gehören. Bei den regionalen Mundarten führte LP-2 die drei großen Gruppen Schwäbisch, Bairisch und Fränkisch an. Die Schülerinnen und Schüler hörten fünf Audiosequenzen und mussten raten, zu welcher der drei Gruppen diese zählten. Im Anschluss bekamen sie die Aufgabe, einen dialektalen Text ins Standarddeutsche (auf der Kopie erneut als *Hochsprache*) zu übertragen und die Pointe des Textes zu sagen. LP-2 betonte daraufhin, dass das Ziel nicht darin bestehen würde, einen Dialekt zu lernen, sondern den Standard (vgl. Unterrichtsbeobachtung 2, Kopie: Frank [u. a.] 2001: 14; 2001:17). LP-3 beschäftigte sich ebenfalls mit der Sprache und thematisierte den gleichen Text in einer anderen Weise. Sie las den Text vor und dann einige Sprichwörter in der Mundart. Mithilfe von diesen Sprichwörtern sollten die Lernenden Werte der Ungarndeutschen herausfinden und dann in Paaren Mini-Dialoge zu diesen konstruieren. LP-3 gaben ihnen die Hausaufgabe, aufzuschreiben, welche Werte in ihrem Leben eine Rolle spielten (vgl. Unterrichtsbeobachtung 3). Weder bei LP-2 noch bei LP-3 ging es bei der Beschäftigung mit dem Dialekt darum, diesen zu lernen. Der sprachliche Zuwachs sollte in der deutschen

Standardsprache stattfinden, während die Mundart dazu diene, kulturelle Aspekte in den Unterricht zu transportieren.

Im Interview erzählt LP-1, dass in der Generation der Großeltern aufgrund der regionalen Besonderheiten der Bácska/Batschka Personen verschiedener Herkunft zusammenlebten. So wurde Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit durch persönliche und wirtschaftliche Kontakte entwickelt (vgl. Interview 2, Z. 321–338). In der Gegenwart besteht dazu keine Möglichkeit und diese Funktion, welche früher von der Familie und der Gemeinschaft ausgeübt wurde, übernimmt jetzt die Schule:

Heute funktioniert das auf natürlichem Wege nicht mehr. Und da sehe ich einen sehr großen Verlust. Da bin ich eine Ausnahme, dass ich das noch so bekommen habe. Aber leider, leider wir Ungarndeutschen schaffen es nicht mehr, die Sprache zu tradieren in der Familie. Und die anderen Nationalitäten auch nicht in Ungarn. Und das ist ein großer Verlust. Deshalb müssten, sind die bilingualen Schulen auch da, Nationalitätenschulen, damit sie hier in diesem Bereich wenigstens noch etwas dazu tun. Also, Zwei-, Mehrsprachigkeit sollte ein natürlicher Zustand sein (Interview 2, Z. 332–338).

Der Kontext, in dem die Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache verwendet ist auf den institutionellen Rahmen eingegrenzt. Aus diesem Grund versuchen die Lehrerinnen und Lehrer Deutsch nicht nur als Unterrichtssprache, sondern auch als Pausensprache zu etablieren.

5.3.2 Mehrsprachigkeit außerhalb des Unterrichts

Im Gespräch äußerten die Lehrerinnen und Lehrer, dass es ihnen nicht nur ein Anliegen ist, ihren Unterricht in deutscher Sprache abzuhalten, sondern dass sie die deutschsprachige Kommunikation auch außerhalb des Klassenzimmers fortsetzen wollen. So nennt LP-2 einige Beispiele:

Unsere Schüler haben hier wirklich sehr viele Möglichkeiten oder wir bieten ihnen hier, wir machen den Theatertag, wo sie ein Theaterstück schreiben müssen und in deutscher Sprache und vortragen müssen, wir haben die Berufsmessen, wo deutsche Firmen kommen und sich, sich vorstellen. Wir, wir haben Projekttag, wo, wo auch die deutsche Sprache im Mittelpunkt ist (Interview 2, Z. 300–304).

LP-2 erwähnt im Interview, dass auch die Kommunikation unter den Lehrpersonen zweisprachig gestaltet ist und diejenige mit den Lernenden deutschsprachig, wenn die jeweilige Lehrerin oder der jeweilige Lehrer Deutsch unterrichten: *Wir im Lehrerkollegium, unsere Sitzungen, unsere Konferenzen sind alle zweisprachig. Und wir in der Fachschaft Deutsch haben eine Vereinbarung noch, dass wir nicht nur in der Stunde, sondern auch*

außerhalb der Stunden, unsere Schüler auf Deutsch ansprechen (Interview 2, Z. 245–248). Dies spricht auch LP-4 im Gespräch an: Der Herr [Nachname von LP-2, Anmerkung von A. V.] hat das mal, vertritt das auch in der Deutschfachschaft, dass ma/ dass er erwartet, dass man mit dem Deutschlehrer Deutsch redet, inklusive Begrüßung, das finde ich unterstützenswert (Interview 4, Z. 478–481).

Nach Erfahrung von LP-1 antworten die meisten Schülerinnen und Schüler auf Ungarisch und geben erst dann eine Antwort in deutscher Sprache, wenn sie dazu aufgefordert werden:

Und ich bemühe mich auch, dass ich auch in den Pi/ Pausen die Kinder auf Deutsch anspreche. Es ist auch interessant, also manche, manche, aber das ist die Seltenheit, antworten dann da auf Deutsch, aber die meisten versuchen, auf Ungarisch zu antworten und dann wenn ich sage „Ich verstehe dich nicht“, dann wechseln sie und versuchen dann wirklich auf Deutsch zu antworten. Ich hatte mal eine Schülerin, die, die war blind und die hatte ein sehr gutes Gehör und musikalisch war sie auch sehr begabt, und die hat auch schon im Kindergarten Deutsch gelernt, und dieses Mädchen, mit diesem konnte ich in der Pause, auf der Straße, also wenn sie meine Stimme hörte, hat sie sofort auf Deutsch, mich auf Deutsch angesprochen. Und das ist eigentlich eine Seltenheit. Es war eine Ausnahme (Interview 1, Z. 206–215).

Auch Erb (2010: 141) merkt an, dass Deutsch für die Kinder lediglich Unterrichts-, aber nicht Pausensprache ist. Auf die Frage, in welcher Sprache sich ihre Lernenden unterhalten, meint LP-1, *die sprechen auf Ungarisch, das ist ja ihre Muttersprache, die Muttersprache von den meisten* (Interview 1, Z. 223–224). Aus diesem Grund ist der Gebrauch der deutschen Sprache nach Meinung von LP-1 eine Option, welche die Schülerinnen und Schüler nützen können, aber nicht müssen:

Und wenn sie davon Gebrauch machen, da freuen wir uns und es gibt auch viele, die das machen und bereit sind, auch nicht nur auf dem Korridor oder in dem, auf dem Hof oder in der Stadt, Deutsch zu kommunizieren, dann machen wir das. Sicherlich, gibt's solche, die Hemmungen haben und es nicht haben möchten, natürlich geht man damit halt fein um, also wenn's halt nicht läuft, dann will man es nicht aufzwingen (Interview 2, Z. 248–253).

LP-3 stellt die erfolgreiche Kommunikation bzw. die Lösung eines Problems in den Vordergrund, was die Wahl der Sprache zweitrangig werden lässt:

Das funktioniert auch zum Teil, aber zum Teil, wenn Schüler mit akuten Problemen könne/ kommen oder wenn sie das nicht so richtig auf Deutsch ausdrücken können, das ist, dann ist es uns natürlich wichtiger, für mich auf jeden Fall, dass ich demjenigen oder derjenigen helfen kann und nicht dass es jetzt unbedingt auf Deutsch //erklärt wird (Interview 3, Z. 106–110).

Im Fall von LP-5 ist die Verteilung der Sprachen anders, da sie auch Ungarisch als Fremdsprache unterrichtet. Daher möchte sie, dass sich ihre Lernenden auch außerhalb des

Klassenraums mit ihr auf Ungarisch unterhalten. Ist die Kommunikation nicht möglich, so wird Deutsch gewählt. LP-5 schildert aber auch eine Situation, in der eine Kollegin kein Deutsch konnte, was die Schülerinnen von LP-5 letztendlich dazu brachte, auf Ungarisch zu kommunizieren (vgl. Interview 5, Z. 120–126).

LP-4 beschreibt im Interview, dass die Wahl der Sprache situationsbedingt getroffen werden kann. Der Lehrer wird von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern in jeweils drei Sprachen begrüßt oder angesprochen:

Heute bin ich, ja, da drüben, 'ne Treppe hochgegangen und da bin ich auf drei Sprachen begrüßt worden. Ja, es gibt Schüler, die sagten zu mir dann „Guten Tag.“ Das sind die, die mich entweder als deutschen Gastlehrer hier wahrnehmen oder bei mir Geschichte oder Deutsch haben. Die sagen mit einer Selbstverständlichkeit „Guten Tag.“ Wer mich im Englischunterricht hat, der begrüßt mich auf Englisch, was ich auch richtig finde. Und jemand, der, ich hab' da so, ich will nicht sagen, naja, doch so 'n bisschen meine Sprachbuddys in den höheren Jahrgangsstufen. Da gibt es so zwei, drei, die mir dann auch schon mal Unterstützung geben, wenn ich nicht weiß, wie ich was aussprechen soll oder die mit mir auch mal üben, bei der Weihnachtsfeier, beim Wichteln, wenn ich mal 'n ungarischen Text wieder vorlesen soll, und die begrüßen mich auf Ungarisch sogar. Also das ist aber schön, und das hab' ich heute, wie gesagt, einen Treppenaufgang, drei Sprachen, das fand ich beeindruckend. (Interview 4, Z. 465–477).

In der geschilderten Geschichte wählen die Lernenden die Sprache nach dem unterrichteten Fach bzw. der Erstsprache des Lehrers. LP-4 beobachtet, wie die Schülerinnen und Schüler problemlos adressatenspezifisch die Sprache wechseln können und zieht für sich das Fazit:

Also finde ich sehr schön, finde ich sehr natürlich und es zeigt ja auch mit welcher Selbstverständlichkeit Deutsch als Sprache an dieser Einrichtung zu Hause ist, denn oftmals ist es so, dass eben auch mit den ungarischen Kollegen dann Deutsch gesprochen wird, was ich sehr schön finde (Interview 4, Z. 491–494).

Zuletzt soll noch auf die Ziele eingegangen werden, welche die Lehrpersonen in sprachlicher Hinsicht für ihre Schülerinnen und Schüler verfolgen sowie die Vorteile, die sie in Verbindung mit Zwei- und Mehrsprachigkeit sehen.

5.4 Mehrsprachigkeit im Rahmen der Unterrichtsziele

Die Sprachen, welche die Lehrpersonen beherrschen, die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen sowie die sprachlichen Vorgaben des Instituts tragen alle zur Ausformulierung der Unterrichtsziele in sprachlicher Hinsicht bei. Wenn man vom Volkskundeunterricht absieht, ist LP-4 die einzige Lehrperson, welche nicht nur Sprachfächer unterrichtet. Für LP-4 stehen im Geschichtsunterricht der Inhalt und der

Fachwortschatz im Vordergrund (vgl. Interview 4, Z. 354–381). Den sprachlichen Zuwachs sieht dieser Lehrer als Nebenprodukt des Sachfachunterrichts, der in deutscher Sprache abläuft. LP-4 sagt:

weil es eben Fachunterricht ist, spielt das Fach eine größere Rolle und ich wage mal jetzt die These, allein die Tatsache, dass es komplett in deutscher Sprache läuft dieser Fachunterricht, wird zu einer, wird ganz automatisch, ohne dass man sich dagegen wehren könnte, zu einer verbesserten Sprachkompetenz dann auch führen, denn ich spreche die ganze Stunde richtig Deutsch, und die Schüler in der Regel ja auch (Interview4, Z. 364–369)

Für die Sprachfächer bestehen konkrete Ziele im Lehrplan, z. B. dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Ende des achten Klasse auf dem Niveau B1 nach GERS sein sollten und dies durch das Deutsche Sprachdiplom I bestätigt wird. LP-1 meint, dass *die Möglichkeit besteht, dass sie das, die DSD-I-Prüfung, deutsches Sprachdiplom I ablegen, und es sind ziemlich viele, die das auch schaffen auf B1 Niveau* (Interview 1, Z. 239–241). Auch LP-2 erwähnt diese Vorgaben:

Also die Ziele sind ja einerseits, einerseits festgelegt, was, es gibt ja Rahmenlehrpläne und da ist ja das Sprachniveau angegeben, also unser Ziel ist, C1 zu erreichen. Mit dem Abitur. Mit den Abituranforderungen sind ja die Ziele eigentlich auch schon angegeben (Interview 2, Z. 256–259).

Die Lehrerinnen und Lehrer ergänzen jedoch diese Niveauangaben durch eigene Zielvorstellungen, bei welchen die Kommunikationsfähigkeit vor Grammatikkenntnisse gesetzt wird. LP-1 erinnert sich an ihre eigene Schulzeit und verdeutlicht den Unterschied zum Sprachunterricht der Gegenwart, in dessen Zentrum ihrer Meinung nach kommunikative Kompetenzen stehen sollten:

Also Ende der achten Klasse sollen sie sich in Grundthemen unterhalten können. Also Kommunikation ist sehr wichtig, und ich denke, bei uns ist auch der Fall. Also früher, es gibt ja und gab ja mehrere Methoden, was die Sprachvermittlung betrifft, wenn ich jetzt nur daran denke, dass ich damals, als ich Russisch gelernt habe, gab es auch diese grammatisierende, also Grammatik war sehr wichtig, aber heutzutage, und wir verfolgen auch diese Idee, dass, dass die Kinder kommunizieren sollen, sie sollen versuchen zu sprechen, was sie denken, das sollen sie mündlich auch sagen können und, und Informationen einholen. Also was, in der Grundschule ist wichtig, dass sie das Grundwissen haben, dass sie zurechtkommen, und ga/ grundlegende, also dass sie auf ihrem Niveau, was jetzt ihr, ihr Wissen vom, vom Leben, also in ihrem Erfahrungsbereich sollen sie kommunizieren können (Interview 1, Z. 290–300).

Diese Meinung teilt auch LP-5: *Kommunikation im Mittelpunkt. Ich denke, heutzutage spielt die Kommunikation eine wichtigere Rolle als Grammatik* (Interview 5, Z. 201–202). LP-4 verbindet mit der Fokussierung auf Kommunikation auch emotionale Vorteile für die Lernenden, die sich u. a. in einer höheren Fehlertoleranz manifestiert:

Um die Frage zu beantworten, im Fach Kommunikation in der nullten Klasse Kommunikationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sind meine obersten drei Ziele. Ich möchte, dass der Schüler rausgeht und mit dem Bewusstsein nach einem Jahr und sage „Ich verstehe Deutsch und ich kann kommunizieren.“ Ja, ist mir wichtiger als jetzt da jemanden zu haben, der Angst hat, Fehler zu machen. Ich ermutige im Gegenteil sogar dazu im Sinne der Kommunikationsfähigkeit, dass man sich einfach mal traut und wenn da die Endung nicht passt, dann passt sie nicht, das kann man im Laufe der Schulkarriere dann auch noch in Ordnung bringen (Interview 4, Z. 346–353).

Ein weiterer wichtiger Punkt, der neben den Grammatikkenntnissen und der kommunikativen Kompetenz angesprochen wurde, ist die Verwertbarkeit der deutschen Sprache im späteren Leben und die Freude an derselben. LP-2 meint beispielsweise, dass es ebenso wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler Deutsch im Alltag verwenden können und dies gerne tun (vgl. Interview 2, Z. 262–268). Was die Sprachkenntnisse angeht, formuliert die Lehrperson es folgendermaßen: *Also ich würde mal sagen, je höher wir kommen, desto, desto besser* (Interview 2, Z. 261–262). Für LP-5 ist es ebenfalls wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler *nicht nur das Papier in der Hand haben, sondern auch dieses Niveau im Kopf haben und das verwenden* (Interview 5, Z. 252–253). LP-2 geht auch darauf ein, dass die Deutschkenntnisse für die Lernenden später vorteilhaft sein werden:

Also ich glaube, dieses ist, das ist ein sehr wichtiger Punkt, dass der, die Schüler das fühlt und sieht, dass die Sprache nicht deshalb da ist, um, um Passiv und Konjunktiv zu lernen. Das ist ein Mittel. Nicht das ist wichtig. Wichtig ist, wenn sie so weit sind, dass sie draufkommen, ja, damit kann man was anfangen, das ist für mich ein Vorteil, dadurch bin ich, bin ich reicher und ich hab' Möglichkeiten und dann genießen sie auch das (Interview 2, Z. 304–309).

Welche Vorteile damit gemeint sind, soll in einem abschließenden Kapitel diskutiert werden.

5.5 Die Vorteile von Mehrsprachigkeit

Die Frage, worin die Vorteile von Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit bzw. bilinguaem Unterricht bestehen, durchzieht alle Interviews von Anfang bis zum Ende. Teils schneiden die Lehrerinnen und Lehrer selber dieses Thema an, teils werden sie im Gespräch dazu aufgefordert. So versuchen sie auch aus der Perspektive der Eltern, die Entscheidung für eine Schulbildung am UBZ nachzuvollziehen. Die Argumente sind sowohl pragmatischer als auch emotionaler Natur. Aus praktischer Sicht dominieren die Vorteile in Bezug auf das Studium, die Karriere und damit verbunden auch die Mobilität. Diese erscheinen insbesondere deswegen wichtig, weil das UBZ seinen Standort in einer Kleinstadt in

Südungarn hat. LP-4 erzählt: *als ich hier neu ankam, war ich einigermaßen überrascht, dass ein solches Angebot hier in der südungarischen Provinz, sag' ich mal, überhaupt vorgehalten wird, und es ist ein, ein, ein Ticket im Grunde genommen in, zur Weiterfahrt an, also, nach Europa* (Interview 4, Z. 403–406). Auch LP-1 meint, das UBZ übernehme eine Pionierrolle (Interview 1, Z. 279).

Als Begegnungsschule bietet das UBZ die Möglichkeit, dass seine Schülerinnen und Schüler sowohl das deutsche als auch das ungarische Abi bekommen und genauso dann in den anderen EU-Ländern studieren können, als wenn sie in Deutschland Abi gemacht hätten oder sich einen Job suchen können (Interview 3, Z. 167–170) LP-4 sagt, dadurch haben die Lernenden im Grunde genommen ohne jegliche Einschränkung Zugang zu den Universitäten Europas, ja, nicht nur des deutschsprachigen Raumes (Interview 4, Z. 407–409). Deutschkenntnisse sind wichtig im heutigen Europa (Interview 2, Z. 228–229), konstatiert auch LP-2.

In Hinblick auf Karrierechancen sehen die Lehrpersonen ebenfalls Vorteile. LP-5 hebt hervor, dass mittlerweile zahlreiche deutsche Firmen in Ungarn einen Standort haben (vgl. Interview 5, Z. 224–226). Eine andere Option besteht darin, im deutschsprachigen Ausland sein Glück zu suchen. LP-2 merkt an, diese Tendenz bei den Schülerinnen und Schülern des UBZ in den letzten 15 Jahren zu beobachten (vgl. Interview 2, Z. 231–232). Diesbezüglich meint auch LP-1, *besonders in der heutigen Situation, wo so viele ins Ausland gehen, um, um mehr Geld zu verdienen, da braucht man doch auch Sprachwissen* (Interview 1, Z. 285–287).

LP-4 nennt ebenfalls die Argumente der Vorgängerinnen und Vorgänger, ergänzt diese aber durch einen persönlichen Vorteil, die Pflege der ungarndeutschen Herkunft: *Also ungarndeutsch und vor allem in Bildungschancen, natürlich damit einhergehend auch, die, die Verdienstmöglichkeiten, die daraus resultieren. Das sind die beiden Hauptgründe, die ich sehe* (Interview 4, Z. 418–420). Aufgrund von persönlichen Erfahrungen mit Zweisprachigkeit geht LP-2 im Gespräch auf einen wichtigen emotionalen Aspekt ein:

Sprache bedeutet für mich ein Zuhause. Heimat. Sprache. Vor allem, vor allem sag' ich jetzt mal meine Mundart, die vom Aussterben bedroht ist. Aber zum Beispiel, ich wurde, hab' ich gesagt, zweisprachig erzogen, ich hab' meine Kinder auch zweisprachig erzogen. Meine Kinder, beide, sprechen auch diese Mundart, und sprechen auf gleichem Niveau Hochdeutsch und Mundart und Ungarisch. Das sind Werte. Für mich ist das Tradition, die man, Werte, die man nicht verlieren darf, die man nicht verlieren sollte. Andererseits, natürlich dadurch bin ich zu Hause in zwei Kulturen. Wenn ich, ich, ich kenn' mich in der

ungarischen Kultur, in der ungarischen Literatur, in der ungarischen Kunst aus, dadurch dass ich die Sprache, Sprache ist ein Schlüssel, ein Mittel dazu. Und genauso in der deutschen. Wenn ich das so nicht könnte, dann könnte ich die beiden natürlich nicht so genießen, wie ich das genieße (Interview 2, Z. 276–286).

Nach Meinung der befragten Lehrerinnen und Lehrer vereint das UBZ persönliche und praktische Vorteile von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. In einem letzten Schritt sollen noch einmal die Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert werden.

5.6 Diskussion der Ergebnisse

Im Zentrum dieser Masterarbeit lag die übergeordnete Forschungsfrage: Inwieweit lässt sich der Umgang der Lehrenden mit Mehrsprachigkeit, d. h. die Unterrichtspraxis, auf die wissenschaftliche Theorie zurückführen und durch diese stützen? Um eine Antwort auf diese Frage zu liefern, wurde zuerst im theoretischen Teil der aktuelle Forschungsstand mithilfe von wissenschaftlichen Quellen sowie sprachpolitischen Dokumenten dargestellt. In Anlehnung an diesen wurden der Interviewleitfaden sowie die Beobachtungsfragen ausformuliert und die Forschung am Ungarndeutschen Bildungszentrum durchgeführt.

Im Fokus der ersten Kategorie standen die Lehrenden, ihre Erfahrungen mit und ihre Einstellung zu dem Phänomen *Mehrsprachigkeit*. Diese erfassten sowohl ihr privates als auch ihr berufliches Umfeld. Die Lehrpersonen lassen sich in zwei große Gruppen einteilen, wobei die zweite nur durch LP-4 repräsentiert wird. LP-1, LP-2, LP-3 und LP-5 gehören in die erste Personengruppe, welche aus Ungarn stammt und über einen ungarndeutschen Hintergrund verfügt. Diese Lehrpersonen haben sich alle als bilingual bezeichnet, wobei die ersten drei Lehrenden diesbezüglich eine größere Sicherheit gezeigt haben als die fünfte Lehrperson, welche fast 30 Jahre jünger war. LP-4 war der Meinung, nicht zweisprachig zu sein. In den Interviews nannten alle InterviewpartnerInnen die gleichen Kriterien, welche eine Person dazu berechtigten, sich als zweisprachig zu bezeichnen. Zu diesen gehörten die Einbettung der zwei Sprachen in einen familiären Kontext und der damit verbundene frühe Kontakt zu den jeweiligen Sprachen sowie der emotionale Bezug zu diesen. Des Weiteren wurde auch eine Ausgeglichenheit der beiden Sprachen betont sowie ihre Verwendung im Alltag, besonders im Privatleben. Während LP-4 die Zweisprachigkeit bei sich anhand der ersten drei Kriterien ausschloss, ließ der private Gebrauch des Deutschen LP-5 daran zweifeln, ob sie wirklich zweisprachig sei.

Hier zeigen sich zwei veraltete Vorstellungen. Die erste betrifft die Annahme, dass nur zwei Muttersprachen bzw. eine Mutter- und eine Vatersprache zum Titel *bilingual* berechtigen. Die zweite bezieht sich auf eine veraltete Definition von Zweisprachigkeit, bei welcher noch an der Vorstellung der *balanced bilinguals* als Situation einer ‚richtigen‘ Zweisprachigkeit festgehalten wird (vgl. Zydati 2010b; Tracy 2009). Lediglich LP-2 erwähnt die Möglichkeit von Dominanzerscheinungen. Trotz der Beschäftigung mit Zwei- und Mehrsprachigkeit im Laufe des Studiums und im Rahmen von Fortbildungen und Seminaren definieren alle Interviewten die Phänomene nach ihrem persönlichen Verständnis und ordnen ihre eigenen Sprachen dementsprechend zu. Einen interessanten Aspekt stellte auch die Frage dar, wie Dialektkompetenzen einzuordnen waren. LP-1, LP-2 und LP-3 grenzen ihre Mundart von der deutschen Standardsprache ab, bezeichnen aber beide als ihre Erstsprache. Bei LP-5 zeigt sich der Generationsunterschied, da sie den Dialekt ihres Heimatorts versteht, aber nicht aktiv verwenden kann. Die Dialektkenntnisse junger Ungarndeutscher schwinden zunehmend und werden durch die Standardsprache ersetzt, zu welcher aber im Vergleich zur Mundart keine emotionale Bindung mehr besteht (vgl. Erb 2010; Huber 2012; Müller 2012). Die Frage, ob die Lehrpersonen unabhängig von ihrem Fach über Zwei- und Mehrsprachigkeitsmodelle informiert sind und diese in ihren Unterricht überführen, kann anhand der Interviews und Unterrichtsbeobachtungen nicht vollkommen beantwortet werden. Alle Lehrpersonen unterrichten mindestens ein Sprachfach, sodass eine minimale Auseinandersetzung mit Zweisprachigkeit bei jeder Lehrperson stattgefunden hat. Dadurch entfällt auch die Option einer Kombination aus zwei Nicht-Sprachfächern. Die Vorstellungen der Interviewten von dem Phänomen *Zwei-/Mehrsprachigkeit* sind eine Verbindung von persönlichen und wissenschaftlichen Theorien, wobei sie sich in den Interviews eindeutig stärker auf ihre individuelle Perspektive stützen. Diese müsste durch den aktuellen Forschungsstand ergänzt werden, bei dem z. B. die Vorstellung von *balanced bilinguals* als Idealtypus von Zweisprachigkeit kritisiert wird (vgl. Tracy 2009).

Dies wird auch ersichtlich, wenn die Sprachen der Lernenden diskutiert werden. Die Struktur der Zielgruppe des UBZ ist im Wandel. Während ursprünglich Personen deutscher Herkunft und/oder mit deutscher Staatsbürgerschaft angesprochen waren, zieht das Gymnasium immer mehr Schülerinnen und Schüler anderer Erstsprachen an. So stellen die Lernenden mit Ungarisch als Erstsprache mittlerweile die größte Gruppe dar, welche zwar teilweise über einen ungarndeutschen Hintergrund verfügt, aber die deutsche Sprache nicht

mehr von zu Hause aus mitbringt. Eine neue, im Moment sehr kleine Gruppe bilden die SchülerInnen aus dem Ausland, welche entweder mit den Erstsprachen Serbisch und Ungarisch oder Serbisch und Deutsch an die Schule kommen. Dieser Wandel wurde in den Interviews von allen Lehrpersonen angesprochen.

Die unterschiedlichen Sprachenkonstellationen der Lehrenden und der Lernenden beeinflussen auch die Präsenz und die Verwendung von Sprachen am UBZ. Während die Regelung besteht, dass in den deutschsprachigen Fächern Deutsch und in den ungarischsprachigen Fächern Ungarisch verwendet wird, zeigen die Interviewaussagen sowie die Unterrichtbeobachtungen, dass die Aufteilung nicht immer gegeben und situativ veränderbar ist. Das UBZ könnte daher anhand der Interviewaussagen und Unterrichtsbeobachtungen unterschiedlichen bilingualen Schulmodellen zugeordnet werden. Einerseits könnte das Programm als partielle Immersion bezeichnet werden, da hier eine homogene Gruppe mit der Erstsprache Ungarisch teilweise in der Fremdsprache Deutsch beschult wird. Dadurch dass die ursprüngliche Zielgruppe (ungarn-)deutsche Kinder waren, kann an dieser Stelle ebenso von einem Spracherhalterprogramm gesprochen werden. Eine dritte Option wäre das *Two-Way-Immersion*-Programm, da nicht nur die Erstsprache der Sprachmehrheit (Personen mit Ungarisch als L1), sondern auch der Sprachminderheit (Personen mit Deutsch als L1) als Unterrichtssprachen und eigene Fächer präsent sind. Letztendlich wurden sowohl im Gespräch als auch im Unterricht Züge eines transitorischen Modells beobachtet, v. a. in Verbindung mit den Vorbereitungsklassen, deren Ziel es ist, den Lernenden eine Überleitung vom Ungarischen zum Deutschen zu ermöglichen (vgl. Niedrig 2011). Die verschiedenen Zuordnungen können jedoch unterschiedlich ausfallen. Die Einflussfaktoren nach Meinung der Lehrpersonen sind das jeweilige Fach, die Jahrgangsstufe sowie die Abteilung. Unterschiede ergeben sich auch innerhalb des Unterrichts. Einen bedeutenden Faktor stellt die Wahl der Sozialform dar. Der Frontalunterricht der deutschsprachigen Fächer läuft überwiegend in Deutsch ab, mit Ausnahme von Erklärungen und gelegentlichen Wechseln im Sinne der Erheiterung. Die Paararbeit findet in deutscher Sprache statt, wenn auch mit einer Tendenz zum Austausch auf Ungarisch. Diese Tendenz wird durch die Gruppenarbeit verstärkt. Ein weiterer Unterschied ergibt sich durch die Gegenüberstellung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, wobei eine schriftliche Fixierung die Verwendung des Deutschen bestärkt, während im mündlichen Sprachgebrauch Ungarisch sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden in Zweifelsfällen eingesetzt wird. Das

Vorhandensein von (mindestens) zwei Sprachen im Klassenzimmer führt zum Stellenwert von Übersetzungen. Diesen stehen die Lehrpersonen ambivalent gegenüber. Während LP-3 der Meinung ist, dass das Erlernen von Übersetzungstechniken für eine Schule in Ungarn wichtig ist, wehrt sich LP-4 gegen solche, v. a. aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen. So gesehen wirken sich die Sprachkompetenzen der Lehrpersonen auf die Gewichtung der Sprachen im Unterricht aus. Interessant ist, dass vonseiten der Lehrpersonen die Bemühung besteht, die deutsche Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers zu verwenden und auf diese Weise die Aneignung des Deutschen in einem ungesteuerten Umfeld durchzusetzen, was auch den Status des Deutschen als Zweitsprache rechtfertigen würde. Allerdings wird auch in den Interviews deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Deutsch zwar als Unterrichtssprache, nicht aber als Pausensprache erleben (vgl. Erb 2010: 141). Dies führt zur zweiten untergeordneten Forschungsfrage lautet: In welcher Weise gehen die Lehrenden mit den Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler um und binden deren Sprachkenntnisse in den Unterricht ein? Vier von fünf Lehrpersonen haben einen zweisprachigen Hintergrund und alle Lehrpersonen haben sich im Laufe ihrer Aus-, Weiterbildung sowie Karriere mit Bilingualismus auseinandergesetzt. Die Erstsprache der meisten Schülerinnen und Schüler ist Ungarisch. Sie ist im Unterricht präsent, es herrscht kein Sprachverbot, aber der Verwendungsbereich der jeweiligen Erstsprache ist klar definiert. Die Lehrpersonen binden anfangs die Erstsprachen in den Unterricht ein, in persönlichen Gesprächen sowie in Paar- und Gruppenarbeit erlauben sie diese und außerhalb des Klassenzimmers streben sie zwar eine Kommunikation auf Deutsch an, erzwingen jedoch diese nicht. Die Mundart fungiert als Symbol des Ungarndeutchtums. Wenn diese langsam verloren geht, übernimmt die Vermittlung von ungarndeutscher Geschichte und Tradition die Erhaltung der ungarndeutschen Identität (vgl. Huber 2012; Müller 2012). Bei der deutschen Standardsprache herrscht dagegen eine pragmatische Betrachtungsweise vor. Sie soll als akademisches und berufliches Plus gesehen werden.

Die Wechselwirkungen zwischen den Sprachkenntnissen der Lernenden, den Sprachkompetenzen der Lehrenden und ihren Einstellungen zur Mehrsprachigkeit sowie den sprachlichen Vorgaben am Ungarndeutschen Bildungszentrum formen die Unterrichtsziele der Lehrpersonen. Neben den fachspezifischen Zielen wurden mit den Lehrpersonen die Ziele in sprachlicher Hinsicht diskutiert. Dies stellt gleichzeitig die dritte untergeordnete Forschungsfrage dar. Einerseits sind diese Ziele bereits durch den Lehrplan vorgegeben, andererseits werden sie durch die sprachliche Realität modifiziert. Da von der

Mehrheit der SchülerInnen ausgegangen wird, deren Erstsprache Ungarisch ist, sind die Ziele in Hinblick auf Deutsch formuliert. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach der achten bzw. nach der zwölften Klasse das Niveau B1 bzw. C1 nach GERS erreichen. Dieses wird durch das Erhalten des Deutschen Sprachdiploms I und II offiziell bestätigt. Das Erreichen des Niveaus C1 in Deutsch ist jedoch nur schaffbar, wenn der Unterricht in deutscher Sprache stattfindet, da die Lernenden außerhalb des Unterrichts kaum Möglichkeiten haben, die deutsche Sprache zu verwenden. Die Erstsprache wird durch eine weitere ergänzt. Bezeichnet wird diese Form als *additiver Bilingualismus* (vgl. Niedrig 2011). Auf diese Weise soll bis zum Schulabschluss eine ausgeglichene Zweisprachigkeit erreicht werden. Die Lehrpersonen nennen auch andere sprachliche Ziele, welche im Vergleich zu den GERS-Niveaustufen weniger greifbar sind, wie z. B. die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, die Feststellung, dass Deutschkenntnisse einen praktischen Nutzen haben sowie die Freude am Gebrauch des Deutschen.

Die Praktikabilität der deutschen Sprache ist auch einer der Vorteile, welche die Lehrpersonen in einer bilingualen Schulbildung sehen. Bei der Anführung der Vorteile nehmen die Lernenden nicht nur die Elternperspektive ein, sondern erfassen auch den Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler und berühren gleichzeitig sprachenpolitische Ziele Ungarns, Deutschlands und der EU. Aus ungarischer Sicht spielt die Charakterisierung der UBZ als Minderheitenschule eine bedeutende Rolle. Sie übernimmt die institutionelle Vermittlung der deutschen Sprache sowie die Weitergabe und Pflege von Traditionen, Musik und Literatur der Ungarndeutschen (vgl. Huber 2012). Für Kinder aus Ungarn ohne ungarndeutschen Hintergrund bietet sie eine Möglichkeit, eine weitere Fremdsprache auf hohem Niveau zu erlernen, was in akademischer und beruflicher Hinsicht Vorteile verspricht. Kinder aus Deutschland erhalten dagegen die Chance, in ihrer Erstsprache beschult zu werden. Dies spiegelt die Benennung *deutsche Auslandsschule*. Die Tatsache, dass die Schule sowohl von Schülerinnen und Schülern mit als auch ohne Deutsch als Erstsprache besucht wird, verleiht dem UBZ den Titel der Begegnungsschule. Der Unterricht verläuft zweisprachig und schafft einen Kompromiss zwischen dem deutschen und dem ungarischen Schulsystem. Das ermöglicht wiederum die Aufnahme eines Studiums sowohl in Ungarn als auch in Deutschland (vgl. Deutscher Bundestag 1975). Durch ein Hochschulstudium in Deutschland bieten sich nicht nur den Schülerinnen und Schülern neue Chancen, auch der deutsche Staat bindet diese Personen an sich und verbreitet parallel dazu die deutsche Sprache (vgl. Bundesregierung 1985). Damit

verbunden scheinen die Vorteile von Mehrsprachigkeit auf, welche aus Perspektive der EU und ihrer Institutionen wichtig sind. Zu diesen gehört die Förderung des interkulturellen Dialogs und der Mobilität, der Ausbau einer Wissensgesellschaft sowie die Entwicklung wirtschaftlicher Beziehungen (vgl. Europäische Kommission 2003; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a; Rat der Europäischen Union 2008).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zeigen, in welchem engem Wechselverhältnis sich die Sprachkenntnisse der Lehrpersonen und ihre Einstellungen zur Mehrsprachigkeit, die Sprachen der Lernenden sowie die sprachlichen Regelungen des UBZ befinden und wie dieses die Unterrichtsziele beeinflusst. Parallel ziehen sich sprachen- und kulturpolitische Implikationen durch die Verbindung dieser drei Bereiche. Die angeführten Vorteile von Zwei- und Mehrsprachigkeit erfassen gleichermaßen die ungarische, die deutsche und die europäische Perspektive. Während aus Sicht der ungarischen Sprachen- und Kulturpolitik die Bildungsmehrsprachigkeit sowie der Minderheitenschutz eine wichtige Rolle spielen, sind aus deutscher Sicht die akademische und wirtschaftliche Bindung an die Bundesrepublik sowie die Verbreitung des Deutschen Priorität. Die Ziele der EU, wie beispielsweise der akademische Austausch, wirtschaftliche Kooperationen, Mobilität und interkulturelle Kompetenzen, werden ebenfalls angestrebt, allerdings in erster Linie über das binationale Verhältnis zwischen Deutschland und Ungarn.

Die Identität des Ungarndeutschen Bildungszentrums ist vielschichtig. Es ist eine deutsche Auslandsschule, welche Staatsbürgerinnen und -bürgern aus Deutschland die Möglichkeit bietet, ihre Schulbildung in ihrer Erstsprache abzuschließen, obwohl sie sich im Ausland befinden. Gleichzeitig ist das UBZ eine Minderheitenschule, welche das Ungarndeutschtum in Ungarn repräsentiert, die Vermittlung der deutschen Sprache übernimmt und ungarndeutsche Traditionen pflegt. Mit der Vereinigung von mehreren Zielgruppen ist es aber auch eine Begegnungsschule, ein

Zentrum der Ungarndeutschen, das offen für alle steht, die sich mit seinen Bildungszielen und Idealen anfreunden können, der Pflege unserer deutschen Muttersprache und Kultur, dem Bildungskonzept nach modernen, in Europa anerkannten Lehrplänen, der Kulturarbeit, die Vergangenes mit Gegenwärtigem verbindet und der zukunftsweisenden neuen Ausbildungsmöglichkeiten, wie Hochschul- und Berufsausbildung (Knáb 1999: 12).

Die Besonderheit des Ungarndeutschen Bildungszentrums liegt darin, dass es nicht an einer Identität festhält. Insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern ist es zu verdanken, dass sie den Wandel innerhalb dieser Einzelidentitäten und die Dominanzverschiebungen bei den Erst-, Zweit- und Fremdsprachen der Lernenden erkennen und bestrebt sind, ihre Einstellungen, Vorgehensweisen und Unterrichtsziele an diese anzupassen. Eine mögliche

Aufgabe zukünftiger Forschungsarbeiten wäre, diese Entwicklungen zu beobachten und neue Konsequenzen für die Unterrichtspraxis zu ziehen.

7 Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia [u. a.] (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 47–56.

Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–16.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike / Oberhofer, Katrin (2013): Mehrsprachige Entwicklung. Was sagt die Forschung? In: Gombos, Georg (Hg.): Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend: Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Klagenfurt/Wien: Drava/Alpha Beta, S. 68–87.

Ammon, Ulrich (2016): Sprachenpolitik. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 638.

Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus - Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard [u. a.] (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter 2001. S. 628–637.

Auswärtiges Amt (2000): Konzeption 2000. Online verfügbar unter:
www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_zukunft2000.pdf [letzter Zugriff: 27.02.2018].

Auswärtiges Amt (2011): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2009/2010. Berlin.

Auswärtiges Amt (2015): 18. Bericht der Bundesregierung. Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik 2013/2014. Berlin.

Auswärtiges Amt (2017): 20. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2016. Menschen bewegen: Dialogräume schaffen, Brücken bauen, Perspektiven entwickeln. Berlin.

Bader, Wolfgang (1999): Deutsche Sprache im Inland – deutsche Sprache im Ausland: Beziehungsprobleme aus der Sicht des Goethe-Instituts. In: Meier, Christian (Hg.): Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch. Göttingen: Wallstein-Verlag, S. 33–51.

Balázs, Géza (1998): Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón [Ungarische Sprachkultur an der Jahrtausendwende]. Budapest: A-Z Kiadó. zit. n. **Roberta, Rada V.** (2010): Sprach(en)politik und Möglichkeiten der gezielten Sprachförderung im Bereich DaF in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–36.

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Brenner, Koloman (2016): Die Ungarndeutschen seit 1989. Mit dem besonderen Schwerpunkt auf ihrer sprachlichen Entwicklung. Wien: Österreichische Landsmannschaft.

Bundesregierung (1977): Stellungnahme zum Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik. Deutscher Bundestag, Drucksache 8/927 vom 23.9.1977. Bonn.

Bundesregierung (1985): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Bericht der Bundesregierung. Herausgegeben vom Auswärtigen Amt, Referat 012-92. Aufl. 1986, Nachdruck 1988. Bonn: Auswärtiges Amt.

Bundesregierung (1988): Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung deutscher Schulen im Ausland vom 14.1.1988. Deutscher Bundestag. Drucksache 11/1642.

Bundesregierung (1993): Das Bild des vereinten Deutschland als Kulturnation in einer sich wandelnden Welt. Deutscher Bundestag, Drucksache 12/6504 vom 22.12.1993. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten [...] der Fraktion CDU/CSU sowie [...] der F.D.P. Drucksache 12/5064, Bonn.

Christ, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–49.

De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hg.) (2003): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg.

Deutscher Bundestag (1975): Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 23. Februar 1973, Drucksache 7/4121 vom 7.10.1975. Bonn.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99–120.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg. Online verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [letzter Zugriff: 24.11.2018].

Edmondson, Willis / House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3., akt. und erweit. Aufl. Tübingen [u. a.]: Francke.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad / Ursula Bredel (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 11–75.

Erb, Maria (2010): Sprachgebrauch der Ungarndeutschen: Geschichte – Tendenzen – Perspektiven. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 118–146.

Europäische Kommission (1995): Weißbuch Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel (Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung KOM(95) 590 endgültig).

Europäische Kommission (2003): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006 (KOM(2003) 449 endgültig).

Europäischer Rat (1992): Vertrag über die Europäische Union in der Fassung vom 07. Februar (Vertrag von Maastricht). Luxembourg: Amt für Veröffentlichungen.

Europäisches Parlament (2000): Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juni 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001. Luxembourg: Amt für Veröffentlichungen (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. L 232).

Europäische Union (2018): Das Motto der EU. Online verfügbar unter: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_de [letzter Zugriff: 24.11.2018].

Europarat (1992): European Charter for Regional or Minority Languages. Online verfügbar unter: <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> [letzter Zugriff: 24.11.2018].

Europarat (1995): Framework Convention for the Protection of National Minorities and Explanatory Report. Online verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/minorities/home> [letzter Zugriff: 24.11.2018].

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS. zit. n. **Aguado, Karin** (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia [u. a.] (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 47–56.

Földes, Csaba (2009): Germanistikunterricht in Ungarn und Deutsch als europäische Lingua franca. In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn 2009, S. 22–25. zit. n. **Roberta, Rada V.** (2010): Sprach(en)politik und Möglichkeiten der gezielten Sprachförderung im Bereich DaF in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–36.

Frank, Claus Günther (1995): Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. Dargestellt an der Einführung der Neuen Sekundarstufe an der Deutschen Schule Lissabon. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen 193).

Frank, Gábor [u. a.] (2001): Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–50.

Glück, Helmut (1991): Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2, Heft 1, S. 12–63.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.

Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer, S. 302–307.

Heinek, Otto (1999): Grußworte. In: Knáb, Erzsébet / MNÁMK: 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda, S. 8.

Hoffmann, Hellmut (2000): Die Politik der Bundesregierung Deutschland zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland. In: Ammon, Ulrich (Hg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 61–72.

Hopf, Christel (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth, S. 349–360.

Hu, Adelheid (2010): Mehrsprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 214–215.

Huber, Ágnes (2012): Das ethnische Identitätsbewusstsein ungarndeutscher Jungerwachsener. In: Kerekes, Gábor / Müller, Márta (Hg.): Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert. Budapest: Ad Librum, S. 117–134.

Klein, Wolfgang (1999): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein / Ts.: Athenäum-Verl.

Knáb, Erzsébet / MNÁMK (1999): 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda.

Knáb, Erzsébet (1999): Lieber Leser. In: Knáb, Erzsébet / MNÁMK: 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda, S. 12.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005a): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss der Regionen, (KOM(2005) 596 endgültig).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005b): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat – Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Brüssel (KOM(2005) 356 endgültig).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung, (KOM(2008) 566 endgültig).

Köszegi, Henrik (1999): Das Gymnasium in den 70er und 80er Jahren. In: Knáb, Erzsébet / MNÁMK: 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda, S. 71–72.

Kowal, Sabine / O’Connell, Daniel C. (2005): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth, S. 437–447.

Kowar, Madlena [u. a.] (2018): language diversity – eine europäische Kampagne zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt in Europa.

Online verfügbar unter: https://www.fuen.org/fileadmin/user_upload/Dokumente/Dokumente-3_Unsere-Kampagne-language-diversity_Sprachenvielfalt-und-Mehrsprachigkeit-in-Europa.pdf [letzter Zugriff: 5.11.2018].

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.

Kruse, Jan (2012): Das Barcelona-Prinzip. Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachenpolitisches Ziel der EU. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Lehrer Weltweit (2018).

Online verfügbar unter: <https://www.lehrer-weltweit.de/schule/ungarndeutsches-bildungszentrum-baja-ungarn> [letzter Zugriff: 24.11.2018].

Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans [u. a.] (Hg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 12.1). Berlin: de Gruyter, S. 233–245.

Maalouf, Amin (2008): Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Brüssel.

Mayer, Horst Otto (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 5., überarb. Aufl. München/Wien: Oldenbourg.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.

Mempel, Caterina / Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia [u. a.] (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 147–166.

Merton, Robert K. / Kendall, Patricia L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171–204. zit. n. **Hopf, Christel** (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth, S. 349–360.

Montanari, Elke (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus. Münster [u. a.]: Waxmann.

Müller, Márta (2010a): Die Situation des Deutschunterrichts in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 74–95.

Müller, Márta (2010b): Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn. Vom Kindergarten bis zur Schule. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 96–117.

Müller, Márta (2012): Formen und Nutzen des ungarndeutschen Minderheitenunterrichts. In: Kerekes, Gábor / Müller, Márta (Hg.): Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert. Budapest: Ad Librum, S. 99–116.

Németh, András (2004): Die Schulung der Minderheiten und die interkulturelle Erziehung in Ungarn. In: Keck, Rudolf W. (Hg.) [u. a.]: Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. Münster [u. a.]: Lit-Verlag, S. 75–89.

Neumann, Ursula (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–331.

Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–106.

Nitschmann, Ágnes (1999): Hosszú és igen rögzös volt az út... In: Knáb, Erzsébet / MNÁMK: 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda, S. 73–74.

Ortega, Zwetelina: „Wenn mehrsprachige Kinder Sprachen misschen, ist das kein Defizit“ (14.5.2018). In: *Der Standard*.

Online verfügbar unter: <https://derstandard.at/2000078804743/Wenn-mehrsprachige-Kinder-Sprachen-mischen-ist-das-kein-Defizit> [letzter Zugriff: 20.5.2018].

Pan, Christoph (2016a): Die Bedeutung von Minderheiten- und Sprachenschutz für die kulturelle Vielfalt Europas. In: Pan, Christoph / Pfeil, Sybille Beate / Videsott, Paul (Hg.): Die Volksgruppen in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd 1. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien/Berlin: Verlag Österreich/BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 253–277.

Pan, Christoph (2016b): Die Minderheitenfrage in der Europäischen Union. In: Pan, Christoph / Pfeil, Sybille Beate / Videsott, Paul (Hg.): Die Volksgruppen in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd 1. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien/Berlin: Verlag Österreich/BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 325–342.

Pan, Christoph (2016c): Die Schutzfunktion der „Mutterstaaten“ – Möglichkeiten und Grenzen. In: Pan, Christoph / Pfeil, Sybille Beate / Videsott, Paul (Hg.): Die Volksgruppen in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd 1. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien/Berlin: Verlag Österreich/BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 311–324.

PASCH – Schulen: Partner der Zukunft (2017).

Online verfügbar unter: <https://www.pasch-net.de/de/par/spo/eur/ung/3329157.html> [letzter Zugriff: 24.11.2018]

Paul, Rainer (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: Krumm, Hans-Jürgen [u. a.] (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2.

Halbbd. Berlin [u. a.]: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), S. 1544–1551.

Pazár, László (1999): Verehrte Leser. In: Knáb, Erzsébet / MNÁMK: 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda, S. 6.

Petneki, Katalin (2006): Mit ér a nyelvtudás, ha nem angol? [Was sind Fremdsprachenkenntnisse wert, wenn sie nicht englische sind?] In: Modern Nyelvoktatás. 2006/2, S. 50–56. zit. n. **Müller, Márta** (2010a): Die Situation des Deutschunterrichts in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 74–95.

Petneki, Katalin / Szablyár, Anna (1998): Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im Ungarischen Kontext. Budapest. zit. n. **Müller, Márta** (2010a): Die Situation des Deutschunterrichts in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 74–95.

Rat der Europäischen Union (2008): Entschlüsseungen des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit, Amtsblatt Nr. C 320.

Régáisz, István (1999): Új épület, új intézmény. In: Knáb, Erzsébet / MNÁMK: 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda, S. 75–84.

Reich, Hans / Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Online verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> [letzter Zugriff: 24.11.2018].

Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 123–141.

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia [u. a.] (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 137–146.

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

Roberta, Rada V. (2010): Sprach(en)politik und Möglichkeiten der gezielten Sprachförderung im Bereich DaF in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–36.

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Sager, Sven F. (2001): Probleme bei der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolf (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter, S. 1069–1085. zit. n. **Mempel, Caterina** / **Mehlhorn, Grit** (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia [u. a.] (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 147–166.

Sattler, Dieter (1964): Die dritte Bühne der Außenpolitik. In: Martin, Berthold (Hg.): Jahrbuch der auswärtigen Kulturbeziehungen. Neuwied: Berlin, S. 13–21.

Schmidt, Christiane (2005): Analyse des Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth, S. 447–456.

Schneider, Axel (2000): Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Eine Untersuchung zur Förderung der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa, in der Sowjetunion und in der GUS 1982 bis 1995. Bamberg: Colibri-Verlag.

Schröder, Konrad (2010): Sprachenpolitik. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 272–275.

Schwalm, Paul (1999): Die ersten sieben Jahre des Deutschen Gymnasiums. In: Knáb, Erzsébet / MNÁMK: 40 éves a német nyelvű gimnázium / 40 Jahre deutschsprachiges Gymnasium. Baja: Arculat Nyomda, S. 63–70.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia [u. a.] (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 57–71.

Stark, Franz (2000): Sprachförderung und Außenpolitik. Kritik der Politik der Bundesregierung. In: Ammon, Ulrich (Hg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 93–102.

Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–196.

Trunk, Achim (2007): Europa, ein Ausweg. Politische Eliten und europäische Identität in den 1950er Jahren. München: R. Oldenburg.

Ungarndeches Bildungszentrum Baja: Pädagogisches und kulturelles Programm (2017).

Online verfügbar unter:

<http://www.mnamk.hu/ubz/uploads/images/Dateien%20zum%20Download/PEPO%20ENDG.%20deutsch%20mit%20Unterschriften%202017.pdf> [letzter Zugriff: 24.11.2018].

Vízkelety, András (2009): Zur Geschichte des Deutschen als 'lingua franca' in Ost-Mitteleuropa. In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn 2009, S. 17–21. zit. n. **Roberta, Rada V.** (2010): Sprach(en)politik und Möglichkeiten der gezielten Sprachförderung im Bereich DaF in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Batlmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–36.

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München/Zürich: Piper.

Witte, Barthold C. (1991): Die Auswärtige Kulturpolitik und die Deutschen im Ausland. In: Kolloquium über Politik, Kultur und Identität in Geschichte und Gegenwart bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland. Flensburg: Institut für Regionale Forschung und Information, S. 227–235.

ZydatiB, Wolfgang (2010a): Immersion. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 109–110.

ZydatiB, Wolfgang (2010b): Zweisprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 339–340.

Verwendete Softwares:

MAXQDA (2018)

Online verfügbar unter:

https://www.maxqda.de/software-inhaltsanalyse?gclid=EAIaIQobChMIuZza7Lft3gIVCs-yCh0cagzbEAAYASAAEgI73fD_BwE [letzter Zugriff: 24.11.2018]

oTranscribe (2018)

Online verfügbar unter: <https://otranscribe.com> [letzter Zugriff: 24.11.2018]

8 Anhang

8.1 Interviewleitfaden

Datum:	Zeit:	Ort:
--------	-------	------

Interviewerin: InterviewpartnerIn:
Alter: Geschlecht:
Erstsprache(n): Fremdsprache(n):
Arbeitsplatz: Abteilung(en):
Fächerkombination:

Vor dem Interview folgende Punkte klären:

- Vorstellung (Name, Institution)
- kurze Erläuterung des Masterarbeitsthemas (Bilinguales Schulsystem, Umgang mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Unterricht)
- vorherige Kontaktaufnahme mit der Schulleitung erwähnen
- um die Erlaubnis einer Tonbandaufnahme bitten
- Hinweis, dass die Interviews lediglich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und nicht an Dritte weitergegeben werden sowie dass die Anonymität erhalten bleibt

Kategorien und Fragen:

1. Studium und Unterrichtserfahrung

- Können Sie mir über Ihr Studium erzählen? (Wann haben Sie angefangen zu studieren? Wo haben Sie studiert? Haben Sie während dieser Zeit einen oder mehrere Auslandsaufenthalte absolviert?)
- Wo bzw. an welchen Schulen haben Sie bisher unterrichtet?
- Wann und wie sind Sie an das Gymnasium des Ungarndeutschen Bildungszentrums gekommen?
- Woher stammt Ihr Wissen, was bilinguale Schulbildung angeht? (Studium, Zusatzausbildung, Seminare, Fortbildungen etc.)

2. Sprachlernbiografie

- Sie haben die Erstsprache(n) XY als Ihre Erstsprache(n) angegeben und YZ als Ihre Fremdsprache(n). Warum haben Sie die Sprachen auf diese Weise eingeteilt?
- Woran denken Sie bei dem Begriff *zweisprachig* bzw. *mehrsprachig*? Wer ist für Sie *zweisprachig* bzw. *mehrsprachig*?

3. Sprache(n) im Unterricht

- Welche Erstsprachen sprechen Ihre jetzigen Schülerinnen und Schüler?
- Welche von diesen Sprachen kommen im Unterricht vor? (Frontalunterricht, Paar- und Gruppenarbeit)
- In welcher Weise nehmen Sie Bezug auf die (Erst-)Sprachen Ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht? (beispielsweise Materialien)
- Wie reagieren Sie, wenn Sie eine Schülerin oder ein Schüler nicht versteht? Wie erklären Sie neu eingeführte Begriffe?
- Wie stehen Sie zum Übersetzen (schriftlich) und/oder Dolmetschen (mündlich) im Unterricht? Finden Sie das eher förderlich oder hinderlich?
- Welche Ziele verfolgen Sie in sprachlicher Hinsicht für Ihren eigenen Unterricht?

4. Die Rolle der Eltern

- Was meinen Sie: Was motiviert Eltern, ihre Kinder auf diese Schule zu schicken?
- Wodurch hebt sich aus Sicht der Eltern dieses Gymnasium von anderen Gymnasien ab?

5. Schulprofil

- Gibt es Richtlinien der Schule, was die Sprachverwendung betrifft?
- Was sollen die Schülerinnen und Schüler in sprachlicher Hinsicht am Ende ihrer Schulzeit können?

6. Ergänzungen

- Gibt es vielleicht noch etwas, das Sie ergänzen möchten?

8.2 Interviewtranskripte

8.2.1 Transkript: Interview mit LP-1

Datum und Zeit: 01.12.2016, 08:09

Dauer: 26:53 Minuten

Ort: Grundschule, Lehrerinnenzimmer

1 **I:** Ich start' es auch hier. Die Faktenfragen haben wir geklärt. Ich würd' zuerst mit ihrem
2 Studium anfangen, also können Sie mir vielleicht etwas über Ihr Studium erzählen?

3 **LP-1:** Also ich habe damals nach dem Abitur in Baja mit dem Studium begonnen an der
4 Hochschule für Lehrerbildung und da hab' ich das Diplom für Lehrerin der Unterstufe
5 quasi erworben. Das heißt, dass ich bis zur sechsten Klasse mit meinem Diplom
6 unterrichten, mit diesem Diplom unterrichten kann. Da hab' ich auch die
7 Fächerkombination Deutsch-Pädagogie gewählt, das war auch kein Zufall, weil ich ja die
8 deutsche Sprache von zu Hause aus beherrsche sozusagen. Ich bin mit meiner Schwester
9 eigentlich zweisprachig erzogen worden, das heißt, unsere Großeltern lebten mit uns und
10 die haben mit uns Schwäbisch gesprochen. Meine Mutter ist eine, ist gehört au/ auch eig/
11 eigentlich zur ungarndeutschen Minderheit, aber die Sprache bringt sie nicht von zu Hause
12 aus, sie hat in der Schule Deutsch gelernt. Mein Vater sprach drei Sprachen, seine
13 Muttersprache ist auch Deutsch und daher kommt's, dass wir zu Hause, mit den Großeltern
14 und meinem Vater die schwäbische Mundart gesprochen haben und mit meiner Mutter auf
15 Ungarisch. Unsere Eltern legten eigentlich großen Wert darauf, dass wir die deutsche
16 Sprache ORDENTLICH in Anführungszeichen lernen, also, dass wir nicht nur die
17 Mundart beherrschen, sondern auch die deutsche Sprache und deshalb haben sie uns zu
18 einem Privatunterricht geschickt.

19 **I:** Hm (bejahend).

20 **LP-1:** Und da hab/ haben wir eigentlich mit meiner Schwester die hochdeutsche, also
21 Hochdeutsch gelernt. Und dann, hab' ich hier, als ich fertig geworden bin, dann habe ich
22 hier in einer Grundschule unterrichtet und wollte unbedingt weiterlernen, und da hab' ich
23 mich an der Universität in Pécs gemeldet und da hab' ich eigentlich Deutsch studiert.

24 **I:** Hm (bejahend). Ähm, haben Sie während dieser Zeit einen oder mehrere
25 Auslandsaufenthalte absolviert? Also waren Sie //währenddessen

26 **LP-1:** Ja//, schon in Baja, als ich Studentin hier war, hab' ich ein halbes Jahr in Potsdam
27 verbracht, das gehörte eigentlich zur Ausbildung. Das war kein Praktikum, also das hieß
28 nicht, dass wir gehen ins Sch/ in die Schulen gingen und, und Unterricht machten, sondern
29 wir haben eigentlich, ähm, da auch studiert. Wir sind zur Uni, also Hochschule gegangen,
30 und, und naja, das war so ein, ein Aufenthalt, damit wir die Sprache noch besser
31 beherrschen, und naja, in dieser Zeit kann ich mich an keine weiteren Aufenthalte von der
32 Schule aus erinnern. Und ich, ich ha/ noch, es fällt mir jetzt noch ein, dass ich mehrmals in
33 Deutschland war, weil die Hochschule ja Kontakt zu Köthen zum Beispiel und auch zu

34 anderen Hochschulen hatte, und da bin ich auch mitgefahren, und da habe ich beim
35 Dolmetschen geholfen. Also, wenn das vielleicht auch eine Information ist.

36 **I:** Alle Informationen sind wichtig. Und wo beziehungsweise an welchen Schulen haben
37 Sie bisher unterrichtet?

38 **LP-1:** In drei Schulen in Baja. Das war die Újvárosi Schule, hier in der Nähe.

39 **I:** Hm (bejahend).

40 **LP-1:** Dann hab' ich so, bis, bis ich bis wir unsere erste Tochter bekommen haben, sieben
41 Jahre, so sieben Jahre hab' ich da unterrichtet. Es war eine sehr tolle Erfahrung, es war
42 eine super Schule, ein, ein sehr gutes Lehrerkollegium. Mein Problem war damit nur, dass
43 ich, dass ich Deutsch nicht unterrichten konnte, weil ja das Profil der Schule Englisch war.
44 Es war, sie hatten einen Klassenzug mit Englisch, aber mein Direktor war sehr offen und
45 als ich angesprochen habe, weil Interesse lag daran, dass Kinder auch Deutsch lernen, da
46 hab' ich, da hab' ich in der Unterstufe unterrichtet. Und während dieser Zeit hab' ich mein
47 Diplom für die Oberstufe erworben. Also sie hatten es erlaubt und zugelassen, dass ich in
48 Pécs studiere, neben der Arbeit, und da hab' ich einen Hort geführt und auch im
49 Kindergarten. Diese Schule hat auch einen Kindergarten gehabt, da bin ich auch
50 hingegangen, und da hab' ich auch spielerische Deutschstu/ stunden, ja, wenn man das so
51 im Kindergarten nennen kann oder darf oder soll, hab' ich auch so spielerische, ja, Stunden
52 gehalten. Und während dieser Zeit bin ich auch darum gebeten worden, dass ich an einer
53 anderen Schule mich mit Kindern beschäftige, mit Kindern in der Unterstufe, das heißt,
54 von sechs bis zehn, das war auch so ein, ein, ein, nicht Hort, sondern, Fachzirkel.

55 **I:** Hm (bejahend).

56 **LP-1:** Szakkör.

57 **I:** Hm (bejahend).

58 **LP-1:** Naja, das waren dann meine ersten Erfahrungen nach dem Studium mit Deutsch,
59 und dann hab' ich die Schule gewechselt, nachdem ich vom Babyjahr zurückgegangen bin,
60 in einer anderen Grundschule von Baja, in eine sehr gute und berühmten Schule. Das war
61 die Zentrale Schule, Központi Iskola. Ich hab' gewechselt schweren Herzens, weil mich
62 sehr wohlgefühlt habe in dieser ersten, auf meinem ersten Arbeitsplatz, aber hier hatte ich
63 die Möglichkeit, Deutsch zu unterrichten und das war immer mein Wunsch, dass ich mal
64 Deutsch unterrichte. Da hatte ich wöchentlich drei Stunden gehabt und nicht nur in der
65 Unterstufe, sondern auch in der Oberstufe, und da hab' ich auch die Möglichkeit gekriegt,
66 weil, weil ich ja schon mein Diplom auch für, für diesen Unterricht in der Zwischenzeit
67 erworben habe. Hier hab' ich mich auch sehr wohl gefühlt. Also ich, ich kann mich
68 glücklich schätzen, weil, weil ich hatte drei Arbeitsplätze, also vor diesem hatte ich zwei,
69 das ist mein dritter Arbeitsplatz. Überall hab' ich ein, ein sehr tolles Lehrerkollegium
70 gehabt, hilfsbereite Leute, und es hat mir überall Spaß gemacht zu unterrichten. In dieser
71 Schule, in der Központi war ich eigentlich nicht sehr lange, zwei Jahre, weil inzwischen
72 die Grundschule vom UBZ gebaut worden ist und als mich die Direktorin gebeten hat

73 herzukommen und, und hier zu unterrichten, dann, dann war es eigentlich eindeutig für
74 mich, dass ich hierhergehöre. Ich hab' auch früher hier in Frankel studiert, gelernt, nicht
75 studiert, gelernt und das war eigentlich wie eine Heimkehr sozusagen und ich wusste auch,
76 dass man hier ganz andere Möglichkeiten hat, weil das ja eine Schule für die deutsche
77 Minderheit war, hier ist die deutsche Sprache sehr wichtig. In der anderen war es auch,
78 aber aus einer anderen Sicht. Da war es eine Fremdsprache und hier ist es, denk' ich mir,
79 mehr als eine Fremdsprache.

80 **I:** Okay. Wann war das genau, also jahrmäßig?

81 **LP-1:** (unv., Gesprächspartnerinnen überlappen sich)

82 **I:** Circa, circa.

83 **LP-1:** Vor zw/ vor 21 Jahren, also voriges Jahr feierten wir unser einundzwanzigjähriges
84 Jubiläum hier im UBZ. Also seit 21 Jahren bin ich hier. Da habe ich auch teilgenommen
85 am Erarbeiten des Programms, pädagogischen Programms, also wir haben mit Kollegen
86 die Schule aufgebaut.

87 **I:** Hm (bejahend). Okay. Sie haben gesagt, dass die deutsche Sprache sehr wichtig hier ist
88 und die Schule zeichnet sich ja dadurch aus, dass sie bilingual ist. Mich würde
89 interessieren, woher Sie Ihr Wissen beziehen, was bilinguale Schulbildung angeht oder
90 Bilingualität an sich. Woher stammt Ihr Wissen?

91 **LP-1:** (...) Schon während der Studienzeit und vorher wusste ich auch, dass es Schulen gibt,
92 wo Nationalitätenunterricht ist, also wo die, wo die Kinder Deutsch gelernt haben. Als ich
93 am Gymnasium war, da hatte ich auch Mitschüler aus umliegenden Dörfern und ich wusste,
94 dass in diesen Schulen Deutsch unterrichtet wurde, also in der Grundschule. Das waren
95 diese Nationalitätenschulen. Naja, und dann haben wir im, in der Schule Russisch gelernt,
96 aber das war eigentlich eine Fremdsprache, das ist eine ganz andere Situation gewesen als
97 zum Beispiel der Unterricht in diesen Nationalitätenschulen.

98 **I:** Hm (bejahend). Warum war's eine ganz andere Situation?

99 **LP-1:** Hát, weil, weil in diesen Dörfern wie Harta zum Beispiel, oder Waschkut, da lebte
100 die deutsche Minderheit und die hatten doch das Recht, ihre Sprache als Muttersprache,
101 also die deutsche Sprache als Muttersprache zu unterrichten. Da haben die Kinder anders
102 gelernt, und, und Russisch haben wir wöchentlich, ich kann mich gar nicht mehr erinnern,
103 wie viele Stunden wir hatten, zwei, glaub' ich, oder drei vielleicht, aber da bin ich mir
104 nicht so sicher. Ich kann mich daran nicht mehr erinnern. Das war dann eine Fremdsprache.
105 Das war irgendeine ganz andere Beziehung, weil diese Schüler, die Deutsch in der Schule
106 gelernt haben, die stammten auch von der ungarndeutschen Minderheit, also für die war es
107 auch emotional wichtig, weil, dass sie zu dieser Minderheit gehörten.

108 **I:** Hm hm (bejahend). Verstehe. Ich würd' gern jetzt noch auf diese Kategorisierung von
109 Sprachen eingehen. Und zwar hatten wir die Bezeichnung Muttersprache, Fremdsprache.
110 Ich hab' ja diesen kleinen Fragebogen ausgegeben und dort haben Sie bei Erstsprache

111 Erstsprachen geschrieben. Ist das Deutsch-Ungarisch mit Bindestrich, also ist das Deutsch-
112 Ungarisch? Oder //Deutsch und Ungarisch?

113 **LP-1:** Ja, das ist// Deutsch und Ungarisch. Wie ich schon gesagt hab', also Deutsch, wenn
114 ich jetzt daran denke, als Kind, ich habe die Schwäbische in die Wiebe, Wiege bekommen
115 und auch Ungarisch. Und daher, also aus dieser Situation, dass wir zu Hause die Mundart
116 gesprochen haben und da meine Mutter lernte auch die Mundart, weil sie ja zur (lacht).
117 Mein Vater sprach auch natürlich auch auf Ungarisch und meine Großeltern verstanden
118 viel, aber die hatten sich nicht auf Ungarisch unterhalten.

119 **I:** Okay, ich sehe. Okay, verstehe. Aber auf der anderen Seite steht dann Deutsch
120 wiederum da als Fremdsprache zusammen mit Russisch, wenn ich das sehe.

121 **LP-1:** Ja, da hab' ich auch gefragt, dass, ob ich da Deutsch überhaupt eintragen soll, weil
122 Deutsch für mich keine Fremdsprache ist, das ist auch. Ich habe zwei Muttersprachen, sag'
123 ich. Ich habe eine Muttersprache und eine Vatersprache (lacht).

124 **I:** Okay, das ist eine Bezeichnung.

125 **LP-1:** Aber natürlich, also Muttersprache, jetzt mein' ich, in dieser Situation
126 Muttersprache, das ist eigentlich, also die Sprache von meiner Mutter ist Ungarisch. Und
127 die Sprache meines Vaters Deutsch, und daher ist Muttersprache etwas anders gedeutet in
128 dieser Hinsicht. Aber wie gesagt bei Fremdsprache würd' ich da Deutsch so mit
129 Fragezeichen, ob das hier jetzt überhaupt relevant ist, weil's ja hier erscheint und ich
130 Deutsch nicht als Fremdsprache erlebe oder naja.

131 **I:** Hm (bejahend). Verstehe, verstehe.

132 **LP-1:** Russisch hab' in der Schule gelernt, des/ deswegen. Ich hab' auch Englisch, mit
133 Englisch begonnen, aber ich bin leider noch nicht so weit gekommen, dass ich sagen
134 könnte, na okay, das ist schon so ein.

135 **I:** Hm (bejahend). Mich würde auch interessieren, woran Sie denken, wenn Sie den Begriff
136 zweisprachig oder mehrsprachig hören. Oder wer ist für Sie eigentlich zweisprachig oder
137 mehrsprachig? Oder ab wann?

138 **LP-1:** Also zweisprachig ist für mich die Person, die zwei Sprachen beherrscht. Wir haben,
139 mein Mann, és, hat in der Schule Deutsch gelernt, also er bringt die Sprache nicht von zu
140 Hause aus, aber wir haben auch großen Wert darauf gelegt, dass unsere Kin/ unsere
141 Töchter, wir haben zwei Töchter, zweisprachig aufwachsen. Das heißt, von der Geburt an
142 habe ich mit M. [Name von Tochter, gekürzt von A. V.] und G. [Name von Tochter,
143 gekürzt von A. V.] auf Deutsch. Und ich hab' nicht die Mundart gewählt, sondern
144 Hochdeutsch, hab' ich mit ihnen Deutsch gesprochen, mein Vater auf Ungarisch. Die sind,
145 also das ist, denk' ich mir so, eine richtige Situation für Zweisprachigkeit und das
146 funktionierte prima und meine Kinder sind schon in dem Alter, wo sie wirklich sagen, dass
147 sie es an eigener Haut erlebten, dass, wie viel sie davon profitierten, und auch

148 wissenschaftlich ist es eigentlich schon bewiesen, dass Kinder, die zweisprachig oder
149 mehrsprachig aufwachsen, auch kognitiv anders funktionieren unter Anführungszeichen.

150 **I:** Hm (bejahend). Verstehe. Jetzt gucken, kurz wieder auf die Schule zurückzukommen.
151 Mich würd' auch interessieren, welche Sprachen, also Erstsprachen, ihre jetzigen Schüler
152 und Schülerinnen sprechen. Mit welchen Sprachen kommen Sie eigentlich in die Schule?

153 **LP-1:** Mit welchen Sprachen, naja, mit Ungarisch, manche auch mit ein bisschen Deutsch
154 vom Kindergarten aus. Leider Gottes gibt es sehr wenige Kinder, früher gab es mehrere,
155 die von zu Hause aus die Mundart oder vielleicht auch Hochdeutsch gesprochen haben,
156 und natürlich gibt es bei uns auch Schüler, die aus Deutschland sind, wenn die Eltern,
157 wenn die Familie nach Ungarn zieht. Da kommen da halt diese Kinder zu uns, weil sie hier
158 doch kommunizieren können und sie da auch gut aufgehoben sind und, und lernen können.

159 **I:** Hm (bejahend).

160 **LP-1:** Aber unsere Schüler sind eigentlich ungarische Kinder größtenteils. Es sind sehr
161 wenige, die, naja aus dem Kindergarten, die haben schon ein bisschen Deutschkenntnisse
162 und eine Berührung mit der Spra/ Sprache früher bekommen, aber die meisten nicht.

163 **I:** Hm (bejahend). Okay. Und welche Sprachen kommen im Unterricht vor? Also in
164 unterschiedlichen Situationen.

165 **LP-1:** Deutsch, Ungarisch, und wenn sie Englisch haben, weil die haben auch Englisch,
166 dann in der Oberstufe, dann sprechen sie natürlich auch in der Stunde Englisch.

167 **I:** Hm (bejahend). Und in welcher Sprache halten Sie Ihren Unterricht? Also wenn es jetzt
168 Frontalunterricht ist?

169 **LP-1:** Also, als ich noch Deutschunterricht machte, also ich bestrebe mich immer daran,
170 daran, auch jetzt, wenn ich Volkskunde unterrichte, dass ich einsprachig die Stunde führe.
171 Aber natürlich gibt es solche Situationen, oder gab es auch solche Situationen, wenn ich
172 jetzt zum Beispiel an Grammatik denke, es gibt, also manches lässt sich nicht auf dem
173 Sprachniveau der Kinder erklären, und dann muss man halt oder es kam schon vor, dass
174 ich dann auf Ungarisch erklärt habe, was Grammatik betrifft. Aber sonst, wenn es geht,
175 auch beim Wortschatz zum Beispiel. Ich bin dafür, dass Wörter nicht auf Ungarisch dann
176 gesagt werden, sondern umgeschrieben oder mit Bild/ Bildern, es gibt ja mehrere
177 Möglichkeiten, den Inhalt oder die Bedeutung von Wörtern zu erklären.

178 **I:** Hm (bejahend). Und Sie haben ja gesagt, die meisten der Kinder kommen mit Ungarisch
179 //als Erstsprache hierher.

180 **LP-1:** Ja, ja, ja, // genau, genau.

181 **I:** Wie ist es dann in Partner- und Gruppenarbeit? Also.

182 **LP-1:** Ja, in Partner- und Gruppenarbeit wechseln sie natürlich, also da sprechen sie Unga/
183 Ungarisch miteinander. Das ist ihre Muttersprache, da fühlen sie sich sicher. Bei

184 Partnerarbeit und Gruppenarbeit unterhalten sie sich schon auf Ungarisch, wenn sie Sachen
185 besprechen, aber wenn sie den Arbeitsauftrag bekommen und das kommt auch oft vor,
186 dass sie in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit zum Beispiel Dialoge führen müssen, das
187 machen sie selbstverständlich auf Deutsch.

188 **I:** Hm hm hm (bejahend). Okay. Und in welcher Weise versuchen Sie Bezug auf die
189 Sprachen der Schülerinnen und Schüler zu nehmen? Also wenn es jetzt Ungarisch ist, wie
190 kommt, also in welcher Weise taucht die Sprache dann im Unterricht auf? Sie haben gesagt,
191 Sie halten Ihren Unterricht in Deutsch.

192 **LP-1:** Ja, ja, ja.

193 **I:** //Und gibt es da Bezugnahme jetzt.

194 **LP-1:** Also// wie gesagt zum Beispiel eine grammatisches Phänomen vorkommt, dann
195 würde ich, wenn es, wenn es schwierig ist zu erklären, weil sie den Wortschatz auf
196 Deutsch nicht beherrschen, dann nicht nur an Beispielen erkennen lässt, was eigentlich da
197 gema/ also wie eine, wie der Satz zum Beispiel gebildet wird oder so, dann würde ich
198 schon auf Ungarisch zurückgreifen, damit die Kinder wirklich kapieren, worin, worum es
199 geht.

200 **I:** Wie ist es bei den Materialien? Sind die dann auch zweisprachig? Oder sind die also
201 Arbeitsblätter zum Beispiel.

202 **LP-1:** Die fertigen wir auch selber, also es gibt, wenn ich jetzt an die Arbeitsbücher oder
203 an die Bücher denke, da sind die Aufgaben natürlich auf Deutsch formuliert. Und wenn wir
204 Aufgabenblätter oder Tests schreiben lassen, da machen wir die Aufgabenblätter auch auf
205 Deutsch. Also Deutsch soll schon den Vorrang haben und hat auch den Vorrang, aber
206 natürlich gibt es Situationen, wo man dann. Und ich bemühe mich auch, dass ich auch in
207 den Pi/ Pausen die Kinder auf Deutsch anspreche. Es ist auch interessant, also manche,
208 manche, aber das ist die Seltenheit, antworten dann da auf Deutsch, aber die meisten
209 versuchen, auf Ungarisch zu antworten und dann wenn ich sage „Ich verstehe dich nicht“,
210 dann wechseln sie und versuchen dann wirklich auf Deutsch zu antworten. Ich hatte mal
211 eine Schülerin, die, die war blind und die hatte ein sehr gutes Gehör und musikalisch war
212 sie auch sehr begabt, und die hat auch schon im Kindergarten Deutsch gelernt, und dieses
213 Mädchen, mit diesem konnte ich in der Pause, auf der Straße, also wenn sie meine Stimme
214 hörte, hat sie sofort auf Deutsch, mich auf Deutsch angesprochen. Und das ist eigentlich
215 eine Seltenheit. Es war eine Ausnahme.

216 **I:** Also die meisten haben dann auch.

217 **LP-1:** Die meisten versuchen, ja, ja. Manche antworten dann auf Deutsch, aber die meisten
218 versuchen, eine ungarische Antwort zu geben, und, und wechseln nur dann, wenn ich,
219 wenn sie dann noch dazu aufgefordert werden. Mit dem Satz „Ich verstehe nicht“ oder
220 „Wie meinst du das“ oder „Hm (fragend)“.

221 **I:** Und sprechen Sie auch untereinander immer auf Ungarisch? Also außer, wenn es jetzt
 222 Arbeitsaufträge sind.

223 **LP-1:** In der Stunde, hát in der Stunde, also in den Pausen, die sprechen auf Ungarisch, das
 224 ist ja ihre Muttersprache, die Muttersprache von den meisten.

225 **I:** Und wie stehen Sie zum Übersetzen, also mündlich, schriftlich? Also im Unterricht.

226 **LP-1:** Ich bemühe mich, also dieses ständige, im Unterricht zu übersetzen, das finde ich
 227 nicht so, so gut, aber es gibt, kann auch Situationen geben, wo es sich nicht, wo man dann
 228 einfach übersetzen muss, aber ich versuche da/ immer, dann auf einem anderen
 229 Sprachniveau zu sprechen oder Wörter zu benutzen, auch Körpersprache einzusetzen,
 230 damit es den Kindern auch klar wird, was gemeint ist oder woran ich denke.

231 **I:** Hm (bejahend). Eine letzte Frage jetzt noch zum Unterricht. Welche Ziele verfolgen Sie
 232 in sprachlicher Hinsicht für Ihren Unterricht? Also was sollen die Kinder können?

233 **LP-1:** Die sollen möglichst, es ist doch vorgeschrieben, ähm, wie weit die Kinder kommen
 234 sollen. Ja, wir hatten doch einen Lehrplan, den wir verfolgen. Und wir versuchen auf
 235 möglichst hohem Niveau, die Sprache den Schülern beizubringen. Wir haben auch, unsere
 236 Schüler haben hier auch die Möglichkeit, Ende der achten Klasse auf B1-Niveau zu
 237 kommen. Ja. Und das sollte auch der Fall sein. Es hängt natürlich davon ab, wie fleißig sie
 238 sind, wie intelligent, also klug sie sind, wie sehr sie im Unterricht aufpassen, ob sie das
 239 schaffen oder nicht. Aber die Möglichkeit besteht, dass sie das, die DSD-I-Prüfung,
 240 deutsches Sprachdiplom I ablegen, und es sind ziemlich viele, die das auch schaffen auf
 241 B1-Niveau.

242 **I:** Hm hm (bejahend), okay. Jetzt hab' ich jetzt vergessen zu fragen, Sie haben ja gesagt
 243 am Ende der achten Klasse. Welche Klassen unterrichten Sie denn genau oder welche
 244 Altersspanne ist da?

245 **LP-1:** Zurzeit unterrichte ich die Kinder ab, also von der fünften bis zur achten Klasse, das
 246 nennt sich bei uns Oberstufe, und das heißt, das sind die Kinder von elf bis 14 Jahre alt,
 247 aber praktisch könnte ich ab der ersten Klasse, also vom sechsten Lebensjahr bis zum
 248 zehnten unterrichten, und ich hab' auch die Erfahrung, außer der ersten Klasse, in der
 249 ersten hab' ich nicht unterrichtet. Aber der zweiten Klasse habe ich Unterricht gemacht.
 250 Am Gymnasium, das heißt dann, 15, sechzehnjährige Kinder, da habe ich erstmal in der
 251 nullten Klasse unterrichtet, Sprache und Sprache 2. Das sagt dir auch was, du hast ja auch
 252 hier, Sprache 2.

253 **I:** Ja, ja, ja.

254 **LP-1:** Das habe ich dann unterrichtet und, und Volkskunde und ungarndeutsche
 255 Volkskunde. Das waren meine Fächer am Gymnasium. Und in der Grundschule, in der
 256 Oberstufe, wie gesagt Deutsch, Deutsch und Volkskunde, also das sind meine, meine
 257 Fächer.

258 **I:** Okay, da wir von der nullten Klasse gesprochen haben, könnten Sie mir erzählen, was
259 diese nullte Klasse eigentlich ist oder wozu/

260 **LP-1:** Das wird wahrscheinlich die Teri [Frau Szauder, Anmerkung von A. V.] und die,
261 also die Kolleginnen am Gymnasium machen, weil die viel besser im Bilde sind, also, aber
262 diese nullte Klasse ist eigentlich eine Vorbereitungsklasse. Das heißt, wir bekommen auch
263 Schüler, also, es können sich Schüler aus dem ganzen Land für diesen Klassenzug melden
264 und hier bekommen sie also Unterricht in, in Deutsch. Also hier ist das, hier ist es sehr
265 wichtig, dass sie deutsche Sprache auf möglichst hohem Niveau aneignen, damit sie dann
266 nächstes Jahr weiterkommen mit unseren Fächern und mit uns/ mit unseren
267 zweisprachigen Fächern oder auch, es gibt auch Fächer, die da auf Deutsch unterrichtet
268 werden, im Klassenzug A. Aber darüber werden die Kolleginnen am Gymnasium viel
269 ausführlicher reden können.

270 **I:** Okay, Sie haben ja gesagt, es kommen die Schüler, also es kommen auch Schüler und
271 Schülerinnen von außerhalb. Was glauben Sie, was motiviert die Eltern, ihre Kinder an
272 dieses Gymnasium zu schicken, also wieso gerade dieses Gymnasium?

273 **LP-1:** Also ich denke nicht nur, auch unsere Grundschule ist sehr populär, und zwar
274 deswegen, weil die Eltern auch wissen, wie groß, wie viele die Kinder daraus profitieren
275 können, wenn sie eine Sprache sehr gut können und hier haben sie auch die Möglichkeit,
276 ganz bis zum, zum Abitur zu lernen. In die Grundschule kommen Kinder aus Baja und aus
277 den umliegenden Dörfern, aber am Gymnasium, da können Schüler auch aus weiteren
278 Entfernung sich anmelden. Wir haben auch ein Schülerwohnheim. Ich denke, dass unser
279 Institut, das ist ja ein Institut auch eine (lacht) Pionierrolle hat sozusagen und etwas
280 Besonderes ist. Und nicht nur deswegen, weil da Kinder vom Kindergartenalter bis zum,
281 bis zum Abitur begleitet werden und Sprachwissen vermittelt wird und auch anderes
282 Wissen, sondern auch deswegen, weil es immer mehr erkannt wird, dass es ohne Sprachen,
283 also dass man viel mehr Chancen im Leben hat und Möglichkeiten im Leben hat, wenn
284 man Sprache beherrscht. Also in Ungarn wird es auch immer mehr erkannt, dass ohne
285 Sprachen, dass man ohne Sprache nicht so richtig weiterkommt und besonders in der
286 heutigen Situation, wo so viele ins Ausland gehen, um, um mehr Geld zu verdienen, da
287 braucht man doch auch Sprachwissen.

288 **I:** Auf jeden Fall. Was sollen denn die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit
289 können, also in sprachlicher Hinsicht?

290 **LP-1:** Also Ende der achten Klasse sollen sie sich in Grundthemen unterhalten können.
291 Also Kommunikation ist sehr wichtig, und ich denke, bei uns ist auch der Fall. Also früher,
292 es gibt ja und gab ja mehrere Methoden, was die Sprachvermittlung betrifft, wenn ich jetzt
293 nur daran denke, dass ich damals, als ich Russisch gelernt habe, gab es auch diese
294 grammatisierende, also Grammatik war sehr wichtig, aber heutzutage, und wir verfolgen
295 auch diese Idee, dass, dass die Kinder kommunizieren sollen, sie sollen versuchen zu
296 sprechen, was sie denken, das sollen sie mündlich auch sagen können und, und
297 Informationen einholen. Also was, in der Grundschule ist wichtig, dass sie das
298 Grundwissen haben, dass sie zurechtkommen, und ga/ grundlegende, also dass sie auf

299 ihrem Niveau, was jetzt ihr, ihr Wissen vom, vom Leben, also in ihrem Erfahrungsbereich
300 sollen sie kommunizieren können.

301 **I:** Hm (bejahend). Okay. Gibt es noch etwas, das Sie ergänzen möchten, also als
302 abschließende Worte vielleicht?

303 **LP-1:** Hm (fragend). Was soll ich sagen. Also ich bin froh, dass ich hier unterrichte. Ich
304 sehe die Möglichkeiten dieser Schule und ich freue mich, dass unsere Schulen sehr
305 erfolgreich sind und ich denke, dass unsere Schüler es wirklich, ähm, später leichter haben
306 und es lohnt sich dafür zu arbeiten, dass dann die Jugend, die jüngere Generation auch im
307 Leben das findet, was sie für sich sucht und dazu gehört natürlich auch die Sprache und
308 die Möglichkeiten, die eigentlich dadurch entstehen oder vorhanden sind.

309 **I:** Okay, gut, dann vielen Dank für das Interview.

310 **LP-1:** Bitte schön.

8.2.2 Transkript: Interview mit LP-2

Datum und Zeit: 01.12.2016, 12:51

Dauer: 35:51 Minuten

Ort: A Gebäude, reservierter Raum

1 **I:** Gut, das wird aufgenommen. Also die Faktenfragen hätten wir geklärt. Ich würde zuerst
2 einmal mit ihrem Studium anfangen. Also können Sie mir etwas über Ihr Studium
3 erzählen?

4 **LP-2:** Ja, also, ich hab' zuerst einmal an einer, damals hieß das noch so, in, in Fünfkirchen,
5 in Pécs an der Pädagogischen Hochschule studiert, und zwar da hätte ich die
6 Fächerkombinationen Deutsch, Deutsch als Nationalitätensprache und Mathematik gehabt.
7 Damals war noch so ein System, Hochschulen, das Studium dauerte damals vier Jahre lang.

8 **I:** Hm (bejahend).

9 **LP-2:** Und, also diese Hochschule hab' ich dort absolviert, dann hab' ich begonnen zu
10 unterrichten, aber gleichzeitig habe ich dann als Fernstudent in, in Szeged angefangen zu
11 studieren, weil mit diesem Hochschulstudium, durfte man eigentlich nur bis zur achten
12 Klasse an einer Grundschule unterrichten und ich hab' gleich an einem Gymnasium, aber
13 nicht hier, in einem so allgemeinen Gymnasium angefangen, Deutsch zu unterrichten, also
14 ich musste noch eigentlich noch eine Universität abso/ absolvieren. Das habe ich als
15 Fernstudent gemacht. Leider musste ich dort das ganze eigentlich machen, genauso wie ein,
16 ein Direktstudent, also das dauerte auch noch fünf Jahre lang.

17 **I:** //Okay.

18 **LP-2:** Neben// der Arbeit, natürlich. In Szeged, also in Szeged an der, an der József Attila
19 Universität habe ich dann, aber dann nur mehr Germanistik, und da hab' ich Diplom für
20 deutsche Sprache und Literaturlehrer am, in der Mittelschule bekommen. Ja, dann
21 unterrichtet natürlich und da hatte ich noch ein Studium in Budapest an der ELTE, das war
22 so ein, eine weiterführende Studi/ Studium für, hm (überlegend), Experte für
23 Lehrplanschreibung oder/

24 **I:** //Hm (bejahend).

25 **LP-2:** Nennen// wir es mal so, ein zweijähriges //Studium gemacht.

26 **I:** Okay//. Und haben Sie während dieser Zeit einen oder mehrere Auslandsaufenthalte
27 absolviert?

28 **LP-2:** Aus, in, in Pécs, Fünfkirchen, da hatte, hatte ich ein Semester, damals noch gab's
29 noch die DDR, in Leipzig, und in Leipzig gab's eine pädagogische Hochschule und dort
30 hatte ich einen Aufenthalt, also ein Semester.

31 **I:** Ein Semester.

32 **LP-2:** Semester lang. Gut, sonst war ich so kürzere Zeit schon ein paar Wochen mal hier,
33 mal dort im deutschsprachigen Ausland.

34 **I:** Hm (bejahend). Okay, und wo beziehungsweise an welchen Schulen haben Sie bisher
35 unterrichtet oder nach dem Studium?

36 **LP-2:** Also nach dem Studium habe ich angefangen also an einem Gymnasium, einfach,
37 wo dort nur Deutsch als Fremdsprache unterrichten worden ist. Das hab' ich zwei Jahre
38 lang gemacht, dann wechselte ich in eine sogenannte Fachmittelschule heißt das in Ungarn,
39 also da gibt's auch Abiturabschluss und die, die Schüler haben auch was Fachliches, auch
40 solche Fächer, die ein bisschen in die Praxis zeigen und dort wird die Richtung war da
41 Sachbearbeiterinnen für Außenhandel, also hieß es, also, die hatten dann auch einen
42 intensiven Deutschunterricht gehabt, in wöchentlich sechs Stunden, aber das war noch
43 alles eigentlich Deutsch als Fremdsprache. Das habe ich neun Jahre lang gemacht oder
44 zehn Jahre lang und 1995 wechselte ich dann ins zweisprachige Gymnasium, wo ich jetzt
45 Deutsch als, als, als Nationalitätensprache unterrichte beziehungsweise Volkskunde.

46 **I:** Hm (bejahend). Okay, und woher stammt Ihr Wissen, was Bilingualität angeht oder
47 bilinguale Schulbildung?

48 **LP-2:** Das Wissen selbst über.

49 **I:** Ja.

50 **LP-2:** Ja, also vor allem noch in Pécs an der, an der Hochschule hatten wir auch solche,
51 solche Beschäftigten/ Kurse, weiß nicht, wie ich das nennen soll. Da ging's um
52 Zweisprachigkeit, weil das eine Nationalitätensprachenausbildung ist und dann gehört es ja
53 eindeutig dazu, dass es, dass es um Sprach/ Zweisprachigkeit geht und auch in der
54 Methodik gehört das dazu. Sonst, bilingual, ja, während, bei diesem Zu/ bei dieser
55 Zusatzausbildung an der ELTE in Budapest hatten wir auch diese Themen wie
56 Zweisprachigkeit. Vor allem, würd' ich mal sagen, interessiert mich das sowieso, weil ich
57 zweisprachig aufgewachsen bin. Und dadurch hautnah das Ganze erlebt habe.

58 **I:** Hm (bejahend). Das ist ein gutes Stichwort. Ich hab' mir jetzt die, die Faktenfragen
59 angeschaut und ich sehe, das steht bei Erstsprache eine deutsche Mundart und bei
60 Fremdsprachen Deutsch, Ungarisch mit zwei Fragezeichen. Können Sie mir das ein
61 bisschen aufschlüsseln?

62 **LP-2:** Ja, wenn man jetzt einfach sagt, was ist die Muttersprache, ja sicherlich, dann würde
63 ich sagen, Muttersprache ist Deutsch, aber das ist kein Hochdeutsch. In, in meiner Familie
64 wurde eine deutsche Mundart, wir sind Donauschwaben, Schwäbisch, aber jetzt
65 wissenschaftlich will ich das nicht mit irgendwelchen, es ist kein Schwäbisch, also es ist
66 eine Mundart. Ich bin so aufgewachsen und das ist meine Muttersprache. Sicherlich, fast
67 parallel dazu, in der Nachbarschaft, auf der Straße, beim Spielen mit Kindern habe ich
68 Ungarisch auch gelernt. Also ich könnte auch sagen, Ungarisch habe ich auch auf
69 muttersprachlichem, spreche ich muttersprachlichem Niveau. Jetzt weiß ich nicht, wie das
70 heißt, wenn meine Muttersprache eine Mundart ist. Was ist dann Ungarisch? Fremdsprache

71 oder ist das auch meine Muttersprache? Oder was ist mit Hochdeutsch? Ja, sicherlich,
72 Hochdeutsch hab' ich noch dazugelernt, also Mundart und Hochdeutsch das ist ja nicht das
73 Gleiche. Also aus diesem Grund sind die Fragezeichen da. Es sind keine richtigen
74 Fremdsprachen, keinesfalls Fremdsprachen für mich, ich könnte sie fast auch als
75 Muttersprache bezeichnen.

76 **I:** Hm hm (bejahend). Okay, Sie haben ja gesagt, Sie sind zweisprachig aufgewachsen oder
77 Sie hatten mit Zweisprachigkeit zu tun. Woran denken Sie bei dem Begriff zweisprachig,
78 mehrsprachig oder wa/ wer ist für Sie zweisprachig oder mehrsprachig?

79 **LP-2:** Ja, das hatte schon mehrere, sag' ich mal, mehrere Stufen. Zweisprachig. Also echt
80 zweisprachig halte ich Personen, die sich in allen Situationen des menschlichen Lebens, in,
81 wenn wir über zweisprachig, in beiden Sprachen ohne Mühe auf dem gleichen Niveau sich
82 ausdrücken können und kommunizieren können. Natürlich kann ich mir eine andere, eine
83 andere Definition auch vorstellen. Es gibt mehrere Stufen der Zweisprachigkeit. Sicherlich
84 gibt's dominante Sprachen, und eine dominiert und die andere, andere ist, ist schwächer,
85 kann man auch definieren als, als, als Zweitsp/ als Zweitsprache. Aber sicherlich strebt
86 man danach, dass die eine ausgeglichene Zweisprachigkeit erreicht werden soll.

87 **I:** Hm hm (bejahend). Und was ist mit ihren Schülerinnen und Schülern, mit welchen
88 Erstsprachen kommen sie hier an die Schule?

89 **LP-2:** Das ist eigentlich fast ausnahmslos Ungarisch bis auf einige Schüler, die wir aus
90 Serbien haben. Die sind aber auch von der Abstammung her, meistens auch bilingual, also
91 Serbisch-Ungarisch mit Hintergrund. Deutsche, ja hier und da haben wir auch deutsche
92 Muttersprachler.

93 **I:** Hm (bejahend). Und welche von diesen Erstsprachen kommen im Unterricht vor und in
94 welchen Situationen?

95 **LP-2:** Also im Unterricht versuchen wir natürlich hier ein konsequent, unseren Unterricht
96 einsprachig zu führen, einsprachig Deutsch zu führen. Ich hab' das Wort geha/ benutzt
97 VERSUCHEN WIR. Und ich strebe natürlich auch danach. Sicherlich gibt's da auch bei
98 manchen ein' Übergangszeit. Unsere Schüler kommen mit sehr, sehr heterogenen
99 Deutschkenntnissen zu uns. Also besonders in dem ersten Jahr, da, da kommt es schon vor,
100 mal vor, dass da ihre Muttersprache auch benutzt wird, bei Begriffserklärungen oder wenn
101 es jetzt gerade, sag' ich mal grammatische Regeln gibt. Oder wir haben ja eine nullte
102 Vorbereitungsklasse, eine Vorbereitungsklasse, da kommen solche Schüler, die wirklich
103 nicht noch auf dem Niveau sind, am zweisprachigen Unterricht teilzunehmen und bei den,
104 die lernen wöchentlich in 20, ähm, Stunden Deutsch und bei denen, am, anfangs wird auch
105 noch in der, in ihrer Muttersprache auch kommuniziert. Aber ich sag' mal, es ist ein
106 Prozess und wir versuchen, möglichst schnell die Muttersprache auszuschließen. Und die,
107 und konzentrieren uns auf die deutschsprachige Kommunikation.

108 **I:** Hm (bejahend). Und wie schaut es bei Partner- und Gruppenarbeiten aus? Also, wenn
109 die Schüler und Schülerinnen untereinander kommunizieren?

110 **LP-2:** Das ist natürlich die, eine sehr schöne methodische Frage (lacht), denn sicherlich ist,
111 heißt es ja, in, in, in Methodik des Fremdsprachenunterrichts sollte man ja eine ko/ ko/
112 kooperative Lernform benutzen und so weiter und so fort. Ehrlich gesagt, also ich hab' mit
113 der, mit der Gruppenarbeit nicht so gute Erfahrungen in diesem Bereich. Mit Paararbeit
114 schon. Ich lasse viel in Paaren arbeiten, weil wenn's in Paaren läuft, dann läuft es noch auf
115 Deutsch bei den Schülern.

116 **I:** Okay.

117 **LP-2:** Wenn's in der Gruppe, dann läuft es nicht mehr, dann wechseln die schnell in ihre
118 Muttersprache und dann, dann, dann sprechen sie untereinander Ungarisch. Und für mich
119 eine Deutschstunde oder eine Literaturstunde, das ist immer eine Sprachstunde auch, und
120 für mich ist es halt eine vergeudete Zeit, wenn da zu viel auf Ungarisch läuft. Und deshalb
121 mit der, mit den Gruppenarbeit, ja, also hab' ich meine Vorbehalte.

122 **I:** Was glauben Sie, woran das liegt, dass es in der Partnerarbeit funktioniert, aber in der
123 Gruppenarbeit nicht?

124 **LP-2:** Das ist halt, wenn, wenn, wenn man zu zweit ist, nicht, da kann man noch, noch
125 vielleicht ganz konkret die Aufgaben verteilen, die Rollen verteilen, was hast du zu
126 machen, was hat der andere. Sehr oft ist diese Partnerarbeit, auch also ein' Dialogarbeit
127 oder so. In der Gruppenarbeit das sollten sie ja unter sich die Aufgaben schon irgendwie
128 verteilen und da fühlen sie sich wahrscheinlich nicht so verantwortlich für den, den
129 Sprachgebrauch. Also ich hatte natürlich jedes Mal auch dort richtig, aber eher schlechte
130 Erfahrungen in dieser Hinsicht.

131 **I:** Okay, Sie haben gesagt, Sie versuchen, den Deu/, also den Unterricht konsequent in
132 deutscher Sprache zu halten. Gibt es Momente oder wie schaut die Bezugnahme auf die
133 Sprachen der Schülerinnen aus? Also in welcher Weise nehmen Sie Bezug auf die Sprache
134 der Schülerinnen, also gibt es zweisprachige Materialien oder, oder in welcher Weise
135 kommt //die Erstsprache.

136 **LP-2:** Eigentlich, // zweisprachige Materialien benutze ich selten. Selten, also wenn es jetzt
137 um Texte geht, die Aufgabenstellung geht oder wenn es jetzt, was weiß ich, Materialien
138 wie die, wie die von Internetmaterialien, versuche ich schon, alles nur Deutschmaterial zu
139 benutzen. Höchstens, Ungarisch kommt vor vielleicht bei Wortlisten, weil das dann
140 schneller geht, wenn das einsprachig erklärt werden muss, das dauert mir zu lange,
141 natürlich hat das auch Vorteile, aber bei Wortlisten wird's auch Ungarisch angegeben. Ja,
142 vielleicht bei, bei komplizierteren Aufgaben oder wenn's jetzt darum geht, um eine
143 Worterklärung, die für keinen bekannt ist oder wo ich jetzt in Zeitnot bin, da komm/ ist es
144 schneller, wenn ich das mal, das Wort, Tafel mit Formen schreibe und wir geben dann
145 schnell die ungarische Bedeutung an, weil man da schneller durchkommt.

146 **I:** Hm hm hm (bejahend).

147 **LP-2:** Mit der Aufgabe. Also eher so. Wenn's nicht, sonst nicht sein muss und jetzt in den
 148 höheren Klassen läuft das wirklich einsprachig. Das ist kein Problem. Natürlich gibt es
 149 auch einen Unterschied zwischen den einzelnen Abteilungen

150 **I:** Hm (bejahend). Okay. Und wie reagieren Sie, wenn Sie ein Schüler oder eine Schülerin
 151 nicht versteht, also sprachlich einfach?

152 **LP-2:** Natürlich, also da, das gehört zum Unterricht, wenn sie was nicht verstehen, dann
 153 versuchen wir, das anders zu erklären oder noch einmal zu erklären. Also, ich glaub', das
 154 ist ein Normalfall, wenn, wenn es vorkommt, also damit muss man umgehen können.

155 **I:** Und wie erklären Sie dann neu eingeführte Begriffe?

156 **LP-2:** Neu eingeführte Begriffe?

157 **I:** Oder Wörter. Ganz genau.

158 **LP-2:** Oder Wörter. Also jetzt extra, so was wie Wörter lernen gibt's nicht, aber natürlich
 159 sind im, in Texten kommen Wörter vor und so weiter. Und die neue Wörter, die wirklich
 160 jetzt zentrale Schlüsselwörter, die werden an die Tafel geschrieben, mit Formen an die
 161 Tafel geschrieben und die müssen sie, müssen sie einfach lernen, die werden jetzt
 162 Definition erklärt, ja so viel und die Schüler müssen auch Wörter lernen, und es gibt auch
 163 Vokabeltests.

164 **I:** Okay, okay. Und wie schauen denn diese Vokabeltests aus?

165 **LP-2:** Die sind zweisprachig. Also die Vokabeltests sind, ja, die haben ein Wörterheft
 166 natürlich und ich, unangemeldet mach' ich das eigentlich nicht mehr, ich will da nicht
 167 Stress erregen bei den lieben Schülern (lacht). Sie wissen, wann ein Vokabeltest kommt.
 168 Ich geb' das Wort ungarisch an und sie müssen das deutsch angeben, mit Beispielsätzen
 169 oder in einer Situation.

170 **I:** Und wie stehen sie zu mündlichen und schriftlichen Übersetzungen im Unterricht?

171 **LP-2:** Nicht gerne.

172 **I:** Okay.

173 **LP-2:** Nur in, im, im, im wenn's Zweifelfälle gibt, also Übersetzen gehört, glaub' ich,
 174 nicht zu einem zweisprachigen Unterricht. Wenn man ständig übersetzt, dann werden die
 175 Schüler bequem. Dann, dann, dann, dann, dann kommen sie nicht so weit, dass sie in der
 176 Zweitsprache denken lernen. Und deshalb glaub' ich, Übersetzung, es sollte im
 177 zweisprachigen Unterricht nicht übersetzt werden. Bis auf, wenn jetzt, neue grammatische
 178 Erscheinungen eingeführt werden und natürlich geübt werden in verschiedenen Formen, in
 179 Aufgaben, Übungen und so weiter. Eine Übungsform ist auch, wo man übersetzt, wo
 180 übersetzt wird, weil da, ich glaub', das Kontrastive zum Ausdruck kommt. Also die zwei
 181 Sprachen. Denn es ist ja so, wir haben ja zwei Sprachen in diesem Fall. Ungarisch mit, in
 182 der finno-ugrischen Sprachfamilie und Deutsch, in, in der europäische, germanischen

183 Sprachfamilie, und die Systeme sind ganz anders. Und aus diesem Grund, haben, nur hier
184 sehe ich eine Berechtigung, aber wenn jetzt Textarbeit und so weiter, dass man Texte
185 übersetzt, ich glaube, das hindert den Schüler daran, dass er vorwärtskommt, weiter kommt
186 in der Zweisprachigkeit.

187 **I:** Und, und aus welcher in welche Sprache wird da übersetzt bei dieser Aufgabe?

188 **LP-2:** Dann, aus dem Muttersprache übersetzen sie ins Deutsche. Das ist eine, eine, eine,
189 ich glaube, sehr anspruchsvolle Aufgabe, weil man da sich in beiden Sprachen auskennen
190 muss. Jetzt, jetzt sag' ich mal Beispiele. Wenn, wenn, wenn wir jetzt die Relativsätze und
191 Relativpronomen eingeführt haben und das geübt haben, dann, wenn das abgefragt wird,
192 gibt's halt EINE Aufgabe auch, dass man Sätze aus dem Ungarischen ins Deutsche
193 übersetzen muss. Also EINE Aufgabe. Aber dadurch wird eher diese Festigung, also die
194 grammatische Festigung (unv. Interviewpartner spricht sehr leise)

195 **I:** Hm (bejahend). Und was machen dann die Schüler und Schülerinnen, die Deutsch
196 eigentlich als Erstsprache haben?

197 **LP-2:** Ja, natürlich, dann natürlich, in diesem Fall bekommen sie etwas anderes.

198 **I:** Okay.

199 **LP-2:** Das schaffen sie dann natürlich nicht. Aber wir hatten so zum Beispiel in der nullten
200 voriges Jahr, wann war es denn, hatten wir aus Serbien Schüler, die nicht Ungarisch
201 konnten. In diesem Fall, dann (lacht), musste ich, habe ich, jemanden in meinem
202 Bekanntenkreis gesucht, der Serbisch kann und Ungarisch kann.

203 **I:** Ach, okay.

204 **LP-2:** Da haben wir, dann hab' ich Serbisch in die Sätze gegeben und er hat aus dem
205 Serbischen ins Unga/ ins Deutsche übersetzt.

206 **I:** Ach, okay. Wow, okay. Sehr, sehr engagiert.

207 **LP-2:** Ja.

208 **I:** Und jetzt noch kurz zum Unterricht. Welche Ziele verfolgen Sie in sprachlicher Hinsicht
209 für Ihren Unterricht?

210 **LP-2:** Ähm, also ich glaube, ähm, dieser sprachliche Teil steht immerhin im Mittelpunkt,
211 immerhin im Mittelpunkt. Wichtig ist, dass die Schüler sowohl in, was die mündliche
212 Ausdrucksweise als auch die sprachliche Sicherheit betrifft, aber auch die, die schriftlichen
213 Kompetenzen entwickelt werden. Dazu haben wir ja dieses System, dass wir, wir haben
214 sogenannte Sprachstunden. Die Schüler haben Sprach/ wo wir Sprache, Kommunikation,
215 aber auch Grammatik, dann haben wir die Literaturstunden und wir haben ja die
216 Volkskundestunden, so haben unsere Schüler sechs deutschsprachige Stunden im Fach
217 Deutsch und Volkskunde. Für mich bedeutet das Ganze eine, eine Einheit. In Volkskunde
218 arbeiten wir eher mit speziellem Inhalt, ich, betrachte ich das einmal so. Natürlich,

219 Volkskunde hat auch eine, eine, eine andere Aufgabe auch. Wir nennen uns ja, wir sind
220 ein ungarndeutsches Bildungszentrum, also wir stehen da für die deutsche Nationalität in,
221 in, in Ungarn. Wir wollen auch Geschichte, Kultur, Traditionen dieser Nationalität
222 vermitteln. Wir vermitteln auch solche Inhalte, aber immer mit dem Hintergrund, dass wir
223 dadurch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler entwickeln möchten.

224 **I:** Okay, und ich würd' auch kurz auf die Rolle der Eltern eingehen, und zwar würde mich
225 interessieren, was glauben Sie, was motiviert Eltern dazu, ihre Kinder auf diese Schule zu
226 schicken? Wodurch hebt sich das Gymnasium jetzt von anderen Gymnasien ab?

227 **LP-2:** Also natürlich ein, das Erste, heu/ heutzutage, heute schon, das Erste ist, die Schule
228 hat einen guten Ruf, hier kann man gut Deutsch lernen, Deutschkenntnisse sind wichtig im
229 heutigen Europa. Deutschkenn/ wenn man gute Deutschkenntnisse hat, Sprachkenntnisse
230 hat, dann hat man bessere Chancen auf dem, was Studium betrifft, auf dem Arbeitsmarkt
231 bessere Chancen und in den letzten so 15 Jahren gehen ja viele unserer Schüler auch ins
232 deutschsprachige Ausland und suchen dort ihr Glück. Also, einmal, das ist vielleicht die
233 wichtigste Motivation. Andererseits, dadurch dass wir eine ungarische Schule sind, haben
234 wir, ist die Motivation von den Eltern her, die dieser Abstammung sind, gibt's noch diese
235 Motivation auch, sie wollen ihre Kinder in ungarndeutsche Schule schicken, damit sie von
236 diesem ungarndeutschen Hintergrund auch manches oder vieles kennenlernen.

237 **I:** Und noch kurz zur Schule, gibt es denn irgendwelche Richtlinien, was die
238 Sprachverwendung betrifft, also irgendwelche offizielle Richtlinien, was die Schule sagt,
239 welche Sprachen wie, wann verwendet werden sollten?

240 **LP-2:** Also wir wollen den Charakter der, der zweisprachigen Schule, nicht nur im
241 Unterricht, wir wollen das auch nach außen irgendwie präsentieren, unsere, unsere
242 Schulfeiern sind alle zweisprachig.

243 **I:** Hm (bejahend).

244 **LP-2:** Sprechen zweisprachig. Wie gesagt, die deutschsprachigen Stunden, da streben wir
245 nach einsprachiger, deutschsprachiger Stundenführung. Wir im Lehrerkollegium, unsere
246 Sitzungen, unsere Konferenzen sind alle zweisprachig. Und wir in der Fachschaft Deutsch
247 haben eine Vereinbarung noch, dass wir nicht nur in der Stunde, sondern auch außerhalb
248 der Stunden, unsere Schüler auf Deutsch ansprechen. Und wenn sie davon Gebrauch
249 machen, da freuen wir uns und es gibt auch viele, die das machen und bereit sind, auch
250 nicht nur auf dem Korridor oder in dem, auf dem Hof oder in der Stadt, Deutsch zu
251 kommunizieren, dann machen wir das. Sicherlich, gibt's solche, die Hemmungen haben
252 und es nicht haben möchten, natürlich geht man damit halt fein um, also wenn's halt nicht
253 läuft, dann will man es nicht aufzwingen.

254 **I:** Und was meinen Sie, was ist so das endgültige Ziel, das die Schule verfolgt, was sollen
255 die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit in sprachlicher Hinsicht können?

256 **LP-2:** Also die Ziele sind ja einerseits, einerseits festgelegt, was, es gibt ja
257 Rahmenlehrpläne und da ist ja das Sprachniveau angegeben, also unser Ziel ist, C1 zu

258 erreichen. Mit dem Abitur. Mit den Abituranforderungen sind ja die Ziele eigentlich auch
259 schon angegeben.

260 **I:** Für Deutsch.

261 **LP-2:** Für Deutsch. Für Deutsch natürlich. Also ich würde mal sagen, je höher wir
262 kommen, desto, desto besser. Für mich formuliere ich meine Ziele immer so, wenn ich,
263 wenn ich erreiche bei meinen Schülern, dass sie, dass sie die Vorteile der Zweisprachigkeit
264 so verinnerlichen, dass sie, dass sie das in der Praxis verwirklichen können, zum Beispiel
265 in, in, in einer, in Gespräch mit mir außerhalb des Unterrichts und dann auch die Freude
266 finden und, und das gerne tun und dann haben wir schon ein sehr hohes Ziel erreicht, also
267 möglichst eine höhe, hohe Stufe der Zweisprachigkeit zu erreichen. Rein sprachlich
268 natürlich. Natürlich da gibt's auch inhaltlich viel/ vieles, was die deutsche Nationalität in
269 Ungarn betrifft, Landeskunde betrifft, europaorientiert und so weiter, aber das sind schon
270 inhaltliche Ziele.

271 **I:** Und Sie haben die Vorteile der Zweisprachigkeit erwähnt oder über die Vorteile der
272 Zweisprachigkeit gesprochen, was wären für Sie diese Vorteile der Zweisprachigkeit?

273 **LP-2:** Natürlich jetzt sehr viele, da ich so aufgewachsen bin, fühl' ich mich in, in zwei
274 Sprachen zu Hause.

275 **I:** Hm (bejahend).

276 **LP-2:** Sprache bedeutet für mich ein Zuhause. Heimat. Sprache. Vor allem, vor allem sag'
277 ich jetzt mal meine Mundart, die vom Aussterben bedroht ist. Aber zum Beispiel, ich
278 wurde, hab' ich gesagt, zweisprachig erzogen, ich hab' meine Kinder auch zweisprachig
279 erzogen. Meine Kinder, beide, sprechen auch diese Mundart, und sprechen auf gleichem
280 Niveau Hochdeutsch und Mundart und Ungarisch. Das sind Werte. Für mich ist das
281 Tradition, die man, Werte, die man nicht verlieren darf, die man nicht verlieren sollte.
282 Andererseits, natürlich dadurch bin ich zu Hause in zwei Kulturen. Wenn ich, ich, ich kenn'
283 mich in der ungarischen Kultur, in der ungarischen Literatur, in der ungarischen Kunst aus,
284 dadurch dass ich die Sprache, Sprache ist ein Schlüssel, ein Mittel dazu. Und genauso in
285 der deutschen. Wenn ich das so nicht könnte, dann könnte ich die beiden natürlich nicht so
286 genießen, wie ich das genieße. Und dann kommen halt noch die praktischen Vorteile.
287 Wirtschaft. Arbeitsmarkt. Für mich wahrscheinlich nicht mehr, weil ich wahrscheinlich
288 kein neues Leben so beginnen möchte oder werde, aber für unsere Schüler eindeutig, also
289 Vorteile, die sie sicherlich auch genießen und auch genießen werden. Auch deshalb, weil
290 an vielen Schulen in Ungarn der Sprachunterricht sehr miserabel ist, //sag' ich mal.

291 **I:** Okay.//

292 **LP-2:** Und das wissen die Eltern, das wissen die Schüler, wenn sie zu uns kommen, dass
293 sie, dass sie da etwas Greifbares haben.

294 **I:** Was glauben Sie, warum ist der Unterricht so, wie er ist an anderen Schulen?

295 **LP-2:** Ja, das ist, wie das der Briest in Effi Briest gesagt hat, ein weites Feld (lacht). Hat
296 viele Gründe. Sicherlich, sicherlich. Es ist schon, was kann ein, was ist das Angebot?
297 Wenn das Angebot ist, wenn ich in zwei Stunden Sprache zu unterrichten, dann sag' ich,
298 da kann man nicht kommen, weiter kommen. Mit der Sprache muss man sich beschäftigen.
299 Man müsste täglich Sprachstunden haben und dann die außerschulischen Möglichkeiten
300 auch sicher. Unsere Schüler haben hier wirklich sehr viele Möglichkeiten oder wir bieten
301 ihnen hier, wir machen den Theatertag, wo sie ein Theaterstück schreiben müssen und in
302 deutscher Sprache und vortragen müssen, wir haben die Berufsmessen, wo deutsche
303 Firmen kommen und sich, sich vorstellen. Wir, wir haben Projekttag, wo, wo auch die
304 deutsche Sprache im Mittelpunkt ist. Also ich glaube, dieses ist, das ist ein sehr wichtiger
305 Punkt, dass der, die Schüler das fühlt und sieht, dass die Sprache nicht deshalb da ist, um,
306 um Passiv und Konjunktiv zu lernen. Das ist ein Mittel. Nicht das ist wichtig. Wichtig ist,
307 wenn sie so weit sind, dass sie draufkommen, ja, damit kann man was anfangen, das ist für
308 mich ein Vorteil, dadurch bin ich, bin ich reicher und ich hab' Möglichkeiten und dann
309 genießen sie auch das. Aber das wird ein langer Weg, bis sie soweit sind.

310 **I:** Okay, gut. Gibt es vielleicht etwas, das Sie ergänzen möchten oder das Sie noch sagen
311 möchten, so als abschließende Worte?

312 **LP-2:** Abschließende Worte? (lacht). Weiß ich nicht, zu, zu, abschließende Worte.
313 Zweisprachig. Man kommt nicht zweisprachig auf die Welt, zweisprachig wird man.

314 **I:** Okay.

315 **LP-2:** Dafür muss man was tun.

316 **I:** Okay.

317 **LP-2:** Man muss privat was tun, man muss den Willen haben und man braucht dazu die
318 Bedingungen und die muss man, und die muss man schaffen. Und ja, was ich noch sagen
319 kann. Nicht die Einsprachigkeit halte ich für den natürlichen Zustand.

320 **I:** Okay.

321 **LP-2:** Sondern Zweisprachigkeit halte ich für. Besonders hier in unserer Region, in der
322 Bácska. Meine, unsere Großväter, die waren zweisprachig, aber nicht darum, weil sie in
323 der Schule die Sprachen erlernt haben. Die waren in einer, in einer dörflichen Milieu
324 aufgewachsen, Landwirtschaft und so weiter, aber, weil die Bácska ja von Ungarn und von
325 Serben, Kroaten und Schwaben bewohnt waren, sehr oft kam es so, dass die einzelnen
326 Bauern ihre Söhne, ihre kleinen Kinder im Sommer ins Nachbardorf zu den Ungarn oder
327 zu den Serben geschickt haben, damit sie die Sprache erlernen und umgekehrt. Das war
328 ein, eine natürliche Gemeinschaft, sag' ich mal, und die funktionierte. Und die haben die
329 Sprache von, des Anderen erlernt, weil sie natürlich auch in Kontakten waren, persönlich
330 oder wirtschaftlich, auf dem Markt und so weiter. Und das wurde natürlich leider, nicht
331 natürlich, leider zerstört durch die Kriege. Und da sind die, sind die einzelnen auch
332 gegeneinander gestellt worden und, und, und, und. Heute funktioniert das auf natürlichem
333 Wege nicht mehr. Und da sehe ich einen sehr großen Verlust. Da bin ich eine Ausnahme,

334 dass ich das noch so bekommen habe. Aber leider, leider wir Ungarndeutschen schaffen es
335 nicht mehr, die Sprache zu tradieren in der Familie. Und die anderen Nationalitäten auch
336 nicht in Ungarn. Und das ist ein großer Verlust. Deshalb müssten, sind die bilingualen
337 Schulen auch da, Nationalitätenschulen, damit sie hier in diesem Bereich wenigstens noch
338 etwas dazu tun. Also, Zwei-, Mehrsprachigkeit sollte ein natürlicher Zustand sein.

339 **I:** Okay, vielen Dank dann für das Interview.

340 **LP-2:** Bitte schön. Hoffentlich habe ich nicht viel Quatsch (Aufnahme endet).

8.2.3 Transkript: Interview mit LP-3

Datum und Zeit: 02.12.2016, 08:54

Dauer: 11:06 Minuten (Unterbrechung) 06:35 Minuten

Ort: A Gebäude, reservierter Raum

- 1 **I:** Ich werd' das alles transkribieren, aber die Namen werden //anonymisiert, also steht da.
- 2 **LP-3:** Okay.
- 3 **I:** Lehrerin 1// oder Lehr/ Lehrperson 1, also damit man das Geschlecht nicht weiß. Gut,
4 die Faktenfragen haben wir. Ich würd' Sie zuerst einmal bitten, mir etwas über Ihr Studium
5 zu erzählen. Also können Sie mir über Ihr Studium //etwas erzählen?
- 6 **LP-3:** Ja.// Ich habe ziemlich lange studiert, zuerst nach dem Gymnasium hab' ich Deutsch
7 studiert, also Grundschullehrerin. In Ungarn ist es so, dass man dann eine Ausbildung hatte
8 und die Klassen von eins bis vier unterrichten durfte. Nicht nur Deutsch. Für Deutsch hab'
9 ich's auch gemacht, aber generell alle Fächer, für alle Fächer. Dieses Studium dauerte drei
10 Jahre lang, dann habe ich noch zwei Jahre lang studiert damals, um in der Oberstufe, das
11 heißt, von den fünften bis zur achten Klasse studieren können, unterrichten können, hab'
12 ich noch studiert. Und dann hab' ich später die Universität in Pécs besucht, um
13 Gymnasiallehrerin zu werden, also Deutsch als Nat/ deutsche Sprache und Literatur
14 studiert und dann hab' ich noch zwei Jahre lang später an der ELTE studiert und wurde
15 Fachexpertin für Deutsch.
- 16 **I:** Welche Jahre waren das circa?
- 17 **LP-3:** Das waren von einmal, von 1977 bis '80, dann von '81 bis '83, dann von '93 bis '95
18 und dann von '98 bis 2000.
- 19 **I:** Okay. Haben Sie während dieser Zeit einen oder mehrere Auslandsaufenthalte absolviert,
20 also im deutschsprachigen Ausland?
- 21 **LP-3:** Meinen Sie während des Studiums?
- 22 **I:** Während des Studiums, //während des Studiums.
- 23 **LP-3:** Ja.// Einmal hab' ich ein halbes Jahr, also ein Semester in Potsdam stud/ studiert.
- 24 **I:** Hm (bejahend). Und danach, haben Sie gleich angefangen zu unterrichten oder?
- 25 **LP-3:** Ja, ich habe sofort angefangen zu rich/ zu unterrichten, also die ersten drei Jahre als
26 Grundschullehrerin in der Unterstufe, da habe ich noch nicht unterrichtet, aber als ich 1980
27 mein Diplom bekam, ab dieses Jahr unterrichte ich permanent. Ich war zwei Halbjahre auf
28 Mutterschaftsurlaub, aber ansonsten bin ich als Lehrerin tätig seitdem.
- 29 **I:** Hm (bejahend). Und wo oder an welchen Schulen war das?

30 **LP-3:** In Baja, in der damals hieß sie noch Rákoczy Grundschule erstmal von 1980 bis
31 1995 und seit 1995 bis heute bin ich am UBZ, Baja, in Ungarn. //Natürlich.

32 **I:** Hm (bejahend.)// Und woher beziehen Sie Ihr Wissen, was bilinguale Schulbildung
33 angeht oder bilinguale Schulsysteme? Woher stammt Ihr Wissen?

34 **LP-3:** Was das angeht? Ja, was das bedeutet eigentlich?

35 **I:** Ja, oder wie es funktioniert, also generell über bilinguale Schulmodelle oder
36 //Schulbildung.

37 **LP-3:** Ja.// Bilinguale Schulmodelle, das muss ich ganz ehrlich sagen, also nicht direkt von
38 der Universität, sondern das hab' ich schon in der Praxis, Fortbildungen und, ja, selber
39 daran teilgenommen.

40 **I:** Hm (bejahend). Und was waren das für Fortbildungen beispielsweise?

41 **LP-3:** Das kann ich ganz schwierig sagen, denn ich habe eine ganze Menge von
42 Fortbildungen hinter mir. Ja, einfach, wie man, wie man Fächer in fremden Sprachen
43 unterrichtet und Fremdsprachen unter/ also Fächer in der Fremdsprache, wie die
44 unterrichtet werden. Ja, ich weiß gar nicht, wie diese, ich erinnere mich nicht mehr, wie
45 diese Fortbildungen hießen.

46 **I:** Hm (bejahend).

47 **LP-3:** Und dann wir haben auch hospitiert an solchen Schulen, wir haben uns ausgetauscht
48 mit Kollegen. Es gab solche Treffen auch, und, und, ja. Wir haben dann auch geta/ wir
49 haben uns ausgetauscht und dann E-Mail-Kontakt auch gehalten, und da haben wir uns
50 gegenseitig informiert.

51 **I:** Hm (bejahend). Ich würd' jetzt gern noch auf Ihre Sprachen eingehen. Ich hab' im
52 Fragebogen gesehen, dass Sie als Erstsprachen Deutsch und Ungarisch angegeben haben
53 und bei Fremdsprachen nichts. Könnten Sie das begründen, warum diese Verteilung so
54 ist?

55 **LP-3:** Ja, ich stamme aus einer ungarndeutschen Familie, in Ungarn sagt man ja aus einer
56 schwäbischen Familie, wie generell die Ungarndeutschen genannt werden hier. Sowohl
57 mein Vater als auch meine leider schon verstorbene Mutter sprechen beziehungsweise
58 sprach kein perfektes Ungarisch. Also die Verkehrssprache in unserer Familie war im/
59 immer auf Deutsch. Das ist auch heute noch so mit meinem Vater. Ich hab' einen acht
60 Jahre älteren Bruder. Der hat, wenn er gefra/ wenn man ihn fragen würde, er würde
61 Deutsch als Erstsprache angeben, dann hatte er aber Schwierigkeiten in der Grundschule,
62 weil er nicht so gut Ungarisch konnte. Das dauerte dann zwei, drei Jahre und da hatte er in
63 ungarischer Sprache und Literatur eine schwächere Note, und weil er acht Jahre älter ist als
64 ich, da haben meine Eltern schon die Konsequenz gezogen, dass sie dann mich
65 zweisprachig erziehen. Was eigentlich bedeutet, meine Muttersprache ist Deutsch auf
66 jeden Fall. Also, vielleicht lag es schon daran, dass ich mehr Freunde hatte oder

67 Kindergarten besuchte, was mein Bruder nicht getan hat, weil er krank war, also kränkelich,
68 er war nicht permanent krank, aber damals war's noch keine Pflicht, einen Kindergarten zu
69 besuchen. Er hatte nicht die Chance, dort Ungarisch zu lernen, aber meine Eltern legten
70 dann schon einen großen Wert darauf, dass ich auf irgendeine Weise, im Freundeskreis
71 oder auch zu Hause ein ganz, ganz bisschen Ungarisch hörte.

72 **I:** Und woran denken Sie, wenn sie zweisprachig oder mehrsprachig hören oder wer ist für
73 Sie zweisprachig oder mehrsprachig?

74 **LP-3:** Ja, also zweisprachig oder mehrsprachig bedeutet für mich, wenn, wenn es egal ist,
75 wie man träumt oder in beiden Sprachen träumt oder denkt oder, oder, ich persönlich bin
76 gläubig. Ich bete manchmal Deutsch, manchmal Ungarisch, wechsele sogar. Ja, wenn es,
77 wenn es völlig egal ist, wenn die beiden Sprachen auch in den gleichen Proportionen
78 irgendwie benutzt werden. Natürlich im Familien, in der Familie wird bei uns heute immer
79 noch mehr Deutsch gesprochen als Ungarisch, aber was so mit Fre/ im Freundeskreis wird
80 Ungarisch schon verwendet.

81 **I:** Hm (bejahend). Ich würd' auch gern auf die Sprachen Ihrer Schüler und Schülerinnen
82 eingehen. Mit welchen Erstsprachen kommen die an die Schule?

83 **LP-3:** Leider kommen fast alle mit der Erstsprache Ungarisch.

84 **I:** Hm (bejahend). Warum leider?

85 **LP-3:** Ja, es wäre viel einfacher und wäre viel schöner, wenn sie von zu Hause aus etwas
86 mitbringen könnten, zum Beispiel im Volkskundeunterricht könnten sie mehr mitmachen
87 und es würde vielleicht ihnen auch mehr Spaß bedeuten und wir würden eher den
88 Charakter unserer Schule, also die Nationalität, die Geschichte der Nationalität, die
89 Bräuche eher als ihr Eigenes empfinden.

90 **I:** Hm (bejahend). Und welche Sprachen kommen im Unterricht vor? Wie schaut es im
91 Unterricht aus?

92 **LP-3:** Im Unterricht bemühen wir uns, den Unterricht einsprachig zu halten. Natürlich ist
93 das schwierig. Wir haben eine Vorbereitungsklasse, die mit Nullkenntnissen könn/
94 kommen. Da geht es am Anfang gar nicht, und ich unterrichte in diesen Unterrichtsklassen
95 immer Grammatik. Da ist es auch sehr oft wichtig, dass ich Parallele ziehe und
96 Interferenzfehler klar mache, die im Ungarischen anders sind, warum die Schüler immer
97 die gleichen Fehler begehen und das dann erkläre. Da muss ich schon so manches auf
98 Ungarisch denen erklären, besonders am Anfang. Aber das dauert nicht lange. Die Sätze,
99 die fast in jeder Stunde vorkommen, „Setzen wir uns“, „Öffnen wir“, Schreiben wir jetzt
100 ins Heft“ und so weiter. Die versuche ich schon ganz am Anfang, erstmal zweisprachig
101 sagen und dann auf Deutsch. Das verstehen sie dann ganz schnell und sobald es geht, sind
102 wir bemüht, den Unterricht einsprachig zu gestalten. Das gelingt in einer Klasse besser, in
103 der anderen weniger. Das hängt wahrscheinlich sowohl von den Schülern als auch von uns,
104 natürlich, man muss auch selbstkritisch sein, Lehrer. Wir versuchen auch, in unserer
105 Schule heißt jetzt, dass wir, wir möchten nicht nur im Unterricht Deutsch mit den Schülern

106 sprechen, sondern auch außerhalb des Unterrichtes. Das funktioniert auch zum Teil, aber
107 zum Teil, wenn Schüler mit akuten Problemen könne/ kommen oder wenn sie das nicht so
108 richtig auf Deutsch ausdrücken können, das ist, dann ist es uns natürlich wichtiger, für
109 mich auf jeden Fall, dass ich demjenigen oder derjenigen helfen kann und nicht dass es
110 jetzt unbedingt auf Deutsch //erklärt wird.

111 **I:** Und// wie schaut es bei Partner- und Gruppenarbeiten aus? Welche Sprachen werden da
112 verwendet?

113 **LP-3:** Ja, da muss man ganz ehrlich sagen, dass man sehr oft Ungarisch hört.

114 **I:** Hm (bejahend) (lacht).

115 **LP-3:** Ja, die sprechen einfach Ungarisch, quatschen. Sie machen ihre Arbeit dann
116 schließlich doch, aber da hört man schon viel Ungarisch jetzt noch. //Ja.

117 **I:** Hm (bejahend). Und// gibt es andere Situationen, wo Sie Bezug nehmen auf die
118 Sprachen Ihrer Schülerinnen? Sie haben gesagt, Sie behandeln Interferenzfehler. Gibt's da
119 noch Situationen oder in welcher Weise passiert diese Bezugnahme auf die Erstsprache der
120 Schülerinnen?

121 **LP-3:** (...) Ja, vielleicht wenn ich Literatur unterrichte. Wenn ich vielleicht Literatur
122 unterrichte und da einen Vergleich mache oder auf ein Gedicht oder auf ein Werk hinweise.
123 Ja, oder in der Volkskundestunde, ähm, wenn wir zum Beispiel über Essgewohnheiten
124 sprechen, dann sprechen wir auch über ungarische Essgewohnheiten beziehungsweise
125 Speisen über anderer Nationalitäten in Ungarn. (...) Ja. (..) Ja, eh klar, in der
126 Klassenlehrerstunde auch sehr oft. Ich bin jetzt Klassenlehrerin der zwölften Klasse und
127 geht es um studieren und da wird auch sehr oft. (unv. Handy klingelt) 'schuldigung. Und
128 ungarische. (LP-3 telefoniert. Interview wird kurz unterbrochen und dann wieder
129 aufgenommen.)

130 **I:** Gut. Wir waren bei der Bezugnahme der Sprachen der Schülerinnen. Ich wollt' noch
131 nachfragen, gibt es vielleicht zweisprachige Materialien oder mehrsprachige Materialien,
132 die Sie verwenden?

133 **LP-3:** (...) Mehrsprachige Material/ zweisprachige Materialien gibt es in der
134 Vorbereitungsklasse. In Grammatik auf jeden Fall, das während des ganzen Schuljahres.
135 Es wird immer weniger, aber immer wieder wird das, wird hingewiesen auf die ungarische
136 Grammatik. Ja. Ansonsten, ansonsten Materialien auf Ungarisch habe ich keine.

137 **I:** Hm (bejahend). Okay. Und wie reagieren Sie, wenn sie ein Schüler oder eine Schülerin
138 nicht versteht auf Deutsch? Also wie erklären Sie zum Beispiel neu eingeführte //Begriffe?

139 **LP-3:** Ja, // neu ein/ ja, neu einbefü/ neu eingeführte Begriffe versuche ich, zuerst auf
140 Deutsch zu erklären. Wenn Sie das nicht verstehen, dann versuch' ich's vielleicht anders,
141 wie ich sage und wenn's gar nicht geht, dann sag' ich einfach den ungarischen Begriff

142 dafür. Es, man muss man sich immer überlegen, lohnt es sich, die Mühe, die Zeit oder ist
143 es in manchen Situationen ganz einfacher, den ungarischen Begriff da zu sagen.

144 **I:** Hm (bejahend). Und wie stehen Sie zum Übersetzen, also mündli/ also sowohl mündlich
145 als auch //schriftlich unter den Schülerinnen und Schülern?

146 **LP-3:** Ah, ja.// Übersetzen, Übersetzung, weil sie doch, weil wir hier in Ungarn leben, ist
147 ganz, ganz wichtig für sie und wir bringen ihnen Übersetzungstechniken bei. Ja, zum
148 Beispiel, hier verwend' ich auch die zwei Sprachen, natürlich, das ist mir jetzt nicht sofort
149 eingefallen. Wir bringen denen bei Methoden, wie man an eine Übersetzung rangeht und
150 das wird auch geübt. Sowohl aus dem Deutschen ins Ungarische als auch //umgekehrt.

151 **I:** Hm hm (bejahend).// Und welche Ziele verfolgen Sie in sprachlicher Hinsicht für Ihren
152 Unterricht? Also was sollen ihre Schüler und Schülerinnen können?

153 **LP-3:** Meine Schüler und Schülerinnen sollen sich in der Zielsprache, also in diesem Falle
154 in Deutsch, ausdrücken können und verstehen können, und mein Ziel ist, dass sie fast in
155 allen Situationen sie mit dieser Sprache durchkommen. Auch beruflich später, auch im
156 Studium später und, ja, dass sie sich in dieser Sprache in einem deutschsprachigen Land
157 zum Beispiel verständigen können und alles verstehen. Also, was heißt alles, vieles.

158 **I:** Ich würde auch gern auf die Rolle der Eltern eingehen, und zwar, mich würde
159 interessieren, was glauben Sie, was motiviert Eltern, ihre Kinder auf diese Schule zu
160 schicken oder wodurch hebt sich dieses Gymnasium von anderen Gymnasien ab aus Sicht
161 der //Eltern?

162 **LP-3:** Hm (bejahend).// Ja, einerseits ich denke schon, dass wir einen, es ist ein schön/ es
163 ist ein sehr schönes Gymnasium, denk' ich mal, vom Äußeren her. Das hab' ich schon oft
164 gesagt, gehört bekommen. Sie sind gekommen, „Oh, das ist wunderschön“, aber ich glaube,
165 der Hauptgrund ist nicht das. Was uns von den anderen Gymnasien unterscheidet, dass wir
166 ein Deutsch-Ungar/ dass wir eine Deutsch-Ungarische Abteilung haben, wo die Schüler
167 das deutsche Abitur auch bekommen. Also mit eine Prüfung das deutsche, sowohl das
168 deutsche als auch das ungarische Abi bekommen und genauso dann in den anderen EU-
169 Ländern studieren können, als wenn sie in Deutschland Abi gemacht hätten oder sich einen
170 Job suchen können.

171 **I:** Hm (bejahend). Und was die Schule betrifft, gibt es irgendwelche Richtlinien, die die
172 Schule diktiert, also was Sprachverwendung angeht oder wann, wo, welche Sprache
173 verwendet werden soll?

174 **LP-3:** Ja, die Richtlinien sind, dass Deutsch verwendet werden soll. Die lernen ja noch
175 Englisch. Englisch ist auch ganz wichtig in der heutigen Welt, finde ich. Sie, die meisten
176 Schüler machen auch eine Prüfung, bekommen ihren Sprachschein. Ende der zwölften
177 Klasse oder eher schon und Richtlinie ist also, Deutsch soll verwendet werden, soll die
178 Verkehrssprache für die Schüler sein.

179 **I:** Hm (bejahend). Und, ähm, welche Ziele verfolgt die Schule, also aus, aus, aus Sicht des
180 Schulprofils, was sollen da die Schüler und Schülerinnen können? Wenn sie fertig sind.

181 **LP-3:** Wenn sie fertig sind, sie sollen ein stabiles Wissen haben, nicht nur in Deutsch,
182 nicht nur in Sprachen, sondern sie sollen fähig sein, dort zu studieren, was sie sich
183 ausgesucht haben. Also, ich denke jetzt auch an Arzt, können auch Medizin studieren oder
184 Jura studieren. Sie sollen, Faktenwissen ist auch wichtig, aber sie sollen Methoden erlernen
185 und sie sollen lernen, also, wir versuchen, nicht nur Faktenwissen den Schülern zu
186 vermitteln, sondern auch Verhaltensweise, Präsentat/ sich präsentieren, sich in
187 verschiedenen Situationen zu präsentieren können. Wir versuchen sie vor/ daz/ darauf
188 vorzubereiten, was sie im Leben erwartet dann. Und da haben wir auch, kann ich stolz
189 sagen im Namen der, aller Kollegen gute Rückmeldungen bekommen.

190 **I:** Hm (bejahend). Okay. Und gibt es vielleicht noch etwas, das Sie ergänzen möchten, also
191 als abschließende Worte?

192 **LP-3:** Ja, ich, ich bin jetzt wie gesagt schon mehr als zwanzig Jahre an dieser Schule. Ich
193 finde, wir sind eine andere Schule als die anderen. Das merkt man auch daran, dass man
194 viel mehr Arbeit hat, aber auch, es lohnt sich, auch viel Erfolg, wenn die Schüler aus den
195 verschiedenen Ländern, Berufen zurückkommen und sagen, und, und die, ihre
196 Erfahrungen, Erlebnisse erzählen. Das motiviert und bringt einen Lehrer weiter und macht
197 Mut für die nächste Generation. Ja.

198 **I:** Okay, gut. Vielen Dank dann für das Interview.

199 **LP-3:** Gerne.

8.2.4 Transkript: Interview mit LP-4

Datum und Zeit: 02.12.2016, 14:20

Dauer: 44:36 Minuten

Ort: A Gebäude, reservierter Raum

1 **I:** Okay, die Faktenfragen haben wir. Ich würd' zür/ gern, zuerst gern mit dem Studium
2 anfangen, also können Sie mir etwas über Ihr Studium erzählen?

3 **LP-4:** Ja, selbstverständlich. Habe ein zweites Staatsexamen, Lehramt. Das
4 Lehramtsstudium in Deutschland besteht im Grunde aus zwei Bereichen, erstem
5 Staatsexamen, das ist so der universitäre Anteil und dann ist ja in Deutschland so, dann
6 beginnt, bei mir hieß das noch Referendariat, beginnt qu/ quasi die Zeit an der Schule. Das
7 heißt, ausgehend von den theoretisch erworbenen Kenntnissen an der Uni hat man dann
8 auch eine eigenständige Klasse am Anfang und das Ganze wird stufenweise dann
9 hochgefahren. Das heißt, man kommt zunächsthin, im ersten Semester hospitiert man in
10 der Regel, tauscht sich aus über Unterricht, ohne jetzt selbst wirklich aktiv zu sein, da hat
11 man nur eine eigene Lehrkomme/ Lehrgruppe. Das wird dann hochgefahren und ist dann
12 am Ende bei zwölf Stunden eigenem Unterricht. Dann absolviert man das zweite
13 Staatsexamen und dann hat man praktisch in meinem Fall, das ist jetzt der Studiengang
14 Lehramt an Gymnasien in meiner Fächerkombination Englisch und Geschichte. Das
15 dauerte bei mir zwei Jahre, sind heutzutage aber nur noch anderthalb, diese, diese zweite
16 Runde nach dem ersten, universitären Abschluss. Erstes Staatsexamen, zweites
17 Staatsexamen, Lehramt an Gymnasien, Englisch und Geschichte.

18 **I:** Hm (bejahend). Haben Sie während dieser Zeit einen oder mehrere Auslandsaufenthalte
19 absolviert?

20 **LP-4:** Habe ich, ich hab' ein Jahr in England verbracht. Habe an der Nottingham
21 University studiert, habe dort also die Scheine erworben, die im Grunde genommen die
22 Einheimischen auch er/ erworben haben. Also regulär eingeschrieben, das war also jetzt
23 nicht so, so eine Art Sonderprogramm für deutsche Ausk/ Austauschstudenten, das war
24 zwar organisatorisch, würde zu weit führen, auch verzahnt mit meiner Heimatuniversität,
25 aber in den Lehrveranstaltungen selbst wäre da also nicht unterschieden bis auf eine
26 Ausnahme, das war aber mehr so, organisatorische Dinge da dann auch umzuwälzen. War
27 schön und ich bin selbst der Meinung auch, dass es ohne eigentlich nicht geht, angesichts
28 der, der heutigen Möglichkeiten, die man auch hat, wenn man Fremdsprachen unterrichtet,
29 dann sollte man schon auch eine oder zwei Semester im Zielland selbst dann anwesend
30 sein.

31 **I:** Hm (bejahend). Und wo beziehungsweise an welchen Schulen haben Sie danach
32 unterrichtet, also als Sie mit dem Studium fertig geworden sind?

33 **LP-4:** Im Grunde genommen ist das UBZ jetzt meine vierte Schule. Also zuerst diese
34 Ausbildungsschule im Rahmen des zweiten Staatsexamens. Dann war ich ja regulär dann
35 vollwertiger Lehrer, um's mal so auszudrücken. Ich bin dann nach Hessen gegangen, habe

36 dort an einem Gymnasium unterrichtet für circa sechs, sieben Jahre. Das war, das war ein
37 Gymnasium in Groß-Gerau in Hessen und bin dann weitergezogen in Landkreis Marburg,
38 habe da auch wieder um die sieben Jahre verbracht und mich dann jetzt der UBZ-
39 Herausforderung zu stellen. Also hessischer Landesbeamter entsandt ins Ausland und bin
40 jetzt das dritte Jahr //am UBZ.

41 **I:** Ach, Sie sind, okay, das dritte Jahr.// Und woher stammt Ihr Wissen, was bilinguale
42 Schulbildung angeht, also woher beziehen Sie das Wissen über bilinguale Schulsysteme,
43 Schulbildung?

44 **LP-4:** Ähm, ich habe eine Fortbildung gemacht an der Universität, an, an der Goethe Uni
45 in Frankfurt am Main. Das Ganze ging, wenn ich jetzt richtig erinnere, liegt jetzt auch
46 schon 'ne Weile zurück, über ein Jahr ungefähr und das war weitgehend theoretische
47 Veranstaltungen, in denen wir uns auseinandergesetzt haben mit den unterschiedlichen
48 Ansätzen des bilingualen Unterrichts. Ich war in meiner vorletzten Schule, also an der
49 letzten, vor dem UBZ, quasi damit beauftragt, einen bilingualen Zweig aufzubauen, in
50 Hessen, an meinem hessischen Gymnasium. Und zwar ging es um, darum, also ähnlich wie
51 ich das hier auch mache, Sachfächer dann in der ersten Fremdsprache, also Englisch, zu
52 unterrichten. Ich selbst bin prädestiniert wegen Englisch und Geschichte, das beschränkte
53 sich aber nicht darauf. Wir hatten also auch Chemie, wir hatten Erdkunde, wir hatten
54 Sozialkunde und, ich glaube, Biologie. So, das waren die Fächer. Und wir haben das
55 damals ete/ etabliert in der Mittelstufe und das ging los in der siebten Klasse und ich hab'
56 dann auch interessante Testergebnisse gehabt, denn es ist hessenweit evaluiert worden und
57 man konnte sagen, dass diejenigen, die bilingualen Sachfachunterricht hatten und jetzt kein
58 Englischunterricht, sondern in Geschichte auf Englisch, Biologie auf Englisch, Chemie auf
59 Englisch über sechs Halbjahre lang, die waren im Grunde genommen am Ende dieser drei
60 Jahre, von der siebten bis zur neunten Klasse, ein Jahr weiter entsprechend ihren
61 sprachlichen Kompetenzen. Also dieser Sachfachunterricht, das waren ja auch immer so,
62 ich glaube, im Schnitt waren das drei Stunden zusätzlich englischsprachiger Unterricht und
63 das führte dann dazu, dass sie insgesamt hessenweit ein Jahr, also Sprachkompetenzen
64 erworben hatten, dadurch die praktisch überhalb ihres eigenen Jahrgangs lagen, hätten
65 also 'ne Klasse überspringen können theoretisch in Englisch, und das fand' ich schon
66 eingermaßen auch beeindruckend, abgesehen von der Selbstverständlichkeit auch, das
67 erlebe' ich hier ähnlich, mit der dann die Sprachen nicht nur zur Anwendung kommen,
68 sondern wie die auch gewechselt wird. Mehr Sprachen. Also dieses Zertifikat, das hieß
69 Zertifikat Bilinguales Lehren und Lernen hatte den theoretischen Hintergrund und es war
70 eine Zeit vor, ich würde mal sagen, vor circa zehn Jahren, da war das supermodern und
71 jede Schule, die etwas auf sich hielt, musste ein bilinguales Angebot machen und mein
72 Schulleiter hatte mich seinerzeit ausgesucht eben sowas für die Landratschule Biedenkopf
73 dann auch zu etablieren, was ein großer Erfolg war. Das war allerdings auch, es wollten
74 dann auch alle machen, wir haben das dann gedeckelt, wir haben dann auch nur die dreißig
75 Besten genommen, haben also eine bilinguale Klasse dann auch gemacht und hätten aber
76 auch zwei oder drei machen, ähm, können. Find' ich super unterstützenswert, überhaupt
77 diesen bilingualen Ansatz. Es scheitert natürlich oftmals ebendann auch daran, dass die bei

78 Sachfachunterricht nicht ausreichend kompetent sind in der Fremdsprache dann. Also
79 wenn's nicht gerade Englischlehrer ist. Regulärer Biologie- oder Chemielehrer hat dann
80 natürlich auch erheblichen Arbeitsaufwand und kann das eigentlich auch nur sehr begrenzt
81 leisten.

82 **I:** Hm (bejahend). Gut. Ich würd' gern noch auch auf Ihre Sprachen eingehen. Also Sie
83 haben im Fragebogen als Erstsprache Deutsch angegeben und als Fremdsprache Englisch.
84 Können Sie mir das begründen, so, wieso die Aufteilung so ist, wie sie ist?

85 **LP-4:** Ja, nun (lacht), Deutsch ist meine Muttersprache, ich bin in Deutschland geboren,
86 bin mit Deutsch aufgewachsen, habe relativ spät, mit, also ich hätte jetzt auch Russisch
87 eingeben können und Ungarisch. Da hätte ich aber 'n bisschen geprahlt, denn das wäre,
88 wäre wirklich vermessen, das zu behaupten, dass ich eine dieser beiden Sprachen
89 beherrsche, aber Grundkenntnisse hätt' ich angeben können. Es ist bei mir soweit
90 interessant, als ich ein DDR-Kind bin, das heißt, ich habe, bin in der DDR zur Schule
91 gegangen, war Erstsprache Russisch. Ich hatte eigentlich gar kein Englischunterricht in
92 meiner Schulzeit und habe im Grunde genommen dann Englisch studiert, weil ich's nicht
93 kannte. Das Gleiche gilt eigentlich auch für den Geschichtsunterricht, der doch ideologisch
94 überzeichnet war. Ich habe also die Fächer studiert, von denen ich am wenigsten Ahnung
95 hatte und deswegen musst' ich da gar nicht überlegen, was jetzt Erst- und Zweitsprache ist.
96 Die Erstsprache ist meine Muttersprache und die Zweitsprache ist die, die ich mir dann
97 mehr oder minder mühsam erworben habe, obwohl meine erste Fremdsprache in der
98 Schule Russisch gewesen ist, mit fünf Wochenstunden wöchentlich. Also da müsste
99 eigentlich mehr hängen bleiben als das, was ich jetzt anbieten könnte. Das wiederum hängt
100 damit zusammen, dass man eben die Sprache gar nicht benutzt und dann ist es, ich
101 versteh's relativ gut, da kann ich mich gegen die Erfolge meines Schulunterrichts nicht
102 wehren, aber aktiv kann ich diese Sprache also nicht benutzen.

103 **I:** Okay. Woran denken sie bei dem Begriff zweisprachig oder mehrsprachig? Oder wer ist
104 für Sie zweisprachig //oder mehrsprachig?

105 **LP-4:** Also// ganz eindeutig und spontan ist für mich jemand nur dann zweisprachig, nach
106 meinem persönlichen Verständnis, der zwei Muttersprachen hat oder 'ne Mutter- und 'ne
107 Vatersprache, also das sind die, das sind die Kinder, die tatsächlich zweisprachig auch
108 aufwa/ aufwachsen. Ich mach' das nicht unbedingt an der Qualität des Sprachwissens fest,
109 sondern wann man mit dieser Sprache beginnt und wie häufig man sie eben auch im Alltag,
110 grade in der Phase des Aufwachsens dann benutzt. Also dieses, diese klassische
111 Konstellation, was weiß ich, englischer Vater, deutsche Mutter, zu Hause wird Deutsch mit
112 der Mutter gesprochen und Englisch mit dem Vater. Das ist für mich zweisprachig. Alles
113 andere oder eben dreisprachig, weiß nicht, wenn vielleicht noch 'ne Oma mit da, da wohnt,
114 ist ja eher selten. Alles andere ist für mich, also 'ne erste Fremdsprache plus eine
115 Muttersprache bedeutet für mich persönlich jetzt nicht zweisprachig. Also ich würde mich
116 selbst nicht als zweisprachig bezeichnen, also ich hab' wie gesagt mit 18 oder so
117 angefangen habe, ernsthaft mich mit der englischen Sprache auseinanderzusetzen.

118 **I:** Hm (bejahend). Okay, verstehe. Und was ist mit Ihren Schülern und Schülerinnen,
 119 welche Erstsprachen nehmen die in den Unterricht mit oder mit welchen Erstsprachen
 120 kommen Sie //in die Schule?

121 **LP-4:** Am UBZ jetzt?//

122 **I:** Am UBZ jetzt.

123 **LP-4:** Am UBZ ist es natürlich/

124 **I:** Wir können aber auch, also, also so ein Spektrum.

125 **LP-4:** Ja, in der Regel ist es natürlich bei, ich sag' mal, 95%, so in etwa dürfte das passen,
 126 ist Ungarisch die Erstsprache, also die Muttersprache. Es gibt einige wenige, vereinzelte,
 127 meist deutsche Staatsbürger, die jetzt in den Klassen auch mitsitzen, bei denen, es ist dann
 128 so, dass sie natürlich muttersprachlich Deutsch sind und dann hier mühsam Ungarisch als
 129 Fremdsprache erlernen, und dann gibt es eine noch kleinere Gruppe, die dann tatsächlich
 130 auch zweisprachig sind. Also da hab' ich so alle zwei Lerngruppen vielleicht mal eine
 131 Schülerin oder einen Schüler, die eben tatsächlich gleichermaßen Deutsch und Ungarisch
 132 beherrschen, weil sie eben zu Hause so aufwachsen und mit einem Elternteil Deutsch
 133 kommunizieren und mit dem anderen dann Ungarisch.

134 **I:** Okay, und welche Sprachen kommen in Ihrem Unterricht vor?

135 **LP-4:** Also, Deutsch, Englisch und Deutsch, Englisch, Ungarisch.

136 **I:** Okay.

137 **LP-4:** Wobei der Ungarischanteil (lacht) sich wirklich beschränkt auf einige, wenige
 138 Wachvok/ einige, wenige Fachvokabeln oder eben, um vielleicht auch mal irgendwann in
 139 der siebten Stunde bisschen das Eis zu brechen, dann geb' ich immer auch etwas preis von
 140 meinen Kenntnissen, kann ich jetzt nicht sagen, aber von meinen Bemühungen um die
 141 ungarische Sprache. Das ist dann witzig, das ist auch durchaus etwas, was den Unterricht
 142 bereichert, wenn wir alle mal lachen von mir aus, auch über mich. Ich hab' dann irgendwie
 143 so bestimmte Sätze mir angeeignet, wo ich dann gemerkt habe, dass das oft zur
 144 Erheiterung meiner Schüler beiträgt. Das ist ja wohl auch wissenschaftlich erwiesen, dass,
 145 wenn man eben auch mal nach zwanzig Minuten so 'n kleinen Kater hat, dass die
 146 Aufmerksamkeit dann eine andere ist. Also da setze ich bewusst Ungarisch ein und der
 147 zweite Bereich des Ungarischen sind dann diese wirklich sehr speziellen Vokabeln, wie
 148 zum Beispiel bűnbocsánat, wenn ich die Kreuzzüge und die mittelalterliche, religiöse
 149 Praxis behandle oder bei zsínat war's jetzt so, dass meine Schüler, obwohl sie sagten, sie
 150 hätten das Wort schon gehört und ich hätt's auch ganz passabel ausgesprochen, dass sie es
 151 mir gar nicht erklären konnten, das war für mich 'n Highlight, dass ich als deutscher
 152 Muttersprachler meinen ungarischen Muttersprachlern eine ungarische Vokabel dann
 153 erklärte, natürlich in der deutschen Sprache. Also das sind wirklich Nuancen. Ansonsten
 154 durch den Englischunterricht, Englisch, Deutsch als Ausweichsprache und wenn gar nichts
 155 mehr geht, greifen wir auf's Ungarische zurück. Im deutschsprachigen Fachunterricht

156 wiederum ist es anders. Da ist es in der ersten Linie, in erster Linie schon die deutsche
157 Sprache mit wenigem Ungarischanteil, Englisch hat das nichts zu suchen, es sei denn, wir
158 behandeln grad die englische Geschichte und in der nullten Klasse wiederum ist es
159 nochmal 'ne andere Herausforderung, auch 'n anderes Modell, und 'ne andere Gewichtung
160 der Sprache und da is' es so, wie ich's früher gelernt habe in meinem Studium, dass man
161 auch konsequent einsprachig auch tatsächlich ist. Wenn ich mal diese Phase der
162 Erheiterung mal herausnehme, konsequente Einsprachigkeit bei den Anfängern sozusagen,
163 weil sie. Ich weiß nicht, ob Sie das wissen, in jeder nullten. Sagt Ihnen der Begriff //nullte
164 Klasse

165 **I:** Ja, ja, schon.//

166 **LP-4:** Die haben 20 Stunden Deutschunterricht, die sie haben. Es ist ja in jeder Lerngruppe
167 ein deutscher Muttersprachler und deswegen verbietet es sich eigentlich auch eine zweite
168 Sprache. Also ich würd's nicht einmal machen, wenn ich perfekt Ungarisch könnte, weil
169 ich glaube, grade im Anfangsunterricht hat man dann durch seine Authentizität als
170 Muttersprachler wirklich so viel zu bieten, dass man nicht darauf verzichten sollte, sondern
171 die das dann wirklich auch 45 Minuten aufs Ohr kriegen sollten. Dieses richtige, dieses
172 authentische Deutsch und ich finde das sehr gut, dass dieses Fach Kommunikation, so
173 heißt das, mit vier Wochenstunden in, in den nullten Klassen, also in den Anfängerklassen
174 auch von Muttersprachlern unterrichtet wird und eben genau das zu erreichen. Bin sogar
175 geneigt zu sagen, dass ein ungarischer Deutschkollege jetzt die deutsche Grammatik dann
176 besser erklären kann als wie ein Muttersprachler, weil er selbst diesen Weg auch gegangen
177 ist über die Sprachregeln, wohingegen wir ja dann doch oftmals auch vieles automatisch
178 machen und uns wirklich reindenken müssen, warum heißt das jetzt „Ich sitze auf dem
179 Tisch“ und nicht „auf den Tisch“. Da denken wir ja nicht drüber nach, das ist ja dann
180 einfach ins uns wie bei allen Muttersprachlern. Also da ist konsequent, dann lehn' ich auch
181 alles ab, selbst Englisch lehne ich ab, denn ich hab' jetzt 'ne Gruppe, da, die hatten länger
182 Englischunterricht schon, die können das relativ passabel und ich versuche wirklich über
183 Demonstrativverfahren oder eben aus, es hat manchmal eine gewisse Situationskomik, 'n
184 kleines Rollenspiel oder eben, so langsam kommen wir ja in diesen Bereich, über die
185 Umschreibung, aber e/ alles in der Zielsprache, dann Vokabeln auch zu vermitteln und die
186 Aussprache spielt natürlich auch 'ne, 'ne Rolle und wird sind so 'n bisschen die
187 Aussprachepolizei hier, das ist mir auch egal, also wer bei mir in der nullten Klasse das
188 hatte, von dem will ich dann nicht immer diese klassischen Aussprachefehler hören, jetzt
189 hier, Hunger, Junge und diese Dinger. Das können wir leisten und deswegen sollten wir
190 das auch 45 Minuten der Unterrichtsstunden ausnutzen.

191 **I:** Und wie schaut's bei Partner- und Gruppenarbeiten aus? Wie, wie sid, sind da die
192 Sprachen verteilt?

193 **LP-4:** Ja, in der nullten Klasse, ähm, ist es jetzt wiederum so, die, die können so wenig
194 Deutsch, dass ich das dann auch zulasse in den kreativen Phasen. Oder wenn sie jetzt,
195 neulich sollten sie einen Brief schreiben, einen Brief an einen Lehrer zu schreiben, da ist
196 jetzt nichts, was jetzt unmittelbar. Wir haben geübt, was persönliche Briefe von formellen

197 Briefen unterscheidet und sie sollten jetzt an ihre Deutschlehrer auf Deutsch einen
198 formellen Brief schreiben. So. Das bedarf natürlich der kreativen Vorbereitung und das
199 können sie auf Deutsch einfach nicht leisten und deswegen mach' ich da die Ausnahme,
200 dass ich Ungarisch auch ausdrücklich zulasse, allerdings zeitlich begrenzt. Also diese
201 Ideensammelungsphase ist dann begrenzt je nach Aufgabenstellung, fünf Minuten oder so,
202 und dann erwart' ich aber schon, dass man dann in der zweiten Phase, wenn ich in die
203 Hände geklatscht habe, dann auch sich auf Deutsch miteinander verständigen und im
204 zweiten Halbjahr lehn' ich das auch, selbst in der nullten Klasse, komplett ab. Da können
205 die das auch leisten, dann können sie sich 'n Wörterbuch nehmen, können mich an den
206 Tisch rufen, auch bei der Gruppenarbeit, also dann wird le/ ich verbiete das. Deswegen sag'
207 ich dann immer „Ich liebe eure Sprache und ist wunderschön und so weiter, aber ich will
208 sie hier nicht hören.“ Und ich sage dann auch durchaus Sätze wie „Wer Ungarisch spricht,
209 fliegt raus“, weil ich eben der festen Überzeugung bin, dass sie sich nicht nur besser dann
210 auch an die, an die Zielsprache, an die Fremdsprache gewöhnen, sondern dass sie das eben
211 auch leisten können. Dass man natürlich auch auf Übungsphasen verzichtet und dann am
212 Ende mit 'nem ganz anderen Selbstbewusstsein auch diese, diese Sprache benutzt mit 'ner
213 gewissen Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit dann auch. Und grade am Anfang bedarf
214 es da wirklich insbesondere hier in Ungarn, wo der Schüler noch eher 'n bisschen
215 zurückhaltend und schüchtern ist, der Ermunterung, aber eben auch eines klar gesetzten
216 Rahmens. Ich glaube, das ist für die Schüler sogar recht angenehm. Ich zwingen sie dann,
217 das dauert dann etwas länger, man muss Zeit bereitstellen, aber dieses Erfolgserlebnis, das
218 sie dann haben, „So 'ne Aufgabe und die ganze Zeit haben wir nicht Ungarisch
219 gesprochen.“ Das glaube ich schon zu beobachten, dass dann auch mit'm, mit'm anderen
220 Selbstbewusstsein, mit 'ner anderen Selbstverständlichkeit die Fremdsprache benutzt wird.
221 Das die nullte Klasse. Im deutschsprachigen Fachunterricht, in Geschichte ist es so, dass
222 sie bei, in Gruppenarbeiten, eigentlich, dass ich schon erwarte, dass sie bei
223 Gruppenarbeiten von Anfang an Deutsch sprechen. Nun ist natürlich, sind die Texte dann
224 auch, die wir bearbeiten oder die in Aufgaben vorkommen, sehr viel steiler. Das heißt, da
225 sind, sind dann Vokabeln dabei, die sie einfach nicht verstehen. Da habe ich aber die
226 Vokabel, das Vokabelmonopol. Ich verbiete es, ich untersage es, einfach das sofort ins
227 Ungarische zu übersetzen, weil ich versuche auch das eben, im Sinne des sprachlichen
228 Zuwachses, zunächst einmal umschreiben zu lassen, diese Vokabel. Dann frage ich, es
229 kennen ja die Leute immer, also einige in der Gruppe kennen das Wort dann, so, dann
230 beschreibt das einer, „Siehst du das genauso?“, „Ja“ und Ungarisch hat dann eigentlich nur
231 noch die Funktion, das Ganze dann wirklich, hm (überlegend), zu checken, ob tatsächlich
232 das auch gemeint ist oder nehme ich mir dann ein Wörterbuch. Aber erstmal geht das nur
233 über mich, auch in den Gruppenarbeiten. Man kann's nicht verhindern, es ist auch so, dass
234 die an der Sache arbeiten, motiviert sind und dann, dann ist es natürlich aus ihrer Sicht
235 auch kaum zu vermeiden, dass man dann spontan Ungarisch spricht, hier, „Was heißt das
236 eigentlich?“ und so, also bei den Facharbeiten gehen die Vokabeln über mich, bei
237 kreativen Aufgaben halt' ich das ähnlich wie in den nullten Klasse auch, dass die Phase
238 natürlich dann kürzer ist bei der Ideensammlung, ist auch klar, aber da lasse ich das zu. Ich
239 lasse es zu. Und manchmal hab' ich sogar dann auch nun kleine Vokabelhilfe dann
240 vorbereitet, aber ich versuche, Ungarisch zu vermeiden, zum einen aufgrund der eigenen

241 Unsicherheit, weil ich der Sprache ja nicht mächtig bin, zum anderen aber auch im Sinne,
242 ähm, des sprachlichen Zuwachses.

243 **I:** Und wie stehen zu Übersetzungen im Unterricht? Mündlich oder schriftlich?

244 **LP-4:** Wer sollte das leisten, jetzt die Schüler?

245 **I:** Untereinander jetzt, wenn sie sich was übersetzen.

246 **LP-4:** Es ist bei uns Deutscher 'n bisschen schwierig, weil die Kontrollinstanz ja wegbriecht.
247 Ich kann das ja nicht überprüfen, also wenn die fachinhaltlich, wenn dann, was weiß ich,
248 der erste Kreuzzug beginnt 1095, inzwischen, die Jahreszahlen, soweit bin ich, das würd'
249 ich schon verstehen oder sagen wir mal, es geht um eine inhaltliche Auseinandersetzung,
250 warum der Papst zum Kreuzzug aufgerufen wird. Jetzt hab' ich einen deutschen Text,
251 wenn er ins Ungarische übersetzt wird, dann kann das fachinhaltlich ja völlig falsch sein,
252 und wenn das ich als Lehrer die, die Möglichkeit habe, das fachinhaltlich zu, zu
253 korrigieren und deswegen halte ich da in meinem Unterricht jetzt, also im Deutsch- und
254 Geschichtsunterricht gar nichts von. Englisch sitz' ich so bisschen zwischen den Stühlen.
255 Da ist es aber dann für mich auch interessant, die erste Fremdsprache, also Deutsch, mit
256 der zweiten Fremdsprache, Englisch, zu kombinieren. Also da gibt es natürlich auch
257 Übersetzungsmöglichkeiten, selten zwar, aber da, weil ich jetzt grundsätzlich natürlich
258 nicht Übersetzungen ablehne, das liegt viel mehr an, an der Erstsprache Ungarisch an
259 dieser Schule, die ich nicht beherrsche. Da gibt es dann Übersetzungen erste Fremdsprache
260 Deutsch in die zweite Fremdsprache Englisch oder andersherum.

261 **I:** Und wie reagieren Sie, wenn Sie ein Schüler oder eine Schülerin nicht versteht? Also
262 wenn Sie etwas auf Deutsch oder in Englisch sagen?

263 **LP-4:** Ja. Dann entfacht so 'n bisschen mein ganz persönlicher Ehrgeiz. Dann, also ich geb'
264 mir sehr viel Mühe. Es gelingt, ich würde mal sagen, in 90% der Fälle dann auch mir allein
265 selbst und ohne Unterstützung, dass mit meinen schlechten Fähigkeiten des Zeichnens,
266 entweder mithilfe der Tafel oder aber durch ein, ein, eine situative Darstellung des
267 Gesagten oder aber durch eine, naja, ich sage mal, fachwissenschaftlich schon, naja,
268 strittige Didaktisierung eines sehr vereinfachten Inhalts, der den wissenschaftlichen
269 Standpunkten nicht mehr gerecht wird, versuche' ich aber das Gesamtverständnis zu
270 sichern. Und ich halte den Unterricht an, und wenn es zehn Minuten dauert, dauert das
271 zehn Minuten, dann beginnt, also ich lass', ich werde eigentlich dann immer intensiver, je
272 länger das dauert und anfangs war's so, dann nickten die dann irgendwann, ja, und dann
273 merkte ich aber, es saß immer noch nicht so richtig und dann, glaube dass, dass das auch
274 wichtig ist und dass es vor allem auch die Glaubwürdigkeit erhöht, in dem Sinne, dass,
275 dass der Fremdsprachenlerner sich ernst genommen fühlt und darüber hinaus haben wir
276 natürlich einen ganz anderen Behaltensaspekt. Das ist der große Vorteil zur Übersetzung.
277 Deutsch, Englisch, das, dann gehen die in's Wochenende, das wissen sie am Montag dann
278 nicht mehr, was diese Vokabel bedeutet. Wenn ich, das ist auch 'ne Chance, das kostet
279 wahnsinnig viel Zeit, aber wenn ich das inszeniere, indem ich eben den Fachinhalt so weit
280 runterbreche, dass es sprachlich verständlich wird, dann vergessen, würd' ich sagen, dann

281 vergessen die Schüler das ihr Leben lang nicht mehr, dann können sie sich doch zumindest
282 viel länger dran erinnern, als „Ja, ja, hier, als der [Nachname der LP-4, Anmerkung von
283 A. V.] mit dem Z. [Name eines Schülers, gekürzt von A. V.] dieses oder jenes da
284 veranstaltet hat“, dann ist diese Vokabel also sehr viel länger. Das finde ich ’ne Chance,
285 die deutlich über das einfache Übersetzen dann auch hinausgeht, das ich ja sowieso nicht
286 //leisten kann.

287 **I:** Hm (bejahend.)// Und gibt es Phasen, wo sie auf die Sprachen der Schüler und
288 Schülerinnen, also auf die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen irgendwie Bezug
289 nehmen?

290 **LP-4:** Ja, immer wenn ich das kann. Ich frage oftmals nach dem Wortstamm, also auch im
291 Sinne meines eigenen Vokabelzuwachses. Ich nehme dann, sage „Gibt es so etwas im
292 Ungarischen?“ Was hat ich denn heute erst, was war’s denn, was war’s denn, was kannten
293 sie denn nicht, was kannten sie denn nicht? (...) Ach, Anekdote, Anekdote, das war, das
294 war eigentlich wie zsínat, ich hab’ ihnen gesagt, so, dann möchte ich, ich hab’ die
295 Marseille jetzt behandelt im Geschichtsunterricht in der elften Klasse, und habe das, das
296 Ganze rund machen wollen mit einer Anekdote. „Also ich erzähle euch jetzt eine Anekdote,
297 angeblich hat ein Hauptmann dies und das gesagt.“ Das würde zu weit führen, und dann
298 meldete sich, das finde ich schön, die melden sich, also ich vertraue und glaube meinen
299 Schülern dann auch, dass sie sich melden, weil das sage ich eigentlich jede dritte Stunde,
300 „Denn es kann nicht sein, dass ihr hier einfach sprachlich diesen Unterricht geschehen lasst,
301 ohne ihm, ihm folgen zu können.“ Da melden die sich da bald und sagen „Ich weiß nicht,
302 was eine Anekdote ist“ oder „Können Sie mir bitte sagen, was eine Anekdote ist?“ und
303 dann passiert es schon mal, dann erklär’ ich das zunächst auf Deutsch und der Bezug zur
304 Erstsprache wird dann hergestellt und ich frag’ „Habt ihr ein Wort mit dem ähnlichen
305 Wortstamm?“ Das muss es im Ungarischen, Sie kennen das besser als ich, es gibt wohl
306 anekdota so. Da wussten sie jetzt aber auch nicht, was das ist auf Ungarisch. Sie kannten
307 das Wort, sie kannten das Wort, aber konnten es nicht erklären. Dann haben sie im Grunde
308 genommen in zwei Sprachen davon profitiert, nur in der Regel können sie natürlich mit
309 dem ungarischen Wort etwas anfangen, mir fällt jetzt kein Beispiel ein, aber wenn das
310 deutsche Wort, sehr selten genug ’nen vergleichbaren Wortstamm hat, diesen Joker gibt’s
311 eben leider selten im Ungarischen, das, das muss ich zu meinem Bedauern jetzt mal sagen,
312 aber doch erstaunlich oft. Dann wäre das mein Bezug relativ schnell dann auch, weil ich
313 dann weiß, da musst du jetzt hier nicht großartig ’ne Show machen, das ist da im
314 Ungarischen da, dann schreibe ich eigentlich nur noch die deutsche Form dazu, also bei
315 Nomen dann Artikel, Singular, Plural und bei den Verben dann die vier Verbformen, aber
316 das ist das eine und das andere ist dann wie gesagt in diesen kreativen Phasen, wo ich
317 einfach die Erstsprache zulasse, das wär’ mein zweiter Bezug, und natürlich in der
318 Vorbereitung. Grade wenn es darum geht, Präsentationen vorzubereiten, da, es ist im
319 Fachunterricht Geschichte schon so, dass mir als Fachlehrer ja auch geholfen ist, wenn der
320 historische Kontext erstmal im Groben klar ist und das ist natürlich leichter zu
321 gewährleisten, wenn man sich den in der Muttersprache aneignen. Präsentation verlangt ja
322 von den Schülern, etwas zu erarbeiten, was eben nicht im Unterricht schon dreimal

323 vorbesprochen wurde und das müssen sie natürlich sprachlich das auch leisten, und ich, ich,
324 ich versuche allerdings in der Oberstufe auch darauf hinzuwirken oder ich denk' mir mal,
325 diese muttersprachlichen, also die ungarischsprachigen Texte dann sehe, dass es legitim zu
326 Hause vorbereite und dann kommen die mit diesen ungarischen Texten in den Unterricht,
327 ne, einige in den Gruppen 'n ungarischsprachigen, andere deutschsprachig und dann
328 sammle ich die ungarischsprachigen ein, wenn ich weiß, das kann man leisten, das ist jetzt
329 nicht so schwierig, und beziehungsweise ermutige dazu, dann gleich den deutschen Text zu
330 nehmen, denn sprachlich ist das Niveau natürlich ausreichend gut und es ist nach meinen
331 (unv.) und nach meinen Erfahrungen als Fremdsprachenlerner Englisch viel leichter, in der
332 Zielsprache dann zu arbeiten als in der Muttersprache, um dann zweitens, alles wieder
333 mitzuübersetzen. Ich merke grad selbst, jetzt im Gespräch, ich bin da kein so großer
334 Übersetzungsfan. Wenn man mal unterstellt, dass ein gewisses sprachliches Niveau auch
335 erreicht wurde.

336 **I:** Und welche Ziele verfolgen Sie in sprachlicher Hinsicht für Ihren Unterricht? Also was
337 sollen die Schüler und Schülerinnen in sprachlicher Hinsicht können?

338 **LP-4:** Oh, das ist natürlich, das ist jetzt 'ne große Frage, das ist direkt abhängig, natürlich
339 erstmal vom Unterrichtsfach, ob es nun Deutsch ist oder ob es deutschsprachiger
340 Fachunterricht ist. Ich, ich bin ja kein regulärer Deutschlehrer, habe eben diese
341 Kommunikationsklassen und da ist bei mir das oberste Ziel Kommunikationsfähigkeit, da
342 bin ich auch kein Grammatiklehrer, auch wenn ich selbst das jetzt unter Muttersprachlern
343 auch wichtig finde, ein gepflegtes, richtiges, zumindest sprachlich richtiges Deutsch zu
344 sprechen, nehme ich darauf im Sinne der Kommunikationsfähigkeit wenig Rücksicht, auch
345 wenn da mal die eine oder andere elementare Regel verletzt wird. Das kann ich ausblenden,
346 das heißt. Um die Frage zu beantworten, im Fach Kommunikation in der nullten Klasse
347 Kommunikationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sind
348 meine obersten drei Ziele. Ich möchte, dass der Schüler rausgeht und mit dem Bewusstsein
349 nach einem Jahr und sage „Ich verstehe Deutsch und ich kann kommunizieren.“ Ja, ist mir
350 wichtiger als jetzt da jemanden zu haben, der Angst hat, Fehler zu machen. Ich ermutige
351 im Gegenteil sogar dazu im Sinne der Kommunikationsfähigkeit, dass man sich einfach
352 mal traut und wenn da die Endung nicht passt, dann passt sie nicht, das kann man im Laufe
353 der Schulkarriere dann auch noch in Ordnung bringen. Dazu haben sie dann auch
354 Sprachunterri/ Grammatikunterricht, das wäre dort mein Ziel. Im deutschsprachigen
355 Fachunterricht Geschichte sind die Ziele natürlich andere. Auch da wird die Sprache ja
356 nicht bewertet, was ich sehr gut finde, auch da mache ich Werbung, 'n gewisses Risiko
357 einzugehen, grade, ich hab's schon mal gesagt, weil ich doch im Vergleich zum deutschen
358 Gymnasiasten 'ne gewisse Bescheidenheit und Zurückhaltung bei den Äußerungen auch
359 merke, insbesondere dann, wenn sie 'ne eigene Meinung verkünden sollen. So das ist
360 schon schwierig genug, und wenn ich da jetzt noch sprachliche Hürden aufbaue, es ist noch
361 schwieriger und deswegen ahnde ich eigentlich nur unmittelbare Fachtermini in meinem
362 Fall, also die Fachbegriffe aus der Geschichtswissenschaft, da bin ich streng. Da, da zieh'
363 ich auch etwas ab, die müssen dann eben auch sitzen, aber wenn sich jetzt 'ne lebhafte
364 Diskussion ergibt, so die Kriegsschuldfrage 1914, dann, weil es eben Fachunterricht ist,

365 spielt das Fach eine größere Rolle und ich wage mal jetzt die These, allein die Tatsache,
366 dass es komplett in deutscher Sprache läuft dieser Fachunterricht, wird zu einer, wird ganz
367 automatisch, ohne dass man sich dagegen wehren könnte, zu einer verbesserten
368 Sprachkompetenz dann auch führen, denn ich spreche die ganze Stunde richtig Deutsch,
369 und die Schüler in der Regel ja auch. Ich korrigiere dann, wenn ich selbst, wenn's jetzt,
370 wirklich nur im Unterrichtsgespräch ist, dann korrigier' ich schon auch, ich schreib's
371 eigentlich auch immer. Bin ich auch bekannt für, haben sie neulich beim Storchenball sich
372 auch 'n bisschen, glaub' ich, drüber belustigt (lacht). Ich, ich sage zwar, Sprache spielt
373 keine Rolle, aber dann schreib' ich's dann doch an die Tafel, weil ich jetzt gar nicht mehr
374 anders kann und zwar schön, wie's sich's gehört mit Artikel, Singular, Plural, es steht dann
375 an der Tafel. Nur ist das nicht meine Hauptaufgabe dann und auch nicht mein
376 Hauptehrgeiz, da ist das, sind die Fachbegriffe, die Fachsprache im Grunde genommen.
377 Auch da geht es jetzt nicht unbedingt um Rechtschreibung und Grammatik im Sinne eines
378 Zieles, das ich verfolge. Meine unterrichtlichen Ziele sind einfach die fachlichen dann und
379 der Zuwachs aufseiten der Schüler ist ganz automatisch durch, ist ganz automatisch da,
380 weil ja der gesamte Unterricht deutschsprachig läuft und alles andere eigentlich von mir
381 auch unterbunden wird.

382 **I:** Hm (bejahend). //Okay.

383 **LP-4:** Es sei// denn kreative Phasen, also die Einschränkungen gelten dann natürlich auch.

384 **I:** Okay. Ich würd' gern auch auf die Rolle der Eltern eingehen und zwar würde mich
385 interessieren, was meinen Sie, was motiviert Eltern, ihre Kinder auf diese Schule zu
386 schicken oder wa/ wodurch hebt sich dieses Gymnasium aus Sicht der Eltern von anderen
387 Gymnasien ab?

388 **LP-4:** Gut, das sind ja erstmal knapp, also dieses Gymnasium ist ein, ich glaube, es ist ein
389 Flaggschiff der ungarischen Bildungslandschaft. Das wird man ohne Übertreibung sagen
390 können und jetzt gemessen an meinen Erfahrungen in Deutschland ist diese Schule, wär'
391 auch für deutsche Verhältnisse, es ist ja 'ne deutsche Schule, es ist halt 'ne deutsche Schule
392 im Ausland, ist diese Schule auch für deutsche Verhältnisse 'ne, 'ne sehr gute Schule. Was
393 die Eltern motiviert ist zum einen die Qualität des Bildungsangebots, aber wir sollten
394 vielleicht mit der größten Gruppe anfangen. Es ist ja wohl so inzwischen, weiß' nicht, 45,
395 43 Prozent unserer Klientel haben ja, wenn auch schon Deutsch nicht mehr zu Hause
396 gesprochen wird, einen ungarndeutschen Hintergrund, also das ist erstmal, in der Gruppe
397 der Ungarndeutschen jedenfalls, glaube ich, der Hauptgrund. Dann zumindest, selbst wenn
398 sie die deutsche Sprache gar nicht mehr so beherrschen, vielleicht ist da schlechtes
399 Gewissen, dass man dann zu Hause nicht Deutsch gesprochen hat oder nicht mehr Deutsch
400 sprechen konnte, ist es also vor allem sprachliche, kulturell, die Tradition, die sie
401 veranlasst, die Kinder hierher zu schicken. Für alle anderen, ist ja inzwischen schon mehr
402 als die Hälfte, glaube ich, dass mit diesem sprachlichen Schwerpunkt, ähm, natürlich auch
403 Bildungschancen und Karrierechancen einhergehen und als ich hier neu ankam, war ich
404 einigermaßen überrascht, dass ein solches Angebot hier in der südungarischen Provinz, sag'
405 ich mal, überhaupt vorgehalten wird, und es ist ein, ein, ein Ticket im Grunde genommen

406 in, zur Weiterfahrt an, also, nach Europa. Sie haben ja im Grunde genommen in der
407 Deutsch-Ungarischen Abteilung, in den unterrichten wir ja nur, haben sie ja im Grunde
408 genommen ohne jegliche Einschränkung Zugang zu den Universitäten Europas, ja, nicht
409 nur des deutschsprachigen Raumes, und ich glaube, dass viele Eltern eben diese Chance
410 zumindest auch den Kindern ermöglichen wollen, auch wenn es leider nicht ganz so viele
411 sind, die dann tatsächlich in Österreich oder in Deutschland studieren. Ist ja nach wie vor
412 die Minderheit, aber ich glaube, dass das 'ne große Rolle spielt, so diese These, dem Kind
413 eine bessere Zukunft zu ermöglichen und da ist die Eintrittskarte natürlich Bildung und
414 wenn es eine Schule gibt, die ein Angebot vorhält mit einem solchen Abschluss, dann
415 glaube ich, ist es 'n, ist das das Hauptmotiv, ja, denn ein, jemand, der jetzt im Alter von 16
416 zu uns kommt, dürfte in der Regel persönlich noch nicht so reif sein, dass er sagt „Oh ja,
417 Deutschland und da werde ich Ingenieur, was weiß ich, bei Siemens in München oder so“,
418 das glaub' ich nicht, das geht von den Eltern aus. Also ungarndeutsch und vor allem in
419 Bildungschancen, natürlich damit einhergehend auch, die, die Verdienstmöglichkeiten, die
420 daraus resultieren. Das sind die beiden Hauptgründe, die ich sehe. Glaub' jetzt nicht, dass
421 jemand sein Kind hierher schickt, weil er sagt, deutsche Sprache ist so leicht, sondern
422 wenn diese Sprache nur von fünf Millionen Menschen gesprochen würde, würde's nicht
423 nur diese Schule nicht geben, aber dann wäre das natürlich keine Motivation. Dieses ist
424 natürlich, ist vielleicht jetzt das Dritte, vielleicht auch ein bisschen im Bereich
425 Allgemeinbildung, dass man eben eine verbreitete Fremdsprache noch hier automatisch
426 mitbekommt durch diesen gestärkten deutschsprachigen Fachunterricht. Das, glaube, dass
427 nicht ganz viel, ganz so viele Eltern dort hineinversetzt, aber das es 'ne Rolle spielt,
428 vielleicht an dritter Stelle würd' ich schon sagen.

429 **I:** Okay. Und ich würd' zuletzt noch gern auf das Schulprofil eingehen, und zwar würd'
430 mich interessieren, gibt es Richtlinien, was die Sprachverwendung betrifft, also gibt die
431 Schule irgendwelche Richtlinien vor, wer, welche Sprachen sollen wann, wo, wie
432 verwendet werden?

433 **LP-4:** (Atmet tief aus) Welche Sprachen wann, wo verwendet werden, also wir haben ja
434 im Grunde, fangen wir mal mit Deutsch an. Es gibt ja hier 'n deutschsprachigen
435 Kindergarten schon, eine deutschsprachige Grundschule. Das ist natürlich 'ne Vorgabe und
436 das ist auch eigentlich das beste Programm. Wenn man also ortsansässig ist und wenn man
437 das auch durchlaufen, ich glaube da könnten wir uns auch noch verbessern, wenn nicht
438 jetzt alle im Kindergarten jetzt nicht so gut Deutsch können oder es so häufig sprechen,
439 aber das ist natürlich ideal. Für Kindergarten Deutsch, Grundschule Deutsch und dann ist
440 man hier automatisch in der Oberstufe dann auch gut aufgehoben. So. Jetzt müssen wir
441 unterscheiden zwischen denen, die praktisch aus unserer Grundschule kommen und denen,
442 die praktisch extern hinzukommen in der neunten Klasse. So. Die haben in der Regel nicht
443 Deutsch als erste Fremdsprache, sondern kommen hier an mit Englisch und landen dann in
444 dieser nullten Klasse, um das aufzuholen, und die holen das auch auf. So. Ansonsten weiß
445 ich jetzt nicht genau, wie die Sprachenabfolge, dann es, ich meine, Englisch beginnt (atmet
446 tief aus). Das Problem ist, ich bin nur in den neunten bis zwölften Klasse. Dazu bin ich
447 auskunftsfähig. Will jetzt mal die Frage dann abbrechen, damit ich nichts Falsches

448 behaupte. Bin mir nicht sicher, ob in der dritten oder in der fünften Klasse, also da fragen
449 Sie lieber oder schauen Sie noch einmal auf der Homepage. Meine, da ist jetzt beschrieben.
450 Ich hab' mit diesen Jahrgängen ja nichts zu tun. Also ich kann jetzt zur Sprachenabfolge
451 nichts sagen, außer dass Deutsch die erste Fremdsprache ist, Englisch die zweite, dass die
452 Nulltklässler, also es gibt so viele unterschiedliche Modelle. Unsere Grundschüler,
453 Deutsch als Fremdsprache und mit Sachunterricht schon erste, zweite Klasse in der
454 deutschen Sprache und dann kommt die zweite Fremdsprache Englisch, das kann ich aber,
455 ich meine in der fünften Klasse. Bin mir aber dann nicht sicher. So. Die Nulltklässler
456 kommen hierher in der Regel mit erster Fremdsprache Englisch, holen das dann auf und
457 landen dann je nach Eignung, ja, auch in drei unterschiedlichen Abteilungen, wo das mit
458 den Sprachen auch schon mal wieder anders läuft, also da müsste man jetzt, glaub' ich,
459 wirklich, um 'ne verlässliche, belastbare Antwort auch zu haben irgendwie mal
460 nachschauen. Da bin ich nicht wirklich auskunftsfähig, was mir sehr leidtut, aber ehe ich
461 hier Unsinn erzähle, zieh' ich mal einfach zurück.

462 **I:** Das ist schon in Ordnung, ich meinte eher die Bereiche, also so im Sinne von
463 Pausensprache, //Unterrichtssprache, eher diese Aufteilung.

464 **LP-4:** Ach so, ich dachte, Sie meinten im Sinne einer Sprachenabfolge.// Das finde ich 'ne
465 sehr spannende Frage und ich finde das auch erfreulich. Kann ich Ihnen sagen. Heute bin
466 ich, ja, da drüben, 'ne Treppe hochgegangen und da bin ich auf drei Sprachen begrüßt
467 worden. Ja, es gibt Schüler, die sagten zu mir dann „Guten Tag.“ Das sind die, die mich
468 entweder als deutschen Gastlehrer hier wahrnehmen oder bei mir Geschichte oder Deutsch
469 haben. Die sagen mit einer Selbstverständlichkeit „Guten Tag.“ Wer mich im
470 Englischunterricht hat, der begrüßt mich auf Englisch, was ich auch richtig finde. Und
471 jemand, der, ich hab' da so, ich will nicht sagen, naja, doch so 'n bisschen meine
472 Sprachbuddys in den höheren Jahrgangsstufen. Da gibt es so zwei, drei, die mir dann auch
473 schon mal Unterstützung geben, wenn ich nicht weiß, wie ich was aussprechen soll oder
474 die mit mir auch mal üben, bei der Weihnachtsfeier, beim Wichteln, wenn ich mal 'n
475 ungarischen Text wieder vorlesen soll, und die begrüßen mich auf Ungarisch sogar. Also
476 das ist aber schön, und das hab' ich heute, wie gesagt, einen Treppenaufgang, drei
477 Sprachen, das fand ich beeindruckend. Was ich super toll finde, also ich glaube nicht, dass
478 es da 'ne Festlegung gibt, ich find' es aber schön. Der Herr [Nachname von LP-2,
479 Anmerkung von A. V.] hat das mal, vertritt das auch in der Deutschfachschaft, dass ma/
480 dass er erwartet, dass man mit dem Deutschlehrer Deutsch redet, inklusive Begrüßung, das
481 finde ich unterstützenswert. Ich glaube nicht, dass es in allen Fällen so passiert, aber doch
482 in vielen. Das heißt, auch ohne die Vorgaben, ist es allerdings so, dass die Schüler in der
483 Lage sind, je nach Adressaten, auch die Sprache x plus Null sofort, ohne Probleme zu
484 wechseln. Ja, wenn jetzt jemand, also wenn, wenn ich da jetzt mit dem Herrn [Nachname
485 von LP-2, Anmerkung von A. V.] stehe und ein Schüler kommt dazu, dann weiß der, weil
486 ich kein Ungarisch kann, ist automatisch Deutsch. Aber es gibt ja auch Nicht-
487 Deutschlehrer an dieser Schule, die auch nicht so gut Deutsch können, spricht er mit mir
488 Deutsch, dreht sich um, sofort Ungarisch, dann deutsche Rückfrage zu mir, das ist also
489 wirklich Simultanübersetzung, na, nicht Übersetzung, das ist im Grunde genommen, also

490 beeindruckend. Richtig gehend beeindruckend. Sich umzudrehen, das Gesicht, da gehört
491 Ungarisch hin, da, zack. Also finde ich sehr schön, finde ich sehr natürlich und es zeigt ja
492 auch mit welcher Selbstverständlichkeit Deutsch als Sprache an dieser Einrichtung zu
493 Hause ist, denn oftmals ist es so, dass eben auch mit den ungarischen Kollegen dann
494 Deutsch gesprochen wird, was ich sehr schön finde.

495 **I:** Was meinen Sie, was sind so die Ziele der Schule aus spr/ in sprachlicher Hinsicht, also
496 was könn/ sollen, können, was sollen die Schüler und Schülerinnen, ähm, sprachlich
497 können, wenn sie hier fertig sind? //Mit der Schule?

498 **LP-4:** Naja//, dann sollen sie auf jeden Fall, also auch hier muss man differenzieren, ich
499 kann nur was zur Deutsch-Ungarischen Abteilung sagen, ich kenne die anderen nicht. Also
500 ich kenn' die Nationalitätenabteilung jetzt aus Praktikumshintergründen, aber nicht aus
501 unterrichtlichen Zusammenhängen, hab' mit denen wenig zu tun, die D-Klassen schon mal
502 auch nicht. Kann also mich nur auf A und B beschränken, und da ist es natürlich so, dass
503 jemand, der ein vollwertiges deutsches Abitur bekommt, das eigentlich nur schaffen kann,
504 wenn er ein Sprachniveau C1 erreicht hat. Und deswegen erschließt sich mir persönlich
505 auch nicht unbedingt, warum wir diese Leute durch diese DSD-II-Prüfung schleusen. Denn
506 ihr Abschluss, den sie dann bekommen, natürlich ist es auf dem ungarischen Markt dann
507 wichtig, dass man Sprachprüfungen haben muss und so weiter, aber mit dem Abitur
508 bekommen sie ja einen viel hochwertigeren Abschluss. Jemand, der ein deutsches Abitur
509 hat, der hat das, der kann das nur haben, wenn er sprachlich so erfüllt, also im Grunde
510 genommen, allgemein gesprochen ist das Ziel in der Deutsch-Ungarischen Abteilung, die
511 sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten so zu entwickeln, dass man ein deutsches Abitur
512 ohne jegliche Erleichterung auch schafft. Und das ist auch 'n bisschen sprachlich die
513 Schwierigkeit. Von der neunten bis zur zwölften Klasse passiert ja sehr viel, wenn ich jetzt
514 meinen Fachunterricht in der neunten Klasse vergleiche, dann ist er, also gemessen an
515 deutschen Standards sehr weit zurück. Und das muss man ja, wenn man unterstellt, bei der
516 Prüfung ist aber für alle gleich, muss man das ja irgendwann aufholen und das gelingt auch.
517 Das heißt, sprachlich gibt es sehr viele Hilfestellungen in der neunten, in der zehnten, auch
518 bis zum Ende, aber am Abitur selbst eben nicht mehr. Ziel ist also, dass deutsche Abitur in
519 deutscher Sprache zu bewältigen und das setzt Fertigkeiten voraus. So. DSD-II hab' ich
520 schon gesagt. Etwas, und ich glaube, das ist auch Standard, dass jeder C1, der Deutsch-
521 Ungarische Abteilung, der hat C1 und es ist ja, also er hat auch, und manche, denk' ich,
522 haben auch C2, aber C1, glaub' ich, haben alle, die ein deutsches Abitur machen.

523 **I:** Okay.

524 **LP-4:** Wobei die Sprache nur Mittel zum Zweck ist. Also es ist, ich will nicht sagen,
525 Abfallprodukt dann, oder Nebenprodukt, Neben/ Nebenprodukt. Und wie ich finde, sehr
526 erfreulich ist.

527 **I:** Gut. Gibt es vielleicht noch etwas, das Sie ergänzen möchten?

528 **LP-4:** Nullte Klasse hab' ich schon was gesagt, zu Bildungschancen hab' ich was gesagt.
529 (...) Also was jetzt Zweisprachig/ ange/ Zweisprachigkeit angeht. Wir wichteln

530 zweisprachig. Das ist (unv.). Also ich habe das durchgesetzt als Klassenlehrer jetzt in der
531 elf/ elften Klasse. Die, da bin ich jetzt schon das dritte Jahr und da war's zum Beispiel so,
532 das vielleicht noch 'ne nette Anekdote, da schließt sich der Kreis. Da hatt' ich im ersten
533 Jahr eine Kollegin in der Klasse, es gibt ja immer 'n deutschen Klassenlehrer
534 und 'n ungarischen Klassenlehrer in der Deutsch-Ungarischen Abteilung. Die haben also
535 zwei Klassenlehrer, 'n deutschen und 'n ungarischen. Im ersten Jahr hatte ich allerdings
536 eine Kollegin, die war der deutschen Sprache überhaupt nicht mächtig und ich der
537 Ungarischen gar nicht. Wir können uns also gar nicht versta/ verständigen und das haben
538 die Schüler einfach auch mit dieser schon geschilderten Selbstverständlichkeit
539 weggearbeitet, und weil jetzt die Weihnachtszeit kommt und wir wichteln, ist es aufgrund
540 dieser Konstellation so, das wir dann, wenn diese, Wichtel, Wichteln sagt Ihnen was?

541 **I:** Ja, ja, sicher.

542 **LP-4:** So, wenn dieses Paket dann überreicht wird, dann erfolgt das grundsätzlich
543 zweisprachig. Gewachsen ist es historisch quasi aus der Tatsache, dass ich das Ungarische
544 nicht verstanden und sie nicht das Deutsche, und wir beide aber anwesend waren und das
545 ist jetzt schon, dass muss man auch gar nicht mehr sagen, das muss man auch gar nicht
546 mehr sagen und machen wir wieder zweisprachig, alles klar, das ist irgendwie schön. Das
547 heißt, ein Text wird auf Ungarisch verlesen und auf Deutsch verlesen und dann soll man
548 überlegen, wem jetzt dieses Paket gehört. Das find' ich 'ne nette Abrundung //des
549 Gesprächs.//

550 **I:** Okay.// Gut. Dann vielen Dank für das Interview.

551 **LP-4:** Ja, nichts zu danken.

8.2.5 Transkript: Interview mit LP-5

Datum und Zeit: 01.12.2016, 15:41

Dauer: 26:14 Minuten

Ort: A Gebäude, Klassenzimmer

- 1 **I:** Sollte dann gehen. //Okay.
- 2 **LP-5:** Okay.//
- 3 **I:** Faktenfragen haben wir. Sollen wir uns duzen oder //siezen?//
- 4 **LP-5:** Duzen. Natürlich duzen.
- 5 **I:** Okay, duzen.// Okay, gut. Dann würd' ich dich am Anfang bitten, mir einfach ein
6 bisschen über dein Studium zu erzählen.
- 7 **LP-5:** Okay. Also ich studierte fünf Jahre lang an der ELTE in Budapest. Ich hab' Lehrer/
8 Diplom. Und seit 2013 arbeite ich hier in der Schule und ich habe drei Fächer. Deutsch,
9 Deutsch als Fremdsprache, Volkskunde, Nationalitätenkunde und Ungarisch als
10 Fremdsprache und die drei Fächer. Und natürlich, ich unterrichte hier auch Volkstanz und
11 die drei, eventuell vier Fräch/ Fächer unterrichtende ich, unterrichte ich dann, dann.
- 12 **I:** Okay, wann hast du genau angefangen zu studieren?
- 13 **LP-5:** Wann habe ich genau? 2007, 2007, sieben habe ich das Gymnasium absolviert und
14 dann im Jahr 2007 hab' ich, hab' ich mein Studium begonnen.
- 15 **I:** Hm (bejahend). Okay, und hast du während dieser Zeit einen oder mehrere
16 Auslandsaufenthalte gehabt im deutschsprachigen Ausland vor allem?
- 17 **LP-5:** Ich war schon mal in Deutschland, weil wir Bekannte und, und Verwandten in
18 Deutschland haben, aber so direkt, also durch, durch Universität war ich nicht in
19 Deutschland. So organisierte, wie, was war, wie war der Name, Erasmus oder so etwas hab'
20 ich noch nie gemacht. Und werd' ich vielleicht auch nie (lacht).
- 21 **I:** Okay (lacht). Gut. Und du hast gesagt, du bist dann 2013 an das Gymnasium des UBZ
22 //gekommen.
- 23 **LP-5:** Ja.//
- 24 **I:** Hast du auch schon irgendwo anders unter/ unterrichtet oder nur am UBZ?
- 25 **LP-5:** Nur, nur am UBZ. Ich hab' Praktikum gehabt in Budapest in der, in der, was ist der
26 Name, Erzsébet iskola, denk' ich, Elisabeth Nationalitätengymnasium. Also das ist auch so
27 ein, das ist eine Nationalitätenschule und dort hab' ich mein Praktikum, mein eigentlich
28 zweiwöchiges Praktikum gemacht, aber sonst, sonst nirgendwo. Ich hab' hier angefangen
29 zu stud/ zu unterrichten.

30 **I:** Was versteht man genau unter Nationalitätengymnasium?

31 **LP-5:** //Eigentlich.

32 **I:** Nationalitätenschule.//

33 **LP-5:** Diese Schule sieht so aus wie bei uns die Nationalitätenabteilung. Also nur sie
 34 haben auch Volkskunde und fünf, fünf Stunden pro Woche Deutsch, aber zum Beispiel
 35 deutsche Literatur lernen sie nicht, wenn ich das gut in Erinnerung habe.

36 **I:** Okay, hm (bejahend). Und du hast gesagt, du hast 2013 hier angefangen zu unterrichten.
 37 Woher stammt denn dein Wissen, was bilinguale Schulbildung angeht, also woher beziehst
 38 du dein Wissen über bilinguale Schulbildung?

39 **LP-5:** Hm (überlegend) (4) eigentlich, also ich bin der Meinung, bilinguale Schulbildung
 40 ist sehr wichtig, also dass Zweisprachigkeit in der Schule ist eigentlich sehr wichtig. Man
 41 sollte eher auf Kommunikation bauen und natürlich müssen halt die heutigen Schüler auch
 42 Ungarisch sprechen, aber, wenn die Schüler schon mal diese Schule wählen, dann müssen
 43 halt sie auch Deutsch erlernen und das auf einem hohen Niveau. Und diese
 44 Zweisprachigkeit zeigt sich auch in der Sch/ in der Schule, also die Lehrer müssen halt
 45 auch genauso unterrichten. Also ich soll, wenn ich Deutsch unterrichte, dann, dann soll ich
 46 in der Schule auch Deutsch sprechen, nicht nur nicht auf Ungarisch. Ich weiß nicht, an so
 47 etwas hast du gedacht? //Nicht.

48 **I:** Also ich// hab‘ mir eher gedacht so aus welchen Quellen, also, hast du //deine

49 **LP-5:** Also ich?//

50 **I:** Genau, hast du irgendeinen Lehrgang gemacht?

51 **LP-5:** ‚schuldig/ sch/ ‚schuldigung.

52 **I:** //Oder, oder.

53 **LP-5:** Dann habe ich falsch verstanden.//

54 **I:** Irgendwelche Extra-Ausbildung, Fortbildung, Seminare oder.

55 **LP-5:** Ne, also an der Uni waren auch Muttersprachler und wir haben mit diesen
 56 Muttersprachlern ständig auf Deutsch, natürlich nur auf Deutsch gesprochen. Und, und wir
 57 haben auch, ich hab‘ auch Nationalitätenkunde gehabt, wo, wo wir die deutsche Sprache
 58 ein bisschen intensiver benutzt haben als. Und ja, ich stamme aus einem ungarndeutschen
 59 Dorf und dort sprech‘ ich mit meinen, hát, sprech‘ ich nicht mehr, aber ich verstehe das
 60 Schwäbische und meine Urgroßmutter sprach mit mir Schwäbisch und meine Großmutter
 61 spricht heute auch noch Schwäbisch, mein Vater auch und also zum Beispiel, diese
 62 Zweisprachigkeit kommt auch.

63 **I:** Hm (bejahend). Ok, um we/ welches Dorf //geht's da?

64 **LP-5:** Nadwar.//

65 **I:** Nadwar, hm (bejahend). Okay, du hast das auch schon angesprochen mit dem auf
 66 Schwäbisch sprechen, du hast jetzt als Erstsprache Ungarisch angegeben und als
 67 Fremdsprache Deutsch. Warum?

68 **LP-5:** Hát, wie ich schon das mal gesagt habe, ähm, das Schwäbische verstehe ich. Ich
 69 verstehe fast alles. Sprechen kann ich mehr, kann ich die Sprache nicht mehr, und
 70 eigentlich meine erste Wor/ Worte waren ungarische Worte. Also.

71 **I:** Okay.

72 **LP-5:** Deshalb.

73 **I:** Hm (bejahend). Und würdest du dich selbst als zweisprachig bezeichnen?

74 **LP-5:** Hm (überlegend). Das ist eine gute Frage. Schon ja, aber, aber wenn, wenn ich halt
 75 mal, wenn ich ehrlich bin, dann benutze ich die ungarische Sprache öfters. Und zum
 76 Beispiel, ich sprech' zu Hause mit meinem Sohn auch vor allem auf Ungarisch.

77 **I:** Hm (bejahend), okay. Und woran denkst du bei dem Begriff zweisprachig oder
 78 mehrsprachig? Oder wann ist für dich jemand zweisprachig oder mehrsprachig?

79 **LP-5:** Ich bin der Meinung dann, dann ist ein Person zweisprachig, wenn die zwei
 80 Sprachen, nebenein/ nebeneinander benutzt werden, also nicht nur in der Schule, nicht nur
 81 hier, wenn ich unterrichte, sondern auch zu Hause, aber ich benutze zu Hause meine, ich
 82 benutze zu Hause die deutsche Sprache nicht, nicht mehr. Nur dann, wenn unsere
 83 deutschen Verwandten kommen, aber sonst nicht und ich be/ denke, dann bin ich
 84 zweisprachig, wenn ich die beiden Sprachen oder mehrsprachig, wenn ich die Sprachen
 85 halt nebeneinander benutze und fließend halt das so im alltäglichen Leben brauche.

86 **I:** Hm (bejahend). Okay. Ich würd' jetzt gern auf deine Schüler eingehen und deine
 87 Schülerinnen. Und zwar, welche Sprachen oder Erstsprachen sprechen deine
 88 Schülerinnen und Schüler?

89 **LP-5:** Erstsprache? Ist, das hängt vom Fach ab. Wenn ich halt Deutsch unterrichte, dann
 90 würd' ich sagen, dass die Schüler, die meisten Schüler Ung/ Ungarisch halt vor allem
 91 benutzen. Aber wenn ich halt Ungarisch als Fremdsprache unterrichte, dann, dann kann ich
 92 halt sagen, dass die, dass meine Schüler als Erstsprache das Deutsche benutzen oder
 93 Serbisch. Viele, also in der Schule lernen viele, relativ viele, die aus Serbien kommen und
 94 dann, aber die sind fast immer zweisprachig, Deutsch und Serbisch. Also.

95 **I:** Und welche von diesen Sprachen kommen im Unterricht vor? Also welche werden im
 96 Unterricht verwendet? Welche Sprachen?

97 **LP-5:** In welchem Fach?

98 **I:** In allen, also. Du kannst es auch gern aufteilen.

99 **LP-5:** Also wenn ich Deutsch unterrichte, dann sprech' ich oder ich be/ ich versuche, vor
100 allem Deutsch zu reden und ich auch verlang' das von meinen Schülern, dass sie Deutsch
101 sprechen sollen. Natürlich passiert das nicht immer. Das hängt vom Sprachwissen ab. Also
102 wie, wie gut sie die Sprache besch/ beherrschen. Wenn ich Ungarisch als Fremdsprache
103 unterrichte, dann spreche ich natürlich auf Ungarisch und ich verlang' das auch von
104 meinen Schülern. Aber die Kontaktsprache ist ganz oft das Deutsche. Weil wir, also viele,
105 die nicht so gut auf Ungarisch reden können, die, die kommen dann zu mir natürlich. Ich,
106 ich bin, ähm, ich möchte halt, dass meine Schüler auch auf dem Flur mit mir auf Ungarisch
107 reden sollen, aber das passiert manchmal nicht, dann müssen wir halt auch die deutsche
108 Sprache halt benutzen.

109 **I:** Und hattest du schon Fälle, dass du beide Sprachen, dass du ein/ eine Person in beiden
110 Fächern unterrichtest, unterrichtet hast, sowohl Deutsch als auch Ungarisch als
111 //Fremdsprache?

112 **LP-5:** Nein.// (...) Nein. Einmal hatte ich ein. Doch. Die A. [Name einer Schülerin, gekürzt
113 von A. V.] hab' ich Unga/ in Ungarisch als Fremdsprache und die V. [Name einer
114 Schülerin, gekürzt von A. V.] auch. Ungarisch als Fremdsprache und Nationalitätenkunde
115 habe ich, also nicht in Deutsch, also ich hab' nicht Deutsch, Deutsch unterrichtet, sondern
116 Volkskunde hab' ich bei dieser Gruppe unterrichtet. Aber das ist doch nicht gleich oder,
117 oder doch nicht Sprachunterricht.

118 **I:** Hm (bejahend). Und was hast du da von ihnen verlangt, also wenn du sie zum Beispiel
119 auf dem Flur getroffen hast?

120 **LP-5:** Ich wollte immer, dass sie mit mir auf Ungarisch reden sollen. Nach einer kleinen
121 Zeit haben sie mit mir auch Ungarisch geredet, aber ganz oft haben sie mit mir auf Deutsch
122 gesprochen. Das hängt, denk' ich auch vom Wissen ab, aber jetzt, jetzt haben sie. Die V.
123 [Name einer Schülerin, gekürzt von A. V.] ist nicht mehr da, die A. [Name einer Schülerin,
124 gekürzt von A. V.] ist noch da. Die A. [Name einer Schülerin, gekürzt von A. V.] hat jetzt
125 eine Lehrerin, die kein Deutsch spricht, also jetzt muss sie halt nur, da kann sie jetzt nur
126 auf Ungarisch mit ihr reden.

127 **I:** Und wie schaut es bei den Schülerinnen und Schülern untereinander aus? Also in
128 welcher Sprache kommunizieren sie zum Beispiel in Partnerarbeit oder in Gruppenarbeit?

129 **LP-5:** Ähm, diejenigen, die, die, also bei diejenigen, wo die Erstsprache Deutsch ist, die
130 sprechen ganz oft miteinander Deutsch oder zum Beispiel Serbisch, also wenn sie, wenn
131 sie halt aus Serbien kommt. Und diejenigen, die Ungarisch, diejenigen, die Ungarisch
132 Erstsprache haben, die sprechen, kommunizieren miteinander auf Ungarisch. Leider. Viele
133 versuchen, also, oder wenn ich dort stehe und wenn ich sie höre, dann versuchen sie,
134 Deutsch zu reden, was sehr schön ist, aber wenn ich schon hinter dem Tisch bin, ich hör',
135 aber sie denken, dass ich sie nicht höre, sie ver/ sie sprechen hundertprozentig nur auf
136 Ungarisch.

137 **I:** Ach, okay. Ähm.

138 **LP-5:** Und, 'schuldigung, das hängt auch vom, von der Abteilung ab. Weil ich auch, das
139 hab' ich dort nicht aufgeschrieben, das kann ich dir, ich hab' auch drei Jahre lang in der
140 Fachmittelschule unterrichtet. Hier bei der Abteilung, weil die Schule schon mal auch
141 Fachmittelschule hat, und drei Jahre lang hab' ich in der Fachmittelschule unterrichtet,
142 natürlich, die Schüler in der Fachmittelschule beherrschen die deutsche Sprache nicht so
143 toll, und sie, bei denen Schülern war das wirklich immer ein Kampf, ein deutsches Wort,
144 einen deutschen Satz rauszukriegen. Und, und, das war immer ein bisschen schwer, sie
145 haben ganz oft nur auf Ungarisch miteinander geredet und ganz oft wollten sie mit mir
146 auch Ungar/ nur Ungarisch reden. Zum Beispiel die grammatischen Erscheinungen hab'
147 ich den Schülern immer nur auf Ungarisch erklärt, sonst hätten sie das nicht benutzen
148 können.

149 **I:** Und, ähm, was wollt' ich fragen. (lacht)

150 **LP-5:** 'schuldigung, ich hab' so viel gesprochen, //dass ich/

151 **I:** Nein, überhaupt kein Problem.// Ich muss nur den roten Faden finden. Genau, du hast ja
152 gesagt, dass die, dass du dich bemühst, Deutsch zu verwenden. Nimmst du auch Bezug auf
153 die Erstsprachen deiner Schüler und Schülerinnen, also zum Beispiel zweisprachige
154 Materialien oder mehrsprachige Materialien oder?

155 **LP-5:** Wenn ich zum Beispiel, wenn ich, ich komm' wiederum zu dieser D-Klasse zurück.
156 Zur Fachmittelschule. Ich hab' ganz oft so Materialien zusammengestellt, wo
157 grammatische Erscheinungen drauf waren. Dort habe ich immer alles, also ich hab' alles
158 auf Deutsch und dann habe ich immer alles auf Ungarisch aufgeschrieben. In der ersten
159 zwei, zwei Jahren, also in der neunten und zehnten Klasse, hab' ich zum Beispiel in der
160 Klassenarbeiten alles auf Deutsch, also die, die Aufgabestellung hab' ich auf Deutsch
161 hingeschrieben, aber dann hab' ich vielleicht in Klammer auch das auf Ungarisch dort
162 hingeschrieben, weil sie eigentlich nicht auf diesem Niveau waren. Aber in der elften hab'
163 ich es nicht mehr gemacht. Also ich, ich, ich war der, an der Meinung, jetzt müssen sie halt
164 alles verstehen, zwei Jahre haben sie meine, meine Hinweisungen auch auf Ungarisch
165 gelesen, aber jetzt ab dieser Stelle müssen sie halt alles auf Deutsch verstehen. Im
166 Klammer sag' ich, war das nicht so, also sie haben immer die Frage gestellt „Frau Lehrerin,
167 was bedeutet das, was muss ich hier machen?“ Natürlich, dann hab' ich das mündlich
168 gesagt, aber die, in den anderen Klassen, Deutsch-Ungarische Abteilung,
169 Nationalitätenabteilung, dort hab' ich alles auf Deutsch. Also in Volkskunde, in Deutsch
170 hab' ich alles auf Deutsch. Ich war an der Meinung, wenn sie schon mal in der neunten,
171 zehnten, elften sind, dann müssen sie halt das verstehen.

172 **I:** Hm (bejahend). Und wie stehst du zum schriftlichen und mündlichen Übersetzen unter
173 den Schülern oder mit den Schülern?

174 **LP-5:** (...) Manchmal verwend' ich das.

175 **I:** Hm (bejahend).

176 **LP-5:** Manchmal, ich denke, diese, wie sagt man das (5) jetzt fällt mir das Wort, der
177 Begriff nicht ein. Egal. Also ich, ich finde das sehr wichtig, dass sie halt mal die zwei
178 Sprachen nebeneinander verwenden können und dazu bring/ bringen die Übersetzungen
179 halt bei. Aber ich verwende diese, diese Methode nicht so oft und eher in den, in den, in
180 der neunten, zehnten Klasse, aber in der elften, zwölften, sollen sie schon fließend
181 sprechen oder müssen sie, sollten sie schon fließend sprechen, dort nicht mehr so sehr, aber
182 ich muss halt wiederum zu dieser D-Klasse zurückkommen, dort hab' ich in der elften
183 auch Übersetzungen reingebracht. Und ich war auch Klassenlehrerin und Deutschlehrerin
184 in der, im kleinen Gymnasium, in der Siebten und Achten im kleinen Gymnasium. In der
185 Siebten hab' ich mit den Schülern Übersetzungen gemacht, aber in der Achten brauchte
186 man das nicht. Also sie waren so top, sie konnten kommunizieren, sie konnten halt, die
187 zwei Sprachen wirklich parallel, nebeneinander verbrau/ oder, oder brauchen, also das war.

188 **I:** Hm (bejahend). Okay, also, das Adventslied im Hintergrund. Und was machst du dann,
189 wenn dich ein Schü/ Schüler oder eine Schülerin nicht versteht? Oder wie erklärst du neu
190 eingeführte Begriffe? Also wenn du nicht //mit Übersetzung.

191 **LP-5:** Also zuerst// also ich versuch' immer alles erklären. So „Hast du das Wort
192 verstanden?“, „Nein“, dann versuch' ich das auf Deutsch zu erklären, und wenn es wirklich
193 nicht, nicht so rauskommt oder sie versteht das nicht, dann sag' ich das auf Ungarisch, aber
194 ganz oft hab' ich auch gemacht. Schüler, die das Wort kannten, „Ok, dann J. [Name einer
195 Schülerin, gekürzt von A. V.], erzähl bitte das Wort oder sag ein Beispiel, wo macht man
196 das, was macht man damit oder versuch mal, das auf Deutsch zu erklären“ und wenn es
197 wirklich, wenn sie das, wenn sie nicht draufkommen, dann habe ich das ungarische Wort
198 gesagt.

199 **I:** Hm (bejahend). Und welche Ziele verfolgst du in sprachlicher Hinsicht für deinen
200 Unterricht?

201 **LP-5:** (...) Kommunikation im Mittelpunkt. Ich denke, heutzutage spielt die
202 Kommunikation eine wichtigere Rolle als Grammatik. Natürlich brauchen wir auch
203 Grammatik und, und (4) Grammatik, aber die Kommunikation ist wichtig. Also ich sag'
204 immer meinen Schüler, „Wenn du nach Deutschland oder nach Österreich fähr/ fährst,
205 dann werden, werden dich verstehen, wenn du auf Deutsch sprichst. Aber wenn du nicht so
206 mutig bist, Deutsch zu reden, dann vers/ dann werden sie dich nicht verstehen.“ Also ich
207 bin der Meinung, die Kommunikation muss man geübt werden und wir üben ganz oft. Also
208 ich bring' immer, Situationen rein, Bilder rein, „Was würdest du in dieser Situation tun?“,
209 „Also du gehst ins Geschäft, was machst du dort?“ Natürlich, das sind bei den, bei den
210 Kleinen solche ganz einfache Situationen und natürlich in, in Ungarisch als Fremdsprache
211 mach' ich das auch. Also, ich fang' jede Stunde mit Kommunikation an. „Was hast du am
212 Wochenende gemacht? Erzähl mir“ oder wenn wir Literatur gehabt haben, „Hast du das
213 gelesen? Erzähl uns, worüber, hast du oder wovon hast du gelesen?“ und so weiter und so
214 fort. Also Kommunikation sollte im Mittelpunkt stehen. Bin ich, also das ist meine
215 Zielsetzung.

216 **I:** Okay, mich würde jetzt noch interessieren, also ich würd' gern auf die Rolle der Eltern
217 eingehen. Was glaubst du, was motiviert Eltern, ihre Kinder auf diese Schule zu schicken
218 oder wodurch hebt sich das Gymnasium von anderen Gymnasien ab?

219 **LP-5:** Arbeitsplatz. Also ich bin der Meinung, die Schüler, also im Mittelpunkt steht das
220 Deutsche und die Schüler sehen „Okay, hier, hier lernt mein, mein Kind die deutsche
221 Sprache. Sie kann dann oder er, also, er oder sie kann dann die Sprache ganz gut
222 verwenden, dann kann ich mein Kind nach fünf, zehn Jahr/ nach fünf, eventuell zehn
223 Jahren nach Deutschland, nach Österreich oder deutschsprachige, in ein deutschsprachigen
224 Land schicken und dann kann er dort gut verdienen.“ Oder in Ungarn gibt's auch schon
225 große, ähm, Firmen, deutsche Firmen, wo natürlich halt die deutsche Sprache, unbedingt
226 be/ also sie müssen halt unbedingt beherrschen.

227 **I:** Hm (bejahend). Okay. Was mich noch interessieren würde, gibt es, irgendwelche
228 Richtlinien, die die Schule diktiert, was Sprachverwendung angeht, welche Sprachen
229 sollen wann, wo, wie verwendet werden?

230 **LP-5:** Also wiederum Deutsch und was wir halt, versuchen, einzuhalten, dass die Schüler
231 und auch die Lehrer auf dem Flur, drüben im Mensa auf Deutsch mit den Schülern
232 sprechen sollen. Ich denke, dass ist eine, eine, eine sehr gute und wichtige (...) Einstellung
233 der Schule. Natürlich, das kann man nicht immer folgen, aber ich denke, das ist gut, wenn
234 man das versucht, und natürlich, also in der Schule auch, wir versuchen auch, also in
235 Ungarn gibt's auch diese, die Pädagogen werden nach Stufen oder in Stufen eingestuft und
236 geprüft und natürlich was sehr wichtig ist Kommunikation, diese Methoden zum Beispiel,
237 k/ kooperative Lernformen müsste man versu/ verwenden, sollte man, würde ich eher
238 schöner sagen und die sind auch gut. Und ich bin auch der Meinung, es ist viel wichtiger,
239 dass die Schüler, also nicht frontal, dass die Schüler nicht frontal unterrichtet werden
240 sollen, solle/ sondern dass sie auch Spaß an, an der, an der Sprache haben sollen, dass sie
241 Spaß wirklich an der Schule haben sollen und das ist gut, wenn wir das halt erreichen. Und
242 ich denke, dass die Schule hat das auch als Ziel, Ziel gesetzt.

243 **I:** Wenn wir schon bei dem Stichpunkt Ziel sind. Gibt es aus Sicht der Schule ein Ziel, das
244 die Schule verfolgt, also was sollen die Schüler und Schülerinnen in sprachlicher Hinsicht
245 dann, aus Sicht der Schule können? Wenn sie fertig sind jetzt.

246 **LP-5:** Also wenn sie jetzt mit der Schule //fertig sind?

247 **I:** Ja, sagen wir mal, // sie maturieren, was sollen sie aus sprachlicher Hinsicht können?

248 **LP-5:** Eigentlich auf einem hohen Niveau, Deutsch zu reden. Die Schüler haben halt hier
249 die Möglichkeit, Sprachdiplome zu erwerben. Diese DSD, Deutsch/ Deutsches
250 Sprachdiplom oder wieso, ich weiß nicht, wie man das. DSD-I können die Schüler in der
251 achten Klasse absolvieren oder machen und DSD-II ist in der zwölften und, und natürlich,
252 nicht nur das Papier in der Hand haben, sondern auch dieses Niveau im Kopf haben und
253 das verwenden. Wo waren wir hier, jetzt? Also Sprachdiplom.

254 **I:** Genau, also welches Zie/ was sollen die Schüler und Schülerinnen können, wenn sie
255 fertig sind? So Sprachdiplom.

256 **LP-5:** Sprachdiplom, fließend Deutsch reden, und wenn, wenn die Schüler mal, wenn
257 unsere Schüler nach Deutschland, nach Österreich fahren, dann wirklich ohne Panik und,
258 und, und, und also wirklich ganz bewusst die deutsche Sprache benutzen, beherrschen und
259 mit, mit anderen Menschen kommunizieren können. Ja.

260 **I:** Okay. Zum Schluss noch, also gibt es vielleicht noch etwas, dass du ergänzen möchtest
261 oder dass du als abschließende Worte sagen möchtest?

262 **LP-5:** (6) Hát, was hab' ich nicht erwähnt? Hier, ich denk' jetzt darüber nach, was ich
263 vielleicht vergessen habe, was hab' ich. Ne, ich denke, wir haben alles so erwähnt. (...) Ja.

264 **I:** Okay, gut, dann bedank' ich mich herzlich für das Interview.

265 **LP-5:** Nichts zu bedanken. Danke.

8.3 Beobachtungsprotokolle

Unterrichtsbeobachtung bei LP-1 – 30.11.2016

Allgemeines	Bei den beobachteten Stunden handelt es sich um den Volkskundeunterricht in einer sechsten Klasse (Grundschule). Die Lehrerin merkt an, dass sich in der Klasse 22 Kinder befinden, am Tag der Beobachtung allerdings nur 20 anwesend sind. Davon sind 14 Mädchen und 6 Jungen. Des Weiteren erzählt die Lehrerin, dass für das Fach Volkskunde 18 Stunden pro Halbjahr vorgesehen sind, von denen ein Teil in Form von Projekttagen abgehalten wird, wie das der Fall bei den beobachteten Stunden ist. Die Stunden zählen zum zweiten Block der Projekttag. Das Thema lautet <i>Hochzeit/Esküvő</i>. Die wichtigsten Punkte im Unterricht: • Wortschatzvermittlung durch Bildkärtchen und Requisiten (Schleier, Hut) • Detailliertes Leseverstehen (Text: <i>Hochzeitsbräuche in Bawaz/Babarc</i>) • Begutachtung von Plakaten begutachten und Benennung von denjenigen, welche für das Unterrichtsthema relevant sind („Kuckuckseier“ finden) • Komitate, in denen Ungarndeutsche leben, auf der Landkarte finden • Hör-Seh-Verstehen (Videosequenz: <i>Véméndi lakodalom/Hochzeit in Wemend</i>) • Mädchen: Monogramme sticken mit der Kunstlehrerin; Jungen: Weihnachtsbacken mit Lehrperson 1 vorbereiten
Sprache(n) der Lehrperson	Die Lehrerin kommt aus Ungarn. Sie besitzt Sprachkenntnisse sowohl in Ungarisch als auch Deutsch sowie in ihrer deutschen Mundart. Im Unterricht verwendet sie grundsätzlich Deutsch. Vereinzelt setzt sie auch Ungarisch ein.
Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler kommen ebenfalls aus Ungarn. Die einzige Ausnahme stellt ein Schüler dar. Dieser kommt aus Deutschland und verfügt über einen bilingualen Familienhintergrund (der Vater kommt aus Deutschland, die Mutter aus der Ukraine). Die Schülerinnen und Schüler setzen sowohl Deutsch als auch Ungarisch ein in Abhängigkeit von dem Adressaten bzw. der Adressatin ein.
Sprache(n) der Sozialformen	Die Sprachenaufteilung ist bei den Sozialformen klar zu beobachten. Im Frontalunterricht herrscht Deutsch vor. Die Lehrerin kommuniziert mit den Lernenden in deutscher Sprache, wobei von diesen teilweise Antworten auf Ungarisch kommen. Die Lehrperson gebraucht die ungarische Sprache gezielt. Dabei werden drei Situationen unterschieden: Ungarisch im Falle der Ermahnung, Ungarisch für Fragen zur Grammatik und Ungarisch in Phasen der Entspannung/Unterhaltung. So verweist beispielsweise die Lehrerin

	die Schülerinnen und Schüler darauf, ihre Schreibmaterialien zu verwenden (ung. „Eszközöket használni!“, dt. „Schulutensilien verwenden!“). Grammatikfragen stellt sie ebenfalls in ungarischer Sprache (ung. „Hányadik helyen keresed az igét?“, dt. „An welcher Stelle suchst du das Verb?“). Auf Begriffe aus der Grammatik werden mehrmals auf Ungarisch angegeben (ung. <i>előjáró szó</i>, dt. <i>die Präposition</i>). Unbekannte Wörter erklärt die Lehrperson mit Körpersprache, d. h. Mimik und Gestik sowie mithilfe von Bildern. Mit einem Sprachwechsel von Ungarisch zu Deutsch verdeutlicht sie, dass ein Schüler das Wort <i>Lied</i> fälschlicherweise als ‚Musiknote‘ übersetzt hat („[Name eines Schülers, Anm. von A. V.], a <i>Lied</i> az ‚hangjegy‘? Ich krieg’ die Krise!“). Die Schülerinnen und Schüler reagieren auf diesen Wechsel mit Lachen. Paar- und Gruppenarbeit ereignen sich fast ausschließlich auf Ungarisch. Einzig der Schüler aus Deutschland erklärt seinen Mitschülerinnen und Mitschülern die unbekannten Wörter in deutscher Sprache.
Sprache(n) der Materialien und Medien	Den Großteil der Materialien erstellt die Lehrerin selbst. Sie sind alle in deutscher Sprache. Nur ein Blatt mit einem Text über die Hochzeitsbräuche in Bawaz/Babarc enthält eine Arbeitsanweisung in ungarischer Sprache sowie eine zweisprachige (deutsch-ungarische) Wörterliste. Andere Materialien stammen aus einer speziellen Sammlung (Frank [u. a.] 2001). Die Lehrerin schreibt auch unbekannte Wörter aus den Texten und von den Bildkärtchen auf Deutsch und auf Ungarisch an die Tafel. Am Ende des Unterrichtsblocks spielt die Lehrperson eine Videosequenz (ung. <i>Véméndi lakodalom</i>, dt. <i>Hochzeit in Wemend</i>) in Deutsch ab.
Übersetzungen	Die Lehrerin erlaubt die Verwendung eines Wörterbuchs, sodass die Schülerinnen und Schüler sowohl auf die gedruckte als auch auf die Online-Version zurückgreifen. Zu einer längeren Übersetzungsphase kommt es einmal im Rahmen der Beschäftigung mit dem Text über die Hochzeitsbräuche in Bawaz/Babarc. Hier erhalten die Lernenden 15 Minuten Zeit, um zuerst individuell den Text zu lesen und anschließend in Gruppenarbeit Fragen zu diesem zu beantworten. Die Lehrerin geht von Tisch zu Tisch und merkt daraufhin, dass die Schülerinnen und Schüler versuchen, den gesamten Text im Netz zu übersetzen. Daraufhin ändert sie den Arbeitsauftrag und sie besprechen und übersetzen den Text im Plenum. Die Lehrerin ergänzt die übersetzten Sätze durch einen Kommentar und lässt dann die Fremdwörter von den Lernenden sammeln und notieren. Diese schreibt sie an die Tafel, wobei sie nicht bei allen eine ungarische Übersetzung angibt.
Sonstiges	Der beobachtete Block umfasst fünf Unterrichtsstunden (je 45 Minuten). Die ersten drei wurden nur von der Lehrerin abgehalten, in der vierten und fünften waren die Mädchen mit der Kunstlehrerin, die Jungen mit Lehrperson 1 und mir.

Unterrichtsbeobachtung bei LP-2 – 01.12.2016

Allgemeines	In dieser Stunde wurde der Volkskundeunterricht in einer neunten Klasse der Deutsch-Ungarischen Abteilung beobachtet. Insgesamt waren 15 Schülerinnen und Schüler anwesend. Die Gesamtzahl beträgt 20 (15 Mädchen und fünf Jungen). Die wichtigsten Punkte im Unterricht: • Kontrolle der Hausaufgabe (Existenzformen des Deutschen: Hochdeutsch⁴, Dialekt/Mundart, Umgangssprache) • Distinktionsmerkmale der drei großen Gruppen des Ungarndeutschen (Schwäbisch, Bairisch, Fränkisch) • Hörverstehen (5 Beispiele, Dialektgruppe erkennen) • „Übersetzen“ eines Textes aus dem Dialekt in die Hochsprache • Hausaufgabe (diese Geschichte in Hochdeutsch erzählen können)
Sprache(n) der Lehrperson	Der Lehrer stammt aus Ungarn. Er kann nicht nur Ungarisch, sondern auch Deutsch und seinen deutschen Dialekt sprechen.
Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler	Alle anwesenden Schülerinnen und Schüler kommen aus Ungarn. Sie sprechen sowohl Deutsch als auch Ungarisch und wechseln zwischen den zwei Sprachen.
Sprache(n) der Sozialformen	Die Aufteilung zwischen Deutsch und Ungarisch ist eindeutig. Der Frontalunterricht findet in deutscher Sprache statt. Der Lehrer erklärt alles auf Deutsch. Grammatikbegriffe gibt vereinzelt in Ungarisch an (ung. <i>magánhangzó</i> , dt. <i>Vokal</i>). Bei der „Übersetzung“ des Textes können die Lernenden entweder individuell oder in Paaren/Gruppen vorgehen. Die gesamte Kommunikation vollzieht sich hier ausnahmslos in ungarischer Sprache.
Sprache(n) der Materialien und Medien	Die Materialien für diesen Unterricht sind einem Werk entnommen, das gezielt für den Unterricht in Deutsch als Minderheitensprache in Ungarn zusammengestellt wurde (für Beispiele s. Anhang 9.4). Die Arbeitsblätter sind alle in deutscher Sprache.
Übersetzungen	Die Lehrperson vermeidet Übersetzungen. Die einzige Form von Übersetzung, die im Unterricht vorkommt, ist die Übertragung aus dem Dialekt in die Hochsprache.
Sonstiges	Der Lehrer betont in der Stunde mehrmals, dass die Beschäftigung mit den Dialekten nicht zum Ziel hat, dass die Lernenden eine Mundart sprechen lernen.

⁴ *Hochdeutsch* oder *Hochsprache* stehen in diesem Kontext für *Standarddeutsch*. Diese Terminologie wurde sowohl von den Lehrpersonen als auch in den Materialien falsch verwendet.

Unterrichtsbeobachtung bei LP-3 – 01.12.2016

Allgemeines	Bei der beobachteten Stunde handelt es sich um den Volkskundeunterricht in einer neunten Klasse der Deutsch-Ungarischen Abteilung. In der Klasse befinden sich 13 Personen (neun Mädchen und vier Jungen). Im Unterricht selbst waren insgesamt neun Schülerinnen und Schüler anwesend. Das Thema der Stunde war <i>Werte der Ungarndeutschen</i>. Die wichtigsten Punkte im Unterricht: • Erklärung von Stichwörtern zur Geschichte der Ungarndeutschen anhand von gezogenen Zetteln • Vorlesen des Texts <i>Gemütliches Weib</i> • „Übersetzung“ von Sprichwörtern aus dem Dialekt ins Hochdeutsche⁵ • Identifizierung der Werte von Ungarndeutschen anhand der Sprichwörter • Verfassen von Mini-Dialogen zu einem der Werte
Sprache(n) der Lehrperson	Die Lehrerin kommt aus Ungarn. Sie spricht Ungarisch, Deutsch sowie eine deutsche Mundart. Ihren Unterricht hält sie in deutscher Sprache ab.
Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler kommen aus Ungarn. Sie verwenden Deutsch in der Stunde, benutzen aber auch gelegentlich Ungarisch bei Fragen an die Lehrerin oder im Gespräch untereinander.
Sprache(n) der Sozialformen	Die Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Lernenden verläuft in deutscher Sprache. Die Lehrerin beantwortet die Fragen der Schülerinnen und Schüler auf Deutsch. Nur bei zentralen Begriffen wie <i>Wert</i> (ung. <i>érték</i>) oder weniger bekannten Wörtern wie <i>Gelehrter</i> (ung. <i>tudós</i>) macht sie eine Ausnahme. Im restlichen Unterrichtsgeschehen ermahnt sie die Lernenden, wenn sie eine Frage in ungarischer Sprache stellen („Auf Deutsch“, „Nicht auf Ungarisch“). Zweisprachige Äußerungen verwendet sie als Mittel zur Aufmerksamkeitssteuerung („Figyelem! Achtung!“), wenn die Lernenden nicht konzentriert sind. Bei der Arbeit in Paaren dürfen die Schülerinnen und Schüler Ungarisch verwenden. Den Arbeitsauftrag müssen sie jedoch in Deutsch erfüllen (z. B. Dialoge schreiben und präsentieren).
Sprache(n) der Materialien und Medien	Die Arbeitsblätter fertigt die Lehrperson selbst an. Alle Kopien sind ausschließlich in deutscher Sprache.
Übersetzungen	Die Übersetzung findet lediglich in Form einer Übertragung aus der Mundart ins Hochdeutsche statt. Bei diesem Arbeitsauftrag dürfen die Paare jeweils eine Frage an die Lehrerin stellen. Diese Fragen beziehen sich auf neue Wörter, welche die Lehrerin übersetzt (z. B. dt. <i>schmieren</i> = ung. <i>kenni</i>).
Sonstiges	Bei dem Vortragen der Mini-Dialoge verweist die Lehrerin darauf, dass sie die Grammatik nicht ausbessern wird („Sprachlich korrigieren wir nicht.“).

⁵ Hier gilt dasselbe wie in Beobachtung 2.

Unterrichtsbeobachtung bei LP-4 – 02.12.2016

Allgemeines	Beobachtet wurde der Englischunterricht in einer elften Klasse der Deutsch-Ungarischen Abteilung. Im Mittelpunkt der Doppelstunde steht das Buch <i>The Giver</i> von Lois Lowry. Die wichtigsten Punkte im Unterricht: • Sammeln von Informationen über die Gemeinschaft im Werk • Präsentationen • Dramatisches Lesen und Rollenspiele
Sprache(n) der Lehrperson	Bei der Lehrperson handelt es sich um einen deutschen Gastlehrer am Ungarndeutschen Bildungszentrum. Er spricht Deutsch und Englisch und verfügt über Grundkenntnisse in Ungarisch.
Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler stammen alle aus Ungarn. Sie sprechen Deutsch, Englisch und Ungarisch und wechseln in Abhängigkeit von dem Adressatin/der Adressatin bzw. der Sozialform.
Sprache(n) der Sozialformen	Der Lehrende hält seinen Unterricht ausschließlich in Englisch und verwendet keine weiteren Sprachen. Die einzige Ausnahme bildet der Begriff <i>outward appearance</i>, welchen der Lehrer für die Lernenden als ‚äußeres Erscheinungsbild‘ übersetzt. Auch spezifische Termini, die in Verbindung mit der Reifeprüfung stehen, werden von dem Lehrer auf Deutsch angegeben (z. B. <i>Anforderungsbereich 2</i>). Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich mit dem Lehrer auf Englisch. Deutsch wird mit der Erlaubnis der Lehrperson bei Erklärungen zugelassen. Die Besprechungen in der Gruppe verlaufen allesamt in ungarischer Sprache. Dies lässt der Lehrer zu und kommentiert es nicht weiter. Die Präsentation der Ergebnisse aus der Gruppenarbeit erfolgt auf Englisch.
Sprache(n) der Materialien und Medien	Das besprochene Buch ist nur in englischer Sprache präsent. Ansonsten werden in der beobachteten Stunde keine weiteren Materialien verwendet.
Übersetzungen	Es finden keine Übersetzung in dieser Unterrichtsstunde statt.
Sonstiges	Der Lehrer erlaubt Sprachmischungen im Unterricht. Beispielsweise sagt einer der Jungen: „At the age of elf“ oder fragt: „Everybody has Wünsche?“ Daraufhin hilft der Lehrer diesem mit den englischen Begriffen weiter.

8.4 Unterrichtsmaterialien

ZUR SPRACHE DER UNGARNDÉUTSCHEN
EINE BEGEGNUNG MIT DEN MUNDARTEN

Wer? Wo? Was?

DIE MUNDARTEN DER UNGARNDÉUTSCHEN

Die deutschen Mundarten in Ungarn sind fast ausnahmslos Siedlungsmundarten. Das heißt, dass sie ihre heutige Form erst nach der Ansiedlung in der neuen Heimat erhalten haben. Die aus verschiedenen Gebieten stammenden Kolonisten haben natürlich verschiedene Dialekte gesprochen. In einem langwierigen Prozess der Mundartmischung und des Ausgleichs haben sich aus den ursprünglichen deutschen Mundarten in den einzelnen Dörfern homogene Ortsmundarten entwickelt (Ausgleich erster Stufe).

Der ersten Epoche folgte auch eine zweite, in der sich die Integration benachbarter Ortsmundarten vollzog (Ausgleich zweiter Stufe). So werden in Ungarn bairische, fränkische und schwäbische Regionalmundarten gesprochen, die aber als ungarländische Varianten der in Deutschland gesprochenen Dialekte aufgefasst werden müssen.

Eine einheitliche ungarndeutsche Sprache gibt es nicht, da der Ausgleich dritter Stufe, die Integration der Regionalmundarten zur Einheitssprache, nicht mehr vollzogen wurde.

Von diesem Modell weichen die in Westungarn gesprochenen Dialekte ab. Sie sind die organische Weiterentwicklung der österreichischen Dialekte. Die Mundart in Deutschpilsen/Nagybörzsöny hat sich aus bairischen und ostmitteleutschen Elementen entwickelt und archaische Elemente bewahrt.

Eine ostdonaubairische ui-Mundart wird von den Heidebauern auf der Wieselburger Heide (Mosoni Síkság) und von den Bohnenzüchtern in und um Ódenburg (Sopron) gesprochen. Das ungarische Mittelgebirge gliedert sich mundartlich in einen Ost- und einen Westabschnitt.

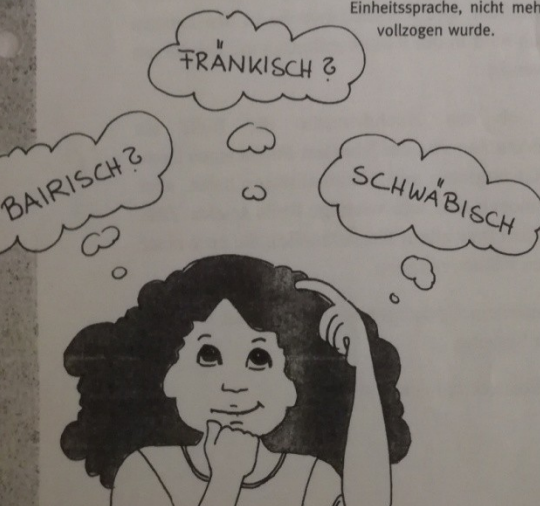
Im Osten (Pester Vorland, Donauwinkel, Budai Bergland) sind donaubairische ua-Mundarten und im Westen (Buchenwald) ui-Mundarten zu finden. Natürlich gibt es in allen Gebieten auch Sprachinseln. Damit sind solche Ortschaften gemeint, in denen nicht die dominanten österreichischen Regionalmundarten gesprochen werden, sondern rheinfränkische oder andere Mischdialekte. So gibt es z. B. in Sebegin/Zebegény und Bogdan/Dunabogdány eine einheitliche rheinfränkisch-donaubairische Mischmundart.

In Südungarn ging der Ausgleich zweiter Stufe im Rahmen des Fränkischen etwas langsamer vor sich. In der Tolnau ist ein hessischer, in der Branau ein fuldischer Dialektraum entstanden und in der Batschka kamen auch pfälzische Mundarten vor.

Obwohl die ungarndeutsche Minderheit ihren volkstümlichen Namen („sváb“) den Schwaben zu verdanken hat, wird nur in einigen Dörfern, wie in Hajosch/Hajós, Dewel/Tevel, Sumpau/Zomba, Kleindorog/Kisdorog, schwäbisch gesprochen. Ein schwäbischer Raum ist nur im Komitat Sathmar entstanden, hier liegen aber nur drei fast völlig assimilierte Dörfer in Ungarn.

In den Streusiedlungen im Komitat Békés (z. B.: Elek, Almasch/Almáskamarás) herrschen fränkische Mundarten vor.

LITERATUR
Hutterer, C. J.: Die deutsche Volksgruppe in Ungarn. In: Aufsätze zur deutschen Dialektologie, S. 215–280, Budapest 1991.



Aus: Frank, Gábor [u. a.] (2001): Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, S. 14.

Das Dialekt-ABC

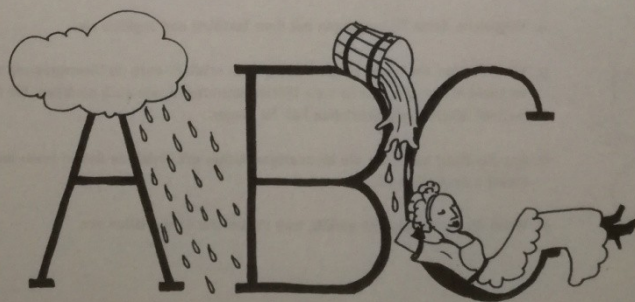
DER TEXT IM DIALEKT:

DER TEXT IN DER HOCHSPRACHE:

A kemitliches Weib

Es woar amoul a Mann, ter hot a kemitliches Weib khat. Er woar in tr Arwet, am Owet isch er hamkhumme un es hot gregnet. Wie er ankhumme isch sagt sei Weib: Waasch Mann, ich hab net kocht, weil ich ka Wassr khat hab. Ich hab denkt, tu bisch doch schun nass, du kennscht mr Wasser hole un nou werd ich koche.

Tr Mann hot ka Wort gsagt, er hot den Ambr knumme und isch Wassr hole gange. Wie er zruckkhume isch hot er ten Ambr voll Wasser uf sei Weib kscht un hot gsagt: Na Weib, jetz bisch tu a schun nass, jetz kansch tu a schun Wassr hole.



Aus: Frank, Gábor [u. a.] (2001): Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, S. 17.

8.5 Zusammenfassung

Die Förderung und Erhaltung von Mehrsprachigkeit waren und sind eines der Hauptziele der Europäischen Union, insbesondere seit der Veröffentlichung des Weißbuches *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* durch die Europäische Kommission im Jahre 1995. Das Vorhaben, Kenntnisse in drei europäischen Sprachen zu entwickeln, wurde hier zum ersten Mal formuliert. In der Zwischenzeit hat dieses Phänomen viel Kritik im Kontext von Migrationsgesellschaften entfacht, was hauptsächlich auf die Annahme zurückzuführen ist, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit ein Hindernis für den schulischen Erfolg und das berufliche Weiterkommen darstellen. Auf der anderen Seite werden internationale Schulen als prestigeträchtig und elitär betrachtet. Sie werden als das perfekte Beispiel gelebter und bewahrter Mehrsprachigkeit gesehen. Dieses komplexe Bild unterstreicht die Bedeutung von politischen, wirtschaftlichen sowie soziokulturellen Faktoren im Bewertungsprozess der Fähigkeit, mehr als eine Sprache zu sprechen.

In einem kleineren Rahmen entscheiden Schulen selbst und v. a. die Lehrerinnen und Lehrer, welchen Zugang sie wählen werden. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Sichtweisen Lehrender auf Mehrsprachigkeit an einer deutschen Auslandsschule in Ungarn und wie diese ihre tägliche Unterrichtspraxis beeinflussen. Die Schule befindet sich in einer Kleinstadt namens Baja (Südungarn), in einer Region, welche für ihre engagierte deutschsprachige Minderheit bekannt ist. Als Ergebnis bietet das UBZ (kurz für: Ungarndeches Bildungszentrum) Unterricht sowohl in Deutsch als Fremd- als auch Erstsprache (genauer gesagt: Minderheitensprache) an. Das Gleiche gilt für Ungarisch. Des Weiteren erhalten die Schülerinnen und Schüler Unterricht in Englisch als Fremdsprache. In Abhängigkeit von ihrem familiären Hintergrund, ihrer Ausbildung und Unterrichtserfahrung sowie ihren eigenen Sprachkenntnissen haben die Lehrenden einen individuellen Zugang zur Mehrsprachigkeit in ihrem Klassenzimmer entwickelt. Die Datenerhebung für diese Masterarbeit wurde mithilfe von leitfadengestützten Interviews mit fünf Lehrenden sowie mithilfe von vier Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, während die Datenauswertung durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) erfolgte.

8.6 Abstract

The fostering and preservation of multilingualism have been one of the major goals of the European Union, especially since the publishing of the White Paper *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* by the European Commission in 1995. For the first time, the aim to develop proficiency in three European languages was formulated. Meanwhile, this phenomenon has also aroused much criticism in the context of migratory societies, mainly due to the misconception that being bi- or multilingual can be a hindrance to the academic achievement and professional advancement. On the other hand, numerous international schools are considered prestigious and elite; they are seen as the perfect example of living and preserving multilingualism. This different picture highlights the importance of political, economic, and socio-cultural factors in the process of evaluating one's ability to speak more than one language.

On a smaller scale, schools themselves and, above all, teachers decide which approach they are going to choose. This paper focuses on the teacher's attitudes towards multilingualism in a German boarding school and how these are affecting their day-to-day teaching practice. The school is located in the town of Baja (South Hungary), set in a region known for its committed German-speaking minority. As a result, the UBZ (short for *Ungarndeutsches Bildungszentrum*) offers classes in German as a foreign and as a first language (more precisely, minority language), and the same applies for Hungarian. Furthermore, the students receive lessons in English as a foreign language. Depending on their background, education, teaching experience, as well as their own language skills, the teachers developed an individual approach towards multilingualism in their classrooms. The data assessment for this thesis was performed using guideline-based interviews with a sample of five teachers and four classroom observations, while the data analysis was done based on the Qualitative Content Analysis by Philipp Mayring (2015).