

Ákos Bitter (Regensburg)

## BRÜCKEN BAUEN – auch MIT DEUTSCH VERBINDEN. Überlegungen zu Deutsch vor/mit Englisch im östlichen Europa<sup>1</sup>

### Einführung

Anfang August 2017 vertrat ich das Forschungszentrum Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa (FZ DiMOS) der Universität Regensburg auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Freiburg/Fribourg und referierte in der Sektion „Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik“ mit einem Thema, dessen Titel angelehnt ans Tagungsmotto „BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN“<sup>2</sup> jedoch leicht abgewandelt mit dem Titel dieses Beitrags identisch war. Das Referat trug den Untertitel „Überlegungen zum DaF-nE3-Ansatz im östlichen Europa“, zumal zuvor ein Plädoyer dafür an polnischen Schulen vorgesehen war.

Deutsch ist laut Boócz-Barna (2014, 31/33) an ungarischen Schulen mittlerweile mehrheitlich als L3 vertreten, denn „*Deutsch als erste Fremdsprache (L2) ist in den Grundschulen für die deutsche Minderheit, in einigen bilingualen Schulen und in wenigen Gymnasien präsent*“<sup>3</sup>. Berényi-Nagy (2017, 76f.) bemerkt in der Einleitung in ihrer Analyse des auch in Ungarn verbreiteten DaF-nE-Lehrwerks deutsch.com: „*Studien haben es auch belegt, dass Schüler mit L2-Englisch weniger motiviert sind, eine weitere Fremdsprache zu erwerben [...], trotzdem setzen sich noch zahlreiche Lerner dieser Aufgabe im schulischen Rahmen aus. Deswegen sollte angestrebt werden, die L3 in einer solchen Weise zu präsentieren, dass ihre Vermittlung – sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch aus der der Lehrenden – nicht nur als lästiger Zwang bzw. als ein Muss erlebt wird*“<sup>4</sup>.

1 Hiermit bedanke ich mich bei Herrn Dr. László Barabás, dass er mir Barabás (2008) freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat, bzw. Frau Bernadette Weber, wissenschaftliche Hilfskraft des FZ DiMOS für das Korrekturlesen

2 [https://www.idt-2017.ch/docs/idt2017\\_call\\_for\\_papers.pdf](https://www.idt-2017.ch/docs/idt2017_call_for_papers.pdf) (Letzter Zugriff: 30.03.2018)

3 DaF-nE bezeichnet Deutsch als Fremdsprache nach Englisch.

4 Inzwischen hebt allerdings Szabó (2018) hervor, dass an 408 Schulen in Ungarn ausschließlich Deutsch als Fremdsprache angeboten wird, von denen sich 339 auf dem Land befinden.

5 Gerade in dieser letzteren übrigens m.E. starken und prägnanten Formulierung wird mit dem Verb „präsentieren“ auf dem Punkt gebracht, dass es hier nicht nur um die herkömmlichen Wege von FS-Vermittlung und FSU durch eine ansonsten wünschenswerte didaktisch-methodische Optimierung gehen kann, sondern durchaus andere Zugänge wie etwa Deutsch als L2 aufgezeigt werden sollten, die bei gewissen Lernergruppen zu einem erfolgreicherem Sprachenlernen führen könnten als eine verbesserte didaktisch-methodische Motivation bei Deutsch als L3. Die Erwähnung der Lehrenden als Zielgruppe der Motivation ist ausdrücklich zu begrüßen. Für die Mehrheit ist nämlich die geschilderte Situation neu, da sie das Deutsche als L3 nach der oft sinnlos wahrgenommenen L2 Russisch oder als L2 mit erheblicher extrinsischer wie intrinsischer Motivation gelernt haben. Sie sind angesichts der vorherrschenden gegenwärtigen Lage also nicht grundlos frustriert.

Die folgenden Ansichten, die dem Status quo des Deutschen im östlichen Europa enger verbunden sind<sup>6</sup> bzw. die Verknüpfung damit auch bei neueren Konzepten für DaF-Didaktiken in der Region mit berücksichtigen möchten, setzen auch bei der Motivation an, bieten allerdings eine andere Annäherung und setzen, so ungewöhnlich es zunächst erscheinen mag, auf eine Erweiterung des Motivationskonzeptes durch eine Rückbesinnung auf Deutsch als L2.

Das Ziel dieses Beitrags ist es generell, an DaF-Didaktiken im östlichen Europa zu appellieren, die Erforschung des Deutschen als erste Fremdsprache, ja als Brückensprache in der Region trotz fehlender Anregungen aus dem geschlossenen deutschen Sprachgebiet in Angriff zu nehmen und dabei ausgesprochen auf die Sprachlernmotivationsforschung abzuheben. Er gliedert sich in vier Teile. Im ersten wird der historische Hintergrund mit den jüngsten Entwicklungen dargestellt. Im zweiten folgen Konzepte bzw. Argumentationen für DaF als erste Fremdsprache in der Sprachlernreihenfolge und deren Auseinandersetzung mit DaFnE. Als ein möglicher Vorschlag zur Auflösung mancher Gegensätze in dieser Auseinandersetzung werden im dritten Teil Erkenntnisse der Dörnyeischen Sprachlernmotivationsforschung<sup>7</sup> eingeführt und zur Weiterentwicklung vorgeschlagen. Im vierten und letzten Abschnitt sollen sowohl mithilfe eines Fallbeispiels Möglichkeiten einer interdisziplinären Synthese von Teil eins bis drei aufgezeigt, als auch Überlegungen zu weiterführenden Forschungen formuliert werden.

## 1. Tradition des Deutschen und ihr Wandel im östlichen Europa

### 1.1 Die historische Rolle des Deutschen

Deutsche Sprach- und Kulturkontakte mit dem und im östlichen Europa gehen auf die letzten rund tausend Jahre zurück, wobei hier unter „östlichem Europa“ der Teil Europas verstanden wird, der östlich des geschlossenen deutschen Sprachgebiets liegt. Exemplarisch werden als Überblick Eichinger/Plewnia/Riehl (2008) bzw. die mit einer Einführung und detaillierten Kategorisierung versehenen Wörterbücher von Kobilarov-Götze (1972)<sup>8</sup> und Newerkla (2011)<sup>9</sup>

6 Ein wichtiges Forschungsziel des FZ DiMOS ist es, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Deutschen im östlichen Europa in einer Einheit zu betrachten. Vgl. „Aufgaben und Ziele“ <http://www.uni-regensburg.de/forschung/dimos/> (Letzter Zugriff: 30.03.2018).

7 Vgl. <https://www.zoltandornyei.co.uk/> (Letzter Zugriff 01.04.2018). Die Forscherinnen, die die komparativen Studien vorgelegt haben, sind Kata Csizér, Judit Kormos und Gabriella Lukács.

8 Fokus auf dem Ungarischen; hierzu vgl. einschlägige Lemmata in Benkő (1993/1997). Zur Didaktisierung deutschen Lehnghuts im Ungarischen für den Deutschunterricht vgl. Bitter (2013); zu didaktischen Bezügen allgemein vgl. Bitter (2017b).

9 Der Fokus liegt zwar auf dem Tschechischen und Slowakischen, jedoch mit vielen Querverweisen auf andere Sprachen im östlichen Europa. Zur pragmatisch-didaktischen Entfaltung der Thematik mit dem Schwerpunkt Lexik vgl. Bitter (2016, 2017c), allgemein Bitter (2017a).

genannt. Die jahrhundertelange Tradition des Deutschen in Mittel- und Osteuropa wird bei Csizér/Kormos (2008, 1f.) – zwei Linguistinnen und Forscherinnen zur Sprachlernmotivation für Englisch – veranschaulicht: Sie legen in ihrer Studie für die Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht ausnahmsweise ihren Schwerpunkt auf das Deutsche, begründen dies aber nicht nur mit der deutschen Zeitschrift, sondern vielmehr auch mit dem historischen Hintergrund. Deutsch wird des Weiteren als „eine Sprache der interkulturellen Kommunikation von regionaler Bedeutung“ (Übs. Verf.)<sup>10</sup> bezeichnet. Auch nach dem Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie 1918 bzw. dem Zweiten Weltkrieg, als in vielen Ländern Russisch als obligatorische Fremdsprache eingeführt wurde, wurde die deutsche Sprache weiterhin unterrichtet. Selbst als das Englische in Mittel- und Osteuropa nach 1989 schlagartig an Bedeutung gewann (vgl. Hessky 1995), blieb Deutsch eine der zwei wichtigsten Fremdsprachen.

Nach dieser etwas exotisch anmutenden Außenperspektive vonseiten der Englischdidaktik folgen nun Kriterien, formuliert von zwei Germanisten aus Ungarn. Sie sollen die besondere Rolle des Gebrauchs und des Unterrichts des Deutschen im östlichen Europa untermauern und damit auch das Desiderat bekräftigen, dass Deutsch nicht mit Englisch und nur bedingt mit Russisch vergleichbar ist. Deutsch im östlichen Europa ist wiederum auf eine andere Art und Weise und in einem anderen Maße Fremdsprache als in England, Spanien oder in Saudi Arabien, wo keine der unten angegebenen Kriterien vorhanden sind. Laut Bassola (2005, 320) kann durch eine Identifikation mit der deutschen Sprache und Kultur eine Zweitidentität entstehen.

Mádl (1998, 561f.)	Földes (2007, 169)*
geographische Nachbarschaft, beziehungsweise Berührungspunkte zum deutschsprachigen Gebiet	(a) der regionale Aspekt (die Entfernung vom deutschen Sprachraum)
kontinuierliche historische Kontakte, eventuell vorübergehend gemeinsame Geschichte mit einem der deutschsprachigen Staaten	(d) der politisch-ökonomische Aspekt (wirtschaftliche Möglichkeiten, die mit der deutschen Sprache verbunden sind)
Präsenz der deutschen Sprache und Kultur im eigenen Land durch eine deutsche Minderheit oder andere Faktoren	(b) der ethnische Aspekt (das Vorhandensein einer deutschsprachigen Minderheit); (c) der kulturelle Aspekt (welche Traditionen das Deutsche vor Ort hat) (d) der politisch-ökonomische Aspekt (wirtschaftliche Möglichkeiten, die mit der deutschen Sprache verbunden sind)

\* Földes' Kategorien entsprechen in d) nur in Teilaspekten denen von Mádl. Trotzdem überwiegt die Übereinstimmung. 1. Tabelle: Vergleichende Darstellung der Kriterien für die spezielle Rolle des Deutschen im östlichen Europa

<sup>10</sup> Vgl. den historischen Hintergrund durch Kocka (2000, 170). Der einschlägige linguistische Aspekt wird etwa in Kurzová (1996, 67f.) ausgearbeitet. Im ME-Sprachareal fungiert das Deutsche als Verbindungsglied zu den westeuropäischen Sprachen.

## 1.2 Der Vormarsch des Englischen erreicht auch das östliche Europa

Földes (2007, 169) legt anschließend nahe: „Chancen für die deutsche Sprache ergeben sich aus der Arbeits- bzw. Funktionseinteilung zwischen den beiden Sprachen, etwa: ‚International-Airport-English‘ für die globale Kommunikation und Deutsch als Kontaktsprache für die Kommunikation zwischen mitteleuropäischen Nachbarn.“ Diese Feststellung korrespondiert mit der oben genannten zur Funktion des Deutschen als regionaler Vermittler für interkulturelle Kommunikation, wobei sie zugleich die Beziehung zur neuen ‚Lingua franca‘ thematisiert. Das Neben-, Gegen- und Miteinander von Deutsch und Englisch bleibt eine Herausforderung der letzten Jahrzehnte. Binder (2017) überschreibt aus der Sicht eines Wirtschaftsakteurs die letzten rund 25 Jahre so:

1990-1995: Deutsch als Tor zum Westen – die historischen Wurzeln [...] 1995-2005: Die junge Generation lernt Englisch statt Deutsch [...] 2005-2010: Englisch kann jeder – Deutsch bringt Wettbewerbsvorteile im Arbeitsleben [...] 2010-heute: Deutsche Investitionen in Ungarn und die ungarische Zukunftsskepsis als Motivation zum Deutschlernen.

Es steht fest: Die Rolle des Englischen darf beim Deutschlernen nicht mehr unberücksichtigt bleiben. Białek et al. (2017) erforschen das Zusammenwirken der Landessprachen, des Englischen und Deutschen in unterschiedlichen Kontexten, u. a. bei deutschen Firmen im östlichen Europa: Deutsch, eingebettet in Mehrsprachigkeitskonzepten, ist gefragt.

## 2. Deutsch als Fremdsprache in der Sprachlernreihenfolge im östlichen Europa

### 2.1 Konzepte für Deutsch vor Englisch<sup>11</sup>

Wie oben bereits erwähnt, gewann im östlichen Europa das Englische erst in den letzten Jahrzehnten Oberhand, auch wenn es schon seit über hundert Jahren präsent war. Erst in jüngster Zeit scheint es auch infolge der rasant voranschreitenden und durch das Englische mit vorangetriebenen Globalisierung (vgl. Global English) kaum hinterfragbar zu sein, dass das Englische nicht nur als die wichtigste Fremdsprache gelten, sondern auch als erste gelernt werden muss. Es klingt heute interessant, dass laut Schröder (2009, 76) Englisch bis vor der Erfindung der Tonträger aufgrund seiner Phonetik aber auch Idiomatik und Sprachschichtung zu den schweren Sprachen gehörte. Infolge der Wandlung, dass die Anzahl der Endungen für das Schwierigkeitsempfinden der Sprachen ausschlaggebend ist, gilt Deutsch als schwer.

<sup>11</sup> Zur einer ausführlicheren Darstellung vgl. Bitter (2013, 385ff.).

Barabás (2008, 1ff), der von Ungarisch als Muttersprache ausgeht und den Schwerpunkt auf eine Erwerbsreihenfolge von Fremdsprachen nach typologischen Prinzipien legt, bezieht eine Erhebung von NYEK (2004) auf Szépes (1975, 53ff.) sprachtypologisches Modell, nach dem ein Schüler seine Sprachbiografie mit Deutsch anfängt, worauf Französisch und Englisch<sup>12</sup> folgen. Der Fremdsprachenerwerbsreihenfolge kommt eine Bedeutung zu, weil sie „die Effektivität des Fremdsprachenlernens und -unterrichtens, bzw. den zum Sprachenlernen verwendeten Zeit- und Energiebedarf erheblich beeinflussen kann [Übs. – Verf.]“<sup>13</sup>.

Krumm (2002, 101) plädiert generell für folgende Reihenfolge: L2 sollte eine Begegnungs- oder Nachbarsprache sein; L3 eine Verkehrssprache (z.B. Englisch) und L4 eine Profilsprache (die aber auch die Wiederaufrischung der L2 sein kann). Hinzuzufügen ist, dass laut Krumm (2005, 29) die Wahl der ersten Fremdsprache eine wichtige Rolle dabei spielen kann, ob sich bei einem Lerner echte Mehrsprachigkeit entwickeln kann, oder es bei einem ‚Englisch only‘ bleibt. Auch in Bezug auf unser Zielgebiet formuliert Krumm (2009) später noch eindeutiger: „*Gerade in den Ländern, wo es Grenzkontakte zu den deutschsprachigen Ländern gibt, wo man deutschsprachiges Fernsehen empfangen kann, haben wir für Deutsch als erste Fremdsprache sehr gute Argumente.*“

## 2.2 Englisch vor Deutsch: Aktuell zu DaFnE

In der Diskussion um die Fremdsprachenerwerbsreihenfolge lehnt Edmondson (2001, 138) eine rein sprachtypologische Argumentation ab und fordert empirische Beweise. Auch Riemer (2008, 183) benennt in Bezug auf die Sprachlernmotivation die unterschiedliche Rolle der individuellen affektiv-attitudinalen Ebene bzw. soziokultureller und sprachenpolitischer Aspekte. Im Kontext Englisch und Deutsch als Fremdsprache finden sich in dem Sinne zahlreiche Argumente, den Vorrang der ersten Fremdsprache dem Englischen zu überlassen. Eine affektive und attitudinale Nähe von Individuen zu Bezügen und Folgen der

12 Diese Spracherwerbsreihenfolge ähnelt m. E. verblüffend der der ungarischen (oberen) Bildungsschicht vor etwa neunzig bis hundert Jahren, die die ersten beiden Fremdsprache Deutsch und Französisch (in dieser Reihenfolge) noch hauptsächlich zu Hause von muttersprachlichen Kindern Mädchen lernten, wobei der schulische Unterricht dieser Sprachen (wohlgemerkt nach Latein) darauf aufbauen konnte. Englisch kam in der Regel während des Studiums hinzu und konnte nach dieser Vorgeschichte von den meisten mühelos erworben werden. (Mündliche Information von P. Péter Nemeshegyi SJ Jahrgang 1923 aus seinem Sprachbiografieinterview)

13 Cedden/Onaran (2005) und Cedden (2007) stellen bei SchülerInnen mit L1 Türkisch bei L2 Deutsch und L3 Englisch effektivere Fortschritte und mehr Sprachlernmotivation fest als bei anderen mit L1 Türkisch, L2 Englisch und L3 Deutsch. Ihre Forschung könnte auch im östlichen Europa aufgegriffen werden, zumal sich Feld-Knapp (2014, 27) und Boócz-Barna (2014, 32 und v.a. 36) auch auf die Tatsache berufen, dass Ungarisch keine Indoeuropäische Sprache ist.

Globalisierung (Popkultur, Technik, Mobilität usw.) ist gerade in den jüngeren Generationen vorhanden. Im östlichen Europa, dessen Einwohner in den letzten Jahrzehnten einem großen Reiz und zugleich Druck ausgesetzt sind, sich dem Westen zu öffnen, von dessen Werten vor allem die mitteleuropäischen Länder seit Jahrhunderten geprägt, aber zwischen dem zweiten Weltkrieg und 1989 abgetrennt waren, könnte das intensive Englischlernen auch als soziokulturelles und sprachpolitisches Postulat begriffen werden. Die Entstehung des DaF-nE-Konzepts fällt auf den Anfang der 90er Jahre, als im östlichen Europa noch viel mehr Deutsch als Englisch unterrichtet wurde. Zwar änderte sich dies innerhalb der folgenden 10 Jahre, aber die Umstände sind noch weit davon entfernt, dass beim Deutschunterricht auf den Englischunterricht gebaut werden könnte<sup>14</sup>. Spurenweise finden sich in den letzten zehn bis fünfzehn Jahre Vorstöße, die sich für eine größere Verbreitung von DaF-nE etwa in Polen<sup>15</sup> einsetzen – allerdings mit Gegenrede. Sitarek (2006, 391) kommt im Bereich der Semantik zu folgender Feststellung: *„Die Anzahl der glottodidaktisch relevanten Lexempaare der ‚falschen Freunde‘ in der Sprachenrelation Deutsch-Polnisch ist über dreimal niedriger als die der Lexempaare in der Sprachenrelation Deutsch-Englisch.“* Der Grund dafür dürfte der gemeinsame lateinische Lehnwortschatz sein, dessen Semantik sich in ganz Mittel- und Osteuropa durch weitgehend einheitliche Merkmale auszeichnet. Auch in Tobiasz (2008, 458) stützen sich mehrere der befragten Studierenden lieber auf ihre Muttersprache als aufs Englische. Einer bemerkt noch: *„Beim Deutschlernen helfen mir viele Wörter aus dem schlesischen Dialekt wie z. B.: tanksztela (Tankstelle), bana (Straßenbahn), hoker (Hock (sic!) – Hocker?), pana (Panne), gelynder (Geländer), zicherka (Sicherheitsnadel) usw.“* Mit großer Wahrscheinlichkeit geht es in dem letzten Fall nicht bloß um einfache Gedächtnishilfen sondern wohl auch um das subjektive Erleben der Nähe der Muttersprache zur Fremdsprache auf einer affektiven Ebene.<sup>16</sup>

14 Es ist eine allgemeine Erfahrung, dass im östlichen Europa Englischlehrer kaum Deutsch können und umgekehrt die Lage auch nicht viel besser ist. SprachlehrerInnen im allgemeinen Bildungssystem waren und sind z. T. schlecht bezahlt und haben keine Zeit und Energie miteinander zu kooperieren. V. a. die Methodik des Englischunterrichts weist große Unterschiede zu der des Deutschunterrichts auf.

15 Neben meiner Vorrednerin an der IDT vgl. noch Wypusz (2015). Polen ist nicht nur im östlichen Europa das Land mit den meisten Deutschlernern außerhalb von Deutschland (über 2 Millionen). Mittlerweile lernt nur eine verschwindende Minderheit Deutsch als L2. V. a. aus historischen Gründen (wie auch in der Tschechischen Republik und etwa in Slowenien) führt der Weg über Global English zur Nachbarsprache Deutsch.

16 Vgl. dazu Krumm (2009) über die Bedeutung des integrierten Fremden in der Muttersprache: *„Ich nutze ganz systematisch alle Sprachen. Das fängt im Muttersprachenunterricht an. Dort sollte man erfahren, dass in unserer Sprache schon alle anderen Sprachen, die wir auf absehbare Zeit lernen, enthalten sind[.]“* Auch Petersohn (2006, 16) bezieht in manche Funktionen des Fremdsprachenlernens wie u.a. Ordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Analogie bilden, die Muttersprache ein.

Auch die wichtigsten Vertreterinnen, Hufeisen (2011, 269) und Marx (2018a, 2018b), blenden Nachteile und Schwierigkeiten von DaFnE nicht aus. So wird der Mangel an Wille und Fähigkeiten von Lehrpersonen, Deutsch einzubeziehen, genannt. In Bezug auf Lernende werden auch „nicht so positive“ Vorerfahrungen mit Englisch erwähnt. Die Spracherwerbsreihenfolge betreffend kommt noch folgendes, eher allgemein formulierte Problem hinzu: „[F]ür die Lernenden schien die wahrgenommene Übertragbarkeit von einer auf die andere Fremdsprache wichtiger zu sein als die linguistisch vielleicht festzustellende<sup>17</sup> (insbesondere in Bezug auf die jeweilige/n L1), dabei wurde Englisch nicht immer als nah oder ähnlich wahrgenommen [...]“ Schließlich wird die Schwierigkeit angesprochen, dass „die vorgängigen Englischkenntnisse [...] sich nicht einfach und erst recht nicht automatisch auf den DaFnE-Lernprozess übertragen [ließen]. Es zeigte sich, dass es zielgerichteter und spezifischer Anleitung bedarf, um dieses Transferwissen einzusetzen und zu nutzen.“ Freilich wäre es ohne einschlägige Forschung spekulativ zu mutmaßen, dass diese beiden letzten Probleme hauptsächlich bei Lernenden und Lehrenden auftreten, die unbewusst schon erlebt haben, dass ein Transfer bei ihrer L1 bzw. L2 Deutsch und L3 Englisch leichter und effektiver geht als bei L2 Englisch und L3 Deutsch, wie dafür etwa bei Sitarek (2006) Beispiele zu finden sind.

### 3. DaF-Lernen in Ungarn als Objekt der Sprachlernmotivationsforschung

#### 3.1 Grundlagen für vergleichende Forschung zu Englisch und Deutsch

Zum Thema Sprachlernmotivationsforschung Deutsch als Fremdsprache ist die Literaturliste sehr überschaubar. Bei Riemer (2006a, 2006b und 2011) werden die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst. Das östliche Europa kommt bei Riemer (2005) durch Polen, eines der Beispielländer, zu Wort. Es verwundert nicht, dass im östlichen Europa keine eigene Forschung vorhanden ist. DaF in Ungarn ist jedoch glücklicherweise dank der einheimischen Englischdidaktik durch überwiegend komparative Studien mit Englisch bis 2006<sup>18</sup> zumindest zum Teil vertreten. Das Forschungsdesign dieser Studien geht auf eine Grundlagenforschung durch Zoltán Dörnyei zurück, der u. a. auch von Riemer (2006a, b) vielfach zitiert wird.

17 Der Terminus einer „linguistisch festzustellenden Übertragbarkeit“ ist zwar nicht exakt definiert. Dennoch hat diese Feststellung nur unmittelbar mit unserem Desiderat für L2 Deutsch bei L3 Englisch zu tun. Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache kann es nicht von Bedeutung sein, ob es eine geeignetere Brückensprache zum Englischen wäre als umgekehrt. Dies könnte nur mithilfe von EnglischdidaktikerInnen überprüft werden. So eine gezielte Zusammenarbeit ist mir allerdings außer bei Cedden/Onaran (2005) bzw. Cedden (2007) nicht bekannt.

18 In dem Jahr wurde das letzte einschlägige Forschungsprojekt durchgeführt. Die Reihe der daraus resultierenden Publikationen reicht bis Csizér/Lukács (2010).



Einen wichtigen, auch für die Sprachlernmotivationsforschung DaF relevanten, Aspekt stellt die schematische Einteilung in drei Ebenen dar: Csizér (2011, 14) unterscheidet erstens aufgrund von Dörnyei (1994) in Bezug auf die Sprachlernmotivation des einzelnen in seiner sozialen Einbettung die Ebenen der Zielsprache (1), der Lernenden (2) und des Lernmilieus im Klassenzimmer (3). Zur ersteren gehören die Einstellungen, die sich auf die emotionalen, intellektuellen und pragmatischen Werte beziehen, welche von der Zielsprache und ihrer Kultur vermittelt werden. Dabei ist hinzuzufügen, dass sie die Einstellungen, Vorurteile und Stereotype auf unterschiedliche Gruppen muttersprachlicher Sprecher bezogen versteht (vgl. Dörnyei/Csizér/Németh 2006, Csizér 2007) und es als ein Ziel des Lernprozesses betrachtet, die Entstehung positiver Einstellungen zu begünstigen bzw. eine Entwicklung weg vom stereotypischen Denken zu bewirken. Ein Großteil dieser Werte und Einstellungen wird von der Gesellschaft bestimmt; auf ihre Entstehung und Ausformung wirkt die Umgebung, das sog. Milieu, stark ein, in der der Sprachlernende lebt und der Sprachlernprozess stattfindet.

### 3.2 Bemerkungen zu Deutsch

In Kap. 1.1 wurden Csizér/Kormos (2008) mit ihrer speziellen Sicht auf die Vergangenheit und Tradition des Deutschen im östlichen Europa bereits erwähnt. Beobachtungen anhand von Erkenntnissen aus den Fragebögen können einerseits gute Anhaltspunkte sein, andererseits gehören sie überprüft, welche anderen Gesichtspunkte vor dem Fällen eines Urteils hätten berücksichtigt werden müssen, die aus dem Grunde ausgeblendet blieben, weil sie v. a. vor DaF-Didaktiker bekannt sind und von Englischdidaktikern quasi substituiert werden. In Csizér/Kormos (2008, 9) wird erwähnt, dass nach Ungarn jährlich fast anderthalb mal so viele Touristen mit deutscher wie mit englischer Muttersprache kommen und im westlichen Teil Ungarns die Wichtigkeit des Deutschen die des Englischen übertrifft. Englisch ist für die Englischlerner und -sprecher jedoch durch Medien viel effektiver präsent als etwa persönliche Begegnungen oder Deutsch durch die deutschsprachigen Medien für Deutschlerner und -sprecher. Laut Kormos/Csizér (2005, 31) verfügen Eltern von Englischlernern über signifikant höhere Schulabschlüsse als Eltern von Deutschlernern, zudem erbringen Englischlernende bessere Leistungen. Auch Krumm (2003, 38) bestätigt, dass Deutsch in Ost- und Mitteleuropa „eher in ländlichen als in städtischen Gymnasien stark“ ist. In Kormos/Csizér (2005, 35) werden zwei Fälle geschildert, die für uns von großer Bedeutung sind, manche Frage aufwerfen und zugleich ins Kap. 4 überleiten:



Von den 40 Gewährspersonen gab es zwei, die sich in der speziellen Situation befanden, dass in ihren Familien muttersprachliche Sprecher lebten. Die Großelternanteile beider Schüler(innen) gehörten der deutschen Minderheit an und betrachteten das Deutsche als ihre Muttersprache. In diesen Familien war es keine Frage, welche Sprache das Kind lernen sollte, obwohl es vorkam, dass der eine Elternteil gar kein Deutsch konnte. Wie das folgende Zitat belegt, kann es für ein deutschlernendes Kind ein Erfolgserlebnis bedeuten, die Großeltern zu treffen und die Fremdsprache mit ihnen zu benützen. „Ich kenne meinen Opa nicht näher, denn seine Mutter ist ja Deutsche, und er besuchte längere Zeit eine deutsche Schule und sprach erst später Ungarisch. Er spricht jetzt auch Ungarisch gut, aber wenn er Deutschen begegnet, dann unterhält er sich mit ihnen auf Muttersprachenniveau. Manchmal redet er auch mit mir. Dann ist meine Mama ärgerlich, da sie nicht versteht, was wir reden.“ (D26) (Übs. – Verf.)

Dieser Abschnitt lässt darauf schließen, dass die Forscherinnen diese Fälle zwar als speziell bezeichnen, sie aber trotzdem nach dem Schema der Mehrheitsfälle behandeln. Es ist nichts darüber zu erfahren, welche Diskrepanz es zwischen der Schulfremdsprache und der Sprache des Großelternanteils gibt und welches Deutsch etwa dieser als seine Muttersprache betrachtet. Mit diesem Beispiel werden im Sinne des Titels der Studie mit großer Wahrscheinlichkeit vordergründig die fördernde und bestätigende Rolle der Familie bezüglich der Fremdsprachenwahl und -verwendung der Gewährsperson belegt und etwa neben einer anderen Geschichte, in der eine andere Gewährsperson Englisch schon aufgrund der positiven Einstellung ihrer Schwester liebgewinnt, gezeigt. Die beiden Geschichten haben allerdings neben den gemeinsamen auch unterschiedliche Bezüge, deren Ursachen bereits im Kap 1. angedeutet wurden.

#### **4. Fallbeispiel: ein Deutsch- und Englischsprecher mit ungarndeutschen Wurzeln**

##### **4.1 Die wichtigsten Aussagen zu Deutsch und Englisch in der Sprachbiographie**

Im Rahmen des Sprachbiografieprojekts des FZ DiMOS „Spracherhalt und Sprachumstellung bei der deutschsprachigen Bevölkerung in Tschechien und Ungarn“ habe ich für den Teil Ungarn 41 Interviews aufgezeichnet, von denen nun eins herausgegriffen wird. Mit K<sup>19</sup> wurde es am 19.04.2017 in seiner Budapester Wohnung, die er mit seiner Freundin teilt, in deutscher Sprache durchgeführt und dauerte 1:30:54 Stunden.

Im Rahmen eines halbstrukturierten Leitfadeninterviews wurde K zu seiner Sprachbiographie befragt, wobei der Schwerpunkt auf dem Deutschen, seinem Erwerb und seiner Verwendung liegen sollte. Da einige Wochen vorher schon eine Vorberechnung stattgefunden hatte, hatte K im Vorfeld die Möglichkeit über seine Sprachbiographie nachzudenken. Dieses Interview wurde ausgewählt,

---

19 Die Initialen sämtlicher Namen wurden abgeändert.

weil es von einem vielfältigen Miteinander von Deutsch und Englisch in der Sprachbiographie gekennzeichnet ist. Die Erstellung des Sprachenporträts (vgl. 1. Abbildung S ...) bringt dazu durch Visualisierung nützliche Erkenntnisse. K ist 30 Jahre alt und steht mit seiner ungarndeutsch geprägten Heimatgemeinde R in der Nähe von Budapest nach wie vor in engem Kontakt. Er absolvierte dort die achtklassige Gesamtschule und pendelte auch noch über sein Studium hinaus täglich zwischen R und Budapest. Er arbeitet seit sieben Jahren bei seinem ersten Arbeitgeber, einer multinationalen Firma mit dem Hauptsitz in London. Ks Familie hat ungarndeutsche Wurzeln und eine diesbezügliche Geschichte<sup>20</sup>. K hat sowohl den Kindergarten als auch die achtklassige Gesamtschule für die deutsche Nationalität besucht und hatte bis zur vierten Klasse nur Deutsch. In der fünften fing er mit Englisch an, das er im vierjährigen Budapester Gymnasium weiterlernte. Im Gymnasium konnte er Deutsch nicht mehr richtig weiterlernen, weil er eine Klasse besuchte, in der Englisch bereits auf Fortgeschrittenen-Deutsch allerdings auf Anfängerniveau unterrichtet wurde<sup>21</sup>. Er machte in beiden Sprachen schon vor dem Abitur eine B2-Prüfung, was ihn von der schulischen Fremdsprachenlernpflicht befreite. Deutsch verwendete er außerhalb des schulischen Sprachunterrichts in R nur in seiner Kindheit, gelegentlich mit seinem Großvater, der im Nachbarhaus wohnte. Dieser sprach allerdings sowohl mit seiner Frau, mit Ks Oma als auch mit dem Rest der Familie Ungarisch. Selbstverständlich wird in Ks Familie nach wie vor nur Ungarisch gesprochen. Doch prägend waren für Ks Kindheit die deutschsprachigen Fernsehsendungen und es gab auch regelmäßig die Möglichkeit, mit der Familie seiner in Österreich lebenden Tante Deutsch zu sprechen. Zwar lernten sowohl ihr Mann als auch ihre Söhne Ungarisch, die Gespräche während der gegenseitigen Besuche in R und Österreich, zu denen es v. a. in Ks Kindheit und Jugend regelmäßig kam, fanden dennoch in einer Mischsprache statt<sup>22</sup>. K wollte zunächst internationale Beziehungen studieren, wofür er allerdings den Numerus clausus nicht schaffte. Er wählte dann das Fach Management and Leadership an der gleichen Universität

- 20 Der Großvater, der für seine Verdienste auch Ehrenbürger von der Stadt R geworden war, verstarb zwar vor wenigen Jahren, aber ich habe auch letztes Jahr zuerst den 60-jährigen Vater, Lehrer in R, bzw. die über 50 Jahre mit ihrem österreichischen Mann und den beiden Söhnen in Österreich lebende 72-jährige Tante (er nennt sie „Tanti“) interviewt. Mit ersterem fand das Interview auf Ungarisch, mit letzterer auf Deutsch statt. Ks vier Jahre älterer, ebenso in Budapest lebender Bruder, sowie sein Cousin, ein Sohn seines vor kurzem verstorbenen Onkels väterlicherseits, haben sich zu einem Interview nicht bereit erklärt.
- 21 Er bedauert im Nachhinein, dass er, statt Deutsch in dieser Gruppe weiterzulernen, nicht eher mit Italienisch angefangen hat. Anscheinend gab es an diesem ansonsten renommierten Gymnasium zumindest in diesem Jahrgang keine Klasse, in der Deutsch auf Fortgeschrittenenniveau unterrichtet worden wäre.
- 22 Ks Tante hat ihre ungarische Muttersprache nie aufgegeben. Auch heute noch liest sie deutsche und ungarische Bücher gemischt.

in Budapest. Aktive Sprachkenntnisse des Englischen brauchte er nur für die Anfertigung seiner Abschlussarbeit. An seinem Arbeitsplatz braucht er in den letzten Jahren zunehmend Englisch, während er das Deutsche nur für einige kurze Mails pro Woche benötigt.

Ich erlebte K während des Interviews als eine überdurchschnittlich reflektierte Gewährsperson, die mit gleicher Bereitschaft von sich berichtete und auf Fragen einging. Er sprach etwas langsam und überlegt, was freilich auch sprachliche Gründe gehabt haben dürfte. („Ich denke, ich habe seit Ewigkeit nicht so viel auf Deutsch gesprochen wie jetzt.“) Sein Deutsch zeigte punktuelle Interferenzen aus dem Ungarischen (\*„ich wollte von ihm so was nicht fragen“), aus dem Englischen (\*„als ich noch ein Kind war; Philosoph; heutzutage in der Bedeutung von „zurzeit“, Direktorin in der Schule für zehn Jahren; ich bin interessiert in Niederländischen“) und wohl aus beiden Sprachen (\*„weggereist hat; hätte besser gewesen; Chef, die... ; wenn ich nach Wien gehe, um meine Tante zu besuchen; es ist eine Pression für mich; weil dann hätte ich“) und auch Einflüsse aus dem österreichischen Deutsch<sup>23</sup> („... Filme angeschaut“).

K erlebte während seiner Schulzeit die Einführung des Englischen neben dem Deutschen als harmonisch, da es mit dem Erscheinen des Computers und des Internets verbunden war. Damals wie auch noch später spielte er mit dem Gedanken, Informatiker zu werden. Er betonte wiederholt, dass er stolz ist, Deutsch zu sprechen, es nicht vergessen zu haben, weil es unmittelbar mit seiner Identität zu tun hat: Grundschule, Großvater und Verwandtschaft in Österreich haben ihn sehr geprägt. Er ist auch stolz auf seinen Großvater, der so viel für die ungarndeutsche Tradition in R getan hat, und sieht zudem, dass sein Vater in die Nachfolge seines Großvaters tritt. Daher fühlt er einen gewissen inneren Druck, dies in zehn bis fünfzehn Jahren auch zu tun. Als ich das seit längerem vorhandene Miteinander der beiden Fremdsprachen Deutsch und Englisch in seinem Leben mit der gegenwärtigen Dominanz des Englischen anspreche, antwortet er: „Ich hatte immer ein Gefühl, dass für mich Deutsch wichtiger war. In meiner Identität war Deutsch viel mehr mit mir verbunden. Ich habe mir immer vorgestellt, dass ich eigentlich Deutsch besser verstehen und sprechen und schreiben kann als Englisch.“ Später beschrieb er beim Anfertigen seines Sprachenporträts während des Interviews<sup>24</sup>, dass er mit Blau (Deutsch), seiner Lieblingsfarbe, sein Herz anmalt und mit Rot (Ungarisch) seinen Kopf, da seine Gedanken auf Ungarisch sind. Das sind die zwei wichtigsten Organe. Englisch hält er für Standard

23 Vielleicht kann man bei „wenn man wegfahrt“ einen Österreichisch-Ungarisch-Englischen Einfluss vermuten.

24 Vgl. Krumm (2002, 99): ursprünglich ist es eine Methode, Schulkinder zu ihrer Mehrsprachigkeit zu befragen. Sie bekommen eine Silhouette, die sie mit Farbstiften bemalen sollen, je nachdem welche ihrer Sprachen sie wo und mit welcher Farbe symbolisiert gefühlsmäßig verorten. (Vgl. 1. Abbildung S ...)

und malt dafür beide Hände schwarz an, weil er es mit der Arbeit verbindet (Englisch ist eine Sprache, „die man benutzt“.), und ein bisschen später fügt er noch hinzu, dass man mit Englisch auch im Urlaub überall „überleben“ kann. Als ich ihn darauf anspreche, ob er vielleicht zu englischsprachiger Musik einen emotionalen Bezug hat, antwortet K, dass er gerne und viel Rapmusik hört, die auf Englisch am besten klingt, „aber trotzdem, ich würde nicht sagen, dass Englisch sehr viel, sehr wichtig für meine Identität ist, oder so“ – erwidert er. Er kann sich nicht vorstellen mit jemandem zusammen zu sein, der nicht Ungarisch und Deutsch spricht, wobei Englisch ein optionales Plus ist.

Hier: 1. Abbildung: Ks Farbsprachenporträts

Es stellt sich während des Gesprächs heraus, dass er vor einigen Jahren mit seinem damaligen Chef aus Mannheim viel Englisch sprechen musste. Damals war er noch Junior und musste auch sein Englisch verbessern. Zudem hat die Firma wenig hierarchische Strukturen, so dass viele Mitarbeiter auch mit ihren Chefs in einem gemeinsamen Raum arbeiten. Sein damaliger deutscher Chef wollte nicht, dass er seine Muttersprache spricht, K hingegen nicht. „Wenn ich jetzt zurückdenke, dann wäre es besser gewesen, wenn ich meine Chef irgendwie gezwungen hätte, mit mir Deutsch zu sprechen, weil dann hätte ich vielleicht viele Fachwörter gelernt und so. Aber er wollte es nicht.“ – lautet Ks nachträgliche Reflexion auf diese Zeit. Dann kommt er darauf zu sprechen, dass er in der letzten Zeit in größeren zeitlichen Abständen zwanzigmal bei einer Deutschlehrerin Einzelunterricht genommen hat, um ein bisschen zu reden und sein Deutsch zu aktivieren. Er wollte nicht noch mehr Deutsch vergessen, denn er überlegt, nach Deutschland oder Österreich zu gehen, um dort zu arbeiten. Sowohl die frühere als auch die jetzige Freundin können gut Deutsch. Die jetzige hat ein halbes Jahr in Hamburg gearbeitet. Auch ein Freund, der ursprünglich B2-Niveau in Deutsch hatte, arbeitet jetzt in Düsseldorf bei Vodafone. Je besser man Deutsch und Englisch kann, desto größere Möglichkeiten hat man im Ausland zu arbeiten. „Aber nicht nur wegen dieser Möglichkeiten, sondern wegen meiner Identität ist es für mich wichtig, Deutsch nicht zu vergessen. Ja. Und natürlich kommt es aus der Kindheit.“ Er hat die Absicht, nach einigen Jahren im Ausland, „um fremde Kulturen kennen zu lernen“, doch nach R zurückzuziehen und dort eine Familie zu gründen. Er kann sich gut vorstellen, neben den deutschsprachigen Ländern auch nach Amsterdam, in die Niederlande zu gehen. K muss über diese Fragen aktiv nachdenken, denn würde er nichts tun, dann käme er nach London. Er ist allerdings nicht davon überzeugt, dass dies gut für ihn wäre. „Die niederländische Sprache ist irgendwo zwischen Deutsch und Englisch.“ Er denkt, er könnte in den Niederlanden manches verstehen, aber mehr als A1-Niveau traut er sich beim aktiven Sprachgebrauch nicht zu. Im weiteren Sinne hat er eine europäische Identität, er könnte nie außerhalb von Europa leben.

Er würde seinen Kindern nur wünschen, dass sie in R aufwachsen, und vielleicht den gleichen Weg gehen wie er: nach Budapest und ins Ausland und dann wohl zurück nach R, um dort zu sterben. In R verschwindet die deutsche Identität nicht, ganz im Gegenteil. Trotz Globalisierung wird man in R Deutsch lernen. Immer wieder erscheinen sogar deutsche Inschriften; Blasmusik und Tanz erfreuen sich großer Beliebtheit: 16- bis 20-jährige besuchen solche Veranstaltungen in Tracht. Mit dem folgenden Gedankengang rundet er das Interview ab: Wegen der Digitalisierung und Globalisierung sucht man alte Sachen. Sei es die Sprache seines Großvaters oder Vinylmusik. „Es ist interessant so eine Schallplatte in der Hand zu halten [er nimmt eine in die Hände]. Sie ist natürlich technologisch veraltet. Aber dieses Gefühl kann man bei Spotify z. B. nicht haben.“ Man kann Platten berühren, in einem Geschäft kaufen und in einer Vitrine aufbewahren.

#### **4.2 Eine Reflexion der Aussagen nach Ansätzen der Sprachlernmotivationsforschung**

Auch wenn die Darstellung der Rolle des Deutschen und Englischen und ihr Verhältnis in Ks Sprachbiographie begrenzt war, werden hier nun die auffälligsten Reflexionspunkte benannt. In den Forschungsprojekten, die im Kap. 3 vorgestellt wurden, wurden SchülerInnen, die aktiv und intensiv an einem Fremdsprachenlernprozess beteiligt sind, befragt. So können manche Aspekte in Ks größtenteils retrospektiven Reflexionen nicht zum Tragen kommen. Wiederum sind andere Einsichten schon viel ausgereifter vorhanden, und K selbst kann mit einer größeren Erfahrung über seine eigene Motivation berichten. Das mit K geführte und auf einen Aspekt beschränkte Interviewexzerpt ergibt zur ersten Ebene der von Csizér (2011, 14) erwähnten das meiste, nämlich zur Zielsprache (1), während wir vom Lernenden (2) und dem Lernmilieu (3) eher nur Indirektes erfahren. Zu letzterem kann man u. a. erfahren, dass K der Grundschule eine wichtige Bedeutung für seine Identität zuschreibt und Deutsch im Gymnasium wegen der Anfängergruppe als frustrierend empfand. Wie dort die Deutschstunden verliefen, blieb unerwähnt. Erweitern wir Ks Lernmilieu über das Klassenzimmer hinaus, dann können noch das Fernsehen und familiäre Kontakte zu Muttersprachlern hinzugefügt werden. Was das Englische anbelangt, könnte hier der Aspekt erwähnt werden, dass K in diesem Fall eine ungestörte Lernprogression zuteilwurde. Zum Punkt (2), Lernender, ist kaum etwas zu erfahren. Es ist anzunehmen, dass es keine großen Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch gab. K könnte mit gleicher Offenheit englischsprachige Impulse aus dem Umgang mit Computern oder seinen Erfahrungen mit Internet und Informationstechnologie der damaligen Zeit aufgenommen haben, wie er das deutschsprachige Fernsehen verfolgte.

Zum Punkt (1), Zielsprache, bietet das Exzerpt einen Überfluss an Informationen. Hier wird eine richtige Trennung zwischen Deutsch und Englisch in Ks Sprachbiografie sichtbar. Während Ks auf emotionale Werte ausgerichtete Einstellung fast vollständig dem Deutschen gilt und überdurchschnittlich positiv besetzt ist, werden dem Englischen aus der Sicht Ks hauptsächlich pragmatische Werte zugewiesen. Das Intellektuelle kommt bezüglich des Englischen eher im Beruf zum Tragen, wobei darauf zu schließen ist, dass es vor dem Deutschen bezüglich nicht-beruflicher Themen nicht verschlossen bleibt. In diesem Zusammenhang ist große Asymmetrie festzustellen, was den Kontakt zu Muttersprachlern anbelangt. Dabei stellt K etwa im Sinne von Csizér/Kormos (2008, 9) keine Ausnahme dar. Obwohl K gegenwärtig im Gegensatz zu seinem idealen Selbstbild genauso gut oder vielleicht besser Englisch kann als Deutsch, erfüllt ihn die Möglichkeit eines Wechsels nach London mit Unsicherheit und eher negativen Gefühlen. Es wäre zu weit gegriffen zu behaupten – obwohl es manche kleine Anzeichen dafür gibt – dass K Globalisierung, die bei ihm zumindest teilweise negativ besetzt ist, eng mit Englisch in Verbindung bringt. An dieser Stelle können auch Vergleiche von integrativer und instrumenteller Motivation (in Csizér 2007) angestellt bzw. das sog. Milieu betrachtet werden, das mit dem sprachlichen Selbstvertrauen korreliert und das auch das Bild von der Vitalität der Gemeinschaft der Zielsprache beeinflusst. Für all diese Bezüge finden sich im Interviewexzerpt zahlreiche Hinweise, aus denen zu schließen wäre, dass auch die Definition dieses Milieus selbst eine Bereicherung erfahren könnte, wenn Aspekte vonseiten des Deutschen berücksichtigt werden könnten.

Csizér/Lukács (2010), die auch den Motivationshintergrund der Sprachlernreihenfolge „Englisch vor Deutsch“ erforschen, stellen fest, dass Englisch nur als erste Fremdsprache ausschließlich positiv attribuiert wird und seine Wertevermittlerrolle als globale Lingua franca ungestört entfalten kann. In diesem Punkt wäre weitere Forschung nötig, um für das Deutsche gültige Feststellungen zu bekommen.

In Bezug auf die drei Hauptvariablen von Dörnyeis (2005, 2009) Sprachlernmotivationsmodell ist das Bild noch stimmiger, was die Rolle von Deutsch und Englisch in Ks Sprachbiographie anbelangt. K bringt explizit zum Ausdruck, dass in seinem idealen L2 Ich (1) Deutsch Vorrang hat (vgl. „Ich habe mir immer vorgestellt, dass...; „Ich bin sehr stolz, Deutsch zu sprechen, es nicht vergessen zu haben...“). Dies bedeutet natürlich nicht, dass er dem Englischen keine Aufmerksamkeit schenkt: es ist für seinen Beruf unabdingbar und daher eher der nächsten Variable zuzuordnen. In seinem ‚Wie ich sein sollte‘ L2 Ich (2) gibt es außer dem Englischen auch noch für das Deutsche Platz, auch wenn der dazu gehörende äußere Druck zum Großteil internalisiert wurde. Ks Formulierung „Man hat das Gefühl, dass man es weitermachen sollte“, d.h. das Erbe seines Großvaters und Vaters weiterführen und nicht: „ich möchte“ oder „will“ es fortsetzen, legt eine solche Interpretation nahe. Für die Sprachlernerfahrung liegen wiederum zu wenige Hinweise vor.

In Ks (Sprach-)Biographie ist seine Identifikation<sup>25</sup> mit der Tradition seiner Vorfahren offensichtlich. Csizér/Galántai (2012, 176) kommen zu dem Schluss, dass der Einfluss der Eltern auf alle drei oben genannten Variablen groß ist, überraschenderweise ist dieser Einfluss der Eltern sogar auf die dritte Ebene (das Milieu) fast so groß wie der des Lehrers. Durch Ks Sprachbiographie wird deutlich, dass es in bestimmten Milieus vorkommen kann, dass die z. T. fehlende Wirkung der Eltern – K redet mit seinen Eltern ausschließlich Ungarisch und es war nicht möglich mit seinem Vater auch nur einen kleinen Teil des Interviews auf Deutsch zu führen – durch andere wichtige Bezugs- und Autoritätspersonen, die vielleicht gar nicht mehr leben, mit denen man sich aber vielfach verbunden fühlt, ergänzt werden kann.

## 5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein erster Versuch unternommen, das Verhältnis des Deutschen und des Englischen als Fremdsprache im östlichen Europa aus einem neuen Blickwinkel zu beleuchten und zumindest ansatzweise Gründe dafür anzuführen, warum es zu DaFnE in dieser Region, um sowohl das Deutsch- als auch das Englischlernen zu begünstigen, eine Alternative geben sollte. Auf eine kurze Vorstellung der traditionell speziellen Rolle des Deutschen im östlichen Europa folgte eine Darstellung von Konzepten zur Spracherwerbsreihenfolge von Deutsch und Englisch. Hier war die Schlussfolgerung, dass eine Pattsituation der Argumente nur mit der Einbeziehung der Sprachlernmotivationsforschung aufzulösen ist. Diese befindet sich aber in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache generell in einer Randposition. In und für Osteuropa ist sie gar nicht existent. Im nächsten Kapitel wurden einige Gedanken der englisch-deutschen komparativen Sprachlernmotivationsforschung für Ungarn, speziell in Hinblick auf Deutsch, untersucht und samt den wichtigsten Variablen (Ebenen) der Dörnyeischen Motivationsforschung im letzten Kapitel praktisch auf eine exemplarische Sprachbiographie angewendet. Mein Ziel war dabei, erste mögliche Ansatzpunkte zu einer Sprachlernmotivationsforschung Deutsch als Fremdsprache im östlichen Europa zu beleuchten, die in Zukunft in der Mehrsprachigkeitsdidaktik Deutsch als Fremdsprache eigene Akzente setzen kann. Vor 15 Jahren schrieb Krumm (2003b, 48)

Nach wie vor wird Deutsch von vielen Menschen und in einer Reihe von Ländern auch im Schulwesen als erste Fremdsprache gelernt. Auch für die Funktion einer 1. Fremdsprache, die das Lernen weiterer Fremdsprachen vorbereitet, reichen vorliegende didaktische Konzepte nicht aus: ‚Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit‘ fordert ein Umdenken[.]“

25 Zur Identifikationssprache vgl. Hüllen (1992, 305) „Identifikation findet allemal mit einer Sprache als Ausdruck der Kultur statt, der ein Sprachnutzer angehört, oder für die er sich entschieden hat. Indem er in einer Sprache kommuniziert, beteiligt er sich am Ganzen der Kultur, für das sie steht, und an dem sie mitwirkt. Kommunikation ist aller Erfahrung nach allerdings auch möglich, ohne dass man sich ‚seiner‘ Identifikationssprache bedient. Man benutzt dann eine Sprache als Zeichensystem, das einer speziellen Kultur neutral bleibt.“



Da nach Krumm (2010, 208) 50% aller Deutschlernenden Deutsch als L3 und 20% als L4 sprechen, ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass ca. 20% Deutsch als L2 lernen. Die letztgenannte Zahl nimmt (auch) im östlichen Europa rasant ab. Der wichtigste Grund ist m. E., dass es hier keine Konzepte für das Lernen und den Unterricht von Deutsch vor/mit Englisch gibt. Dabei wäre es so sinnvoll, denn die Wirtschaft sucht in den letzten Jahren händeringend nach qualifizierten Arbeitskräften mit guten Deutschkenntnissen. Um zum Schluss noch einmal K, stellvertretend für einige in der Region, zu Wort kommen zu lassen: „Aber nicht nur wegen dieser Möglichkeiten, sondern wegen meiner Identität ist es für mich wichtig, Deutsch nicht zu vergessen. Ja.“

### Literaturverzeichnis

- Barabás, László (2008): Az idegennyelvek tanulásának sorrendjéhez. MANYE Kongresszus 2008. február 20-22. [Zur Reihenfolge des Erlernens von Fremdsprachen. MANYE-Kongress, 20-22. Februar 2008]. Mit Fußnoten versehenes unveröffentlichtes Manuskript des Referates.
- Bassola, Péter (2005): Vielfalt der deutschen Sprache aus ungarischer Sicht – didaktisch und methodologisch. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmayer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: IDF Jahrbuch 2004, S. 306-323.
- Benkő, Loránd (Hg.) (1993-1997): Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen. Bd. 1 A – koppant S. 1-794 (1993), Bd. 2 Kor – Zs. S. 795-1683 (1994), Bd. 3 Register (1997), Budapest: Verlag.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Näher dran – Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in deutsch.com. Eine Lehrwerkanalyse. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. 59/ 2017, S. 77 – 93.  
[http://www.vep-landau.de/fileadmin/user\\_upload/bzf/Hefte/bzf\\_2017\\_59.pdf](http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2017_59.pdf)
- Białek, Magdalena/Gester, Silke/Kontriková, Iveta/Kegyés, Erika (2017): Die deutsche Sprache als Arbeits- und Kommunikationssprache in der Wirtschaft der V4-Länder. In: Philipp/Ströbel (Hg.): Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa - Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Regensburg: Pustet Verlag, S. 435-457.
- Binder, Paul (2017): „25 Jahre nach der Wende - Deutsch is back again.“ Die sich verändernde Bedeutung der deutschen Sprache im Wirtschaftsleben Ungarns von der Wende bis heute.) In: Philipp/Ströbel (Hg.): Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa - Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Regensburg: Pustet Verlag. S. 458-465.
- Bitter, Ákos (2013): Deutsche Sprachelemente im Ungarischen als Hilfen beim kognitiven Erwerb des Deutschen – Einsichten aus Unterrichtseinheiten mit ungarischen Deutschlernern. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Bitter, Ákos (2016): Eine komparative Beschäftigung mit deutschen Elementen in Sprachen des östlichen Europa als gemeinsames Potenzial für hiesige Deutschdidaktiken. In: Bartoszewicz, Iwona/Małgorzewicz, Anna/Hartwich, Patricia/Białek, Magdalena/Czarnecka, Małgorzata (Hg.): Sprachen und Kulturen im Kontakt. Wrocław-Dresen: Neisse Verlag. (= Studia Translatorica 7), S. 281-290.
- Bitter, Ákos (2017a): Die besondere Rolle des Deutschen in Mitteleuropa als Grundlage für Profilelemente der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. In: BIG 7, 4. Kongress des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes 2014 Erfurt. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 29-36.
- Bitter, Ákos (2017b): Historische deutsch-ungarische Sprach- und Kulturkontakte als Thema im heutigen schulischen DaF-Unterricht in Ungarn? In: Maurer, Christoph (Hg.): Tagungsband – Eröffnungstagung FZ DiMOS 2014. Regensburg: Pustet Verlag, S. 163-174.
- Bitter, Ákos (2017c): Die Rolle der deutschen Lehnwörter in Werbemaßnahmen für die deutsche Sprache in Ungarn, der Slowakei und Tschechien. In: Zhu, Jianhua/Zhao, Jin/Szurawitzki, Michael (Hrsg.): Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. (= Germanistik zwischen Tradition und Innovation 6), S. 145-149.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium, S. 31-60.  
<http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/CM2.pdf>
- Cedden, Gülay/Onaran, Sevil (2005): Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2005.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/430/406>  
(Stand 01.04.2018)
- Cedden, Gülay/Onaran (2007): Psycholinguistische Aspekte für den Folgerwerb Deutsch (L2), dann Englisch (L3) in der Türkei. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3/2007, S. 1-9.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/342/332>  
(Stand 01.04.2018).
- Csizér, Judit (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálat. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében [Untersuchung der Sprachlernmotivation. Motivationelle Einstellung von Englisch und Deutsch lernenden SchülerInnen im Spiegel (?) ihrer Sprachwahl].  
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nyelvtanulasi-motivacio-vizsgalata> (Stand 01.04.2018).

- Csizér, Kata (2011): A csoportdinamikai folyamatok jelentősége a nyelvoktatásban [Die Bedeutung gruppodynamischer Prozesse im Sprachunterricht] In: Csizér, Kata/Holló, Dorottya/Károly, Krisztina (Hg.): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás: a csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban* [Dynamische Gruppe, dynamisches Lernen: die Rolle der Gruppendynamik beim Sprachlernen]. Budapest: Tinta, S. 11-23.
- Csizér, Kata/Kormos, Judit (2008): The role of intercultural contact in learning German in Hungary: a structural equation modelling approach. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:2.
- Csizér Kata/ Lukács, Gabriella (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. In: *System* 38 (2010), S. 1-13.
- Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: *Modern Language Journal*, 78, S. 273-284.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltán/ Ushioda, Emma (Hg.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters. S. 9-42.
- Dörnyei Zoltán/Csizér Kata/Németh Nóra (2006): Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albert/Riehl Claudia Maria (Hg.) (2008): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit*. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium, S. 15-30.  
<http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/CM2.pdf>
- Hessky, Regina (1995): Die Rolle der großen Verkehrssprachen in Ostmitteleuropa am Beispiel Ungarn. In: Wo-dak, Ruth & de Cillia, Rudolf (Hg.): *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagen-Verlag, S. 63-74.
- Hüllen, Werner (1992): Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. Über Probleme der Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 20, S. 298-317.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur/Hufeisen (Hg.): *Titel*. Ort: Verlag. S. 265-282.  
<http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/Hufeisen%20in%20Baur%20Hufeisen%202011.pdf>

- Kobilarov-Götze, Gudrun (1972): Die deutschen Lehnwörter der ungarischen Gemeinsprache. Wiesbaden: Harrassowitz-Verlag.
- Kocka, Jürgen (2000): Das östliche Mitteleuropa als Herausforderung für eine vergleichende Geschichte Europas. In: Zeitschrift für Ostmitteleuropaforschung 49 (2000) H. 2, S. 159-174.
- Kormos, Judit/Csizér, Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai [Die Wirkung der familiären Hintergrund auf die Fremdsprachenlernmotivation: Lehren aus den Forschungsergebnissen einer qualitativen Studie]. In: Magyar Pedagógia, Jahrgang 105. Nummer 1. S, 29-40.  
[http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kormos\\_MP1051.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kormos_MP1051.pdf)
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Fremdsprachenunterricht im Europa des 21. Jahrhunderts und die Rolle, die Deutsch als Fremdsprache dabei spielt und spielen sollte. In: Wolff, Armin/Lange, Martin (Hg.): Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa Beiträge der 29. Jahrestagung DaF in Kiel. Regensburg: FaDaF. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 65). S. 89-109.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing. Strasbourg: Verlag, S. 35-49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005a): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen In: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hg.): Gesamtsprachcurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Tübingen: Verlag, S. 27-36.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005b): Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre – Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen. In: Gogolin, Inge et al (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 129 – 137.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache? – Ein Interview von Dagmar Giersberg mit Hans-Jürgen Krumm, Goethe-Institut Online-Redaktion: <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/inf/de4568512.htm> (Stand: 09.11.2016).
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik 1. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Verlag, S. 208.
- Kurzová, Helena (1996): Mitteleuropa als Sprachareal. In: Acta Universitatis Carolinae – Philologica 5 Germanistica Pragensia XIII, s. 57-73.

- Mádl, Antal (1998): Statement zum Podium „Standortgebundenheit und Rückbezüglichkeit der Germanistik“ In: Grucza, Franciszek (Hg.): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Warszawa: Verlag, S. 561-567.
- Marx, Nicole (2018a): Von DaF zu DaFnE zu DaT zu DimK und zurück zu DaF (bzw. DaZ)? Ein Streifzug durch die Tertiärsprachenforschung und -didaktik in Deutsch als Fremdsprache. In: Merkelbach, Chris/Sablonty, Manfred (Hg): Darmstädter Vielfalt – 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit. Ort: Verlag, S. 19-35.
- Marx, Nicole (2018b): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21161178.html>
- NYEK kutatócsoport [Forschungsgruppe Sprachlicher Vorbereitungskurs] (2004): Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005-ös tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből [Bericht von der Erhebung zur englischen und deutschen Sprache unter den teilnehmenden SchülerInnen des Sprachlichen Vorbereitungskurses im ersten Halbjahr des Schuljahres 2004/2005], [www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/om\\_nyek\\_jelentes\\_2004\\_osz.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf)
- Newerkla, Stefan Michael (2011): Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen. Zweite, durchgehend überarbeitete und aktualisierte Auflage (= Schriften über Sprachen und Texte 7). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. <http://homepage.univie.ac.at/stefan.newerkla/Sprachkontakte.pdf>
- Petersohn, Roland (2006): „... in vielen Sprachen lernen.“ – Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht heute, Oldenburg: Verlag. <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2007/531/pdf/gehfre06.pdf>
- Philipp, Hannes/Ströbel, Andrea (Hg.) (2017): Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Regensburg: Pustet Verlag. (= FZ DiMOS Band 5).
- Riemer, Claudia (2005): L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: Wolff, Armin, Neubauer F, Riemer Claudia, (Hg.): *Sprache lehren – Sprache lernen*. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Vol 74. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 51-72.
- Riemer, Claudia (2006a): Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Küpperst, Almut/Quetz, Jürgen (Hrsg.): Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke. Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik. Berlin: LIT Verlag, S. 35-48.

- Riemer, Claudia (2006b): DaF-Lernende - alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas Paul, (Hg.): *Schwerpunkt: Innovationen - neue Wege im Deutschunterricht. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Vol 9. Innsbruck: StudienVerlag, S. 43-58.
- Riemer, Claudia (2008): Vom Sinn und Unsinn sprachenübergreifender Perspektiven in der Fremdsprachenforschung In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Meltzer, Eva/ Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachenspezifisch oder sprachenübergreifend*, Tübingen: Narr-Verlag. S. 178-188.
- Riemer, Claudia (2011): „Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache“. In: Barkowski, Hans/Demmig, Silvia/Funk, Hermann/Würz, Ulrike (Hg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 327–340.
- Schröder, Konrad (2009): Englisch als Gateway to Languages In: Fäcke, Christiane (Hg.): *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt am Main: Peter Lang S. 69-85.
- Sitarek, Adam (2006): Referenzielle Analyse der deutsch-polnischen und deutsch-englischen „falschen Freunde“ aus der Sicht der Deutsch-nach-Englisch-Didaktik in Polen. In: Kotin, Michail L./Zuchewicz, Tadeusz/Laskowski, Marek/Krycki, Piotr (Hg.): *Deutsch als Forschungsobjekt und als Studienfach. Synchronie – Diachronie – Sprachkontrast – Glottodidaktik*. Frankfurt a. M.: Verlag, S. 383-395.
- Szabó Fruzsina (2018), Szomorú eredmények a magyar diákok nyelvtudásáról: nagy a lemaradás a kisebb településeken [Traurige Ergebnisse von den Sprachkenntnissen ungarischer SchülerInnen: großer Rückstand in den kleinen In: [http://eduline.hu/nyelvtanulas/2018/6/26/idegen\\_nyelvi\\_meres\\_2017\\_eredmenyei\\_4VBNU](http://eduline.hu/nyelvtanulas/2018/6/26/idegen_nyelvi_meres_2017_eredmenyei_4VBNU) - letzter Zugriff 05.08.2018.
- Szépe, György (1975): Linguistics – applied linguistics – foreign-language acquisition In: Telegdi, Zsigmond et al (Hg.): *Modern Linguistics and Language Teaching*. Budapest: Verlag, S. 53-59.
- Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen  
<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/download/4159/4243>