

VÉKONY VALÉRIA

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program  
valeria@vekony.eu

## Írott nyelvi kétnyelvűség németországi magyar migráns gyerekek körében

According to the statistical data, more than half of the world's population is bi- or multilingual. Still, bilingual literacy is a lesser investigated area. Writing and reading in two languages, especially in the initial phase, have been and remain a controversial issue. People, who become bilingual under natural circumstances, in the linguistic environment, take up an interesting position in this discussion. In their case bilingualism quite often does not indicate biliteracy. The aim of the present study is to give an insight into the bilingual written language acquisition of Hungarian-German bilingual children living in Germany. In the second part of the study, we present the results of a survey carried out in 2011 focusing on the acquisition of literacy in a bilingual context.

### 1. Bevezetés

A tanulmány célja a kétnyelvű nyelvelsajátítás során fellépő egyes alapvető fogalmak tisztázása és a magyar-német írott nyelvi kétnyelvűség jellegzetességeinek bemutatása a Németországban élő másodgenerációs, migrációs háttérrel rendelkező magyar származású tanulók körében.

A ma talán legelfogadottabb kétnyelvűségi definíció értelmében az az egyén tekinthető kétnyelvűnek, akinek a mindennapi életben szüksége van két (vagy több) nyelv rendszeres használatára (Grosjean, 1992). A bevándorlók alapvetően életvitelszerűen tartózkodnak a befogadó országban, így egyértelműen megfelelnek a definíció követelményeinek. A németországi magyar származású migráns fiatalok az esetek többségében közel anyanyelvi szinten beszélnek a magyar és a német nyelvet. Az írott nyelvi kétnyelvűség kialakulásának feltételei azonban, szemben egyéb nyelvekkel (török, olasz stb.), nem kedvezőek. Ezt támasztja alá egy 2011-ben általunk lefolytatott kérdőíves felmérés is, amelynek idevágó eredményei ugyan csak egy szűk keresztmetszetet tükröznek a valóságnak, mégis bepillantást engednek a németországi magyarság magyar nyelvű literációs tapasztalataiba.

A dolgozatban a továbbiakban bemutatom *a magyar mint származási nyelv* oktatásának körülményeit, valamint kitérek a tanulócsoportokat jellemző módszertani sokrétűségekre is.

## 2. Terminológia: anyanyelv – idegen nyelv *versus* származási nyelv – második nyelv

A kétnyelvűek identitástudatának fejlődése és ezzel a nyelveikhez való viszonya gyakran tárgyalt téma a bilingvizmussal foglalkozó szakirodalomban (vö. Szabó, 1993; Bartha, 1999; Navracsics, 2000, 2004, 2010; Csiszár, 2004; Göncz, 2004; Rauch, 2007; Krumm, 2009;). A nyelvi és a kulturális hovatartozás a *nemzeti identitástudat* alapvető tartópillére, amely az egyénre vetítve elsősorban az anyanyelvben manifesztálódik.

A nemzetet alkotó egyedek számára ez evidens alapadottság, [...] Vannak azonban olyan élethelyzetek, amikor identitásunk szükségszerűen válik tudati reflexió tárgyává, amikor el kell gondolkodnunk azon, kik is vagyunk valójában. Nyilvánvalóan ilyen élethelyzet a kényszerű vagy önkéntes országváltás [...]. (Szabó, 1993: 235).

A migránsok első generációja számára általában nem okoz gondot a nyelvi és nemzeti identifikáció. Egyrészt magától értetődik az anyanyelv és a számukra idegen nyelv meghatározása, másrészt az etnikai hovatartozásuk is nyilvánvaló. A befogadó országban született vagy korán, a szüleivel kivándorolt második generáció esetében azonban felvetődik néhány kérdés, amelyek tisztázásához elengedhetetlen a kapcsolódó fogalmi rendszer rendezése.

### 2.1. Anyanyelv – idegen nyelv

Az anyanyelvi definíciók szűkebb értelemben rendszerint a hangzó nyelvre vonatkoznak és az elsajátítás során monolingvis környezetet feltételeznek. A legtöbbször idézett definíció Skutnabb-Kangastól (1997: 13-14) származik, aki négy tényezőt vesz figyelembe az *anyanyelv* meghatározásánál: azt a nyelvet tartja az anyanyelvnek, amelyet (1) először sajátít el az egyén vagy (2) amellyel mint anyanyelvével azonosulni tud, illetve a környezete anyanyelvi beszélőként azonosítja vele, vagy (3) az általa legjobban ismert nyelv, vagy (4) az általa legtöbbet használt nyelv. Következésképpen az egyén életében akár többször is változhat az anyanyelv, illetve több nyelv is annak tekinthető párhuzamosan.

Giay (1998: 19) az idegen nyelvvel állítja szembe az anyanyelvet:

Az *anyanyelv* (az első nyelv) tanulása egy egész életen át tart, s a megtanultak felhasználása korlátlan. Az *idegen nyelvek* tanulása azonban általában egy életszakaszra korlátozódik, az ismeretek megszerzése, felhasználása többnyire nem folyamatos és nem korlátlan, hanem az elsajátított lexikai, grammatikai ismeretektől függ.

A természetes úton kétnyelvűvé vált másodgenerációs migránsok esetében egyik definíció sem fejezi ki valósághűen az egyén nyelvekhez való viszonyát.

Kétnyelvű környezetben igencsak nehéz egy sorrendiség felállítása, hiszen a nyelvelsajátítás folyamata, amely magában foglalja a beszédpercepció és a beszédprodukció fejlődését, még egy nyelv elsajátítása során sem lineáris folyamat (vö. Gósy, 2005). A nyelvvel való tudatos azonosulás megítélése gyermekkorban szintén akadályokba ütközik, és a nyelvi kifejezőkészség megítélése (a legjobban ismert nyelv) sem nyújt egyértelmű támpontot (l. függelék).

A nyelvhasználat gyakoriságát tekintve általában egyéni helyzetektől függ, mikor melyik nyelvnek van prioritása a másikkal szemben. A nyelvek funkcióbeli különbségére (intimitás nyelve, játék nyelve, ismeretszerzés nyelve stb.) sincs egységes szabály, mivel a tapasztalat azt mutatja (Burkhardt Montanari, 2002a; Montanari, 2002b; Nodari/De Rosa, 2006; Leist-Willis, 2010), hogy a gyerekek egy családon belül is, tehát csaknem azonos körülmények között, másképp kezelhetik a nyelveket. Ebben az összefüggésben nagy jelentőséggel bír a család etnikai összetétele és nyelvi konfigurációja is. A homogén etnikumú családokból származó gyermekek általában a szüleik származási nyelvét használják egészen addig, amíg óvodába kerülnek. Receptív ugyan kapcsolatba kerülnek a társadalom nyelvével, de nincsenek arra kényszerítve, hogy használják azt. Azokban a családokban, ahol a szülők csekély mértékben vagy egyáltalán nem beszélnek a társadalom nyelvét, szinte minden esetben elutasítják annak használatát. Az ilyen típusú nyelvi felállás könnyen arra készteti a külső szemlélőt, hogy a családnyelvet tekintse a gyermek anyanyelvének, a társadalom nyelvét pedig idegen nyelvként kezelje a gyermek szemszögéből.

A heterogén etnikumú családoknál, ha csak tehetik a szülők, a kezdetektől fogva a Grammont és Ronjat névvel fémjelzett egy személy - egy nyelv stratégiát alkalmazzák, következésképpen ha a nyelvhasználat gyakoriságát vesszük alapul, két anyanyelvről beszélünk.

## **2.2. Származási nyelv – második nyelv**

A *származási nyelv* fogalma a bevándorlás szempontjából attraktív országokban terjedt el igazán. Németországban több évtizede jelentős migrációs mozgásokat tartanak nyilván, de a fogalom (köszönhetően a Pisa-felméréseknek) csak az elmúlt években kapott nagyobb visszhangot. Szűkebb értelemben az országhatárok átlépésével járó migráció következtében a másod- és harmadgenerációs migránsok körében kialakuló nyelvhasználat egyik attribútuma. Származási nyelvről tehát a társadalom hivatalos nyelvétől vagy nyelveitől eltérő nyelv rendszeres alkalmazása esetén beszélünk. Tágabb értelemben abban az esetben használjuk a fogalmat, amikor a társadalom nyelve megegyezik az egyén anyanyelvével, mint például a magyar Magyarországon vagy a német Németországban. Ezt támasztja alá a témát felölelő német szakirodalomban és sajtóban többször olvasható „Kinder nichtdeutscher

Herkunftssprache“ (nem német származási nyelvű gyerekek) kifejezés is. A fogalom használata tehát nem egységes.

Magyar viszonylatban Giay (1999: 19) a másod- és harmadgenerációs kivándorolt magyarság nyelvtanulásával kapcsolatban alkalmazza a *származási nyelv* fogalmát. Véleménye szerint ez a forma olyan specifikus vonásokat hordoz, amelyek elsősorban a kétnyelvűség különböző fokozataiban nyilvánulnak meg. Ismerete többnyire passzív, nem a kommunikáció elsődleges eszköze. Használata főképp a mikrokörnyezetre (család, az azonos származási országból kivándorolt ismerősök, barátok) korlátozódik.

A kivándorolt első generáció anyanyelve természetesen nem képes követni a származási országban élő beszélők nyelvi változásait. Többnyire lexikai, de akár szintaktikai vagy morfológiai hiányosságok is jellemezhetik, amit aztán továbbadnak a gyermekeiknek. A második generáció nyelve a befogadó ország nyelvi sajátosságait és az első generációtól átvett jellemzőket hordozza magán, miáltal a szülők anyanyelvének egy specifikus változatának tekinthető. A származási nyelv fogalma minden esetben kétnyelvűséget feltételez és szükségképpen etnikai színezetű.

*Második nyelvről* illetve második nyelvelsajátításról akkor beszélünk, ha az elsajátítás a célkultúra keretein belül történik. Idegen nyelvről és idegen nyelvelsajátításról akkor van szó, ha a tanulási folyamat a kiindulási kultúra kötelékében zajlik (Henrici-Vollmer, 2001: 8, idézi Kniffka – Siebert-Ott, 2009: 15; saját fordítás).

A második nyelv ismerete elengedhetetlen a mindennapokban való boldoguláshoz (munkahely, oktatás nyelve stb). Elsajátítása hétköznapi kommunikációs helyzetekben történik. Legfőbb jellemzője, hogy nem irányított, ezért a nyelvtani hiányosságok, artikulációs helytelenségek és egyéb szabálytalanságok, szemben az irányított idegennyelv-tanulási helyzetekkel, nem kerülnek javításra.

A nyelv a kommunikáció elsődleges eszközeként határtalanul fontos szerepet játszik a társadalmi integráció szempontjából. Alapvető funkcióit, mint az információközvetítés, az önkifejezés, képzeletbeli és elvont tárgyak megjelenítése, bármely nyelven kielégítheti a két- vagy többnyelvű egyén.

A fent ismertetett definíciók függvényében az első generációs kivándorolt felnőttek esetében indokolt az anyanyelv - idegen nyelv terminusok használata. Gyermekek és fiatalok esetében származási és második nyelvről beszélünk, attól függetlenül, hogy az érintettek a befogadó vagy a származási országban születtek, és később vándoroltak ki. A különbség a nyelvtudás fokozataiban keresendő: miközben az iskolai tanulmányaik megkezdése után kivándorolt gyermekek és fiatalok ismerik származási nyelvük írott változatát, a befogadó országban születettek nagyrészt nem tudnak írni és olvasni ezen a nyelven.

## **A literáció szerepe a migrációs háttérrel rendelkező gyermekek körében**

### **2.3. Literáció és biliteráció**

*Literáció* alatt tágabb értelemben az írásbeliséget értjük, de felfogható műveltségként, az írás - olvasás képességének birtoklásaként is. A literációval kapcsolatos tapasztalatok nemcsak a tudás gyarapítását szolgálják, hanem segítenek összefüggések, kapcsolatok létrehozásában, a szókincs gyarapításában és a kifejezőkészség csiszolásában is (Kabuto, 2011). A szakirodalom az egyéni pszichológiai aspektusok figyelembevételével a literáció három tágan értelmezett kategóriáját különbözteti meg: *funkcionális, kulturális és kritikai* (Carvacho Del Toro, 2004). *Funkcionális literációról* az írás és az olvasás elementáris formáinak birtoklása esetén beszélünk. *Kulturális literáció* alatt azon kulturális összefüggések (ideológia, értékrend, vallás) felismerésének a képességét értjük, amelyek hálójában az írott szövegek születnek. A *kritikai literáció* a skála legmagasabb foka, előfeltétele a kulturális literáció szintjének biztos kezelése. Birtokosa gond nélkül képes felismerni az írott szövegek mögött meghúzódó komplex nézeteket, valamint világosak számára a szöveg alkotásának indikátorai és mondanivalója.

Kultúránkban a gyermek beleszületik az írásos környezetbe, vagyis jóval az iskolába kerülés előtt van némi fogalma a könyvekről, a betűk világáról, az írás funkciójáról és annak eszközeiről (Szinger, 2009).

Így szerencsés esetben már a legkisebb gyerekek is kapcsolatba kerülnek az írásbeliséggel a szüleik által felolvasott mesék, illetve a képeskönyvek nézegetése során. Később megtanulják leírni a nevüket, és fokozatosan rájönnek, hogy a beszélt nyelvnek van egy papírra vetett, írott változata is. Ez a folyamat alapvető feltétele az iskolában való boldogulásnak.

Kétnyelvű környezetben a literáció megnevezés helyett a *biliteráció* terminus használatos, utalván két nyelv írásrendszerének elsajátítására és használatára. Angolszász nyelvterületen 'bilingual literacy', német nyelvterületen 'Bilingualität'-ként már ismert a biliteráció fogalma (Vékony, 2011: 109). A folyamat vizsgálható egy nyelvi és kétnyelvű közegben, felnőtt és gyermekkorban is.

A biliteráció nem szükségszerű velejárója a migráció következtében kialakult kétnyelvűségnek, ezért a legtöbb esetben nem képezi részét a nyelvi szocializációnak (Siebert-Ott, 2006). A kétnyelvű első nyelv elsajátításhoz és a korai kétnyelvűség vizsgálatához hasonlóan szükség volna több, a biliterációs folyamatok feltárására irányuló kutatásra (Günther, 1988 idézi Siebert-Ott, 2006: 539), hiszen az időközben monumentális méreteket öltött migrációs folyamatok következtében megannyi gyermek válik akarva-akaratlanul – még ha csak időszakosan is (temporális bilingvizmus) – kétnyelvűvé. Többnyire születésüktől fogva érintkeznek két nyelvvel rendszeresen, de az sem ritka, hogy idősebb korukban kerülnek először kapcsolatba a második nyelvükkel.

### 3.2. A biliteráció és a metanyelvi tudatosság

A migránsok nyelvi szocializációja során a hangzó és részben az írott nyelv elsajátításának körülményei egyedülállóak, és több vonatkozásban eltérnek az idegen nyelvek tanulásától. Az iskolai keretek között minden esetben megismerkednek a nyelvtanulók az általuk választott nyelv *hangzó* és *írott* változatával is. A természetes módon bilingvissé vált gyerekekre azonban az esetek többségében nem jellemző ez a dichotómia. A befogadó ország oktatási rendszerének részévé válva tartósan kapcsolatba kerülnek annak írott nyelvével, viszont a származási nyelvük írott változatának ismerete elmarad. Felvetődik a kérdés, hogy egyáltalán szükség van-e arra, hogy a migráns gyermekek a származási nyelvükön is megtanuljanak írni és olvasni, és ha igen, milyen hatással van ez a második nyelvükön való tanulásra és ezzel a befogadó ország társadalmába való integrációs folyamatokra.

Kuyumcu (2007: 34) a következőképpen írja le a németországi migráns tanulók iskolai helyzetét:

A migrációs háttérrel rendelkező gyerekek egynyelvű társaiknál lényegesen gyakrabban küzdenek nehézségekkel az iskolában az írásbeli feladatok (fogalmazás, tartalmi összefoglalások) megoldásánál.

A beiskolázás akadályát zökkenőmentesen veszik, hiszen a hétköznapi boldoguláshoz szükséges kommunikatív kompetenciájuk fejlettsége kielégítő. A *face-to-face* kommunikáció során egyes nonverbális elemek, mint a gesztikuláció, mimika alkalmazásával kompenzálják az esetlegesen felmerülő nyelvi problémákat. Az iskolában ezzel szemben speciális nyelvi, kognitív képességekre van szükség, amelyek hiánya általában nem derül ki az óvodában. Knapp (1999) 'rejtett nyelvi nehézségekről' beszél ebben az összefüggésben.

Cummins (2000) a nyelvtudás két dimenzióját állítja szembe egymással: a *BICS* (basic interpersonal communicative skills) alatt azokat a beszélt nyelvi kommunikációhoz szükséges alapvető képességeket érti, amelyek megléte a hétköznapi boldoguláshoz szükséges, tehát távol áll az iskolai nyelvhasználattól. A *CALP* (cognitive academic language proficiency) fogalmát a tanulási nyelvi kompetenciával kapcsolatban alkalmazza. Ez az iskolai képzés nyelvi alapja. Eszköze az írásbeliség, és bizonyos mértékig független az adott nyelvtől. Leglényegesebb tulajdonsága, hogy képessé teszi az egyént arra, hogy a nyelvet kognitív eszközként használja.

Jeuk (2010: 52) felhívja a figyelmet a fogalmi páros és az ugyancsak Cummins nevéhez fűződő *interdependencia-hipotézis* interakciójára, és levonja a következtetést, hogy az idősebb korokban bevándorolt migráns gyerekek az első nyelvükön már megszerezték a szükséges tanulási kompetenciákat, amelyeket aztán sikeresen alkalmaznak a második nyelvükben is. A születésüktől fogva kétnyelvű migráns gyermekek esetében azonban hiányzik ez a készség. A *CALP* kialakulása a kognitív folyamatok fejlődése során csak egy

későbbi időpontban történik meg, ami összefüggésbe hozható az írásbeliség terén fellépő hiányosságaikkal.

### **A magyar mint származási nyelv Németországban**

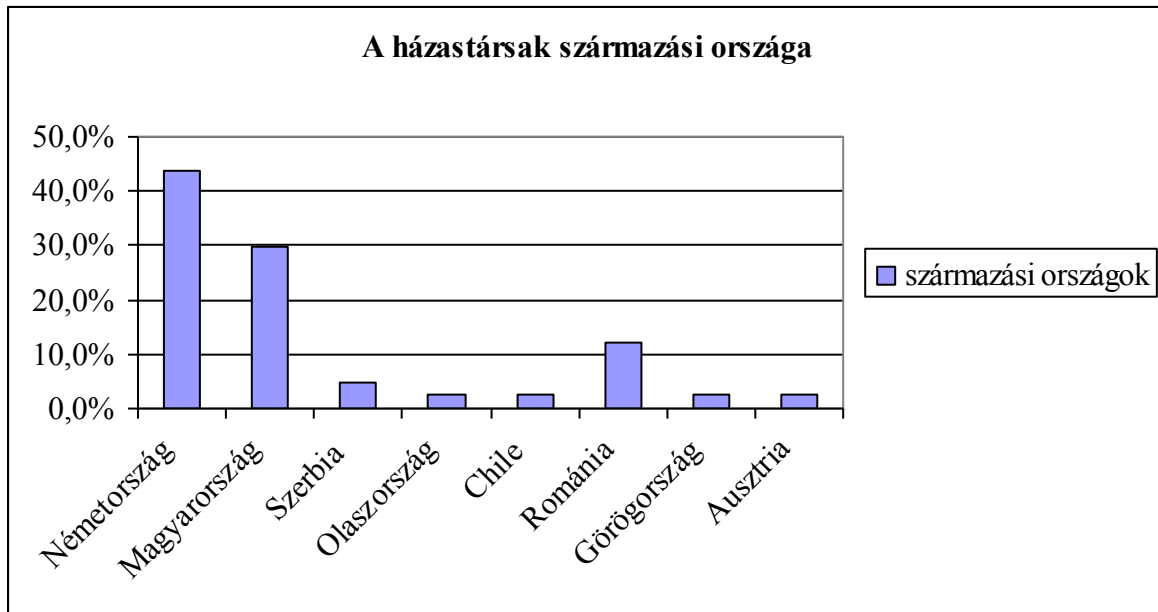
2011-ben kérdőíves felmérést végeztünk azzal a céllal, hogy felmérjük a Németországban élő magyar származású migránsok nyelvhasználati szokásait és literációs, biliterációs tapasztalatait. (A dolgozatban csak a literációs tapasztalatokra vonatkozó válaszokat dolgoztuk föl.) A kérdőíveket tartalmilag két csoportba tagoltuk, így a szülőkről és a részben vagy teljesen magyar származású, Németországban beiskolázott tanulókról is adatoltunk információkat. A szülőknek szóló magyar nyelvű kérdőívet 42 adatközlő küldte vissza. A tanulók választhattak a magyar és német nyelven összeállított kérdéssorok között. Tőlük összesen 39 adatlapot kaptunk vissza, amelyekből 30 magyar és 9 német nyelvű volt. A kérdőívek kitöltésére hagyományos módon (papíron) és elektronikus úton, az interneten keresztül is lehetőséget biztosítottunk. Erre azért volt szükség, hogy olyan adatközlőket is elérjünk, akik nem tagjai valamelyik szombati magyar iskolának (lásd 2.6. fejezet). Az adatokat az SPSS 20.0 verzióval elemeztük.

### **2.4. Az etnikai hovatartozás és az anyanyelv viszonya**

A gyermekek olvasáshoz való viszonya összefüggést mutat a gyermek környezetével, a szülők literációs szokásaival (vö. Czahesz, 1996; Szinger, 2009) és kétnyelvű környezetben a családban beszélt nyelvekkel is. A Németországban élő kétnyelvű magyar-német gyermekek literációs tapasztalatainak elemzése szempontjából ezért elengedhetetlen az első generáció, azaz a szülők anyanyelvének és egyben származási országának a megállapítása. Helytelen volna azt feltételezni, hogy minden ott élő magyarul beszélő egyén magyar származású és kizárólag etnikailag homogén magyar-magyar vagy heterogén magyar-német házasságot folytat, ezért megkérdeztük a szülőket a származási országukról.

A kérdőívet kitöltők 81,0% -a Magyarországot, 16,7% Romániát és 2,4% Szerbiát jelölte meg származási országgént, miközben 100% vallotta magát magyar anyanyelvűnek.

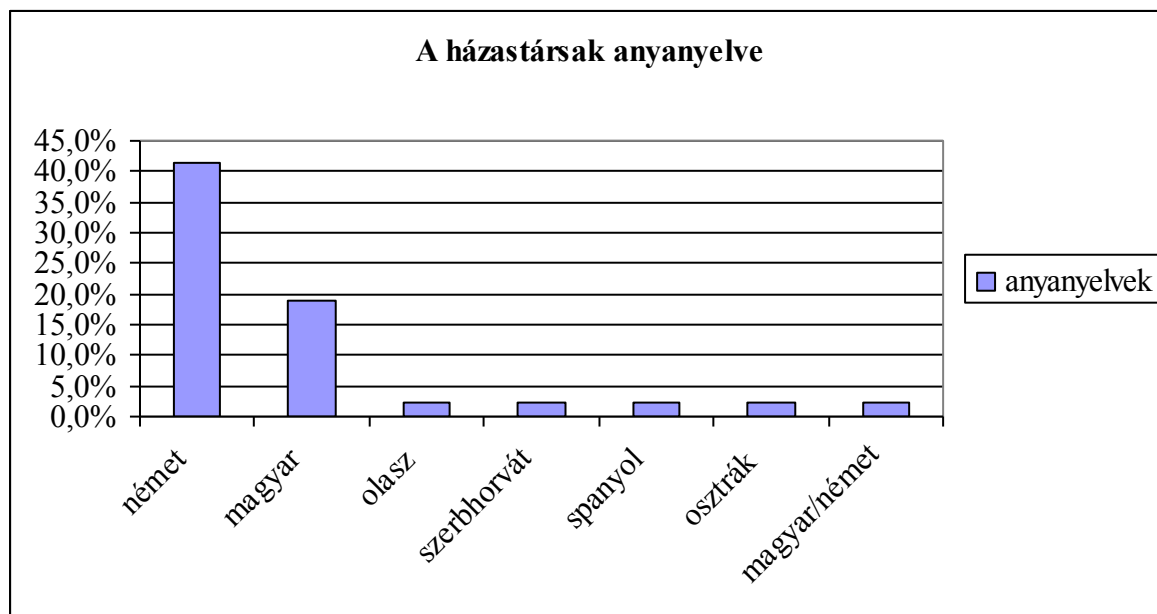
A házastársak esetében szélesebb a spektrum a származási országok tekintetében, összesen nyolc ország szerepel a válaszokban (1. ábra).



1. ábra: A házastársak származási országa

43,9% Németországot adta meg származási országnak, 29,6% Magyarországot és 12,2% Romániát. 4,9% Szerbiából és 9,6% egyéb országokból származik. Összevetettük az adatközlők és a házastársak származási országait is, és megállapítottuk, hogy a kitöltők 42,5%-a él homogén etnikumú házasságban, és 57,5% folytat heterogén kapcsolatot (2. függelék). Egy adatközlő nem adta meg a házastársa adatait, ezért ez a kérdőív itt nem értékelhető.

Mivel a kitöltők esetében az anyanyelv alapján 19,1% határontúli magyarnak minősült, vizsgálat alá vetettük a házastársak anyanyelvét is (2. ábra). Azt akartuk megtudni, hogy milyen mértékben egyezik meg a származási ország alapján elvárt anyanyelv a megadottal.



2. ábra: A házastársak anyanyelvének a megoszlása

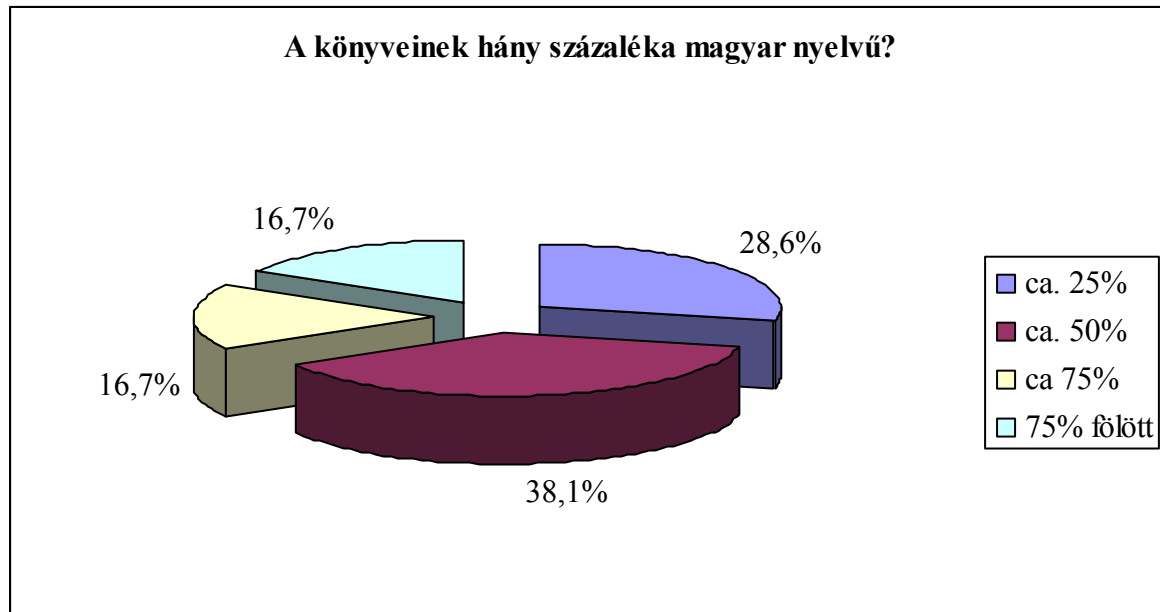
A házastársak 46,3% -ban jelölték meg a magyar nyelvet anyanyelvként és 41,5% -ban a németet. Egy személy két nyelvet (magyar és német) adott meg anyanyelvként. Egy személy ugyan német anyanyelvű, de fontosnak tartotta megjegyezni, hogy ausztriai születésű és osztrák németet beszél, ezért külön kategóriába került. A házastársak származási országának és anyanyelvének összevetése után 34,16 % -ban adatoltunk eltérést.

A rendelkezésünkre álló adatokból megállapítottuk, hogy az adatközlők (N=83) 73,49%-a magyar és 10,48% német anyanyelvű. 4,87% adott meg egyéb anyanyelvet, 1,20% két anyanyelvű (magyar-német). Az *anyanyelv tekintetében* a házaspárok (N=41) etnikai megoszlása a következő módon alakul: 53,75% folytat homogén és 46,35% heterogén kapcsolatot.

A tanulók kivétel nélkül életvitelszerűen élnek Németországban. 64,1%-uk ott is született, 33,3% Magyarországot és 2,6% Szerbiát jelölte meg születési országának.

## 2.5. Literációs tapasztalatok

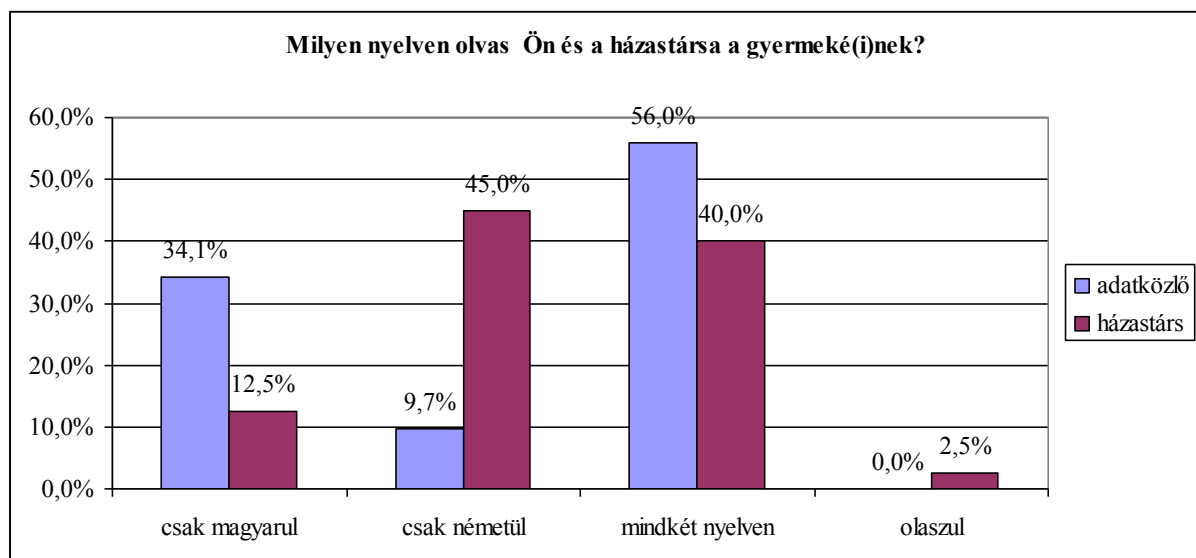
A szülők hozzáállása jelentősen befolyásolja a gyermekek olvasási kultúrájának az alakulását, ezért megkérdeztük az adatközlőket azzal kapcsolatban, hány könyvük van otthon, és milyen arányban tartanak magyar és német nyelvű könyveket. 65,9% 300-nál több könyv sorakozik a polcokon. 22,0% 100-300 darab közé becsülte a könyvei számát, és 12,2% rendelkezik 100-nál kevesebb könyvvel. Arra a kérdésre, hogy a könyvek hány százaléka magyar nyelvű, a következő válaszok születtek (3. ábra).



3. ábra: A magyar-német nyelvű könyvek aránya a szülőknél

Az adatközlők 38,1%-a fele-fele arányban tart otthon magyar és német nyelvű könyveket. 33,4% rendelkezik több magyar nyelvű könyvvel és 28,6% több német nyelvűvel. Magyar nyelvű gyermekkönyve mindenkinek van otthon.

Abból indultunk ki, hogy a felolvasás tekintetében a kétnyelvű környezetben élő családokban nagyon vegyes nyelvhasználati szokásokkal számolhatunk. Feltételeztük, hogy azok a szülők, akik idegen nyelvként beszélik a németet, nemcsak a hétköznapi kommunikáció során alkalmazzák a nyelvet, hanem akkor is, ha felolvasásra, mesélésre kerül sor. Megkérdeztük az adatközlőket és a házastársakat, hogy milyen nyelven olvasnak föl a gyermekeiknek. A kérdésre adott válaszokat a 4. ábra és a 3. függelék foglalja össze.

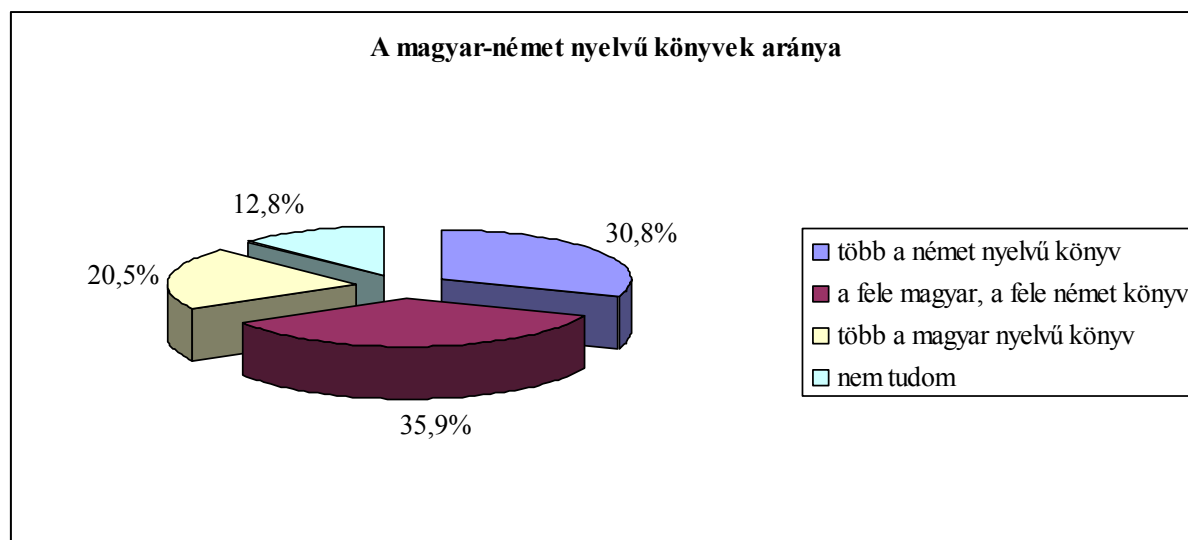


4. ábra: A felolvasás nyelve a családokban

Az adatközlők 100%-ban vallották magukat magyar anyanyelvűnek, 56,0% mégis mindkét nyelven olvas a gyermekeinek és 9,7% kizárólag a német nyelvet részesíti előnyben. A magyar nyelvet 34,1% használja. A házastársak esetében 41,5% vallotta magát német anyanyelvűnek, mégis a házastársak (N=41) 45,0%-a olvas föl kizárólag németül. 40,0% választja mindkét nyelvet, és 12,5% csak magyarul olvas.

Az a feltételezésünk, miszerint a szülők a felolvasásnál nem ragaszkodnak az anyanyelvükhöz, beigazolódott.

A tanulókat is megkérdeztük arról, hogy körülbelül hány darab könyvet tartanak otthon. 66,7% rendelkezik 50-nél több könyvvel. 25,6% 20-50 közé és 7,7% 0-20 közé becsülte a kötetek számát. Ugyanúgy mint a szülőknél, náluk is kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen arányban tartanak otthon (az iskolai könyvek kivételével) magyar és német nyelvű könyveket (5. ábra).



5. ábra: A magyar-német nyelvű könyvek aránya a tanulóknál

35,9% fele-fele arányban rendelkezik magyar és német nyelvű könyvekkel. 30,8%-nak több német és 20,5%-nak több magyar könyve van. Az 1. táblázat a szülők és a tanulók könyveinek nyelvenkénti megoszlását mutatja be. A legnagyobb százalékban (szülők 38,1%, tanulók 35,9%) mindkét generáció fele-fele arányban tart otthon magyar és német nyelvű könyveket. Jelentős eltérés mutatkozik a „több a magyar nyelvű könyv” és a „több a német nyelvű könyv” kérdésekre adott válaszokban. A szülőknél több magyar nyelvű, a tanulóknál pedig inkább több német nyelvű kötet sorakozik a polcokon, ami minden valószínűséggel a német nyelvű környezet számottevő befolyására vezethető vissza a diákoknál.

1. táblázat: A magyar és a német nyelvű könyvek aránya a családokban

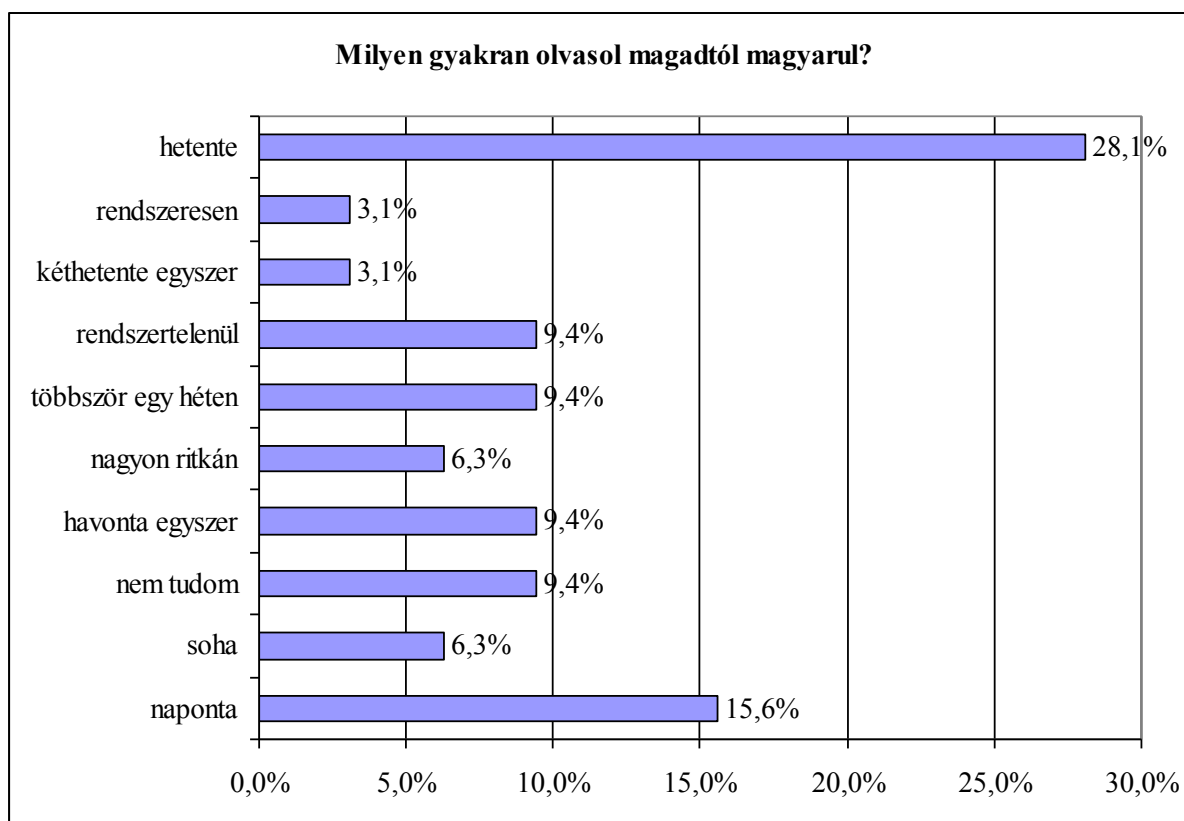
| A könyvek aránya           | Szülők (%) | Tanulók (%) |
|----------------------------|------------|-------------|
| Fele magyar – fele német   | 38,1       | 35,9        |
| Több a magyar nyelvű könyv | 33,4       | 20,5        |
| Több a német nyelvű könyv  | 28,6       | 30,8        |
| Nem tudja megmondani       | 0,0        | 12,8        |

A szülőknek szóló kérdőív konkrétan két kérdést tartalmazott a gyermekek literációs tapasztalataira vonatkozóan. Azzal kapcsolatban tettünk fel kérdést, hogy az iskoláskorú gyerekek tudnak-e magyarul írni és olvasni. A szülők válaszait a 2. táblázat foglalja össze, miszerint a kétnyelvű (magyar - német) iskoláskorú gyermekek 82,60 %-a tud olvasni és 68,08 %-a írni magyarul.

2. táblázat: A magyarul olvasni és írni tudó gyermekek aránya

|                | Tudnak magyarul olvasni a gyermeke(i)? |         | Tudnak magyarul írni a gyermeke(i)? |         |
|----------------|----------------------------------------|---------|-------------------------------------|---------|
|                | Igen                                   | Nem     | Igen                                | Nem     |
| <b>Tanulók</b> | 82,60 %                                | 17,39 % | 68,08 %                             | 31,91 % |

A tanulóknak szóló kérdőívben természetesen arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen gyakran olvasnak maguktól a tanulók magyarul (6. ábra). Mivel sokféle válaszra számítottunk, ezért nyílt végű kérdést fogalmaztuk meg.

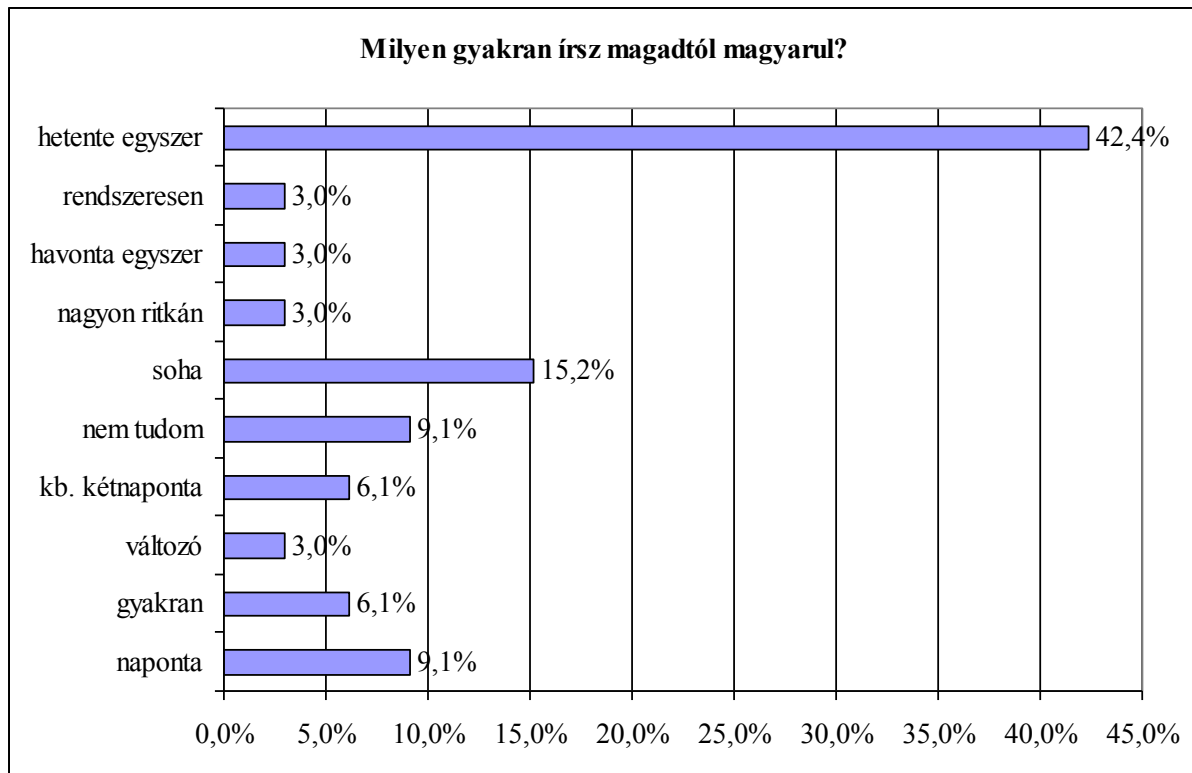


6. ábra: A magyar nyelven való olvasás gyakorisága

A többség (28,1%) hetenkénti gyakorisággal olvas. A kérdés eredetileg arra vonatkozott, hogy *maguktól* milyen gyakran olvasnak a tanulók. A válaszokból azonban arra következtettünk, hogy azok a diákok, akik a “hetente” választ adták meg, mindössze a magyar tanórákra való felkészülés (házi feladat) során, illetve az általában heti egyszeri alkalommal (4. függelék) tartott tanórákon olvasnak.

15,6% napi rendszerességgel forgat magyar nyelvű könyveket ellenben a tanulók 6,3%-val, akik ugyan tudnak magyarul olvasni, de soha nem teszik azt. Összességében elmondható, hogy a Németországban élő, magukat magyar származásúnak valló tanulók kapcsolatba kerülnek magyar nyelven írott olvasmányokkal, de egy kis százaléktól eltekintve rendszertelenül olvasnak magyar nyelven.

A magyar nyelven való írás körülményei a tanulóknál hasonlóan alakulnak az olvasáshoz (7. ábra).



7. ábra: A magyar nyelven való írás gyakorisága

A tanulók jelentős százaléka 42,4% hetente egyszer ír magától magyarul. Ugyanúgy, mint az olvasásnál, ebben az esetben is összefüggést fedeztünk fel a tanórák és a magyarul való írás gyakorisága között.

A rendelkezésünkre álló adatokból megállapítottuk, hogy a Németországban élő adatközlők nemcsak a hangzó nyelv, hanem az írott magyar nyelv iránt is érdeklődést mutatnak. A tanulónak szánt kérdőíveket kitöltő gyermekek és fiatalok átlagéletkora 10,5 év, ezért abból indulunk ki, hogy nagyrészt szülői kezdeményezésre tanulnak magyarul írni és olvasni.

## 2.6. A magyar mint származási nyelv tanításának körülményei

A Németországban 1999 január elsején hatályba lépő *Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája* meghatározása értelmében a magyar nem minősül kisebbségi nyelvnek Németországban, ezért az oktatása nem számíthat jelentős támogatásra. Az ott élő magyarság az önkéntes alapon, privát kezdeményezések következtében létrehozott úgynevezett „szombati iskolák” keretében oldja meg a magyar nyelv és kultúra közvetítését.

A származási nyelven való oktatás alapvető feltétele az egyén nyelveihez való viszonyának a megállapítása. Erre elsősorban didaktikai szempontból van szükség, hiszen más stratégiát követel a magyar mint anyanyelv, illetve a magyar mint idegen nyelv vagy származási nyelv tanítása. 2008-ban a *Stuttgarti Kulturális Intézet* és a *Németországi Magyar Szervezetek Szövetsége* életre hívta a *Magyar Iskolák Németországban* programot, amely célja az országban élő

pedagógusok közreműködésével egy kerettanterv kidolgozása a magyar származású gyermekek és fiatalok számára. A fő irányvonalat a magyar nyelv és részben irodalom oktatása adja meg, de a kultúra (néptánc, dalok, népszokások, ünnepek) és a történelem, földrajz oktatása is szerepet kap benne.

A Németországban működő magyar iskolák feltérképezése jelenleg is folyamatban van. Felkutatásuk komoly akadályokba ütközik, mivel tudtunkkal nem létezik hivatalos nyilvántartás. Az internet segítségével eddig 15 intézményt találtunk, amelyek összesen 13 városban tevékenykednek (3. táblázat).

3. táblázat: Németországban működő magyar szombati iskolák

| VÁROS             | ISKOLA                                                                                                                     |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Augsburg          | • Augsburgi Hétvégi Magyar Óvoda és Iskola                                                                                 |
| Berlin            | • Brunszvik Teréz Társaság                                                                                                 |
| Darmstadt         | • Danubius e.V. Ungarischer Sprach-und Kulturverein                                                                        |
| Erding            | • Erdingi Magyar Óvoda és Iskola                                                                                           |
| Frankfurt am Main | • Lingua Hungarica Lehrerverein<br>• Csodaország Spiel- und Lernklub zur Förderung der ungarischen Sprache und Kultur e.V. |
| Freiburg          | • Freiburgi Magyar Óvoda és Iskola                                                                                         |
| Göttingen         | • Hannoveri Magyar Ovi-Suli                                                                                                |
| Ingolstadt        | • “Petőfi Kör” Magyar Kultúregyesület                                                                                      |
| Karlsruhe         | • <b>Baden-Württembergi Magyarok Napközi Otthona</b><br>• Magyartanítás Karlsruhében (GUSchUK)                             |
| München           | • Münchener Magyar Bébi-Mama Kör és Hétvégi Magyar Iskola                                                                  |
| Stuttgart         | • Magyar Iskola Stuttgart                                                                                                  |
| Ulm               | • Tulipán Ulmi Magyar Iskolaegyesület                                                                                      |
| Wiesbaden         | • Hungarolingua Lehrerverband e.V.                                                                                         |

A régiók földrajzi adottságai nagy mértékben befolyásolják az iskolák látogatottságát, ezért az egyes városokban ugyancsak eltér a tanulók létszáma: 5 és 85 között mozog (2008-ban a Stuttgarti Magyar Kulturális Intézetben tartott előadás adatai alapján). A déli és ezzel Magyarországhoz közel fekvő Münchenben valószínűleg több magyar származású egyén él, mint az északi városokban, ezért nagyobb az esélye annak is, hogy többen kezdenek el tanulni, magyarul írni és olvasni.

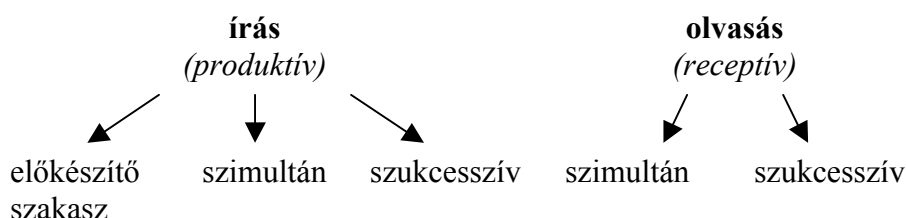
A Németországban több éve magyart oktató pedagógusok felfigyeltek arra, hogy tanítványaik ugyan anyanyelvi szinten beszélnek magyarul, ugyanakkor a magyart anyanyelvként elsajátító gyermekeknél gyakrabban küzdenek nyelvi problémákkal (artikuláció, szókincs, interferencia-jelenségek a beszédben és a helyesírásban). Idegen nyelvként azonban nem taníthatják a magyart, hiszen egészen más rálátásuk, viszonyuk van a gyerekeknek a magyar nyelvhez, mint egy teljesen idegenajkú egyénnek (vö. Illés-Molnár, 2009). A *magyar mint származási nyelv* oktatása köztes megoldásként fungál a *magyar mint anyanyelv* és a *magyar mint idegen nyelv* között annak reményében, hogy ez a leghatékonyabb módszer a migrációs háttérrel rendelkező gyermekek oktatására. Az iskolák működésének a feltérképezése során nyert információk alapján megállapítottuk, hogy a tanárok a tananyag közvetítése során más és más pontra helyezik a hangsúlyt, így a származási nyelven való oktatás során a magyar nyelv közvetítése tekintetében több módszertani megközelítéssel is találkozunk.

Az írás és az olvasás tanulása két nyelven komplex feladat elé állítja mind a pedagógusokat mind a tanulókat. A különböző módszertani megközelítések alapját az *alfabetizációs szakasz* tervezésének több lépcsőben zajló lehetősége adja. *Alfabetizáció* alatt azt a folyamatot értjük, amely során a nyelvtanuló megtanulja az adott nyelv betűkészletét írni és olvasni. Egynyelvű környezetben az iskolát rendszeresen látogató tanulók körében ez általában nem okoz gondot. Kétnyelvű közegben, ez a mi esetünkben magyar-német, azonban több tisztázatlan kérdés is felszínre kerül. Talán a legkézenfekvőbb, hogy melyik nyelven tanulja meg a gyermek először a betűk írását? A sorrendiséget illetően három lehetőség kínálkozik: a magyar betűkészlet a némettel szimultán, szukcesszív vagy iskolaelőkészítő korban való tanulása. Mindegyik forma rejt előnyöket és hátrányokat is.

Az alfabetizáció módszertanához tartozik, hogy a kezdeti szakaszban a gyermek a nyomtatott vagy az írott betűket, vagy mindkét változatot tanulja-e meg. Németországban a legtöbb tartományban első osztályban csak a nyomtatott betűk írását tanítják az iskolákban. Először második osztályban találkoznak a tanulók az írott formával, ezért addig nem is tudják azt olvasni. Magyarországon ezzel szemben a nyomtatott és az írott betűk írása is részét képezi az alfabetizációs folyamatnak. Az írásképet mindkét nyelven az írott betűk formája

és összekapcsolási módja adja meg, amely eltér a magyar és a német nyelvben. Azok az iskolák, amelyek a származási nyelv tanítása során a magyar folyóírást is tanítják, magasabb számban találkoznak interferencia-jelenségekkel, mint azok, amelyek kihagyják ezt. Természetesen nemcsak a magyar nyelvben, hanem a németben is megjelenik ez a jelenség, ezért fontos, hogy a német pedagógusok tudjanak arról, hogy a gyermek magyarul is tanul írni. Így be tudják azonosítani az ilyen irányú elírásokat és azáltal, hogy tolerálják a hibákat, átsegítik a gyerekeket ezen a feltételezhetően átmeneti szakaszon.

A *receptív olvasás* készségének tanulása szintén több irányból közelíthető meg: kétnyelvű környezetben egyrészt az alfabetizációs szakasszal párhuzamosan, másrészt annak lezárulása után, szukcesszív módon van rá lehetőség (8. ábra).



8. ábra: A kétnyelvű írott nyelvi kompetencia kialakulásának lehetséges változatai

A gyakorlat a 8. ábrán bemutatott elemekből építkezik. Így működnek Németországban olyan iskolák, amelyekben a magyar betűk tanulását az előkészítő szakaszban végzik, de a tényleges írásra és olvasásra csak később, párhuzamosan kerül sor a némettel. Mások csak olyan gyermekek tanítását vállalják, akik már tudnak németül írni és olvasni.

A legkomolyabb kihívás elé a *szimultán módszer* (az írás és olvasás tanulása párhuzamosan a némettel) állítja a pedagógusokat, hiszen ebben az esetben számíthatnak a legnagyobb számú interferencia-jelenségre mind magyar, mind német oldalon.

A *szukcesszív módszer* Cummins elméletére (lásd 0.) támaszkodik. Ebben az esetben a német alfabetizációs szakasz lezárulása után kezdik el tanulni a gyerekek a magyar ábécét. A szukcesszív módszer hátterében nemcsak nyelvészeti aspektusok húzódnak meg. Tekintve, hogy a társadalom és ezzel az oktatás nyelve német, elsősorban a német iskolában kell megfelelniük a gyerekeknek. Nem jelenthetjük ki azt sem, hogy a német pedagógusok minden esetben tolerálják az interferencia következtében esetlegesen fellépő hibákat.

A két röviden kiemelt változat megemlítése - a teljességre nem törekedvén - csak példaértékű, emellett egyéb variánsok is lehetségesek.

A tananyag összeállításánál nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a foglalkozások átlagban heti egy alkalommal zajlanak, és a tanulók egyéb

elfoglaltságuk miatt nem mindig tudnak elegendő időt szakítani a gyakorlásra. Elsősorban az a cél, hogy felkeltsük a fiatalok érdeklődését az írott magyar nyelv iránt. A szülők által kitöltött kérdőívekből kiderült, hogy a gyerekek 57,89%-a már első osztályos korában elkezd ismerkedni a magyar ábécével, tehát a hagyományos idegennyelv tanulásnál – ami Németországban harmadik osztályban indul el – jóval több idejük van a gyerekeknek arra, hogy megtanuljanak magyarul írni és olvasni. Tekintve, hogy az alfabetizáció ebben az esetben szimultán (magyar-német) zajlik, igen körültekintő módon kell kiválasztania a pedagógusoknak a nyelvtanítási módszert. A hangzó magyar nyelv közel anyanyelvi szintű ismerete könnyebbé teszi a nyelvtanulást, de kétnyelvű környezetben nem indokolja a magyar anyanyelvként való kezelését.

## Összegzés

Több nyelv és írásrendszer ismerete nagyobb rálátást és bővebb információáramlást tesz lehetővé a mindennapokban. A migrációs háttérrel rendelkező egyének számára a nyelv megőrzésében is határtalanul nagy szerepet játszik az írásbeliség, hiszen aki birtokolja származási nyelve írott változatát is, gazdagabb nyelvi és kulturális ismeretekre tehet szert, miáltal megnő annak az esélye, hogy nemcsak megőrizi, hanem idővel tartósan tovább is adja a nyelvet gyermekeinek (Vékony, 2011).

A biliteráció kialakulása során fellépő nehézségek jelenléte (pl. intolerancia német részről a nyelvi interferencia-jelenségekkel szemben stb.) tagadhatatlan, ezért kitartást és kétségkívül sok munkát igényel a folyamat.

Az írottnyelvi kétnyelvűség jellegzetességeinek feltárásánál nagy jelentőséget tulajdonítunk a fent bemutatott módszertani megközelítések alapos kivizsgálásának.

Felmerül a kérdés, hogy az adott körülmények között van-e szerepe az írott forma ismeretének az identitás kialakításában? Jobban tudnak azonosulni származási nyelvükkel azok a migránsok, akik írnak és olvasnak is azon, vagy nincs ennek jelentősége? A jövőben ezért figyelemmel szeretnénk kísérni az énkép kialakításának egyik fő alkotóelemének, a nyelvi identifikációnak és az írásbeliségnek az összefüggését is.

## Irodalom

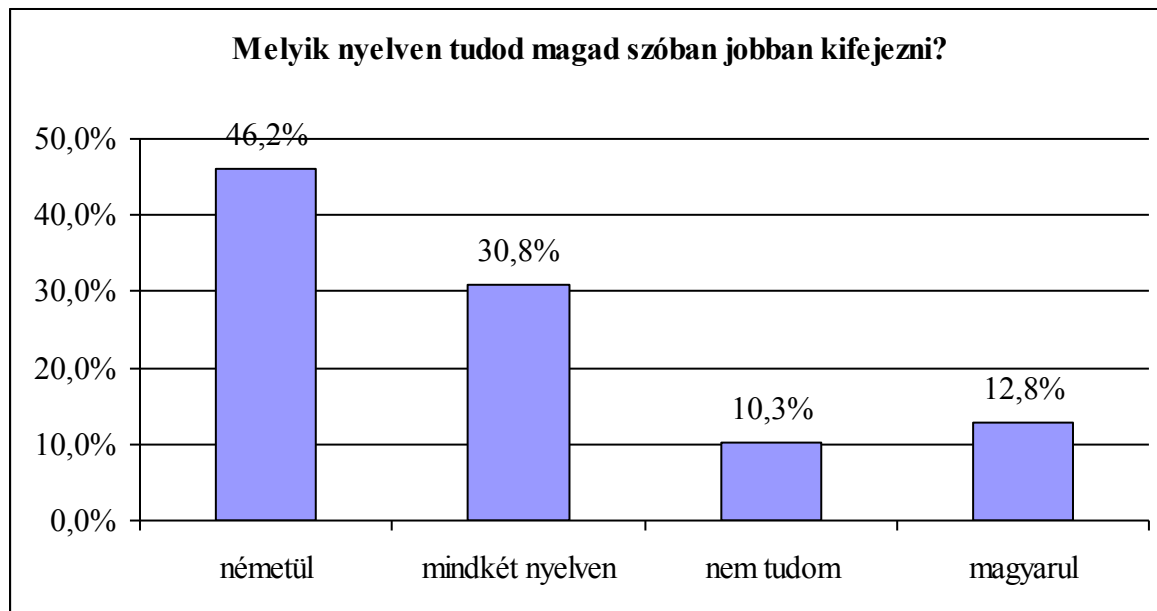
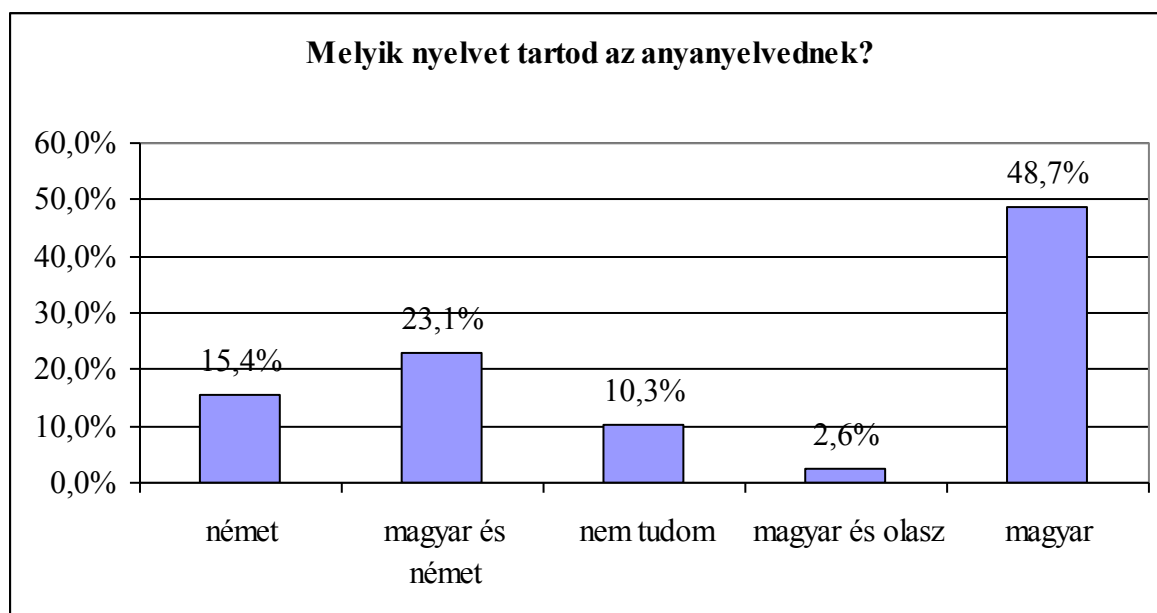
- Bartha Cs.** (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Burkhardt Montanari, E.** (2002) *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Carvacho Del Toro, I. M.** (2004) *Zweitalphabetisierung und Orthographieerwerb. Deutsch-spanisch bilinguale Kinder auf dem Weg zur biliteralen Kompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Cummins, J.** (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Csiszár, R.** (2004) A kétnyelvűség szociolingvisztikai dimenziói a bajorországi Európai Magyar Gimnáziumban (Kastl). In: *Kisebbségkutatás*. ([http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk\\_2004\\_01/cikk.php?id=1016](http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2004_01/cikk.php?id=1016))
- Cs. Czahesz E., Vidákovich T.** (1996) A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. In: *Magyar Pedagógia* 96. évfolyam 1. szám 35-57.
- Giay, B., Nádor O.** (szerk.) (1998) Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Budapest: Osiris.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Göncz L.** (2004) *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka: MTT.
- Grosjean, F.** (1992) Another view of bilingualism. In: Harris R. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland.
- Henrici et al.** (2001) Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (2). 1-145.
- Illés-Molnár M.** (2009) Minden anyanyelv származási nyelv, de nem minden származási nyelv anyanyelv. Gondolatok a németországi magyarság (anya)nyelvpedagógiájához. *Anyanyelv-pedagógia* 3. (<http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=191>)
- Jeuk, S.** (2010) Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kabuto, B.** (2011) *Becoming Biliterate. Identity, Ideology and Learning to Read and Write in Two Languages*. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group.
- Knapp, W.** (1999) Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Grundschule*, 31 (5), 30-34.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G.** (2009) *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG
- Krumm, H. J.** (2009) Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin – Neumann (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 233-249.
- Kuyumcu, R.** (2007) „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ahrenholz, B (Hrsg.) *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag. 34-46.
- Leist-Willis, A.** (2010) *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Montanari, E.** (2002) *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Navracsics J.** (2000) Többynnyelvűség és identitás. In: Navracsics - Lengyel - Nádas (szerk.): *Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok. Közép-Európa. Vol. IV. Veszprém*. 95-101.
- Navracsics J.** (2004) *A kétnyelvű gyermek*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.
- Navracsics J.** (2007) *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Navracsics J.** (2010) *Egyéni kétnyelvűség*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 03. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nodari, C., De Rosa R.** (2006) *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Rauch, E.** (2007) *Zweisprachigkeit. Probleme der zweisprachigen Kinder im Vorschulalter*. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.
- Siebert-Ott, G.** (2006) Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel et al.: *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 536-548.
- Szabó L. T.** (1993) „Ki vagyok én?“. *Educatio*. 2: 235-244.
- Szinger V.** (2009) Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. In: *Anyanyelv-pedagógia* 2009/3. szám (<http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=184>)
- Vékony V.** (2011) Biliteráció és kétnyelvűség gyermekkorban. In: Navracsics Judit, Lengyel Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 108-114.

## Függelék

### 1. függelék

A 2011-es kérdőíves felmérésben a *“Melyik nyelvet tartod az anyanyelvednek?”* és a *“Melyik nyelven tudod magad szóban jobban kifejezni?”* kérdésekre adott válaszok:



## 2. függelék

|                                    |              | származási ország kitöltő |          |              | Összesen: |
|------------------------------------|--------------|---------------------------|----------|--------------|-----------|
|                                    |              | Szerbia                   | Románia  | Magyarország |           |
| <b>származási ország házastárs</b> | Németország  | 0                         | 1        | 17           | 18        |
|                                    | Szerbia      | 1                         | 1        | 0            | 2         |
|                                    | Olaszország  | 0                         | 0        | 1            | 1         |
|                                    | Chile        | 0                         | 0        | 1            | 1         |
|                                    | Románia      | 0                         | 4        | 1            | 5         |
|                                    | Görögország  | 0                         | 0        | 1            | 1         |
|                                    | Ausztria     | 0                         | 0        | 1            | 1         |
|                                    | Magyarország | 0                         | 1        | 11           | 12        |
| <b>Összesen:</b>                   |              | <b>1</b>                  | <b>7</b> | <b>32</b>    | <b>41</b> |

## 3. függelék

|                         |                  |            | A házastársa milyen nyelven olvas a<br>gyermeké(i)nek? |                 |                    |         |                 | Összesen: |
|-------------------------|------------------|------------|--------------------------------------------------------|-----------------|--------------------|---------|-----------------|-----------|
|                         |                  |            | csak<br>magyarul                                       | csak<br>németül | mindkét<br>nyelven | olaszul | nincs<br>válasz |           |
| házastárs<br>anyanyelve | német            | gyakoriság | 0                                                      | 14              | 2                  | 0       | 0               | 16        |
|                         |                  |            | 0,0%                                                   | 35,0%           | 5,0%               | 0,0%    | 0,0%            | 40,0%     |
|                         | olasz            | gyakoriság | 0                                                      | 0               | 0                  | 1       | 0               | 1         |
|                         |                  |            | 0,0%                                                   | 0,0%            | 0,0%               | 2,5%    | 0,0%            | 2,5%      |
|                         | szerbhorvát      | gyakoriság | 0                                                      | 0               | 0                  | 0       | 1               | 1         |
|                         |                  |            | 0,0%                                                   | 0,0%            | 0,0%               | 0,0%    | 2,5%            | 2,5%      |
|                         | spanyol          | gyakoriság | 0                                                      | 0               | 1                  | 0       | 0               | 1         |
|                         |                  |            | 0,0%                                                   | 0,0%            | 2,5%               | 0,0%    | 0,0%            | 2,5%      |
|                         | osztrák          | gyakoriság | 0                                                      | 1               | 0                  | 0       | 0               | 1         |
|                         |                  |            | 0,0%                                                   | 2,5%            | 0,0%               | 0,0%    | 0,0%            | 2,5%      |
|                         | magyar/<br>német | gyakoriság | 0                                                      | 0               | 1                  | 0       | 0               | 1         |
|                         |                  |            | 0,0%                                                   | 0,0%            | 2,5%               | 0,0%    | 0,0%            | 2,5%      |
|                         | magyar           | gyakoriság | 5                                                      | 3               | 11                 | 0       | 0               | 19        |
|                         |                  |            | 12,5%                                                  | 7,5%            | 27,5%              | 0,0%    | 0,0%            | 47,5%     |
| Összesen:               |                  | gyakoriság | 5                                                      | 18              | 15                 | 1       | 1               | 40        |
|                         |                  |            | 12,5%                                                  | 45,0%           | 37,5%              | 2,5%    | 2,5%            | 100,0%    |

## 4. függelék

| Milyen gyakran vesz részt magyar nyelvű órákon? |                   |            |              |                      |                      |
|-------------------------------------------------|-------------------|------------|--------------|----------------------|----------------------|
|                                                 |                   | gyakoriság | százalék     | érvényes<br>százalék | kumulált<br>százalék |
| érvényes                                        | kétszer egy héten | 1          | 2,6          | 4,8                  | 4,8                  |
|                                                 | kéthetente        | 1          | 2,6          | 4,8                  | 9,5                  |
|                                                 | hetente egyszer   | 19         | 48,7         | 90,5                 | 100,0                |
|                                                 | <b>Összesen:</b>  | <b>21</b>  | <b>53,8</b>  | <b>100,0</b>         |                      |
| hiányzó                                         | rendszer          | 18         | 46,2         |                      |                      |
| <b>Összesen:</b>                                |                   | <b>39</b>  | <b>100,0</b> |                      |                      |