



<http://jates.org>

Journal of Applied  
Technical and Educational Sciences  
jATES

ISSN 2560-5429



## Linguisticism among practicing and prospective teachers of Hungarian in the four countries of the Carpathian Basin

István Jánk <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Senior lecturer at the Eszterhazy Karoly University, Eszterhazy tér 1., Eger (3300), Hungary, [jank.istvan@uni-eszterhazy.hu](mailto:jank.istvan@uni-eszterhazy.hu)

---

### Abstract

There is a paucity of research on dialect awareness among teachers, particularly in Hungary. The aim of our research was to demonstrate the presence of, linguistic discrimination. The research involved more than 500 Hungarian Language and Literature teachers and teacher trainees from Hungary, Slovakia, Romania and Ukraine. Data were collected primarily through a technique similar to matched-guise tests (MGT); however, the method of the present research had some additional complexity. The research clearly supported the assumption that linguistic discrimination was widespread in pedagogical evaluation. Student performances were rated differentially depending on content and language variety, with the performances using the standard (and/or elaborated code) being rated the most positively. Performances using a vernacular dialect (or restricted code) were always rated negatively, even when in terms of content the performance was free from shortcomings.

*Keywords:* linguistic; Hungarian dialects; Hungarian grammar and literature; Bernstein Basil;

---

## Linguizismus unter praktizierenden und angehenden Lehrkräften für Ungarisch in den vier Ländern des Karpatenbeckens\*

Jánk István <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Senior lecturer at the Eszterhazy Karoly University, Eszterhazy tér 1., Eger (5700), Ungarn, [jank.istvan@uni-eszterhazy.hu](mailto:jank.istvan@uni-eszterhazy.hu)

---

### Abstrakt

In der heutigen Sprach- und Bildungswissenschaft gilt es als Grundprinzip, dass Jugendliche, die in das öffentliche Bildungswesen eintreten, unterschiedliche sprachliche Hintergründe haben, die, wenn sie von der Lehrkraft nicht richtig gehandhabt werden, zu Vor- und Nachteilen führen können. In vielen dieser Fälle findet eine sprachliche Diskriminierung (auch Linguizismus genannt) statt. Um die Existenz

---

\* Die Studie basiert auf einem Artikel, der in der Fachzeitschrift L1 - Educational Studies in Languages and Literature veröffentlicht werden wird (vgl. Jánk, 2021). Es gibt grundsätzliche Unterschiede zwischen den zwei Studien. Diese Studie konzentriert sich auf die wichtigsten Ergebnisse und ist weniger spezifiziert. In dem theoretischen Teil wird ein anderer Denkansatz betont, und die Pilot-Studie wird auch präsentiert. Der Abschnitt über den Forschungsmethoden kongruiert mit der Darstellung der wichtigsten Ergebnisse.

sprachlich motivierter Diskriminierung nachzuweisen und deren Ausmaß aufzuzeigen, entwickelte ich ein neues Messinstrument ähnlich der Matched-Guise-Technik (MGT) und setzte es dann bei großen Stichproben ein. An der Studie nahmen Lehramtsstudierende und Lehrkräfte für Ungarisch aus vier Ländern – Ungarn, Slowakei, Rumänien und Ukraine – teil. Das bedeutet insgesamt fast 500 Personen, die in Ungarn und im Ausland ungarische Sprache und Literatur unterrichten. Die im Rahmen der Studie gewonnenen Daten zeigen, dass ein signifikanter Anteil der Lehrkräfte sprachliche Diskriminierung praktiziert – sowohl bei der Benotung als auch bei der Bewertung der Schüler/innen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die von den Schüler/innen verwendete Sprache eine entscheidende Rolle für den schulischen Erfolg oder Misserfolg spielt, je nachdem, inwieweit ihre Sprache der Standardsprache entspricht.

*Schlüsselwörter: Linguizismus; Ungarische Dialekte; ungarische Sprache und Literatur unterrichten; Bernstein Basil*

## 1. Einführung und Hintergrund

In einigen meiner zuvor veröffentlichten Beiträge (z.B. Jánk 2017, 2018, 2020) habe ich die Schwierigkeiten und Probleme in Verbindung mit der Untersuchung sprachlicher Diskriminierung beschrieben, und eine mögliche Methodik zur Untersuchung und Messung dieses Phänomens vorgestellt. Darüber hinaus habe ich die Ergebnisse der Pilotstudie mit der oben erwähnten Methode sowie die Ergebnisse der einzelnen Teilstichproben veröffentlicht und festgestellt, dass die sprachliche Diskriminierung eine entscheidende Rolle bei der Leistungsbewertung spielt. Diese Daten bekräftigten und prognostizierten gleichzeitig die Ergebnisse der Gesamtstichprobe, die mit etwa 550 praktizierenden und angehenden Lehramtsstudierenden und Lehrkräften für Ungarisch den Gegenstand des vorliegenden Beitrags bildet. Die Forschung hat sowohl aus sprachlicher als auch aus pädagogischer Sicht äußerst wichtige und zum Nachdenken anregende Erkenntnisse hervorgebracht, die ich im Folgenden – aufgrund des umfangreichen und ziemlich komplexen Datensatzes – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zusammenfasse. Ich konzentriere mich hauptsächlich auf die Darstellung der ungarischen Teilstichprobe, die im Wesentlichen mit den Ergebnissen der anderen Teilstichproben übereinstimmt. Einer der neuralgischsten Punkte im Lehr- und Bildungsprozess ist die Leistungsmessung und -bewertung, da sie von einer Reihe von Faktoren beeinflusst und verzerrt wird. Das gravierendste Problem besteht darin, dass die Bewertung nicht das zu messende Wissen widerspiegelt, sondern vielmehr die ganz oder teilweise fiktive Vorstellung der Lehrkräfte von diesem Wissen. Eine typische Unterform davon ist, wenn die Lehrkräfte – meist unwissentlich – nicht den Lehrstoff missen und bewerten, sondern die Sprachkompetenz der Schüler/innen, d.h. wenn die Lehrkräfte aufgrund der Sprache diskriminieren: die Schüler/innen werden aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Merkmale, Besonderheiten und Formen bevorzugt oder benachteiligt.

In den letzten Jahrzehnten sind diverse Beiträge zum Thema erschienen, die sich vor allem mit dem Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und sprachlicher Sozialisation (z.B. Baksi, 2020; Bernstein, 1977, 1981; Collins, 2009; Réger, 1990), der sprachlichen Einstellung und Ideologie sowie den Verbesserungspraktiken von Lehrkräften (z.B. Davies, 2006; Derdák–Varga, 2008; Macha, 1995) befassen. Diese Studien versuchten jedoch nicht oder nur tangential die beiden fraglichen Hauptbereiche, die eigentlichen Ursachen für die sprachliche Diskriminierung, miteinander zu verbinden, und konzentrierten sich weniger auf die Frage, inwieweit die Bewertung des in der Schule erworbenen Wissens von Jugendlichen mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund einerseits von ihrer eigenen Sprachvarietät und ihrem Sprachgebrauch und andererseits von dem der Lehrkräfte abhängt.

Wenn man die Ergebnisse der oben genannten Studien zusammenfasst, sind zwei Aspekte hervorzuheben. Einerseits lernen Jugendliche aus verschiedenen sozialen Schichten unterschiedliche Sprachvarietäten und Sprachgebrauchsformen. Andererseits verfolgt ein erheblicher Teil der Lehrkräfte einen normativen, präskriptiven Ansatz (vgl. z.B. Kiss 1999; Kožík 2004), was in der Praxis bedeutet, dass sie der Standardsprache einen höheren, idealistischen Wert und ein höheres Prestige zuschreiben als anderen Sprachvarietäten (vgl. Gal, 2006; Skutnabb-Kangas, 2000; Wiese et al., 2015).

Die Hauptfrage des vorliegenden Beitrags und der später zu beschreibenden Forschung ist, ob und inwieweit sprachliche Diskriminierung in der Leistungsbewertung nachgewiesen werden kann. Oder etwas exakter ausgedrückt: Hat die zu Hause erlernte Erstsprache oder ihre Verwendung einen Einfluss auf die Messung und Bewertung der schulischen Leistung? Kann es sein, dass Lehrkräfte das Wissen der Schüler/innen weniger schätzen, vor allem, wenn sie eine zu Hause erworbene Varietät sprechen? In einem weiteren Kontext: Inwieweit ist die muttersprachliche Sozialisation für anhaltendes Schulversagen verantwortlich und wie wichtig ist sie für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten?

Die meisten Experten sind sich einig, dass Unterschiede zwischen der zu Hause und in der Schule verwendeten und/oder erwarteten Sprachvarietät und die damit verbundene präskriptiv-substitutive Einstellung der Lehrkräfte eine große Rolle als Ursachen für schulische Misserfolge spielen. Während einige Schüler/innen aufgrund ihres Sprachgebrauchs bevorzugt werden, werden andere aus den gleichen Gründen benachteiligt, d.h. sprachlich diskriminiert. Ob dies jedoch in der summativen (qualifizierenden) Bewertung nachweislich vorhanden ist, konnte die Forschung bisher nicht beantworten, sondern nur einige Ansatzpunkte für Schlussfolgerungen liefern (vgl. Kontra, 2018; Sándor, 2001).

### *1.1. Aufbau des Beitrags*

Im Beitrag werden zunächst einige thematisch unvermeidbare Konzepte wie sprachliche Sozialisation, sprachliche Diskriminierung oder sprachliche Benachteiligung sowie damit eng verbundene Probleme und schulische Aspekte diskutiert. Danach folgt eine kurze Beschreibung des methodischen Hintergrunds, wobei der Schwerpunkt auf den Änderungen gegenüber der früheren Methode liegt (siehe Jánk, 2017, 2018).

Im letzten Teil des Beitrags stelle ich die Ergebnisse der in der Slowakei durchgeführten Pilotstudie mit einer kleinen Stichprobe (N = 50) und die Ergebnisse zur großen Stichprobe (N = 502) in den vier Ländern Ungarn, Slowakei, Rumänien und Ukraine vor. All dies erfolgt jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit, ich konzentriere mich also hauptsächlich auf die Ergebnisse der ungarischen Teilstichprobe. Einerseits, weil eine vollständige Analyse der vier Länder den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Andererseits, weil die Ergebnisse bezüglich der anderen drei Teilstichproben weitgehend mit den ungarischen Daten und Trends identisch sind und diese somit bestätigen.

## **2. Sprachliche Diskriminierung und sprachliche Benachteiligung**

Die Funktion der Schule, Kultur zu reproduzieren, stellt sicher, dass die neueren Generationen die von der Gesellschaft geschaffenen Normen, Werte und andere kulturelle Elemente, d.h. soziales Wissen (das von den Wissenschaften produzierte Wissen, Alltagswissen) erwerben. Dazu gehört die Vermittlung der standardsprachlichen Varietät (d.h. der Standard- oder Literatursprache), aber es ist von grundlegender Bedeutung, mit welchem Zweck und welcher Einstellung (siehe Unterschiede zwischen Additions- und Substitutionsmethode) die Standardsprache durch die Lehrkräfte vermittelt wird und welche ihrer Funktionen betont wird (vgl. Garvin, 1998). Nicht die Vermittlung der Standardsprache an sich ist das Hauptproblem, sondern ihre Art und Weise, also eine persönliche Einstellung und Lehrtätigkeit, die die sprachliche Identität ignoriert. Ein Unterschied zwischen den Schüler/innen ist nämlich die Sprache: Die zu Hause erworbene Erstsprache und ihre Elemente sind unterschiedlich, was für ihre Teilnahme und ihre Fortschritte in der Schule mehrfach entscheidend ist. Grundsätzlich ist die Sprache das wichtigste Instrument für den Wissenstransfer in der Schule. Dies umfasst auch, dass die Bewältigung einzelner schulischen Aufgaben – sei es das Verstehen einer Anweisung oder das Schreiben eines Leseverstehens – das Vorhandensein, Verstehen und Anwenden einer bestimmten (von den Lehrkräften definierten) Sprachkompetenz erfordert und voraussetzt, die nicht nur die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen, sondern auch ihre bisherigen

Sprachkenntnisse einschließt. Allerdings verfügen nicht alle Jugendlichen über die Sprachkenntnisse und -fertigkeiten, die zur Lösung der einzelnen Aufgaben erforderlich sind, da nicht alle von ihnen diese im Laufe ihrer sprachlichen Sozialisation erworben haben. Hinzu kommt, dass Schüler/innen Verständnisschwierigkeiten haben, wenn sie mit der jeweiligen Sprachvarietät nicht vertraut sind. Oder wenn sie diese nicht als Erstsprache erwerben, werden sie womöglich sprachlich stigmatisiert.

In solchen Fällen liegt eine sprachliche Benachteiligung vor, die sich im soziolinguistischen Sinne als ein aus dem individuellen verbalen Repertoire resultierendes, extern (durch soziokulturelle und Sozialisationsgründe) bedingtes Kommunikationsproblem, Bildungslücke oder Abweichung (von dem in der Mehrheitsgesellschaft als Norm erwarteten Sprachgebrauch) manifestiert und die Persönlichkeitsentwicklung und/oder die soziale Durchsetzungsfähigkeit der Schüler/innen hemmt (vgl. M. Nádasi, 2002; Zoller, 2013). Im Falle einer sprachlichen Benachteiligung haben Jugendliche in der jeweiligen (Sprach-)Situation daher keinen oder nur begrenzten Zugang zu sprachlichen Instrumenten, die eine erfolgreiche Problemlösung ermöglichen. Hier kommt es darauf an, welche Strategie die Lehrkräfte in diesen Situationen anwenden, wie sie sich den Schüler/innen gegenüber verhalten, und ob sie sich des Problems überhaupt bewusst werden.

Natürlich führt eine sprachliche Benachteiligung allein nicht unbedingt zu einer sprachlichen Diskriminierung. Sprachliche Diskriminierung (auch Linguizismus genannt) ist eine sprachbasierte Benachteiligung von Einzelpersonen und Personengruppen, d.h. eine vorteilhafte oder nachteilige Behandlung von Sprecher/innen aufgrund ihres Sprachgebrauchs und ihrer Sprachvarietät (Skutnabb-Kangas, 1997). Linguizismus kommt in einer Vielzahl von Situationen zum Ausdruck, und zwar auf eine Art und Weise, dass die Person, die andere diskriminiert, sich dessen oft nicht einmal bewusst ist. Einer der wichtigsten dieser unzähligen Schauplätze ist die Schule, wo Diskriminierung in erster Linie durch die Lehrkräfte als Hauptakteure und aktive Teilnehmer legitimiert wird.

Schüler/innen, die aus einem anderen sprachlichen Umfeld stammen, können sich durch die Sprachvarietät, den Sprachgebrauch, die Begriffe und Sprachformen der Lehrkräfte sowie deren Gebrauchsmuster benachteiligt fühlen. Einerseits, weil sich der Sprachgebrauch und die Sprachvarietät der Schulgemeinschaft von ihrer zu Hause gesprochenen Varietät unterscheidet, wodurch die Schüler/innen sofort in eine benachteiligte Position versetzt werden, da sie zusätzlich zu neuen Fähigkeiten auch eine neue Sprachvarietät erlernen müssen – paradoxerweise durch eine ihnen weniger vertraute Sprachvarietät. Auf der anderen Seite

werden Schüler/innen nicht in der Lage sein, diese Unterschiede zu verstehen und in ihr Begriffssystem zu integrieren, wenn sie ständig korrigiert, unterbrochen oder im schlimmsten Fall gedemütigt werden (vor allem, wenn dies ohne eine zufriedenstellende Erklärung erfolgt). Nicht zuletzt werden die Leistungen der Schüler/innen aufgrund ihrer Erstsprache bewertet, (auch) wenn wissensbasierte Kenntnisse gemessen werden sollen (vgl. z.B. Bernstein, 1971, 1977; Collins, 2009). In meinem Beitrag werde ich nur auf Letzteres eingehen, d.h. auf die sprachliche Benachteiligung und Diskriminierung im Zusammenhang mit der Sprachproduktion, obwohl die sprachliche Benachteiligung bei der Perzeption (Rezeption) mindestens ebenso wichtig ist.

### 3. Forschungsmethodik

Wenn wir das Ausmaß der sprachlichen Diskriminierung bei der Leistungsbewertung untersuchen, ist es unvermeidlich, andere Faktoren, d.h. alle nicht-sprachlichen Nachteile, die nicht zu einer Diskriminierung führen, herauszufiltern, da sonst die Gefahr besteht, dass die Forschung stark verzerrt würde. Klassische Methoden (z.B. Fragebögen, Beobachtung) sind nicht geeignet, sprachliche Diskriminierung durch Lehrkräfte und ihr Ausmaß sichtbar und überprüfbar zu machen. Deshalb habe ich eine Methode entwickelt, die als eine modifizierte Version der Verbal-Guise-Technik aufgefasst werden kann (siehe Jánk, 2017) und sich besonders für die Messung sprachlicher Diskriminierung in der Leistungsbewertung eignet.

Die Grundlage der Methode ist die gleiche wie bei der Verbal-Guise-Technik, d.h. die Informanten hören diverse Sprachvarietäten von verschiedenen Sprecher/innen. Es bestehen jedoch folgende wesentliche Unterschiede: 1. jedes Audiomaterial unterscheidet sich nicht nur in der verwendeten Sprachvarietät (Dialekt vs. Standard), sondern auch im Sprachgebrauch (in den von Bernstein definierten Codes) 2. der Bezugspunkt ist nicht eine Abstraktion (vgl. standardsprachliche Varietät als Konstrukt, Abstraktion), sondern ein tatsächlich gegebener Text; 3. wir untersuchen auch summative, qualitative Bewertungsformen (einschließlich mündlicher Kurzkontrollen). 4. in den Fragebogen werden die Gruppen von Merkmalen und Faktoren einbezogen, die für den pädagogischen Prozess relevant sind; 5. es gibt keine erzwungenen Antworten (mit Ausnahme der situativen Bewertung – dazu später mehr)

All dies ist ein äußerst signifikanter Unterschied im Vergleich zu den Ergebnissen früherer Forschungen. So kann einerseits die Existenz sprachlicher Diskriminierung theoretisch nachgewiesen werden. Andererseits ist es dadurch möglich, eine sprachliche Diskriminierung

aufgrund dialektal und sozial-sprachlich bedingter Nachteile zu messen und abzugrenzen, sowie wichtige Rückschlüsse auf ihre Auswirkungen auf die schulische Leistung zu ziehen.

Die Methode besteht also darin, die Lehrkräfte (nach dem Ausfüllen des Abschnitts zur Erfassung ihrer Grunddaten) zunächst anzuweisen, einen kurzen, einfachen und vertrauten Teil des Lehrstoffs (z.B. über die Definition des Verbs oder Substantivs) bzw. dessen skizzenhafte Darstellung zu lesen. Für ein Adjektiv sieht das etwa wie folgt aus:

#### **Adjektiv**

- drückt eine Eigenschaft aus, kann aber auch Zustand und Herkunft angeben
- Steigerung: Ausdruck des Vergleichs
- 3 Steigerungsstufen
  - Grundstufe
  - Vergleichsstufe (Suffix „-bb“)
  - Höchsthstufe (Suffix „-bb“, bzw. Präfix „leg-“)

Im Anschluss müssen sie eine auf der Grundlage des Lehrstoffteils gegebene Schülerantwort (Imitation) bewerten. Dies wird im Verlauf der Studie mehrmals mit verschiedenen Teilen des Lehrplans und Tonaufnahmen wiederholt. Auf jeden Teil des Lehrplans folgen eine Schülerantwort (Tonaufnahme) und ein Auswertungsteil (Fragebogen). Dabei gaben Jugendliche mit verschiedener Sprachvarietät einen von mir verfassten Text in ihren Antworten wieder, so etwa beim folgenden Text, der in Anlehnung an den vorigen Lehrstoffteil eine unvollständige Antwort in eingeschränkter Sprache modelliert:

#### ***Text der Schülerantworten (Imitationen) zum Adjektiv (eingeschränkt – unvollständig [60%])***

Eine große Gruppe der Wortarten sind Adjektive. Mit den Adjektiven können wir im Allgemeinen eine Eigenschaft von etwas ausdrücken. Adjektive können gesteigert werden. Damit drücken wir eine Art Vergleich aus. Im Ungarischen gibt es drei Stufen. Eine davon ist die Vergleichsstufe. Sie hat ein Suffix und zwar „-bb“. Zum Beispiel „okosabb“ [klüger]. Die Höchsthstufe hat dieses Suffix „-bb“ und ein „leg-“. Dies wird immer dem Adjektiv vorangestellt, wie etwa bei „legokosabb“ [am klügsten].

Somit war eine Variation entlang der drei unabhängigen Variablen möglich, d.h. die einzelnen Antworten unterscheiden sich in den folgenden Punkten: 1. Die von den Jugendlichen benutzte Sprachvarietät (Standard oder Dialekt [konkret: Dialekt der Ostpalóczen ]); 2. Sprachgebrauch/Sprachcode (eingeschränkt oder differenziert [je nach Satzlänge und -struktur, Selbstwiederholung und Wortwahl]); 3. Anteil der wesentlichen Informationen im Text, die in

den Antworten zum Lehrstoff wiedergegeben wurden (alle oder nur 60%) (für Details siehe Jánk, 2018).

Die oben beschriebene Forschungsmethode erlaubt primär die Messung von zwei Phänomenen. Eines davon ist sprachliche Diskriminierung, das andere ist sprachliche Stereotypisierung. Vor dem Hintergrund der Forschungsperspektive bestand das Hauptziel darin, Diskriminierung zu erforschen und nachzuweisen, aber es wurde auch der Stereotypisierung viel Aufmerksamkeit geschenkt, da sie eine wichtige Rolle bei der Interpretation sprachlicher Diskriminierung spielt. Sprachliche Diskriminierung lässt sich vor allem an den für jede Antwort (Imitation) vergebenen Schulnoten messen und nachweisen. Dabei können wir grundsätzlich mit zwei möglichen Fällen rechnen: Entweder gibt es keine (oder nur eine vernachlässigbare) sprachliche Diskriminierung bei der Leistungsbewertung, oder sie liegt in einer signifikanten und statistisch nachweisbaren Weise vor.

Liegt erstere Situation vor, d.h. die sprachliche Diskriminierung ist nicht signifikant oder existiert überhaupt nicht, so erfolgt die Bewertung in erster Linie inhaltlich, die Schülerantworten werden anhand des Inhalts bewertet. Es ist also zu erwarten, dass die Bewertungen der inhaltsidentischen Antworten und damit deren Mittelwerte etwa gleich sein werden, aber es wird einen (signifikanten) Unterschied in der Bewertung der nicht inhaltsidentischen Antworten geben (zumal die Informanten explizit um eine Bewertung des Inhalts gebeten wurden). Beruht die Bewertung hingegen auf sprachlicher Diskriminierung, werden die Noten für inhaltsgleiche Antworten und deren Durchschnittswerte stufenweise angeordnet sein, da es Unterschiede in der Bewertung von Antworten mit gleichem Inhalt geben wird. Dies kann vielfältige Formen annehmen, da wir nicht wissen, inwieweit sich der Sprachgebrauch und die Sprachvarietät in der Leistungsbewertung widerspiegeln und inwieweit der Inhalt entscheidend ist. Fest steht auf jeden Fall: Eine sprachliche Diskriminierung liegt vor, wenn die Durchschnittswerte inhaltlich gleichwertiger Antworten deutlich voneinander abweichen oder wenn eine inhaltlich vollständige Antwort als ähnlich oder schlechter eingestuft wird als eine standardsprachliche und differenzierte, aber inhaltlich unvollständige Antwort.

Die ursprüngliche Version der in der Forschung verwendeten Methode wurde 2016 entwickelt und im selben Jahr anhand der Pilotstudie getestet. Nach der Pilotstudie 2016 wurde die Methode mehrmals modifiziert und verfeinert. Die Studie mit der großen Stichprobe, die den Hauptteil dieses Beitrags ausmacht, wurde zwischen 2017 und 2018 durchgeführt. Die



Änderungen in der Forschungsmethodik, die sich auf den Forschungsschwerpunkt auswirken, lassen sich wie folgt zusammenfassen (für Details siehe Jánk, 2018):

- Die Studie 2017/2018 umfasste nur fünf Tonaufnahmen (statt wie früher sechs), weil die Diskussionsteilnehmer/innen nach der Pilotstudie es als mühsam und langweilig empfanden, eine so große Anzahl von Antworten auszuwerten (dies bestätigten auch meine früheren Ergebnisse, vgl. Jánk, 2018).
- Da sich die Erhebung auf vier Länder erstreckte, entwickelte ich für jedes Land je einen Fragebogen mit einer Beurteilung- und Benotungsskala, einem Hintergrundfragebogen usw.
- Die Lehrkräfte und die Lehramtsstudierenden erhielten nur die Zusammenfassung oder Skizze der in der Pilotstudie verwendeten Grundtexte, also nur wesentliche Informationen über den Lehrstoff.
- In der Studie mit der großen Stichprobe wurden die Lehrstoffteile nicht nur skizzenhaft, sondern auch auf einer separaten Seite dargestellt.
- Einige Anweisungen wurden zusammengelegt oder geändert

#### **4. Forschungsergebnisse**

Meine Forschung über die Rolle sprachlicher Diskriminierung bei der Leistungsbewertung bestand nach der Definition der Methoden aus zwei Phasen. In der ersten Phase führte ich 2016 eine Pilotstudie unter Studierenden durch, deren Erkenntnisse ich zur Verfeinerung der Forschungsmethode verwendete. Ab Ende 2017 begann ich eine weitere, größer angelegte Stichprobenstudie, die im März 2018 endete. Die wichtigsten Ergebnisse sind nachstehend zusammengefasst.

An der Pilotstudie haben 50 Studierenden der Lehramtsstudiengänge (für Erziehende usw.) teilgenommen und an dem großen Modell 502 Ungarisch-Lehrer. Sie sind in dem folgenden Verhältnis im Modell zu finden (Tabelle 1).

Da es unter den einigen oben genommen Variablen keine bedeutende Unterschiede zu finden, habe ich mich mit deren Analyse nur teilweise beschäftigt. Ich analysiere nur solche Variablen, bei denen signifikante Unterschiede zu erkennen sind. Ich setze die Pilotstudie abgesondert auseinander, weil sie sich von dem großen Modell in den Analysenmethoden und in der Zusammensetzung abhebt.

Tabelle 1. Verteilung der Testpersonen

Muster	Geschlecht (%)		Altersgruppe (%)			Gruppe von Pädagogen (%) (anhand der verbrachten Jahren im Beruf)		
	Weiblich	Männlich	<29	30-65	65<	Kandidat (0 Jahr)	Anfänger (< 5 Jahre)	Experte (> 5 Jahre)
Ungarn	90	10	37	61	2	29	16	55
Slowakei	85	15	57	42	1	40	17	43
Rumänien	100	0	13	87	0	0	87	13
Ukraine	82	18	68	32	0	56	14	30
<b>Ganze</b>	<b>94%</b>	<b>6%</b>	<b>44%</b>	<b>55%</b>	<b>1%</b>	<b>31%</b>	<b>33%</b>	<b>36%</b>

#### 4.1. Ergebnisse und Erkenntnisse der Pilotstudie 2016

Ich führte die Pilotstudie zwischen dem 26. Oktober und dem 1. November 2016 unter Beteiligung von 50 Studierenden der Lehramtsstudiengänge (für Erziehende usw.) an der Fakultät für Mitteleuropäische Studien der Philosoph Konstantin-Universität Nitra durch. Die Erkenntnisse dieser Pilotstudie prognostizierten die Ergebnisse der Studie mit der großen Stichprobe, die den primären Gegenstand dieses Beitrags bildet. Aus den gewonnenen Daten wurde deutlich, dass sprachliche Diskriminierung bei der Leistungsbewertung sehr verbreitet ist. In Bezug auf die einzelnen Noten bedeutete dies, dass 38% der Lehramtsstudierenden den Schüler/innen eine schlechtere Note gaben, einfach, weil sie keine Standardsprache und keine differenzierte Sprache benutzten – und das trotz dem Umstand, dass sie den aktuellen Lehrstoff hervorragend beherrschten. Und wenn die Schüler/innen in der Standardsprache und einer differenzierten Sprache antworteten, gaben 44% der Lehramtsstudierenden mindestens eine Note besser – unabhängig davon, dass die Schüler/innen in ihrer Antwort relevantere Informationen ausgelassen hatten.

Diese Daten wurden auch durch die Auswertung von Aussagen über die Schülerantworten bestätigt. Von der Liebe zum jeweiligen Unterrichtsfach bis hin zum Fleiß der Schüler/innen beurteilten die Lehramtsstudierenden jeweils die Antworten am ungünstigsten, die zwar alle Informationen enthielten, aber in einer nichtstandardsprachlichen Varietät und einer eingeschränkten Sprache erfolgten. Andererseits wurden standardsprachliche Antworten (bzw. die Schüler/innen selbst) günstiger beurteilt, als es inhaltlich gerechtfertigt gewesen wäre.

Obwohl die Informanten in dieser Studie die Möglichkeit hatten, bei Fragen zur Persönlichkeit der Schüler/innen die Option „Ich weiß es nicht“ zu wählen, machte im Durchschnitt nur ein Viertel der Lehramtsstudierenden bei der Beurteilung einer Aussage von dieser Möglichkeit Gebrauch. Sie wählten jedoch diese Option hauptsächlich für nichtstandardsprachliche Antworten und viel seltener für vollständige Antworten in der Standardsprache. Daraus folgt, dass die meisten Lehramtsstudierenden der Meinung sind, dass sie anhand einer einminütigen Antwort individuelle Lernpersönlichkeitsmerkmale der jeweiligen Schüler/innen (z.B. logisches Denken, gutes Benehmen, Fleiß, Grammatikverständnis) erkennen können.

#### 4.2. *Die Ergebnisse der ungarischen Studie*

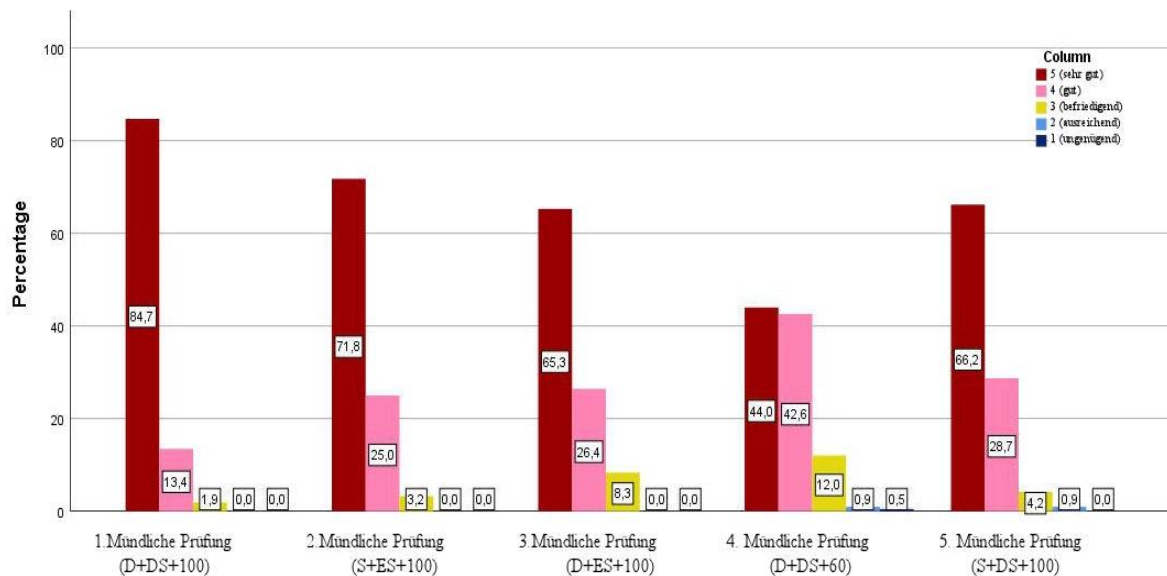
Die ungarische Teilstichprobe der Studie mit der großen Stichprobe 2017/2018 umfasste 216 Lehrkräfte und Lehramtsstudierende in etwa gleicher Anzahl. Der Hintergrundfragebogen enthielt insgesamt acht Hintergrundvariablen, und zusätzlich zu den bekannten soziologischen Variablen (z.B. Geschlecht, Altersgruppe, Wohnort) wurden auch einige andere Variablen (z.B. Anzahl der aktiven Jahre im Beruf oder Schultyp) untersucht. Die Stichprobe gilt in Bezug auf die Geschlechterverteilung als weitgehend homogen: Die Mehrheit, d.h. 90% der Informanten, waren Frauen, was den früheren statistischen Daten entspricht.

Was die Altersgruppe betrifft: den größten Teil der Stichprobe machten die 30- bis 65-Jährigen aus (61,1%), die jüngere Altersgruppe war mit 37% vertreten (der Anteil der über 65-Jährigen betrug nur 1,85%). Die meisten Informanten (54,6%) waren also erfahrene Lehrkräfte (die Anzahl der Jahre im Beruf überstieg in ihrem Fall fünf Jahre). Berufsanfänger (die weniger als fünf Jahre Lehrerfahrung hatten) machten 16,2 Prozent der Stichprobe aus, während der Anteil der Lehramtsstudierenden 29,2 Prozent betrug.

Die meisten Informanten kamen aus Städten, hauptsächlich aus dem Komitat Pest (31%), andere wohnten in den Komitaten Baranya (11,6%), Csongrád (9,3%) und Hajdú-Bihar (6,9%). Während der Studie unterrichteten die meisten von ihnen in der Hauptstadt (17,1 %) sowie in kleinen (17,1 %), mittleren (16,7 %) und großen Städten (14,8 %). 44,4 % von ihnen waren in der Grundschule (in der ersten bis vierten Klasse und/oder in der fünften bis achten Klasse) und 19,6 % in der Sekundarschule tätig. Der Anteil der Lehrkräfte, die nicht in der ersten bis vierten Klasse unterrichteten, betrug 26,9%.

Die Benotung der verschiedenen Antworten, die Begründung und die Bewertung der damit verbundenen Aussagen zeigen in eindrucksvoller Weise, dass sprachliche Vorurteile und sprachliche Diskriminierung die Leistungsbewertung entscheidend mitprägen. Die folgende

Abbildung zeigt die Verteilung der Punktzahlen für die einzelnen Antworten in der ungarischen Teilstichprobe. Die Abkürzungen sind wie folgt: S=standardsprachliche Varietät, Ny=Dialekt; Ko=eingeschränkte Sprache, Ki=differenzierte Sprache; 100=inhaltlich vollständig (100%); 60=inhaltlich unvollständig mit 60% der wesentlichen Informationen.



1. Abbildung: Verteilung der Noten für die einzelnen Antworten in der ungarischen Teilstichprobe

Die von den Lehrkräften und Lehramtsstudierenden vergebenen Noten und deren Durchschnittswerte zeigen deutlich, dass sich die Verwendung eines Dialekts oder einer eingeschränkten Sprache durch die Schüler/innen nachteilig bei der Wissensabfrage auswirkt (letzteres sogar in noch höherem Maße), selbst wenn sie vollständig vorbereitet sind und dies auch den Lehrkräften beweisen. Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, nimmt der Anteil des höchsten Wertes, d.h. der besten Note (Fünf), kontinuierlich ab – bis zur letzten Antwort, bei der dieser Wert wieder hoch ist. Aufgrund dessen können wir davon ausgehen, dass es einen signifikanten Unterschied in der Benotung der Antworten gibt, die entlang der 3 unabhängigen Variablen gebildet wurden. Dies wird auch durch die statistischen Ergebnisse bestätigt: Auf der Grundlage der Varianzanalyse der zusammengehörenden Stichproben kann die Nullhypothese verworfen werden ( $p < 0.001$ ; Wilk's  $\Lambda = 0.009$ ;  $N_2 = 0.991$ ), und nach der paarweisen Vergleichsanalyse kann festgestellt werden, dass der Unterschied für die einzelnen Noten und ihre Durchschnittswerte signifikant ist ( $p < 0.05$   $df = 4$ ) – mit Ausnahme des Unterschieds zwischen Antwort 5 (SKi60) und 2 (SKo100) ( $p = 0.117$ ;  $MD = -0.083$ ), sowie zwischen

Antwort 5 (SKi60) und 3 (NyKo100) ( $p=0.596$  MD=0.032), wo der Unterschied nicht signifikant ist.

All dies bedeutet, dass bei inhaltlich zusammengehörenden Antworten (d.h. in der Antwortgruppe mit 60% und 100% Informationsgehalt) eine sprachliche Diskriminierung eindeutig nachgewiesen werden kann. Dies gilt auch, wenn wir Antworten mit unterschiedlichem Informationsgehalt untersuchen, insbesondere für die fünfte Antwort, die keinen signifikanten Unterschied zur zweiten und dritten Antwort aufweist (zur vierten Antwort hingegen schon, obwohl sie inhaltlich gleichwertig sind).

Dies sieht für die gesamte ungarische Stichprobe wie folgt aus. In der ersten Antwort (NYKi100) waren 15,3% der Informanten, d.h. 33 Personen, der Meinung, dass die Antwort der Schüler/innen nicht die beste Note (Fünf) wert sei, während in der zweiten Antwort (SKo100) der gleiche Anteil bereits 28,2% betrug, d.h. 61 Personen gaben eine schlechtere Note als gerechtfertigt. Die erste qualitative Beurteilung setzte sich aus 29 Noten „gut“ (13,4%) und 3 Noten „befriedigend“ (1,9%) zusammen, während letztere aus 57 Noten „gut“ (25%) und 7 Noten „befriedigend“ (3,2%) bestand. Andererseits beurteilten 84,7% und bei der zweiten Antwort 71,8% der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden die Leistungen der Schüler/innen richtig und diskriminierten nicht sprachlich.

Die dritte Antwort (NyKo100) wurde um 34,7% ungünstiger bewertet als die beiden vorherigen, d.h. 75 Informanten bewerteten die Schüler/innen mit einer schlechteren Note als Fünf, was etwas mehr als einem Drittel der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden in der Stichprobe entspricht. Von diesen 75 Informanten bewerteten 57 (26,4%) die Leistungen als gut (Note 4) und 18 (8,3%) als befriedigend (Note 3). Demnach war die sprachliche Diskriminierung in diesem Fall am stärksten und signifikant ( $p < 0,05$ ) höher als bei der Bewertung der ersten Antwort.

Fasst man die Ergebnisse der vollständigen Antworten zusammen, lässt sich festhalten, dass der Prozentsatz der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte, die sprachlich diskriminieren, in den ersten beiden Fällen 15,3% bzw. 28,2% und im dritten Fall 34,7% beträgt. Dies bedeutet, dass die Schüler/innen nicht auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse, sondern aufgrund ihrer Sprachvarietät und/oder ihres Sprachgebrauchs beurteilt werden. Und wenn der Nachteil durch die Sprachvarietät und den Sprachgebrauch zusammen auftritt, ist das Ausmaß der sprachlichen

Diskriminierung noch größer und intensiver. Basierend auf dem Durchschnitt und der Verteilung der Noten entspricht der Nachteil in etwa dem Vorteil von Schüler/innen, die die standardsprachliche Varietät und eine differenzierte Sprache verwenden. Letztere können ihre Bildungsdefizite vor zwei Dritteln der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden verbergen, während erstere trotz inhaltlich einwandfreier Antworten von mehr als einem Drittel der Betroffenen mindestens eine Note schlechter erhalten.

Die Begründungen und die Ergebnisse für die einzelnen Aussagen bestätigen dasselbe. Letztere lassen sich grundsätzlich in zwei Gruppen einteilen: Aussagen zu konkreten Antworten der Schüler/innen und Aussagen zu den Schüler/innen selbst. Im ersten Fall erfolgte die Bewertung auf einer Fünf-Stufen-Skala, während im zweiten Fall eine Vier-Stufen-Skala verwendet wurde, ergänzt durch die oben erwähnte Option „Ich weiß es nicht“. Dies galt nur für Aussagen zu den Schüler/innen selbst, weil bei diesen die Antwort, im Gegensatz zu den Aussagen zu konkreten Antworten, keine Grundlage für Schlussfolgerungen darstellt. Aufgrund einer Antwort von weniger als einer Minute kann man nicht entscheiden, wie sehr jemand die Grammatik liebt oder versteht und wie er sich benimmt. Dennoch glaubte die Mehrheit der Lehrkräfte, dass sie aufgrund eines Audiomaterials von weniger als einer Minute auch diesbezüglich richtige Schlüsse ziehen kann.

Bei den Aussagen zu konkreten Antworten waren die wichtigsten Ergebnisse wie folgt (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) Fast die Hälfte der Informanten bemerkt die inhaltlichen Mängel überhaupt nicht, wenn die Schüler/innen das Gelernte in Standardungarisch und einer differenzierten Sprache wiedergeben. Andererseits gilt dies nur für 30,1%, wenn die standardsprachliche Varietät nicht mit einer differenzierten Sprache verbunden ist. Bei Schüler/innen, die einen Dialekt und eine eingeschränkte Sprache verwendeten, lag der Anteil der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden für Ungarisch, die der Meinung waren, dass die Antwort inhaltliche Mängel enthielt, bei 41,7% – selbst wenn die Schüler/innen das Gelernte auswendig beherrschen.

Lehrkräfte und Lehramtsstudierende sind bei dialektsprechenden Schüler/innen am wenigsten sicher, dass sie den vermittelten Lehrstoff verstanden haben. Für Schüler/innen, die die Standardsprache verwenden, gilt jedoch das Gegenteil, unabhängig davon, wie viele relevante Informationen ihre Antwort enthielt. Und die Lehrkräfte gehen am ehesten davon aus, dass die

Schüler/innen das Gelernte verstanden haben, wenn diese die Standardsprache in Verbindung mit einer differenzierten Sprache verwenden.

Nicht besser ist die Situation bei den Aussagen zu den Schüler/innen: aufgrund der Forschungsergebnisse sind die sprachlichen Vorurteile insgesamt sehr prägnant und signifikant. Bei drei der sechs Aussagen lag der Anteil der Option „Ich weiß es nicht“ zwischen 40% und 60%, während bei den anderen drei Aussagen der Anteil 20% bis 35% betrug. Das bedeutet, dass Lehrkräfte und Lehramtsstudierende in den meisten Fällen dazu neigen, persönliche Merkmale, bei denen sprachliche Faktoren keine Rolle spielen, auf sprachlicher Grundlage zu beurteilen. Etwa 50 Prozent (und bei bestimmten Aussagen sogar 75 Prozent) der Lehrkräfte in der Studie gingen davon aus, dass sie Rückschlüsse auf Schülermerkmale wie etwa Fleiß oder Benehmen ziehen können.

Sprachliche Vorurteile und negative sprachliche Haltungen manifestieren sich also sowohl bei der Verwendung eines Dialekts als auch einer eingeschränkten Sprache. Es gab keine Eigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmale, bei denen die Informanten nicht die in Standardungarisch und einer differenzierten Sprache gegebenen Antworten am günstigsten bewerteten. Das Prestige der Standardsprache und der differenzierten Sprache setzte sich in jedem Fall durch – von der Bewertung des Benehmens bis hin zu der des Fleißes. Als Gegenpol dazu wurden Schüler/innen, die einen Dialekt und eine eingeschränkte Sprache benutzten, in fast allen Aspekten sehr ungünstig bewertet.

Die oben erwähnten Phänomene traten auch in allen anderen Teilstichproben auf – manchmal etwas stärker (siehe die slowakische Teilstichprobe), manchmal in fast gleicher Weise (siehe die rumänische Teilstichprobe). Aus diesem Grund und aus Platzgründen werde ich im Folgenden nur zusammenfassend die Ergebnisse und Erkenntnisse aus diesen Teilstichproben darstellen.

#### *4.3. Ergebnisse der slowakischen Studie*

An der slowakischen Version der Studie mit der großen Stichprobe 2017/2018 nahmen 128 Lehrkräfte und Lehramtsstudierende teil. Die gewonnenen Daten zeigen auch hier, dass die sprachliche Diskriminierung stark verbreitet ist und mit erheblichen sprachlichen Vorurteilen einhergeht – sogar in noch größerem Ausmaß als in der ungarischen Stichprobe. Der Anteil der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden für Ungarisch, die sprachliche Diskriminierung

praktizierten, betrug 16,4% bei der ersten Antwort, 30,5% bei der zweiten und 43% bei der dritten. Bei den unvollständigen Antworten lag der Anteil derjenigen, die trotz inhaltlicher Mängel mindestens eine Note besser gaben, bei 51,6% (vierte Antwort) bzw. bei 78,1% (fünfte Antwort).

Die Benotung der Antworten zeigt, dass bei der Leistungsbewertung nicht der Inhalt der jeweiligen Antwort oder das geforderte Wissen entscheidend ist, sondern vielmehr die Sprachvarietät und der Sprachgebrauch der Schüler/innen. Sie werden benachteiligt, wenn sie keine differenzierte Sprache verwenden, und auch, wenn ihre Sprachvarietät nicht der Standardsprache entspricht. Der größte Nachteil entsteht jedoch, wenn beides zusammen zutrifft. Aber auch das Gegenteil ist wahr: Schüler/innen mit der Standardsprache oder einer differenzierten Sprache werden bevorzugt – und noch stärker, wenn beide Kriterien zutreffen.

Nicht zu vernachlässigen ist auch die Tatsache, dass es keine Aussagen zu den Schüler/innen gab, bei denen nicht die in Standardungarisch und einer differenzierten Sprache gegebenen Antworten am günstigsten bewertet wurden. Für alle Merkmale – von der Liebe zum jeweiligen Unterrichtsfach bis hin zum Fleiß der Schüler/innen – ergab das die beste Bewertung, während die Verwendung eines Dialekts und einer eingeschränkten Sprache am schlechtesten abschnitt. Und dies trotz der Antwortmöglichkeit „Ich weiß es nicht“, für die sich im Durchschnitt nur einer von drei oder bestenfalls einer von zwei Informanten entschied.

#### 4.4. *Die Ergebnisse der rumänischen Studie*

An der rumänischen Version der Studie mit der großen Stichprobe 2017/2018 nahmen insgesamt 108 Lehrkräfte für Ungarisch teil. Auch hier zeigen die Ergebnisse, dass sprachliche Diskriminierung und damit verbundene sprachliche Vorurteile einen signifikanten Einfluss auf die Leistungsbewertung haben. Bei der ersten der vollständigen Antworten gaben 17,6%, bei der zweiten 28,7% und bei der dritten 49,1% der Lehrkräfte den Schüler/innen mindestens eine Note schlechter, als sie dies aufgrund ihres Wissensstandes verdient hätten. Auch bei den unvollständigen Antworten wurde eine sprachliche Diskriminierung nachgewiesen, diesmal jedoch in Form einer Vorzugsbehandlung: die vierte Antwort wurde von 21,3% und die letzte Antwort von 50,9% der Lehrkräfte mindestens eine Note besser bewertet, als dies inhaltlich gerechtfertigt gewesen wäre.



Aufgrund der Benotung der Antworten kommt man zum Schluss, dass der Inhalt der Antworten für die qualitative Beurteilung der Schüler/innen weniger wichtig ist als ihre Sprachvarietät und ihr Sprachgebrauch. Sprachvarietät und Sprachgebrauch können sowohl zu Vor- als auch zu Nachteilen führen: Bei der standardsprachlichen Varietät und/oder einer differenzierten Sprache erfolgt eine positive Diskriminierung, bei einem Dialekt und/oder einer eingeschränkten Sprache liegt eine Benachteiligung vor. Dies trifft am ehesten zu, wenn man im vorigen Satz die Konjunktion „oder“ weglässt, da das gemeinsame Auftreten beider Kriterien den größten Nachteil/Vorteil darstellt. Dies wird auch durch die Begründungen für die Noten bekräftigt. Sie bestätigen zum einen die These, dass die Wissensabfrage in Form von mündlicher Kurzkontrolle eine sehr subjektive Bewertungsmethode ist, und beleuchten zum anderen einen der Gründe dafür. Und zwar, dass in Wirklichkeit nicht das Wissen gemessen wird, sondern Sprachvarietät und Sprachgebrauch.

Die Bewertung der Aussagen zu den Antworten und den Schüler/innen weist auch in der rumänischen Stichprobe auf die starke Präsenz sprachlicher Vorurteile hin, obwohl diese etwas weniger stark ausgeprägt ist als in der slowakischen Stichprobe, aber ähnlich stark wie in der ungarischen Stichprobe.

#### 4.5. *Die Ergebnisse der ukrainischen Studie*

Ukraine ist das letzte Land, in dem praktizierende und angehende Lehrkräfte für Ungarisch an der Studie mit der großen Stichprobe 2017/2018 teilnahmen. Diese Teilstichprobe umfasste eine kleinere Anzahl von Informanten als die drei vorhergehenden; insgesamt wurden 50 Personen befragt.

Was in den drei vorangegangenen Stichproben festgestellt wurde, gilt auch für die ukrainische Studie: Die Leistungsbewertung ist eindeutig durch sprachliche Diskriminierung gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass – unter Berücksichtigung des besonderen Notensystems, selbst wenn die Noten 12 bis 9 kombiniert werden – bei der ersten Antwort mindestens 10%, bei der zweiten mindestens 14% und bei der dritten mindestens 50% der Lehrkräfte eine schlechtere Note gaben, als dies der Kenntnisstand der Schüler/innen gerechtfertigt hätte. Gleichzeitig wurde die vierte Antwort von 46% und die letzte, fünfte Antwort von 70% der Lehrkräfte günstiger bewertet. Die Antworten in Dialekt und eingeschränkter Sprache schnitten weit schlechter ab als gerechtfertigt (auch in Bezug auf die anderen Antworten und den Inhalt), während bei den Antworten in Standardungarisch und einer differenzierten Sprache das

Gegenteil der Fall war. Mit anderen Worten: Sprachgebrauch und Sprachvarietät der Schüler/innen waren mindestens ebenso wichtig wie der Inhalt ihrer Antworten.

Dies wurde auch durch die Begründung der Noten bestätigt, denn es zeigte sich, dass bei der Wissensabfrage vielmehr der Sprachgebrauch und die Sprachvarietät gemessen und bewertet werden als das lexikalische Wissen. Sprachliche Vorurteile gegenüber dem Dialekt und einer eingeschränkten Sprache waren in jeder Hinsicht vorhanden, selbst bei der Wahrnehmung der Informationen durch die Lehrkräfte.

Die Auswertung der Aussagen zu den Antworten und den Schüler/innen zeigte auch in der transkarpatischen Stichprobe eine starke Präsenz sprachlicher Vorurteile. Hinsichtlich aller Merkmale – von der Liebe zum jeweiligen Unterrichtsfach bis hin zum Fleiß der Schüler/innen – führte die Verwendung der Standardsprache und einer differenzierten Sprache zum besten Ergebnis, während die Verwendung eines Dialekts und einer eingeschränkten Sprache das schlechteste Ergebnis erbrachte. Dabei hätte man auch die Option „Ich weiß es nicht“ wählen können.

## **5. Zusammenfassung und Erkenntnisse**

Das Ziel meiner Forschung war es, die sprachliche Diskriminierung mit einer eigens für diesen Zweck entwickelten Methode zu erforschen und zu beweisen. Die Pilotstudie 2016 und die Studie mit der großen Stichprobe 2017/2018, an der insgesamt mehr als 550 angehende und praktizierende Lehrkräfte für Ungarisch teilnahmen, bestätigten eindeutig die Tatsache, dass die Leistungsbewertung weitgehend durch sprachliche Diskriminierung geprägt ist. Von den Antworten mit unterschiedlichem Inhalt, Sprachvarietät und Sprachgebrauch wurden diejenigen am günstigsten bewertet, die in der Standardsprache und/oder in differenzierter Sprache erfolgten. Andererseits führten ein Dialekt und eine eingeschränkte Sprache immer zu einer ungünstigen Bewertung, auch wenn die Antwort inhaltlich einwandfrei war.

Im Durchschnitt bedeutete dies eine Differenz von bis zu einer vollen Note bei Antworten mit gleichem Inhalt. Diese Unterschiede waren für alle Stichproben statistisch signifikant, d.h. die sprachliche Diskriminierung konnte nachgewiesen werden.

Im Gegensatz dazu gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Bewertung einer Antwort, die zwar in Dialekt und eingeschränkter Sprache erfolgte, jedoch alle relevanten

Informationen enthielt, und einer Antwort, die in der Standardsprache und einer differenzierten Sprache erfolgte, dabei jedoch unvollständig war. Dies ist möglich, weil im ersten Fall der sprachliche Vorteil, im zweiten Fall der sprachliche Nachteil ein doppelter ist, was in beiden Fällen zu einer Verdrängung des lexikalischen Wissens führt.

In ähnlicher Weise hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte und Lehramtsstudierende eine eng mit der Diskriminierung verbundene sprachliche Stigmatisierung betreiben, wie dies aus den Bewertungen der verschiedenen Aussagen hervorgeht. Hier konnte zwar die Option „Ich weiß es nicht“ gewählt werden, aber in der Regel machten davon nur wenige Informanten Gebrauch. Die meisten von ihnen urteilten selbst in Bezug auf Aussagen über die Denkweise der Schüler/innen oder über ihre Beziehung zum Unterrichtsfach. Hier war der prägende Charakter der Standardsprache und der differenzierten Sprache bei der Leistungsbewertung noch offensichtlicher, da in fast allen Fällen die Antworten mit diesen sprachlichen Merkmalen am günstigsten bewertet wurden.

Insgesamt lässt sich die sprachliche Diskriminierung also durch das Phänomen des Matthäus-Effekts im pädagogischen Sinne beschreiben: wer hat, dem wird gegeben, wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat. Je größer die sprachliche Benachteiligung der Schüler/innen ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie in der Schule Erfolg haben. Und umgekehrt: Je größer der sprachliche Vorteil ist, desto leichter werden sich Schüler/innen in der Schule behaupten können – zumindest, wenn man die Wissensabfrage in Form von mündlicher Kurzkontrolle misst und bewertet.

Demnach steht eindeutig fest: sprachliche Diskriminierung, einschließlich ihrer Formen der Bevorzugung und Benachteiligung, spielt eine äußerst wichtige Rolle bei der Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte und Lehramtsstudierende für Ungarisch – sowohl in Ungarn als auch in den ungarisch bewohnten Gebieten jenseits der Grenze. Es ist jedoch zu betonen, dass die meisten Lehrkräfte die sprachliche Diskriminierung wahrscheinlich nicht bewusst praktizieren. Sie sind sich nicht bewusst, dass sie auf der Grundlage von Sprachmarkern und sprachlichen Besonderheiten bewerten, selbst in Situationen, in denen nicht der Sprachgebrauch oder standardsprachliche Formulierungen gemessen und bewertet werden sollen. Und sie wissen wahrscheinlich auch nicht, warum eine solche Bewertungspraxis auf schulischer und sozialer Ebene ein großes Problem darstellt.

Die Ergebnisse legen nahe, dass Sprachgebrauch und Sprachvarietät eine Schlüsselkomponente der schulischen Leistungen sind. Das heißt: selbst wenn die Schüler/innen alles unternehmen, sich bestens vorbereiten und fleißig lernen, werden sie von einem großen Teil der Lehrkräfte für Ungarisch nicht auf dieser Grundlage bewertet.

Eine wahrscheinliche Folge ist, dass die Schüler/innen früher oder später eine Art erlernte Hilflosigkeit (vgl. Seligman, 1972) entwickeln, d.h. mit der Zeit sich nicht mehr bemühen werden, erfolgreicher zu sein, weil sie die Erfahrung machen, dass sie trotz aller Versuche eine unfaire, nicht ihren Bemühungen entsprechende Bewertung erhalten. Am Ende wird sich der Pygmalion-Effekt, d.h. die selbsterfüllende Prophezeiung, durchsetzen: Die Schüler/innen werden sich schließlich mit der Rolle identifizieren, die den bisherigen Erwartungen und Annahmen der Lehrkräfte (und der Gesellschaft) entspricht. Dieser Prämisse liegt folgendes linguistische Vorurteil zugrunde: je öfter sich die Schüler/innen in der Standardsprache und einer differenzierten Sprache ausdrücken, desto tiefer sind ihre Kenntnisse und desto besser vorbereitet und begabter sind sie. Und je weniger ihre Sprache der Standardsprache und der differenzierten Sprache nahekommt, desto weniger begabt und weniger intelligent usw. sind sie. Das Ende dieser Entwicklung ist, dass wir viele talentierte Schüler/innen sehr früh verlieren, was nicht nur für die betroffenen Jugendlichen ein großes Problem und ein gravierender Fehler ist, sondern für die ganze Gesellschaft.

Obwohl Lehrkräfte anderer Fächer bisher nicht in der Forschung berücksichtigt wurden, haben wir guten Grund zu der Annahme, dass das Phänomen auch in ihrer Bewertungspraxis vorhanden ist. Und wenn dies der Fall ist, spielt die oben beschriebene Wirkung eine noch größere Rolle für den schulischen Erfolg/Misserfolg.

## Literatur

Baksi, P. (2020). 'It is a dialect, not a language!'—Investigating teachers' beliefs about Mewati. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 11-24. doi: 10.17239/L1ESLL-2020.20.01.06

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Volume III.: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–99.

Davies, A. W. (2006). Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (ed.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt, Peter Lang. 483–491.

Collins, J. (2009). “Social Reproduction in Classrooms and Schools”. *Annual Review of Anthropology*, 38, 33–48.

Derdák, T. & Varga, A. (2008). Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf>

Garvin, P. (1993/1998). A nyelvi sztenderdizáció. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.), *Nyelvi tervezés. Tanulmánygyűjtemény*. Budapest: Universitas, 87–99.

Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology*, 14 (2), 163–181.

Jánk I. (2017). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27 (3), 27–47.

Jánk I. (2018). A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr*, 142 (2), 150–169.

Jánk I. (2020). Linguistic discrimination and linguistic bias in pedagogical evaluations of Hungarian teachers. In: Vančo, I.; Muhr, R.; Kozmács, I.; Huber, M. (szerk.) *Hungarian as a Pluricentric Language in Language and Literature*. Peter Lang D: Frankfurt am Main, pp. 211-221.

Jánk I. (2021). Linguistic discrimination in pedagogical evaluation. A study of teachers of Hungarian Language and Literature in Slovakia, Ukraine, Romania and Hungary. *L1 - Educational Studies in Languages and Literature* (Im Erscheinen).

Kiss J. (1999). Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr*, 123 (4): 373–381.

Kožík D. (2004). A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Pozsony: Kalligram, pp. 93–124.

M. Nádas, M. (2002). Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6 (7), 84–93.

- Macha, J. (1995). Regionalsprachlichkeit und Korrektur in der Grundschule. *Der Deutschunterricht*, 47, 78–83.
- Rási, Sz. (2018). Nyelvjárási attitűdvizsgálat egy határ menti településen. *ACTA Universitatis, Sectio Linguistica Hungarica*, LXIV, 79–87.
- Réger, Z. (1990). Utak a nyelvhez. *Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human-Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wiese, H., Mayr, K., Krämer, P. & Seeger, P. (2015). Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme. *International Journal of Applied Linguistics*, 27, 198–220.
- Zoller, M. (2013). Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. Retrieved from <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf>

### About Authors

István Jánk is senior lecturer of Sociolinguistics at the Eszterhazy Karoly University, Hungary. His main interests include linguistic discrimination, language ideologies and linguistic disadvantages (mainly in education).