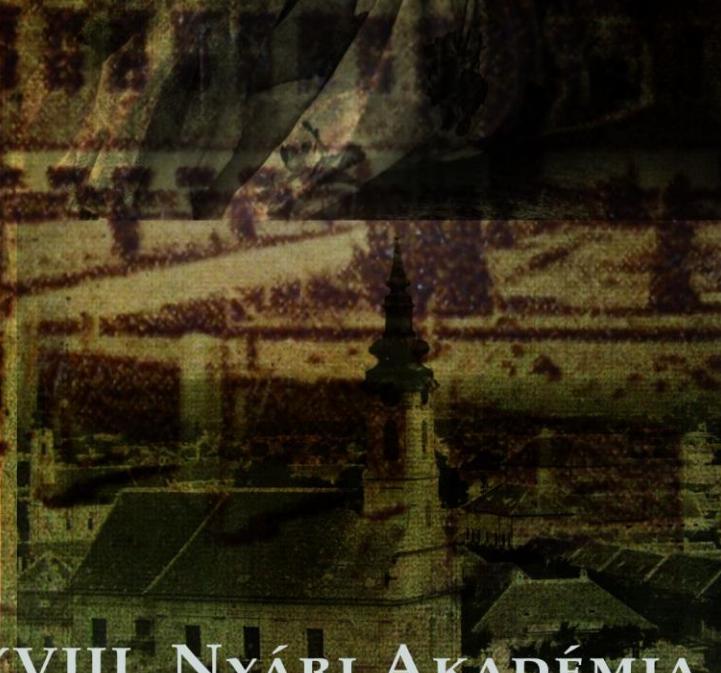
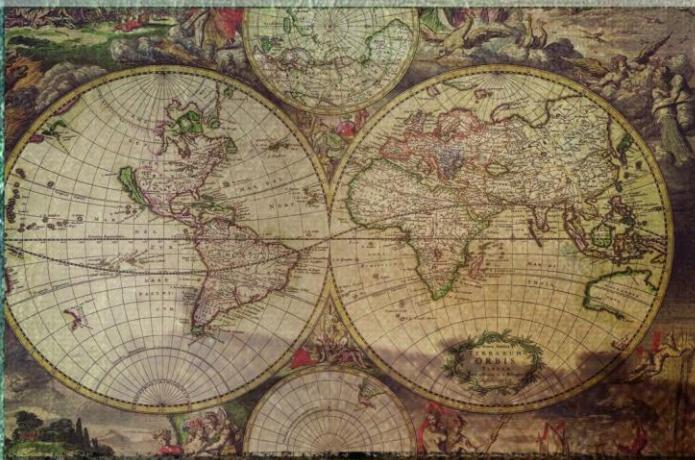


# DANUBIUS NOSTER

2021/3-4.



Czitros Miklós

XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

Az EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

# DANUBIUS NOSTER

IX. évfolyam, 2021/3-4. szám

Az EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:

Bordás Sándor

Szerkesztők:

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,  
Szőcs Krisztina, Tóth Sándor Attila

Szerkesztőbizottság:

Heinrich Badura (Bécs, Ausztria)

Erdélyi Margit (Révkomárom, Szlovákia)

Andrew C. Gross (Cleveland, USA),

Mohos Mária (Pécs, Magyarország),

Patay Ilona (Nyitra, Szlovákia)

Szakmai lektorok:

MANZ Alfréd, MANZNÉ JÄGER Mónika,

MÓTYÁN Éva, Morana PLAVAC,

SZETTELE Katinka

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Horváth Csaba Árpád

Grafikai szerkesztés: Győrfi Tamás

Tördelés: Bordás Sándor

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: (79) 524-624

HU ISSN 2064-1060

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

A folyóiratszám az *Emberi Erőforrások Minisztériuma* támogatásával az  
*Eötvös József Főiskola tudományos folyóiratának*,  
a *Danubius Nosternek további nyomdai és online megjelentetése*  
című pályázatból valósult meg.

Pályázati lebonyolító a *Petőfi Kulturális Ügynökség Nonprofit Zrt.*

Pályázati azonosító: FIT-SN-2021-0087



Eötvös József Főiskola

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

## TARTALOMJEGYZÉK INHALTSVERZEICHNIS TABLE OF CONTENT

Szőcs Krisztina

Foreword: XXVIII. Summer Academy 2021 – Eötvös József College	
Institute of Nationalities and Foreign Languages, Baja .....	3
Előszó: XXVIII. Nyári Akadémia 2021 – Eötvös József Főiskola,	
Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja.....	4

Natalija Bošnjaković

Projekt stare igre i igračke.....	5
Gyermekjátékok és régi játékok.....	5

Martina Galeković

Očuvanje mjesnih govora kroz filmska ostvarenja i održivi razvoj na području grada Velike Gorice .....	21
Nagygorica település nyelvjárásának megőrzése és fenntartása filmművészeti alkotásokon keresztül .....	21

Pogány Csilla

Halloween in the English Classroom – A Bicultural Approach.....	29
Halloween angolórán, bikulturális megközelítésben .....	29

Szőcs Krisztina

Relying on Learner Autonomy Inside and Outside the Language Class .....	35
A tanulói autonómia támogatása a nyelvőrán és azon kívül .....	35

Helmut Herman Bechtel

Methodische Anregungen zur ungarndeutschen Kinderliteratur .....	41
Módszertani javaslatok a magyarországi német gyermekirodalomhoz.....	41

Izsák Bálint

Dialektwahrnehmung und Spracheinstellungen von Gymnasiast*innen an der ungarischen Westgrenze zu Österreich .....	53
Nyelvi észlelés és nyelvi attitűdök a nyugat-magyarországi határ mentén gimnazisták körében .....	53

Monika Jäger-Manz

Identität im Wandel: Schlaf, Kindchen, schlaf! .....	73
Átalakulásban lévő identitás: Schlaf, Kindchen, schlaf!.....	73

# DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

## EÖTVÖS JÓZSEF FÓISKOLA

H-6500 Baja, Szegedi út 2.

Tel.: +36-79/524-624

E-mail: [info@ejf.hu](mailto:info@ejf.hu)

Honlap: [www.ejf.hu](http://www.ejf.hu)

Közösségi oldalak elérhetősége:

Facebook: [/ejf.hu](https://www.facebook.com/ejf.baja)

Instagram: [@ejf\\_baja](https://www.instagram.com/ejf_baja_official)

TikTok: [@ejfbaja](https://www.tiktok.com/@ejfbaja)



# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

## FOREWORD

XXVIII. Summer Academy 2021  
Eötvös József College  
Institute of Nationalities and Foreign Languages  
Baja

For 28 years, we have been organizing the Summer Academy for German Educators in Hungary with our partner universities from Ludwigsburg (Germany) and Baden (Austria) – there were years in which presenters and participants from Serbia, Croatia and Romania were also present.

Unfortunately, the Summer Academy had to be cancelled due to the pandemic situation last year. For the first time in the history of the Summer Academy in Baja, this year we organised the conference online.

Our goal was to provide a platform for Croatian and German educators as well as for teachers of English in Hungary. We intend to offer up-to-date methodological, technical and linguistic content to strengthen minority identity and support language teacher identity.

This year the focus was on sociolinguistic, literary and methodological questions of nationality and language education. Presentations touched upon language, culture, identity, literature of the Croatian and German nationalities, as well as on Anglo-Saxon countries from various aspects in a practice-oriented way.

I would like to thank our participants, host lecturers, guest experts and presenters for actively participating in our two-day conference and exchanging their experiences.

As the present volume comprises studies in Croatian, English and German language, the layout and the referencing system of the articles will follow the APA guidelines accepted for international publications.

Dr. Krisztina Szőcs  
organiser

Baja, August 2021

# DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

## ELŐSZÓ

XXVIII. Nyári Akadémia 2021  
Eötvös József Főiskola  
Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet  
Baja

A pedagógusok számára módszertani megújulást kínáló Nyári Akadémia huszonnyolc éve kerül megszerzésre, rendszerint a ludwigsburgi (Németország) és badeni (Ausztria) egyetemek közreműködésével, illetve voltak évek, amikor szerbiai, horvátországi és romániai előadók és résztvevők is jelen voltak.

Sajnos a járványhelyzet miatt tavaly le kellett mondanunk a Nyári Akadémia megszerzéséről, idén pedig, az esemény történetében először, a Nyári Akadémiát online rendeztük meg. A célunk az volt, hogy fórumot kínálunk a horvát és német nemzetiségi pedagógusok, valamint az angol nyelvtanárok számára, ahol naprakész tartalmakkal gyarapíthatják szakmai eszköztárukat, erősíthetik a nemzetiségi és a nyelvtanári identitásukat.

Ebben az évben a hangsúly a nemzetiség és a nyelvoktatás szocio-lingvisztikai, irodalmi és módszertani kérdésein volt, így az előadások a horvát és német nemzetiségek nyelvét, kultúráját, identitását, irodalmát, valamint az angolszász országokat érintették különböző szempontból, gyakorlatorientált módon.

Szeretnék köszönetet mondani a résztvevőknek és előadóinknak, hogy két napon keresztül aktívan részt vettek a szakmai eszmecsérében, illetve azoknak, akik a háttérből segítették a XXVIII. Nyári Akadémia szervezését és zökkenőmentes lebonyolítását.

Mivel ez a kötet horvát, angol és német nyelvű tanulmányokat tartalmaz, az írások szerkesztése, elrendezése és hivatkozási rendszere a nemzetközi kiadványok számára elfogadott APA-előírásokat követi. Ezért a Nyári Akadémia írásai egy külön egységet alkotnak és nem illeszkednek a *Danubius Noster* formai követelményrendszeréhez, különböznek annak korábbi lapszámaiban megszokott arculatától.

Dr. Szőcs Krisztina  
szervező

Baja, 2021 augusztus

Natalija Bošnjaković  
npongacic@gmail.com

## PROJEKT STARE IGRE I IGRAČKE

### Sažetak

Teorijski dio rada prikazuje igru kao „iskaz socijalnog iskustva, kulturne zajednice” (Visković, Sunko, i Mendeš, 2019), način učenja, istraživanja i konstruktivnog rješavanja problema (MZOS, 2014). Ona potiče razvoj osobnosti (Duran, 2001). Globalne gospodarske promjene i posljedično promjene kulture zajednice uzrokovale su promjene dječje igre i igračaka, igrovnog okruženja i vremena igre te načina uključenosti odraslih u dječju igru (Klemenović, 2013). Tradicijska igra egzistira kao dio kulturnog identiteta naroda, zajednice i pojedinca. Težnja za očuvanjem kulturne baštine i identiteta opravdava nastojanja revitaliziranja tradicijske igre i njenu implementiranost u suvremenim odgojno-obrazovnim kurikulum (Visković i Topić, 2020). Drugi dio rada prikazuje uspješan primjer provedbe projekta Stare igre i igračke u razrednoj nastavi.

*Ključne riječi: dijete, igra, projekt, stare igre i igračke,*

### 1. Uvod

Igra se pojavljuje kasno u evoluciji, a učestalija je, dugotrajnija i složenija u razvijenih vrsta (Duran, 2001). Javlja se u nespecijaliziranih vrsta, odnosno kod onih koje se ne rađaju s gotovim repertoarom ponašanja (Lorenz, 1976). Mladunčad dok se igra, u periodu produženog djetinjstva, izdvaja obrasce ponašanja iz realnog konteksta te ih prakticira, varira i usavršava odvojeno od mogućih posljedica u realnom kontekstu (Duran, 2001).

Majetić (1978) definira igru kao otvorenu, vanjsku, praktičnu aktivnost djeteta te izdvaja sljedeće „njezine karakteristike:

- Igra je simulativno ponašanje sa sljedećim odlikama:
  - divergentnost (organizacija ponašanja na nov i neobičan način),
  - nekompletност (ne obuhvaća dostizanje specifičnog cilja, sažeto i skraćeno ponašanje),
  - neadekvatnost (ponašanja nesukladno datoj situaciji).
- Igra je autotelična aktivnost, iz čega slijedi:
  - da posjeduje vlastite izvore motivacije,
  - da je proces igre važniji od ishoda akcije,
  - dominacija sredstava nad ciljevima,
  - odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka.
- Igra ispunjava privatne funkcije igrača, tj.
  - oslobađa od napetosti, rješava konflikt,
  - regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj.

- Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, iz čega slijedi:
  - igra se javlja u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji;
  - u stanju umjerene psihičke tenzije”

## 2. Klasifikacija igara

U literaturi najčešće nailazimo na podjelu igara na

- funkcionalnu igru,
- simboličku igru i
- igre s pravilima.

### 2.1. Funkcionalna igra

Piaget, jedan od najznačajnijih istraživača dječjeg kognitivnog razvoja, funkcionalnu igru opisuje kao onu koja nastaje u interakciji djeteta s okolinom. Stevanović (2003) navodi da se funkcionalna igra javlja u tri oblika: osjetilno-motorne aktivnosti vlastitim organima, rukovanje materijalom i pokretne igre uz korištenje rekvizita. Prema Duran (2001) dijete funkcionalnom igrom ispituje svoje funkcije, ali i osobitosti objekta kojim se igra. Takve igre su na primjer: bacanje predmeta, skakanje po krevetu, igre zvečkama i sl.

### 2.2. Simbolička igra

Dijete se počinje u pravom smislu riječi igrati s predmetima – igačkama. Dijete koristi simbole, (igačke) kao zamjene za realne predmete, koristi igrovne aktivnosti (aktivnost nošenja ili uspavljivanja lutke) kao zamjene za realne aktivnosti u svrhu (simboličkog) prerađivanja i objašnjenja svog izravnog ili neizravnog iskustva koje ima o tim predmetima ili aktivnostima. Simbolička igra ključna je značajka kognitivnog i društvenog razvoja djeteta i najbolji alat za razumijevanje svijeta u kojem živi (Piaget 1963, Vygotsky 1977, Bruner 2000). Za simboličku igru postoje i drugi termini te se u literaturi može naići i na nazive: imaginativna igra, igra mašte, igra dramatizacije, igra uloga.

Piaget simboličku igru povezuje s kognitivnim razvojem, a Vigotski smatra da se ona javlja s pojmom simboličke funkcije u dobi od oko 3 godine. Simbolička igra nema osnovnih pravila, ali ima specifična i opća pravila te za nju vrijedi razgranati tip odvijanja igre bez utvrđenog redoslijeda (Duran, 2001). U ovakvim igramama blato se pretvara u kolače, štapovi u konje, piće se kava iz prazne šalice i sl. Ovakva „igra predstavlja »laboratorij« za isprobavanje mogućnosti“ (Duran, 2001, str. 147).

Značajke koje karakteriziraju simboličku igru su:

- unutarnja motivacija,
- fleksibilnost,
- povezanost s pozitivnim emocijama,
- mogućnost izdvajanja negativnih iskustava iz života i usredotočenost na proces, a ne na rezultat aktivnosti.

U simboličkoj igri dijete rješava probleme na individualan i specifičan način, bez straha od neuspjeha, a pritom primjenjuje i varira različite vrste ponašanja te ih stavlja u nove i neobične kontekste u kojima koristi poznate obrasce i procjenjuje ih, mijenja ih i u skladu s tim nosi se s njima (Petrović-Sočo, 2013). Slučajevi divlje djece, koji će se spominjati kasnije u radu, ukazuju da ako nema komunikacije, nema ni razvoja simboličke funkcije pa shodno tome nema ni simboličke igre.

### 2.3. Igre s pravilima

Igre s pravilima dijete zatječe u gotovom obliku. Takve igre jačaju poštivanje pravila, kolektivnu disciplinu, „fair play” i vrlo su važne za dječji moralni razvoj. „Igre s pravilima najčešće se odnose na motoričke sheme ljudskog ponašanja (igre ravnoteže, skakanja, preskakanja), aktivne sheme, opće obrasce interakcije i komunikacije (igre skrivanja i pronalaženja), kao i opće obrasce govornog ponašanja (pitalice, igre dijaloga)” (Stevanović, 2003, str. 122). Vasta i sur. (1998) dijele igre s obzirom na spoznajnu i društvenu razinu, a podjela je prikazana u Tablicama 1. i 2.

<i>Vrsta igre</i>	<i>Opis</i>
<i>Funkcionalna</i>	Jednostavni mišićni pokreti koji se ponavljaju s predmetima ili bez njih.
<i>Konstruktivna</i>	Baratanje predmetima s namjerom da se od njih nešto stvori.
<i>Igra pretvaranja</i>	Upotreba predmeta ili ljudi kao simbola za nešto što oni inače nisu.
<i>Igre s pravilima</i>	Igranje igara u skladu s unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima.

Tablica 1: Vrste igre s obzirom na spoznajnu razinu (Vasta, Haith i Miller, 1988)

<i>Vrsta igre</i>	<i>Opis</i>
<i>Promatranje</i>	Gledanje drugih kako se igraju bez uključivanja drugih u igru.
<i>Samostalna</i>	Samostalno i nezavisno igranje bez pokušaja približavanja drugoj djeci.
<i>Usporedna</i>	Igranje pokraj druge djece sa sličnim materijalom, ali bez pravog druženja ili suradnje.
<i>Povezujuća</i>	Igranje s drugom djecom nečeg sasvim bliskog, ali bez podjele rada ili podređenosti nekom općem grupnom cilju.
<i>Suradnička</i>	Igranje u grupi koja je stvorena radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja, gdje su postupci pojedinih članova radi ostvarivanja zajedničkog cilja.

Tablica 2: Vrste igre s obzirom na društvenu razinu (Vasta, Haith i Miller, 1988)

### 3. Važnost igre za kognitivni razvoj

Dijete je primarno socijalno biće koje već u prvim danima života započinje interakciju sa svojom okolinom. Svoju prvu igru dijete započinje s majkom i taj izbor nije slučajan. Majka je osjetljiva na djetetove signale i bez većih napora uspostavlja interakciju s djetetom. Igra je značajna za spoznajni razvoj jer stvara poticajnu situaciju s umjerenom dozom novine, optimalnom dozom repetitivnosti, a istovremeno opuštenu, bez prisile te u njoj dijete postupno stječe kontrolu nad onim što je moglo izvesti jedino uz pomoć odraslog, ali je spremno u igri iskušati i različite nove mogućnosti (Duran, 2001). Dijete se od rođenja razvija i raste na slojevima kulture koja određuje i njegovu igru. Istraživanja pokazuju da složenost dječje igre ovisi o kulturi i sloju iz kojeg djeca potječu. Kod djece niže klase igra je uglavnom imitativna, djeca koriste manje riječi, kraće iskaze, a igra se često prekida zbog konflikata (Duran, 2001).

U izolaciji se simbolička igra ne javlja, a u lošim dječjim domovima zakržljala je i kasni. Pojam feralna (lat. *fera* – divlja životinja) ili divlja djeca odnosi se na djecu odraslu bez kontakta s ljudima i društvom općenito te zbog uvjeta u kojima su odrastala, ta djeca nisu razvila svijest o ljudskim ponašanjima i govoru. Moguće ih je podijeliti u tri skupine: djecu odraslu lutajući divljinom, djecu zatočenu u izoliranim prostorijama i djecu koja su preživjela uz pomoć životinja. Mnoge iz ove posljednje skupine odgojili su medvjedi, vukovi, majmuni, pantere, pa čak i gazele (McCrone, 1993).

Kroz povijest je zabilježeno više od 100 slučajeva feralne djece. Samo neki od njih su – Petar (divlji dječak iz Hannovera), Victor (dječak iz Aveyrona), Kaspar Hauser (divlji dječak iz Njemačke), Kamala i Amala (djekočice vučice), Oxana Malaya (djekočica pas), Genie (zatočena djekočica iz Kalifornije), Ivan Mišjukov, Andrei Tolstyk i dr. Neki od tih slučajeva više su mitske priče, no o nekolicini ove djece postoje iscrpni zapisi, na temelju kojih su istraživači pokušali odgovoriti na pitanje u kojoj je mjeri čovjeku potrebno društvo da bi naučio razumno misliti i ponašati se. Nadali su se spoznati u kojoj je mjeri čovjek rezultat naslijeda, a u kojoj okoline. Zbog problema s usvajanjem društveno prihvatljivih ponašanja, kao i problema s govorom, često se smatralo da se radi o osobama s intelektualnim poteškoćama. No, feralna djeca pokazuju normalan biološki potencijal za razvoj, iako taj potencijal nije realiziran. Učenje komunikacijskih vještina i drugih, kulturom uvjetovanih, ponašanja izostaje zbog nedostatka drugih ljudi pomoću kojih bi se djeca učila takvim ponašanjima. Za učenje socijalnih vještina potrebno ih je opažati kod drugih ljudi, oponašati ih, čuti od roditelja i drugih odraslih što je prihvatljivo u društvu, biti potaknut za izvođenje poželjnih ponašanja i sl. To nije moguće bez direktnog kontakta s ljudima (Đorđević, 2013).

O važnosti igre pišu mnogi autori, a brojna istraživanja potvrđuju njezine dobrobiti za razvoj djetetova kognitivnog razvoja. Po definiciji, simbolička igra uvijek uključuje odsustvo: „kuhanje“ se odvija bez prave hrane, „letenje“ bez svemirskog broda itd. Da bi ovo imalo smisla dijete treba kognitivno nadomjestiti elemente koji nedostaju. Pretvaranje je oblik mišljenja i učenja isto kao i oblik igre. Iako se možda čini jednostavno, to je

intelektualno zahtjevna aktivnost. Kreiranje izmišljene stvarnosti nije jednostavno – potrebna je koncentracija i inspiracija da bi se ta aktivnost održala (Segal, 2004). Pretvaranje čini ključni korak u prijelazu sa senzomotoričke inteligencije dojenčića do simboličkog mišljenja odraslih.

Association for Childhood Education International (ACEI) naglašava kako dijete kroz kontinuiranu igru usavršava svoja iskustva i da kako u svojoj osnovi igra pretvaranja omogućuje najintenzivnije i najučinkovitije učenje u cijelom životu. Proces istraživanja i upoznavanja koji prethodi igri s novim predmetom, novim i nepoznatim događajima i ljudima očito su povezani s učenjem – radi se o razvoju novih koncepata stvarnog svijeta (Garvey, 1990).

Sutton-Smith (1997) ističe da dok se djeca igraju razvijaju vještinsku igranju koja ima omogućuje interakciju s drugima te se na taj način razvijaju njihove kognitivne i socijalne vještine. Autor ističe da djeca postaju vještija u kreiranju pravila, a pritom razvijaju svijest o rezultatu, ali i samom procesu igre (Sutton-Smith, 1997). Sawyer (1997) ističe da igra pretvaranja (kod nas poznatija kao igra kobojače) pridonosi razvoju djece i omogućuje im da razumiju misli i osjećaje drugih (Sawyer, 1997). Činjenica je su djeca koja pokazuju imaginativno ponašanje bolja u zadacima rješavanja problema (Garvey, 1990). Rezultati istraživanja (Lowell Krogh, 1994) dokazuju i povezanost boljih rezultata na testovima inteligencije i vremena provedenog u igri. Ono što je, čini se, u podlozi svega jest činjenica da igra pojačava neuralne veze te tako facilitira razvoj mozga – to je najjednostavniji način na koji djeca vježbaju vještine koje će im kasnije trebati.

#### 4. Projekt stare igre i igračke

Tradicija podrazumijeva međugeneracijski prijenos pojedinih aspekata kulture, iskustva i kulturne stečevine (Hrvatska enciklopedija, 2020).

Obilježja tradicijske igre:

- odvija se u prirodi,
- upotrebljava prirodne i neoblikovane materijale,
- ovisila je o godišnjem dobu,
- određena je spolom i dobi djece,
- djeca se nisu miješala,
- ima specifična pravila,
- medij je prijenosa vrijednosti, normi i ponašanja.

Tradicijsku igru lako je implementirati u svakodnevni rad u nastavi, a neke mogućnosti njezine primjene prikazane su u Tablici 3.

<i>Nastavni predmet</i>	<i>Mogućnosti primjene tradicijske igre</i>
<i>Hrvatski jezik</i>	igre riječima stvaranje rime igre uloga dramatizacije
<i>Matematika</i>	dan – noć (brojnik, nazivnik, parni, neparni) ritmičke igre – kombiniraju različite nazine

# DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

<i>Priroda i društvo</i>	istraživanje rješavanje problema demonstracije didaktičke igre kvizovi igranje uloga crtanje konceptualne mape mentalne mape
<i>Likovna kultura</i> <i>Tjelesna i zdravstvena kultura</i> <i>Glazbena kultura</i>	kreativna igra elementarne igre jednostavne i složenije motoričke igre
	igre s pjevanjem ritmičke igre brojalice

*Tablica 3: Mogućnosti primjene tradicijske igre u nastavi*

Projekt stare igre i igračke trajao je jednu školsku godinu, a projektom je nastojano obuhvatiti što više tradicijskih igara.

Cilj projekta:

- upoznati, obnoviti i sačuvati te prenijeti na mlađe generacije stare zaboravljene dječje igre te na taj način posredno utjecati na manje korištenje računala, mobitela i televizije u igrama djece i njihovo međusobno otuđivanje uzrokovano istim,
- uspostavljanje međugeneracijske solidarnosti,
- poticati na druženje djece bez suvremenih tehničkih pomagala,
- povratak prirodi, igrama i druženju naših starih,
- poticanje kreativnosti djeteta,
- primjena novih znanja i spoznaja u svakodnevnom životu,
- razvoj samopouzdanja te ostvarivanje osnovnog prava djeteta na igru i druženje s vršnjacima koje je posljednjih godina ozbiljno ugroženo pretjeranom uporabom računalnih igrica.

U sklopu projekta posjećen je Gradski muzej Vinkovci u kojem je izložba starih igračaka. Kustosica muzeja rado je demonstrirala uporabu nekih starih igračaka, a učenici su pomno razgledali izložene primjere.



# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.



Slika 1: Izložba starih igračaka u Gradskom muzeju Vinkovci

## 4.1. Igre obuhvaćene projektom

Projektom se nastojalo obuhvatiti što veći broj tradicijskih igara. Prethodio je istraživački rad učenika u kojem su pitali svoje roditelje, bake i djedove čega su se igrali kada su bili djeca. Zajedničkim izborom, određeno je koje će se igre učiti igrati.

### 4.1.1. Lopta u rupi

Broj igrača: neograničen

Rekviziti: lopta

Pravila igre: Svi igrači stoje u krugu oko lopte, dodirujući ju jednom nogom.

Svi zajedno izgovaraju:

*Lopta u rupi, svi oko nje, neka puca, neka puca....(igrač vođa, učiteljica ili netko drugi tko ne sudjeluje u igri kaže ime jednog igrača).*

Kada začuje svoje ime igrač treba što prije uzeti loptu i reći: *Stop!* Za to vrijeme ostali igrači nastoje što dalje otrčati od lopte. Na znak *Stop!* svi se zaustavljaju i ne smiju se više pomaknuti. Igrač s loptom gađa nekoga od ostalih igrača. Ako ga pogodi ostaje u igri, a pogoden igrač ispada. Ako promaši, igrač s loptom ispada i igra se nastavlja.



Slika 2: Igra lopta u rupi

## DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

### 4.1.2. Štafetne igre

To su obično igre u parovima, trojkama i četvorkama, u kojima konačan rezultat zavisi od više učenika, a što još više učenike motivira za rad.



Slika 3: Štafetne igre

### 4.1.3. Laste prolaze/ Laste prolaste

Uloge: par djece koji naprave viseći most rukama.

Ostala djeca: provlače se u koloni ispod mosta.

Dvoje djece naprave most rukama, a ostali u koloni prolaze ispod njihovih uzdignutih ruku. Dok se provlače pjevaju:

*Laste prolaze,*

*Kroz goru nam dolaze,*

*Lijepa, gadna, najljepša!!!!*

Onog kojeg posljednjeg uhvate u prolaz pitaju: "Za koga ćeš?" On kaže ime jednog od onih koji su napravili luk i stane iza njega. Provlačenje se ponavlja dok se svi ne razdijele. Tako se do kraja igre formiraju dvije kolone koje se kasnije nadvlače. Pobjeđuje kolona koja prevuče drugu kolonu preko označene crte.



Slika 4: Igra laste prolaze

## DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

### 4.1.4. Prolazi vojska banova

Uloge: vrag, anđeo i ostali

Dvoje djece se tajno izdvoji i dogovori tko će biti anđeo, a tko vrag. Vrag i anđeo uzimaju imena: npr. *zlatna jabuka* ili *zlatna kruška* i ta imena nisu tajna. Poslije dogovora, uhvate se za ruke i naprave most od ruku. Ostala djeca držeći se za struk, u koloni, prolaze ispod mosta i ponavljaju:

„*Prolazi vojska banova, banova...*

*Ko prvi, ko drugi, ko treći*

*Osta u zlatnoj vreći.“*

Na zadnjem stihu spušta se most i jedno dijete ostaje zarobljeno. Pitaju ga: „*Želiš li zlatnu jabuku ili zlatnu krušku?*“ Nakon odgovora dijete staje iza zlatne jabuke ili kruške. Kada se svi podijele objavljuje koja je kolona vraga, a koja anđela. Poslije toga obje kolone idu na ispovijed. Na ispovijed ide jedno po jedno dijete i naslanja se na spojene ruke anđela i vraga koji praveći grimase pokušavaju nasmijati dijete. Ako se nasmije prelazi u grupu vragova, a ako ostane ozbiljno u grupu anđela. Na kraju anđeli skakuću i pjevaju: „*Poskakali andeli, dok ne dodu vragovi*“ Vragovi se zalijeću i štipaju anđele, a anđeli bježe pokušavajući izbjegći štipanje.



Slika 5: Igra Prolazi vojka banova

### 4.1.5. Oj Stjepane bane

Uloge: par djece koji naprave viseći most rukama.

Ostala djeca: provlače se u koloni ispod mosta, držeći se za bokove.

Dvoje djece stanu jedno nasuprot drugoga i uhvate se za ruke, a ostala djeca stoje nasuprot njima u koloni i uhvate se za bokove. Djeca u koloni i par vode dijalog tijekom cijele pjesme, a na kraju par podiže ruke i djeca prolaze ispod njih.

*Stjepane, bane, otvaraj, otvaraj,*

*Stjepane, bane, otvaraj!*

*Svi: Stjepane, bane, otvaraj, otvaraj!*

*Par: Nećemo vama otvarat, otvarat.*

*Svi: Mi ćemo s vama ratovat, ratovat.*

*Par: Čija je vojska nek ide, nek ide.*

*Svi: Stjepana bana je vojska, je vojska.*

*Par: Naša je vojska, nek ide, nek ide.*

Zadnje dijete uhvate spuštanjem ruke i ono tada mora odlučitiiza koga će stati. Pjesmu ponavljaju dok se sva djeca ne razvrstaju i onda počinje

## DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

„prevlačenje”. Pobjeđuje onaj tim koja uspije djecu iz suprotnog tima prevući na svoju stranu.



Slika 6: Igra Oj Stjepane, bane

### 4.1.6. Ljuljuška se vrbičica

Ovo je igra s pjevanjem. Djeca u kolu plešu i pjevaju. Pleše se na sljedeći način: lijeva nogu po kružnici, desna prema centru kružnice, lijeva po kružnici, desna prema centru.

Pjevaju se stihovi:

*Ljuljuška se vrbičica, ljuljuška se vrbičica.*

*Na njoj sjedi djevojčica, na njoj sjedi djevojčica.*

*Stazom ide mlado momče, stazom ide mlado momče.*

*Stazom ide i govorí, stazom ide i govorí.*

Sada se nastavlja ples samo po liniji kružnice, a desnom nogom se naglašava korak, sve više ubrzavajući ritam. Nastavljaju stihovi:

*Skoči kolo, da skočimo, skoči kolo da skočimo.*

*Da vidimo koji može, da vidimo koji može.*

*Koji može, koji može, koji može, koji može.*

*A ja znamo koji može, a ja znamo koji može.*



Slika 7: Ljuljuška se vrbičica

## DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

### 4.1.7. Lončići

Mlađa i starija djeca bi se poredali kao u kolo. Mlađa djeca su bili lončići, a stariji kum/kume. „Lončići” bi čučnuli ispred svojih kumova, koji bi na njih polagali desnu ruku. Jedna bi kuma/kum obilazio tražeći sebi lončić. Ostali kumovi nude svoje lončice riječima: „*Kupite moj lončić!*” i pokušavaju nagovoriti kupca na kupnju. Kad bi ga našlo, htjelo bi ga kupiti. Pitalo bi: „*Pošto kumo/kume lončić?*”

Kum/kuma odgovara: „*Po petak, po šestak, pošto ti ga ja ne dam ni za litru vina, ti si kume/kumo svinja.*” Dok kum/kuma odgovara tapše desnom rukom, desnu ruku kupea.

Na to bi kum/kuma potrčao/la uokolo, a kupac za njom. Tko prije stigne do lončića, i stavi ruku na njega, lončić je bio njegov.



Slika 8: Igra Lončići

### 4.1.8. Lastež/ Gume

Rekviziti: elastična guma

Potrebna je velika guma koju drži dvoje djece oko nogu u najnižu poziciju (skroz dolje na gležnjeve) i zatim ostala djeca moraju odigrati cijeli niz komplikiranih pokreta, uglavnom odraditi brojeve od 1 do 10 po unaprijed dogovorenom stilu. Postoje mnoge verzije ove igre, a u projektu se igrala verzija s trokutom.

U ovoj verziji troje djece drži gumu, praveći trokut. Dijete koje preskače, preskače po pravilima: skok na prvu „stranicu” trokuta, skok unutar trokuta, skok preko jedne „stranice trokuta”, skok unutar trokuta, skok preko druge „stranice” trokuta, skok unutar trokuta, te skok preko „stranice” na kojoj je igra započela. Ako dijete uspješno odradi zadatak, guma se podiže u razinu koljena, pa na razinu bokova, struka, prsa, vrata i na kraju iznad glave. Dijete koje pogriješi, gubi red i nastavlja sljedeće dijete na razini na kojoj je pogriješilo.



Slika 9: Igra lastež/guma

## DANUBIUS NOSTER xxviii. NYÁRI AKADÉMIA

### 4.1.9. Lanca probijanca

Djeca se rasporede u dvije grupe.

Jedna grupa stoji u vrsti, međusobno se držeći za ruke.

Prva grupa vikne: „Lanac!”

Druga grupa: „Probijanac!”

Prva grupa: „Koga čete?”

Druga grupa: „Koga vam je drago!”

Igrač iz prve grupe se zalijeće u vrstu nasuprot (lanac), tamo gdje misli da će ga najlakše probiti. Ako uspije vraća se u svoju grupu, a ako ne uspije ostaje u grupi djece koja se nalaze u „lancu”. I tako se igra nastavlja.



Slika 10: Lanca probijanca

### 4.1.10. I okolo salaša

Djeca su u kolu, dijete izabrano brojalicom staje u sredinu i bira si para, a ostali pjevaju:

„I okolo salaša /×2

Na veliki zbor

Ja se tebi klanjam /×2

I tebe uzimam.”

Izabrano dijete ulazi u kolo, hvataju se za ruke, poskakuju, a ostala djeca pjevaju:

„Sad se vidi sad se zna, tko se kome dopada.

Oborili oči dole pa se vidi da se vole.” /×2



Slika 11: I okolo salaša

## DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

### 4.1.11. Siroma(h) čika

Igra četiri igrača.Na mala 4 papirića se napiše: lopov, policajac (žandar), siroma čika, sudac Svi se papirići na isti način smotaju i stave na sredinu stola. Svaki član izvuče jedan, skrivečki pročita što piše na njemu.Na kojem piše siroma čika govori: *Siromah čika izgubio bika, na dva na tri roga, sumnjam na ovoga !* – i pokaže na onoga za kojeg misli da je lopov.Ako pogodi lopova sudac sudi lopovu : 3 čučnja ili jedan krug na jednoj nozi po učionici ili... Ako ne pogodi onda sudac sudi siroma čiki. Napravi ... ili glasno viči *Nisam dobar.... ili ....*



Slika 12: Siroa(h) čika

### 4.1.12. Ti si moje guske kraqo

Djeca pomoću brojalice odrede tko je unutar kola. Za vrijeme prvih osam taktova djeca koračaju u smjeru kazaljke na satu, a dijete unutar kola u suprotnom smjeru.

Na stih „ti si moje guske kraqo“ djeca u kolu se zaustave i okrenu prema središtu kola, a dijete iz kola kažiprstom pokaže na koga sumnja da je ukrao guske. Kada odabere „sumnjivca“ njih dvoje zajedno zaplešu poskočnim korakom držeći se pritom rukom ispod ruke, dok im ostala djeca plješću!

Stihovi koji se pjevaju:

*Ko je moje guske kraqo,  
Taj je pravi tat.  
Ako mi ih natrag vratiš  
Imat ēu te rad.  
Ti si moje guske kraqo,  
Ti si moje guske kraqo.  
Ćestitam ti na toj časti,  
Što ti znadeš guske krasti.  
Ćestitam ti na toj časti,  
Što ti znadeš guske krasti.*

## DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA



Slika 13: *Ti si moje guske kral...*

### 4.1.13. Piljci

U igri sudjeluje najmanje dva igrača. Može se igrati „čisto” i „prljavo”. „Čisto” se igra bacanjem i hvatanjem piljka (kamenčića) samo jednom rukom, a „prljavo” dodavanjem ili prikupljanjem drugom. Igra počinjete bacanjem pet kamenčića na ravnu površinu. Zatim uzmeš jedan, baci se u zrak, i dok je taj kamen u zraku, potrebno je istom rukom dohvati drugi sa zemlje, a zatim uhvatiti bačeni kamen, koji ne smije pasti na zemlju. Zatim se piljak ponovo baca, držeći drugi u ruci i sa zemlje hvata treći i tako dok se ne sakupe svi kamenčići. Igra se nastavlja tako što zadaci postaju sve složeniji.



Slika 14: Piljci

### 5. Zaključak

Dječja igra neizostavan je dio djetinjstva, a neosporna je njezina važnost za kognitivni razvoj djeteta. Tradicijska igra je dio kulturnog identiteta pojedinca, zajednice, ali i naroda. Težnja za očuvanjem kulturne baštine i identiteta opravdava nastojanja revitaliziranja tradicijske igre i njenu implementiranost u suvremenim odgojno-obrazovnim kurikulumima (Visković i Topić, 2020). S obzirom da ubrzani razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija utječe na promjenu igrovnih aktivnosti djece i sve rjeđu uporabu igara na otvorenom, učitelji imaju još veću odgovornost u promicanju i ukazivanju važnosti tradicijske igre, kako radi očuvanja kulturne baštine, tako i radi što zdravijeg kognitivnog razvoja djece.

## LITERATURA

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Đorđević, M. (2013). *Istraži me*. Dohvaćeno iz Divlja djeca: <http://www.istrazime.com/razvojna-psihologija/divlja-djeca/>
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hrvatska enciklopedija*. (2020). Dohvaćeno iz <https://www.enciklopedija.hr/>
- Klemenović, J. (2013). Čime se i kako igraju današnja djeca? *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), str. 181-200.
- Lorenz, K. (1976). Psychology and Phylogeny. U J. Bruner, A. Jolly, i K. Sylva (Ur.), *Play, Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- Lowell Krogh, S. (1994). *Educating young children-infancy to gradethree*. New York: McGrawHill,Inc.
- Majetić, Z. (1978). *Simbolička igra kod dece predškolskog uzrasta*. Magistarski rad.
- McCrone, J. (1993). *The Myth of Irrationality: The Science of the Mind from Plato to Star Trek*. London: Macmillan.
- MZOS. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dohvaćeno iz Nacionalni kurikulum za rani i predškolski obrazovanje: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015\\_01\\_5\\_95.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html)
- Petrović-Sočo, B. (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16(Sp.Ed.1), str. 235-251.
- Piaget, J. (1963). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend Play as Improvisation*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Segal, M. (2004). The roots and fruits of pretending. U E. Zigler, D. Singer, i S. Bishop-Josef (Ur.), *Children' Play: The roots of reading* (str. 33-48). London: Zero to Three Press.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. London: Harvard University Press.
- Vasta, R., Haith, M., i Miller, S. (1988). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotsky, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Visković, I., i Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum - mišljenje roditelja i odgajatelja. *Školski vjesnik*, 69(1), str. 49-68.
- Visković, I., Sunko, E., i Mendeš, B. (2019). Children's Play—The Educator's Opinion. *Education Sciences*, 9(4), str. 266. Preuzeto 15. srpnja 2021 iz <https://doi.org/10.3390/educsci9040266>

**Martina Galeković**  
galekovicmartina@gmail.com

## OČUVANJE MJESNIH GOVORA KROZ FILMSKA OSTVARENJA I ODRŽIVI RAZVOJ NA PODRUČJU GRADA VELIKE GORICE

### Sažetak

U organizaciji Ministarstva kulture obilježavaju se Dani europske baštine koji se održavaju zahvaljujući inicijativi Vijeća Europe, a Hrvatska se toj manifestaciji pridružila 1995. godine. Svake godine u rujnu i listopadu manifestacija Dani europske baštine pridonosi dostupnosti kulturne baštine svim zainteresiranim pojedincima i skupinama kroz izložbe, radionice, prezentacije i stručne obilaska u gradovima svih hrvatskih regija.

Manifestaciju već tradicionalno organizira i grad Velika Gorica u suradnji s lokalnim institucijama i udrugama i redovito uključuje niz aktivnosti kojima se skreće važnost očuvanja zavičajnih govora. Turopoljski dijalekt upisan je u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske 2017. godine predlaganjem Ogranka Matice hrvatske uz potporu Grada Velike Gorice. Time je stvoren čvrst temelj za njegovo očuvanje, proučavanje i promociju kroz stručne i znanstvene rade. Čuvanje i promicanje narodnih govora kulturna je zadaća svake nacionalne zajednice, a u posljednjih je 30-ak godina sve više hrvatskih govora koji imaju svoj rječnik. Turopoljski dijalekt, jedan od osnovnih kajkavskih dijalekata zaslužuje čuvanje i istraživanje, posebno govora mjesta Kuće i Staro Ćiće odakle je rodom i Juraj Habdelić [7].

U sklopu provođenja Programa javnih potreba u kulturi Grada Velike Gorice za 2021. godinu, a u okviru zaštite nematerijalne kulturne baštine (Turopoljskog dijalekta), provodi se projekt *Učimo turopoljski dijalekt* koji će se ostvariti snimanjem filma *Iščemo turopoljsko blago*, prema scenariju Romane Rožić.

*Ključne riječi: Dani europske baštine, kajkavsko narječe, nematerijalna baština, turopoljski dijalekt, zavičajni govor*

### 1. Uvod

Kulturna baština („nacionalna baština“ ili samo „baština“), naslijede fizičkih artefakata i nematerijalnih atributa neke grupe ili društva koje čini ostavštinu prošlih generacija, te se brižno čuva u sadašnjosti kako bi bilo ostavljeno u naslijede za dobrobit budućim generacijama. Često se međutim događa da sljedeća generacija odbaci ono što je prethodna generacija smatrala kulturnom baštinom pa ponovo oživljavanje baštine uslijedi tek nakon smjene još jedne generacije. Fizička, opipljiva ili „materijalna kulturna baština“ (nepokretna kulturna baština) uključuje građevine i povijesne lokalitete, spomenike, artefakte i dr. što se smatra vrijednim očuvanja za budućnost. U to su uključeni predmeti značajni za arheologiju, arhitekturu, znanost ili tehnologiju specifične kulture [1].

Pojam kulturne baštine obuhvaća ne samo materijalne oblike kulturnog nasljeđa nego također i nematerijalna dostignuća ljudske kulture. Prema tome, prihvaćanjem pojma kulturne baštine, na vrlo jasan način dolazi do izražaja suvremeno shvaćanje da, pored tradicionalne zaštite spomenika kulture, treba također zaštititi i očuvati određene tradicije, vještine, običaje i rituale [11]. UNESCO je želio isti koncept proširiti i na nematerijalnu i usmenu baštinu čovječanstva smatrajući je jednako vrijednim dijelom baštine za koju još ne postoje adekvatni instrumenti zaštite [5]. Hrvatska je od 1979. godine, kada su na UNESCO-ov Popis upisana prva hrvatska kulturna dobra do danas, upisala ukupno 27 nepokretnih i nematerijalnih kulturnih dobara.

Od toga je 10 nepokretnih kulturnih dobara upisano na UNESCO-ov Popis svjetske baštine, zatim je 15 nematerijalnih kulturnih dobara upisano na UNESCO-ov Reprezentativni popis nematerijalne kulturne baštine čovječanstva, 1 je dobro upisano na UNESCO-ov Popis nematerijalne kulturne baštine kojoj je potrebna hitna zaštita te je 1 dobro upisano u UNESCO-ov Registrar dobrih praksi očuvanja nematerijalne kulturne baštine svijeta, navedeno je na stranicama Ministarstva kulture. Dokumentiranje, evaluacija i očuvanje tradicijske baštine provodi se od kraja 19. stoljeća. Nositelji baštine i stručnjaci nastojali su ukazivati na potrebu očuvanja tradicije i na opasnost od njenog nepovratnog nestajanja. Termin „nematerijalna kulturna baština“ prvi je put službeno korišten 1982. godine, a uže definiran 2003. godine u Konvenciji za očuvanje nematerijalne kulturne baštine [9]. Termin „nematerijalna kulturna baština“ u Hrvatskoj uvršten je 1999. godine u Zakon o zaštiti kulturnih dobara, čime je nematerijalna baština dobila status kategorije kulturne baštine uz postojeću materijalnu baštinu. Jedan od preduvjeta za upis u UNESCO-ove popise je popisivanje u nacionalne registre [6].

## 2. Upis u register kulturnih dobara

Nematerijalna kulturna baština definirana je člankom 2. UNESCO-ove Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine (NN 5/05) i člankom 9. Zakona o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara u okviru kojega se za potrebe upisa u Register kulturnih dobara Republike Hrvatske određuju tri osnovne kategorije:

- jezik, dijalekti, govor i toponimika, te usmena književnost svih vrsta
- folklorno stvaralaštvo u području glazbe, plesa, predaje, igara, obreda, običaja, kao i druge tradicionalne pučke vrednote
- tradicijska umijeća i obrti.

Procedura upisa u nacionalni Register kulturnih dobara Republike Hrvatske obuhvaća više koraka stručne evaluacije na temelju posebnih kriterija. U prvoj fazi zaprimanja prijedloga za upis preko posebnog prijavnog obrasca sudjeluju konzervatorski odjeli prema području svoje nadležnosti, odnosno smještaju dobra. U drugoj i trećoj, završnoj fazi odlučivanja sudjeluju savjetodavna i stručna tijela Ministarstva: Povjerenstvo za nematerijalnu kulturnu baštinu i Stručno povjerenstvo za utvrđivanje svojstva kulturnog dobra. Prijedlog za upis nematerijalne baštine na području Hrvatske može predati nadležnom konzervatorskom odjelu bilo koja privatna ili pravna osoba

u Republici Hrvatskoj neovisno o tome je li izravno povezana s baštinom koju prijavljuje. Rješenjem o upisu nematerijalnog dobra u Register kulturnih dobara Republike Hrvatske utvrđuje se, osim same vrijednosti i sustav mjera zaštite koji ovisi o vrsti nematerijalnog dobra kako je navedeno na mrežnim stranicama Ministarstva kulture [3].

### 3. Očuvanje mjesnih govora

Vulić (2015) navodi da devedesetih godina 20. stoljeća jedan od plodova jačanja hrvatskoga nacionalnoga samopoštovanja jest i svijest o čuvanju vlastitih mjesnih govora, dijalekata i narječja, što je opet rezultiralo objavljivanjem velikoga broja dijalekatnih rječnika i pjesničkih zbirk. O velikom rastu popularnosti dijalekatne leksikografije dovoljno govori činjenica da je u razdoblju od 1880. do 1990. objavljeno svega četrdesetak hrvatskih dijalekatnih rječnika, a od 1991. do 2005. čak šezdesetak novih. Posljednjih desetak godina taj tempo nije smanjen pa danas već pojedini krajevi imaju zavidan broj dijalekatnih rječnika mjesnih govora. Za sada prednjači zadarsko područje s čak deset dijalekatnih rječnika mjesnih čakavskih govora tiskanih od 1993. do danas, a novi su već u pripremi ili u tisku. Naravno, dijelom je taj procvat nastao i zahvaljujući razvoju računalne tehnologije koja je znatno pojednostavnila i ubrzala donedavno vrlo mukotran proces izradbe rječnika, posebice dijalekatnih, kako u fazi nastanka, tako i u fazi tiskanja te vrste djela [12].

Kada razmišljamo o očuvanju govora, podrazumijevamo prijenos govora na mlađe generacije. Osim pisanja rječnika mjesnih govora prisutne su i održavaju se radionice za djecu i mlade kroz manifestacije održavane u manjim mjestima, pretežito seoske sredine, u organizaciji udruga koje njeguju i promoviraju zavičajni govor. Govor kao dio identiteta prepoznaju i stručnjaci i znanstvenici koji ga nastoje popularizirati kroz objavljivanje književnih djela i zapisa kao što je „Povijest plemenite općine turopoljske”. U knjizi je dokumentirano gotovo osam stoljeća o životu i stalnoj borbi Turopoljaca i povijesne spoznaje o Turopolju i o životu na hrvatskom tlu od 13. stoljeća nadalje.



Slika 1. Knjiga Ivana Rožića: Povijest plemenite općine Turopoljske

Pravo je Turopolje ravnica južno od Zagreba, ograničena sa sjevera rijekom Savom, a sa zapada Vukomeričkim goricama.<sup>1</sup> Pojam Turopolje povijesno se odnosi i na sela na istočnim obroncima Vukomeričkih gorica [10].

U obliku priručnika o turopoljskom kraju izdan je Turopoljski leksikon koji obuhvaća 1288 natuknica **na čijem su sadržaju radili brojni stručni suradnici** koji su, polazeći iz vlastite struke, donijeli detaljne i provjerene podatke. Turopoljski leksikon djelo je od povijesne važnosti za naš kraj, a priređen je u suradnji izdavača Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža, najrelevantnije leksikografske institucije u Republici Hrvatskoj, i Grada Velike Gorice. Obrađeni pojmovi tematski se kreću u rasponu od geologije i arheologije, obuhvaćaju prirodoslovna obilježja regije, podatke o naseljima i stanovništvu, etnografska i jezikoslovna obilježja, obavijesti o kulturnome stvaralaštvu i postignućima, bogatoj umjetničkoj i spomeničkoj baštini, nakladništvu i prosvjeti, politici i gospodarstvu, sve do sporta i zabave.

#### 4. Čimbenici koji utječu na razvoj govora

Postoje određeni čimbenici koji utječu na razvoj govora, promjene i transformacije. Šojat (1982) navodi četiri glavna čimbenika, a to su: utjecaj standardnog jezika, utjecaj obližnjeg velikog grada, migracije i jezični kontakt [10].

U Turopolju je nazočnost standarda izrazito prisutna, budući da je autor već tada zapaža. Relativno visok životni standard omogućio je domaćinstvima radio-aparate i televizore, a dobra povezanost sa Zagrebom (željeznica) omogućila je dnevne migracije zbog posla i školovanja. Utjecaj obližnjeg velikog grada je česti razlog utjecaja. Grad Zagreb pripada kajkavskoj sredini, ali govor grada razlikuje se od seoskih sredina i od okolnih mjesta. Još u svoje vrijeme Šojat (1982) navodi da oko 80% Zagrepčana ili nije rođeno u Zagrebu ili im se barem jedan roditelj doselio iz kojeg drugog kraja što govori dovoljno jasno o naglom tempu odvajanja zagrebačkog govora od govora seoskog zaleda.

Migracije i jezični kontakt neizbjegjan su čimbenik u današnje moderno vrijeme gdje na dnevnoj razini mijenjamo mjesto i mjesni govor zbog školovanja, posla i ostalih potreba.

#### 5. Učimo turopoljski dijalekt

U sklopu provođenja Programa javnih potreba u kulturi Grada Velike Gorice za 2021. godinu, a u okviru zaštite nematerijalne kulturne baštine. Turopoljskog dijalekta, provodi se projekt Učimo turopoljski dijalekt koji se ostvaruje snimanjem filma: *Iščemo turopoljsko blago, (u potrazi za turopoljskim blagom)*. „Film je zamišljen kao lekcija stranog jezika, komičan je, s mnogo zabavnih detalja”, govori nam Romana Rožić koja je scenarij pisala po abecedi: Kreće od „ambrele” do „zameriti”, a tu su i coprnica, bertija, cvetje, čube, vanjkuš te još 30-tak drugih turopoljskih riječi ili izraza [2].

Film je podijeljen na tri kratke priče; prva je o mladiću koji s ružom ide na spoj i čeka djevojku koja nikako da se pojavi, u drugoj pratimo turista na biciklu koji, prolazeći Turopoljem, prolazi i kroz najznačajnije turopoljske

## DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

manifestacije na kojima susreće moguta, coprnice, banderijalce. U trećem nastavku pak pratimo do kakvih sve nesporazuma dolazi kad jedan stari japica kaže da ide „pogledati svoje blago”.



*Slika 2. Snimanje filma Iščemo turopoljsko blago*

Na snimanju je sudjelovalo 15 glumaca, snimanje se odvijalo na nekoliko lokacija s područja Velike Gorice. Svi su se glumci javili dobrovoljno, kao razloge ističu znatiželju i druženje. U intervjuu glumci su istaknuli važnost očuvanja tradicije, običaja i govora, također smatraju da je važnost osvijestiti okolinu o važnosti očuvanja, posebice mlade koji su pre malo zainteresirani. Istaknuli su i potrebu uvođenja mjesnih govora kroz obvezno obrazovanje.

Prikazivanje filma planirano je u sklopu ovogodišnje manifestacije Dani europske baštine u Velikoj Gorici koji će se održati u rujnu i listopadu 2021. Dani europske baštine u Hrvatskoj se tradicionalno obilježavaju već više od dvadeset godina [2]. U organizaciji Ministarstva kulture u mjesecu rujnu i listopadu obilježavaju se Dani europske baštine koji se održavaju zahvaljujući inicijativi Vijeća Europe od 1991. godine u sklopu manifestacije EUROPEAN HERITAGE DAYS.



*Slika 3. Isječak sa snimanja*

## DANUBIUS NOSTER xxviii. NYÁRI AKADÉMIA

Grad Velika Gorica od 2008. godine aktivno sudjeluje u manifestaciji Dani europske baštine u Hrvatskoj i više puta je isticana tema očuvanja mjesnih govora područja Turopolja. Manifestaciju već tradicionalno organizira i grad Velika Gorica u suradnji s lokalnim institucijama i udrugama i redovito uključuje niz aktivnosti kojima se skreće važnost očuvanja zavičajnih govora.

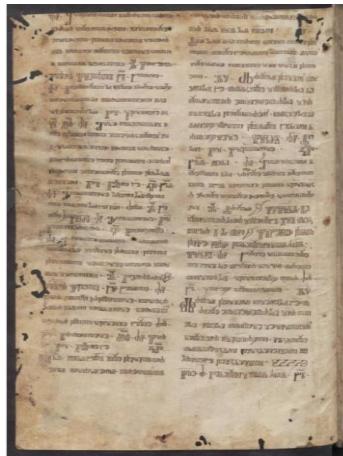
Turopoljski dijalekt upisan je u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske 2017. godine predlaganjem Ogranka Matice hrvatske uz potporu Grada Velike Gorice. Time je stvoren čvrst temelj za njegovo očuvanje, proučavanje i promociju kroz stručne i znanstvene radove. Čuvanje i promicanje narodnih govora kulturna je zadaća svake nacionalne zajednice, a u posljednjih je 30-ak godina sve više hrvatskih govora koji imaju svoj rječnik.

Turopoljski dijalekt, jedan od osnovnih kajkavskih dijalekata zaslužuje čuvanje i istraživanje, posebno govora mjesta Kuče i Staro Čiče odakle je rodom i Juraj Habdelić [7]. Osim filmskih ostvarenja i kulturnih manifestacija organiziranih kao *Dani europske baštine u Velikoj Gorici* način očuvanja govora može biti i kroz projekte kao što su muzeji jezika gdje su muzeji mjesta i prilika za učenje govora i/ili jezika. Takve projekte nalazimo u susjednim zemljama, u Hrvatskoj nemamo realizirane takve projekte, ali slična ostvarenja su prisutna kroz izložbe i književne večeri. Društvene mreže, Internet i digitalizacija baštine doprinose očuvanju starih knjiga, rukopisa, audiozapisa i videozapisa.

### 6. Zaključak

Govorna je komunikacija osnovna poveznica između ljudi i potreba za komunikacijom i prenošenjem informacija ljudske zajednice. Govor i jezik razlikuju čovjeka od ostalih živih bića. Izražavanje misli, želja i potreba za prenošenjem informacija je dio čovjekovog psihičkog i duhovnog života. Jezik kao najšire i najsavršenije sredstvo sporazumijevanja u velikoj je mjeri apstraktna pojava koja se materijalizira kroz govor. Pokazalo se da je govorna komunikacija u svakodnevnim, vrlo promjenjivim uvjetima življjenja najučinkovitiji sustav za izražavanje najkompleksnijih ideja i zamisli, kao i funkcionalno najotporniji sustav bez obzira na njegovu upotrebu u uvjetima milijuna različitih glasova, dijalekata i naglasaka [8].

Filmska ostvarenja na području grada Velike Gorice primjer su dobre prakse i poticaj način kako mjesni govor možemo približiti stanovnicima toga kraja, ali i mnogo šire. U samom razgovoru, glumci su istaknuli potrebu očuvanja govora i potrebu edukacije mlađeg stanovništva i djece kroz redovno obrazovanje. Osim kroz obrazovanje i različite manifestacije koje se kontinuirano održavaju, jezik kao baština mogao bi se promovirati i realizirati u sklopu izložbi unutar knjižnica, muzeja i drugih kulturnih ustanova.



Slika 4. Misal kneza Novaka – digitalna baština NSK

### Abstract

Organized by the Ministry of Culture, the European Heritage Days are being celebrated thanks to an initiative of the Council of Europe, and Croatia joined the event in 1995. Every year in September and October, the European Heritage Days event contributes to the accessibility of cultural heritage to all interested individuals and groups through exhibitions, workshops, presentations and expert tours in the cities of all Croatian regions.

The event is traditionally organized by the city of Velika Gorica in cooperation with local institutions and associations and regularly includes a number of activities that highlight the importance of preserving native languages. The Turopolje dialect was entered in the Register of Cultural Heritage of the Republic of Croatia in 2017 with the proposal of the Matica hrvatska Branch with the support of the City of Velika Gorica. This created a solid foundation for its preservation, study and promotion through professional and scientific papers. Preservation and promotion of vernaculars is a cultural task of every national community, and in the last 30 years there have been more and more Croatian dialects that have their own dictionary. The Turopolje dialect, one of the basic Kajkavian dialects, deserves to be preserved and researched, especially the dialects of Kuće and Staro Čiće, where Juraj Habdelić was born (Lončarić, 2010).

As part of the implementation of the Program of Public Needs in Culture of the City of Velika Gorica for 2021, and within the protection of intangible cultural heritage (Turopolje dialect), the project Learning Turopolje dialect is being implemented by filming: We are looking for Turopolje treasure approved by the Cultural Council of the City of Velika Gorica. The invitation to participate was sent to associations that are holders of the cultural heritage of the Turopolje dialect and associations that nurture the Turopolje dialect to motivate and propose their members to cooperate in the film.

*Keywords: the dialect of Turopolje, European Heritage Days, intangible heritage, Kajkavian dialect, native language*

## LITERATURA

- Carek, R. (2004). Nematerijalna kulturna baština: UNESCO i njegova uloga. *Informatica museologica*, 35(3-4), 69-71.
- Hrovatin, M. (2012). Procesi očuvanja i popisivanja nematerijalnih kulturnih dobara u Hrvatskoj. *Godišnjak zaštite spomenika kulture Hrvatske*, (36), 125-136.
- Lončarić, M. (2013). O proučavanju Habdelićeva Dictionara. *Filologija*, 58, 199.
- Maksimović, S., Punišić S. i Stanojević, N. (2017). 6. međunarodna konferencija Govor i jezik o temeljnim i primijenjenim aspektima govora i jezika. Beograd, Srbija, od 27. do 29. listopada 2017. *Govor*, 34(2), 183-188.
- Šojat, A. (1982). Turopoljski govor. *Hrvatski dijalektološki zbornik*, (6), 317-493.
- Šošić, T. M. (2014). Pojam kulturne baštine–međunarodnopravni pogled. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 51(4), 833-860.
- Vulić, S. (2015). Hrvatski dijalekti i mjesni govor u nastavi. *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*, 78.
- [https://hr.wikipedia.org/wiki/Kulturna\\_bastina](https://hr.wikipedia.org/wiki/Kulturna_bastina)
- <http://www.gorica.hr/2021/03/prijava-na-audiciju-za-film-o-turopoljskom-dijalektu/>
- <https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/kulturna-bastina/kulturna-bastina-na-unesco-ovim-popisima/17251>
- <https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/kulturna-bastina/vrste-kulturne-bastine/nematerijalna-kulturna-bastina/nematerijalna-kulturna-bastina-i-procedure-upisa-na-popise/16442>

**Pogány Csilla**  
pogany.csilla@ejf.hu

**HALLOWEEN IN THE ENGLISH CLASSROOM –  
A BICULTURAL APPROACH**

**Abstract**

Foreign language teaching presupposes not only the facilitation of language acquisition, but also a cultural dialogue between our own culture and the foreign culture. English culture and language are at the base of the rapidly globalizing world and have become part of our everyday life (film industry, commercials, the internet, pop culture) exerting an ever-increasing impact on our own culture and language. Consequently, English language teachers need to develop the awareness that they teach a language which, very shortly, will most probably become a second language (and culture) of the younger generations, and that they have a double duty to fulfill: to help their students in the foreign language acquisition process and in the understanding of the foreign culture, but also to point at the importance of developing their skills in their mother tongue and to appreciate their own cultural values.

*Keywords:* *Halloween, globalization, English culture, our own cultural values*

**1.**

Halloween has undeniably become part of our lives despite of the fact that Hungary does not belong to the group of English speaking countries. If one should wander the streets of a Hungarian town by the end of October, one will most likely come across shop windows dressed for Halloween (jack-o'-lanterns, pumpkins, witches etc.) or ads inviting us to Halloween parties. This (for us Hungarians) new celebration going hand in hand with Valentine's Day, showed up after 1989 and within 30 years has changed the formerly well defined number of traditional holidays.

The phenomenon which can be held responsible for what has been mentioned above is known as cultural imperialism, a concept defined by John Tomlinson in his *Globalization and Culture* (1999). The online Oxford dictionary defines the notion as follows: „The influences of an economically dominant culture on others, typically spread through trade, the mass media, and the internet. Often applied pejoratively to the global diffusion of American brands, popular culture, values, customs, and practices, allegedly at the expense of other cultures.” (online source listed at the end: 8.)

In order to tackle the possible implications of the above mentioned phenomenon, one should also take into consideration the psychosocial development of the individual which is very closely connected to the question of identity. Erik Erikson (1950) in his humanist theory of psychosocial development based on Freud's psychoanalytic theory, makes the difference

between the personal and the social aspect of our identity. The former includes choices regarding career and way of life, whereas the latter comprises attitudes towards homeland, nation, mother tongue, culture, community and religion. Consequently, occurrences that alter people's attitudes especially within the second, social aspect, will bring along changes on a wider scale. The inclusion of new celebrations into our personal calendar will affect at least three elements from the list above namely, culture, community and religion.

Lastly, there is another question which is also worth considering: how a teacher of English should deal with this phenomenon. Teachers of foreign languages are naturally open to the cultural inputs coming from the countries the language of which they are supposed to teach, moreover it is a self-evident requirement to transmit the cultural values of target countries to students. Nevertheless, they are also the representatives of their own culture and thus, are supposed to safeguard its values. This double responsibility seems to be even more demanding in case of teachers of English, as English is one of the main vehicles of the process of globalization which is responsible for the cultural pressure exerted on other cultures that is usually of a slinking nature. This means that one does not even notice that it has affected one's attitude and slowly leads to patterns of behaviour foreign to one's native culture. In the following, I will suggest a possible way to deal with the dilemma that a non-native teacher of English is likely to face when it comes to taking sides in this matter: a bicultural approach. On one hand, one can argue in favour of the effectiveness of such a method by saying that it raises cultural awareness and thus, the hidden and unnoticed process of a globalizing cultural influence becomes visible to students. On the other hand, students will learn to respect the values of the foreign culture and to appreciate and hopefully preserve the ones belonging to their own.

## 2.

In the light of what has been presented before, English language classes can become so much more than simple foreign language classes. They can offer students the possibility to understand that we become who we are by defining ourselves against others not only as individuals, but also as a community.

The „Halloween phenomenon” is one of the cultural topics that is worth discussing within the English classroom when it comes to globalization and identity. The questions that arise in connection with this would be the following:

- a. Which holiday to celebrate?
- b. Do we have to choose between *fun* (Halloween as we know it from the media) or *serious* content (All Saints' Day, The Day of the Dead), between  
*foreign* cultural values and *our own*?
- c. Is there anything at stake if we choose to celebrate Halloween *at home*?
- d. What attitude to adopt as a teacher of English whose job is not only to help students acquire the language, but also to transmit culture?

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

Before one tries to find the answers to the questions above, it is advisable to review the facts that we know about Halloween and All Saints' Day or The Day of the Dead, repectively. Cultural awareness can be raised in the classroom by highlighting the similarities and differences between the two cultures.

## HALLOWEEN

<b>Heathen roots:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Samhain</b> (Celtic) = „end of summer”, new year;</li><li>- unimpaired passage between the world of the dead and the living becomes possible, the sídhs (= „hills of the fairies”) open and supernatural beings and the dead walk among the living;</li><li>- fires were put out to prevent the dead from feeling cosy in people’s houses and staying there</li><li>- the Irish went from house to house and sang in order to drive the bad spirits and the souls of the dead away and received small gifts, „treat” in return;</li><li>- new witches were initiated, one of the witch-Sabbaths was held at this time of the year;</li><li>- the end of field-work, 1st day of rest; families gathered around bonfires and ghost stories were told;</li><li>- Wild Hunt (English, German, Scandinavian folklore) in Wales.</li><li>- <b>Parentalia</b>, the Roman festival in honour of the dead ancestors celebrated in February , people paid their respect for the dead by offering them flowers, salt, fruits, barley mash</li></ul>
<b>Christian tradition:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- the name <b>All Hallows Eve</b> (Catholic) = All Saints’ Day (celebrated on <b>1st November</b>)= Allhallowtide in medieval England:</li><li>- families went to church, laid candles and flowers on the graves of dead relatives</li><li>- <b>2<sup>nd</sup> November is All Souls’ Day:</b> prayers were said for the dead to help them while in the purgatory, in some places they rang the bells in order to comfort them; early Christians went from house to house and asked for „soul cakes” in return for which they prayed for the souls of dead family members (this is probably the origin of trick-or-treat)</li></ul>

Sources used in the table above: (Chainey, 2019., Réz, 2003.)

## HONOURING THE DEAD IN THE HUNGARIAN CULTURE

<b>Heathen roots:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- early Hungarians had great respect for the dead ancestors, belief in their powerful spirits (e.g. Csaba királyfi/prince Csaba), this was widespread among the peoples of the steppe;</li><li>- after death the dead occupied the place that they deserved on the sky-high tree (on a lower or higher level) which was determined by Tengri, the lord of the Sky;</li><li>- early Hungarians believed that they would have as many servants in the afterworld as the number of people they killed in battles during their lifetime;</li></ul>

- it was also believed that if the dead were not content in the afterworld, they returned and brought trouble to the living;
- they buried the horse near its owner together with some of its belongings, food and drink not to be short of anything in the afterworld;
- they believed in rebirth (e.g. *Lehel kurtje/Lehel's Horn* myth)

**Hungarian folklore:**

- the feeding of the poor was customary on these days (in Szeged *mindenszentök kalácsa* (*All Saints' milk-loaf*) or *kúduskenér* (*beggar bread*) was given to the beggars at the entrance of the cemetery who were asked to pray for the donator's dead relatives)
- when people returned from the cemetery they lit as many candles as the number of the dead relatives they honoured and placed them in the window or on the table;
- candles are lit to show the „escaped souls” their way back to their eternal resting place;
- field-work was forbidden so that the dead would not be disturbed;
- in some places the relatives placed plates and served food in honour of the dead who are thought to join the family meals on these days;
- in Bukovina food was placed on the grave of the deceased.

**Christian roots:**

- families go to church, lay candles and flowers on the graves of dead relatives;
- All Saints' Day (1st November) = the day of salvaged souls (Catholic);
- Day of the Dead (2nd November) celebrated since the 14th century (Catholic).

*Online sources used in the table above: 6, 7. (listed at the end)*

**3.**

One can only make guesses why Halloween has gained such popularity in Hungary. Besides the impact of the media and movies, having fun and „being trendy” must surely be among the reasons why people choose to observe it. Generally speaking neither lightheartedness, nor being trendy are to be condemned. Still, it is worth considering what possible consequences can this have in the long run as the attractiveness of Halloween lies in its superficial fun and joyful aspect which is the exact opposite of the Hungarian custom of honouring the memory of the dead with its serious undertones. It is also to be noted that according to the traditional Hungarian calendar the carnival season (in February) is meant to be the time when people have fun, socialize, wear masks and attend balls and this can be accounted for as an equivalent of what Halloween offers. Having fun and being serious are incompatible human attitudes and it is not difficult to guess that sooner or later the battle will be won by what it is easier to identify with. By honouring the memory of the dead we also pay respect to our roots and past and express our will to continue what our ancestors have begun.

Teachers of English can easily find themselves in a confusing situation not knowing what attitude to adopt. The bicultural approach as shown above could provide a way out from this dilemma as it can make students *realize* what elements belong to *their own* culture, it is able to strengthen the bonds

with their own culture *by highlighting its values* as well, and it makes them *aware of their responsibility* in the *preservation* of their own culture and mother tongue.

Celebrating Halloween within the frame of the English classroom is the appropriate way to transmit the values of the target culture, however it is also advisable to draw the attention of our students that it is not a Hungarian holiday and therefore, it is not something that one should celebrate at home with the family. By observing Halloween at home one risks to replace our tradition with a foreign one the spirit of which is alien to our own.

Finally, I would like to draw the attention to Dee Dee Chainey's (2019.) thoughts, the author of *The Treasury of British Folklore*:

"Today, many celebrate Halloween by dressing up as witches, devils, and even superheroes. Trick-or-treating is still common, as children go from door to door with buckets for sweets. Yet while some traditions like these are still upheld, few seem to remember their significance, or the strange beginnings they might have had.

We can only wonder as to the fate of those souls, still trapped in purgatory, waiting for prayers that no longer come – the bells that now stay silent as 2<sup>nd</sup> November passes unnoticed, when the sweets have all been eaten, and the green face paint finally washes off."

**REFERENCES**

- Chainey, D.D. (2018.), *The Treasury of British Folklore: Maypoles, Mandrakes and Mistletoe.*, London, UK: Pavilion Books.
- Chainey, D. D. (2019.), The Folklore of Halloween.  
<https://www.nationaltrust.org.uk/blogs/books-blog/the-folklore-of-halloween>, (2021. 08. 10.)
- Erikson, E. (1950.), *Childhood and Society*. New York-London, U.S.A.:W.W. Norton and Co.
- Réz A. (2003.), Halloween. In Mihancsik Zsófia (Ed.) *Válogatott szorongásaim*. (pp.145-150), Budapest, Bp.: Ulpius Ház-Réz és Tsa.
- Tomlinson, J. (1999.), *Globalization and Culture*. Cambridge, UK: Polity Press and Blackwell Publishers.  
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/MagyarNeprajz-magyar-neprajz-2/vii-nepszokas-nephit-nepi-vallasossag-A33C/szokasok-A355/temetkezesi-szokasok-A46C/gyasz-A519/> (2021.07.30.)
- <https://mult-kor.hu/miert-gyujtunk-gyertyat-mindenszentekkor-20141031> (2021.07.30.)
- Oxford Reference Dictionary  
<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095652857> (2021.08.10.)

Szőcs Krisztina  
szocs.krisztina@ejf.hu

**RELYING ON LEARNER AUTONOMY INSIDE  
AND OUTSIDE THE LANGUAGE CLASS**

**Abstract**

As learning does not stop outside the classroom, it is essential for teachers to enforce skills and strategies that students can transfer to other learning situations and help learners to set realistic goals, control their own learning and develop their critical self-awareness. The aim of the present study is to raise awareness concerning the benefits of learner autonomy and the influence of beliefs on behaviours, but most importantly, to narrow the gap between theory and practice regarding supporting autonomy in language learning. In this paper I intend to deepen understanding of learner autonomy and explore a few practical strategies for building autonomy in language learning.

*Keywords:* *learner autonomy, motivation, teacher autonomy, teacher well-being*

**1. Learner autonomy, motivation, benefits and challenges**

The idea of autonomy in learning is based on the assumption that knowledge is not simply transmitted and acquired, but it involves the active meaning construction by the individuals participating in the learning process and it is co-constructed through social interaction (Benson, 2013). Learner autonomy has been understood as learners' willingness to take responsibility to control their learning process inside and outside the classroom. Justifications for promoting autonomy in learning are manifold: learner involvement in decision making increases motivation, makes learning more purposeful, therefore, leads to more effective learning (Little, 2007; Smith, 2008). As it is impossible to teach everything students need to know; and given that learning does not stop outside the classroom, it is necessary to teach skills students can transfer to other learning situations. (Nunan, 1988).

Benson (2013) found that autonomy improves most in the space where ability, desire and freedom overlap, by freedom he understood the degree to which learners are allowed to control their own learning process. This area of overlap seems to be relatively small, however, teachers have a definite influence on all these areas: they can impact their learners' skills and knowledge, their learners' motivation and degree of freedom to control their own learning. Autonomy has multiple dimensions and many different forms depending on the individual and on contextual factors (Benson, 2013), moreover, learners show autonomous behaviours in various ways.

In autonomy research it has been acknowledged that motivation is essential in autonomous learning (Benson, 2013) and researchers increasingly

see motivation and autonomy as interrelated concepts (Ushioda, 2011); Noels, Pelletier, Clément and Vallerand (2000) suggested that autonomous learners feel more competent and find pleasure in learning, which is in line with Csizér and Kormos (2012), who emphasise the link between intrinsic motivation, self-direction and autonomy. Autonomous learners are seen motivated and willing to be actively involved in the process of learning and are able to apply their knowledge outside the classroom context (Dam, 1995; Little, 2007). Furthermore, Dörnyei and Csizér (1998) identified learner autonomy as one of the „ten commandments” for motivating language learners. However, another research carried out in a Hungarian secondary school context suggested a reverse direction between motivation and autonomy, claiming that intrinsic motivation leads to autonomy in language learning (Heitzmann, 2008).

Autonomous learners are agreed (Benson, 2013) to understand the purpose of their learning, show responsibility, and they are voluntarily involved in opportunities for practice. They make the most of their time in the classroom, organize their own learning outside the classroom, use learning strategies and resources, they can identify their strengths and weaknesses, reflect on and evaluate their own learning process.

Despite the benefits of learner autonomy, practicing teachers can face several challenges when supporting their learners in autonomy development: their success depends not only on individual differences, and students' socioeconomic background, but also on the mood of the individuals, levels of motivation, the teaching and learning context, classroom atmosphere, group dynamics, not to mention time constraints (Szőcs, 2017). Autonomy development can be challenging with young learners as they may not be mature enough for decision making, furthermore, teachers' initiatives to support autonomy may be hindered by institutional constraints, requirements and restrictions coming from the school management.

## 2. Students and learner autonomy

Students' beliefs, as a variable of individual differences affect behaviour and have an impact on learning outcomes by influencing decision making and use of learning strategies, students' behaviour in the classroom, as well as the process of learning (Horwitz, 1988). Therefore, understanding learners' beliefs could help teachers understand the expectations with which their students arrive at the language classroom and the factors influencing their efficacy in language learning (Horwitz, 1988). Furthermore, if beliefs coincide with the expected good practice, they enhance efficacy, while otherwise beliefs impact it negatively (Riley, 2009). Regarding students' beliefs about learner autonomy, Chang (2007), in agreement with Szőcs (2017, 2018) found that learners' autonomous beliefs did not always result in autonomous behaviours for several reasons. Szőcs (2018) also stated that socialised in a context where teachers' roles were associated with that of authority, students tended not to take responsibility for their own learning but rather relied on their teachers to provide them with information and instruction. Chang (2007) stated that peer

groups influenced individual students' level of autonomy; however, she suggested that learners' behaviours are more easily influenced by peers than their beliefs, which seem to be impacted by teachers themselves as learners view teachers as models and knowledge providers (Horwitz, 1988).

### **3. Teachers and learner autonomy**

Researchers agree (Benson, 2013; Lamb, 2008; Little, 2007; Smith, 2008) that the development of learner autonomy depends on teacher autonomy. Teachers' roles are central in autonomy development when creating a classroom learning environment that is supportive of learner autonomy, which may involve first addressing students' previous learning experiences, then raising their awareness to the benefits of increased self-directedness in their learning. Teachers should be aware of their personal influence on the learning process, and the need for change in their roles: the teacher is no longer the knowledge provider, but also a manager, resource person and counsellor (Al-Asmari, 2013).

Therefore, understanding teachers' beliefs about autonomy is an essential element in the design of activities aimed at developing learner autonomy (Borg & Al-Busaidi, 2012). Teachers' beliefs affect teachers' decision making, which clearly has an impact on their classroom behaviour. However, as Borg (2006) and Szőcs (2017) claimed beliefs are complex, often contradictory and they might change over time, furthermore, teachers' beliefs and classroom practices do not always correspond due to experience, contextual factors and situational constraints. Camilleri (2007) found that although teachers were positive about incorporating learner autonomy in their teaching, they were not willing to involve students in methodological decisions and claimed that institutional constraints made the promotion of autonomy less feasible. However, as Lamb (2008) claimed, teachers need to understand the constraints upon their practice but, rather than feeling disempowered, they need to find the spaces and opportunities for manoeuvre.

Teacher autonomy is closely related to teachers' classroom practices, the ways in which they promote their learners' autonomy. Teachers should involve learners in their own learning, giving them ownership of learning goals and the learning process. Delegating tasks and sharing responsibilities by relying on students' autonomy, therefore contributing to its development, has the additional benefit of supporting teacher well-being (Gkonou, C., Dewaele, J.-M., & King, J., 2020; Mercer, S., & Gregersen, T., 2020; Mercer, S., Oberdorfer P., & Saleem, M., 2016).

### **4. Autonomy development in practice**

As learning does not stop outside the classroom, it is essential for teachers to equip students with skills, strategies that they can transfer to other learning situations to be their own best assistants. First, it is essential to raise interest and grab students' attention, and by taking small steps – especially with young learners – scaffold activities to increase confidence. More scaffolding should

be provided at the beginning, the level of control to be decreased towards the latter stages of learning. An effective way of creating the conditions in which students can act autonomously is moving away from a deductive to a more inductive approach when teaching grammar, vocabulary, and writing: instead of frontal teaching students can work out rules or meaning and uses for themselves from example sentences, therefore, space will be allowed for guessing and risk-taking.

Providing learning strategies suitable for learners' age is essential (e.g. how to learn vocabulary, organize notes, etc.) will help students take charge over their own progress in language learning. Furthermore, incorporating real life examples into lesson plans as well as drawing on their own language learning experiences will increase student involvement and encourage autonomy. Students' intrinsic motivation might be increased by eliciting feedback from them in regards of their preferences concerning language learning to help teachers identify what they find most useful and enjoyable (Dörnyei, Z., & Csizér, K. 1998; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000).

Another strategy in autonomy development is to support making choices, therefore involving learners in the process of decision-making (Benson, 2013), e.g. students can decide at the end of a lesson whether to sing a song or act out a story; decide which role to take when acting out, decide the order of particular activities (if feasible); pick tasks according to their preference from a collection of similar activities. Furthermore, by asking students to select topics for the upcoming class or encouraging them to bring or create resources that relate to the content of the lesson will make them feel they have an important role concerning what happens in the classroom, which will lead to an increased involvement in their own learning.

*Flipped classrooms will give control and increase responsibility for students' learning by flipping the learning of content so that they have to learn it by themselves at home, which will create extra opportunities for communication in the classroom, activity they can't readily practice at home. Project work will also give students greater responsibility as it encourages them to work independently of the teacher in pairs or groups, involving growth in self-reliance by utilizing all the four language skills and increasing motivation.*

By asking learners to reflect on their learning experiences will help them be able to identify their strengths and weaknesses, and look for ways to improve (Benson, 2013), also, to become more autonomous students need to develop the ability to evaluate their own learning, therefore, they need to know how to self-assess accurately. Using „Can Do” statements at the end of a lesson a simple way of doing this, furthermore, a more fine-grained self-assessment could be carried out by adding a value from 1-5 to the statements, expressing their levels of confidence with the target language area. Self-assessment can be incorporated into the language class also by encouraging students to edit their written work.

As for the way in which mistakes are treated, to reduce stress and create a relaxed atmosphere where autonomy can thrive, it is important to consider mistakes necessary and useful as students can learn from them, therefore,

mistakes will contribute to students' growth (Mercer, S., & Dörnyei, Z., 2020). A suggestion for encouraging learners for learning their own mistakes could be to give the instruction of looking at the teacher's feedback on their writing and find a mistake for these statements: *I know this, but I forgot it/I didn't know but it would be good to remember it/I don't understand this*. Furthermore, setting personal goals can help measure progress and increase motivation (Ushioda, 2011), features which contribute to autonomy development. Teachers should provide relevant feedback aiming at growth mindset (Mercer, S., & Dörnyei, Z., 2020), bearing in mind the individual levels of autonomy: e.g. high levels of autonomy might be commented on critical thinking or being able to make a contrastive analysis, whereas at lower levels feedback could be given if basic differences were realised.

To conclude, it is important to bear in mind that learner autonomy does not mean that the teacher does not contribute to input or that students have total control. Developing learner autonomy is a lengthy process, and the success of it depends to a great extent on the persistence of the teacher: the more we encourage our students to oversee their learning, the better they will perform and the more enjoyable will be the learning process for them.

## REFERENCES

- Al Asmari, A. R. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perception. *English Language Teaching*, 6(3), 1-11.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching autonomy*. New York: Routledge.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London: British Council.
- Camilleri, G. A. (2007). Pedagogy for autonomy, teachers' attitudes and institutional change: A case study. In M. J. Raya, & L. Sercu (Eds.), *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence* (pp. 81-102). Frankfurt: Peter Lang.
- Chang, L. (2007). Influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviours. *System*, 35(3), 322-337.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autónómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálat. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 3-17.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Gkonou, C., Dewaele, J.-M., & King, J. (2020). *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Heitzmann, J. (2008). *The ups and downs of motivation: a longitudinal study of a group of secondary-school learners of English*. Unpublished doctoral dissertation. ELTE, Budapest.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Lamb, T. E. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: synthesising an agenda. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 269–285). Amsterdam: John Benjamins.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
- Mercer, S., Oberdorfer P., & Saleem, M. (2016) Helping Language Teachers to Thrive: Using Positive Psychology to Promote Teachers' Professional Well-Being. In: D. Gabryś-Barker & D. Galajda (Eds) *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. Second Language Learning and Teaching*. Cham: Springer.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.
- Nunan, D. (1988). *The learner centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626–635.
- Smith, R. (2008). Learner autonomy (key concepts in ELT). *ELT Journal*, 62(4), 395–397.
- Szőcs, K. (2017). Teachers' and learners' beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom: A mixed method study. *APPLES: Journal of Applied Language Studies* 11(2), 125–145.
- Szőcs, K. (2018). Language learners' beliefs about learner autonomy and their reported practices: A questionnaire study. In: M. Lehmann, G. Szabó, R. Lugossy, M. Nikolov (Eds.) *UPRT 2017. Empirical studies in English Applied Linguistics* (pp. 47–69). Pécs: Lingua Franca Csoport
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 11–24). Bristol: Multilingual Matters.

**Helmut Herman Bechtel**  
bhelmutherman@yahoo.de

**METHODISCHE ANREGUNGEN ZUR UNGARDEUTSCHEN  
KINDERLITERATUR**

**1. Einleitung**

Nach einem Überblick des Themas bietet diese Studie methodische Anregungen zu Einzeltexten der ungarndeutschen Kinderliteratur für die Unter- und für die Oberstufe. Die praxisorientierte Herangehensweise bietet einen Einblick in die modernen Didaktisierungsmöglichkeiten von literarischen Texten, vermittelt handlungsorientierte Methoden zur altersgemäßen Literaturvermittlung und gibt Anregungen zur erlebnisreichen Auseinandersetzung mit lyrischen und narrativen Texten der Gegenwartsliteratur.

Die ungarndeutsche Kinderliteratur war lange Zeit eine Gesamtheit von Texten, die in die allgemeine Überlieferung deutschsprachigen Volksgutes eingebettet war. Sagen, Märchen, Anekdoten und Gedichte stammten einerseits aus der mündlichen Textproduktion des deutschsprachigen Raumes in der Mitte von Europa, auf der anderen Seite aber aus den lokalen Siedlungsgebieten der deutschen Bevölkerung des Landes. In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts begann eine organisierte Sammlung der mündlich überlieferten Texte, diese Tätigkeit führte zu einer Reihe von Veröffentlichungen, die sogar auf die bewusste Textproduktion von Literaten eine positive Auswirkung hatte. Eine der wichtigsten Motivationen dieses Sammelprozesses war, Reime, Sprüche, Späße, Lieder, Anekdoten und Dorfgeschichten an die jüngere Generation weiterzugeben. Viele dieser Erzählungen, wie z. B. *Der überlistete Teufel* aus der Brana, sind gerade durch die neuen Textsammlungen zum Teil des gemeinsamen ungarndeutschen Kulturgutes geworden.

Eine reiche Textsammlung volkstümlicher Tradition bietet der Band *Der schlaue Bergmannsknappe* (1973), der Märchen der Bergleute aus dem Komitat Brana enthält. Die Sagen und Märchen der Bergleute sind nicht nur einfache fiktive Erzählungen, sondern zeugen auch über Wertvorstellungen, soziale Verhältnisse, abergläubische Ansichten und Weltkenntnisse der deutschen Bevölkerung von Südungarn. Die Textsammlung dient auch heute noch als eine wichtige Quelle der narrativen Kurzformen ungarndeutscher Volkstradition. Ebenfalls aus diesem Kulturgut schöpfte *Ringel, Ringel, Reihen* (1973), der Band sammelt Lieder, Spiele, Reime und Märchen für Kinder, und war schon von der Konzeption her zur Didaktisierung im Kindergarten oder in der Grundschule gedacht.

Die Volksmärchen und Lieder inspirierten die ungarndeutschen Literaten zur Schaffung eigener Texte für Kinder und Jugendliche. Die erste ungarndeutsche Kinderanthologie mit dem Titel *Igele-Biegele* (1979) wurde von Valeria Koch zusammengestellt, sie enthielt Märchen, Gedichte, Reime und Sprüche von ungarndeutschen Autoren, deren Texte später auch in die

pädagogische Praxis umgesetzt worden sind. Nach den ersten Publikationen in Zeitschriften und Anthologien meldeten sich in den nächsten Jahrzehnten mehrere Autoren mit einem eigenen Band. Von den ersten Märchensammlungen durch die Kreativität der unterschiedlichen Schriftstellergenerationen bis zu den Einzelbänden der ungarndutschen Kinderliteratur führt ein bemerkenswerter Pfad. Auf diesem Weg findet man aber auch bedeutende Wegweiser, wie den Bestseller gewordene *Zauberhut* von Josef Michaelis, den Dialektband *Reigöd vum Weidepam* (2011) von Angela Korb oder das neueste Erfolgsbuch *Wolki und ihre Freunde* (2019) von Christina Arnold. Neben den ästhetischen Zielsetzungen zeugen all diese Bände schon von ihrer Konzeption her über eine pädagogische Verpflichtung: Die literarischen Texte können als Mittel zur frühen Förderung der deutschen Sprache im Elternhaus, im Kindergarten und in der Unterstufe der Grundschule dienen.

Die Werke der Kinderliteratur können oft nach Themen kategorisiert werden, die die Verwendung der Texte in der sprachlichen Erziehung sowohl Eltern als auch Pädagogen wesentlich erleichtern. Zahlreiche Texte sind z. B. mit Festen und Feiertagen verbunden, die in Familien, in Kindergärten und in Schulen im Kalenderjahr stehen. Andere Texte stehen wiederum mit Themenkreisen des Deutschunterrichts wie z. B. Jahreszeiten, Natur, menschliche Beziehungen, Berufe, Tiere, Tagesablauf, Mahlzeiten, Tätigkeiten, Spiele usw. in enger Verbindung, und eignen sich dadurch bestens zu den pädagogischen Zielen der Sprachförderung. Die illustrierten Ausgaben können den Kindern oft die ersten erlebnisreichen Begegnungen mit der deutschsprachigen Literatur bieten, und somit zur Festigung der sprachlichen Strukturen beitragen.

## **2. Methodische Anregungen zur ungarndutschen Kinderliteratur anhand eines Textbeispiels für die Unterstufe**

Christina Arnolds Gedicht *Die Woche* knüpft sich zum Thema die Wochentage an, und ist somit zur Wortschatzarbeit in diesem Bereich geeignet. (Arnold, 2019) Der Text könnte je nach Zusammensetzung der Gruppe in den 1.-4. Klassen der Unterstufe eingesetzt werden. Zum gelesenen Text könnten die Schülerinnen und Schüler in Form von Gruppen- oder Stationenarbeit unterschiedliche Aufgaben lösen. Nachdem die Aufgaben an den einzelnen Stationen gelöst worden sind, können die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentiert und ausgewertet werden. Anhand der Aufgaben kann man über die Wochentage und Tätigkeiten sprechen, der Text ist sowohl zur Festigung des Grundwortschatzes als auch zur Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse geeignet. Das Anhören des Liedes nach der Textarbeit kann ebenfalls zur erlebnisreichen Rezeption des literarischen Textes beitragen.

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

## 2.1. Ergänze den Text mit den angegebenen Wörtern!

Christina Arnold: Die Woche

Montag fängt die \_\_\_\_\_ an,  
Dienstag ist das \_\_\_\_\_ dran.  
Mittwoch schmeckt die \_\_\_\_\_ gut,  
Donnerstag brauch ich viel \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_ feiern wir ein Fest,  
\_\_\_\_\_ essen wir den \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_ ist dann \_\_\_\_\_,  
Kommt ja wieder ein Montag.

Montag	Woche	Singen
Suppe	Mut	Freitag
Samstag	Rest	Sonntag
Ruhetag		

## 2.2. Stelle die Zeilen des Textes in die richtige Reihenfolge! Was hat dir bei der Zusammenstellung des Textes geholfen?

Christina Arnold: Die Woche
Mittwoch schmeckt die Suppe gut,
Sonntag ist dann Ruhetag,
Kommt ja wieder ein Montag.
Dienstag ist das Singen dran.
Freitag feiern wir ein Fest,
Montag fängt die Woche an,
Samstag essen wir den Rest.
Donnerstag brauch ich viel Mut.

# DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

2.3. Zeichne in die Tabelle, was du an den einzelnen Wochentagen machst!

<b>Meine Woche</b>	
<b>Montag</b>	
<b>Dienstag</b>	
<b>Mittwoch</b>	
<b>Donnerstag</b>	
<b>Freitag</b>	
<b>Samstag</b>	
<b>Sonntag</b>	

2.4. Zu welchen Tagen können die angegebenen Wörter gehören? Fülle die Tabelle aus! Schreibe auch jeweils ein eigenes Beispiel!

<b>Meine Woche</b>	
<b>Montag</b>	
<b>Dienstag</b>	
<b>Mittwoch</b>	
<b>Donnerstag</b>	
<b>Freitag</b>	
<b>Samstag</b>	
<b>Sonntag</b>	

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

Schule, Sport, Ruhetag, Wochenende, Kino, Theater, AG, Musikschule, Gottesdienst, Fahrrad fahren, Gartenarbeit, Wanderung, Klassenkamerad, Schulhof, Großeltern, Gesellschaftsspiel, Hausaufgabe, Lesen, Schwimmhalle, Hausarbeit, Freizeit, Familienfest

2.5. Finde die Reimpaare des Gedichtes! Finde weitere Wörter, die auf die gefundenen Paare reimen!

an – dran:

---

gut – Mut:

---

Fest – Rest:

---

Ruhetag – Montag:

---

2.6. Entscheide anhand des Textes, ob die Behauptungen richtig oder falsch sind!

	Behauptung	R / F
1.	Die Woche fängt am Mittwoch an.	
2.	An Wochenenden gehen die Schüler nicht in die Schule.	
3.	Der Montag ist der erste, der Freitag der letzte Alltag der Woche.	
4.	Im Gedicht geht es um die wichtigsten Schulfächer.	
5.	Es gibt sieben Wochentage und zwei Wochenendtage.	
6.	Der letzte Tag der Woche ist der Samstag.	
7.	Die Kinder besuchen die Großeltern meistens am Wochenende.	
8.	Den Sonntag nennt man oft auch Ruhetag.	
9.	Die meisten Schüler besuchen am Sonntag die Musikschule.	
10.	Familienfeste können an jedem Tag gefeiert werden.	

### 3. Methodische Anregungen zur ungarndeutschen Kinderliteratur anhand eines Textbeispiels für die Oberstufe

Die Erzählung *Das Lamm und der Esel* von Josef Michaelis (Michaelis, 2008) stellt das Thema Sprachlernen in den Mittelpunkt. Der Text thematisiert damit ein aktuelles Thema unseres soziokulturellen Alltags, das

mit den Schwerpunkten des Deutschunterrichts leicht verknüpft werden kann. Der Text könnte je nach Zusammensetzung der Gruppe in den 5-8. Klassen der Oberstufe eingesetzt werden. Die Textbearbeitung kann mit einleitenden Aufgaben vorentlastet werden, die sogar zur Vorbereitung des Themas geeignet sind. Die Auseinandersetzung mit dem narrativen Text durch kreative Aufgaben fördert auf der einen Seite die Lesekompetenzen der Schüler, auf der anderen Seite kann sie aber auch zum Bewusstmachen des Sprachlernens beitragen. Die einleitenden Aufgaben spornen die Schüler zur Diskussion über das Thema an und entwickeln die Sprechfähigkeit und den Wortschatz. Die digitalen Aufgaben fördern das Langzeitgedächtnis durch Wortschatzerweiterung und kreativen Umgang mit den lexikalischen Kenntnissen.

Josef Michaelis: Das Lamm und der Esel

Irgendwo auf der Welt, am Rande eines kleinen Dorfes, in einer großen Herde, lebte einmal ein schwarzes Lamm. Es ging ihm gut, den ganzen Tag durchstreifte und beweidete das Lamm wie die ganze Schafherde die feuchte Wiese, trank am rieselnden Bach vom kühlen Wasser und bähzte, wenn es dazu Lust bekam. Der Schäfer nahm das Lamm oft auf seinen Schoß, streichelte seine weiche Wolle, und die Schäferhunde jagten es auch nicht herum. Doch das Lamm war mit seinem Schicksal unzufrieden. Ihm gefiel nämlich seine und somit auch die Sprache der Schafe nicht. Als es darüber mit den anderen Schafen sprach, wurde das Lamm immer ausgelacht. „Warum wäre unsere Sprache nicht gut?“ blökteten sie. „Jedes Tier ist doch mit seiner Sprache zufrieden, nur alleine du nicht.“ Das Lamm beneidete aber die Vögel um ihre feinen Stimmen und ihre wunderbaren Lieder. Besonders das Lied der Haubenlerchen gefiel ihm. Immer, wenn es ihre Stimme hörte, klopfte sein Herz lauter. „Wie schön tirlieren sie“, bähzte es zu solcher Zeit, „wenn ich nur die Sprache der Lerchen sprechen und ihre schönsten Lieder mit ihnen singen könnte!“ Der Esel graste in der Nähe. Zwar verstand er die Sprache des Lamms nicht, sein trauriger Blick, wie es den fliegenden Lerchen nachblickte, sagte dem Esel aber alles. Er nickte mit seinem Kopf und führte das Lamm in ein nahe gelegenes Wäldchen, wo die Schule der Vögel war. Hier übte das kleine Federvieh seine Sprache und Lieder. Der Sprachlehrer Papagei, der mehrere Sprachen beherrschte, hielt den anderen Vögeln gerade eine Stunde. „Na, was hast du vor?“ fragte er das Lamm, denn er konnte ein bisschen die Sprache der Schafe sprechen. „Ich möchte die Sprache der Lerchen erlernen“, bähzte es. „Wenn du fleißig lernst, kann dein Wunsch vielleicht in Erfüllung gehen. Komm morgen in die Schule!“ sagte er und dachte: „Das wird keine leichte Aufgabe werden, denn bei jemandem mit einer solchen sonderbaren Stimme kann auch ich keine Wunder tun.“ Am anderen Tag, nach dem morgendlichen Grasen, als die Schafherde im Schatten ruhte, ging das Lämmchen in die Schule. Der Herr Sprachlehrer vertraute den neuen Schüler seinem Hilfslehrer, dem Sperling an. Über Monate bemühte sich das Lamm fleißig, aber seine Stimme und seine Sprache glichen noch immer nicht denen der Lerchen, von ihren Liedern ganz zu schweigen. „Es wäre vielleicht besser,

wenn du ins Lerchenland gehen würdest. Dort könntest du ihre Sprache von morgens bis abends studieren”, empfahl ihm der Sprachlehrer. Das Lamm bat seine Eltern um Urlaub und brach in Richtung der breiten Wiesenmitte auf, wo die Lerchen lebten. Das Reich der Lerchen war immer laut vom Schwirren und Singen. Von nun an hörte es den ganzen Tag hindurch ihre Sprache. Nach einer kleinen Weile konnte man schon einen gewissen Erfolg feststellen: das Lamm bähzte mit höherer Stimme! Der Sperling, den auch der Esel immer begleitete, besuchte von Zeit zu Zeit das Lamm, das inzwischen herangewachsen war. Eine bemerkenswerte Entwicklung in den Sprachkenntnissen des Schafes konnte er aber nicht feststellen. „Ich möchte mich in diese Sache nicht einmischen, aber ich meine, du wirst nur dann die Sprache der Lerchen erlernen, wenn du deine eigene vergisst. Dann hast du nämlich in deinem Kopf mehr Platz für die neuen Wörter”, empfahl ihm der Esel und der Sperling übersetzte das auch für das schwarze Schaf. „Du magst Recht haben”, sagte das Schaf zum Esel. Seit jener Zeit blökte es gar nicht mehr, und bald vergaß das Schaf seine eigene Sprache ganz. Das schwarze Schaf verstand aber die Sprache der Lerchen nicht und sie verstanden auch seine Stimme nicht. Es war nichts zu machen, nach einer Zeit ging es nach Hause. Als es wieder im kleinen Dorf, im Hürdenlager war, verstand es keinen, auch seine Eltern nicht. Sie weinten oft darüber. Das schwarze Schaf konnte mit keinem sprechen, es musste den anderen alles zeigen wie ein Erznarr. Damit man es wieder verstehen und es jedem seinen Kummer und seine Not erzählen konnte, musste das schwarze Schaf wieder zu seiner eigenen Sprache finden. Zum Glück ging das viel schneller als das Studieren der Lerchenstimme. Bald durchstreifte es aufs Neue die Wiese und bähzte froh zusammen mit den anderen Schafen. Nun war es erwachsen geworden und wusste aus eigener Erfahrung ganz genau: Es ist wichtig, dass man die Sprache der anderen spricht, vielleicht ist sie auch noch schöner als die eigene, aber der größte Schatz für jeden ist die ererbte Muttersprache, die man auch für immer verlieren kann!

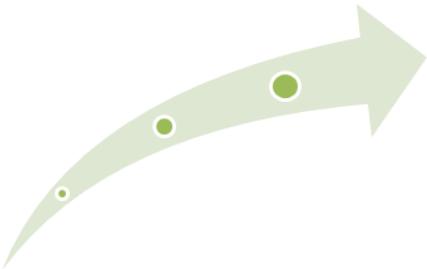
### 3.1. Einleitende Aufgaben vor der Textbearbeitung

3.1.1. Welche Sprachen lernst du? Was meinst du, wie viele Sprachen gibt es auf der Welt?

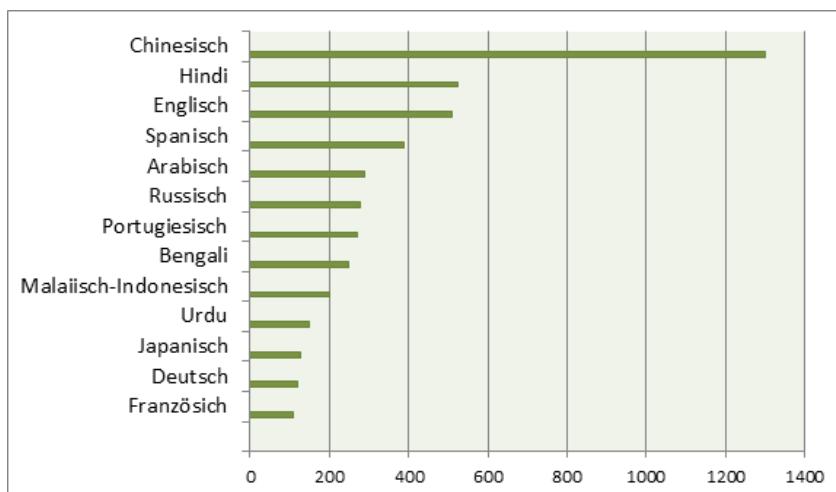


## DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

### 3.1.2. Warum lernen die Menschen Fremdsprachen?



### 3.1.3. Analysiert die Grafik! Welche sind die wichtigsten Vermittlersprachen in Europa und in der Welt?



(<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/>)

### 3.1.4. Wie kommunizieren die Tiere miteinander? Was meinst du, können verschiedene Tierarten miteinander kommunizieren?



# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

3.1.5. Setze die angegebene Geschichte fort! Erzähle, wie die Handlung weitergehen könnte!

Josef Michaelis: Das Lamm und der Esel

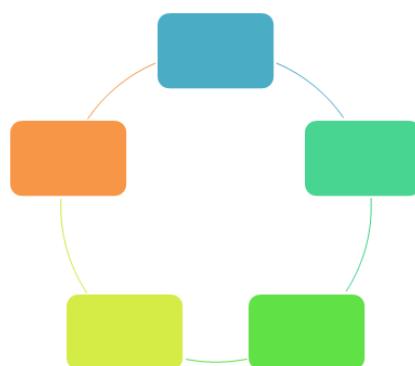
Irgendwo auf der Welt, am Rande eines kleinen Dorfes, in einer großen Herde, lebte einmal ein schwarzes Lamm. Es ging ihm gut, den ganzen Tag durchstreifte und beweidete das Lamm wie die ganze Schafherde die feuchte Wiese, trank am rieselnden Bach vom kühlen Wasser und bähzte, wenn es dazu Lust bekam. Der Schäfer nahm das Lamm oft auf seinen Schoß, streichelte seine weiche Wolle, und die Schäferhunde jagten es auch nicht herum. Doch das Lamm war mit seinem Schicksal unzufrieden. Ihm gefiel nämlich seine und somit auch die Sprache der Schafe nicht.

## 3.2. Aufgaben zum Text

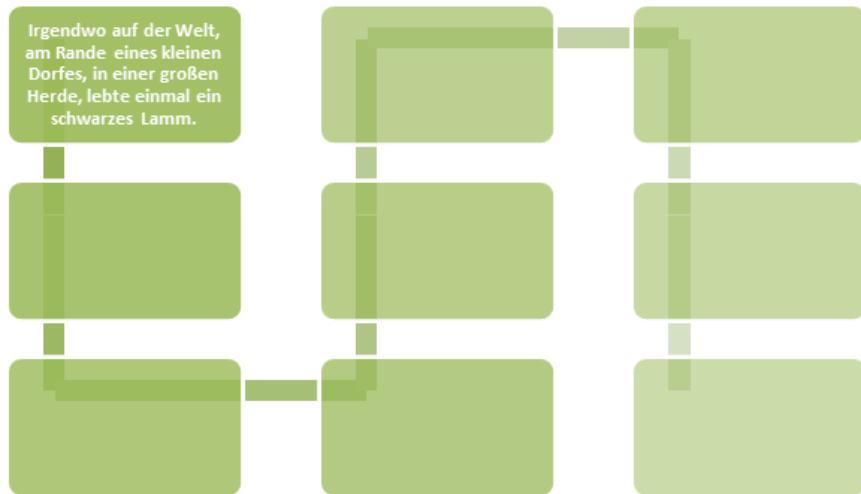
3.2.1. Sammle die Figuren des Textes! Charakterisiere den Protagonisten!

Der Protagonist:	

3.2.2. Wo spielt die Handlung? Suche die wichtigsten Schauplätze der Geschehnisse!



3.2.3. Stelle die Handlung der Erzählung anhand der Grafik dar!



3.2.4. Stelle die Erzählung in Form von einem Bilderbuch oder von einem Leporello dar!

3.2.5. Textbearbeitung mit Aufgaben durch LearningApps

Quiz: <https://learningapps.org/view21074518>

Paare finden: <https://learningapps.org/watch?v=p8447qv1j21>

Rätsel: <https://learningapps.org/display?v=pz98eoxxw321>

Lückentext: <https://learningapps.org/watch?v=pfpqj4g9a21>

Reihenfolge der

Handlung: <https://learningapps.org/watch?v=pdwkdam5a21>

#### 4. Fazit

Die ungarndeutsche Kinderliteratur hat in den letzten Jahren nicht nur in der pädagogischen Praxis, sondern auch in der germanistischen Literaturwissenschaft an Bedeutung gewonnen. Immer mehr Studien analysierten sogar Texte des zeitgenössischen Umfelds, und trugen dadurch dazu bei, dass nicht mehr nur die früheren Traditionen des deutschsprachigen Schrifttums des Karpatenbeckens entdeckt worden sind. Die ungarndeutsche Kinderliteratur hat in den letzten Jahren sogar in pädagogischen Projekten und in interdisziplinären Forschungen Aufmerksamkeit erhalten, die sich vor allem die praxisorientierte Didaktisierung der Texte zum Ziel gesetzt haben. (vgl. Klein–Márkus, 2017) Die zwei Textbeispiele dieses Aufsatzes und die damit verbundenen methodischen Anregungen repräsentieren die Verbindung zwischen der Rezeption von literarischen Texten und der kreativen Förderung unterschiedlicher Kompetenzen im Sprachunterricht.

**Abstract**

***Módszertani javaslatok a magyarországi német gyermekirodalomhoz***

A magyarországi német gyermekirodalom irodalomtörténeti áttekintése után a tanulmány feltárja az irodalmi szövegeknek a német nyelvoktatásban történő felhasználási lehetőségeit. A módszertani elemzések betekintést nyújtanak az irodalmi művek modern feldolgozásának sokszínű formáiba is. Az elemzés a gyermekek életkorai sajátosságainak megfelelő gyakorlatorientált megközelítésmódot kívánja bemutatni, emellett pedig feltárja a lírai és a narratív szövegek élményszerű befogadásának lehetőségeit is. A tanulmányban bemutatott módszertani ötletek az irodalmi művek megértését a digitális technológiák legújabb lehetőségeivel is összekapcsolják.

*Kulcsszavak: gyermekirodalom, nyelvoktatás, digitális technológia*

## LITERATUR

- Arnold, C. (2019): Wolki und ihre Freunde. Gedichte und Reime, Märchen und Geschichten. Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler (Reihe Literatur Band 18.), Budapest
- Bechtel, H. H. & Klein, Á. (2016): Textsammlung. In: KLEIN, Ágnes (Hrsg.): *Meine ersten deutschen Reime und Märchen – Für Familie und Kindergarten*. Universität Pécs, Szekszárd, 2016, S. 36-154.
- Bechtel, H. H. & Szendi Zoltán (2014): *Tradition und Modernität in der ungarndeutschen Literatur*. Ungarndeutsches Pädagogisches Institut, Pécs (In: <http://udpi.hu/lehrbuch/>)
- Horváth, B. (2014): *Ungarndeutsche Literatur – Textsammlung*. Ungarndeutsches Pädagogisches Institut, Fünfkirchen
- Klein, Á. & Márkus, É. (Hrsg.) (2017): Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Universität Fünfkirchen Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung
- Koch, V. (Hrsg.) (1980): *Igele-Bigele*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Michaelis, J. (1991): *Zauberhut*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Michaelis, J. (2004): *Treibsand*. Verein Ungarndeutscher Autoren und Künstler, Budapest
- Michaelis, J. (2008): *Der verlorene Schatz. Az elveszett kincs*, Willand
- Schuth, J. & Korb, A. (Hrsg.) (2011): *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geiszkopf*. Neue Zeitung Stiftung, Budapest
- Varga, K. & Rónai, B. (1973): *Der schlaue Bergmannsknappe – Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya* (Südungarn). Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn, Budapest

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/>  
<http://udpi.hu/lehrbuch/>

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

Izsák Bálint  
izsak.balint@ejf.hu

## DIALEKTPAHRNEHMUNG UND SPRACHEINSTELLUNGEN VON GYMNASIAST\*INNEN AN DER UNGARISCHEN WESTGRENZE ZU ÖSTERREICH –

*Wissenschaftliche Workshops über Dialektbewertungen an der XXVIII.  
Sommerakademie der Eötvös József Hochschule in Baja*

### 1. Einleitung

Der Vortrag am 30. August 2021 als Teil der deutschsprachigen Vorträge in der Sektion ‚Deutsche Sprache‘ über Sprachattitüden von Gymnasiast\*innen an der Westgrenze in Ungarn bzw. ebenso die darauffolgenden Workshops mit dem Thema „Sprachattitudinale Ereignismomente im digitalisierten Deutschunterricht“ beabsichtigten in erster Linie die Anpassung an das Hauptthema der XXVII. Sommerakademie der Hochschule EJF in Baja. „Grenzen schaffen – Grenzen überschreiten“ hieß damals das Hauptmotiv der Tagung, an der neben Kolleg\*innen europaweit auch zahlreiche prominente Personen aus dem In- und deutschsprachigen Ausland (überwiegend jedoch aus Österreich) teilnahmen. Die Referent\*innen waren vorwiegend Wissenschaftler\*innen, aber es nahmen am Treffen auch Vertreter des öffentlichen Dienstes teil. Bereits schon in diesem Jahr, also im Jahre 2019, als ich meine „allererste Sommerakademie-Konferenz“ in Baja sowohl als Interessent, als auch als aktiver Teilnehmer in den unterschiedlichen Workshops – wie z.B. „Mit Händen und Gefühlen arbeiten“ bzw. „Grenzen setzen – Grenzen überschreiten“ – erstmalig miterleben durfte, befasste ich mich mit der Frage, inwiefern Sprachen mit den Begriffen „Grenzenlosigkeit“, „Grenzüberschreitungen“, aber auch mit dem Wort „Eingrenzungen“ einen engen Zusammenhang postulieren. Sprachen und deren Erscheinungsformen als Sprachvarietäten sind ja doch auch oft Grenzen oder Eingrenzungen in der Alltagssprache ausgesetzt. Sie sind häufig eben Thema der zwischenmenschlichen Diskussionen im alltäglichen Leben, was genauer gesehen oft den Korpus von Forschungen und Untersuchungen – hauptsächlich bei sprachwissenschaftlichen Erhebungen – bilden oder eventuell bilden könnten. Evaluative Ziele der heutigen soziolinguistischen Forschungen u. a. im Bereich der Perzeption, können ja gerade wegen ihrer sprachfördernden Inhalte, meines Erachtens auch als zukunftsorientierende und gestaltende pädagogische Ziele von Deutschlehrer\*innen oder von Pädagog\*innen im fremdsprachlichen Unterricht angesehen werden. Sie sollten sogar meiner Denkweise nach einen entsprechenden Anteil bei den jährlichen Unterrichtsplanungen und bei Studentenentwürfen von Sprachlehrern für Deutsch – zumindest auf individueller Ebene – ausmachen.

Die XXVIII. Sommerakademie bekam von den Hauptorganisator\*innen dieser Tagung an der EJF den Titel „Sprachen der Welt“ – „Welt der Sprachen“, was genauer betrachtet als eine Fortsetzung und als Ausdehnung des

Motivs ‚Sprache‘ von früheren fremdsprachlichen Konferenzen an der Eötvös József Hochschule in Baja erfasst werden kann.

Genauso wie der Prätest 2019 zielte die in der Westregion Ungarns im Herbstsemester 2020 und im Sommersemester 2021 durchgeführte Erhebung mit Gymnasiast\*innen (teils mit ungarndeutschen Gymnasiasten aus dem westungarischen Gebiet, teils mit Schüler\*innen aus Gymnasialklassen mit erhöhter Stundenzahl in deutscher Sprache in Westungarn) im Wesentlichen darauf ab, zu erfahren, wie ungarische Gymnasiast\*innen gegenüber der deutschen Sprache und deren Sprachvarietäten bzw. regionalen Sprechlagen zu Österreich, zu den Österreicher\*innen sowie zum eigenen Deutschunterricht an ihrem Gymnasium in Sopron, Szombathely bzw. auch u. a. in Győr und schließlich aber nicht zuletzt zu ungarndeutschen Dialekten in Westungarn eingestellt sind. Auch während dieser Erhebung wurde das Ziel gesetzt, Einblicke in die Spracheinstellungen der Gymnasiast\*innen an der ungarischen Westgrenze zu Österreich (ungarndeutsche bzw. Gymnasiast\*innen mit ungarischer Muttersprache) zu den abgefragten Aspekten in der Grenzregion Westungarns zu gewinnen.

## 2. Die Datenerhebung

### 2.1 Der Erhebungsort, das Messinstrument und die Proband\*innen

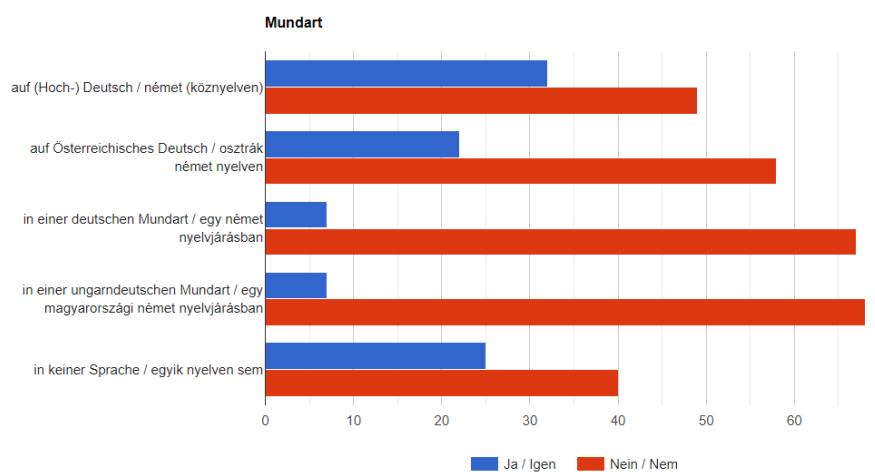
Bei der Erhebung wurde die direkte Erhebungsmethode – ebenso wie bei dem Prätest mit Student\*innen in 2019 – gewählt, wodurch die an der Studie teilnehmenden Personen auch hier schon im Voraus darüber Bescheid wussten, dass es sich bei den an sie gestellten Fragen um ihre Einstellungen handelt. Der quantitative Fragebogen enthielt auch bei dieser Untersuchung sowohl offene als auch geschlossene Fragen, jedoch wurde bei der an der Tagung präsentierten Befragung mehr auf offene Fragen der Jugendlichen konzentriert, um Sprachwahrnehmungen der Schüler\*innen und der Gymnasiast\*innen sowie deren Spracheinstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten des Deutschen in Westungarn besser festlegen und ergreifen zu können. Die methodische Verfahrensweise kann daneben bei dieser Befragung gleicherweise als induktiv bezeichnet werden, da bei dieser Erhebung „einzelne Situationen“ ebenso „auf das Allgemeine zu reflektieren“ (Izsák 2021:107f) versuchten. Außerdem wurde auch hierbei anhand der erhobenen Ergebnisse auf „Einstellungen und Verhaltensweisen“ hingewiesen. Spracheinstellungen könnten möglicherweise hierbei unter anderem – genauso wie im alltäglichen Sprachgebrauch – „negative Einstellungen“ oder anders ausgedrückt auch „stereotypisierte Einstellungen“ beinhalten. Diese können im „schlechtesten“ Falle dann sogar zu Vorurteilen oder gleichermaßen zu „stereotypisierten Sprachhandlungen“ führen (s. a. Izsák 2021).

Die Gegebenheiten des Untersuchungsortes hinsichtlich des fremdsprachlichen Unterrichts sind mit dem des im Jahre 2019 stattgefundenen Prätest gleichzusetzen (vgl. Izsák 2011:108): An den Erhebungsortschaften in Szombathely, Sopron und Győr wird also die deutsche Sprache – genauso wie das Englische – in erhöhter Stundenzahl (über 4 Stunden pro Woche) und mit dem Ziel eines Abiturs der oberen Reife zu erlangen, unterrichtet. Über 90

Prozent der Proband\*innen (genau 93,4%) befanden sich zur Zeit der Erhebung zwischen dem 14. und 19. Lebensjahr und nur 6 Proband\*innen waren älter als 19 bzw. davon auch nur drei Teilnehmer\*innen gehörten der Probandengruppe über 30 Jahre an. 70,8% der Proband\*innen waren weiblichen und 29,2% der Probanden männlichen Geschlechts.

## 2.2 Sprachkompetenzen der Proband\*innen

Fast alle Teilnehmer\*innen benannten die ungarische Sprache als ihre Muttersprache. Jedoch gaben 6 Personen an, dass ihre Muttersprache das Deutsche sei. Ein/e Teilnehmer\*in bekannte sich zu der russischen Sprache als Muttersprache zugehörend. Die Verwendung der deutschen Standardsprache wurde jedoch neben einer der ungarndeutschen Mundarten bei ein wenig mehr als die Hälfte der Proband\*innen als gut oder gar sehr gut bezeichnet. Nur ein Drittel der Befragten – ebenso wie bei der in der Zielregion im Jahr 2020 durchgeführten Stichprobe – behauptete, das Deutsche in Österreich (ÖD) mittelmäßig zu beherrschen. Aber insgesamt gaben neben alldem fast 20 Prozent der befragten Gymnasiast\*innen bei dieser Befragung an, über diese Standardvarietät gut (mit 14%), oder sogar sehr gut (5%) zu verfügen (vgl. Abb 1). Weitere ein Drittel halten ihre Sprachverwendung in dieser Sprache für schlecht oder sie verwenden diese gar nicht. Von den Proband\*innen, die die Initiative während der Woche ergreifen können, mit einem Mitglied in der Familie, also theoretisch zu Hause eine deutsche Sprachvarietät zu sprechen, haben ein wenig mehr als 20% die österreichische Sprachvarietät benannt, zu sprechen und nur 15% verwenden eine ungarndeutsche (7%) bzw. eine „deutschländische“ Mundart (7%) als Familiensprache (s. a. Abb. 1).



*Abbildung 1: Mundart - vs. Standardvarietätverwendung bei den Proband\*innen an der westungarischen Grenze – 2021*

## DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

### 2.3 Kognitives Wissen der Proband\*innen

Bei den Fragen des Clusters ‚Wissensvermittlung in den einzelnen Fächern über Varietäten des Deutschen‘ im Fragebogen gilt wiederum die vorherige Vermutung (ebenso wie bei der Stichprobe im Jahre 2019 in Baja und beim Prätest im Jahre 2020 in Westungarn), nämlich dass „allein aus der Tatsache heraus, dass an den untersuchten Bildungsinstitutionen in der westungarischen Region die deutsche Sprache nicht in gleicher Stundenzahl und nicht auf gleicher Ebene wie beispielsweise an ungarndeutschen Bildungszentren im Allgemeinen in ganz Ungarn unterrichtet wird, resultiert jedoch die Tatsache nicht, dass außer kognitiver Wissenselemente der Allgemeinbildung auch noch Kenntnisse über die Varietäten der deutschen Sprache und deren Sprecher vermittelt werden“ (vgl. Izsák 2021:108f).

Die Gymnasiast\*innen der Befragung – in Bezug auf Schulfächer, in denen sie über Deutschland, Österreich und die Schweiz in der Schule Wissensinhalte erlangen konnten – gaben im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht, mit Geschichte und insbesondere im Zusammenhang mit Geografie mehrheitlich an, über Deutschland und Österreich ähnlicherweise und mit ähnlichen Resultatwerten (s. a. Abb. 2) sich im Unterricht bereits Lerninhalte angeeignet zu haben. Merkwürdigerweise zeigte die Schweiz bei der Befragung fast ausschließlich nur in Bezug auf Geografie einen hohen Erwähnungsgrad.

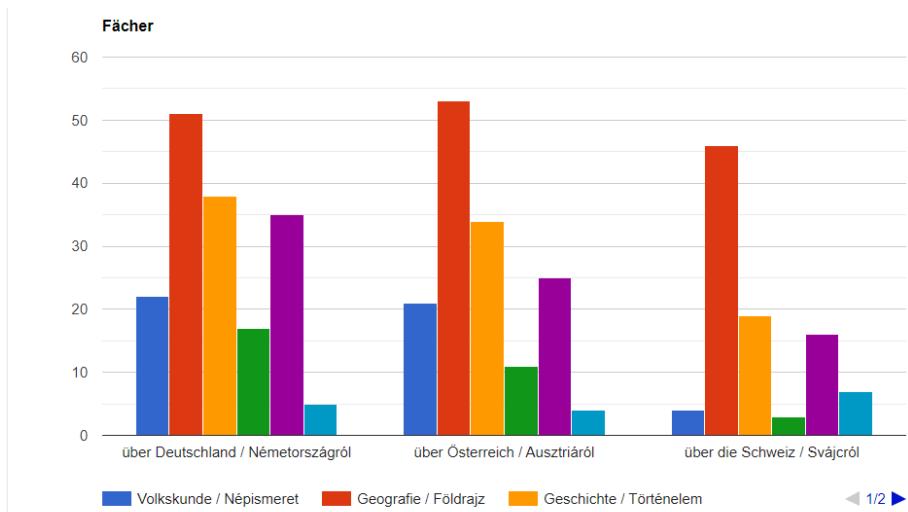


Abbildung 2: Schulfächer und kognitives Wissen über Deutschland und die deutsche Sprache bei Gymnasiast\*innen – 2021

### 3. Spracheinstellungen

3.1 In welchem Land spricht man Ihrer Meinung nach das schönste Deutsch?

Ähnlich wie beim Prätet in Szombathely (2020) konnten die Proband\*innen bei der Fragestellung dieser Studie auf einer fünfstufigen Skala ihre Sympathie oder Antipathie bezüglich des Schönheitsgrades der deutschen Sprache in den DACH-Ländern aussprechen. Deutsch in Deutschland gefällt den meisten Gymnasiast\*innen mit mehr als 60%. Österreichisches Deutsch und Schweizerisches Deutsch folgt mit einer guten bzw. sehr guten Beurteilung: Insgesamt ein bisschen über 30% Prozent der gesamten Sympathie-Benennungen. Bemerkenswert erscheint aber die mittelmäßige Bewertung über das Österreichische Deutsch mit einem Gesamtwert von 42%. Deutsch in der Schweiz wird schließlich aber nicht zuletzt mit einer „mittelmäßigen“ Note in den meisten Fällen bezeichnet (bei 33% aller Proband\*innen) und sogar ein wenig über 20 Prozent der Befragten bewerteten diese Sprachvarietät mit ‚schön‘, was bei den bisherigen Untersuchungen (wie z. B. bei der Stichprobe an der Hochschule in Baja im Jahre 2019) nicht der Fall war.

3.2 Wie stark treffen folgende Eigenschaften (nützlich, kompliziert und anpassungsfähig) auf die deutsche Sprache in Deutschland und in Österreich zu?

Als meist relevantestes und wesentlichstes Merkmal – bzgl. der deutschen Sprache in Deutschland bei der Haupterhebung an der ungarisch-österreichischen Grenze – wurde *nützlich* auf die Prozentzahl genau (im Vergleich zu dem Prätet im vorigen Jahr) mit über 75% der Antworten (und mit der Markierung ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘ versehen) angegeben. Übereinstimmend mit den bisherigen Probeerhebungen halten auch beim Deutschen in Österreich (ÖD) mit einem Prozent weniger als „auf die Zahl genau“, also mehr als 60% der Proband\*innen (insgesamt 64%) das Merkmal *nützlich* für am wichtigsten (und markierten sie mit den Angaben ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘ bei einem Wert von 35% und 29%).

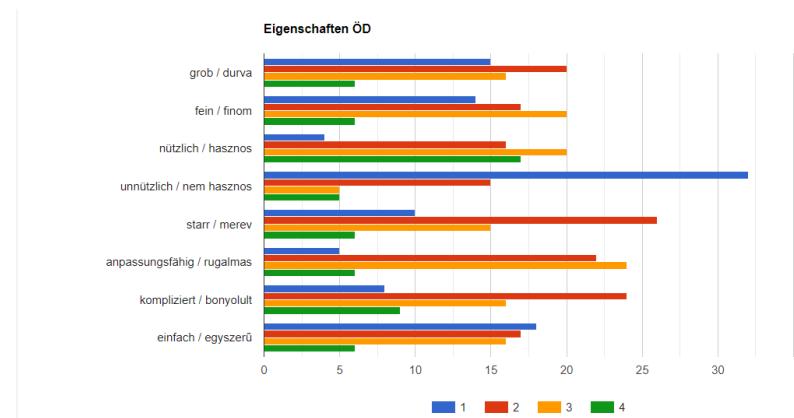


Abbildung 3: Eigenschaften des Österreichischen Deutsch(s) bei Gymnasiast\*innen an der ungarischen Westgrenze – 2021

Gleichermaßen wie beim Merkmal *nützlich* bezeichneten die westungarischen Jugendlichen sowohl die deutsche Sprache in Deutschland als auch die österreichische Standardvarietät (das ÖD) als *kompliziert* (auch hier mit einer Bezeichnung ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘). Bei der Charakterisierung des Deutschen in Deutschland waren 63% und bei der Beurteilung des Deutschen in Österreich ein wenig mehr als 43% der befragten Gymnasiast\*innen in Westungarn der Meinung, dass das Deutsche eine *komplizierte* Sprache sei. 42% denken sogar, dass die Bezeichnung *kompliziert* im Falle des Österreichisch-Deutschen nur ein wenig zutrifft. An dritter Stelle „kennzeichneten“ die Proband\*innen die beiden nationalen Varietäten, die deutschländische Varietät oder die österreichische Standardvarietät als *anpassungsfähig*. An dieser Stelle der Umfrage liegen die in Prozenten angegebenen Resultatwerte (Kennzeichnungen) im Falle des Österreichisch-Deutschen bei über 50% der Antworten und bei der deutschländischen Basisvarietät bei genau 50% (bei Gesamtmarkierungen ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘).

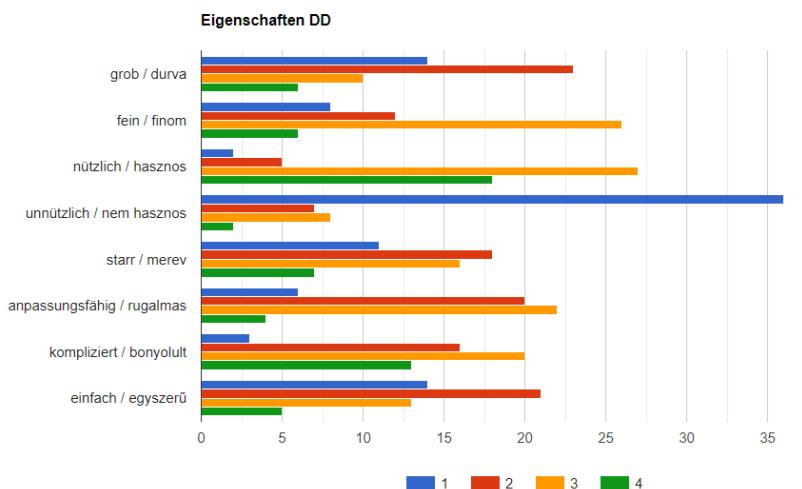


Abbildung 4: Charakterisierung des Standarddeutschen bei Gymnasiast\*innen an der österreichisch-ungarischen Grenze – 2021

#### 4. Einstellungen gegenüber Sprechern in Österreich und in Deutschland

4.1 Persönliche Kontakte mit Sprechern aus den DACH-Ländern bzw. Menschen in Österreich und in der Bundesrepublik nach Beurteilung von Gymnasiast\*innen

Sowohl aus der Tatsache resultierend – nämlich dass westungarische Schüler\*innen der untersuchten Gymnasien in Szombathely, Sopron und Győr persönliche Kontakte, Erfahrungen mit bundesdeutschen, österreichisch-deutschen und schweizerischen Menschen vor allen Dingen aus den

## DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

Medien (sprich aus Filmen und aus Nachrichten des Fernsehens) bzw. parallel hierzu aus Erzählungen von anderen Personen und erst aber an letzter Stelle aus dem schulischen Umfeld/Unterricht „sammeln“ – als auch an den Ergebnissen der soziolinguistischen Erhebung in Westungarn (2021) lässt sich eine Art medienorientierte Annäherung von fremdsprachlichen Inhalten bei westungarischen Gymnasiast\*innen „stark“ belegen.

	Ø	bundesdeutsche Menschen	österreichische Menschen	schweizerische Menschen
		1	2	3
▼ aus Filmen, aus dem Fernsehen / filmekből, tévéből	Ø: 1.65 Σ: 62	31 50%	22 35.48%	9 14.52%
▼ aus dem Unterricht / az iskolából	Ø: 1.78 Σ: 55	23 40%	23 41.82%	10 18.18%
▼ aus den Nachrichten / hírekből	Ø: 1.7 Σ: 64	28 43.75%	27 43.19%	9 14.06%
▼ aus Erzählungen von anderen Personen / más személyek beszámolóból	Ø: 1.76 Σ: 68	29 42.65%	26 38.24%	13 19.12%
▼ aus sonstigen Quellen / egyéb forrásból	Ø: 1.84 Σ: 62	23 37.1%	26 41.94%	13 20.97%
<b>58 Teilnehmer</b>	<b>Σ: 311</b>	<b>Σ: 133</b>	<b>Σ: 124</b>	<b>Σ: 54</b>

Abbildung 5: Kontakte zu Sprechern aus den DACH-Ländern bei westungarischen Gymnasiast\*innen an der Grenze – 2021

Der beliebteste Rundfunksender laut Ergebnissen der Erhebung aus 2021 ist bei den westungarischen Jugendlichen zwischen dem Alter 14 und 19 der österreichische Fernsehsender ORF 1. Dem folgend befindet sich im Diagramm über den Rundfunk in Österreich an zweiter Stelle der Sportsender des ORF, also ORF Sport + (s. a. Abb. 6).

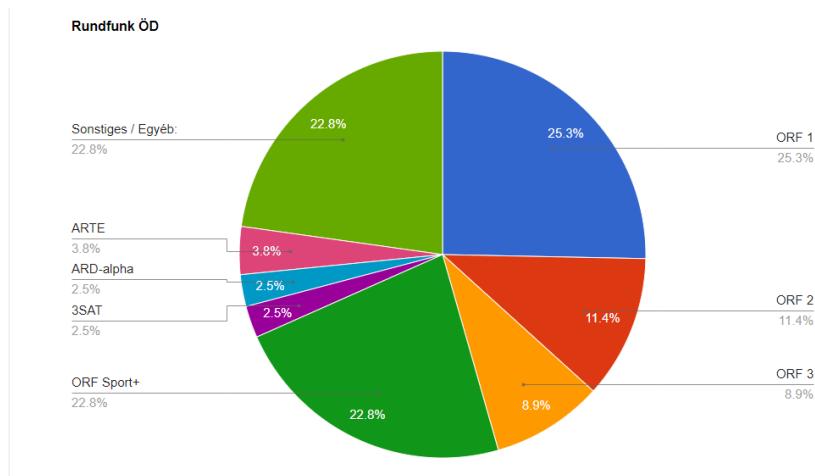


Abbildung 6: Beliebteste Fernsehsender an der westungarischen Grenze zu Österreich bei Gymnasiast\*innen – 2021

## DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

Mehr als die Hälfte der Befragten antwortete außerdem auf die Frage, wie freundlich sie die typischen deutschen Menschen (in der BRD) bzw. die typischen Österreicher\*innen finden, in beiden Fällen mit einem, zu den Ergebnissen früherer Erhebungen äquivalenten Beurteilungsattribut des Lexems ‚Freundlichkeit‘, also mit *freundlich* oder *sehr freundlich*.

Bei der Kategorisierung *freundlich*, also beim Wert 5 (auf der Skala 1 bis 6) schneidet Österreich bzw. österreichische Sprecher\*innen des Landes bei der Gesamtbetrachtung der Einstellungsdaten sogar ein wenig besser ab. Die gleiche Tendenz lässt sich auch bei der Charakterisierung/Analyse der Gesamtresultate über bildungsrelevante Merkmale von Spracheinstellungen der beiden deutschsprachigen Länder (BRD und Österreich) festlegen. Einstellungen gegenüber österreichischen Sprechern in Bezug auf Bildung in diesen Ländern zeigen ein etwas positiveres Bild im Vergleich zu Bundesbürgern in Deutschland. Dieses Phänomen lässt sich auch durch die geographische Nähe zu Österreich erklären. Mehr als 90 Prozent der befragten Schüler\*innen der Gymnasien in Sopron, Szombathely und Győr sind mit einem eindeutigen „ja“ als Antwortoption weitgehend zufrieden darüber, dass sie an der westungarischen Grenze zu Österreich wohnen und lernen können. Als Erklärung dazu nannten die meisten Gymnasialschüler\*innen den wichtigen Grund des Sprachenlernens (s. a. Abb.7), aber es gab auch Fälle, wo die Proband\*innen die guten Einkaufsmöglichkeiten in Österreich und insbesondere eben auch spätere und Zukunftsaussichten in ihrem Leben bezüglich besserer Arbeitsmöglichkeiten hervorhebten.

- 👤 5502320 Man kann leichter lernen
- 👤 5502322 Weil das gut ist
- 👤 5503095 weil ich viel über die Gränze gehe und mit dem Läuten sprechen.

Abbildung 7: Ausriß aus Meinungsäußerungen der Gymnasialschüler\*innen an der ungarischen Westgrenze – 2021

### 4.2. Zukunftsprognosen der Gymnasialschüler\*innen über die deutsche Sprache in Ungarn (an der ungarisch-österreichischen Grenze)

Im Vergleich zu früheren Prä-Erhebungen – sowohl an der südungarischen Grenze in Baja (2019) als auch an der westungarischen Grenze zu Österreich in Szombathely (2020) und in Sopron (2021) – stellten in der Befragung (Mai-Juni 2021) mehr als zwei Drittel (über 70%) der befragten Gymnasiast\*innen an den renommierten Gymnasien der Großstädte Szombathely, Sopron und Győr fest, dass die deutsche Sprache in der Zukunft sowohl im Unterricht (75%) als auch im Tourismus (75%) an Bedeutung gewinnen wird.

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

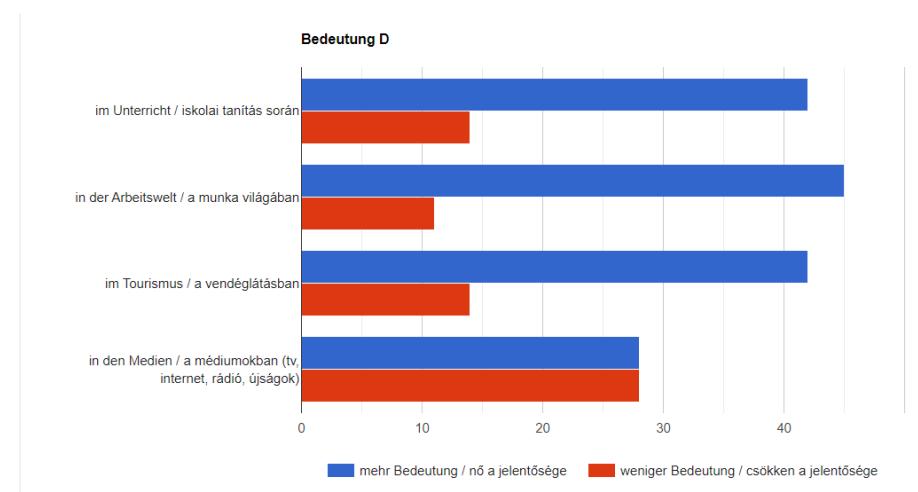


Abbildung 8: Bedeutung des Deutschen in Ungarn anhand der Befragung von Gymnasialschüler\*innen in Westungarn – 2021

Diese Zahl erreicht sogar bei Betrachtung der Bedeutung in der Arbeitswelt und anhand Meinungen der Gymnasialschüler\*innen eine prozentuelle Anzahl von 80%. Nur im Bereich der Medien wird der Zukunft des Deutschen in Ungarn laut Vorhersagen der Proband\*innen neben einem möglichen Gewinn (50%) auch in gleicher Höhe ein Verlust (50%) zugeschrieben.

## 5. Workshops I und II an der Sommerakademie-Konferenz im südungarischen Baja (EJF)

### 5.1 Teilnehmende und Korpus

Anhand der im vorherigen Kapitel beschriebenen, soziolinguistisch erworbenen Analysedaten (zwischen 2019 und 2021) und anhand der in der Fachliteratur beschriebenen methodologischen Überlegungen ließen sich die Workshops am 30. August 2021 an der Eötvös József Hochschule in Baja und unter dem Namen „Sprachattitüdinal Ereignismomente im digitalisierten Deutschunterricht“ ins Leben rufen und die wissenschaftliche Werkstattarbeit in zwei verschiedene Unterbereiche eingliedern:

#### 1. Modul DD (über deutschländische Sprachvarietäten)

- Durchführung von Abzeichnungen der dialektalen Regionen im Gebiet (Mind maps)

#### 2. Modul ÖD (über österreichische Sprachvarietäten)

- Werteempfindungen über regionale Sprechlagen durchs Hören ermitteln (Mentimeter)

Da die Pandemie ja doch eine enorme Schwierigkeit sowohl für die Planung als auch für die digitale Abwicklung der Sektion Deutsch am 30. August 2021 bedeutete, mussten die Kolleg\*innen am Institut für Nationalitäten- und Fremdsprachen flexibel sein und neue Wege bzw. Annäherungsweisen für die

Ausführung der Workshops I und II erarbeiten, aber auch die Struktur der Tagungseinheiten (ein wissenschaftlicher Vortrag und zwei wissenschaftliche Werkstätte) so umstrukturieren, dass der gezielte Inhalt aus organisations-technischer Perspektive unberührt bleibt und methodisch betrachtet inhaltlich nichts geändert wird. So wurden zuerst die in den Kapiteln 1–4 geschilderten Forschungsergebnisse über die zwischen 2019 und 2020 bzw. im Frühjahr 2021 mit Befragungen an drei Gymnasien und in drei verschiedenen Großstädten Westungarns (zuerst in Győr, parallel in Szombathely und schließlich in Sopron/Ödenburg) gestarteten Erhebungen vorgestellt.

Die teilnehmenden Personen an den Workshops waren hauptsächlich Kolleg\*innen der verschiedenen pädagogischen Bildungszentren der mittelschulischen und hochschulischen Ebene aus ganz Ungarn. Daneben nahmen aber auch Student\*innen und Kolleg\*innen an den wissenschaftlichen Werkstätten teil, die an ungarndutschen Kindergärten oder an Grundschulen tätig sind. Überwiegend lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der an den Forschungswerkstätten teilgenommenen Lehrer\*innen weiblichen Geschlechts war. Nur ein Drittel der Teilnehmer\*innen war männlich. Die Mehrheit der Teilnehmer\*innen kam aus dem südungarischen Gebiet der sog. „Schwäbischen Türkei“, aber in einigen Fällen waren auch Kolleg\*innen aus der benachbarten Umgebung, so aus Dörfern und Gemeinden im Umkreis von Pécs sowie auch Gäste aus dem benachbarten Kroatien präsent.

Die digitalen Gegebenheiten sowie die technischen Ausstattungen der Online-Räume waren zur Durchführung der Werkstattarbeit in allen zwei Tagungseinheiten vorhanden. Die digitalisierten Quizfragen, die Befragungen zu den einzelnen deutschen, österreichischen und ungarndutschen Dialekten bzw. die Wahrnehmungen über Sprachvarietäten des Deutschen konnten auch virtuell mit einem Publikum von Kolleg\*innen des fremdsprachlichen Bereichs und von Student\*innen mit einer Fachrichtung Deutsch als NationalitätsSprache) problemlos erschlossen werden. Die Teilnehmenden besaßen ein durchaus überdurchschnittliches Interesse gegenüber deutschen Dialekten. Sie haben auch (genauso wie bei früheren Workshops) im Nachhinein verschiedene Fragen zu deutschen Dialekten und zu ungarndutschen regionalen Sprachvarietäten gestellt bzw. es kam auch an der Konferenz vor, dass ein/eine Teilnehmer\*in – vermutlich aus dem westungarischen Gebiet – sogar sich für ‚erhebungsrelevante Daten‘ aus einer ehemaligen Erhebung in Győr interessierte.

## 5.2 Workshops an der Sommerakademie

### 5.2.1 Workshop DD (*über deutschländische Sprachvarietäten*)

Die wissenschaftliche Werkstattarbeit wurde zuerst mit sog. Brainstorming-Aktivitäten über DACH-Länder (bzw. ganz konkret über Deutschland) und über die hier lebenden Menschen (Sprecher der Sprache) bzw. mehrheitlich über Dialekte im Allgemeinen gestartet. Die Teilnehmenden sollten genauso wie die an den vorherigen Moduleinheiten I und II im Frühjahr 2021 mitwirkenden Gymnasiast\*innen in Westungarn, in der Einheitsperiode Wörter, zuerst in allen möglichen Wortklassen, aber auch schon hier mit attributiven Benennungskonstruktionen ernennen, die sie am ehesten mit

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

deutschen Dialekten verbinden (würden). Es stellte sich schon zu Beginn der Werkstatt I heraus, dass die meisten Teilnehmer\*innen an der digitalisierten Online-Tagung im August die attributive Konstruktion „schwer zu verstehen“ bzw. andere Erscheinungsformen dieser Beurteilung als Beispiel genannt haben.

## Welche Wörter fallen Ihnen / Euch zu Dialekten im Allgemeinen ein?



Abbildung 9: Assoziationswörter bzgl. „Dialekte im Allgemeinen“ an der Sommerakademie-Tagung in Baja – August 2021

Das Attribut „interessant“ steht dabei auch hier schon an zweiter Stelle, welche Tatsache meines Erachtens eine zufriedenstellende Erklärung für das Interesse und für die Aufgeschlossenheit der Teilnehmer\*innen gegenüber deutschen Dialekten sei. Diese Gedankenschritte wurden ja bereits auch durch Befragungen und mit weiteren exemplarischen Beispielen sowie Antworten an Gymnasien aus dem westungarischen Sopron (SoSe 2021) unterstützt. An einer der renommierten Gymnasien der Stadt Sopron/Ödenburg reagierten zum Beispiel die teilnehmenden Gymnasiast\*innen nämlich identisch zu den Kolleg\*innen der wissenschaftlichen Tagung in Baja bzw. sogar ein wenig konkreter.

## Welche Wörter fallen Ihnen / Euch zu Dialekten im Allgemeinen ein?



Abbildung 10: Assoziationen der Gymnasiast\*innen des SZIG zur dialektalen Sprachverwendung in Ödenburg/Sopron – Mai 2021

## DANUBIUS NOSTER xxviii. Nyári Akadémia

Gleicherweise stand das Wort „interessant“ – bei der Frage, welche Wörter den Partizipant\*innen zu Dialekten im Allgemeinen einfallen – im Mittelpunkt der Antworten an der Sommerakademie-Konferenz im August, welcher Fakt eine evidente Erklärung „für primär geäußerte positive Wahrnehmungen des perzeptiven Bereichs“ (vgl. auch Izsák 2021) sowohl bei Schüler\*innen und Gymnasiast\*innen an der österreichischen Westgrenze in Ungarn als auch bei den an der Tagung der XXVIII. Sommerakademie der südungarischen Stadt Baja mitwirkenden Kolleg\*innen darstellte.

### Welche Wörter fallen Ihnen / Euch zu Dialekten im Allgemeinen ein?

unverständlich  
schwäbisch schwer verständlich  
unterschiedlich großeltern  
schwer zu verstehen minderheit  
einzigartig interessant mundart  
lustig möl lebendig unbekannt  
undeutlich vielfältig ungarndeutsch  
schwer zu verstehen typisch

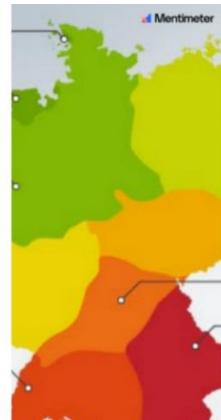


Abbildung 11: Assoziationsäußerungen der teilnehmenden Kolleg\*innen an der XXVIII. Sommerakademie-Tagung in Baja – August 2021

Im nächsten Teil des Workshops I zum Thema „Sprachen der Welt – Welt der Sprachen“ waren die in der Werkstatt mitwirkenden Pädagog\*innen darum gebeten, bekannteste deutsche Mundarten bzw. „Lieblingsdialekte der deutschsprachigen Länder“ (hauptsächlich aus den DACH-Ländern) anzugeben. Größtenteils wurde das Bairische und das Schwäbische (aber unter anderem hier an dieser Tagung auch das sog. Donaubairische) als „Lieblingsdialekt“ von den Teilnehmer\*innen genannt, aber wie es aus der Wortskizze (s. Abb.12) ersichtlich ist, ist Pfälzisch als Dialekt unter Kolleg\*innen bzw. unter angehenden Kindergärtner\*innen und Grundschul-pädagog\*innen ebenfalls sehr beliebt.

## DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

Nennen Sie bitte einige Dialekte!



Abbildung 12: „Beliebteste Dialekte“ bei teilnehmenden Pädagog\*innen an der Sommerakademie-Tagung in Baja – August 2021

In den darauffolgenden Arbeitsschritten des Workshops I sollten die Zuhörer\*innen in Baja Wörter der verschiedensten deutschsprachigen Dialekte erkennen bzw. diese „richtig“ klassifizieren und deren Bedeutung in Form einer Quizfrage auf ihren Computern, Handys oder Tablets „richtig“ anklicken sowie die Frage beantworten. Die Aufgaben wurden auch hier (identisch zu Fragestellungen in früheren Befragungen) durch Mentimeter erarbeitet. „Wörzburch“ – als die „einheimische“ fränkische Bezeichnung der Franken in Würzburg und Umgebung – wurde mehrheitlich richtig erraten. Genauso wie es bei der fränkischen Bezeichnung des Flusses ‚Main‘, also beim Wort „da Mee“ der Fall war (s. Abb. 13).

Was bedeutet "da Mee" in einer der Mundarten in Deutschland?

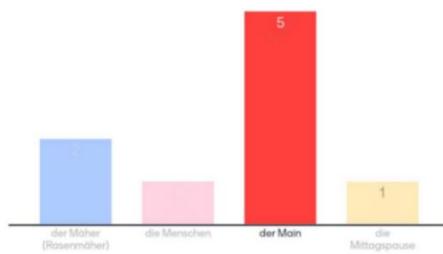


Abbildung 13: Erratung des deutsch-fränkischen Dialektwortes 'da Mee' durch die Teilnehmer\*innen der Sommerakademie-Tagung in Baja – August 2021

Geradeso wie die an früheren Modulen teilnehmenden Gymnasiasten in ehemaligen Werkstattarbeiten an der westungarischen Grenze zu Österreich gerieten die Kolleg\*innen erst bei einer deutschländischen Sprachvarietät aus Nordrhein-Westfalen (Köln und Umgebung) in Schwierigkeit.

# DANUBIUS NOSTER xxviii. Nyári Akadémia

"Pänz sin et anders." bedeutet auf Hochdeutsch:

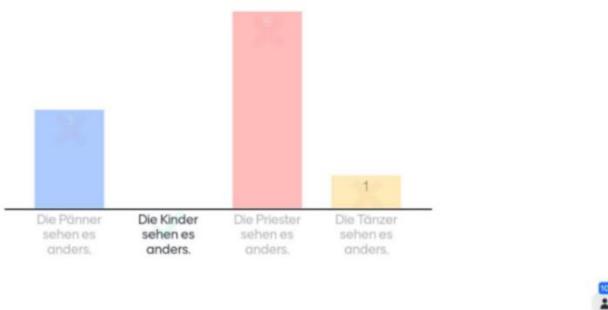


Abbildung 14: Erratung der Bedeutung eines nordrheinischen Satzes (Köscher Dialekt) an der Sommerakademie-Tagung in Baja – August 2021

Die Werkstattarbeit I der Konferenz wurde dann schließlich mit einer offenen Frage zur Bedeutung von Sprachvarietäten in Deutschland beendet (s. Abb. 15). Auch von Kolleg\*innen, angehenden Kindergärtner\*innen und Grundschullehrer\*innen wurden mehrheitlich „Schlüsselwörter“ wie Tradition, Kulturpflege oder Brauchtum als „Auslöser“

**Was denken Sie / denkst Du:  
warum sind Dialekte wichtig?**

- Vielfalt muss bleiben.
- Manche Gebiete haben eigene Sprache.
- Dialekt bedeutet Zusammengehörigkeit für eine Gruppe.
- Individuell, man versteht nur am Ort: Familienär.
- Für die Identität der einzelnen Gruppen sind sie wichtig.
- Die Menschen, die die gleiche Dialekte sprechen, gehören zusammen. Sie sind durch Dialekte näher zueinander.
- Sprache zeigt die Zugehörigkeit/Identität.
- um die Traditionen zu bewahren



Abbildung 15: Bedeutung von Dialekten im mittel-osteuropäischen Sprachraum anhand Antwortgebenden der Sommerakademie-Konferenz in Baja – August 2021

für Sprachfördermaßnahmen und zur Erhaltung der deutschen Sprache in der mittel- und osteuropäischen Region“ (vgl. auch Izsák 2021) mit Ergänzung von Phänomenen der sprachlichen Vielfalt, Identität und durch Beleuchtung der Zusammengehörigkeit hervorgehoben. In vielen Fällen (beim Betrachten früherer Untersuchungen an Gymnasien in Sopron/Ödenburg) wurden die identitätsstiftenden Merkmale der deutschen Sprache und deren Sprachvarietäten als Grund für die Wichtigkeit der Benutzung von Mundarten gleichermaßen genannt. Daneben deuteten aber die Schüler\*innen des

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

## Was denken Sie / denkst Du: warum sind Dialekte wichtig?

Mentimeter

Es ist wichtig für die Zugehörigkeit.

Es ist wichtig, weil durch Dialekte können wir sehr viel verstehen und auch können wir dadurch unsere Meinungen zu anderen sagen.

Meiner Meinung nach sind sie wichtig, weil jedes Mensch anders ist und man kann sich besser mit Hilfe der Dialekte ausdrücken.

Dialekte machen Deutsch mehr vielseitig, mehr bunt, aber es ist auch schwieriger zu sprechen, wenn z.B. eine deutsche Person kann nicht eine andere Deutsche verstehen. Dialekte sind wunderbar, aber sehr zweisichtig.

Dialekte können für Menschen zeigen, woher sie kommen. Wenn wir eine andere Dialekt sprechen lernen, dann können wir "eine andere Sprache" sprechen.

Sie haben kulturelle Wert und alle Werten sollen geschützt werden; ich denke, dass ohne ihnen Deutsch langweilig würde und es würde keine Neugier in verschiedene Regionen geben.

Man wird mehr Menschen verstehen und Dialekte sind eine Tradition für die dort lebender Bewohner.

Abbildung 16: Wahrnehmungen über Dialekte bei einer Gruppe der untersuchten Gymnasiast\*innen des SZIG in Sopron – Mai 2021

Gymnasiums SZIG in Sopron (s. Abb. 16) auch auf kommunikationsfördernde Elemente der inneren Mehrsprachigkeit hin bzw. sie sprachen bei Beschreibung der Fördermaßnahmen von regionalen Sprechlagen die sogenannten Synergien der deutschen Sprache – als ein Komplex der geschriebenen und gesprochenen Sprache verstanden – auch an.

### 5.3 Workshop II (über österreichische Sprachvarietäten)

Die zweite Werkstattssitzung begann mit einem öffentlichen Kurzfilm/Video zu deutschen Dialekten<sup>1</sup>. Das Lehrvideo vom STARK über Dialekte stellte zusammengefasste laiensprachliche Inhalte und Informationen darüber vor, wie die einzelnen Sprachvarietäten innerhalb Deutschlands während der Sprachgeschichte entstanden, welche „Mundart-Linien“ die einzelnen Mundarten voneinander „trennen(t)en“ und welche sprachlichen Phänomene für Menschen mit innerer Mehrsprachigkeit heutzutage grundsätzlich charakteristisch sind.

Im darauffolgenden Arbeitsschritt hatten dann die teilnehmenden Gruppen (vgl. auch die Ergebnisse des Workshops I Kapitel 5.2.1, Abb. 12) fünf von ihnen am meisten bekannte Dialekte zu nennen. Es fällt sofort ins Auge, dass die österreichische Sprachvarietät „Burgenländisch“ vor vielen anderen deutschsprachigen Sprechlagen die Rangliste der Dialekte bei Gymnasiast\*innen in Westungarn mit einer enormen Mehrheit führte. An zweiter und dritter Stelle folgten aber das Bairische, das Schwäbische und das Berlinerische auf der beliebtesten Mundart-Liste der Gymnasiast\*innen in der westungarischen Stadt Sopron/Ödenburg.

<sup>1</sup> Dialekte im Deutschen | STARK erklärt - YouTube (heruntergeladen am 01.05.2021)

# DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

## Nennen Sie bitte einige Dialekte!

Mentimeter



Abbildung 17: „Beliebteste Dialekte des Deutschen“ an der österreichischen Westgrenze in Ungarn – Mai 2021 (Klasse 11 des SZIG in Sopron)

Im nächsten Schritt der Werkstattarbeit schauten sich die am Workshop II präsenten Kolleg\*innen der Sommerakademie einen von der Deutschen Welle im Jahre 2017 zusammengestellten Kurzfilm<sup>2</sup> über die Welt der Dialekte an. Demnach sollten sie sich sechs verschiedene

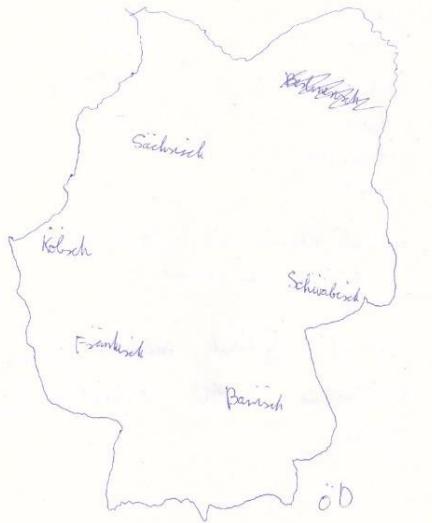


Abbildung 18: Mind map über Dialekte in Deutschland und Österreich bei einer Proband\*in am SZIG Sopron – Mai 2021

<sup>2</sup> Das deutsche Sprachenwirrwarr | Sprachbar | DW | 22.03.2017 (heruntergeladen am 01.05.2021)

Tonbandaufnahmen von unterschiedlichen Sprachvarietäten des Deutschen hintereinander anhören und die durch den Computer (Live-Übertragung in Teams) gehörten Aufnahmen von authentischen Sprechern erkennen bzw. diese notieren (eine davon war eine österreichische Mundart). Nachdem die angehörten dialektalen Erscheinungsformen des Deutschen von den Teilnehmer\*innen auf ihren Blättern aufgelistet waren, sollten sie dieselben Sprachvarietäten auch auf einer selbst angefertigten Landkarte einzeichnen (vgl. auch sog. Mind maps bei Plewnia/Rothe 2012: 73).

In den meisten Fällen wurden von den sechs Dialekten (das Bairische, das Fränkische, das Sächsische, das Kölsch, das Schwäbische und eine dialektale Erscheinungsform der österreichischen Standardvarietät in Niederösterreich) mit bester Genauigkeit das Bairische, das Fränkische, das Schwäbische und die österreichische Sprachvarietät von den Proband\*innen auf deren Karten richtig verortet. Beim Vergleich zu der Tagung an der Sommerakademie im August gab es Problemfälle hier bloß bezüglich der deutschen Mundartformen des Sächsischen, des Schwäbischen und des Kölschen bei den Gymnasialschüler\*innen (s. Abb. 18).

Zuletzt bekamen auch die an der Konferenz mitwirkenden Kolleg\*innen der südungarischen Region in Baja digitalisierte Quizfragen, die sie auf ihren Computern, Laptops oder Tablets mithilfe vom Mentimeter lösen sollten. Die Fragen für die Teilnehmer\*innen des Workshops II wurden ausschließlich zum Thema des ÖD zusammengestellt. Wichtig war während der gesamten Tagung eben auch die Fragestellung, inwiefern ortstypische und dialektale Redewendungen, Phraseologismen oder einfach österreichische bzw. in einer österreichischen Mundart ausgesprochene Namen den Kolleg\*innen bekannt sind. Als Resultat lässt sich ein relativ ausgeglichenes Bild zeichnen: Die mitwirkenden Kolleg\*innen an der Sommerakademie erkannten die semantischen Zusammenhänge zwischen den gehörten Wörtern in einer österreichischen Sprachvarietät und deren Bedeutung relativ selbstbewusst.

### **Abstract**

The XXVIII<sup>th</sup> Summer Academy with the title „Languages of the World” – „World of Languages”, organized at the Eötvös József College in Baja, focuses on the problematics of language and language awareness which has been a central theme of our foreign language conferences in the past ten years.

The study below is mainly aimed at a survey research carried out in the autumn of 2020 and in the spring semester of 2021, which involved high school students from West Hungary (the students had an increased number of lessons in German).

The aim of the study was to find out how Hungarian high school students were affected by the German language and its Austrian language varieties, by the Austrians and by their own German lessons at their own schools in Sopron, Szombathely, Győr. Last but not least how these students from Western Hungary and people living near to borders in Hungary related to German dialects in general.

*Key words: linguistics, bilingualism, attitudes, German lessons, dialect*

## LITERATUR

- Ada Anders, CH. (2010): *Wahrnehmungsdialektologie*: das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien 105. De Gruyter.
- Ammon, U. & Bickel, H. & Ebner, J. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: de Gruyter.
- Bartha, Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bauer W. & Bleck – Neuhaus J. & Dombois R. & Werthmann I. (2016): *Forschungsprojekte entwickeln 9 -67*. Baden: Nomos Baden.
- Bierhoff, H. – W. (2006): *Sozialpsychologie*. Ein Lehrbuch 327. Stuttgart. Berlin. Köln: W. Kohlhammer Verlag.
- Bindorffer, Gy. (1997): *Nyelvében él az etnikum?* Identitás, nyelvi és kulturális reprezentáció egy magyarországi sváb faluban. In: Szociológiai szemle 1997/2. <http://mek.oszk.hu/03700/03739/html/b2.htm> (26.10.2014)
- Bohner, G. (2003): Einstellungen. In: Stroebe W./Jonas K./Hewstone M.: *Sozialpsychologie. Eine Einführung* 265-315. Berlin: Springer Verlag.
- Casper, K. (2002): *Spracheinstellungen*. Theorie und Messung. HSSK 6 (Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur. Bd. 6). Norderstedt: Books on demand
- Cuonz CH. & Studler R. (Hrsg.): *Sprechen über Sprache* (2014). Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Staufenburg Verlag.
- Dittmar, N. (2012): Grundlagen der Soziolinguistik: In: *Wissen und Varietäten im sozialen Kontext* 10-52. Tübingen: Niemeyer.
- DUDEN Aussprachewörterbuch (2004): *Wörterbuch der deutschen Standardaussprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Gal, S. (1996): Language shift. In: Goebel, H. & Nelde, P. H.-Stary & Zdenek-Wölck, Wolfgang (Hrsg.): Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de Contact: *Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An international Handbook of contemporaines*. Berlin. New York: de Gruyter.
- Güttler, P. O.: *Sozialpsychologie, Soziale Einstellungen, Vorurteile*. 3. Aufl. München. Wien: HAAG
- Izsák, B. (2021): Wie denken Deutschlernende an der Westgrenze Ungarns über die Sprache des Nachbarlandes? In: *Danubius Noster*. IX. évf. 2021/1-2. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- Knipf-Komlósi, E. (2006): Methodische und sprachliche Aspekte der Sprachinselforschung. In: Árkossy, K. & Brenner, K. & Erb, M. & Gerner, Zs. & Knipf, E. & Manherz, K. & Szabó, D. & Wild, K. (Hrsg.): *Ungarndeutsche Minderheitenkunde*. Budapest: Bölcse sz Konzorcium. 2006.
- Knipf-Komlósi, E. (2011): *Wandel im Wortschatz der MinderheitsSprache*. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn. Beihefte der Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Band 145. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

- Lenz, A. N. & Glauninger M. (Hrsg.) (2015): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert* – Theoretische und empirische Aspekte mit einem Fokus auf Österreich. Vienna University Press (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1)
- Lenz, A. & Ahlers, T. & Glauninger, M. (Hrsg.) (2015): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext.* Frankfurt/M.: Peter Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 42)
- Lenz, A.: *Struktur und Dynamik des Substandards: Eine Studie zum Westmitteldeutschen.* ZDL Beiheft 125. Franz Steiner Verlag.
- Linn A. & Bermel N. & Ferguson G. (2015): *Attitudes towards English in Europe* 241. De Gruyter.
- Manherz, K. (1977): *Sprachgeographie und Sprachsoziologie der deutschen Mundarten in Westungarn.* Budapest: Akademie.
- Manherz, K. (Hrsg.): *Die Ungarndeutschen.* Budapest.  
<https://www.bajaimuzeum.hu/hu/karl-manherz-die-ungarndeutschen-mundarten-und-ihre-erforschung-ungarn-manherz-karoly-magyarorszagi>
- Mattheier, K. J.& Lüdtke, J. (2005): Variation. Varietäten. Standardsprachen. Wege für die Forschung. In: Lenz, Alexandra M./Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (2005): *Varietäten, Theorie und Empirie* 18. Frankfurt a. M.: Lang.
- Müller, M. (2010): Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn, In: Frank, Kostrzewa/ Roberta, V. Rada (szerk.): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn* 74-117. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Oberholzer, S. (2018): *Zwischen Standarddeutsch und Dialekt. Untersuchung zu Sprachgebrauch und Spracheinstellungen von Pfarrpersonen in der Deutschschweiz.* Stuttgart: Steiner (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 173) [= Dissertation Universität Zürich 2015].
- Özkul, S. (2015): Erfolgsfaktoren beim Englischlernprozess aus Sicht von mehrsprachigen Gymnasiasten mit Migrationshintergrund, In: Witzigmann, Stéfanie & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Chance - Herausforderung und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* 251-270. Frankfurt: Peter Lang.
- Plewnia A. & Rothe A. (2012): Sprache, Einstellungen, Regionalität, In: Eichinger, Plewnia, Schoel & Stahlberg (Hrsg.): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive* 11. Tübingen: Narr Verlag.
- Putsche J. (2011): *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion* 54. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Riehl, C. M. (2009): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung* (Narr Studienbücher). Auflage: 2. überarb. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Sándor, K. (2001): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás.* Budapest: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2019): Determinanten der Schulleistung. In: Martin K. W. Schweer: Lehrer-Schüler-Interaktion. *Inhaltsfelder,*

## DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

- Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* 285-302. Bern:  
Springer Verlag.
- Schieben-Lange, B. (1991): *Soziolinguistik*. Eine Einführung 41. Stuttgart.  
Berlin. Köln: W. Kohlhammer Verlag.
- Szépfalusi, I. (2000): *Az ausztriai magyar identitástudat néhány kérdéséről*.  
Über einige Fragen zum Identitätsbewusstsein der Ungarn in Österreich,  
Murteri kövek – Szembesülések, szempontok, alkalmak 171-178. Budapest:  
Hétterony Könyvkiadó.
- Venus, Th./Reimann, D. & Rössler A. (Hrsg.) (2017): *Einstellungen als  
individuelle Lernervariable*. Tübingen: Narr Francke.

Monika Jäger-Manz  
manzne.jager.monika@ejf.hu

## IDENTITÄT IM WANDEL: SCHLAF, KINDCHEN, SCHLAF!

### Abstract

Anhand eines kurzen, faszinierenden Videofilmes setzen wir uns im Workshop mit den während der Jahrzehnte veränderten Lebensverhältnissen und Identitätsformen der Ungarndeutschen auseinander. Anschließend soll das Thema für Unterrichtszwecke bearbeitet werden.

*Schlüsselwörter: Identität der Ungarndeutschen, Volkslied/Gedicht, literarische Bearbeitung des Themas, Vergangenheitsbewältigung im Unterricht*

### 1. Einleitung

Die neuesten Minderheitenforschungen beschäftigen sich immer öfters mit den Fragen der Identitätsbildung und -bewahrung sowie mit dem Verhältnis zwischen Identität und Sprache einer Minderheit. Das ist auch der Fall im Zusammenhang mit der deutschen Nationalität in Ungarn, die sich seit einigen Jahrzehnten schon in einem sprachlichen und kulturellen Assimilierungsprozess befindet. (Bindorffer, 2005). Die tiefsten Gründe des Identitätswandels nach Gerner (Gerner, 2003) und Knipf (Knipf, 1996) sind unter anderem in der Sprachinselsituation der Dialekte der Ungarndeutschen, in der Urbanisation sowie im Sprachwechsel der ungarndeutschen Sprecher und so der Familien zu suchen.

In meinem Beitrag „*Identität im Wandel: Schlaf, Kindchen, schlaf!*“ versuche ich die Identitätsfragen der Ungarndeutschen mit Hilfe der Perlen der ungarndeutschen Literatur zu beleuchten. Wie Bechtel und Szendi im Jahre 2014 feststellen, hatten (und meiner Meinung nach haben auch heute) Institutionen, so auch Bildungseinrichtungen eine entscheidende Rolle in dem Identitätsformen der jungen Generationen der Ungarndeutschen:  
„Parallel mit der institutionellen Entfaltung der Nationalitäten ab der Mitte der 1980er Jahre konnten Fragen des Bilingualismus, der Entwurzelung und der Identität immer intensiver erörtert werden.“(Bechtel, Szendi, 2014:5)

### 2. Das Motiv der Identität in der ungarndeutschen Literatur

Neben den Motiven wie Heimat, Geschichte, Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, Sprache – Zweisprachigkeit oder Mutter, Elternhaus, Vereinsamung usw. erschienen und erscheinen literarische Werke von ungarndeutschen Autoren zum Fundament, zu den grundlegenden Fragen des menschlichen Daseins und so auch des Minderheitendaseins.

Anbei finden wir die literarische Bearbeitung des gewählten Themas „Identität“ aus verschiedenen Generationen, von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren dargestellt:

# DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA

## **Engelbert Rittinger: Steigerung**

In dieser Heimat bin ich Schwabe,  
Hart, wie der Eiche Holz,  
Selbstbewußtsein, Recht und Habe  
Erfüllen mich mit Stolz.

Wenn mich Leute locken wollen,  
Auslands-Reichtum loben,  
Halten mich der Ahnen Schollen,  
Zieht mich Ungarns Boden.

Führt ein Raumschiff durch das  
Weltall,  
Worin Menschen reisen,  
Halte ich's für unser Denkmal,  
Stolz, auch Mensch zu heißen.

## **Robert Becker: Wer bin ich?**

Die Bäume hab ich gefragt,  
sie wissen aber nicht, wer ich bin.  
Das Mädchen hat's auch nicht  
gesagt;  
Aber ihre Augen – ihre Augen zeigen  
hin.  
Sie hat auch etwas gesagt.  
Ihre Worte verdampfen in der Luft  
Sie werden sich schon einmal  
niederschlagen.  
Aber ihr treuer Hund  
wird den Vollmond nicht mehr  
anbelln.

(1986)

## **Martha Fata: Opas Bild**

Ich bewahre ein vergilbtes Bild,  
ein altes, runzliges Gesicht.  
Ein Mann mit starken Händen,  
mit wenigen Worten, kühnem  
Herzen.

In mir lebt etwas Unbekanntes,  
etwas Fremdes, aber Uraltes.

Mir ist, als ob dies Bild  
mein Bildnis wäre,  
als ob mir dieser Blick  
schon tausendmal zuzwinkerte.

In mir leben tiefe Wurzeln,  
unbekannte, fremde, aber uralte.

(1982)

## **Claus Klotz: mein deutschum**

mein deutschum ist  
die rodung im wald  
auch sankt iwan bei ofen genannt  
mein deutschum ist das bröckelnde  
bauernhaus in leinwar

der friedhof dort  
wo dutzende von steinen  
meinen  
namen tragen

mein deutschum ist  
die alte nachbarin – anna  
die mich über hexen und berggeist  
aufklärte

mein deutschum ist  
der hotter und sein duft  
das kohlenrevier

wo vater jeden tag in die grube stieg  
und von mutter zitternd mit  
schmalzbrot und glücksauf  
verabschiedet

mein deutschum ist die schule  
wo ich in der pause nur ungarisch  
sprechen durfte  
aber auch die wöchentlich zwei

stunden muttersprache  
mein deutschum ist das  
grauer gymnasium

wo ich ungarischer dichter  
werden wolte  
das germanistische seminar

budapest und leipzig  
mein deutschum ist die kirche  
in der ich zur ersten kommunion ging  
der priester der mich die alten griechen

und römer

lehre  
mein deutschum ist der  
zögernde novizenanwärter der piaristen

mein deutschum ist  
aber auch der bolschewistische  
zum sozialdemokraten avancierte

dann kommunistische und wieder  
zum sozialdemokraten abgestempelte

großvater

mein deutschum ist  
klopstock und lenau  
marx

und auch puschkina  
dessen verse die russische  
großmutter an friedlichen abenden

vorlas

mein deutschum ist  
der guthmann geheiße urahn  
der hergelaufene

von dem man nicht weiss

ob sein deutscher name echt ist

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

<p><b>Béla Bayer: Fingerübungen</b></p> <p>In Südpannonien bin ich Ungarndeutscher im Saarland „Franzosenbraut“, für die Russen steckt ein „Germanski“ in meiner Haut. Deutsch-Ungar bin ich in der Pfalz, für die Sachsen Saarfranzose, wäre ich nicht der gleiche Mensch. Ist es nicht „abstrus“?</p> <p>Wenn man weiß, WER man ist, kann man sein, WO man will! In Notlagen eines Tages mit mir selber mach' ich ein' „Deal“!</p> <p>Weil ich es weiß, wer ich bin, bleib ich mir treu immerhin.</p> <p style="text-align: right;">(2003)</p> <p><b>Nelu Bradean-Ebinger: Unser Deutschtum</b></p> <p>Mein Dein Deutschtum = unser Deutschtum Sein</p> <p>Fragt man nach den Wurzeln, so laute die Antwort: tief im Gewimmel der mitteleuropäischen Geschichte. Sucht man nach Kriterien, so laute die Antwort: Es gibt nur ein Kriterium: wer sich zum Deutschtum bekennt, als Deutscher hier in Ungarn. Das sind wir, egal welcher Wurzeln, Kriterien, Vorurteile. Wir ziehen den Hut Vor Sprache, Geschichte, Kultur Unserer Ahnen Und fassen neuen Mut Für unser Deutschtum.</p> <p>Mein Dein Deutschtum = unser Deutschtum Sein</p> <p style="text-align: right;">(1991)</p>	<p>mein deutschtum ist der ungarische freund der kindheit der lehrer der petőfi und arany mich lieben lernen ließ mein deutschtum ist babits und sein gartenhaus in esztergom mein deutschtum ist illyés ja auch illyés und nicht zu vergessen auch hauptmann in agnethendorf mein deutschtum ist joyce und sartre der eiffelturm und das brandenburger tor das oktoberfest und die finnische sauna mein deutschtum hört ihr hat einen weltpass</p> <p style="text-align: right;">(1988)</p> <p><b>Valeria Koch: Sonett auf selbstbewußte Art</b></p> <p>Ja ich bin Indianerin genau so wie ich Christin bin ihr fragt nach meinem Pedigree ich bin Comtesse de Lakoré</p> <p>Ich bin gleichzeitig comme il faut in Oxford und in Mexiko ich dichte und ich mal' fast so wie Sarah Kirsch und Picasso</p> <p>Geschlechtlich bin ich Mensch und Weib lieb Pferde und Geschwindigkeit klare Worte kühne Taten</p> <p>Wüstenwind und die Karpaten mit viel Mitleid und ohne Haß das wär's für heut': Wollt ihr noch was?</p> <p style="text-align: right;">(1992)</p> <p><b>Martha Fata: Selbstsuche</b></p> <p>Ich komme, und weiß nicht woher Ich bin, und weiß nicht wer Ich lebe, und weiß nicht wie lange Ich fahre, und weiß nicht wohin Wer kennt die Antwort Wer zeigt das Zeichen Wer sagt das seit langem gesuchte Wort Wo ist der Weise meiner alten Märchen?</p> <p style="text-align: right;">(1982)</p>
--	--

*Tabelle 1: Das Motiv der Identität in der ungarndeutschen Literatur*

**3. Methodische Bearbeitung des Volksliedes in der Mundart  
*Schlaf, Kindchen, schlaf* (aus dem 18. Jh.)**

3.1. Hören Sie sich vom authentischen Dialektsprecher das Lied an (Oma, Video...).

Schlaf, Kindche, schlaf!  
Dr Vadr hit ti Schof,  
Muttr hit ti Lämmerche,  
Näht tem Kind sei Hämmedche,  
Schlaf, Kindche, schlaf!

3.2. Übertragen Sie den Text in die Hochsprache.

Schlaf, Kindchen, schlaf.  
der Vater hütet die Schaf,  
die Mutter hütet das Lämmchen,  
näht dem Kind sein Hemdchen.  
Schlaf, Kindchen, schlaf.

**4. Methodische Schritte**

- den Text öfters lesen
- das Lied sich anhören (Text + Melodie)
- Puppe basteln aus Maisschalen
- das Lied singen
- das Lied als Schlaflied singen mit einer Mais-Puppe

**5. Kontrastive Betrachtung der literarischen Werke:  
Volkslied vs. Kunstlied**

Vergleichen Sie das Volkslied „Schlaf, Kindchen, schlaf!“ mit dem Gedicht „Ahners Lied“ von Claus Klotz.

Beantworten Sie dabei folgende Fragen:

- a) Welche Veränderungen hat C. Klotz in seinem Gedicht im Vergleich zum Volkslied unternommen?  
Wie verändert sich dadurch die Aussage?  
Welche Wirkung erreicht er dadurch?
- b) Wie ist die Stimmung der beiden Gedichte?
- c) Wo und in welcher Form erscheint die Ironie?
- d) Das Gedicht von C. Klotz kann auch als eine Provokation aufgefasst werden.  
Was könnte die Absicht des Autors damit sein?

# DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/3-4. sz.

<p><b>Schlaf, Kindlein, schlaf!</b> (Volkslied aus dem 18. Jh.)</p> <p><i>Schlaf, Kindlein, schlaf! Der Vater hüt't die Schaf, die Mutter schüttelt's Bäumelein, da fällt herab ein Träumelein. Schlaf, Kindlein, schlaf!</i></p> <p><i>Schlaf, Kindlein, schlaf! Am Himmel zieh'n die Schaf': Die Sternlein sind die Lämmerlein, der Mond, der ist das Schäferlein. Schlaf, Kindlein, schlaf!</i></p> <p><i>Schlaf, Kindlein, schlaf! So schenk' ich dir ein Schaf mit einer goldnen Schelle fein, das soll dein Spielgeselle sein. Schlaf, Kindlein, schlaf!</i></p>	<p>Claus Klotz (1947-1990) <b>Ahnerls Lied</b></p> <p><i>Schlaf, Kindchen schlaf, verstehst nicht meine Sprach, die Märchen und die Sagen und meine deutschen Fragen. Schlaf, Kindchen schlaf.</i></p> <p><i>Schlaf, Kindchen schlaf, bleib fleißig und schön brav, zum Häusle bauen, Auto kaufen wirst du meine Sprach nicht brauchen. Schlaf, Kindchen schlaf.</i></p> <p><i>Schlaf, Kindchen schlaf, Ich sink bald in das Grab, Mit mir die deutsche Mär, das Wort, Sie finden dort den letzten Hort, schlaf, Kindchen schlaf.</i></p>
--	---

Tabelle 2: *Schlaf, Kindlein, schlaf!* und Claus Klotz Ahnerls Lied

## 6. Identität im Wandel: **Schlaf, Kindchen, schlaf!**

Anschauen des Kurzfilmes

Aufgaben zum Filmschauen:

1. Sehen Sie sich den Film an.
2. Vergleichen Sie die beiden Teile des Kurzfilmes, indem Sie die Tabelle nach den angegebenen Gesichtspunkten ausfüllen.
3. Was ist das Thema des Filmes?
4. Inwiefern drückt der Film die gegenwärtige Situation der Ungarndeutschen aus?

## 7. Diskussion und Analyse: Identität im Wandel: **Schlaf, Kindchen, schlaf!**

Identität im Wandel: <i>Schlaf</i> , Kindchen, schlaf! Analyse des Kurzfilmes		
Gesichtspunkte	1. Teil des Filmes	2. Teil des Filmes
<b>Zeitebene</b>	Vergangenheit	Gegenwart
<b>Mutter</b>	zu Hause – für die Familie da! HERD – Ernährung, Wärme, sie sorgt für die Familie, hat Zeit für das Kind, einfache Lebensauffassung	berufstätig, mehrere Jobs, eine beschäftigte Mutter, alleinerziehend??? hektisches Leben, sie steht immer unter Zeitdruck, will allen Erwartungen maximal entsprechen
<b>Kind</b>	spielt in Ruhe, spielt mit Kolbenpuppe – ein selbstgemachtes Spielzeug	spielt mit Tablet, moderne, die neuesten Spielzeuge, zu viele Spielzeuge
<b>Kleidung</b>	Volkstracht, traditionelle Kleidung	moderne Kleidung, elegant
<b>Umgebung Einrichtung</b>	Küche: Teller, Schrank, Herd, traditionelle Bauernküche Zimmer: traditionelle Einrichtung vor dem Zweiten Weltkrieg	modern eingerichtetes Haus, Dachzimmer, Wohlstand, alles ist da, viele Gegenstände/Spielzeuge
<b>Technische Ausrüstung</b>	---	Fernseher, Telefon (2), Laptop, Tablet, Fernbedienung
<b>Sprache</b>	Mutter: deutscher Dialekt Kind: deutscher Dialekt	Mutter: Hochdeutsch – sie will konsequent beim Sprachgebrauch sein Kind: kann ein bisschen Hochdeutsch – er versteht nicht alles: <i>Geh schlafen!</i> – MI? Ungarisch ist seine dominante Sprache <b>Sprachwechsel</b>
<b>Religion– Glaube– Gebet</b>	Gebet vor dem Schlafengehen gemeinsam beten – sie üben ihre Religion aus wichtig für die Ungarndeutschen,	keine Spuren von Religion
<b>Fotoalbum</b>	Mutter: alte Fotos anschauen – im <b>Album (blättern)</b> nach dem Krieg: Wechsel, Kleidung anders, Mischehen – Namen Szabó, Mezei... starke Verbindung zur Vergangenheit ist da	Mutter: alte Fotos anschauen – <b>Laptop (digital)</b> noch eine Verbindung zur Vergangenheit ist da – die Ahnen nicht vergessen!
<b>Musik</b>	schwäbische Musik	moderne Musik

Tabelle 3: Analyse des Kurzfilmes *Schlaf*, Kindlein, schlaf!

### Abstract

#### ***Personal identity change***

Schlaf, Kindchen Schlaf! Based on a short, fascinating movie, the workshop looks at the changed circumstances and identity forms of the German minority in Hungary. Afterwards, the topic will be discussed in terms of teaching purposes.

*Keywords: identity of the German minority in Hungary, folk song/poem, literary discussion of the topic, coping with the past in school context*

### LITERATUR

- Bechtel, H. H. & Szendi, Z. (2014): *Tradition und Modernität in der ungarndeutschen Literatur*. <http://lehrbuch.udpi.hu/> (10.10.2021)
- Bindorffer, Gy. (2005): „Wir Schwaben waren immer gute Ungarn”. ELTE Germanistisches Institut, Budapest
- Gerner, Zs. (2003): *Sprache und Identität in Nadasch/Mecseknádasd: eine empirische Untersuchung zur Sprachkontaktsituation und Identitätsbildung in der ungarndeutschen Gemeinde Nadasch*. ELTE Germanistisches Institut.
- Knipf-Komlósi, E. (1996): Bemerkungen zur Zweisprachigkeit und Identität. In.: *Südostdeutsche Vierteljahrsschriften*. Institut für Deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas 45 (2) München, pp. 127–132.

### Quellen der literarischen Werke

- Áts, E. (Hrsg) (1974): *Tiefe Wurzeln. Eine ungarndeutsche Anthologie*. Budapest: Literarische Sektion des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn.
- Becker, R. (1997): *Faltertanz. Gedichte*. Budapest: VUDAK.
- Koch, V. (1999): *Stiefkind der Sprache. Ausgewählte Werke*. Budapest: VUDAK.
- Schlaf, Kindchen, schlaf!* Kurzfilm – Abgedreht. Zentrum. 2014.
- Schuth, J. (Hrsg) (1989): *Das Zweiglein. Anthologie junger ungarndeutscher Dichter*. Budapest.
- Schuth, J., Lambrecht, H. & Becker, R. (Hrsg) (2005): *Erkenntnisse 2000. Ungarndeutsche Anthologie*. Budapest: VUDAK.
- Szende, B. (1979): *Bekenntnisse – Erkenntnisse. Ungarndeutsche Anthologie*. Budapest: Tankönyvkiadó/Lehrbuchverlag.

DANUBIUS NOSTER XXVIII. NYÁRI AKADÉMIA



# DANUBIUS NOSTER

## SZERZŐINKRŐL

BOŠNJA KOVIĆ Natalija, doktorandusz, általános iskolai tanár  
Eszéki Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Eszék, Horvátország  
Általános Iskola Vodinci, Vodinci, Horvátország  
[npongracic@gmail.com](mailto:npongracic@gmail.com)

GALEKOVIĆ Martina, doktorandusz, logopédus  
Oktatási és Nevelési Központ, Velika Gorica, Horvátország  
Eszéki Egyetem Oktatási és Nevelési Főiskolai Kar, Eszék, Horvátország  
[galekovicmartina@gmail.com](mailto:galekovicmartina@gmail.com)

DR. POGÁNY Csilla PhD, főiskolai docens  
Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet,  
Baja, Magyarország  
[pogany.csilla@ejf.hu](mailto:pogany.csilla@ejf.hu)

DR. SZÓCS Krisztina PhD, főiskolai docens  
Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet,  
Baja, Magyarország  
[szocs.krisztina@ejf.hu](mailto:szocs.krisztina@ejf.hu)

DR. BECHTEL Helmut Herman PhD, szerző  
Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium,  
Bonyhád, Magyarország  
[bhelmutherman@yahoo.de](mailto:bhelmutherman@yahoo.de)

IZSÁK Bélint, doktorandusz, főiskolai tanársegéd  
ELTE Doktori Iskola, Germanisztikai Intézet, Budapest, Magyarország  
Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet,  
Baja, Magyarország  
[izsak.balint@ejf.hu](mailto:izsak.balint@ejf.hu)

MANZNÉ DR. JÄGER Mónika PhD, főiskolai tanár  
Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet,  
Baja, Magyarország  
[manzne.jager.monika@ejf.hu](mailto:manzne.jager.monika@ejf.hu)

