

Csire Márta¹ – Johanna Laakso²

SZÁRMAZÁSNYELV MINT CÉLNYELV: A BÉCSI HUNGAROLÓGIA-OKTATÁS TAPASZTALATAI³

Abstract

In the past few years, increased levels of migration has led to a growing number of Hungarians living in Austria. Unlike the historical, Hungarian minority groups living in Vienna and Burgenland, these relatively recent arrivals have yet to be officially recognized as minorites. As a result, second or third-generation, Hungarian heritage language (HL) students attending Austrian schools have limited access to Hungarian language education. Austria's language policies and educational system ignores the special requirements of HL speakers or HL students; if available at all, heritage languages are taught as either a mother tongue or a foreign language.

The intent of this paper is to introduce the difficulties in Hungarian language education faced by Hungarian HL students as they enter the Austrian educational system. The problematic nature of this issue raises further questions in the research of Hungarian as a Second Language, multilingualism, minority speech usage, or educational policies.

Keywords: *minority groups, multilingualism, heritage language usage, Hungarian as a Foreign Language, language education*

Kulcsszavak: *kisebbség, többnyelvűség, származásnyelv, magyar mint idegen nyelv, nyelvoktatás*

1. A magyar nyelv Ausztriában: láthatatlan sokszínűség?

Becslések szerint – pontos, aktuális statisztikák nem állnak rendelkezésre, mivel a legutolsó népszámlálási kérdőívben (2011) az anyanyelvre ill. nemzetiségre vonatkozó ada-

¹ Csire Márta PhD, egyetemi adjunktus, Bécsi Egyetem Finnugor Tanszék; marta.csire@univie.ac.at

² Prof. dr. Johanna Laakso, tanszékvezető egyetemi tanár, Bécsi Egyetem Finnugor Tanszék; johanna.laakso@univie.ac.at

³ A tanulmány német nyelvű eredetije a a következő kiadványban jelent meg: Csire Márta – Laakso, Johanna: Herkunftssprache als Zielsprache: Erfahrungen aus der Wiener Hungarologie. In: Berliner Beiträge zur Hungarologie 17 (2012) 206–218. (Online: http://www.slawistik.hu-berlin.de/institut/fachgebiete/ungarlit/publ/BBH/bbh17a/bbh17_csire_laakso)

tok nem szerepeltek – Ausztriában körülbelül 55 000-60 000 magyar él⁴, és az Ausztriában dolgozó és tanuló magyarok száma gyorsan emelkedik. A magyarul beszélők csupán kis része tartozik az ún. »régik« burgenlandi kisebbséghez. A legtöbb magyar ajkú első vagy másodgenerációs migráns különböző magyar nyelvű régiókból (Magyarország határain túlról is), ill. különböző bevándorlási hullámok során érkezett Ausztriába. A magyarok Burgenlandban és Bécsben is hivatalosan elismert kisebbségnek, ún. népcsoportnak számítanak, a többi tartományban élő nagyszámú magyar migránsok azonban nem rendelkeznek hasonló státusszal, annak ellenére, hogy hasonló migrációs háttérrel rendelkeznek, mint a bécsi magyarok.⁵

Annak ellenére, hogy a magyar nyelv közel ezer éve jelen van Ausztriában, a magyarok egy »láthatatlan« kisebbséget alkotnak, amelynek problémáiról az aktuális osztrák migrációs és oktatáspolitikai vitákban rendkívül ritkán esik szó.⁶ A magyar nyelvűek »közössége« rendkívül heterogén és fragmentált, az ausztriai magyarságnak nincs erős politikai jelenléte.⁷ Az ausztriai magyar nyelv kutatásában – a klasszikus dialektológában⁸ és a szociolingvisztikában⁹ is – az őshonos burgenlandi kisebbség nyelve és nyelvhasználata áll a középpontban, miközben a bécsi és más osztrák városokban élő magyar migránsok nyelvének kutatása erősen alulreprezentált. A magyar nyelvet Ausztriában elsősorban magyar kutatók és kutatóintézetek vizsgálják, a kutatási eredményeket pedig szinte kizárólag magyar publikációs fórumokon és magyar nyelven közlik, és a vizsgálatok középpontjában a nyelvmegtartás vagy a nyelvvesztés, a nyelvi kontaktusjelenségek (elsősorban a jövevényszavak), továbbá etnikulturális kérdések, mindenekelőtt a magyar identitás megőrzése állnak.

Az utóbbi időben Ausztriában érezhetően megnőtt az érdeklődés általában a többnyelvűség, de specifikusan a magyar nyelv iránt is, és egyre több magyar háttérrel rendelkező fiatal érkezik a Bécsi Egyetemre, ahol a Finnugor Tanszék (az Európai és Összehasonlító Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet keretén belül) bachelor, master és doktori stúdiumot, ill. magyar tanári szakot kínál.¹⁰ A Finnugor Tanszék magyarkurzusaiban részt vevő diákok 30-50 %-a, továbbá a magyar tanárszakosok kétharmada számára a magyar származásnyelv, vagyis etnikai háttérének nyelve. Ez a tanulmány azokra a gyakorlati tapasztalatainkra épül, amelyeket ezekkel a hallgatókkal, ill. egyetemi oktatásuk során felmerülő konkrét problémáikkal kapcsolatban szereztünk. A probléma természetesen ennél jóval átfogóbb; a magyar származásnyelv (valószínűleg meglehetősen hasonló) problematikáját az iskolarendszerben és a felnőttoktatásban is meg kellene vizsgálni. (Az egyértelműség kedvéért meg kell még jegyeznünk, hogy ebben a tanulmányban »származásnyelvűek« alatt kizárólag az Ausztriában felnőtt hallgatókat

⁴ Lásd http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2012/01/31/ungarische-migrantinnen-in-osterreich/.

⁵ A magyarok helyzetéről Ausztriában lásd továbbá Csizsár 2011, Zwitter 2012.

⁶ Lásd szintén Csizsár 2007b.

⁷ Ezt az ELDIA kutatási projekt empirikus kutatási része is alátámasztja, amely még folyamatban van: ld. <http://www.eldia-pojekt.org/>.

⁸ Pl. Imre 1971, 1973.

⁹ Gal 1979 úttörő és gyakran idézett tanulmánya óta lásd Bodó 2005, Csizsár 2007a.

¹⁰ Ezenkívül Ausztriában a Bécsi Egyetem Fordítástudományi Központjában és Gráci Egyetemen van magyar fordító- és tolmácsolás.

értjük, tekintet nélkül arra, hogy a »régi« burgenlandi kisebbséghez tartoznak-e vagy másod- ill. harmadgenerációs migránsok-e. A bécsi hungarológia szakos hallgatók között számos első generációs migráns is van, akik Magyarországon nőttek fel és magyar nyelvű iskolába jártak. Számukra a magyar nem »származásnyelv« ebben az értelemben, hanem hagyományos értelemben vett anyanyelv, vagyis domináns első nyelv.)

2. Heritage language, Herkunftssprache, származásnyelv

Jelenleg számos európai ország nyelv- és oktatáspolitikai vitáiból hiányzik az adekvát terminológia azokra a nyelvekre, amelyek etnikai identitáshoz és származáshoz kötődnek. Általánosságban a következő megnevezések használatosak: pl. *kisebbségi nyelv*, *migráns/migrációs nyelv* vagy »otthoni nyelv«¹¹. Tanulmányunkban a magyar *származásnyelv*, a német *Herkunftssprache*, ill. az angol *heritage language (HL)* terminust fogjuk használni, még hozzá ennek a szakkifejezésnek a lényeges aspektusait kihangsúlyozva – esetünkben nem releváns, hogy az adott nyelvet »mindig« is beszélték-e, vagy a modern migrációval érkezett-e az adott régióba. Nem tekintjük relevánsnak továbbá azt sem, hogy az adott nyelvnek (egy másik országban) van-e standardizált és kiművelt írott nyelvi formája, ill. rendelkezik-e a nyelvhasználati szinterek teljes palettájával, vagy csak beszélt nyelvi formája létezik bizonyos korlátozott kontextusokban. Lényeges aspektus, hogy a származásnyelv beszélőinek nyelve nem nevezhető anyanyelvnek az anyanyelv általános értelmezése szerint, tehát nem »az a domináns nyelv, amelyet a legjobban beszélünk«. Annak ellenére, hogy a beszélők gyakran érzelmileg azonosulnak ezekkel a nyelvekkel, többször megfogalmazzák azt a szubjektív érzésüket, hogy nyelvtudásuk nem kielégítő. A származásnyelvi diákok a nyelvtanításban is más pozíciót foglalnak el, mint az ún. »normális« idegennyelv-tanulók. A két nyelvtanuló típus közötti leglényegesebb különbségek rövid összefoglalását az alábbi táblázatban kíséreltük meg:

	Tipikus idegennyelv-tanuló	Tipikus HL-tanuló
Előismeretek	Kezdetben általában nem rendelkezik előismeretekkel, nehézségei vannak a kiejtésben.	Rendelkezik nyelvi előismerettel különböző mértékben. gyakran nincs, vagy alig van problémája a kiejtéssel.
Tanulási célok (a standard nyelvhez való viszonyulás tükrében)	A »korrekt«, »irodalmi« nyelvet szeretné elsajátítani.	Nyelvtudása szóbeli, a beszélt nyelv különböző változatait foglalja magában, nem mindig érti, hogy az általa beszélt nyelvi variáns eltér (ill. hogyan tér el) a standard nyelvtől.

¹¹ Pl. Svédországban: hemspråk; vö. Van Deusen-Scholl 2003, 216-219.

A domináns többségi nyelvhez való viszonya	Tudja, hogy a célnyelv anyanyelvétől eltér, megpróbálja elkerülni a transzfereket.	A számos transzferjelenséget és kölcsönzést (tükörszót) nem mindig ismeri fel.
Metalingvisztikai tudatosság	Saját nyelvi produkcióját képes megfigyelni, tud rá reflektálni és hibákat korrigálni, az olyan feladatoknál, amelyek a nyelvi szerkezetek tudatos elemzését kívánják meg, jobban teljesít, mint egy HL-tanuló.	Saját nyelvi produkcióját gyakran nem, ill. csak »holisztikusan« tudja értékelni.
A beszélőközösséghez és a kultúrához való viszonya	Nem azonosul a célnyelvi beszélőkkel, nem törekszik insider-státuszra. Az »interkulturalitást« a nyelvtanulási folyamat részeként akceptálja.	Általában azonosul a célnyelvi beszélőkkel. Nem feltétlenül tudja a célnyelvet egy »más« kultúra hordozójának tekinteni.

Az osztrák (és nem csak az osztrák) iskolarendszer jelenleg nem tud adekvát támogatást nyújtani a magyar származásnyelv oktatásához. Bár a magyar Ausztriában hivatalosan elismert kisebbségi nyelv, a gyakorlatban (csekély kivételtől eltekintve) *idegen nyelvként* oktatják. Még az ún. kétnyelvű oktatási programokban is – amelyeket Burgenlandban a kisebbségi iskolatörvény biztosít – meglehetősen heterogének a tanulócsoporthoz, olyan diákok is részt vesznek az oktatásban, akik-alig vagy egyáltalán nem rendelkeznek magyar nyelvi előismeretekkel.¹² A Bécsi Egyetem tanárszakos tanterveiben is – a hagyományos filológiai tartalmak mellett – az idegennyelv oktatásának módszertana dominál; a származásnyelv oktatásához nem állnak rendelkezésre speciális források és eszközök.

A bécsi Finnugor Tanszék származásnyelvi hallgatóinak többsége német-magyar kétnyelvűként Ausztriában nőtt fel, a német egyértelműen a domináns nyelvük – a formális oktatás és a szocializáció nyelve. A magyar nyelvet elsősorban korai gyermekkorban sajátították el, s szinte kizárólag a szóbeli kommunikáció nyelveként használják. A gyermekkor után stagnál a magyar nyelvtudásuk, mivel a nyelvet a családon kívül alig használják.¹³

A tanszék HL-hallgatóinak magyartudása széles spektrumot fed le: néhányan nagyon jól (még ha csak szóban is) tudnak aktívan kommunikálni, a skála másik végén pedig az ún. *látens beszélők* (*latent speakers*¹⁴) foglalnak helyet, akik a magyart mint környezetük nyelvét különböző mértékben megismerték, azonban nem rendelkeznek aktív nyelvtudással. A HL-hallgatók tehát a kétnyelvűség különböző típusait képviselik, s további kritériumok alapján csoportokba sorolhatók: pl. a nyelvtudás szintje, nyelvi biográfia és a saját nyelvhasználat története, személyes és családi viszonyulás a magyar

¹² Lásd pl. Pathy 2007.

¹³ NB.: Bár Burgenlandban az iskolákat törvény kötelezi kétnyelvű oktatási programok felkínálására, és Ausztria más városaiban néhány iskolában szerveznek a magyar származású diákok részére magyarórákat, a tanszék HL-hallgatóinak többsége nem rendelkezik tapasztalatokkal az iskolai magyartanításról!

¹⁴ Basham/Fathman 2008.

nyelvhez, a magyar közösséghez és a magyarsághoz általában.¹⁵ A felsorolt részfaktoroknak nem kell egymással összhangban lenniük: néhány HL-hallgató a nagyon erős identifikáció és érzelmi kötődés ellenére olyan gyenge nyelvtudással rendelkezik, hogy a magyar nyelv tanulását gyakorlatilag a nulláról kell kezdenie.

Az egyetemi oktatásba bekerülve, a hungarológia szakon a HL-hallgatók »nyelvi konfigurációja« átrendeződik: a származásnyelvből (más kérdés, hogy ez anyanyelv, L1 vagy inkább »L0«-e) tipikusan a harmadik vagy negyedik »tanult nyelv« lesz a német és az iskolában tanult további nyelvek (angol, francia, latin stb.) után. A magyar nyelv új szerepet kap, s ennek következtében számos diák váratlan nehézségekbe ütközik.

3. Nyelvi tudatosság (language awareness) a formális származásnyelv-oktatásban

Azt, hogy a két nyelven felnőtt nyelvtanulók további nyelveket jobban és könnyebben sajátítanak el, mint az egynyelvűek, számos tanulmány támasztja alá.¹⁶ Ez elsősorban a valószínűleg jobb metalingvisztikai készségeikkel magyarázható: a kétnyelvűek jobban képesek megfigyelni, megkülönböztetni és analizálni a nyelvi jelenségeket. Ennek alapján feltételezhetnénk, hogy a formális magyartanulásban részt vevő kétnyelvűek is jobb előfeltételekkel rendelkeznek. A tapasztalat azonban mást mutat. Az oktatás során gyakran úgy tűnik, hogy ezeknek a tanulóknak a metalingvisztikai képességei »blokkolva« vannak: gyakran azokat a nyelvtani jelenségekre vonatkozó ismereteiket sem tudják alkalmazni származásnyelvükre, amelyeket más idegen nyelvek tanulása során el kellett sajátítaniuk az iskolai oktatásban. Így gyakran »fossilizálódnak« nyelvhasználatukban idioszinkráziás, nyelvjárási vagy beszélt nyelvi formák, amelyek eltérnek a standardtól és nem korrigálhatók. Gyakran az is frusztráló a HL-hallgatók számára, hogy a nem anyanyelvi diákok, akik nyelvtudás nélkül kezdik tanulni a magyart, számos esetben jobb teljesítményt mutatnak azokban feladatokban, amelyek a nyelvi szerkezetek tudatos elemzését kívánják meg.

A HL-hallgatók tipikus problémákkal küzdenek a nyelvelsajátítás minden szintjén:¹⁷

- Fonológia (és ortográfia): a rövid és hosszú hangokat nem mindig tudják megkülönböztetni egymástól (még akkor sem, ha nemcsak a hosszúságban, hanem a magánhangzó minőségében is van különbség!).
- Morfológia (és ortográfia): nem mindig tudják a morfémahatárokat és a morféákat azonosítani, ezért nehézségeik vannak az alapvetően »morfematikus« magyar helyesírással. (Pl. az *elkezdtém* igealakban nem ismerik fel a *kezd* igetövet, és ezért a szót a kiejtésnek megfelelően írják: *elkesztem*.)
- Morfoszintaxis: nehézségeik vannak a grammatikai alakok megértésével (pl. az illatívusz és a lokatívusz közötti különbség), vagy azok szintaktika használatával (pl.

¹⁵ Vö. Carreira tipológiája 2004.

¹⁶ Lásd pl. Sanz 2000; Kuyumcu 2007, 81-83.; Abu-Rabis/Sanitsky 2010.

¹⁷ Részletesebben lásd Csire 2008; Csire/Laakso 2011.

kondicionális használata a szubjunktívuszi funkcióban lévő imperatívusz helyett).

- Szókincs, frazeológia: jellemző az idioszinkráziás szóalakok és kifejezések használata – ennek oka lehet rosszul hallott vagy félreértett input, vagy egyéni analógia (pl. *Vajdaság* helyet *Vajdonság*; vö. *újdonság*). Megfigyelhető továbbá hasonló hangzású szavak (*holnap* a *hónap* szó jelentésében) jelentésének összekeverése. Ezek az alakok »fossilizálódnak«, és nyelvhasználatuk részeivé válnak.
- Pragmatika, stilsztika, frazeológia: stilsztikai árnyalatokat, nyelvi variánsokat, udvariassági fordulatokat nem mindig ismernek fel helyesen, bizonyos megnyilvánulásai gyakran unidiomatikusak vagy pragmatikailag nem adekvátak (pl. formális megszólítás és informális köszönés kombinációja: *Szia, professzor!*).
- Metalingvisztikai analízis: tanulási céljaikat nem tudják részletesen megfogalmazni; gyakran csak szubjektív érzésük van arra vonatkozóan, hogy »nem tudnak elég jól« magyarul, magyar nyelvtudásukat fejleszteni szeretnék, pontosan azonban nem tudják meghatározni, mit is jelent ez valójában.

A Csire & Laakso: *L3, L1 or L0? Heritage-language student as third-language learners* című (megjelenés előtt álló) tanulmányunkban néhány lehetséges magyarázatot próbálunk adni ezekre a problémákra, amelyeket röviden az alábbiakban foglalunk össze:

- Bizonyos nyelvi jelenségekre érvényes lehet, hogy a magyar nyelv olyannyira »eltérő« struktúrájából adódóan a magyar grammatika megértéséhez más nyelvek nem tudnak segítséget nyújtani, pl. a határozott ragozás. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy egymással nem rokon és eltérő grammatikai struktúrájú nyelvek között is lehetséges szubjektív »pszichotipológiai« hasonlóság, pl. az esetvégződések és az adpozíciók felfoghatók »egymás megfelelői«-nek.
- Az ún. »idegennyelv-effektus« (»foreign talking mode«¹⁸), ami azt jelenti, hogy a nyelvtanulásban nem az anyanyelv, hanem egy tanult idegen nyelv a grammatikai jelenségek modellje és szállítója. Ez esetleg »blokkolhatja« a már meglévő magyar nyelvi készségeket, s a nyelvtanulás során ezek nem válnak aktiválhatóvá.
- Lehetséges, hogy nem minden típusú »kétnyelvűség«, hanem csupán egy viszonylag kiegyensúlyozott kétnyelvűség támogatja további nyelvek tanulását.¹⁹ A magyar származásnyelvűek talán nem eléggé kétnyelvűek ahhoz, hogy a nyelvtanulásban profitáljanak kétnyelvűségükből.
- A szociokulturális tényezők szerepét alaposabban meg kell vizsgálni. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a célnyelv beszélőközösségével való azonosulás még nem feltétlenül támogatja a metalingvisztikai tudatosságot vagy a grammatika megértését.²⁰

¹⁸ Lásd pl. de Angelis/Selinker 2001, 56; Falk/Bardel 2010, 195.

¹⁹ Vö. Dillon 2009.

²⁰ Vö. Oh/Au 2005.

4. Következtetések és további kérdések

Ahogy a fentiekben utaltunk rá, a magyarul tanuló HL-diákok számára a grammatikai szerkezetek »tudatossá tétele« jelenti a legnagyobb kihívást. A származásnyelvűeknek képesnek kellene lenniük arra, hogy hogyan származásnyelvüket tudatosan elemezzék, hiszen ez automatikusan – a heterogén tanulói csoportokban, ahol a hallgatók egy része tipikus idegennyelv-tanuló –, a tapasztalatok alapján nem történik meg. Ezért feltétlenül külön, a HL-célcsoportok oktatását támogató forrásokra, eszközökre (tanulócsoportok, tananyagok) lenne szükség.

A származásnyelvi diákok gyakran háttérbe szoruló és elfelejtett problematikája további, Ausztria és egész Európa nyelvoktatási és oktatási rendszerének alapvető problémáira vonatkozó kérdéseket vet fel. Először is: Ausztriában a nyelv- és oktatáspolitikai – és nem csak Ausztriában – nem vesz tudomást a HL-beszélők és HL-diákok speciális nehézségeiről; a származásnyelveket – ha egyáltalán – anyanyelvként vagy idegen nyelvként oktatják, továbbá a nyelvtanárok képzéséből is teljesen hiányzik ez a probléma.²¹

Másodszor: a nyelvi képzésben az utóbbi évtizedek során gyakran a kommunikatív aspektusok (szimulált, kváziautentikus kommunikációs szituációk, lehetőleg autentikus nyelvi anyagok feldolgozása), a funkcionális nyelvtudás (kommunikálni kell tudni és bízni önmagunkban, a célnyelvet a hibáktól való félelem nélkül használni) és az interkulturalitás (»idegen« kultúrák megismerése, tolerancia és kölcsönös tisztelet) kapott hangsúlyt, ellentétben a klasszikus európai nyelvoktatási tradíció »száraz nyelvtanával« és a »valóságtól idegen példáival« (*la plume de ma tante...*) szemben. Úgy tűnik, ez most a visszajára kezd fordulni – egyre inkább teret nyer az a felfogás, hogy nyelvtanulásban a grammatika tudatosítása és a metalingvisztikai képességek is fontos szerepet játszanak.

Ebből a szempontból érdekes, milyen bizonyítékkal szolgálnak a tanszék HL-diákjainak metalingvisztikai képességei az iskolai nyelvoktatásról: annak ellenére, hogy a diákok az osztrák iskolarendszerben éveken keresztül több idegen nyelvet és németet is tanultak, valamint különböző grammatikákat gyakoroltak, ebből nem alakult ki egy általános *nyelvi tudatosság* (*language awareness*) vagy metalingvisztikai képesség, amely egy további nyelv tanulásakor rögtön bevethető lenne. Ideje elgondolkodni azon, hogy lehetne nyelveket (plurálisban) a nyelvvel mint fenoménnel összekapcsolva tanítani – nem csak mint egy univerzális grammatikai logika realizációit (úgy, mint a régi latin grammatikán alapuló tradícióban), de nem is csupán kultúraspecifikus kommunikációs stratégiaként.

Harmadszor: A magyar származásnyelvi diákok problémája a többnyelvűség gyakran elfelejtett aspektusának egy példája. A hagyományos magyar kisebbségkutatáson

²¹ Ugyanez vonatkozik a többnyelvűség jelenségének képlékeny és sokrétű jellegének megértésére és a többnyelvűségi szituációk kezelése során felmerülő konkrét problémákra. Colin Baker (2008) szerint a kisebbségi és migráns nyelvek tanárainak képzésében túlságosan gyakran a »szociokulturális« kérdések kerülnek a középpontba, pl. az interkulturális kommunikáció az oktatásban előforduló gyakorlati többnyelvűségi szituációk rovására.

és a magyar mint idegennyelv oktatásának kutatásán kívül további stúdiumokra van szükség, amelyek az ausztriai és más országokbeli²² magyar »származásnyelvűek« speciális helyzetéből indulnak ki és elismerik ennek a csoportnak a sajátos problematikáját – olyan emberekéit, akik többszörös, képlékeny és átfedéseket tartalmazó identitással rendelkeznek, akik magukat talán nem feltétlenül »magyarként« identifkálják, azonban mégis egészen különleges kötődésük van a magyar nyelvhez és azt fejleszteni és ápolni szeretnék.

Irodalom

- Abu–Rabia, Salim – Sanitsky, Ekaterina 2010. Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language. In: *Bilingual Research Journal* 33, 173–199.
- Baker, Colin 2008. Postlude. In: Jasone Cenoz – Durk Gorter (guest editors): *Multilingualism and Minority Languages*. AILA Review 21. Amsterdam/Philadelphia, 104–110.
- Basham, Charlotte – Fathman, Ann K. 2008. The latent speaker attaining adult fluency in an endangered language. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11, 577–597.
- Bodó Csanád 2005. Hungarian in Austria. In: Anna Fenyvesi (szerk.): *Hungarian language contact outside Hungary – Studie on Hungarian as a minority language* (Impact: Studies in Language and Society 20), Amsterdam, 241–263.
- Carreira, Maria 2004. Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term Heritage Language Learner. In: *Heritage Language Journal* 2, 1.
- Cenoz, Jasone 2003. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. In: *The International Journal of Bilingualism* 7, 71–88.
- Csire Márta 2008. Ungarisch–deutsche Zweisprachige im Sprachunterricht: Über die Problematik einer speziellen Zielgruppe. In: Johanna Laakso (szerk.): *Ungarischunterricht in Österreich = Teaching Hungarian in Austria*. Finno–Ugric Studies in Austria 6. Wien, 138–153.
- Csire Márta – Laakso, Johanna 2011. Teaching the Heritage Language as a Foreign Language: on the Questions of Bilingualism and Minority Language Teaching in Austria. In: *ESUKA / JEFUL (Journal of Estonian and Finno–Ugric Linguistics)* 2–1, 93–108. (Online: <http://jeful.ut.ee/>)
- Csire Márta – Laakso, Johanna (megjelenés előtt) L3, L1 or L0? Heritage–language students as third–language learners. (Konferenciakötet számára készült megjelenés alatt lévő tematikus publikáció; elhangzott: *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Warschau 15.–17.9.2011.)
- Csiszár Rita 2007. Magyar nyelv és magyar közösségek Ausztriában: A nyelvcseré és nyelvmegőrzés vizsgálata a bécsi migráns és az alsóöri őshonos kisebbségek körében. (Nem publikált PhD–disszertáció, Pécsi Tudományegyetem, 2007a.)

²² A németországi helyzetről lásd Illés–Molnár 2009.

- Csiszár Rita 2007. Gondolatok a burgenlandi őshonos és a migrációs eredetű bécsi magyar kisebbség anyanyelvi oktatásáról a jogi szabályozás és a gyakorlat tükrében. In: *Iskolakultúra* (2007[b]), 136–149.
- Csiszár Rita 2011. *Hungarian in Austria: an overview of a language in context* (Working Papers in European Language Diversity 1). <https://phaidra.univie.ac.at/o:80724>
- De Angelis, Gessica – Selinker, Larry 2011. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Jasone Cenoz – Britta Hufeisen – Ulrike Jessner (szerk.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, 42–58.
- Dillon, Anna M. 2009. Metalinguistic awareness and evidence of cross-linguistic influence among bilingual learners in Irish primary schools. In: *Language Awareness* 18:2, 182–197.
- Falk, Ylva – Bardel, Camilla 2010. The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. In: *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 48, 185–219.
- Gal, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York/San Francisco/London.
- Illés Molnár Márta 2009. Anyanyelv és idegen nyelv között félúton. A magyar nyelv oktatása és a németországi magyar diaszpóra. In: *THL2/Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Culture* 5, 58–65. Online: <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00006/pdf>
- Imre Samu 1971. *A felsőöri nyelvjárás*. (Nyelvtudományi Értekezések 72) Budapest.
- Imre Samu 1973. *Felsőöri tájszótár*. Budapest.
- Kuyumcu, Reyhan 2007. Metasprachliche Entwicklung zweisprachig auf wachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Michael Hug/Gese Siebert–Ott (szerk): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (Diskussionsforum Deutsch, Band 26). Baltmannsweiler, 79–94.
- Oh, Janet S. – Au, Terry Kit-fon 2005. Learning Spanish as a Heritage Language: The Role of Sociocultural Background Variables. In: *Language, Culture and Curriculum* 18, 229–241.
- Pathy Livia 2007. Fremdsprache oder Muttersprache? Ungarischunterricht in inhomogenen Lerngruppen im Burgenland. In: *WEBFU* 1/2007 (<http://webfu.univie.ac.at/>).
- Sanz, Cristina 2000. Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. In: *Applied Psycholinguistics* 21, 23–44.
- Van Deusen–Scholl, Nelleke 2003. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. In: *Journal of Language, Identity, and Education* 2, 211–230.
- Zwitter, Deva: 2012. *Legal and Institutional Framework Analysis: Hungarian in Austria* (Working Papers in European Language Diversity 13). <http://phaidra.univie.ac.at/o:105397>