



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

(Ver)Lernen der Muttersprache im Unterricht

Eine empirische Untersuchung von bilingualen Schülern und  
Schülerinnen (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Deutsch) an  
Volks-, Haupt-/Neuen Mittelschulen und allgemein bildenden höheren  
Schulen in den Bezirken Mattersburg und Eisenstadt

Regina Thurner

angestrebter akademischer Grad

Magistra Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 243 364

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Slawistik (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch)

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

## Danksagung

Ich möchte auf diesem Weg vor allem meinem Betreuer Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer danken, der mit Rat und Tat das Gelingen der vorliegenden Arbeit ermöglicht hat.

Weiters möchte ich hiermit meinen Dank an meine Mutter Regina und an meinen Freund Matthias aussprechen, die mir im Zuge des Studiums immer wieder den Rücken stärkten und mich bis zum Beenden der Diplomarbeit unermüdlich begleiteten.

Zusätzlich bedanke ich mich bei meinen Freunden, insbesondere Laura, die mir vor allem mit Literaturtipps eine wertvolle Hilfe waren.

Regina Thurner

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort .....                                                                                                                                                                                                                                                   | 4  |
| I. Theoretischer Teil .....                                                                                                                                                                                                                                     | 6  |
| 1. Einleitung .....                                                                                                                                                                                                                                             | 6  |
| 2. Begriffliche Grundlagen .....                                                                                                                                                                                                                                | 12 |
| 2.1. Überblick .....                                                                                                                                                                                                                                            | 12 |
| 2.2. Sprache .....                                                                                                                                                                                                                                              | 12 |
| 2.3. Muttersprache- Erstsprache- Zweitsprache .....                                                                                                                                                                                                             | 14 |
| 2.4. Sprachkontakt- Mehrsprachigkeit .....                                                                                                                                                                                                                      | 18 |
| 2.5. Zweisprachigkeit .....                                                                                                                                                                                                                                     | 20 |
| 3. Forschungsstand .....                                                                                                                                                                                                                                        | 25 |
| 3.1. Einleitung .....                                                                                                                                                                                                                                           | 25 |
| 3.2. Artner Karin: <i>Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an Burgenlands<br/>Pflichtschulen, Diplomarbeit, Eisenstadt, 1996</i> .....                                                                                                                       | 28 |
| 3.3. Cidem Tülay: <i>Zur sprachlichen Situation: Konflikte bilingual aufgewachsener<br/>türkischer Jugendlicher in Österreich, Diplomarbeit, Wien, 2006</i> .....                                                                                               | 30 |
| 3.4. Janousek Dáša: <i>Soll die Muttersprache gefördert werden? Pro und Contra einer<br/>muttersprachlichen Förderung bei allochthonen Kindern in der Pflichtschule im<br/>Hinblick auf die Kompetenzen in der Zweitsprache, Diplomarbeit, Wien, 2005</i> ..... | 33 |
| 3.5. Zusammenfassung .....                                                                                                                                                                                                                                      | 36 |
| II. Empirischer Teil .....                                                                                                                                                                                                                                      | 38 |
| 1. Forschungskonzept .....                                                                                                                                                                                                                                      | 38 |
| 1.1. Überblick .....                                                                                                                                                                                                                                            | 38 |
| 1.2. Thema der Untersuchung .....                                                                                                                                                                                                                               | 38 |
| 1.3. Zielgruppe .....                                                                                                                                                                                                                                           | 39 |
| 1.4. Aufbau der Untersuchung .....                                                                                                                                                                                                                              | 41 |
| 1.5. Hypothese .....                                                                                                                                                                                                                                            | 42 |
| 2. Einführung in die empirische Untersuchung (Theoretische Grundlagen) .....                                                                                                                                                                                    | 44 |
| 2.1. Überblick .....                                                                                                                                                                                                                                            | 44 |
| 2.2. Einleitung .....                                                                                                                                                                                                                                           | 45 |
| 2.3. Bilingualspezifisches Sprachverhalten .....                                                                                                                                                                                                                | 49 |
| 2.3.1. Code- switching (SprV 1) .....                                                                                                                                                                                                                           | 51 |
| 2.3.2. Code- mixing- Sprachmischung (SprV 2) .....                                                                                                                                                                                                              | 54 |
| 2.3.3. Interferenz (SprV 3) .....                                                                                                                                                                                                                               | 55 |
| 3. Klassifizierungen- Einteilungen .....                                                                                                                                                                                                                        | 60 |
| 3.1. Überblick .....                                                                                                                                                                                                                                            | 60 |
| 3.2. Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen .....                                                                                                                                                                                          | 60 |
| 3.2.1. Raster zur Selbstbeurteilung → siehe Anhang .....                                                                                                                                                                                                        | 61 |
| 3.3. Spezifisches Raster zu den Sprachkenntnissen .....                                                                                                                                                                                                         | 61 |
| 3.3.1. Überblick .....                                                                                                                                                                                                                                          | 61 |
| 3.3.2. Einteilung .....                                                                                                                                                                                                                                         | 62 |
| 3.3.3. Grafik .....                                                                                                                                                                                                                                             | 63 |
| 3.3.4. Beschreibung der Codes .....                                                                                                                                                                                                                             | 63 |
| 3.3.5. Semilingualismus (SprV 4) .....                                                                                                                                                                                                                          | 66 |
| 3.3.6. Mischsprache (SprV 5) .....                                                                                                                                                                                                                              | 69 |
| 4. Auswertung .....                                                                                                                                                                                                                                             | 71 |
| 4.1. Überblick .....                                                                                                                                                                                                                                            | 71 |
| 4.2. Fallstudien .....                                                                                                                                                                                                                                          | 72 |
| 4.2.1. Schultyp- Gymnasium Unterstufe .....                                                                                                                                                                                                                     | 72 |
| 4.2.1.1. (1.) Fallstudie .....                                                                                                                                                                                                                                  | 72 |

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| 4.2.1.1.1. Einführung.....                   | 72  |
| 4.2.1.1.2. Linguistische Analyse .....       | 73  |
| 4.2.1.1.3. Kommentare .....                  | 74  |
| 4.2.1.1.4. Resümee .....                     | 76  |
| 4.2.1.2. (2.) Fallstudie .....               | 78  |
| 4.2.1.2.1. Einführung.....                   | 78  |
| 4.2.1.2.2. Linguistische Analyse .....       | 79  |
| 4.2.1.2.3. Kommentare .....                  | 80  |
| 4.2.1.2.4. Resümee .....                     | 81  |
| 4.2.1.3. (3.) Fallstudie .....               | 83  |
| 4.2.1.3.1. Einführung.....                   | 83  |
| 4.2.1.3.2. Linguistische Analyse .....       | 84  |
| 4.2.1.3.3. Kommentare .....                  | 85  |
| 4.2.1.3.4. Resümee .....                     | 86  |
| 4.2.2. Schultyp- Status der Integration..... | 88  |
| 4.2.2.1. (4.) Fallstudie .....               | 88  |
| 4.2.2.1.1. Einführung.....                   | 88  |
| 4.2.2.1.2. Linguistische Analyse .....       | 91  |
| 4.2.2.1.3. Kommentare .....                  | 92  |
| 4.2.2.1.4. Resümee .....                     | 95  |
| 4.2.3. Schultyp- Gymnasium Oberstufe.....    | 96  |
| 4.2.3.1. (5.) Fallstudie .....               | 96  |
| 4.2.3.1.1. Einführung.....                   | 96  |
| 4.2.3.1.2. Linguistische Analyse .....       | 98  |
| 4.2.3.1.3. Kommentare .....                  | 99  |
| 4.2.3.1.4. Resümee .....                     | 101 |
| 4.2.3.2. (6.) Fallstudie .....               | 103 |
| 4.2.3.2.1. Einführung.....                   | 103 |
| 4.2.3.2.2. Linguistische Analyse .....       | 104 |
| 4.2.3.2.3. Kommentare .....                  | 105 |
| 4.2.3.2.4. Resümee .....                     | 108 |
| 4.2.4. Schultyp- Volksschule.....            | 109 |
| 4.2.4.1. (7.) Fallstudie .....               | 109 |
| 4.2.4.1.1. Einführung.....                   | 109 |
| 4.2.4.1.2. Linguistische Analyse .....       | 112 |
| 4.2.4.1.3. Kommentare .....                  | 113 |
| 4.2.4.1.4. Resümee .....                     | 116 |
| 4.2.4.2. (8.) Fallstudie .....               | 117 |
| 4.2.4.2.1. Einführung.....                   | 117 |
| 4.2.4.2.2. Linguistische Analyse .....       | 118 |
| 4.2.4.2.3. Kommentare .....                  | 119 |
| 4.2.4.2.4. Resümee .....                     | 121 |
| 4.2.4.3. (9.) Fallstudie .....               | 122 |
| 4.2.4.3.1. Einführung.....                   | 122 |
| 4.2.4.3.2. Linguistische Analyse .....       | 123 |
| 4.2.4.3.3. Kommentare .....                  | 124 |
| 4.2.4.3.4. Resümee .....                     | 126 |
| 4.2.4.4. (10.) Fallstudie .....              | 127 |
| 4.2.4.4.1. Einführung.....                   | 127 |
| 4.2.4.4.2. Linguistische Analyse .....       | 128 |
| 4.2.4.4.3. Kommentare .....                  | 129 |

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 4.2.4.4.4. Resümee .....                            | 130 |
| 4.2.4.5. (11.) Fallstudie .....                     | 131 |
| 4.2.4.5.1. Einführung.....                          | 131 |
| 4.2.4.5.2. Linguistische Analyse .....              | 132 |
| 4.2.4.5.3. Kommentare .....                         | 133 |
| 4.2.4.5.4. Resümee .....                            | 134 |
| 4.2.5. Schultyp- Hauptschule/Neue Mittelschule..... | 136 |
| 4.2.5.1. (12.) Fallstudie .....                     | 136 |
| 4.2.5.1.1. Einführung.....                          | 136 |
| 4.2.5.1.2. Linguistische Analyse .....              | 139 |
| 4.2.5.1.3. Kommentare .....                         | 141 |
| 4.2.5.1.4. Resümee .....                            | 142 |
| 4.2.5.2. (13.) Fallstudie .....                     | 144 |
| 4.2.5.2.1. Einführung.....                          | 144 |
| 4.2.5.2.2. Linguistische Analyse .....              | 145 |
| 4.2.5.2.3. Kommentare .....                         | 146 |
| 4.2.5.2.4. Resümee .....                            | 147 |
| 4.2.5.3. (14.) Fallstudie .....                     | 149 |
| 4.2.5.3.1. Einführung.....                          | 149 |
| 4.2.5.3.2. Linguistische Analyse .....              | 150 |
| 4.2.5.3.3. Kommentare .....                         | 151 |
| 4.2.5.3.4. Resümee .....                            | 152 |
| 4.3. Mikro/- Makro/- Mesoebene .....                | 153 |
| 4.3.1. Tabellenlegende .....                        | 157 |
| 5. Zusammenfassung und Ausblick .....               | 159 |
| 5.1. Zusammenfassung in deutscher Sprache.....      | 159 |
| 5.2. Kratak pregled sadržaja diplomskog rada .....  | 167 |
| 6. Anhang .....                                     | 177 |
| 6.1. Anhang 1.).....                                | 177 |
| 6.2. Anhang 2.).....                                | 179 |
| 6.3. Anhang 3.).....                                | 181 |
| Literaturnachweis .....                             | 182 |

## Vorwort

Zweisprachigkeit ist ein sehr häufiges Phänomen, welches in der multikulturellen Gesellschaft Österreichs schon seit Jahrzehnten häufig anzutreffen ist.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit zweisprachig aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen, welche im Nord- und Mittelburgenland ansässig sind. Das Hauptaugenmerk liegt auf jenen Menschen, die Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Muttersprache haben und Deutsch als Zweitsprache, welche sie in den meisten Fällen spätestens ab Eintritt in den Kindergarten erlernten.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit möchte ich das Sprachniveau von Kindern, zirka 6 bis 18 Jahre, eruieren, um danach zu erforschen, wie das österreichische Bildungssystem mit den individuellen Situationen, in Bezug auf Zweisprachigkeit, umgeht. Ich selbst bin in Mattersburg ansässig und habe mit der Zeit beobachten können, dass der Prozentsatz an Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Sprechenden in den Bezirken Mattersburg und Eisenstadt hoch ist. Die empirische Untersuchung basiert auf Interviews.

Obwohl der Anteil an Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien statistisch im Burgenland, im Gegensatz zu den anderen Bundesländern Österreichs, am niedrigsten ist, konnte wider Erwarten mit Hilfe des Landesschulrates festgestellt werden, dass viele Zielpersonen in den Grund- /Haupt- und allgemein bildenden höheren Schulen der vorher erwähnten Bezirke zu finden sind.

Diese Tatsache und das Angebot eines bosnisch/kroatisch/serbisch/burgenlandkroatischen Unterrichts an einigen Schulen bieten eine gute Ausgangslage zum Recherchieren, Erforschen und Ausarbeiten dieses Themas.

Der Schwerpunkt, welcher sich auf den auf Interviews gestützten empirischen Teil bezieht, liegt auf denjenigen Menschen, die ebenda (s.o.) ihren Lebensmittelpunkt haben und bildet somit das Fundament für die Feldforschung.

Ziel der Arbeit ist das Aufzeigen mehrerer „Lebens- und Schulsituationen“ zweisprachig aufgewachsener Kinder und Jugendlichen in Fallstudien. Das Hauptaugenmerk liegt auf den sprachlichen Kenntnissen dieser, sowohl in Deutsch als auch in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Neben einer Problemerkörterung, zielt der Inhalt der empirischen Untersuchung auch auf einen

Vergleich ab, welcher die Unterschiede, zwischen den muttersprachlichen Kenntnissen der Kinder und Jugendlichen, die einen B/K/S- Unterricht besuchen und jenen die dieses Angebot, wenn vorhanden, nicht wahrnehmen, darstellt.

Der Anreiz zur Auswahl dieses Themas entstand hauptsächlich aus persönlichem Interesse. Ich selbst, als Österreicherin, habe Bosnisch/Kroatisch/Serbisch von Null an innerhalb meiner Studiausbildung begonnen zu erlernen.

Zusammengefasst besteht die Hauptintention der vorliegenden Arbeit auf der Erforschung, wie die untersuchten Kinder und Jugendlichen beide Sprachen gelernt/erlernt/erworben haben und wie in der Schule mit Bilingualismus, in manchen Fällen möglicherweise mit Semilingualismus umgegangen wird.

# I. Theoretischer Teil

## 1. Einleitung

Laut Statistik Austria gibt es nach einer Volkszählung aus 2001 in österreichischen Schulen einen Ausländeranteil von insgesamt 113.819 (Staatsangehörigkeit: Nicht- Österreich), wovon 52.343 SchülerInnen<sup>1</sup> aus dem ehemaligen Jugoslawien sind; ausgeschlossen Slowenien.<sup>2</sup>

„Sprachliche und kulturelle Diversität sind Merkmale einer von der Globalisierung geprägten Gesellschaft. An Österreichs Schulen erstreckt sich das vorhandene sprachliche Potenzial von Deutsch über die anerkannten Minderheitensprachen und die Österreichische Gebärdensprache bis hin zu anderen Erstsprachen als Deutsch (z. B. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch) und den sog. Fremdsprachen, wie z.B. Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch. Im Pflichtschulbereich haben mehr als 20% der Schüler/innen eine andere Erstsprache als Deutsch. In Wien sind es über 50%. Die mehrsprachige und multikulturelle Schule ist in Österreich also längst Realität. In einem Europa, das so stark von der Globalisierung geprägt ist, sind Mehrsprachigkeit und interkulturelle Fähigkeiten zentral für die Wettbewerbsfähigkeit, den sozialen Zusammenhalt und damit auch für den gesellschaftlichen Frieden. Auf individueller Ebene stellen Kompetenzen in mehreren Sprachen sowie im Umgang mit Menschen anderer kultureller Herkunft nicht nur eine persönliche Bereicherung dar, sondern haben sich auch als wichtige Kriterien für schulischen und vor allem beruflichen Erfolg herauskristallisiert. In Österreich – wie in Europa – ist die Schaffung von Rahmenbedingungen, damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene die dazu benötigten Kompetenzen entwickeln, das Ziel einer zukunftsorientierten Sprachen- und Bildungspolitik.“<sup>3</sup>

Im Falle von Kindern, die Bosnisch/Kroatisch/Serbisch<sup>4</sup> als Mutter- oder Zweitsprache haben oder für solche, die sie gerne lernen würden, gibt es in einigen Schulen Österreichs die Möglichkeit, einen derartigen Unterricht, zumindest stundenweise, zu besuchen.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird eine geschlechtergerechte Schreibung angewendet. Es werden sowohl weibliche als auch männliche Formen der Wörter verwendet. Wenn eine geschlechtsneutrale Form verwendet wird, sind sowohl männliche, als auch weibliche Personen gemeint. Empfehlung nach: Vgl.

<http://frauensprache.com/sprachleitfaden.pdf>, 09.03.11; 11:42

<sup>2</sup> Vgl.

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen\\_registerzaehlungen/schueler\\_studenten/022941.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/schueler_studenten/022941.html), 09.03.11; 11:38

<sup>3</sup> <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.xml>, 09.03.11; 11:46

<sup>4</sup> In dieser Arbeit wird entweder die ausgeschriebene Form der Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, oder die Abkürzung B/K/S verwendet.

<sup>5</sup> Angebot für muttersprachlichen Unterricht in Österreich siehe:

<http://www.bmukk.gv.at/mediapool/14006/schulenmuttunt0910.pdf>,

Angebot für Kroatisch als Freigegegenstand, Pflichtfach usw. im Burgenland im AHS- Bereich siehe:

[http://www.lsr-bgld.gv.at/fileadmin/LSR/Minderheiten\\_Download\\_SLE/Statistik%20Minderheiten/AHS-Kroatisch-%20und%20Ungarischunterricht%202010-2011.pdf](http://www.lsr-bgld.gv.at/fileadmin/LSR/Minderheiten_Download_SLE/Statistik%20Minderheiten/AHS-Kroatisch-%20und%20Ungarischunterricht%202010-2011.pdf), 02.06.2011; 12:49

Bis auf wenige Ausnahmen wird die deutsche Sprache im Schulunterrichtsgesetz in Österreich als Hauptunterrichtssprache eingesetzt.

„(1) Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.

(2) Soweit gemäß § 4 Abs. 3 des Schulorganisationsgesetzes an Privatschulen die Auswahl der Schüler nach der Sprache zulässig ist, kann die betreffende Sprache auch als Unterrichtssprache in solchen Privatschulen verwendet werden.

(3) Darüber hinaus kann die Schulbehörde erster Instanz auf Antrag des Schulleiters, bei Privatschulen auf Antrag des Schulerhalters, die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache (Arbeitssprache) anordnen, wenn dies wegen der Zahl von fremdsprachigen Personen, die sich in Österreich aufhalten, oder zur besseren Ausbildung in Fremdsprachen zweckmäßig erscheint und dadurch die allgemeine Zugänglichkeit der einzelnen Formen und Fachrichtungen der Schularten nicht beeinträchtigt wird. Diese Anordnung kann sich auch auf einzelne Klassen oder einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen. Zwischenstaatliche Vereinbarungen bleiben davon unberührt.“<sup>6</sup>

Um eine bestmögliche Integration der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in die österreichische Gesellschaft zu gewährleisten, müssten Kinder beginnen Deutsch zu lernen. Dies passiert meist durch und ab dem Besuch des Kindergartens. Deshalb sollte es für jede Familie die Möglichkeit geben, deren Kindern den Besuch eines Kindergartens zu ermöglichen.

„(...) Es soll erreicht werden, dass alle Kinder, auch jene nicht-deutscher Muttersprache, in den Kindergarten kommen, damit jedes Kind bei Schuleintritt über entsprechende Deutschkenntnisse verfügt. Das letzte Kindergartenjahr soll als eine Art ‚Vorschule‘ geführt werden, um eine optimale Vorbereitung auf die Schule zu leisten und die in der Schnittstelle Kindergarten – Schule auftretenden Probleme zu entschärfen [„SK – Sozialistische Korrespondenz“ vom 5. Dezember 2004; Gusenbauer in der ORF-Pressestunde] (...) Nur wer die Landessprache beherrscht, hat Chancen auf gelingende Integration[„Heißes Eisen“ - von Markus Ebert] (...).“<sup>7</sup>

Es ist wichtig zu erwähnen, dass zwar einerseits Deutschkenntnisse im Prozess der Integration eine wichtige Rolle spielen, sie sind jedoch nicht die Voraussetzung dafür. Denn es sei

---

<sup>6</sup> [http://www.jusline.at/16\\_Unterrichtssprache\\_SchUG.html](http://www.jusline.at/16_Unterrichtssprache_SchUG.html), 02.06.11; 12:31;

<sup>7</sup> <http://www.genius.co.at/index.php?id=196>, 02.06.11; 13:10

gesagt, dass erst die Teilhabe an und die Erfahrungen der Aufnahme in der deutschsprachigen Gesellschaft den Erwerb der deutschen Sprache fördern.<sup>8</sup>

In den meisten Fällen wird, wenn die Muttersprache B/K/S ist, diese im Elternhaus von Geburt an gelernt.

Man könnte von der Tatsache ausgehen, um vorerst die Mutter- Erstsprache B/K/S zu fördern beziehungsweise zu festigen, dass es für zweisprachig (B/K/S und Deutsch) aufgewachsene Kinder und Jugendliche am besten wäre, wenn sie die deutsche Sprache erst ab Eintritt in den Kindergarten erlernen. Einerseits wäre dies wichtig, weil eine „Wechselwirkung zwischen der Unterrichtssprache und der Kompetenz, die das Kind in seiner Muttersprache vor seiner Einschulung entwickelt hat“<sup>9</sup> besteht und andererseits könnte es sich als fatal erweisen, wenn Eltern, welche oft selbst nur über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, mit ihren Kindern Deutsch reden. Somit würden Fehler, ohne dabei die Auswirkungen zu erkennen, übernommen werden.

„Wenn die Eltern zuhause ein fehlerhaftes Deutsch sprechen, lernen die Kinder das falsch. Gleichzeitig geht Sprachpotenzial verloren. Zum Beispiel erzählen Eltern ihren Kindern keine Geschichten mehr, dazu fehlt ihnen das Vokabular in der neuen Sprache. Doch gerade das Märchenerzählen hilft Kindern beim Spracherwerb. Angesichts solcher Erkenntnisse müsste sich die Integrationspolitik gänzlich neu orientieren. Die Botschaft sollte sein: Türken, lernt Türkisch! Serben, lernt Serbisch!“<sup>10</sup>

Wichtig ist, dass vor dem Erwerb der Zweitsprache ein ausreichendes und umfassendes Fundament mit ständiger Förderung und Pflege der Muttersprache/Erstsprache gegeben sein muss. Falls dies nur unzureichend und/oder inkorrekt geschieht, kann jeder weitere Spracherwerb fatale und negative Folgen mit sich bringen, wie zum Beispiel Semilingualismus [II.3.3.5.].

„Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb und das gleichzeitige Hineinwachsen

---

<sup>8</sup> Vgl.

[http://www.sprachenrechte.at/\\_TCgi\\_Images/sprachenrechte/20090330174101\\_Stellungnahme%20NAP09\\_1.pdf](http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20090330174101_Stellungnahme%20NAP09_1.pdf), 07.06.11; 08:57

<sup>9</sup> [http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif\\_dossiers/der\\_kindergarten\\_als\\_integrationsinstanz/](http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif_dossiers/der_kindergarten_als_integrationsinstanz/), 02.06.11; 15:34

<sup>10</sup> <http://brodnig.org/tag/bildung/page/2/>, 07.06.11; 09:07

in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit/Fremdsprachen.“<sup>11</sup>

Hier muss jedoch beachtet werden, dass dabei der elterliche Input in der Erstsprache eine enorme Rolle spielt. In einer Migrantenfamilie ist dieser meist nicht nur der einzige erstsprachliche Input für die Kinder, sondern auch der bedeutendste. Denn in der Migration fehlt die große muttersprachliche Gemeinschaft des Herkunftslandes. Oft sind die größeren Geschwister auch keine Informationsquelle mehr für die Erstsprache, da sie oft selbst schon die Sprache des Einwanderungslandes übernommen haben. Deshalb muss bedacht werden, dass Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien oft nur der Vater und/oder die Mutter als Quelle erstsprachlicher Information dienen. Da in manchen Fällen selbst die elterliche Erstsprachkompetenz defizitär ist, sind viele Eltern nicht in der Lage ihre Kinder in der Muttersprache systematisch zu fördern.<sup>12</sup>

Wie bereits öfters erwähnt, kam es in den letzten Jahren zu einem Prozentanstieg von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. Vor allem Institutionen wie Schulen haben sich beziehungsweise sollten sich mit dieser Gegebenheit konfrontieren und einen zumindest partiellen Strukturwandel vornehmen.

„In den letzten zwanzig Jahren hat sich die soziale und kulturelle Zusammensetzung der meisten europäischen Länder und auch die Deutschlands, Österreichs und der Schweiz tief greifend gewandelt. Schneller als andere Institutionen ist die Schule mit diesem Wandel konfrontiert und in Frage gestellt worden (...) Anfänglich sind viele Lehrkräfte in ihrer Vorstellung einer monokulturellen und einsprachigen Schule verhaftet geblieben, wodurch eine Spannung zwischen der Realität des neuen Schulalltags und des in der Vergangenheit gewohnten Rahmens entstanden ist (...).“<sup>13</sup>

Wenn man seinen Blick durch einige österreichische Schulen schwänken lässt, kann man erkennen, dass manchmal sieben bis zehn oder noch mehr Sprachen in einer einzigen Klasse versammelt sind, ohne dass jemals der Unterricht davon Notiz genommen hat, geschweige denn diese Sprachenvielfalt genutzt hat. Daher kann von einem „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ gesprochen werden. Das heißt, dass der Unterricht in einer

---

<sup>11</sup> Janousek Dáša: Soll die Muttersprache gefördert werden? Pro und Contra einer muttersprachlichen Förderung bei allochthonen Kindern in der Pflichtschule im Hinblick auf die Kompetenzen in der Zweitsprache, Diplomarbeit, Wien, 2005; S. 84 verwiesen auf De Cillia, 1998; S. 238

<sup>12</sup> Vgl. Brizić Katharina: Das geheime Leben der Sprachen, Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Münster, 2007; S. 61- 62 verwiesen auf: Öktem & Öktem; 1985; S. 85 und Uçar, 1996; S. 213

<sup>13</sup> Davolio Eser: Viele Sprachen- eine Schule, Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen, Bern, Stuttgart, Wien, Haupt, 2001; S. 9

deutschsprachigen Schule davon ausgeht, dass er sich grundlegend an eine einsprachige (außer der Anteil der Migrantenkinder ist nicht mehr zu übersehen), zweisprachige Schülergruppe zu richten hat.<sup>14</sup>

Aufgrund der Veränderung des Schulalltags in Richtung Multikulturalität, könnte man von der Annahme ausgehen, dass sich die nächste Instanz, dies wären die LehrerInnen, dieser Aufgabe annehmen.

Oft scheitert es schon dabei, wenn man Lehrende fragt, „ob sie wissen, wie viele bzw. welche Sprachen ihre Schülerinnen und Schüler können, (...) erntet man immer wieder fragende Blicke, präzise Auskünfte gibt es kaum.“<sup>15</sup>

Die beste Variante wäre, wenn LehrerInnen innerhalb ihrer Ausbildung auf bestimmte Bereiche geschult werden würden, wie zum Beispiel Mehrsprachigkeit. Da dies jedoch bisher nur selten in der Praxis vorzufinden ist, wäre es folglich wünschenswert, dass sich LehrerInnen individuell zum Beispiel in Bilingualismethodik und/oder Zweitsprachdidaktik weiterbilden, um zweisprachig aufwachsenden Kindern beziehungsweise Jugendlichen einen zielführenden, bereichernden, fördernden, aber nicht überfordernden Unterricht bieten zu können.

„Was ihren Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration anlangt, wurde und wird die herausragende Bedeutung der Lehrerausbildung in der Bildungsforschung einhellig betont (...). Mängel in der Ausbildung äußern sich unter anderem darin, dass die Symptome migrationsspezifischer „Lernschwierigkeiten“ zwar von den Lehrenden meist rechtzeitig wahrgenommen werden, dass die entsprechenden Zusammenhänge aber nebulos bleiben. Eine österreichische Untersuchung offenbart mangelndes Lehrerwissen vor allem zur Methodik des Zweitsprachunterrichts und zur Bedeutung der Erstsprache in der Migration sowie zu adäquaten Möglichkeiten der Bewältigung spezifischer Lernschwierigkeiten (...). Die Kompetenz der Lehrenden, mit diesen Schwierigkeiten fruchtbar umzugehen, entscheidet jedoch zu einem erheblichen Teil über Gelingen und Scheitern der Migrantenschullaufbahn: *Misserfolge ganz zu Beginn der schulischen Laufbahn (z.B. beim Lesenlernen) beeinflussen die Angst der Kinder bis mindestens zum Ende der Volksschulzeit und vermutlich noch darüber hinaus.*“<sup>16</sup>

Im Gegensatz zu den LehrerInnen, die sich nicht auf diesen neuen multikulturellen Schulalltag eingelassen haben, sind auch solche zu finden, welche sich auf diese neue

---

<sup>14</sup> Vgl. und zit. nach: Krumm Hans Jürgen (Hg.) & Jenkins Eva- Maria: Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits- gesammelt und kommentiert von Hans- Jürgen Krumm, WienerVerlagsWerkstatt, Wien, 2001; S. 4 verwiesen auf und zitiert nach Gogolin, 1994

<sup>15</sup> Krumm, 2001; S. 5

<sup>16</sup> Brizić, 2007; S. 67-68 verwiesen auf Fthenakis et al., 1985; Siebert- Ott, 2001; Rudhardt, 1998; zitiert nach Schiesser&Theurl, 2001; S. 258

Situation eingestellt haben und versuchen dieses zu thematisieren und auch umzusetzen. Im Wandel der Zeit hat man versucht, den Gedanken, dass fremdsprachige Kinder eher störend sind, abzuschaffen und nun die kulturelle und sprachliche Vielfalt eher als Chance zu betrachten. Zeitgleich dazu gibt es jedoch auch Tendenzen, die darauf aus sind, fremdsprachige Kinder zu separieren, wie zum Beispiel sie in eigene Schulklassen zusammen zu geben.<sup>17</sup>

Ein Beispiel von einer Neuerung, welche sich erst in den letzten Jahren bemerkbar machte, ist die Frage nach den unterrichtsmethodischen Konsequenzen. „Lassen sich Synergien nutzen und die Lernprozesse ökonomischer, aber auch motivierender gestalten, wenn der ‘Sprachbesitz’ der Lernenden einbezogen wird?“<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Vgl. Davolio, 2001; S. 9

<sup>18</sup> Krumm, 2001; S. 5 verwiesen auf Krumm, 1999

## 2. Begriffliche Grundlagen

### 2.1. Überblick

Die nächsten Kapitel beschäftigen sich mit dem Begriff *Sprache*. Zu Beginn soll ein allgemeiner Überblick über diese Begrifflichkeit gegeben werden, welches dann weiters zu den Begriffen *Muttersprache* (*Erstsprache*, *Primärsprache*), *Zweitsprache* (*Sekundärsprache*), *Sprachkontakt- Mehrsprachigkeit* und *Zweisprachigkeit* übergeht.

### 2.2. Sprache

Es ist aussichtslos den Begriff *Sprache* zu definieren, vor allem wenn man davon ausgeht, dass sich eine statische, letztgültige und allgemein akzeptierte Definition finden lässt. Deshalb wird in diesem Kapitel nicht versucht, den Terminus allgemein darzulegen, sondern es werden nur jene Aspekte beleuchtet, die direkt in Verbindung mit den ProbandInnen der vorliegenden Arbeit stehen.

Sprache, als ein Instrument der Kommunikation, kann auch mit dem Faktor der Identität in Verbindung gebracht werden. Einige Befunde lassen erkennen, dass die Beziehung zwischen der Sprachkompetenz und der Ressource Identität sehr eng ist. Es sei vor allem erwähnt, dass oftmals mit dem Vorgang des Schwindens der Muttersprache (durch verschiedenste Faktoren wie zum Beispiel: unzureichende Pflege und Förderung (s.u.), Sprachtod (s.u.) oder zu geringes Prestige der Sprache (s.u.) usw.), auch das Verändern der Identität davon betroffen ist.<sup>19</sup>

„Von der Sprachkompetenz und der damit verbundenen Identität führt eine direkte Linie weiter zum Sprachverhalten einer Gemeinschaft, das sich mit schwindender Kompetenz ebenfalls verändert.“<sup>20</sup>

Wie schon erwähnt, kann das zu geringe Prestige einer Sprache, zum Schwinden der Muttersprache führen. Ein Beispiel dafür wäre das Türkische, welches in Österreich als

---

<sup>19</sup> Vgl. Brizić, 2007; S. 153- 155

<sup>20</sup> Brizić, 2007; S. 155

Minderheitensprache angesehen wird. Oftmals kommt es zur Vernachlässigung der Sprache, weil das Türkische zu wenig Prestige in Österreich aufweist. Durch die davon entstehende Isolation der kulturellen Wurzeln, kann die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung negativ beeinflusst werden. Um diesen Vorgang vermeiden zu können, muss die Muttersprache gefördert werden.<sup>21</sup>

Weiters kann es durch verschiedenste Einflüsse zum kompletten Schwinden der Muttersprache kommen; dem Sprachtod. Das Phänomen Sprachtod ist auf drei Ebenen angesiedelt. Einerseits die Ebene der Gesellschaft (*externes Setting*), welche die größte Bedeutung für die Sprachtodprozesse darstellt.<sup>22</sup> Nur dieses *externe Setting* ist im Stande, genügend Druck zu erzeugen, „um ungleiche Gebrauchsmuster von Sprachen und damit den Verlust von Gemeinschaftssprachen hervorzurufen.“<sup>23</sup>

Die nächste Ebene umfasst das *konkrete Sprachverhalten*. Dieses ist immer die Folge von solchen gesellschaftlichen Prozessen. Und die unterste Ebene, das *sprachliche Output*, ist die rein strukturelle, linguistische Gestalt des Sprachtods. Die strukturelle „Verarmung“ geht dem Sprachtod zwar oft voraus, ist dagegen aber nie die Ursache für den Sprachtod, sondern wird immer nur die Konsequenz eines externen Drucks sein.<sup>24</sup>

„Sprache geht also auf gesellschaftlichen Druck hin verloren; bedenkt man aber, wie stark die jeweils „eigene“ Sprache mit dem eigenen familiären und gesellschaftlichen Leben verbunden ist, dann wird klar, wie hoch der Druck sein muss, der einen solchen Verzicht auf Eigenes einzuleiten imstande ist.“<sup>25</sup>

Viele ProbandInnen sind österreichische Staatsbürger. Nahezu alle geben jedoch zumeist B/K/S als Muttersprache an und fühlen sich selbst dem Nationalbewusstsein nach als BosnierInnen, KroatInnen, SerbInnen und/oder MontenegrinerInnen.

In solch einer multikulturellen Gesellschaft, welche nicht nur in Österreich anzutreffen ist, scheint es, dass das Beherrschen von mehr als einer Sprache von Vorteil ist. Vor allem heut zutage, sei es bei der Auswahl des Berufes oder sei es bei dem Kriterium der Berufsmöglichkeit, erweist sich diese Tatsache als aussichtsreich, um auf der Karriereleiter nach oben zu steigen. Man könnte sogar annehmen, dass zweisprachig aufgewachsene

---

<sup>21</sup> Vgl. Cidem Tülay: Zur sprachlichen Situation: Konflikte bilingual aufgewachsener türkischer Jugendlicher in Österreich, Diplomarbeit, Wien, 2006; S. 31

<sup>22</sup> Vgl. Brizić, 2007; S. 89

<sup>23</sup> Brizić, 2007; S. 89

<sup>24</sup> Vgl. Brizić, 2007; S. 89

<sup>25</sup> Brizić, 2007; S. 88

Kinder, unter der Bedingung, dass beide Sprachen, im besten Falle, wie die Muttersprache beherrscht werden, bessere Chancen haben als monolingual Aufgewachsene.

„(...) Kinder, die zwei oder mehrere Sprachen erlernen, haben bei bestimmten Berufen, die Mehrsprachigkeit und Internationalität erfordern, signifikante Vorteile. Die Kinder, die mit vielen Sprachen aufwachsen, haben ein besseres Gespür für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten der globalen Welt.“<sup>26</sup>

Die immer mehr steigende Bedeutung von Sprachenvielfalt erkennt man unter anderem am umfangreichen Angebot von lebenden Fremdsprachen in Schulen. Wenn man sich das Angebot an lebenden Fremdsprachen, welches zumindest teilweise in Schulen vorzufinden ist ansieht, kann man beobachten, dass jene Schulen, welche ausschließlich zum Beispiel Englisch anbieten, zu einer Seltenheit geworden sind. Hier ein Beispiel dafür, welche (ersten und zweiten) lebenden Fremdsprachen in einer allgemein bildenden höheren Schule (Unterstufe) angeboten werden können: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch und Polnisch.<sup>27</sup>

„Sprachkompetenz ist ein wichtiges Ziel zukünftiger Bildung und Sprachenvielfalt in der Schülerschaft ein zukunftsträchtiges Merkmal der Schule (...) aus diesen Überlegungen lässt sich schließen, dass Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, für ihre berufliche Zukunft große Vorteile zu erwarten haben (...).“<sup>28</sup>

### 2.3. Muttersprache- Erstsprache- Zweitsprache

Der Begriff Muttersprache wird häufig mit dem Begriff Erstsprache gleichgesetzt, da dieser, so meinen wir, als erste Sprache direkt von Kindesalter an von den Eltern gelernt wird. Eine Definition, die diese Annahme bestätigt ist Folgende: „Sprache, die man als Kind gelernt (und primär im Sprachgebrauch) hat.“<sup>29</sup>

Es lassen sich einige Gründe aufzählen, die nicht mit der eben getätigten Aussage übereinstimmen. Denn ist es wirklich so, dass man die Muttersprache automatisch primär im

---

<sup>26</sup> <http://bilingual-erziehen.de/zweisprachigkeit/info/vor-und-nachteile/>, 07.06.11; 16:52

<sup>27</sup> Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>, 07.06.11; 17:07

<sup>28</sup> Davolio, 2001; S. 42-43

<sup>29</sup> Duden, Bedeutungswörterbuch, 4.Auflage, 2010; S. 663

Sprachgebrauch hat? Man denke hier an die ProbandInnen dieser Arbeit, die zwar B/K/S als Muttersprache haben, jedoch oftmals Deutsch primär im Sprachgebrauch haben.

Darüber hinaus kann die Mutter/- Erstsprache (in diesem Fall B/K/S) durch permanentes Verwenden der deutschen Sprache sogar zum Teil vergessen werden, sollte sie nicht ständig gepflegt werden (s.u.).

Es gibt eine weitere Definition, die sich vor allem in Bezug auf zweisprachige Personen besser verwenden lässt:

„Bei mehrsprachigen Personen, die Sprache, die man am besten beherrscht, in der man sich am wohlsten fühlt und mit der man sich am meisten identifiziert. Der Begriff Muttersprache stellt aber keine wissenschaftliche Definition dar. Zu viele Dimensionen (z.B. identitäre und affektive Aspekte) prägen den Begriff, sodass er für wissenschaftliche Zwecke nur vorsichtig zu verwenden ist.“<sup>30</sup>

Weiters wird erklärt, dass die Primärsprache/Erstsprache nicht unbedingt gleich der Muttersprache ist: „Erste erworbene Sprache, ist bei mehrsprachigen Personen nicht zwingend identisch mit der Muttersprache.“<sup>31</sup>

In Hinsicht auf Zweisprachigkeit, kann Muttersprache bzw. Erstsprache so konkretisiert werden: „Bei SprecherInnen mit *Bilingualismus als Erstsprache* ist es die Sprache mit der größten emotionalen Bedeutung für den Sprecher.“<sup>32</sup>

Da es auch hier nahezu unmöglich ist für das Begriffspaar Mutter/- Erstsprache (werden oft als Synonyme verwendet) eine statische und allgemein gültige Definition zu finden, soll eine Arbeitsdefinition konkretisiert werden.

„Erstsprache (d.h. die Sprache, die der Sprecher zuerst erworben hat) bzw. bei Sprechern mit „Bilingualismus als Erstsprache“ diejenige Sprache, die der Sprecher als Muttersprache (d.h. Sprache mit größter emotionaler Bedeutung für den Sprecher) bezeichnet.“<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> <http://www.uni-saarland.de/fak4/bilingualFam/glossar.htm>, 1.4.11; 13:18

<sup>31</sup> <http://www.uni-saarland.de/fak4/bilingualFam/glossar.htm>, 1.4.11; 15:12

<sup>32</sup> Glatz Peter: Bilinguales Fremdsprachenlernen, Der Englischunterricht deutschsprachiger SchülerInnen in bi- und monolingualen Grundschulen, Dissertation, Wien, 2000; S. 18, verwiesen auf Boeckmann, 1997; S. 24

<sup>33</sup> Boeckmann Klaus- Borge: Zweisprachigkeit und Schulerfolg, Das Beispiel Burgenland, Arbeiten zur Sprachanalyse, Herausgegeben von Konrad Ehlich, Band 26, Frankfurt am Main, 1997; S 24

Ein häufig anzutreffendes Phänomen in Bezug auf die Muttersprache von zweisprachig aufgewachsenen Kindern ist der Wechsel der Muttersprache. Hierfür kann vorerst zum Beispiel B/K/S als Muttersprache gedient haben, jedoch durch den ständigen Gebrauch der deutschen Sprache, kann sich dies geändert haben, oder es werden abwechselnd die beiden Sprachen als Muttersprachen angesehen.

Das die Muttersprache wechseln kann, ist auf einen *simultanen zweisprachigen Erstspracherwerb* (s.u.) zurückzuführen. Dabei kann einmal die eine Sprache als Muttersprache und einmal die andere Sprache als Muttersprache empfunden werden. Es kann aber gerade bei den Betroffenen auch dazu kommen, dass jemand von zwei Muttersprachen spricht.<sup>34</sup>

In Bezug auf MigrantInnen ist nicht nur der Wechsel der Muttersprache beobachtbar, sondern es kann auch zu einem Schwund der Mutter/- (hier besser gesagt) Erstsprache kommen.

„Bei Migranten lässt sich feststellen, dass ihre Muttersprache sich meist nur in die zweite Generation hinüberretten kann und spätestens bei der vierten ganz verloren geht. Besonders durch Heirat mit Einheimischen wird die Mehrheitssprache übernommen. Der Schlüssel für den Erhalt einer Minderheitensprache liegt in der Jugend- wenn sie die Sprache weiter spricht, ist ihr Überleben gesichert.“<sup>35</sup>

Diese Gegebenheit lässt sich auch auf Burgenlandkroatisch transferieren, wo diese Problematik sehr häufig erscheint. Durch oftmalige Lernverweigerung oder Desinteresse an der Sprache, wurde Burgenlandkroatisch bereits von UNESCO als eine des Aussterbens gefährdete Sprache erklärt.<sup>36</sup>

Dass heißt, dass nicht nur Desinteresse oftmals Schuld am Schwinden verschiedener Sprachen ist, sondern auch dass man die Sprache zu wenig pflegt. Es reicht nicht aus, wenn Kinder von Beginn an zum Beispiel B/K/S lernen, quasi als Mutter- bzw. Erstsprache. Denn in den meisten Fällen, da der Wohnort in Österreich ist, wird die deutsche Sprache durch den „Eintritt“ in das öffentliche Leben automatisch erlernt. Wenn es dabei nicht zu einer ausreichenden und umfassenden Pflege der Erstsprache, sei es durch die Schule und/oder Eltern, kommt, ist die erste Konsequenz das sich die Kompetenz der Sprache drastisch verschlechtert und als zweite Konsequenz kann dies bis hin zum Vergessen führen.

---

<sup>34</sup> Vgl. Boeckmann, 1997; S. 24

<sup>35</sup> Davolio, 2001; S. 42

<sup>36</sup> Vgl. <http://burgenland.orf.at/stories/346723/>, 2.4.11; 18:20

„Wenn man eine Sprache erworben hat, ist noch nicht gesagt, dass man sie ein ganzes Leben lang behält. Bilinguale laufen leichter Gefahr, eine Sprache zu vergessen, da sie zwei besitzen und somit eine in den Hintergrund gerückt werden kann, ohne gänzlich auf Kommunikation verzichten zu müssen.“<sup>37</sup>

Nun einige Überlegungen und Definitionen, welche den Begriff der Zweitsprache näher veranschaulichen sollen. Der Begriff Zweitsprache oder auch Sekundärsprache kann unter anderem wie folgt definiert werden:

„Wenn der Prozess des Erstspracherwerbs bereits begonnen oder schon abgeschlossen ist, und eine weitere Sprache erlernt wird, so nennt man diese Sekundärsprache. Die Bezeichnung Sekundärsprache sagt lediglich etwas über die Reihenfolge des Spracherwerbs aus, jedoch nicht über ihren sozialen Stellenwert, oder über die Sprechkompetenz in dieser Sprache.“<sup>38</sup>

Wie schon unter I.2.3. angedeutet, kann es dazu kommen, dass zweisprachig aufwachsende Kinder, B/K/S zwar als erste Sprache gelernt/erlernt/erworben haben, jedoch die Zweitsprache Deutsch quasi die Rolle der Muttersprache, in Bezug auf die Definition, dass Muttersprache, die Sprache ist in der man sich am wohlsten fühlt, übernommen hat.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Begriffe Muttersprache, Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) von großer Bedeutung sind, jedoch oft nicht genau konkretisiert werden können und zeitweise einem Wechsel unterliegen. Um auf die Termini L1 und L2 noch einmal einzugehen, muss gesagt werden, dass sich diese Begriffe auf die zeitliche Abfolge des Spracherwerbs beziehen. Man kann quasi auch von einer gewissen Rangordnung dieser sprechen.<sup>39</sup>

„Der Erstsprache kommt insofern besondere Bedeutung zu, weil sie den Erwerb aller weiteren Sprachen vorstrukturiert (...). Zweitsprache ist die Sprache, die zwar später erworben wird, aber dennoch in der Umgebung/Lebenswelt des Sprechers gesprochen wird und für ihn im täglichen Leben eine gewisse soziale Bedeutung hat. Ist die Zweitsprache in ihrem Gebrauch auf eine Unterrichtssituation beschränkt und spielt im Alltag des Sprechers keine Rolle, wird sie als Fremdsprache bezeichnet.“<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Hintenberger Sandra: Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf den schulischen Fremdspracherwerb, Diplomarbeit, Wien 1999; S. 64

<sup>38</sup> <http://www.uni-saarland.de/fak4/bilingualFam/glossar.htm>

<sup>39</sup> Vgl. Boeckmann, 1997; S. 24

<sup>40</sup> Boeckmann, 1997, S. 24-25

## 2.4. Sprachkontakt- Mehrsprachigkeit

Es gibt eine häufige Trennung dieser beiden Begriffe. Im Wesentlichen ist letztendlich Sprachkontakt das Ergebnis von Mehrsprachigkeit.<sup>41</sup>

„Sprachkontakt rückt die beteiligten Sprachen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, Mehrsprachigkeit dagegen die Eigenschaften der Menschen, die diese Sprache sprechen, oder der Gruppen, in denen diese Sprachen gesprochen werden.“<sup>42</sup>

Der Begriff Sprachkontakt kann so veranschaulicht werden, dass sich zwei oder mehrere Sprachen gegenseitig beeinflussen. Man kann hierbei nochmals zwei Arten unterscheiden, einerseits der Einfluss der Erstsprache, die auch als dominante Sprache bezeichnet wird, auf die untergeordnete/ nicht so dominante/ Zweitsprache und andererseits auch umgekehrt, also wenn die Zweitsprache die Erstsprache beeinflusst. Es heißt, dass die erste Art auf Lernsituationen zutrifft und im Falle von mehrsprachigen Gesellschaften trifft die zweite Variante zu.<sup>43</sup>

Die folgende Definition zum Thema „Sprachkontakt“ trifft gut auf die Situation der Zielgruppe dieser Diplomarbeit zu. Es gibt zwei Begriffsbestimmungen im Zuge von Sprachkontakt und zwar die *psycholinguistische* und die *soziolinguistische*. Die Erstere stimmt mit der sprachlichen Lage der ProbandInnen der vorliegenden Arbeit überein. Sie besagt, dass zwei oder mehrere Sprachen, wenn sie ein und dasselbe Individuum abwechselnd gebraucht, in Kontakt stehen. Diese Begriffsbestimmung ist häufig bei MigrantInnen anzutreffen, die im Freundeskreis, in dem Fall, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechen und in der Schule, am Arbeitsplatz oder in verschiedensten Institutionen Deutsch reden.

Es sollte bedacht werden, dass nicht die Sprachen selbst den Kontakt herstellen, sondern die SprecherInnen und deshalb werden als Ort des Sprachkontakts auch Gesellschaften oder Gruppen angesehen (hier spricht man von der *soziolinguistischen* Begriffsbestimmung). Das heißt soviel wie, dass es innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft zu einem Sprachkontakt mit zwei oder mehreren Sprachen kommt. Hier wird nicht das Individuum, wie in der ersten Begriffsbestimmung, sondern die Gruppe oder die Gesellschaft als Ganzes betrachtet.

Der Terminus Sprachkontakt kann gegebenenfalls nicht nur auf Sprachen selbst gelenkt werden, sondern auch bei einer Varietät einer Sprache also zum Beispiel einem Dialekt

---

<sup>41</sup> Vgl. Riehl Claudia Maria: Sprachkontaktforschung, Eine Einführung, Tübingen, 2004; S. 11

<sup>42</sup> Riehl, 2004; S. 11

<sup>43</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 11

gelten. In diesem Falle würde der Dialekt die Position der Erstsprache und die Standardsprache die Position der Zweitsprache einnehmen.<sup>44</sup>

Den Begriff Mehrsprachigkeit selbst zu definieren ist äußerst schwierig. Da es viele Meinungen und Äußerungen zu diesem Begriff gibt, kann es keine fixe oder exakte Definition geben. Viele SprachwissenschaftlerInnen haben bis heute versucht eine Definition zu finden, daher sind die Ergebnisse dieser Versuche sehr breit gefächert.

Einerseits heißt es, dass jemand als mehrsprachig gilt, der in mehr als einer Sprache fähig ist, eine sinnvolle Äußerung zu sagen. Andererseits wird jemand nur dann als mehrsprachig bezeichnet, wenn er/sie mehrere Sprachen, ähnlich gut wie die Muttersprache, sprechen kann. Demnach wären nach der ersten Definition nahezu alle Menschen der Welt mehrsprachig, da fast jeder zwei Sprachen spricht. Nach der zweiten Definition könnte jedoch ein zweisprachiger Mensch nicht zwingend mehrsprachig sein, da die andere Sprache möglicherweise nicht in allen Bereichen beherrscht wird.<sup>45</sup>

Weiters wird erklärt:

„Ein Grundprinzip dafür, über „Mehr“sprachigkeit reden zu können, ist vor allem, dass man mindestens zwei Sprachen beherrscht, außerdem ist es notwendig, vollständige und gute Sprachkenntnisse in allen Sprachen zu besitzen.“<sup>46</sup>

Der Terminus Mehrsprachigkeit kann grob in zwei Bereiche aufgeteilt werden. Einerseits gibt es die *aktive Mehrsprachigkeit*, welche wie folgt definiert werden kann:

„Bemüht sich in mehrsprachigen Situationen jeder Teilnehmer um eine aktive Beherrschung der Sprache seiner PartnerIn zur Lösung der Kommunikationsprobleme (...). Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht meint man damit die aktive Beherrschung mehrerer Fremdsprachen.“<sup>47</sup>

Andererseits gibt es die *passive Mehrsprachigkeit*, die zwar positiv zur Vielsprachigkeit steht, aber es reicht dabei die Verstehensfähigkeit. Man muss die Fremdsprache nicht aktiv beherrschen, sondern kann sie auch nur „passiv“ verstehen. „Die Voraussetzungen für das passive Beherrschen mehrerer Fremdsprachen verbessern sich durch eine geringe Sprachdistanz bei der Selektion.“<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 11-12

<sup>45</sup> Vgl. Cidem, 2006; S. 32 zitiert nach Burkhard Montanari, 2000; S. 15-16

<sup>46</sup> Tülay, 2006; S. 32

<sup>47</sup> Glatz, 2000; S. 29

<sup>48</sup> Glatz, 2000; S. 29 verwiesen auf Leitner, 1991; S. 34-56

## 2.5. Zweisprachigkeit

„50 Jahre Bilingualismusforschung haben es nicht geschafft, eine allgemeingültige Definition der Zweisprachigkeit zu finden.“<sup>49</sup>

Es wird nun versucht, aus der Menge an vorhandenen Konkretisierungen jene zu nennen, welche quasi als Arbeitsdefinitionen dienen sollen und welche darüber hinaus am meisten in Verbindung mit der Situation der ProbandInnen stehen.

Wichtig ist, zu Beginn zu erwähnen, dass man im Falle von Bilingualismus, in welcher Form auch immer, nicht davon ausgehen kann, dass *Sprache A* das Spiegelbild von *Sprache B* ist. Man kann Bilingualismus quasi nicht einfach als eine doppelte Sprachkompetenz ansehen. Genauso wenig wie man das Bild von einem mehrsprachigen Individuum betrachten kann, welches zwei Monolinguale in einer Person zeigt. Demnach ist Zweisprachigkeit vielmehr eine besondere Sprachfertigkeit, die sich in keiner Weise mit den Kompetenzen eines Monolingualen vergleichen lässt.<sup>50</sup>

„Zweisprachig zu sein bedeutet nicht, dass in beiden Sprachen ein ausreichendes Sprachniveau erreicht ist, um einen Aufsatz zu schreiben oder eine wissenschaftliche Arbeit anzufertigen. Viel häufiger ist es der Fall, dass nur eine Sprache so entwickelt ist, dass mit ihr auch kognitiv anspruchsvollere Aufgaben gemeistert werden können, während die andere Sprache nur in alltäglichen Situationen benutzt wird (...) Je nachdem, bis zu welchem Grad intellektuell anspruchsvolle Aufgaben in jeder der beiden Sprachen gemeistert werden, wirkt sich die Zweisprachigkeit auf die allgemeine Denk- und Erkenntnisfähigkeit des Menschen aus. Wenn in beiden Sprachen eine hohe Sprachkompetenz erreicht ist, (...) dann hat Zweisprachigkeit eine *additive* Wirkung auf die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Im weit häufigeren Fall der Dominanz einer Sprache [II.2.3.] wird die Denk- und Erkenntnisfähigkeit weder positiv noch negativ beeinflusst, in der Fachsprache heißt das *neutrale* Zweisprachigkeit. In bestimmten Situationen beeinflussen sich beide Sprachen negativ, es kommt zu einer allgemeinen Stagnation der Sprachentwicklung, in welchem Fall man von *subtrahiertem* Bilingualismus [II.3.3.5] spricht.“<sup>51</sup>

Als Nächstes ist eine Unterscheidung zwischen der *gesellschaftlichen* und der *persönlichen* beziehungsweise *individuellen* Zweisprachigkeit erforderlich. Es kann von *gesellschaftlicher* Zweisprachigkeit gesprochen werden, wenn in einer Gesellschaft zwei Sprachen auch in jenen Bereichen gesprochen werden, in denen Sprache gesellschaftliche Bedeutung zukommt (wie

---

<sup>49</sup> Boeckmann, 1997, S. 26 zitiert nach Fischer, 1984; S. 4

<sup>50</sup> Vgl. Abdelilah- Bauer Barbara: Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher, C.H. Beck Verlag, München, 2008; S. 31

<sup>51</sup> Abdelilah- Bauer, 2008; S. 33

zum Beispiel in öffentlichen Situationen). Diese Tatsache kommt meistens in Form von Diglossie vor [II. 2.2.]. Eine weit verbreitete *persönliche Zweisprachigkeit* ist Voraussetzung für die gesellschaftliche Zweisprachigkeit. Jedoch auch umgekehrt muss ein gewisses Ausmaß an *gesellschaftlicher Zweisprachigkeit* vorhanden sein, wenn die *persönliche Zweisprachigkeit* dauerhaft bestehen soll.<sup>52</sup>

Eine Studie von Boeckmann zeigt, dass das Ausmaß an *gesellschaftlicher Zweisprachigkeit* im Fall der burgenländischen Minderheiten zu gering ist, um den Stand an individuell zweisprachigen Sprechern halten oder erweitern zu können.<sup>53</sup> Diese Tatsache lässt sich auch auf die Situation der ProbandInnen dieser Arbeit transferieren.

Wenn man sich den Begriff der *persönlichen Zweisprachigkeit* genauer ansieht, werden drei Kriterien, die damit verbunden sind, sichtbar. Das sind die *Kompetenz*, die *Funktion* und die *Einschätzung bzw. Einstellung* der Zweisprachigkeit.<sup>54</sup>

Die nun folgende Definition zum Thema Zweisprachigkeit ist eigentlich für Personen, welche der burgenländischen Volksgruppe angehören, bestimmt. Sie soll nun auch die Situation der B/K/S sprechenden Menschen, welche als ProbandInnen der vorliegenden Arbeit dienen, widerspiegeln:

„Eine Sprecherin soll dann als zweisprachig gelten, wenn sie selbst sich so einschätzt bzw. von Sprecherinnen zweier Sprachgemeinschaften als ihnen zugehörig eingeschätzt wird. Dafür ist eine gewisse sprachliche Kompetenz in zwei Sprachen bedingt und voraussetzt. Gerade von Zweisprachigkeit der Sprecherin können sowohl nach dem Umfang ihrer sprachlichen Kompetenz und dem Ausmaß der Verwendung der beiden Sprachen, als auch der Intensität ihrer Identifikation mit den beiden Sprechergruppen unterschieden werden.“<sup>55</sup>

Zusätzlich können drei Bereiche angeführt werden, welche es ermöglichen, den riesigen Themenkomplex „Zweisprachigkeit“, unterteilen zu können: Die *Normative*, *Methodologische* und *Beschreibende Definition*.<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> Vgl. Boeckmann, 1997; S. 26

<sup>53</sup> Vgl. Boeckmann, 1997; S. 26

<sup>54</sup> Vgl. Boeckmann, 1997; S.27

<sup>55</sup> Boeckmann, 1997; S. 28

<sup>56</sup> Liangos Renate: Aufwachsen in zweisprachigen Familien. Auswirkungen auf die Identitäts- und Sprachentwicklung, Diplomarbeit, Wien 1999; S. 5 verwiesen auf Van Overbeke, 1972 Vgl. nach Aleemi, 1991; S. 13

Die *Normative Definition* sieht jemanden als bilingual, der sich in zwei Sprachen auf dem gleichen Niveau befindet. Der/Die SprecherIn sollte in der Lage sein, beide Sprachen wie die Muttersprache zu beherrschen. Es können in dieser Kategorie nur sehr wenige Menschen als bilingual bezeichnet werden, da man ideale Bedingungen vorfinden müsste. Es ist ein kaum erreichbarer Idealzustand.<sup>57</sup>

In der Kategorie der *Methodologischen Definition* wird jemand als bilingual bezeichnet, der fähig ist sinnvolle und vollständige Sätze in der zweiten Sprache zu erzeugen. Jemand gilt als zweisprachig, der beide Sprachen spricht und versteht. Weiters wird hier der Begriff der *passiven Zweisprachigkeit* erwähnt, welche gegeben ist, wenn eine Person eine zweite Sprache zwar versteht, aber nicht aktiv reproduzieren kann.<sup>58</sup>

Die bisher genannten Kategorien der *Normativen* und *Methodologischen Definitionen* erklären die Zweisprachigkeit größtenteils als Kompetenz. „Das Hauptaugenmerk liegt auf der Kenntnis beider Sprachen, die Auslegung ist rein linguistischer Natur.“<sup>59</sup>

Die dritte Kategorie hingegen beschreibt Bilingualismus nach psycholinguistischen, funktionalen Aspekten. Das heißt, dass diese Art von Definition versucht, „das Verhältnis der Sprachen untereinander, die Art der gegenseitigen Beeinflussung, soziale Funktionen der Sprachen“ zu untersuchen.<sup>60</sup>

Eine weitere nötige Einteilung, die sich in Bezug auf die ProbandInnen verwenden lässt, ist die nach der *simultanen* und *sequentiellen Zweisprachigkeit* (hier wird von dem Autor statt dem Terminus Zweisprachigkeit auch der Begriff Spracherwerb verwendet).

„Wenn ein Kind simultan zwei Sprachen erwirbt, wie etwa, wenn in einer Familie das Prinzip „eine Person, eine Sprache“ (...) verfolgt wird, ist es meist nicht möglich oder sinnvoll, zwischen L1 und L2 zu unterscheiden. Deshalb schlägt (...) vor (...) den simultanen und den sequentiellen bilingualen Spracherwerb zu unterscheiden. Simultaner Spracherwerb kommt seltener vor, da es nicht die Regel ist, daß in einer Familie zwei Sprachen gesprochen werden- (...).“<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. Liangos, 1999; S. 6 verwiesen auf Weisgerber, 1966

<sup>58</sup> Vgl. Liangos, 1999; S. 6-7 verwiesen auf Weinreich, 1977 zitiert nach Kielhöfer/Jonekeit, 1983; S. 11; zitiert nach Ruke-Dravina, 1967; S. 14

<sup>59</sup> Liangos, 1999; S. 7

<sup>60</sup> Liangos, 1999; S. 8

<sup>61</sup> Boeckmann, 1997; S. 25 verwiesen auf Ronjat, 1913, vgl. nach Kielhöfer/Jonekeit 1983; verwiesen auf Graf, 1987 nach McLaughlin, 1987

Inwieweit diese Aussage verifiziert oder falsifiziert werden kann, soll Aufgabe der Auswertung sein.

Zusammengefasst kann wie folgt von *simultanem Bilingualismus* gesprochen werden: „Werden im direkten Umfeld des Kindes von Anfang an zwei Sprachen gebraucht, dann entwickelt sich *simultane frühe* Zweisprachigkeit.“<sup>62</sup>

Im Gegensatz dazu, ist die *sequentielle Zweisprachigkeit* häufiger in Verwendung. Diese entsteht dadurch, dass das Kind vorerst die *Familiensprache (Heimsprache)* erwirbt und danach erst die so genannte *Umgebungssprache* (Beispiele: erste Spielkontakten und/oder in Institutionen wie Schule) erlernt. Der Begriff *Umgebungssprache* umfasst also die weitere soziale Umwelt. Oft kann keine eindeutige Abgrenzung zwischen dem *simultanem* und dem *sequentiellen* Spracherwerb gezogen werden.<sup>63</sup>

Häufig werden auch die Begriffe *konsekutive frühe* und/oder *späte Zweisprachigkeit* verwendet, welche in enger Verbindung zu der *sequentiellen Zweisprachigkeit* stehen.

„Oft wachsen Kinder in der Familie einsprachig auf und erlernen die zweite Sprache durch den Kontakt mit der Umgebungssprache (die außerhalb der Familie gesprochene Landes- oder Mehrheitssprache). Meist finden die ersten Kontakte vor dem Erreichen des sechsten Lebensjahres, bei der Tagesmutter oder im Kindergarten, statt; auf diese Weise wird eine *konsekutive frühe* Zweisprachigkeit erworben. Kommt es zum ersten Kontakt mit der zweiten Sprache hingegen erst im Schulalter, so spricht man von *später Zweisprachigkeit*.“<sup>64</sup>

Die folgende Beschreibung soll den Begriff Zweisprachigkeit, ohne nochmals auf spezifische Konkretisierungen einzugehen, im Allgemeinen veranschaulichen.

„Zweisprachigkeit unterscheidet sich (...) nach dem Grad der Beherrschung, der Art und dem Orts des Erlernens, dem Zeitpunkt des Erwerbs, dem relativen Status der Sprache, dem Gebrauch in der sprachlichen Gemeinschaft, der Gruppenzugehörigkeit und der kulturellen Identität.“<sup>65</sup>

Unzählige Einteilungen, Klassifizierungen und Definitionen lassen sich für alle der genannten Begrifflichkeiten um das Thema *Sprache* finden. In den vergangenen Kapiteln wurde

---

<sup>62</sup> Abdelilah- Bauer, 2008; S. 33

<sup>63</sup> Vgl. Boeckman, 1997, S. 25 verwiesen auf Graf, 1987; S. 22, verglichen nach Kielhöfer/Jonekeit, 1983; S. 95 und verglichen nach Appel/Muysken, 1987; S. 95 f.

<sup>64</sup> Abdelilah- Bauer, 2008; S. 33

<sup>65</sup> Gansterer Brita: Das verbale Sprachverhalten gemischtsprachiger Paare am Beispiel von österreichisch-nigerianischen Partnerschaften, Diplomarbeit, Wien, 2000; S. 16

versucht, lediglich jene Definitionen der Termini, welche in Verbindung zu den ProbandInnen der vorliegenden Arbeit stehen, zu erläutern. Um nochmals zusammenfassend zu sagen, wurden nicht alle Blickwinkel, welche sich zu den einzelnen Themen finden lassen, beleuchtet, da dieses den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es wurden nur jene Definitionen angegeben, welche als Arbeitsdefinitionen dienen sollen.

Außerdem muss Folgendes bedacht werden:

„Die Kommunikationskompetenz von Mehrsprachigen ist fluktuierend; die Fertigkeiten in jeder Sprache verändern sich im Lauf der Jahre, sie sind vom Alter, vom sozialen Umfeld und von der geographischen Situation der Person abhängig.“<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Abdelilah- Bauer, 2008; S. 32

### 3. Forschungsstand

#### 3.1. Einleitung

Ein Blick in den Bibliothekskatalog der Universität Wien lässt erkennen, dass es vor allem in den letzten Jahren zu einem Zuwachs an wissenschaftlichen Abhandlungen/Arbeiten und Studien, welche sich mit dem Thema Bilingualismus beschäftigen, gekommen ist.

Eine mögliche Begründung dafür könnte einerseits der enorme Zuwachs von AusländerInnen, welcher bei ca. 5% (zwischen 2002-2010, siehe Forschungskonzept) liegt, sein. Andererseits wurde und wird in Institutionen wie Schule versucht sich auf diese neue Tatsache einzustellen und deshalb wird oftmals zweisprachiger Unterricht angeboten oder es wird zumindest teilweise versucht die Muttersprache als Frei- oder Wahlfach anzubieten.

Auch Kindergärten versuchen diese neue Situation anzunehmen und möchten, dass sich fremdsprachig aufgewachsene Kinder bestmöglich und leicht in die österreichische Gesellschaft integrieren können, indem sie die deutsche Sprache richtig und schnell lernen. Ein Beispiel dafür ist die Spracherhebung, welcher sich ein Kind auf Einverständnis der Eltern im letzten Kindergartenjahr unterziehen kann, um danach, vor Volksschuleintritt, eine Sprachförderung zu bekommen, die den Einstieg in den Schulalltag erleichtern soll.

„280 Kinder im Burgenland werden derzeit in Kindergärten sprachlich gefördert. Sie sollen beim Eintritt in die Volksschule ausreichend Deutsch sprechen, um dem Unterricht folgen zu können (...). Im Frühjahr des heurigen Jahres sind an die Kindergärten des Burgenlandes die Beobachtungsbögen für die Feststellung der Sprachkompetenz der künftigen Taferlklassler des Schuljahres 2011/2012 versendet worden (...). Auf Grund dieser Erhebungen an rund 2.460 Kindern durch die Kindergartenpädagoginnen werden nun im laufenden Kindergartenjahr im Burgenland 280 Kinder sprachlich gefördert (...). Mit Beginn des neuen Kindergartenjahres erhält jedes Kind, bei dem ein sprachliches Defizit festgestellt wurde, auf spielerische Weise ohne Leistungsdruck Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch, so Kindergartenreferentin Michaela Resetar (ÖVP) (...). Für die Förderung der Kinder werden vom Bund bis einschließlich 2010 jährlich 83.500 Euro zur Verfügung gestellt.“<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> <http://burgenland.orf.at/stories/484383/>, 28.4.11; 11\_07

Dies war nur ein Beispiel dafür, welche Maßnahmen dafür im Burgenland unternommen wurden.

Trotz allem gibt es immer noch zu viele Lücken im Ausbildungskonzept und unzureichende Sprachförderungen, vor allem für die Muttersprache. Viele Kinder haben vom Elternhaus her nicht die Möglichkeit, beide Sprachen (Deutsch und B/K/S) zur Genüge und/oder korrekt zu lernen und damit wird der vorhandene Bilingualismus als „Erschwerung“ und nicht als Bereicherung wahrgenommen. Einige Studien (z.B.: siehe 3.4.) besagen, dass ungenügende Kenntnisse in der Muttersprache zu Problemen führen können. Folgende Punkte, welche als Analyse einer Forschungsgruppe zum Thema *Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache* dargelegt wurden, spiegeln das eben Gesagte in Hinsicht auf den Muttersprachenunterricht am Beispiel Steiermark wieder. Diese Analyse mit folgender Forderung könnte sich jedoch auf ganz Österreich übertragen lassen:

- Fehlende Kenntnisse der Muttersprache verhindern gute Erfolge in Deutsch
- Angebot für Muttersprachenunterricht ist unzureichend, abhängig auch von Eröffnungszahlen, zum Teil fehlen sogar Wörterbücher
- Mäßiger Besuch des muttersprachlichen Unterrichts
- Stimmung für Muttersprachenunterricht ist negativ, Eltern ist die Bedeutung des Muttersprachenunterrichts wahrscheinlich nicht bewusst
- Zuwenig Schulversuche mit bilinguaem Unterricht<sup>68</sup>

Die Analyse um das Thema *Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache* listet weiter die Problematik auf, welche direkt in Schulen vorzufinden ist.

- Es gibt keine standardisierten Tests für die Spracherhebung (aktiver Wortschatz, Satzbau, Hörverstehen)
- Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache werden als Problem gesehen
- Konzept der Sprachförderkurse für die VS (11 Wochenstunden) ist nicht ausgereift
- Sprachliche Defizite können oft nicht mehr kompensiert werden
- „Halbsprachigkeit“- Kinder verstehen die Alltagssprache, aber abstraktere Begriffe fehlen und komplexere Satzstrukturen werden nicht verstanden

---

<sup>68</sup> [http://www.pull-ug.at/PDFS/bp\\_ikndt.pdf](http://www.pull-ug.at/PDFS/bp_ikndt.pdf), Parteiunabhängige LehrerInnenliste- unabhängige GewerkschafterInnen, Aussagen der PULL- UG zur Bildungspolitik, Autoren: B. Assmann, S. Binder, W. Binder, E. Pließnig, 25.4.11; 18:23

- Begabungen und Kompetenzen werden nicht gefördert
- Durchlässigkeit des Schulsystems für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ist ungleich schwieriger
- Chancengerechtigkeit ist nicht gegeben
- Mangelnde Bildung und damit geringe Qualifizierung drängen die Jugendlichen in niedrig qualifizierte Arbeitsfelder
- Durch oft mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern kommt es zu einem Kommunikationsproblem zwischen Schule und Eltern
- Es fehlen Kontaktpersonen, Lösung wäre ein/e DolmetscherIn als Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule
- Eltern erhalten keine ausreichende Information über das Schulleben

Nun einige Angaben der Forschungsgruppe zum politischen Willen, welche zumindest teilweise die vorzufindenden Probleme erklären könnten:

- Österreich versteht sich nicht als Einwanderungsland (wie z.B.: Kanada) und aus diesem Verständnis heraus setzt Österreich keine Maßnahmen, die eine gleichberechtigte Teilnahme unserer ausländischen MitbürgerInnen am gesellschaftlichen Leben ermöglicht
- Es gibt kein Bekenntnis zu einer zielführenden Integrationsarbeit in der Schule
- Ressourcen wurden ständig gekürzt<sup>69</sup>

Als Abschluss der Arbeit dieser Forschungsgruppe werden Forderungen, welche das Bildungskonzept verbessern könnten, dargelegt. Diese beinhalten unter anderem, dass eine gleichmäßige Aufteilung an Schulen von Kindern mit MigrantInnenhintergrund geben sollte, welche jedoch nur zusammen mit einer Wohnpolitik realisierbar wäre.

Weiters erwähnen sie,

- dass es ein ausreichendes Angebot in Hinsicht auf den Unterricht an der Schule geben sollte
- dass es zumindest ein verpflichtendes Kindergartenjahr vor dem Eintritt in die Schule geben sollte

---

<sup>69</sup> [http://www.pull-ug.at/PDFS/bp\\_ikndt.pdf](http://www.pull-ug.at/PDFS/bp_ikndt.pdf), Parteiunabhängige LehrerInnenliste- unabhängige GewerkschafterInnen, Aussagen der PULL- UG zur Bildungspolitik, Autoren: B. Assmann, S. Binder, W. Binder, E. Pließnig, 22.4.11; 18:56

- dass es eine gezielte und verstärkte sprachliche Förderung nach Bedarf geben sollte durch eine/n AssistenzlehrerIn
- dass es eine Doppelbesetzung in Klassen geben sollte wenn der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache bei 30% oder mehr liegt
- dass das Anrecht auf die Förderung in Deutsch als Zweitsprache auf die gesamte Pflichtschulzeit auszudehnen sei.<sup>70</sup>

Zusammenfassend kann man sagen, dass es bei einigen Kindern, welche bilingual aufgewachsen sind, nicht nur durch teilweise mangelndes Angebot an Muttersprachenunterricht an den Schulen, sondern auch durch oftmaliges Fehlhandeln der Eltern, zu massiven Problemen im Bildungsweg kommen kann.

Eine intensive Beschäftigung mit den Gründen, warum es in den letzten Jahren zu einem Zuwachs der Abhandlungen dieses Themas kam, würde in diesem Falle den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

Die folgenden Kapitel sollen einige solcher Abhandlungen beziehungsweise Studien, welche sich in vielen Punkten mit dieser Arbeit decken, näher veranschaulichen.

### 3.2. Artner Karin: *Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an Burgenlands Pflichtschulen*, Diplomarbeit, Eisenstadt, 1996

Anlass der Autorin zum Verfassen dieser Arbeit war die persönliche Erfahrung, welche durch die tägliche Konfrontation mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache als Lehrerin einer zweisprachigen Schule, entstand. Ziel der Arbeit ist „die Schulsituation von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache an den burgenländischen Pflichtschulen aufzuzeigen.“<sup>71</sup>

Im ersten Teil der Arbeit werden ausführlich Migrationsbewegungen, welche seit dem 19. Jahrhundert in Österreich statt gefunden haben, dargelegt. Durch den konstant steigenden Anteil an Personen mit Migrationshintergrund, setzt sich die Autorin folgend mit der Frage der *Multikulturellen Gesellschaft* und mit den damit verbundenen, zu bewältigenden

<sup>70</sup> [http://www.pull-ug.at/PDFS/bp\\_ikndt.pdf](http://www.pull-ug.at/PDFS/bp_ikndt.pdf), Parteiunabhängige LehrerInnenliste- unabhängige GewerkschafterInnen, Aussagen der PULL- UG zur Bildungspolitik, Autoren: B. Assmann, S. Binder, W. Binder, E. Pließnig, 22.4.11; 20:15

<sup>71</sup> Artner Karin: *Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an Burgenlands Pflichtschulen*, Diplomarbeit, Eisenstadt, 1996; S. 7

Aufgaben auseinander, welche sich vor allem auf die Erziehungswissenschaft, wie das Beispiel der *Ausländerpädagogik- Interkulturelle Pädagogik*, beziehen.

Im zweiten Teil werden die Begriffe, welche mit Sprache und Zweisprachigkeit zu tun haben, näher erläutert. Diese Abhandlung ist in einigen Punkten, wenn es um die Auswahl der Unterbegriffe wie Erstsprache, Zweitsprache und Zweisprachigkeit geht, deckungsgleich mit der vorliegenden Arbeit. Wobei in der dargestellten Arbeit nicht nur im Allgemeinen auf den Begriff der Zweisprachigkeit, sondern auch auf Zweisprachigkeitsforschung, auf terminologische Unterscheidungen und auf Konzepte der zweisprachigen Erziehung eingegangen wird.

Im folgenden Teil wird die Schulsituation von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache an Burgenlands Pflichtschulen behandelt, wobei hier die Verfasserin zwischen Kindern, welche aus dem Ausland nach Österreich gekommen sind und Kindern, welche der burgenländischen Volksgruppe angehören, unterscheidet. In diesen Abschnitten werden vor allem die Grundsatzfragen und Hauptprobleme der allgemein bildenden Pflichtschulen dargelegt.

Ein wichtiger Terminus, welcher durch einige theoretische Ansätze erklärt wird, ist *Interkulturelle Erziehung und Lernen*, der dann weiters zu den verschiedenen, vorhandenen Lehrplanzusätzen und Unterrichtsmodellen an den Pflichtschulen im Burgenland führt. Hier können für die Auswertung der vorliegenden Arbeit sicherlich nach aktueller Überprüfung einige Elemente übernommen werden. Die Autorin schließt mit dem Resümee, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ein fixer Bestandteil der multikulturellen Gesellschaft Österreichs sind und dass mit der praktischen Umsetzung der verschieden getätigten Grundsatzserklärungen und Aktionsprogramme (Ende 1989- Frühjahr 1990), welche die ersten Schritte zu einer Bildungspolitik darstellen, begonnen werden sollte.

Das Ergebnis des vierten und letzten Abschnittes, welches sich nun mit der Schulsituation der burgenländischen Volksgruppen (Kroatisch, Ungarisch) beschäftigt, ergab, dass

„das zweisprachige Schulwesen insgesamt eine ausreichende Chancengleichheit von Kindern mit unterschiedlicher Muttersprache gewährleistet (...), das zweisprachige Schulwesen im Burgenland verhindert somit erfolgreich Benachteiligungen von Schülern/-innen der ungarischen und kroatischen Volksgruppe (...), das schulische Angebot reicht derzeit nicht überall aus (...) der Schwund sprachlicher Kompetenz

von Generation zu Generation ist dramatisch (...). Auffangmaßnahmen durch Förderung (...) sind daher erforderlich (...).“<sup>72</sup>

Die wissenschaftliche Abhandlung zum Thema *(Ver)lernen der Muttersprache im Unterricht* wird sich vor allem nicht nur durch eine Aktualisierung, sondern auch durch eine Vertiefung auf das Gebiet der B/K/S Sprache, welche größtenteils durch Feldforschung praxisnah entstand und zwar an gezielt gewählten Schulen, unterscheiden. Die Arbeit *Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an Burgenlands Pflichtschulen* ist auf den Themenbereich bezogen, umfangreicher als die Vorliegende und bedarf, da diese 1996 entstand, um einige Elemente daraus verwenden zu können, einer Aktualisierung mancher Fakten.

### 3.3. Cidem Tülay: *Zur sprachlichen Situation: Konflikte bilingual aufgewachsener türkischer Jugendlicher in Österreich*, Diplomarbeit, Wien, 2006

Diese Arbeit beschäftigt sich wie die Vorliegende mit bilingual aufgewachsenen Jugendlichen, mit dem Unterschied, dass sich die Autorin auf die Erforschung Türkisch/Deutsch sprechender Menschen stützt.

Grund zur Ausarbeitung dieses Themas war einerseits aus eigener Erfahrung, da die Autorin selbst all die sprachlichen Schwierigkeiten, welche in der Arbeit behandelt werden, erlebt hat und andererseits aus Interesse der Erforschung, warum so viele Jugendliche Probleme in der Muttersprache haben. Während die deutsche Sprache schulisch gefördert wird, bleibt die Muttersprache in den eigenen vier Wänden begrenzt. Die Hypothese, die es zu überprüfen galt ist, „dass türkische Jugendliche im Ausland muttersprachlich nicht unterstützt werden und somit ihre muttersprachlichen Kompetenzen weit unter jeden [sic?] der Umgebungssprache Deutsch liegen.“<sup>73</sup>

„Ziel (...) ist, sowohl die türkischen Jugendlichen, die sich ihrer sprachlichen Unvollständigkeit nicht bewusst sind, als auch die für die Förderung dieser Jugendlichen zuständige Personen, darauf aufmerksam zu machen. Nur dann, wenn man sich richtig mit diesem Mangel an muttersprachlicher Beherrschung auseinandersetzt, können diese Jugendlichen gefördert und sprachlich entwickelt werden. Dabei werden auch Ansprüche an ihre gesamtsprachlichen Kompetenzen, Benachteiligungen und Einflüsse auf die Entwicklung ihrer Zweitsprache Deutsch sichtbar.“<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Artner, 1996; S. 188-189

<sup>73</sup> Cidem, 2006; S. 72

<sup>74</sup> Cidem, 2006; S. 7

Im gesamten theoretischen Teil werden vor allem die Lage der Jugendlichen mit türkischer Muttersprache und die damit entstehenden Problemen erläutert. Der Leitfaden, welche Rolle die Muttersprache im Unterricht spielt, zieht sich durch die ganze Arbeit.

Einerseits wird die Wichtigkeit der Förderung der Muttersprache mehrmals erwähnt, andererseits jedoch sieht die Autorin darin einen Konflikt, denn Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache können sich besser mit ausreichenden Deutschkenntnissen zum Beispiel in der Klassengemeinschaft integrieren und deshalb sind sie somit nicht unbedingt selbst für die Verdrängung der Muttersprache verantwortlich. Und als zweiter Grund kann die Tatsache, dass kaum muttersprachliche Lehr- und Lernmittel vorhanden sind, erwähnt werden.

Weiters werden die den Schulerfolg belastenden Faktoren behandelt, welche sich vor allem auf private Hintergründe beziehen können, wie schlechte Wohnverhältnisse, das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen oder auf das Problem der „Halbsprachigkeit“.

Nach einer umfassenden Beschreibung türkischer Familien in Österreich und Migration, Mobilität, Minderheiten leitet die Autorin die Arbeit hin zu Definitionen von Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit, verschiedene Arten des Bilingualismus und zweisprachiger Entwicklung, mit häufig dadurch entstehender Sprachvermischung. Es wird im Zuge dessen auf den muttersprachlichen Unterricht in verschiedenen Sprachen und Bundesländern eingegangen.

Bevor die Autorin zum empirischen Teil übergeht, werden unter anderem die „Stolpersteine“ auf dem Weg zur Sprachenvielfalt und die Fehlerursachen der türkischen Jugendlichen beim Sprechen erläutert.

Der empirische Teil stützt sich wie die vorliegende Arbeit auf Interviews. Der Unterschied besteht darin, dass zwar eine große Ähnlichkeit der Fragen besteht, jedoch bezieht sich die Arbeit *(Ver)lernen der Muttersprache im Unterricht* nicht auf Türkisch, sondern auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechende Personen und es besteht ein größeres Angebot an Interviewfragen.

Zusätzlich werden im empirischen Teil dieser Arbeit mehr ProbandInnen herangezogen, die Altersgruppen sind nicht gleich gewählt (bei dieser Arbeit 6 bis 18, bei der vorgestellten Arbeit 15 bis 25) und es liegt ein größerer Bezug zum österreichischen Bildungssystem vor.

Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass alle der zehn befragten ProbandInnen mehr zur deutschen Sprache tendieren, dass Türkisch in der Schule nicht berücksichtigt wird und somit an zweiter Stelle steht.

Alle ProbandInnen plädieren für eine Förderung der türkischen Sprache. Im Gegensatz dazu sollte jedoch darauf Wert gelegt werden, dass besser eine Perfektion in der deutschen Sprache angestrebt werden sollte, da sich der Lebensmittelpunkt in einem deutschsprachigen Land befindet. Optimal wäre die Beherrschung beider Sprachen und zwar auf hohem Niveau.

Die Förderung der deutschen Sprache erfolgt automatisch, da sie in Institutionen wie Schule und Kindergarten als Hauptsprache fungiert; für die Förderung der türkischen Sprache müssten die Schulbehörde und Eltern Sorge tragen, jedoch sind auch die muttersprachlichen Kompetenzen der Eltern oft mangelhaft.

Solange die Muttersprache im Unterricht nicht gefördert wird, ist man von perfekten Kenntnissen dieser weit entfernt und es lässt sich die Frage stellen, ob man deshalb von Bilingualismus sprechen kann.

Grund dafür, dass die türkische Sprache kaum im Unterricht angeboten wird, ist das geringe Sprachprestige, welches Türkisch in Österreich hat.

Um den sprachlichen Konflikten und Problemen Abhilfe zu schaffen,

„(...) sollte diesen Kindern Hilfe im Rahmen der Schule angeboten werden. Die Schule sollte diese Kinder unterstützen und ihnen helfen, dass sie sich auch in der türkischen Sprache verbessern und ihre türkischen Sprachkenntnisse fördern können. Die Schulleitung müsste sich auch mit den Eltern in Verbindung setzen, um gemeinsam die sprachlichen Probleme der türkischen Kinder und Jugendlichen zu bewältigen.“<sup>75</sup>

Die vorliegende und die beschriebene Arbeit decken sich in vielen Aspekten. Unterschied besteht hauptsächlich darin, dass nicht alle Facetten der sprachspezifischen Probleme und Konflikte behandelt werden, sondern man findet einen größeren Bezug zum Schulalltag selbst. Zusätzlich gibt es eine Klassifizierung in verschiedene Sprachniveaus, sowohl nach der europäischen Kompetenzstufe, als auch nach einem spezifischen Raster (absoluter Bilingualismus- absoluter Monolingualismus), welcher zusammen mit LehrerInnen der ProbandInnen erstellt und ergänzt wird.

---

<sup>75</sup> Cidem, 2006; S. 94

3.4. Janousek Dáša: *Soll die Muttersprache gefördert werden? Pro und Contra einer muttersprachlichen Förderung bei allochthonen Kindern in der Pflichtschule im Hinblick auf die Kompetenzen in der Zweitsprache, Diplomarbeit, Wien, 2005*

Ziel der Arbeit ist das Aufgreifen wissenschaftlicher Ansätze und Argumente zur Aufzeigung, dass eine gleichmäßige Förderung mehrsprachiger Kinder unumgänglich ist.

Impuls zur Erforschung dieses Themas war unter anderem aus persönlicher Erfahrung, da sich die Autorin selbst als Migrantin mit Deutsch als Zweitsprache auseinandersetzen musste. Der Unterricht in einer multikulturellen Klasse stellt eine immense Forderung für den/die Lehrer/In mit fehlenden Sprachkompetenzen dar.

„Die bisherigen Förderungsansätze, die im österreichischen Lehrplan festgehalten wurden, haben gute theoretische Grundlagen, aber die Realität zeigt uns, dass noch vieles adaptiert werden muss. Der neue Diskussionstrend, die verpflichtenden Deutschkurse und die obligatorische Germanisierung drängen die Sprachentwicklung in eine homogene Richtung, die kontrovers zur Förderung der Zweisprachigkeit steht.“<sup>76</sup>

Nach einer umfassenden Beschreibung der Datenlage und Geschichte sowie Bildungsverhalten von MigrantInnen in Österreich, werden Punkte wie „allochthone Kinder und die Pflichtschule“ behandelt, wobei es hier zu ausführlichen Darlegungen von Leistungsbeurteilungen und Aufnahmebedingungen der MigrantInnenkinder und muttersprachlichen Unterricht, sowie Deutsch als Zweitsprache kommt.

Die nächsten Kapitel sind vorerst wie bei allen beschriebenen und auch der vorliegenden Arbeit deckungsgleich und zwar umfassen diese die begrifflichen Grundlagen des Spracherwerbs. Später wird hier jedoch spezifisch auf das Spracherwerbsverhalten von allochthonen Kindern eingegangen. Großer Wert wird auf alle möglichen Einflüsse, welche den Spracherwerb beschleunigen oder verlangsamen können, erläutert, wie die Rolle des Alters, die sozioökonomischen Faktoren, Geschlecht und andere mögliche Einflussfaktoren.

Der folgende behandelte Punkt wurde auch für die vorliegende Arbeit in einigen Punkten adaptiert, um die empirische Untersuchung mit genügend Material zu belegen. Dieser handelt von muttersprachlicher Förderung und ihrer Relevanz für die Zweitsprache, dass heißt,

---

<sup>76</sup> Janousek, 2005; S. 7

welche Bedeutung die Muttersprache auf den Zweitspracherwerb ausübt und eine Beschreibung von Modellen der muttersprachlichen Förderung, wobei hier verschiedene Untersuchungen beschrieben werden.

Ein Beispiel dazu ist von Baur/Meder. Es kam zur Aufstellung von zwei Hypothesen, die es zu überprüfen galt.

„a) dass Schüler mit überdurchschnittlichen Muttersprachenkenntnissen mit größerer Wahrscheinlichkeit zu der Gruppe der Schüler mit überdurchschnittlichen Deutschkenntnissen gehören und b) dass die Schüler mit unterdurchschnittlichen Muttersprachenkenntnissen mit größerer Wahrscheinlichkeit auch der Gruppe angehören, die unterdurchschnittliche Deutschkenntnisse hat.“<sup>77</sup>

Das Ergebnis der Untersuchung dieser Hypothesen ergab, dass sie sich bei allen drei der untersuchten Nationalitäten (griechische, jugoslawische und türkische Schüler) für wahr erklärten. Demnach kann folglich gesagt werden, dass gute Muttersprachenkenntnisse den Erwerb der Zweitsprache unterstützen und nicht hinderlich sind. Unter diesen Kapiteln werden viele derartige Untersuchungen ausführlich dargelegt.

Eine weitere Studie dazu handelt von Türkisch und B/K/S sprechenden MigrantInnenkinder, welche die dritte Klasse der Volksschule besuchen. Hier wurde einerseits auch die Relevanz der Muttersprachenkompetenz für die Zweitsprachkompetenz, das Interesse, beziehungsweise die Beteiligung am muttersprachlichen Unterricht und die Auswirkung auf die Zweitsprache erforscht.

„Die Ergebnisse zeigten, dass ein hohes Ausmaß an Aktivität im muttersprachlichen Unterricht mit hoher Deutschkompetenz des Kindes einhergeht. Je höher die Muttersprachenkompetenz eines Kindes zu Schuleintritt ist, desto höher ist die Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch am Ende der dritten Klasse.“<sup>78</sup>

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich „die Relevanz der Muttersprache für den Zweitspracherwerb auf zwei Hypothesen stützt: Schwellenhypothese und Interdependenzhypothese und die Gültigkeit dieser Annahmen wurde in mehreren internationalen Untersuchungen (...) bestätigt. (...) Allerdings ist die an bestimmte Bedingungen gebunden (...).“<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Janousek, 2005; S. 89 verwiesen auf Baur/Meder, 1989; S. 121f.

<sup>78</sup> Janousek, 2005; S. 91 verwiesen auf Brizić, 2000; S. 33ff.

<sup>79</sup> Janousek, 2005; S. 126

Fortführend kann man den Entschluss fassen, dass sich bilinguale Programme für die Sprachförderung allochthoner Kinder als wirksamste Methode erweisen. Diese müssen jedoch einen kontinuierlichen Unterricht in beiden Sprachen anbieten.

In Österreich ist das Angebot an muttersprachlichem Unterricht, Interkulturellem Lernen und Deutsch als Zweitsprache zwar fester Bestandteil des Lehrplans, dieses wird jedoch in der Praxis nicht wie geplant umgesetzt.

Es wird nicht das Interesse der Förderung der Mehrsprachigkeit, sondern ein rascher Erwerb der deutschen Sprache, verfolgt. Schlussendlich wird die Frage, welche im Titel der beschriebenen Arbeit prangert: *Soll die Muttersprache gefördert werden?* mit Zustimmung beantwortet,

- da die oft unterentwickelte Muttersprache der MigrantInnenkinder keine gute Basis für einen weiteren Spracherwerb darstellt,
- da oft durch sozioökonomische Faktoren, schichtspezifische Bildungsunterschiede gegeben sind, das heißt dass die Kinder den Sprachstil der Eltern übernehmen;
- - da die Weiterentwicklung der Muttersprache auch positive Auswirkungen auf das sprachliche Selbstkonzept hat, das bedeutet, dass die Muttersprachenförderung sich affektiv auswirkt.

Die positive Auswirkung der muttersprachlichen Förderung unterliegt einigen Bedingungen, wie Dauer und Intensität, sowie didaktischer Koordination. Diese Bedingungen werden jedoch nicht oder nur unzureichend umgesetzt, deshalb kann man von mangelnden Rahmenbedingungen sprechen.

„Bei genauerer Betrachtung der wichtigsten Faktoren, die nach dem wissenschaftlichen Standpunkt für einen erfolgreichen MU [Muttersprachenunterricht] bzw. eine Muttersprachenförderung bedeutend sind, findet man beim österreichischen MU diesbezüglich schwerwiegende Defizite (...). Dieses Angebot gehört weiter ausgebaut in Richtung zweisprachiger Erziehung und Unterricht, die sich als wirksamste und förderlichste Methode für eine erfolgreiche Sprachintegration allochthoner Kinder erwiesen hat. Die aktuelle Entwicklung von konservativen politischen Maßnahmen für MigrantInnen, wie verpflichtende Deutschkurse und verpflichtendes Kindergartenjahr mit verbundenen Strafmaßnahmen, stehen nicht nur in klarer Gegenposition zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der multikulturellen Gesellschaft, sondern sie widerstreben jeglichen pädagogischen und lernpsychologischen Prinzipien.“<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Janousek, 2005; S. 132-133

Der Autorin nach sollte vor allem bei Schnittstellen ein Schwerpunkt gelegt werden in Bezug auf Förderung. Weiters müssen folgende Überlegungen einbezogen werden: Möglichkeiten der Kooperation von Familie und Schule, Übergang zur Grundschule: Sprachstanderhebungen, Verbesserung von Rahmenbedingungen, Förderdiagnostik und die anschließenden Förderstrategien, Ausbildung der LehrerInnen und anderen PädagogInnen für die Arbeit in multiethnischen Klassen und Entwicklung von flexiblen Zusammensetzungen von Gruppen.

Die beschriebene Arbeit deckt sich in vielen Punkten mit der vorliegenden und behandelt auch zum Großteil das gleiche Themengebiet. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass in der Arbeit *(Ver)lernen der Muttersprache* im Unterricht konkret und praxisnah B/K/S sprechende Menschen untersucht wurden und zwar nicht auf das gesamte Angebot des österreichischen Bildungswesens bezogen, sondern auf zwei Bezirke im Burgenland. Es wird versucht die Aspekte der Lehrkräfte und den Unterrichtsaufbau selbst zu integrieren. Denn seit dem Entstehen der beschriebenen Arbeit (2005) haben sich einige Dinge weiterentwickelt und verändert und diese sollen nun spezifisch auf Kinder und Jugendliche mit B/K/S Muttersprache angepasst werden. Es wird weiters nicht versucht, bereits erstellte Hypothesen zu hinterfragen, sondern eine selbst aufgestellte Fragestellung, die sich konkret auf die Sprech/Lese/Schreibfertigkeiten der ProbanInnen bezieht, zu verifizieren oder zu falsifizieren.

### 3.5. Zusammenfassung

Die letzten Kapitel zeigten jene drei Abhandlungen, welche sich mit dem gleichen beziehungsweise einem ähnlichen Thema wie das der vorliegenden Arbeit beschäftigen. Wie man erkennen konnte, gibt es sehr viele Studien, die man gewissermaßen als Vorarbeit dieser Arbeit ansehen kann. Wichtig zu erwähnen wäre, dass sich jedoch nicht nur diese drei näher beschriebenen Arbeiten mit solch einer Thematik auseinandersetzen, sondern dass es noch weitere Arbeiten gibt. Es wurden aber nur jene beleuchtet, die sich in vielen Punkten mit dieser Arbeit decken.

Zusätzlich sind vor allem die Studien von Klaus- Borge Boeckmann von besonderer Bedeutung, welche Großes zur Entdeckung und Erforschung dieses Themas beigetragen haben und somit einige Elemente in diese Arbeit transferierbar machten. Relevante Werke von Boeckmann sind zum Beispiel: „*Zweisprachigkeit und Schulerfolg*“, „*Zweisprachigkeit*

*und Identität*“ und „*Zweisprachigkeit und Schule*“. Es soll jedoch auch hier bedacht werden, dass diese nicht die einzigen relevanten Werke dazu sind, sondern es noch weitere unzählige Arbeiten und Studien, welche die Ausarbeitung rund um das Thema Zweisprachigkeit zum Inhalt tragen, gibt. Hier wurde lediglich ein kleiner Ausschnitt beleuchtet.

## II. Empirischer Teil

### 1. Forschungskonzept

#### 1.1. Überblick

Dieser Teil der vorliegenden Arbeit beschreibt die geplante empirische Untersuchung zum Thema *(Ver)lernen der Muttersprache im Unterricht*. Die folgenden Abschnitte legen die Ausführung und die Vorbereitung dar.

#### 1.2. Thema der Untersuchung

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf zweisprachig aufgewachsenen Kindern, welche sowohl Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als auch Deutsch sprechen. Für die empirische Untersuchung, welche sich auf Interviews stützt, wurden nur diejenigen Kinder und Jugendlichen ausgewählt, welche sowohl nach eigener Aussage, sowie nach Angaben der Eltern Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Muttersprache haben.<sup>81</sup>

Da anzunehmen ist, ohne das Untersuchungsergebnis vorzugreifen, dass eine Förderung und konstante Pflege beider Sprachen, sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter, unumgänglich und maßgeblich wäre, ist es Ziel der empirischen Untersuchung, heraus zu finden, was das österreichische Bildungssystem vor allem für oder/und gegen ein Defizit in jeder der beiden Sprachen leistet.

Die Arbeit beschränkt sich empirisch auf das Nord- und Mittelburgenland, also auf die Bezirke Mattersburg und Eisenstadt. Dabei stehen die Grund- /Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen im Vordergrund.

---

<sup>81</sup> Bei der Auswahl der Kinder und Jugendlichen für die Untersuchung war es in diesem Stadium der Arbeit unabhängig wie gut bzw. schlecht sich die ProbandInnen in beiden Sprachen ausdrücken konnten. Die Klassifizierung und Einteilung in verschiedenen Sprachniveaus ist Aufgabe der Auswertung.

Ziel und Thema der empirischen Untersuchung sind das Sprachniveau von bilingual aufgewachsenen Kindern zu erörtern und zu erforschen und die Rolle der Schule beim Spracherwerbsprozess.

Eine weitere Intention dieser Arbeit, ohne dabei auf das Ergebnis der Untersuchung vorzugreifen, soll eine gewisse Anregung/Forderung an das österreichische Bildungssystem sein, dass es eine weitere Förderung, wenn nicht sogar eine Umstrukturierung, des neuen Schulalltags in Sachen Zweisprachigkeit geben sollte. Der Anteil an Menschen, deren Muttersprache nicht deutsch ist, steigt jährlich immens an. Wie ich am Beispiel Wiens verdeutlichen will, lag der Anteil 2002 bei 16.4%, im Gegensatz zum Jahre 2010, wo dieser schon bei 20,7% lag.<sup>82</sup>

### 1.3. Zielgruppe

Wie schon erwähnt liegt das Hauptaugenmerk auf Kindern, die mit einer Mehrsprachigkeit in Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch aufwachsen. Zugegeben ist der Anteil an B/K/S sprechenden Menschen gerade im Burgenland erstaunlich niedrig im Verhältnis zu den anderen Bundesländern Österreichs.

Denn nach Angaben der Statistik Austria gibt es im Burgenland von insgesamt 283.965 Bewohnern einen AusländerInnenanteil von 15.463, wobei davon 3.104 aus dem ehemaligen Jugoslawien (ausgenommen Slowenien) stammen. Im Gegensatz dazu sind in Wien von einer gesamten Bewohneranzahl von 1.698.822, 115.930 Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien ansässig, bei einem gesamten AusländerInnenanteil von 351.930.<sup>83</sup>

Nichts desto trotz ist vor allem, unter anderem aus persönlicher Erfahrung, besonders in den ausgewählten Orten, der Anteil an B/K/S sprechenden Leuten relativ hoch und bietet genügend „Material“ zur Erforschung dieses Themas.

---

<sup>82</sup> Vgl.

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html), 20.4.11; 12:13

<sup>83</sup> Vgl.

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html), 20.4.11; 13:30

Der Schwerpunkt liegt auf jenen Kindern, die zum Zeitpunkt der Befragung entweder in Volksschule, Hauptschule (bzw. Neue Mittelschule) oder Gymnasium angemeldet waren und regelmäßig diese Institutionen besuchten, also ergibt sich eine Altersspanne von 6 bis 18 Jahren.

Da man einzig durch die Befragung der Kinder einen zu engen und einseitigen Blickwinkel erlangen würde, sollte es zusätzlich Aufgabe sein, einen Elternteil (entweder Mutter oder Vater) der ProbandInnen zu befragen.

Da sich diese Diplomarbeit unter anderem mit dem österreichischen Bildungssystem auseinandersetzt, sollte jeweils ein/e LehrerIn, der/die das Kind in Deutsch und wenn vorhanden in der Muttersprache unterrichtet, befragt werden.

Um einen Einblick in das Unterrichtskonzept des Lehrers/der Lehrerin zu bekommen, sollte zusätzlich mindestens in je einer Unterrichtsstunde der befragten LehrerInnen hospitiert werden. Denn durch diese Methode könnte das Ziel, welches in den Unterrichtsstunden verfolgt wird, gut erkennbar sein. Markante Punkte wie die Qualifikation des Lehrers/der Lehrerin, seine SchülerInnen zu (über)fördern und fördern könnten dadurch sichtbar werden.

Im Laufe der Planung des empirischen Teils tat sich weiters die Idee auf, dass die LehrerInnenbefragung nicht nur als Kontrollorgan fungieren sollte, sondern diese könnte auch zu einer notwendigen und spezifischen Erweiterung in Hinsicht auf die Auswertung der befragten Kinder und Jugendlichen führen. Durch diesen Weg könnte man die durch die Angaben der Kinder und Eltern getätigten Aussagen verifizieren oder falsifizieren und dadurch einen weiteren Blickpunkt in Bezug auf das Sprachniveau erkennen.

Letztendlich ist es der/die Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/SerbischlehrerIn, welche/r in diesem Bereich geschult und ausgebildet ist und dadurch die verschiedenen Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen feststellen und beurteilen kann. Damit soll die LehrerInnenbefragung unter anderem auch als Ergänzung zu der vorhergehenden Ermessung der Sprachniveaus der Probanden dienen.

Denn die Interviewfragen, welche den Kindern und Jugendlichen gestellt werden, zielen lediglich auf die Erhebung der Sprechfertigkeiten beider Sprachen ab. Durch die Befragung der Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/SerbischlehrerIn kann das Lese- und Schreibniveau der ProbandInnen erforscht werden.

Zusammenfassend ist zu sagen: Ziel ist es jeweils fünf Kinder beziehungsweise Jugendliche aus Volksschule, Neue Mittelschule (Hauptschule) und Gymnasium (hier wird geteilt zwischen Ober- und Unterstufe) zu befragen. Zusätzlich wird je ein Elternteil und mindestens ein/e LehrerIn der ProbandInnen befragt.

Für die Interviews werden Kinder und Jugendliche aus den Grund- und allgemein bildenden höheren Schulen aus Mattersburg, Eisenstadt, Neudörfl, Siegendorf und Klingenbach gewählt.

#### 1.4. Aufbau der Untersuchung

Da das Fundament der empirischen Untersuchung Interviews sind, muss als erste Maßnahme eine Genehmigung für jede Zielschule an den Landesschulrat gestellt werden. Nach Erteilung dieser werden Einverständniserklärungen in den Zielschulen ausgeteilt.

Die Einverständniserklärungen sind zweisprachig formuliert, damit auch Elternteile, welche nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, die Möglichkeit haben, durch diese nicht abgeschreckt, sondern angesprochen zu werden.

Die Erklärungen beinhalten eine kurze Beschreibung meiner Person, der zu verfolgenden Aufgabe und einen Appell an die Eltern, falls sie mit einem mündlichen Interview einverstanden sind, sich bei mir für einen individuellen und privaten (außerschulischen) Termin zu melden.

Nach Vereinbarung der Termine soll mit den Interviews der ProbandInnen begonnen werden. Es ist geplant, dass zuerst mit den Kindern/Jugendlichen und deren Eltern die Befragung stattfindet. Danach wird um eine Genehmigung für Hospitationen, bei den jeweiligen Deutsch- und in der Muttersprache unterrichtenden LehrerInnen, beim Landesschulrat angesucht.

Die Interviewfragen beinhalten für jeden der ProbandInnen einen ähnlichen Leitfaden, sind jedoch altersgerecht selektiert.<sup>84</sup> Die Befragung dauert zirka eine Stunde (Kind/Jugendlicher und Elternteil gemeinsam). Für die Lehrerbefragung hingegen werden lediglich 15 Minuten geplant.

Die zu stellenden Fragen dienen vorerst zur Selbsteinschätzung, um danach durch Erzählung von kleinen Geschichten in Deutsch und B/K/S das Sprachniveau und die Fertigkeit im Sprechen zu erforschen.

Im Gegensatz dazu beinhalten die Fragen der Eltern, welche Maßnahmen sie gesetzt haben um ihre Kinder beim Erlernen beider Sprachen zu unterstützen und zur Abfragung etwaiger grammatikalischer Unsicherheiten und Fehler der Kinder.

Die Fragen der Lehrkräfte verfolgen, wie oben erwähnt, einerseits das Ziel der „Kontrolle“ über die Fähigkeit, Ausbildung und Qualifikation für deren Beruf und andererseits die Ergänzung und mögliche Korrektur der Erforschung der Sprachniveaus der Kinder.

Der nächste und letzte Schritt der empirischen Untersuchung wird die Auswertung sein, welche mit der Einteilung und Klassifizierung der Sprachniveaus der ProbandInnen beginnt. Um die verschiedenen Stufen der Sprech/Lese/Schreibfertigkeiten anschaulicher zu gestalten, wird vorerst eine Einteilung nach den europäischen Kompetenzstufen (Referenzniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) gegeben (welche mit den befragten LehrerInnen in beidseitigem Einverständnis erfolgen wird), um danach selbst ein spezifisches Raster, welches auf die oben genannten Schulen zutrifft, zu erstellen.

## 1.5.Hypothese

Die Hypothese mit der diese Arbeit ihren Ausgangspunkt nimmt, ist:

Die Förderung der Sprech/Lese/Schreibfertigkeiten von Kindern, welche Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache haben, ist in Hinsicht auf die eben genannte Primärsprache an den Grund- Haupt- und allgemein bildenden höheren Schulen zu gering.

---

<sup>84</sup> Das Grundgerüst der gestellten Fragen [II.6.2.] und die Einverständniserklärung [II.6.3.] befinden sich im Anhang.

Im Hinblick auf die eben genannte Forschungshypothese lassen sich einige Fragen erstellen, welche im Zuge der empirischen Untersuchung erforscht werden sollten: Was macht das österreichische Bildungssystem für/gegen ein Defizit in jeder der beiden Sprachen bei zweisprachigen Kindern, mit den Sprachen Deutsch und B/K/S.

Werden Kinder im Unterricht in beiden Sprachen zur Genüge gefördert? Oder besteht die Gefahr, dass die Muttersprache durch den Unterricht in nächstgelegener Zeit verloren gehen könnte? Wird ein Kind/ Jugendlicher in Hinsicht auf Mehrsprachigkeit gefördert und kann es sich entfalten? Wird der Horizont erweitert oder verengt? Welche Ausbildung haben die LehrerInnen? Welches Ziel verfolgen sie im Unterricht? Gehen sie auf die Zweisprachigkeit ein? Wird die Multikulturalität positiv umgesetzt oder verdrängt?

„Wissenschaft versteht sich als ein System von in sich und untereinander begründbarer und überprüfbarer Behauptungen, das bisher Behauptetes kritisch geprüft und nicht widerlegt hat. Hier setzt die kritische Prüfung der Hypothese an, um den Begründungszusammenhang herzustellen. Der unmittelbare Fortschritt einer Erfahrungswissenschaft besteht neben der Entdeckung bisher unbekannter Phänomene in der schrittweisen Formulierung von Hypothesen, ihrer Überprüfung durch permanente Falsifikationsversuche und der Aufstellung neuer Hypothesen. Durch geeignete Methoden soll eine möglichst hohe Übereinstimmung mit der Wirklichkeit erzielt werden.“<sup>85</sup>

Die Bewahrheitung der vorher aufgestellten Forschungshypothese, dass vor allem die Muttersprache, zwar möglicherweise vom Elternhaus aus, im Schulunterricht nicht zur Genüge gefördert wird, liegt sehr nahe. Der optimale Idealzustand wäre wenn sich das Kind/der Jugendliche beide Sprachen auf C2- Niveau (nach europäischer Kompetenzstufe) befände. Jedoch wie die Sprachniveaus und Fertigkeiten verteilt sind, ist Aufgabe der Auswertung. Eine schrittweise und planmäßige Überprüfung und Untersuchung dieser Annahme soll nun Ziel und Thema der folgenden empirischen Forschung sein.

---

<sup>85</sup> Glatz, 2000; S. 108; nach Meili/Rohrbacher, 1972; S. 423

## 2. Einführung in die empirische Untersuchung (Theoretische Grundlagen)

### 2.1 Überblick

Die folgenden Kapitel legen die Vorbereitung und Begriffsbestimmung für die Auswertung der empirischen Untersuchung zum Thema *(Ver)lernen der Muttersprache im Unterricht* dar.

Die geplante empirische Untersuchung, welche im Forschungskonzept beschrieben wurde, konnte nicht in allen Punkten in die Realität umgesetzt werden. Vor allem die Anzahl der Interviews ist von Änderungen betroffen. Der Kern der empirischen Untersuchung besteht aus vierzehn Fallstudien. Jeweils eine dieser beinhaltet die gehaltenen Interviews eines Kindes beziehungsweise Jugendlichen, eines Elternteiles und der LehrerInnen, wobei nicht alle Fallstudien in Bezug auf die eben genannten Interviewpartner vollständig sind, da einige SchülerInnen entweder keinen muttersprachlichen Unterricht besuchen oder ein/eine LehrerIn die Befragung ablehnte.

Jede der vierzehn Fallstudien beinhaltet die Auswertung und Darlegung jeweils eines Kindes oder Jugendlichen aus der Volksschule, Hauptschule/Neuen Mittelschule, Gymnasium Unterstufe, Gymnasium Oberstufe und aus dem Status der Integration.

Die Fallstudien zielen vor allem auf die Darlegung der Probleme (wenn vorhanden) ab, zu welchen es bei den zweisprachig aufgewachsenen Zielpersonen gekommen ist. Eine Intention dahinter soll zudem die Beschreibung der Gründe, welche zu der gegenwärtigen Sprachsituation des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen geführt hat, sein.

Nach einer kurzen Beschreibung der „Wohn- und Lebenslage“ der Betroffenen, gibt es eine Einteilung der Sprech/Lese- und Schreibfertigkeiten der deutschen Sprache anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nach Kompetenzstufen, welche durch den/die befragte/n LehrerIn der ProbandInnen erfolgte. Wie man im Forschungskonzept lesen konnte, sollte es außerdem zu einer gleichen Einteilung nach den Kompetenzstufen der bosnischen/kroatischen/serbischen Sprache kommen. Da jedoch nur einige der befragten Kinder und Jugendlichen einen muttersprachlichen Unterricht besuchen, käme es nur bei diesen zu einer Klassifizierung nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (durch die Lehrkraft), welches zu einer Benachteiligung und/oder Bevorzugung der restlichen

ProbandInnen führen würde. Jegliche andere Versuche, würden zu keinem einheitlichen und vergleichbaren Ergebnis führen. Es wurden zwar jene muttersprachliche/n LehrerInnen, welche diese Kinder unterrichten, befragt, hier kommt es jedoch nun wieder zu einer Änderung, als ursprünglich geplant.

Da nur bei einigen Kindern und Jugendlichen der/die muttersprachliche LehrerIn als Kontrollorgan und als „EinteilerIn“ nach den Kompetenzstufen fungieren konnte, werden die Erstsprachenkenntnisse der ProbandInnen lediglich in den Sprechfertigkeiten überprüft, da somit eine gewisse „Chancengleichheit“ und auch Einheit, weder mit einer Bevorzugung, noch mit einer Benachteiligung für die ProbandInnen, gegeben ist. Zudem, wie man in der Auswertung sehen kann, kristallisiert sich schon alleine bei der „Überprüfung“ der Sprechfertigkeiten ein eindeutiges Ergebnis heraus und kann somit einen guten und einheitlichen Vergleich der Sprachniveaus erkennen. Das Niveau der Sprechfertigkeiten konnte bei jedem Kind oder Jugendlichen durch die Frage [4] des Interviewfragebogens, welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten Freundes/Freundin abzielt, erfasst werden. Die „linguistische Analyse“ trägt die detaillierte Darlegung der Sprachfertigkeiten, vor allem der Muttersprache, der ProbandInnen zum Inhalt. Jeweils am Ende einer Fallstudie ist eine Einteilung nach dem spezifischen Raster (s.u.) zu finden, welche nochmals zur Aufgabe hat, die Sprachniveaus der ProbandInnen zu klassifizieren. Das Ende des empirischen Teils wird aus einer Zusammenfassung der Auswertung und aus einem Ausblick bestehen.

## 2.2. Einleitung

Alle befragten ProbandInnen sind in Österreich geboren und stellen daher in den meisten Fällen daher die erste Generation, von den in Österreich aufgewachsenen Menschen mit Migrationshintergrund, dar. Diese Aussage lässt sich dadurch belegen, dass alle Elternteile (zumindest Vater oder Mutter) ihren Ursprung in Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Serbien oder Montenegro haben.

Bei nahezu allen befragten Personen wurde entweder Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch oder Jugoslawisch als Muttersprache angegeben.

Jedes befragte Kind beziehungsweise jeder befragte Jugendliche wurde mehr oder weniger mit beiden Sprachen (Deutsch und B/K/S) von Beginn an konfrontiert. Alle befragten Eltern

sind zumindest fähig sich in beiden Sprachen auszudrücken. Einige der Zielpersonen führen ein Leben zwischen zwei Kulturen und Sprachen.

„Identifiziert sich ein zweisprachiger Mensch mit beiden kulturellen/ethnischen Gruppen bzw. fühlt er sich beiden Gruppen, die seine Sprachen sprechen, zugehörig und wird von beiden als Mitglied anerkannt, so gilt er als bikulturell. Monokulturell bedeutet die Identifikation mit nur einer der beiden kulturellen Gruppen.“<sup>86</sup>

Das eben genannte Phänomen *Bikulturalität* ist zumindest teilweise bei den ProbandInnen beobachtet worden. Da der eben erwähnte Begriff nicht nur mit dem Leben zwischen zwei Kulturen assoziiert werden kann, sondern auch das Leben zwischen zwei Sprachen meint, konnte ebenfalls beobachtet werden, dass sich viele bilinguale Menschen dadurch ein eigenes Sprachverhalten aufgebaut haben. Dieses kann oftmals mit dem Begriff Diglossie verbunden werden. Jedoch muss beachtet werden, dass es sich hier nicht um eine „klassische“ Diglossie, sondern um eine Sonderform (s.u.) davon handelt.

Zwar ist die Verwendung und Teilung der zwei Sprachen nicht gesetzlich geregelt, aber dennoch sind einige Gemeinsamkeiten zu beobachten.

Einleitend kann man dazu sagen:

„Am wenigsten in Berührung kommen Sprachen, wenn ihr Gebrauch in einer bestimmten Sprachgemeinschaft geregelt ist, d.h. wenn die beiden (oder mehrere) Sprachen nicht in allen Situationen verwendet werden. Es findet stattdessen eine Verteilung auf Domänen (bestimmte Bereiche) statt: Die klassischen Bereiche sind Familie, Freunde, Arbeitsplatz und öffentliche Sphäre (Institutionen). Das ursprüngliche Konzept der Einteilung in diese unterschiedlichen Bereichen stammt von Ferguson (...): Er spricht von Diglossie als Verwendung von zwei funktional unterschiedlichen Sprachvarietäten (...), die in eine High Variety (=H- Varietät) und eine Low Variety (=L- Varietät) eingeteilt werden. Erste ist reserviert für formelle Funktionen und wird in Institutionen gelernt, letztere wird in informellen Situationen gebraucht.“<sup>87</sup>

Nach dieser Einteilung macht die Autorin jedoch klar, dass hier unter diglossisch nicht einzelne Sprecher oder Sprachen verstanden werden, sondern nur eine ganze Sprachgemeinschaft.<sup>88</sup>

Die These, dass sich der Begriff Diglossie in Verbindung mit der Sprachsituation der ProbandInnen bringen lässt, kann nicht als eine eins zu eins Wiedergabe nach dem Modell von Ferguson beziehungsweise nach der Meinung der Autorin verstanden werden.

---

<sup>86</sup> Gansterer, 2000; S. 16

<sup>87</sup> Riehl, 2004; S. 15

<sup>88</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 15

Da es sich in Fergusons Beispielen um Varietäten der gleichen Sprache oder um genetisch nahe verwandte Sprachen handelt, kann dieses Modell wie gesagt, nicht komplett übernommen werden. Jedoch kann man die Grundzüge der Diglossie auch bei den ProbandInnen eindeutig feststellen.

Wie oben erwähnt, jedoch nicht (zumindest teilweise) in gemischt ethnischen Familien, wird bei den ProbandInnen der vorliegenden Arbeit die Sprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in informellen Situationen und in den Bereichen Familie und Freunde gebraucht, die Sprache Deutsch in formellen Situationen und in Institutionen. Diese Aussage kann jedoch nicht eindeutig als Diglossie nach dem Modell von Ferguson angesehen werden.

Demnach muss hier eine weitere Definition herangezogen werden. In dieser wird die Meinung vertreten, dass Diglossie ein gesellschaftliches Arrangement ist und dass die Varietäten oder Sprachen in unterschiedlichen Kontexten erworben werden.<sup>89</sup>

„Die L- Varietät wird normalerweise zu Hause als Erstsprache gelernt und wird ein Leben lang benutzt, die H- Varietät wird in der späteren Sprachsozialisation außerhalb des Hauses gelernt, meist in Institutionen. Außerdem verlangt der Zutritt zu bestimmten Institutionen wie Schule, Universität oder Regierung auch die Kenntnis der H- Varietät. Die Mitglieder der Sprachgemeinschaft erachten es als wichtig, die richtige Varietät im richtigen Kontext zu gebrauchen (...). Die H- Varietät wird von den Sprechern als höher eingestuft als die L- Varietät (...). So kann man auch innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion zwischen den Varietäten wechseln (=Code- switching) (...). Fishman dehnt damit die Fergusonsche Unterscheidung, die sich auf Varietäten innerhalb einer Sprache bezog, auf genetisch nicht verwandte Sprachen aus. Man spricht in diesem Falle auch von *extended diglossia* (...).“<sup>90</sup>

Diglossie ist demnach ein Phänomen, welches immer wieder in Relation zur Zweisprachigkeit gesetzt wird. Ein Unterschied zwischen den zwei Termini ist, dass der Bilingualismus auf der individuellen/persönlichen Ebene beschreibt, Diglossie hingegen auf der gesellschaftlichen Ebene.<sup>91</sup>

Wenn man demnach beide Perspektiven kombiniert, erhält man vier mögliche Konstellationen:

---

<sup>89</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 16

<sup>90</sup> Riehl, 2004; S. 16-17

<sup>91</sup> Vgl. Dunato Laura: Aspekte des Bilingualismus- historisch- soziologische Entwicklung demonstriert an den Beispielen Kanada und Wales, Diplomarbeit, Wien, 2000; S. 17 verwiesen auf Romaine, 1991; S. 35  
Siehe auch: Riehl, 2004; S. 18

- a) Diglossie mit Bilingualismus
- b) Bilingualismus ohne Diglossie
- c) Diglossie ohne Bilingualismus
- d) Weder Diglossie noch Bilingualismus<sup>92</sup>

An diesem so genannten Vierfelderschema wird aber auch viel Kritik geübt. Denn dieses Schema sei eine „bloße Auflistung der Kombinationsmöglichkeiten, die natürlich sowieso trivial sei.“<sup>93</sup>

Die folgende Konkretisierung besagt, dass der letzte Quadrant nicht existieren kann, dass der dritte Quadrant vom Grad der Stabilität der Diglossie abhängt (d.h. ab wann eine Gesellschaft als nicht mehr diglott gelten kann- dieser Zustand ist jedoch unmöglich feststellbar), dass der zweite Quadrant nicht zutrifft (beschrieben am Beispiel der Herrscher an französischen Höfen im 18. Jahrhundert. Die Herrscher waren zweisprachig, aber nicht diglott. Dies trifft nicht zu, da sie wahrscheinlich keine Dolmetscher brauchten, um deren Diener und Volk verstehen zu können), dass der erste Quadrant, also Diglossie mit Bilingualismus, nach bisherigen Stand der Forschung nicht voneinander zu trennen sind.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 18 verwiesen auf Fishman, 1971; S. 89

<sup>93</sup> Dunato, 2000; S. 18 zitiert nach Lambeck, 1984; S. 65f.

<sup>94</sup> Vgl. Dunato, 2000; S. 18-19 verwiesen auf Lambeck, 1984; S. 66

### 2.3. Bilingualspezifisches Sprachverhalten

Die folgenden Kapitel zeigen mögliche Phänomene (zum Beispiel Interferenz, Entlehnung, Code-switching, Sprachmischung usw.) auf, die sich meist durch Beeinflussung, durch den Kontakt zweier Sprachen, ergeben. Diese Lenkung erfolgt häufiger von der Muttersprache beziehungsweise Erstsprache in Richtung der Zweitsprache.<sup>95</sup>

„Gesellschaften treten in vielfältigen Formen in Kontakt, beeinflussen einander und hinterlassen Spuren. Für die Sprache hat das immer Folgen; in ihr manifestieren sich soziale Prozesse und soziale Auswirkungen jeglichen Kontakts, wie Ansehen und Prestige, aber auch wirtschaftlicher und sozialer Niedergang (...). Die Reaktionen der einzelnen Sprachgemeinschaften auf Sprachkontakte fallen unterschiedlich aus. Kontaktbedingter Wandel und Sprachmischung sind die häufigsten Ergebnisse der Begegnung zwischen zwei oder mehreren Sprachen (...). Eine Sprache, die von solchen Misch- und Wandelprozessen verschont geblieben wäre, existiert im Übrigen nicht; die Vorstellung von einer „reinen“, am End- oder Idealpunkt ihrer Entwicklung angelangten Sprache stellt vielmehr ein in der Linguistik längst aufgegebenes Konzept dar, das auf keine Sprache der Welt zutrifft (...).“<sup>96</sup>

Einige der folgend beschriebenen Phänomene werden häufig als „Fehler“ deklariert.

Wenn man von „Inkorrektheit“ spricht muss man jedoch beachten, dass eine scheinbar „fehlerhafte“ Aussage nicht unbedingt gleich als falsch angesehen werden kann, sondern man muss den gesamten Kontext und Rahmen der ProbandInnen betrachten.

Wenn bei einem/einer ProbandIn eine Sprachmischung (s.u.) aufgewiesen wurde, muss diese nicht unbedingt tatsächlich ein „inkorrektes“ Sprachverhalten sein.

Wenn eine der befragten Personen Deutsch und B/K/S vermeintlich mischt, müssen sich vor der endgültigen Analyse, wie gesagt, unbedingt die gesamten Rahmenbedingungen, in welchen die Aussage getätigt wurde, angesehen werden. Denn wenn ein deutsches Wort wie zum Beispiel „Bezirkshauptmannschaft“ in einem B/K/S gesprochenem Satz vorkommt, kann dies zwar quasi als Sprachmischung eingestuft werden, aber auch als Verwenden eines Zitats und dieses Verhalten kann man nicht unbedingt als „mangelhaft“ ansehen.

„Wesentlich tiefgreifender als die Sprachmischung als Reaktion auf Sprachkontakt ist die schrittweise Aufgabe einer alten zugunsten einer neuen, dominanten Sprache:  
*Gewöhnlich müssen wir von Situationen des Bi/Multilingualismus bzw. der*

---

<sup>95</sup> Vgl. Hinterberger, 1999; S. 62

<sup>96</sup> Brizić, 2007; S. 87 verwiesen auf Hinnenkamp, 2000; S. 96-107, Hinnenkamp & Meng, 2000; Reynolds & Akram, 2001; S. 249-265

*Di/Polyglossie* <sup>97</sup> (...) ausgehen, in denen Muster der Sprachwahl (...) feststellbar sind. Wenn sich diese Muster der Wahl mehrerer Sprachen diachron zugunsten einer (dominanten) Sprache und zuungunsten einer (rezessiven) Sprache verändern, sprechen wir von Sprachverschiebung/Sprachverlagerung/Sprachumstellung (...).<sup>98</sup>

Meistens kommt es zur Dominanz einer Sprache, denn ein Gleichgewicht zwischen den beiden Sprachen ist selten vorzufinden. Das Miteinander der starken und der schwachen Sprache ergibt Bilingualismus. Das eine dominierende Sprache auftritt, kann zwei Gründe haben. Einerseits ist es der unterschiedliche Schwierigkeitsgrad zweier Sprachen und andererseits die Vorkommenshäufigkeit.

Bezüglich des Schwierigkeitsgrades wurden zwei Studien durchgeführt, welche ein gegenteiliges Ergebnis aufwiesen. Die Eine besagt [Studie von Mikeš, 1967 und Imedadze/Uznadze, 1978], dass schwierige Strukturen erst später erworben werden, d.h. nachdem leichtere und zuerst erworbene Strukturen dominant sind. Die Ergebnisse der anderen Studie [Vihman, 1980] legen dar, dass sich ein Kind mit den schwierigen Strukturen befasste und damit jene Sprache dominant wurde. Der Auslöser für Dominanz ergibt sich in allen Fällen aus dem Schwierigkeitsgrad einer Sprache. Es besteht jedoch Uneinigkeit darüber, ob die leichte oder die schwere Sprache dominant wird.

In der Kategorie der Vorkommenshäufigkeit wird Sprache durch die Repräsentanz zur dominanten Sprache. Je mehr Kontakt das Kind oder der Jugendliche zu einer Sprache hat, beziehungsweise je mehr Sprecher es davon in unmittelbarer Nähe gibt, desto mehr dominant wird diese Sprache werden. Da das Kind häufig den meisten Kontakt zur Mutter hat, ist vorerst die *Muttersprache* die Dominante. Durch Veränderung der Umwelteinflüsse, wie Schule (usw.) kann es passieren, dass die dominante Sprache nicht mehr ident der Muttersprache ist.<sup>99</sup>

Einige weitere Phänomene, welche bei zweisprachig aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen oft vorzufinden sind, sind die *Sprachverspätung*, die *Sprachverweigerung* und das *Stottern*. Da jedoch keiner der eben genannten Faktoren auf ein/eine ProbandIn zutrifft, werden diese nicht deutlich ausgeführt.<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> Polyglossische Situation: „Konstellationen, in denen mehr als drei Varietäten nebeneinander gebraucht werden, z.B. in vielen Sprachgemeinschaften in Osteuropa“ → Riehl, 2004; S. 19; Beschreibung zu Diglossie: (s.u.)

<sup>98</sup> Brizić, 2007; S. 87-88 zitiert nach Dressler & de Cillia, 2006

<sup>99</sup> Vgl. Hintenberger, 1999; S. 62- 63

<sup>100</sup> Vgl. Bernd Kielhöfer & Sylvie Jonekeit: Zweisprachige Kindererziehung, 1983, Tübingen; S. 62

Abschließend muss gesagt werden, dass es zumindest je mit einem der folgenden Punkte bei den ProbandInnen zu einer Übereinstimmung kam. Die nächsten Kapitel stellen die Übersicht der möglichen Sprachverhalten (welche größtenteils auf die gesprochene Sprache zutreffen), die tatsächlich bei den befragten Personen beobachtet wurden, dar. Jedes erläuterte Phänomen trägt einen *Kode* (z.B.:SprV 1), welcher einerseits bei der Auswertung der Fallstudien den Lesefluss erleichtern und andererseits Wiederholungen der dargestellten Phänomene vermeiden soll.

### 2.3.1. Code- switching (SprV 1)

Eine der am häufigsten auftretenden Erscheinungen bei bilingualen Personen ist die Mischung der beiden Sprachen [wird hier im allgemeinen Rahmen verwendet. Ist nicht gleich Sprachmischung, siehe SprV 2]. Dabei gibt es mehrere Möglichkeiten, eine Variante davon ist das Code- switching<sup>101</sup>, also der Sprachenwechsel. Dabei verändern sich zum Beispiel die Sprachen beziehungsweise/oder Varietäten nicht, sie treten jedoch in einer sprachlichen Äußerung vermischt auf. Ein Beispiel dazu wäre, dass der erste Teil der sprachlichen Äußerung in der einen Sprache (L1)<sup>102</sup> statt findet und der zweite Teil in der anderen Sprache (L2).<sup>103</sup>

„Code- switching bezeichnet bei Mehrsprachigen den Wechsel von einer Sprache in die andere. Ein solcher Wechsel kann mitten im Satz oder einer Unterhaltung erfolgen. Auf außenstehende Monolinguale wirkt code- switching eher chaotisch und wird fälschlich leicht als Indiz für mangelnde Sprachbeherrschung gedeutet. Diese Eindrücke trügen. Code- switching ist Teil des normalen Sprachverhaltens von Mehrsprachigen.“<sup>104</sup>

Eine Frage stellt sich dabei jedoch, ist Code-switching ein Phänomen, welches nur innerhalb einer ganzen Phrase oder eines Teilsatzes zu finden ist, oder kann man auch von Code-switching sprechen, wenn nur ein Wort in der anderen Sprache getätigt wird?

Hier ist sich die Forschung nicht einig. Einerseits gibt es Forscher, welche die letztere genannte Möglichkeit befürworten, d.h. wenn ein Wort quasi nur ad- hoc in einer bestimmten

---

<sup>101</sup> „Dabei bedeutet der Begriff *code* sowohl *Sprache* (im Sinne einer ausgebauten Schriftsprache), als auch *Varietät* (im Sinne von Dialekt)“ → Riehl, 2004; S. 19-20

<sup>102</sup> L1- Erstsprache; L2- Zweitsprache

<sup>103</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 19

<sup>104</sup> Hinterberger, 1999; S. 71 zitiert nach Wode, 1995; S. 39-40

Äußerung vorkommt und nicht schon in dieser Sprachgemeinschaft fixer Bestandteil des Lexikons in der Varietät vorkommt.<sup>105</sup>

Andererseits sprechen Forscher in diesem Fall von einer *Ad- hoc Entlehnung* beziehungsweise von einer *Ad- hoc Übernahme*<sup>106</sup> oder von *nonce- borrowing*<sup>107</sup>.

„Diese Ad- hoc- Entlehnungen unterscheiden sich aber rein linguistisch nicht von im Lexikon kodifizierten Lehnwörtern. In der Regel zeichnen sich Entlehnungen zwar dadurch aus, dass sie morphologisch und syntaktisch in die Nehmersprache (also die Sprache, in die das Wort entlehnt wird) integriert sind (...). In einer sprachübergreifenden Studie haben Poplack/Meechan (...) herausgefunden, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle von Sprachwechsel bei einzelnen Wörtern diese Wörter eine ähnliche Struktur hatten wie die Basissprache. Sie schlossen daraus, dass die Inhaltswörter, die in Äußerungen der anderen Sprache übernommen werden, fast immer Entlehnungen seien (...). Auf alle Fälle gilt festzuhalten, dass Code- switching einzelne Wörter und auch Mehrworteinheiten bis zu ganzen Sätzen umfassen kann, während Entlehnung immer nur ein Wort (oder eine feste idiomatische Einheit) umfasst (...). Clyne ist zu Recht der Meinung, (...) dass es aber bei instabilen Gesellschaften (wie z.B. den deutschsprachigen Gruppen in Osteuropa) sehr schwierig ist, Code- switching und Entlehnung zu trennen (...).“<sup>108</sup>

Code- switching ist ein spezifisches Sprachverhalten, welches im Normalfall bei individuellem/persönlichem Sprachgebrauch zu beobachten ist.

Es kann zwischen drei Arten unterschieden werden.

- a) Inter- sentential: Hier wird außerhalb der Satzgrenze gewechselt.
- b) Intra- sentential: Der Sprachwechsel vollzieht sich innerhalb eines Satzes.
- c) Tag- switching: Vorkommen von kleineren Ausdrücken, welche immer wieder in einer Rede vorkommen. Diese Ausdrücke sind die kleinsten Teile der Syntax, mit deren Gebrauch man in der Fremdsprache nicht gegen syntaktische Regeln verstößt.<sup>109</sup>

Ursachen für das Sprachverhalten Code- switching sind individuell. Warum es bei den ProbandInnen dazu kommt, soll Aufgabe der Auswertung sein. Es soll nur gesagt werden, dass es hierbei zu einer Unterscheidung zwischen funktionalen und nicht funktionalen Sprachwechsel kommt. Der funktionale Sprachwechsel kann aufgrund äußerer Faktoren (neuer Gesprächspartner, Örtlichkeit, Thema) eintreten und der Nicht Funktionale setzt meist ohne direkte Absicht des Sprechers ein, welches meist durch bestimmte Auslösewörter

---

<sup>105</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 20 verwiesen auf Myers- Scotton, 2002; S. 153

<sup>106</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 20- 21 verwiesen auf Riehl, 2001; S. 61

<sup>107</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 20- 21 verwiesen auf Poplack/Sankoff, 1988; S. 61

<sup>108</sup> Riehl, 2004; S. 21 verwiesen auf Poplack/Meechan, 1998; S. 135 und Clyne, 2003; S. 73

<sup>109</sup> Dunato, 2000; S. 22-23 verwiesen auf Romaine, 1991

(trigger- words: Eigennamen, lexikalische Übernahmen, bilinguale Homophone) hervorgerufen werden kann. Oft ist es jedoch sehr schwierig, ob Code- switching mit oder ohne Absicht hervortritt (d.h. zwischen soziolinguistisch motiviertem und psycholinguistisch motivierten Code- switching) und bleibt der Interpretation des Forschers überlassen.<sup>110</sup>

Weitere Gründe vorweg, sind zum Beispiel, dass die Person jemanden zitieren will und daher das Originalzitat gebraucht. Auch solche Fälle können als Code- switching bezeichnet werden. Außerdem kann Code- switching verwendet werden, wenn man sich verständlich machen will, etwas hervorheben möchte oder um etwas zu wiederholen, um etwas zu erklären. Dieses Sprachverhalten kann besonders bei Kindern und Jugendlichen in Immigrantengesellschaften beobachtet werden.<sup>111</sup>

Wie man folglich sehen kann, gibt es nicht nur Spekulationen über die Gründe, welche Code- switching hervorrufen können, sondern es wird sich auch mit der grammatischen Seite dieses Sprachverhaltens beschäftigt.

„So beschäftigen sich eine Reihe von Arbeiten mit der grammatischen Seite von Code- switching. Sie versuchen festzulegen, an welcher Stelle im Satz oder innerhalb einer Phrase man von einer Sprache in die andere wechseln kann. Man stellt fest, dass gerade Wechsel an Satzgrenzen oder nach einem Teilsatz (...) besonders häufig sind. Aber Code- switching kann auch an sehr vielen anderen Stellen auftreten. Myers- Scotton (2002) u.a. wollen hier bestimmte Beschränkungen (constraints) festlegen, wann der Wechsel möglich ist und wann nicht (...). Danach gibt eine Sprache, die sog. Matrixsprache, den morphosyntaktischen Rahmen für die Äußerung vor (...) und die andere Sprache wird darin „eingebettet“ (=embedded language).“<sup>112</sup>

Demnach und überleitend zum nächsten Kapitel muss gesagt werden, dass man nur dann von Code- switching sprechen kann, wenn der Sprachwechsel innerhalb eines Satzes vollzogen wird und von Code- mixing (Sprachmischung), wenn der Wechsel zwischen den Sätzen stattfindet. Das Sprachverhalten Code- switching trifft zu, wenn eine bestimmte Sprache dominiert und wenn man eine bestimmte Funktion des Sprachwechsels erkennen kann. Das Sprachverhalten Code- mixing hingegen, wenn man nicht feststellen kann, welche Sprache nun Sprache der Interaktion (=Matrixsprache) ist.<sup>113</sup>

---

<sup>110</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 23- 27 verwiesen auf Clyne, 1967ff. und Riehl, 2002; S. 65ff.

<sup>111</sup> Dunato, 2000; S. 23

<sup>112</sup> Riehl, 2004; S. 21-22 verwiesen auf Myers- Scotton, 2002

<sup>113</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 22 verwiesen auf Auer, 1999; S. 309- 332

### 2.3.2. Code- mixing- Sprachmischung (SprV 2)

Innerhalb des Gesprächs erfüllt Code- mixing im Gegenzug zum Code- switching keine Funktion. Die im Moment stärkere Präsenz des Wortes der anderen Sprache, weil diese zum Beispiel öfters verwendet wird, oder zuerst erlernt wurde, ist die häufigste Ursache für Code- mixing. Ein anderer plausibler Grund für dieses Sprachverhalten ist, dass die betroffenen Personen einen Ausdruck in der anderen Sprache äußern, da sie in der einen Sprache das Wort nicht wissen, sich aber korrekt ausdrücken möchten. Oft ist dieses Verhalten den Personen nicht bewusst. Denn vor allem Kinder im Vorschulalter können noch nicht bewusst die einzelnen Sprachelemente der jeweils zugehörigen Sprache zuordnen. Die meisten zweisprachig aufgewachsenen Kinder durchlaufen diese Sprachentwicklungsphase, auch naive Sprachmischung genannt.<sup>114</sup>

„Beobachtungen deuten darauf hin, dass zweisprachige Kinder zunächst von einem Sprachsystem und entsprechend von einem großen, gemischten Wortschatz ausgehen. Dafür spricht u.a., dass sie sich zunächst kaum Äquivalente aneignen, sondern für die meisten Dinge zunächst nur ein Wort in einer der beiden Sprachen erwerben (...), dass die Kinder durchaus in der Lage sind, das „eingemischte“ Wort durch eines der momentan gesprochenen Sprache zu ersetzen, wenn sie einen entsprechenden Impuls von außen erhalten und sich überdies oft bewusst um Einhaltung der Sprachentrennung bemühen (...).“<sup>115</sup>

Hier einige ergänzende Gründe, warum es vor allem bei Kindern zu einer Sprachmischung kommen kann:

- „a) Kinder sind anfänglich unsicher hinsichtlich der situativ angemessenen Sprachwahl, d.h., es handelt sich um ein eher pragmatisches Entscheidungsproblem.
- b) Kinder verfügen anfänglich nicht über die entsprechenden formalen Restriktionen [sic?] des Code-switchings.
- c) Kinder benutzen die eine Sprache, um Lücken in der anderen zu füllen oder um schwierige Konstruktionen zu vermeiden.
- d) Kindliche Sprachmischungen resultieren aus der simultanen Aktivierung beider Systeme, vergleichbar dem Zustandekommen monolingualer Versprecher, die durch miteinander konkurrierende Elemente entstehen.“<sup>116</sup>

Code- mixing ist jedoch nicht nur bei mündlichen Konversationen beobachtbar.

---

<sup>114</sup> Vgl. [http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen\\_in\\_kontakt.htm](http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen_in_kontakt.htm), 30.05.11; 9:14

<sup>115</sup> [http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen\\_in\\_kontakt.htm](http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen_in_kontakt.htm), 30.05.11; 9:15

<sup>116</sup> Hintenberger, 1999; S. 66 verwiesen auf Tracy, 1996; S. 70-92

„Sprachmischungen beschränken sich nicht auf mündliche Unterhaltungen. Da wir in unserem Forschungsprojekt auch schriftliche Daten erhoben haben, können wir zeigen, dass sich Ähnliches auch in umgangssprachlich gehaltenen Briefen findet.“<sup>117</sup>

In wie weit Sprachmischung in Bezug auf die gesprochenen Sprachen bei den ProbandInnen Einzug genommen hat, ist Aufgabe der Auswertung.

Zusammenfassend zu den Themen Code- switching und Code- mixing lässt sich sagen, dass das erst Genannte die Fähigkeit ist, die Sprache anhand von externen Faktoren zu wählen, wie zum Beispiel Situation, Gesprächspartner und Thema der Konversation. Das „Verwenden“ von Code- mixing hingegen zeigt, dass grammatikalische Kompetenzen, pragmatische oder syntaktische Beschränkungen der jeweiligen Sprachen verletzt werden.<sup>118</sup>

Obwohl jegliche Formen von Sprachwechsel, Sprachmischung und der gleichen von Einigen als ein Indiz für eher defizitäre Sprachkenntnisse angesehen werden (s.o.), kann dies nicht immer bestätigt werden, ohne sich die Rahmenbedingungen angesehen zu haben. Denn ein Sprachwechsel [gemeint Code- switching und Code- mixing] kann auch einen wesentlichen und wichtigen Beitrag leisten. Hier sei nur ein Beispiel genannt: Der Redefluss.

„Interessant ist Übrigens, dass Sprachwechsel nicht zu häufigerem Zögern und Abbrüchen führt- ganz im Gegenteil! Wenn alle sprachlichen Ressourcen genutzt und praktisch alle „Register gezogen“ werden können, finden sich weniger Verzögerungen wie äh, ähm oder ungefüllte Pausen als in einsprachigen Redebeiträgen. Dies bedeutet, dass der Sprachwechsel dazu beiträgt, den Fluss eines Redebeitrags aufrecht zu erhalten.“<sup>119</sup>

### 2.3.3. Interferenz (SprV 3)

Grundsätzlich übersetzt heißt Interferenz, *Varietätenüberlagerung*.<sup>120</sup>

Die folgende Definition soll den Begriff konkretisieren:

„Diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr

---

<sup>117</sup> Tracy Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, 2. Auflage, Tübingen, 2008; S. 56

<sup>118</sup> Vgl. <http://email.eva.mpg.de/~wohlgemu/lehre/sprachkontakt/Codemixing.pdf>, 30.05.11; 9:37: Universität Leipzig, Institut für Linguistik, Seminar: Sprachkontakt, Referenten: N. Biermann und A. Quick; 06.01.2009

<sup>119</sup> Tracy, 2008; S. 58

<sup>120</sup> Dunato, 2000; S. 20

als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontakts vorkommen, werden als Interferenzerscheinungen verzeichnet.“<sup>121</sup>

Wie bereits öfters gesehen, sind Mehrsprachige in der Lage zwischen mehreren Sprachen zu wechseln. Folglich sind auch mehrere Sprachen im Gedächtnis präsent. Im Normalfall wird die andere Sprache nicht völlig ausgeblendet, wenn die eine gerade benutzt wird. Die Andere bleibt folglich im Hintergrund und kann jederzeit sofort aktiviert werden. In bestimmten Äußerungen kann die jeweils aktive Sprache nach dem Muster der anderen verändert werden. Dabei spricht man von Interferenz; vor allem in der älteren Sprachkontaktforschung und Sprachlehrforschung. Dieser Begriff sei jedoch negativ behaftet, da dieser übersetzt eigentlich Einmischung bedeutet. Deshalb wird vorgeschlagen, den Begriff *Transferenz* zu verwenden, welches übersetzt *Übertragung* oder *Übernahme* bedeutet.<sup>122</sup>

Der Begriff Transferenz kann wie folgt konkretisiert werden:

„Transference is employed für the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process. Any instance of transference is a transfer.“<sup>123</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird, trotz eben definierten Vorschlag, nicht der Begriff *Transferenz*, sondern der Terminus *Interferenz* verwendet.

Interferenz ist auf lautlicher, grammatischer oder lexikalischer Ebene zu finden.<sup>124</sup>

Das Problem der lautlichen Interferenz entsteht, wenn ein Individuum „ein Phonem des Sekundärsystems mit einem des Primärsystems identifiziert und es bei seiner Hervorbringung als Laut den phonetischen Regeln der Primärsprache unterwirft.“ Bei diesem Sprachverhalten geht es auch um den Rhythmus, die Betonung und die Intonation einer Sprache.<sup>125</sup>

Ein Beispiel dafür wäre, wenn ein Deutsch Sprechender (als Native- Speaker) das B/K/S Wort *koza* [Ziege]/*kosa* [Haar] verwendet. Da manche Menschen nicht den Unterschied zwischen einem stimmhaften [s] und stimmlosen [s] wissen oder/und nicht anwenden können, werden für zwei unterschiedliche Wörter die gleichen Laute verwendet und zwar [kosa]. Dies könnte zu Kommunikationsproblemen mit einem B/K/S Sprechenden (Native- Speaker) kommen.

---

<sup>121</sup> Dunato, 2000; S. 20 zitiert nach Weinreich, 1977; S. 15

<sup>122</sup> Vgl. Riehl, 2004; S. 28 verwiesen auf Clyne 1991a und Riehl, 2001; S. 59

<sup>123</sup> Riehl, 2004; S. 28 zitiert nach Clyne, 1991a; S. 160

<sup>124</sup> Dunato, 2000; S.20

<sup>125</sup> Vgl. und zitiert nach: Dunato, 2000; S. 20 zitiert nach Weinreich, 1977; S. 30

Der Bereich der grammatischen Interferenz umfasst vor allem die Syntax (Wortstellung, Bestimmungswörter, Gebrauch der Pronomina, Präpositionen, Tempus, Modus und Aspekt).<sup>126</sup>

Ein Beispiel, welches diese Ebene der Interferenz widerspiegeln kann ist, wenn man bei einem zweisprachig (B/K/S und Deutsch) aufgewachsenem Kind beobachten kann, dass das B/K/S das Deutsche beeinflusst. Ein Satz, der dies veranschaulicht wäre, wenn ein Kind zu seiner Mutter „*Gib mir Suppe!*“ sagt. Die B/K/S Übersetzung dafür wäre „*Daj mi juhu/supu*“. Dieses Exampel zeigt, dass der B/K/S Satzbau (zumindest teilweise) auf den deutschen Satz übertragen wurde.

Die lexikalische Interferenz „ist für den Sprachwissenschaftler am schwierigsten definierbar. Es geht sowohl um einfache, als auch um zusammengesetzte Wörter und Redewendungen, die von einer Sprache in die andere transferiert werden (...). Das Kind sagt: „Gib´mir mehr Creme auf´s Eis“. Cream bedeutet auf Englisch Schlagobers und das Kind übernimmt einfach das Wort ins Deutsche.“<sup>127</sup>

Dieses Verhalten ist sicherlich bei nahezu allen zweisprachigen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen in mehr oder weniger starken Ausprägung zu beobachten.

Es sind sich jedoch nicht alle Studien darüber einig, dass die Interferenz auf drei Ebenen zu finden ist. Denn zusätzlich wird die Meinung vertreten, dass es phonologische, lexikalische, syntaktische und grammatikalische Interferenzen gibt. Auf diese Aussage wird hier jedoch nicht mehr eingegangen, da dies den Rahmen sprengen würde.<sup>128</sup>

Um die Definition von dem Begriff Interferenz noch näher zu veranschaulichen, kann gesagt werden, dass sich dieses Phänomen in vier Prozessen äußert:

1. *Unterproduktion* (geringe Anwendung oder Vermeidung sprachlicher Strukturen, aufgrund des Schwierigkeitsgrades in einer Sprache)
2. *Überproduktion* (wenn man gewisse Strukturen vermeidet, so treten hingegen andere häufiger auf)

---

<sup>126</sup> Vgl. Dunato, 2000; S. 21

<sup>127</sup> Dunato, 2000; S. 21

<sup>128</sup> Vgl. Hintenberger, 1999; S. 69

3. *Produktionsfehler* (hier seien drei Fehlertypen der geschriebenen und gesprochenen Sprache erwähnt, bei denen es zwischen den Sprachen durch Ähnlichkeiten und Unterschiede zu diesen Fehlern kommt. a) Ersetzungen, b) wörtliche Übersetzungen, c) Abänderungen von Strukturen)

#### 4. *Fehldeutungen*<sup>129</sup>

Es muss bedacht werden, dass der Grad der Interferenz stark variieren kann. Dies kann von unregelmäßiger Sprachvermischung einerseits bis hin zur Sprachbeherrschung beider Sprachen ohne fremden Akzent andererseits führen. Dabei entgehen oft die kleinsten Abweichungen selbst dem linguistisch geschulten Ohr. Bei manchen zweisprachigen Personen umfasst die Interferenz lediglich eine kurze Periode, bei manch anderem können gewisse Einflechtungen aus der Zweitsprache ständig vorkommen.<sup>130</sup>

Einerseits wird der Begriff Interferenz von einigen WissenschaftlerInnen als ein völlig natürliches und sogar eher positiv eingestuftes Phänomen beschrieben. Andererseits kann dieser Terminus auch negativ, in verschiedenen Definitionsvorschlägen, behaftet sein, gekoppelt mit den Sprachmischungen.

„Die einzigen „Störungen“, die wir bei unseren Zweisprachigen feststellen konnten, sind Sprachmischungen und Fehler, d.h., Abweichungen von der Norm der jeweiligen Sprache, die durch Interferenzen verursacht sind.“<sup>131</sup>

Demnach sollen die nächsten Zeilen Definitionsvorschläge beinhalten, welche die beiden Begriffe Sprachmischung [siehe II.2.3.2. und II.2.3.1.] und Interferenz in Relation setzen.

„Sprachmischungen bestehen darin, dass Zweisprachige Wörter, Sätze oder Satzteile ihrer beiden Sprachen d i r e k t „zusammenflicken“. Dabei ist durchaus eine Sprache Grundsprache, die „eingeflickten“ Elemente treten nur punktuell auf und wirken beim Hörer als Fremdkörper. Aus der anderen Perspektive können wir auch sagen, dass Sprachmischungen durch häufiges Umschalten zustande kommen, (...). Auf die Situation der Zweisprachigen übertragen meint der Begriff [Interferenz], dass sich Regeln der beiden Sprachen überlagern und es dadurch zu Umstrukturierungen kommt, was sich nach außen in bestimmten Fehlern manifestieren kann. Der Übergang von der Sprachmischung zur Interferenz ist fließend. Sprachmischung ist

---

<sup>129</sup> Hintenberger, 1999; S. 68 verwiesen auf und zitiert nach Glatz, Wien, 1998; S. 31

<sup>130</sup> Vgl. Rūķe- Draviņa Velta: Mehrsprachigkeit im Vorschulalter, Gleerup/Lund, Lund, 1967; S. 82 verwiesen auf Geissler, 1938

<sup>131</sup> Kielhöfer & Jonekeit, 1983; S. 63

im allgemeinen [sic!] jedoch direkter wahrnehmbar und auch bewusster als Interferenz, weil Elemente beider Sprachen als Fremdkörper aufeinanderstoßen. Bei der Interferenz wirken die Sprachen indirekt aufeinander, es kommt zu internen Veränderungen, die nach außen nicht immer zu erkennen sind.<sup>132</sup>

Zusammenfassend kann Folgendes gesagt werden:

- „1.) Bei Mehrsprachigkeit ist die Interferenz nicht ganz zu eliminieren.
- 2.) Die Interferenz tritt gewöhnlich stärker hervor, wenn die von demselben Individuum beherrschten Sprachen in ihrer Laut- und Formenstruktur einander sehr nahe stehen.
- 3.) Die optimale säuberliche Trennung der beherrschten Sprachen wird bei solchen mehrsprachigen Individuen erreicht, die schon seit Kinderjahren mit diesen vertraut sind und auch später im ständigen Kontakt bleibe, indem sie sich der einen oder anderen Sprache je nach der Muttersprache des jeweiligen Gesprächspartners bedienen.“<sup>133</sup>

Eine Studie von Geissler besagt, dass die ihm bekannten Deutsch und Serbisch sprechenden Kinder nicht zwischen den beiden Sprachen mischen. Dies könnte „an der starken Wesensverschiedenheit der deutschen von der slawischen (...) Sprache“ liegen.<sup>134</sup>

Wie man in den letzten Kapiteln verfolgen konnte, kommt es durch den Kontakt von zwei oder mehreren Sprachen zu gewissen Erscheinungen, welche als völlig natürlich und eher positiv eingestuft werden, sofern das Beherrschen dieser nicht zu enormen Problemen und negativen Konsequenzen führt [siehe II.3.3.5.].

„Mehrsprachigkeit erweitert den Spielraum der Möglichkeiten, um einen Sachverhalt auszudrücken. Variation (sowohl zwischen Dialekt und Standardsprache als auch zwischen verschiedenen Sprachen) schafft neue Wahlmöglichkeiten und begünstigt damit zugleich Sprachwandel. Es wäre geradezu unrealistisch zu erwarten, dass sich Sprachen unter Migrationsbedingungen *nicht* verändern.“<sup>135</sup>

---

<sup>132</sup> Kielhöfer & Jonekeit, 1983; S. 63-64

<sup>133</sup> Rūķe- Draviņa, 1967; S. 83-84

<sup>134</sup> Rūķe- Draviņa, 1967; S. 83 verwiesen auf Geissler, 1938

<sup>135</sup> Tracy, 2008; S. 59

### 3. Klassifizierungen- Einteilungen

#### 3.1. Überblick

Nach den, in den letzten Kapiteln erwähnten, zweisprachig- spezifischen Sprachverhalten kann je nachdem stark oder wie schwach eines der Phänomene ausgeprägt ist, eine Klassifizierung der Sprachniveaus erschlossen werden. Zuerst wird ein Überblick über die Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens gegeben, um danach das spezifische Raster, welches für die ProbandInnen der vorliegenden Arbeit angelegt wurde, zu veranschaulichen. Wie oben erwähnt wurde, wird es lediglich in der deutschen Sprache zu einer Einteilung nach den Kompetenzstufen der ProbandInnen kommen.

#### 3.2. Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Man hat versucht die notwendige Vergleichbarkeit von Bildungsergebnissen in fremdsprachlichen Kenntnissen, mit der Entwicklung und Festlegung von Kompetenzstufen für die bestimmten Sprach- und Kompetenzbereiche, zu erreichen. Diese Entwicklungsprozesse wurden vom Europarat unterstützt und gefördert. Das folgende Ergebnis wurde als Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (*The Common European Framework for Teaching and Learning the Languages*) definiert. Dieser ist für alle Sprachen Europas geeignet und vergleichbar.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist folglich ein von der Europäischen Union und vom Europarat erstelltes Regelwerk. Dieses legt die Rahmenbedingungen fest, wie Fremdsprachen in Europa unterrichtet und Fremdsprachenkenntnisse überprüft werden können. Insgesamt werden alle sprachlichen Fertigkeiten in sechs Kompetenzstufen unterteilt: A1 und A2: Elementare Sprachkenntnisse, B1 und B2: Selbstständige Sprachkenntnisse, C1 und C2: Kompetente Sprachkenntnisse.

Für jede Stufe sind konkrete Beschreibungen und Bewertungen in Hörverstehen, mündliche Produktion, mündliche Interaktion, Leseverstehen, schriftliche Produktion, Beherrschung der Aussprache, Intonation und grammatische Korrektheit.<sup>136</sup>

Für die Erörterung der Sprachfertigkeiten der ProbandInnen in Deutsch wurde die Vorlage der Kompetenzstufen des Europass- Sprachenpass genommen. Diese ist grundsätzlich ein Raster zur Selbstbeurteilung. In der vorliegenden Arbeit wurde dieses Raster quasi zu einer Fremdbeurteilung. Der/Die DeutschlehrerIn des/der ProbandIn stufte in der Befragung die jeweiligen Kenntnisse ein. Die ProbandInnen selbst wurden nicht explizit nach diesen Kompetenzstufen gefragt.

Die Darlegung der verschiedenen Stufen der Sprachkompetenz der ProbandInnen, ist Aufgabe der Auswertung.

### 3.2.1. Raster zur Selbstbeurteilung → siehe Anhang

## 3.3. Spezifisches Raster zu den Sprachkenntnissen

### 3.3.1. Überblick

Dieses Raster soll eine Klassifizierung darstellen, welche besonders auf die Zweisprachigkeit der ProbandInnen ausgelegt ist. Vorerst soll der Raster grafisch und begrifflich dargestellt werden, um in der Auswertung konkret die Sprachkenntnisse der ProbandInnen einzuteilen. Dieses Raster ist nur auf die Sprachen Deutsch und B/K/S (hier sind nur die mündlichen Kenntnisse inkludiert. Es gibt keinen Bezug auf das Schriftbild der befragten Personen in B/K/S). Es soll danach anhand der dann erstellten Erörterung der Sprachkenntnisse, eine Problemanalyse geben, warum es zu den jeweiligen Ergebnissen gekommen ist.

---

<sup>136</sup> Vgl. [http://www.russian-online.net/de\\_start/advanced/lernhilfe/texte.php?auswahl=trki\\_kurz](http://www.russian-online.net/de_start/advanced/lernhilfe/texte.php?auswahl=trki_kurz), 31.05.11; 10:09

### 3.3.2. Einteilung

Das folgende Raster besteht aus drei Hauptgruppen, mit vier Untergruppen. Die drei Hauptgruppen gliedern sich auf in: Absolute Einsprachigkeit (Deutsch), absolute Einsprachigkeit (B/K/S) und absolute Zweisprachigkeit. Der letzte genannte Punkt wäre der zu erreichende Idealzustand [siehe I.2.5.].

Die vier Untergruppen sind Zwischenstufen, welche zu den jeweiligen Hauptgruppen führen.

Diese Klassifizierung wurde, wie oben erwähnt, nur auf die Sprachen Deutsch und B/KS ausgelegt und umfasst keine zusätzlichen Fremdsprachenkenntnisse. Diese werden zwar in der Auswertung dargelegt, spielen aber für dieses Raster keine entscheidende Rolle. Zusätzlich muss gesagt werden, dass unter diesem Punkt nur die standardsprachlichen Kenntnisse beider Sprachen berücksichtigt werden. Falls ein/e ProbandIn demnach nur einen Dialekt, und nicht fähig ist die Standardsprache zu sprechen, wird dies im Raster folglich eher negativ beurteilt. Man könnte davon ausgehen, dass das Verwenden einer *Gassensprache* (Dialekt, Jargon, Umgangssprache)<sup>137</sup> zwar zu Hause und unter Freunden anwendbar ist, wenn es jedoch um offizielle Dinge geht, wird man merken, dass dies *recht unbrauchbar* ist.

Gründe zum Entwurf dieses Raster sind vor allem das Aufzeigen der Sprachniveaus von zweisprachig aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen, um danach zu einer Problemanalyse überzugehen, um einen Einblick zu bekommen, welche Auswirkungen ein muttersprachlicher Unterricht mit sich bringt und jene, wenn man diesen nicht besucht.

Falls die Untersuchungsergebnisse eines/einer ProbandIn mit keiner der Stufen des Rasters in Übereinstimmung gebracht werden kann, ist dies mit dem Begriff Semilingualismus in Verbindung zu bringen [siehe II.3.3.5.]. Da das Raster eine Darstellung ist, in welchem ein/e ProbandIn zumindest fähig ist, eine Sprache hervorragend zu beherrschen, kann die eher negativ behaftete Seite des Semilingualismus darin nicht erfasst werden.

Wie man in der Auswertung sieht, ist die Einteilung in dieses Raster altersadäquat. Zusätzlich muss gesagt werden, dass tatsächlich nur die Ergebnisse dieser Arbeit für diese Klassifizierung verwendet werden.

---

<sup>137</sup> Vgl. <http://www.raetsel-hilfe.de/kr-Slang>, 12.06.11; 18:06

### 3.3.3. Grafik

Die Punkte in der Grafik, die das Raster darstellen, sollen in dieser Form blank angesehen werden. Das heißt, es wird in der Grafik selbst keine Berücksichtigung der Muttersprache geben, sondern es werden beide Sprachen gleichwertig betrachtet. Es wird versucht, eigene und noch nicht vorhandene *Kodes* dafür zu verwenden. Wenn diese (ohne nach ausführlicher Recherche welche gefunden zu haben) schon vorhanden sein sollten, ist die Auswertung derer nicht in Verbindung mit diesen zu setzen.

Zusätzlich bedeuten die verwendeten Zahlen in diesem Zusammenhang keinerlei Klassifizierung, sondern stellen willkürliche, nur für die vorliegende Arbeit entworfene, Kodes dar.

Typ 4a → Typ 3a → Typ 2a → Typ 1 ← Typ 2b ← Typ 3b ← Typ 4b

### 3.3.4. Beschreibung der Kodes

*Typ 4a:* Absolute Einsprachigkeit, Deutsch. Hier ist es dem/der ProbandIn nicht möglich, sich in B/K/S auszudrücken (Hier ist es der Person nicht möglich sich mit einfachen und normalen Sätzen in B/K/S auszudrücken, ausgenommen Begrüßung/Verabschiedung usw.). Die deutsche Sprache übernimmt in dieser Stufe eindeutig die Rolle der Muttersprache, der Erstsprache und der absolut dominanten Sprache.

*Typ 3a:* Leichte Zweisprachigkeit. Dominante Sprache: Deutsch, geringe Ausdrucksfähigkeit in B/K/S. Unter diesem Punkt ist der/die ProbandIn fähig, sich mit einfachen und überlebensnotwendigen Dingen in B/K/S auszudrücken. Zusätzlich kann unter diesem Punkt eine starke Sprachmischung [siehe II.2.3.] beobachtet werden. Deutsch ist absolut die dominierende Sprache. Dem/der ProbandIn ist es jedoch möglich auch einfache Dinge in B/K/S zu verstehen. Komplexe Satzbauten, Grammatik, Intonation, ausreichender Wortschatz sind nicht vorhanden. Unter diesem Punkt könnte B/K/S sogar die Muttersprache sein. Durch unzureichende Pflege und dadurch entstehendes Vergessen der bosnischen/kroatischen/serbischen Sprache, könnte sich das Sprachniveau auf dieser Stufe befinden.

*Typ 2a:* Starke Zweisprachigkeit. Noch immer dominierende Sprache: Deutsch. Gute bis ausreichende Kenntnisse in B/K/S. Auf dieser Stufe ist es dem/der ProbandIn möglich, sich in beiden Sprachen ohne Probleme und gut zu verständigen. Deutsch ist jedoch immer noch dominanter. Der/die ProbandIn hat jedoch keine Schwierigkeiten sich mit Native- Speakern und auch im Herkunftsland (Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Serbien, Montenegro) zu verständigen. Intonation und Wortschatz sind auf sehr hohem Niveau. Meistens kann auf dieser Stufe beobachtet werden, dass sich Stufe *Typ 2a* bei längerem Auslandsaufenthalt in einem der eben erwähnten Länder, auf Stufe *Typ 1* erhöhen kann. Der Einklang und die gute Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule in beiden Sprachen machen dieses Niveau möglich, auch wenn der/die ProbandIn in Österreich ansässig ist. Es ist ausreichende Sprachpflege gegeben. Der/die ProbandIn kann entweder Deutsch oder/und B/K/S als Muttersprache haben. Durch Wohnen in einem deutschsprachigen Land, wird jedoch die deutsche Sprache präferiert.

*Typ 1:* Absolute Zweisprachigkeit. Ausgewogenheit zwischen den Kenntnissen der deutschen und der bosnischen/kroatischen/serbischen Sprache. Dem/der ProbandIn ist es gleichgültig auf welcher Sprache sich verständigt wird. Oft werden beide Sprachen als Muttersprachen angegeben. Meistens pflegen jene Personen, welche sich in dieser Stufe befinden, intensive Kontakte sowohl zu B/K/S, als auch zu Deutsch sprechenden Menschen. Zusätzlich kann diese Stufe meistens nur durch den zusätzlichen Besuch des muttersprachlichen Unterrichts erreicht werden, umfasst deshalb auch die ständige und ausgewogene Förderung der Lese- und Schreibkenntnisse. Demnach kann auch über komplexere Themen diskutiert und argumentiert werden. Hier wäre es der Person möglich, in beiden Sprachen die Reifeprüfung abzulegen.

*Typ 2b:* Starke Zweisprachigkeit: Dominierende Sprache: B/K/S; Deutsch auf sehr hohem Niveau. Der/die ProbandIn präferiert sich auf B/K/S auszudrücken, kann jedoch alle Situationen, welche mit der deutschen Sprache zu tun haben, ohne Probleme bewältigen.

*Typ 3b:* Leichte Zweisprachigkeit, dominante Sprache: B/K/S, Geringe Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache. Intonation und Ausdruck auf Deutsch sehr beeinflusst durch das B/K/S. Oft werden gewisse bosnische/kroatische/serbische Satzstrukturen im deutschen Satz verwendet. Dem/der ProbandIn ist es möglich, sich mit einfachen Sätzen in der deutschen Sprache auszudrücken. Im B/K/S hingegen gute bis sehr gute Ausdrucksfähigkeit.

*Typ 4b:* Absolute Einsprachigkeit, B/K/S. Dem/der ProbandIn ist es nicht möglich, sich in der deutschen Sprache auszudrücken, ausgenommen „allkenntliche“ Ausdrücke (wie zum Beispiel: *Guten Tag, Danke*, usw.). Es gibt keinerlei Kenntnis der deutschen Grammatik, Syntax und Intonation. Der Wortschatz ist auf sehr niedrigem Niveau.

Je mehr Kenntnisse in *Deutsch*:

Grammatik, Intonation, Aussprache, Lesevermögen, Schreibvermögen, Leseverständnis, Ausdrucksfähigkeit und Hörvermögen

und *B/K/S*:

Intonation, Ausdrucksfähigkeit und Wortschatz vorhanden sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, die Stufe der absoluten Zweisprachigkeit zu erreichen. Alle diese Punkte beeinflussen das Ergebnis.

### 3.3.5. Semilingualismus (SprV 4)

Die letzte Kategorie, welche zwar nicht im Raster selbst berücksichtigt wurde, jedoch einen wichtigen Punkt darstellt, ist die des Semilingualismus.

Man spricht von Semilingualismus beziehungsweise von „Halbsprachigkeit“, wenn Kinder beide Sprachen (in diesem Falle B/K/S und Deutsch) unzureichend erwerben und/oder beherrschen. Diese Tatsache sei das Resultat aus ihrer besonderen Situation zwischen Elternhaus und Schule, dem gebrochenem Verhältnis zur Muttersprache und der Verpönung in den sich monolingual/einsprachig verstehenden politischen und schulischen Institutionen.<sup>138</sup>

Wie oben bereits erwähnt wurde, kann von Bilingualismus/Zweisprachigkeit dann gesprochen werden, wenn ein guter sprachlicher Input in beiden Sprachen gegeben ist und wenn auch eine einigermaßen gleiche Wertschätzung der Sprachen vorhanden ist.

Wenn es zu einer unklaren Trennung, sei es Personen- oder Kontextbezogen, der Sprachen, oder zu einer sozio- emotionalen Abwertung einer oder beider Sprachen kommt, gerade beim Erwerb der Sprachen, kann dies zu einer Verunsicherung des Kindes und zu einer unzulänglichen Beherrschung einer oder beider Sprachen führen. Das daraus entstandene Resultat wird als *Semilingualismus*, *subtraktive Zweisprachigkeit* oder als *doppelte Halbsprachigkeit* bezeichnet. Ein geringer oder passiver Wortschatz, Einschränkungen des Redeflusses, Unsicherheiten, Artikulationsschwierigkeiten und Probleme bei zeitlichen Abläufen und Sinnzusammenhänge richtig wiederzugeben, können die möglichen daraus entstehenden Probleme sein. Wie bereits erwähnt hat die Kompetenz der Erstsprache eine wesentliche Auswirkung auf den sequentiellen Zweitspracherwerb.<sup>139</sup>

Der Begriff Semilingualismus wurde das erste Mal im Jahre 1962 von Nils Erik Hansegård erwähnt. Er war Philologe und Linguist, welcher in anthropologischer und historischer Tradition schrieb. Er teilte das linguistische Kommando/den linguistischen Befehl in sechs Gruppen ein. Er beschrieb den Begriff Semilingualismus als ein defektives Kommando/einen

---

<sup>138</sup> Vgl. Buz Metin: Literatur der Arbeitsemigration in der Bundesrepublik Deutschland, Eine literatursoziologische Studie zu Thematik, Schreibweise und Sprachgebrauch in Texten der 1. und 2. Generation der Arbeitsemigranten sowie Überlegungen zur Definitions- und Differenzierungsproblematik der Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik, Tectum Verlag, Marburg 2003, Zugl.: Frankfurt am Main, Univ. Diss., 2002; S. 95

<sup>139</sup> Vgl. Wilken Etta: Sprachförderung bei Kindern mit Down- Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK- Systems, 10. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart, 2008; S. 105-106

defektiven Befehl bei Bilingualen in einer der sechs Gruppen. Die ersten drei Gruppen, welcher er isoliert, sind mehr quantitativ und haben mehr mit der „lanque“- Seite des linguistischen Befehls/des linguistischen Kommandos zu tun. Die anderen drei Gruppen sind mehr qualitativ und haben mit der „langage“- Seite<sup>140</sup> zu tun.

Hansegård's Einteilungen in sechs Aspekte, umfasst Folgendes:

- Das Repertoire an Wörtern und Phrasen, welche verstanden oder in einer Rede aktiv verwendet werden.
- Die linguistische Korrektheit, welche „the ability to understand correctly and to realize in a speech act such elements of a language as phonemes, intonation, stress, suffixes, etc.“ umfasst.
- Der Grad der Automatisierung ist das Ausmaß am Verstehen und aktivem Verwenden einer Sprache, welche in einer bewussten Überlegung, ohne Blockaden und anderen Hemmnissen/Hindernissen, geschieht.
- Die Möglichkeit neue Wörter zu kreieren oder zu benutzen.
- Die Kontrolle über die kognitive, emotive und willentliche Funktion der Sprache.
- Der Reichtum oder die Armut im individuellen Sinn, das heißt, dass Lesen oder Hören eines bestimmten linguistischen Systems ruft lebendige und widerhallende semantische Bilder hervor, oder nicht.<sup>141</sup>

Hansegård erklärt weiter:

„We may, if we consider, the matter from the 'lanque' side, describe a bilingual individual as semilingual, if he/she shows quantitative deficiencies (smaller vocabulary, etc.) compared with those who speak the languages as their only language, and who have the same individual prerequisites (social group, school education, etc.), and if the bilingual in addition to this deviates more from the normal for the two languages and has a lower degree of automatism than monolinguals (see

---

<sup>140</sup> „lanque“ und „langage“ sind zwei Begriffe, geprägt von De Saussure. Die erste Begrifflichkeit umfasst den individuellen Sprachgebrauch und die zweite Begrifflichkeit meint die allgemeine Fähigkeit des Menschen eine Sprache zu benutzen in Bezug auf Kommunikation. → siehe Skutnabb- Kangas Tove: Bilingualism or not. The education of Minorities, Multilingual Matters 7, Sweden, 1981; S. 253 verwiesen auf De Saussure, 1959

<sup>141</sup> Vgl. und zitiert nach Skutnabb- Kangas, 1981; S. 250- 253 verwiesen auf Hansegård, 1975; S. 8

aspects 1-3- above). This is probably what many people have understood semilingualism to be (...).<sup>142</sup>

Schließlich definiert er in weiterer Folge den Begriff in Bedingungen der drei Aspekte mehr zentriert zu ihm:

„We have a case of semilingualism (aspect 5) if an individual cannot give full linguistic expression to her feelings, or is not fully affected emotionally by a language (...). An individual may well speak Swedish correctly and fluently but the emotional experience behind the flow of words seems meagre. The explanation of this lack, and other relating to aspects 4 and 5, can lie in a poverty of individual semantic experiences (aspect 6).“<sup>143</sup>

Die Begriffe „Halbsprachigkeit“, „doppelte Halbsprachigkeit“ und auch „Semilingualismus“ haben einerseits durch Untersuchungen zur Sprachkompetenz in beiden Sprachen an Bedeutung gewonnen, andererseits werden diese von einigen WissenschaftlerInnen abgelehnt, da sie falsche Vorstellungen hervorriefen. Denn es wird gesagt, dass ein Kind nicht „halbe“ Sprachen erwirbt, sondern es ist vielmehr der sprachliche Handlungsraum eingeschränkt. Demnach sollte besser der Begriff (doppelte) Sprachverarmung verwendet werden.<sup>144</sup>

„Bei dieser Argumentation wird übersehen, daß es sich hier nicht um das Problem reduzierter Sprachkenntnisse handelt, sondern um die fehlende Anerkennung der Mehrsprachigkeit in den schulischen Institutionen und um die eingeschränkte Verwendungsmöglichkeit der Erstsprache in der Emigration. Diese Bedingungen beeinträchtigen die Möglichkeiten, die Erst- und Zweitsprache umfassend zu erwerben. Die sprachliche Verarmung ist nicht aus der Emigration zu erklären. Sie kann aufgrund der technischen Entwicklung, der Einflüsse der Medien und der bestehenden sozialen Unterschiede in jeder Gesellschaft jede Sprache betreffen. Der Spracherwerb der Emigrantenkinder aber erfolgt ungesteuert. Daher wird hier ihre Sprache als doppelte Halbsprachigkeit bezeichnet (...).“<sup>145</sup>

Den Begriff Semilingualismus konkret und allgemein gültig zu definieren, scheint wie bei vielen anderen Begrifflichkeiten (wie Bilingualismus etc.), unmöglich zu sein. Letztendlich muss stets daran gedacht werden, dass Sprache kein statisches Konstrukt ist und unter ständigen Entwicklungsprozessen steht, welche von vielen Faktoren beeinflusst werden. Daher scheint die Vorstellung von nur halb ausgebildeten und dauerhaft festgelegten Sprachfertigkeiten als unangebracht.<sup>146</sup>

---

<sup>142</sup> Skutnabb- Kangas, 1981; S. 253-254 verwiesen auf Hansegård, 1975; S. 8

<sup>143</sup> Skutnabb- Kangas, 1981; S. 254 verwiesen auf Hansegård, 1975; S. 8

<sup>144</sup> Vgl. Buz, 2003; S. 95 verweisen auf Müller, 1973; S. 135

<sup>145</sup> Buz, 2003; S. 95

<sup>146</sup> Vgl. Wlossek Isabella: Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund im Elementarbereich unter der besonderen Berücksichtigung der Erstsprache am Beispiel des Augsburger Stadtteilmütter- Projekts. Eine qualitative Untersuchung, Grin Verlag, Magisterarbeit, 1. Auflage, Norderstedt, 2010; S. 21

### 3.3.6. Mischsprache (SprV 5)

Bei einigen ProbandInnen konnte dieses Sprachverhalten registriert werden. „Es ist immer wieder zu beobachten, dass in doppelsprachigen Familien eine familieneigene Mischsprache entsteht.“<sup>147</sup>

Hierbei muss beachtet werden, dass dieses Phänomen unter dem Begriff „doppelsprachig“, im Falle der Zielpersonen der vorliegenden Arbeit, nicht nur in „gemischtethnisch“, also ein Elternteil ist Deutsch sprechend und der andere B/K/S sprechend, sondern auch in einer vermeintlich „einsprachigen“ Familie, beobachtet werden kann, welches durch den meist ständigen Kontakt zur österreichischen Gesellschaft hervorgerufen wurde.

Die so genannte Mischsprache, in diesem Fall Deutsch und B/K/S, ist jedoch oftmals nicht nur auf das Vorkommen im Elternhaus beschränkt, sondern kann sich ebenso zwischen Gleichaltrigen vollziehen.

„Dieses Verhalten zeigt sich insbesondere in der Kommunikation der Jugendlichen untereinander (...). Die Mischsprache wird in einer bestimmten Bezugsgruppe in bestimmten Situationen gewählt.“<sup>148</sup>

Da jedoch, wie man in der Auswertung der Fallstudien sehen kann, nahezu keines der befragten Kinder beziehungsweise Jugendlicher mäßigen bis regelmäßigen Kontakt zu Gleichaltrigen, welche sich in der selben Sprachsituation befinden, haben (wenn solch eine Situation vorzufinden ist, sprechen jene Kinder beziehungsweise Jugendlichen entweder nahezu „reines“ B/K/S oder lediglich Deutsch), ist dieses Phänomen der Mischsprache nahezu ausnahmslos auf die Familiensituation beschränkt.

Es kann von einer Mischsprache ausgegangen werden, wenn gewisse Verhalten wie Sprachmischungen und Interferenzen regelmäßig auftreten, also wenn sie gewissermaßen zum Standard des Zweisprachigen gehören. In Bezug auf die Familienlage ist es häufig der Fall, dass sogar sehr sprachbewusste Eltern, welchen es vorerst gelingt, beide Sprache korrekt zu trennen, mit der Zeit eine Neigung verspüren, dass sie den konsequenten und „reinen“ Gebrauch der Nicht- Umgebungssprache zugunsten der Umgebungssprache aufgeben. Dabei wird folglich begonnen, Wörter der Umgebungssprache in die Muttersprache einfließen zu lassen. Unter diesem Druck der so genannten Umgebungssprache kann es sogar vorkommen,

---

<sup>147</sup> Kielhöfer & Jonekeit, 1983; S. 64

<sup>148</sup> Seddik Bibouche (Hrsg.): Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen für die Praxis, Juventa, Weinheim und München, 2006; S. 98

dass die ursprüngliche starke Sprache soweit abschwächt, dass die häufigen Mischungen zum Standard werden und innerhalb der Familie als Norm angesehen wird. Nicht selten kann dieses Vorbild der Mischsprache für die Kinder zum Verhängnis werden, da so keine der beiden Sprachen richtig gelernt werden.<sup>149</sup>

Dieses Verhalten, sowohl von den Eltern ausgehend, als auch von deren Kindern, konnte bei nahezu allen befragten Familien beobachtet werden. Näheres dazu kann man in den Fallstudien nachlesen.

---

<sup>149</sup> Vgl. Kielhöfer & Jonekeit, 1983; S. 64

## 4. Auswertung

### 4.1. Überblick

In den folgenden Kapiteln kommt es zur Darlegung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum Thema *(Ver)lernen der Muttersprache im Unterricht*. Diese gliedern sich in insgesamt vierzehn Fallstudien. In jeder dieser Fallstudien kommt es zu einer umfassenden Darstellung der Sprachfertigkeiten von den befragten zweisprachig aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen, sowie zu einer Erörterung der Ursachen, die zu den Sprachniveaus, auf welchen sich die ProbandInnen im Augenblick befinden, geführt haben. Nach einer Einführung in die allgemeine Wohn- und Lebenssituation des/der Probanden/Probandin, gibt es eine Einteilung nach Mikro-/Makro- und Mesofaktoren, welche unter anderem eine Zweisprachigkeit beeinflussen können. Diese sind auf jeden/jede Probanden/Probandin abgestimmt. Da einige dieser Faktoren in der Tabelle (Mikro-/Makro-/Mesofaktoren), die nach der Beschreibung der letzten Fallstudie zu finden ist, nicht detailliert dargelegt werden können, kommt es bei den „Kommentaren“ (direkt in den Fallstudien) zu einer näheren Beschreibung.

Wie unter Punkt [II.1.] beschrieben, wurden Kinder aus Volksschule, Hauptschule [Neue Mittelschule] und Gymnasien interviewt. Durch die Gewährleistung der Anonymität aller TeilnehmerInnen (der Befragung), werden lediglich die Schultypen, welche das Kind beziehungsweise der Jugendliche besucht, angegeben.

Einige der teilnehmenden Schulen bieten „Kroatisch“ und/oder „Burgenlandkroatisch“ (manchmal wird auch der Begriff B/K/S verwendet, zum Beispiel auf der Internetseite einer Schule) als Freiwach, Wahlfach, unverbindliche Übung oder als muttersprachlichen Unterricht an, welcher in der zu verfügbaren Stundenanzahl variiert. Dennoch nehmen einige der ProbandInnen dieses Angebot nicht wahr.

Am Ende der Auswertung wird ein Resümee nochmals die Untersuchungsergebnisse konkret zusammenfassen. Der darauf folgende Ausblick soll mögliche Verbesserungsvorschläge zum Inhalt tragen. In den folgenden Kapiteln soll nun die Forschungshypothese [siehe II.1.] verifiziert oder falsifiziert werden.

## 4.2. Fallstudien

### 4.2.1. Schultyp- Gymnasium Unterstufe

#### 4.2.1.1. (1.) Fallstudie

##### 4.2.1.1.1. Einführung

ProbandIn (1) besucht das Gymnasium und befindet sich zur Zeit der Befragung in der Unterstufe. Er/Sie lebt in einem gut funktionierenden Familienverband. Die ganze Familie, bestehend aus Vater, Mutter und großem Bruder, unternehmen viele Freizeitaktivitäten gemeinsam und unterstützen ihn/sie in jeglicher Hinsicht. Charakterlich wird ProbandIn (1) als sehr wif, intelligent, aufmerksam und respektvoll anderen gegenüber beschrieben. Die Familiensprache ist Kroatisch (*štokavisch/ijekavisch*), welche er/sie auch als seine/ihre Muttersprache angibt. Beide Elternteile stammen aus Kroatien. Die gesamte Familie versucht außerdem den Kontakt zur „Heimat“ zu pflegen, in dem sie fünf bis acht Mal im Jahr nach Kroatien fahren, um dort lebende Verwandten zu besuchen.

Das geführte Interview mit der Mutter hat ergeben, dass sie in Kroatien vorerst die 8- jährige *osnovna škola* und danach eine 4- jährige Schullaufbahn in der Wirtschaftsschule mit abschließender Matura absolviert hat. Die Eltern des/der ProbandIn (1) befinden sich nun seit 21 Jahren in Österreich und beide Elternteile beherrschen die deutsche Sprache auf sehr hohem Niveau. Die Mutter ist derzeit als Verkäuferin angestellt und muss deshalb über gute Deutschkenntnisse verfügen.

Beide Elternteile bevorzugen es zwar, sich auf Kroatisch auszudrücken, verspüren jedoch keine Unsicherheit oder Abneigung gegenüber der deutschen Sprache.

Die Mutter besuchte zudem einen Deutschunterricht in Kroatien vor der Auswanderung. Der Aufenthalt in Österreich begünstigte die Pflege der deutschen Sprache durch Konversation mit „Einheimischen“, durch das Lesen von deutschsprachigen Büchern und durch das Verfolgen von deutschsprachigen Fernsehsendungen.

Beide Elternteile pflegen in Österreich einerseits Freundschaften mit B/K/S sprechenden Leuten andererseits besteht jedoch mehr Kontakt zu Deutsch sprechenden Freunden. Nach einer Selbstangabe beherrscht die Mutter die kroatische Grammatik wissentlich nicht mehr,

sondern sie spricht beziehungsweise schreibt nach Intuition. In der deutschen Grammatik stellt häufig die Verwendung der Artikel ein Problem dar.

Zusätzlich beherrscht die Mutter die englische Sprache, welche für sie nicht schwierig war zu erlernen.

Der/die ProbandIn (1) lernte als Erstsprache/Muttersprache Kroatisch und begann erst mit dem Eintritt in den Kindergarten Deutsch zu lernen. Er/Sie benötigte laut eigenen Angaben der Eltern in der deutschen Sprache nie eine zusätzliche Förderung. Nach Angaben der/des ProbandIn (1) fühlt er/sie sich im Verwenden der deutschen Sprache jedoch sicherer, gegenüber dem Verwenden der kroatischen Sprache. Der/die ProbandIn (1) erlernte als 1. lebende Fremdsprache in der Schule Englisch, welches ihm/ihr keine Mühen bereitete. Eine der Interviewfragen zielte darauf ab, die/den Probanden/In (1) nach der Freiwilligkeit des Erlernens der Sprache zu fragen. Er/Sie gab an, dass es ein „Freiwillig mit Muss“ war. Nun ist er/sie dieser Methode, welche von den Eltern gesetzt wurde, dankbar. Denn es wurde von Geburt der/des ProbandIn (1) darauf abgezielt, dass er/sie lediglich, bis in den Eintritt in den Kindergarten, Kroatisch spricht. Wenn ein/eine B/K/S sprechende/r FreundIn bei ihm/ihr zu Besuch war, und diese zwei Freunde miteinander Deutsch redeten, korrigierte der Vater oder die Mutter die beiden und sie mussten sich fortan auf kroatischer Sprache unterhalten.

Der/die ProbandIn (1) sagt weiter: *„Manchmal müssen wir Kroatisch reden!“* Auch bei jeglichen Besuch im Herkunftsland der Eltern, Kroatien, ist es dem/der ProbandIn (1) keine Mühe sich mit den Großeltern zu unterhalten. Der/die ProbandIn (1) ist fähig sich, in beiden Sprachen in der Standardsprache, auszudrücken. Der Bruder des/der ProbandIn (1) sagt: *„Er/Sie versucht Dialekt zu sprechen, es funktioniert aber nicht...!“*

Bei den Hausübungen bekommt der/die ProbandIn (1), wenn nötig, elterliche Hilfe; dies variiert zwischen deutscher und kroatischer Sprache. Die ganze Familie ist römisch-katholisch.

#### 4.2.1.1.2. Linguistische Analyse

Das Interview hat ergeben, durch Angabe der Mutter, dass ihr Kind, ProbandIn (1), geringe Fehler in der kroatischen Sprache macht. Die am meisten Vorkommenden sind: Grammatikfehler (Mehrzahl) und wenn er/sie das entsprechende Wort in kroatischer Sprache nicht weiß, wechselt er/sie in die deutsche Sprache. Da es dem/der ProbandIn (1) bewusst ist, dass er/sie die Sprache wechselt, in diesem Fall meistens durch mangelnden Wortschatz, kann

hier von (SprV 1), also nicht von Code- mixing (SprV 2), sondern von Code- switching geredet werden. Demnach konnten auch Interferenzerscheinungen (SprV 3), besonders auf grammatischer und lexikalischer Ebene, beobachtet werden. Semilingualismus (SprV 4) und/oder eine Mischsprache (SprV 5) ist nicht vorzufinden.

Die Eltern selbst sprechen „reines“ Kroatisch und es gibt nur geringes Vorkommen von deutschen Wörtern, diese sind lediglich von Zitatcharakter geprägt. Ein Beispiel dafür ist das deutsche Wort „Bezirkshauptmannschaft“. Alle anderen Ausdrücke, auch auf Schulisches bezogen, finden immer eine kroatische Entsprechung.

Frage [4] aus dem Interviewleitfaden konnte von dem/der ProbandIn (1) ohne Sprachmischungen [im Allgemeinen Sinn] beantwortet werden: *„Prvi sat imam njemački, onda imam engleski...Moj prijatelj ima smeđu kosu i ima jednog zeca...!“*

Wie man erkennen kann, ist es dem/der Probanden/Probandin (1) beim Beantworten der Frage [4] möglich, sich ohne Fehler auszudrücken. Zusätzlich bereitete es ihm/ihr kein Schamgefühl und/oder Angst wenn ich sie/ihn auf B/K/S ansprach, sondern er/sie beantwortete jede auf Deutsch gestellte Frage auf Deutsch und jede auf B/K/S gestellte Frage auf B/K/S.

#### 4.2.1.1.3. Kommentare

Einteilung nach den Mikro-/Makro- und Mesofaktoren, siehe [II.4.3].

**\*\*<sup>a</sup>** Motivation in der Zweitsprache: Die Motivation in der Zweitsprache ist bei ProbandIn (1) sehr ausgeprägt vorhanden. Er/Sie integriert sich gut in der deutschsprachige Gesellschaft, sei es in schulischen oder außerschulischen (Besuch der regelmäßigen Chorstunden, Deutsch sprechende Freunde) Bereichen. Zusätzlich besucht er/sie die AHS, was auf gute Deutschkenntnisse und/oder gute Integration in die deutschsprachige Gesellschaft zurückzuführen ist. Nach Angaben der/des Deutschlehrers/In von ProbandIn (1) befindet er/sie sich auf Niveau- Hören: C2, Lesen: B2, an Gesprächen teilnehmen: C2, zusammenhängendes Sprechen: B2 und Schreiben: B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Der/Die DeutschlehrerIn sagt: *„Das einzige was bei ihm/ihr zu Problemen führt, ist die Rechtschreibung. Dies ist jedoch nicht auf eine andere Muttersprache zurückzuführen, denn manche Deutsch sprechenden muttersprachlichen Kinder sind um einiges schlechter als*

*er/sie. Er/Sie ist stilistisch extrem gut.*“ Die deutsche Sprache wurde seit dem Eintritt in den Kindergarten gelernt.

**\*\*<sup>b</sup>** Erstsprache: In Hinsicht auf die Erstsprachkompetenzen wurde zwar mit dem/der muttersprachlichen LehrerIn eine Befragung durchgeführt, diese wird hier jedoch, zwecks Bewahrung der „Chancengleichheit“ und Einheit gegenüber den anderen befragten Personen nicht dargelegt. Demnach werden hier nur die Kompetenzen der gesprochenen Sprache beschrieben. Diese sind demnach sehr gut und gefestigt. Wie oben erwähnt, verfügt ProbandIn (1) sowohl in Deutsch als auch in seiner/ihrer Muttersprache über gute Kenntnisse und lässt kein Schamgefühl oder Angst sich auf Kroatisch zu verständigen erkennen. Interviewfrage [4], welche auf die Beschreibung eines Schultages und des/der besten FreundIn abzielt, konnte ohne jegliche Sprachmischung und auch grammatikalisch korrekt (Ausschnitte s.o.) beantwortet werden. Es sind zwar einige „Fehler“, nach Angaben der Mutter, wie manchmal vorkommende Vertauschung der Mehrzahl, als auch, beim Sprechen eines komplexeren Satzes, fehlender Wortschatz, zu vermerken. Diese sind hier jedoch altersadäquat anzusehen und ist demnach ein völlig natürliches Verhalten, welches auch in der deutschen Sprache beobachtet werden konnte. Der/die KroatischlehrerIn über seine/n SchülerIn: *„Er/Sie ist sehr begabt und bekommt gute elterliche Unterstützung. Ich sehe ihn/sie als zukünftige/n Maturanten/Maturantin. Er/Sie ist ein/eine VorzeigeschülerIn. Die LehrerInnen und Eltern sind ein gutes Team, um ihn/sie bestmöglich zu unterstützen und sprachlich voran zu bringen!“* Er/sie besucht regelmäßig für zwei Stunden in der Woche den muttersprachlichen Unterricht.

**\*\*<sup>c</sup>** Erstsprachkompetenzen der Eltern: Durch Führen des Interviews, als auch nach den Angaben des/der Kroatischlehrers/In, sind beide Elternteile sehr gefestigt in der Erstsprache und durch konsequentes Durchsetzen und Pflege der kroatischen Sprache (zumindest im Familienkreis) können die guten Erstsprachkompetenzen der Eltern als Vorbild für die Kinder dienen. Damit verbunden ist auch der elterliche Input, welcher zudem (was man auch an den guten Leistungen in beiden Sprachen des/der Probanden/Probandin (1) sehen kann) ausreichend vorhanden ist. Da in der ersten Fallstudie beide Elternteile Kroatisch sprechend sind, ist der elterliche Input- Anteil natürlich höher als bei einer gemischt ethnischen Familie. Beide Elternteile legen zudem sehr viel Wert auf das Verbessern der Sprachkenntnisse der Kinder.

Die Mutter sagt: *„Wenn er/sie einen Fehler in der kroatischen Sprache macht, wird er/sie sofort von mir oder meinem Mann verbessert. Und falls er/sie etwaige Fragen, dazu hat, stehen wir ihm/ihr immer zur Verfügung. Wir möchten unsere Herkunft weiterhin lebendig halten und uns ist nicht nur die eigene, sondern auch die Sprachkompetenz der Kinder in „unserer“ Sprache sehr wichtig. Deutsch lernen sie sowieso jeden Tag. Unsere Aufgabe ist das Pflegen und die Förderung der kroatischen Sprache.“*

**\*\*<sup>d</sup>** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Der dazugehörige Faktor der LehrerInnenausbildung ist im Falle von ProbandIn (1) sehr gut gegeben. Ihm/Ihr steht sowohl im Deutsch- als auch im Kroatischunterricht ein sehr erfahrenes Lehrpersonal zur Verfügung. Der/Die DeutschlehrerIn hat im Gegensatz zur/zum KroatischlehrerIn zwar explizit in der Ausbildung keine Seminare zum Thema Didaktik des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache (etc.) besucht, diese Thematik wird jedoch durch langjährige Erfahrung positiv im Unterricht umgesetzt, wie zum Beispiel durch Eingliedern aller Kulturen in bestimmte Themengebiete. Eine gut funktionierende Beziehung der LehrerInnen zu den Migranteneltern ist gegeben. Da beide Elternteile über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, müsste weder von der Schule, noch von den Eltern ein/e DolmetscherIn als Bindeglied zur Verfügung gestellt werden. Durch Vorhanden sein einiger Kinder und/oder Jugendlichen mit dem gleichen Migrationshintergrund in der Schule selbst, sind viele (auch) muttersprachliche Austauschmöglichkeiten gegeben. Wie bereits erwähnt, besucht ProbandIn (1) den muttersprachlichen Unterricht, welcher sowohl für die sprachlichen Kompetenzen als auch für das schulische Selbstvertrauen positive Wirkungen erzielt hat. Interkulturelles Lernen und institutionelle Diskriminierung sind im Falle von ProbandIn (1) nicht gegeben.

#### 4.2.1.1.4. Resümee

Wie man erkennen konnte, ist ProbandIn (1) ein/eine VorzeigeschülerIn. Er/Sie beherrscht, altersadäquat, beide Sprachen auf sehr hohem Niveau und ist im Vergleich zu den Mitschülern einer/eine von den Besten, trotz nichtdeutscher Muttersprache. Da von Geburt an, sowohl von den Eltern, als auch von den ErzieherInnen- später LehrerInnen die richtigen, unterstützenden und fördernden Maßnahmen getroffen wurden, werden nun beide Sprachen altersadäquat ausgezeichnet beherrscht. ProbandIn (1) besitzt, dem Alter entsprechend, Kenntnisse in der Grammatik in beiden Sprachen, als auch in der Intonation. Beim Sprechen der deutschen Sprache sind keinerlei „andere“ Akzentuierungen zu vernehmen. Im Sprechen

der kroatischen Sprache ist dies jedoch der Fall (deshalb kann auch von Interferenzerscheinungen (SprV 3) auf lautlicher Ebene ausgegangen werden), daher wird dies im muttersprachlichen Unterricht durch diverse Leseübungen behandelt. Zusammengefasst beherrscht der/die ProbandIn (1) beide Sprachen, altersadäquat, in Wort und auch (durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts) in Schrift und befindet sich somit nach dem Raster auf der Stufe *Typ 2a*. Durch fortschreitende Schulbildung und weitere fördernde Maßnahmen wäre ein „Aufsteigen“ in die Stufe *Typ 1* denkbar.

#### 4.2.1.2. (2.) Fallstudie

##### 4.2.1.2.1. Einführung

ProbandIn (2) ist ein/eine SchülerIn aus dem Gymnasium- Unterstufe. Er/Sie lebt in einem gut funktionierenden Familienband. Der/Die SchülerIn hat zudem einen großen Bruder, welcher sie/ihn, genauso wie der Rest der Familie, nicht nur in schulischen Belangen unterstützt. ProbandIn (2) besucht den muttersprachlichen Unterricht für zwei Stunden pro Woche.

Die Mutter stammt aus Serbien, wo sie die achtjährige *osnovna škola* und danach das Gymnasium mit Matura absolvierte. Seit der Auswanderung nach Österreich, vor zirka 17 Jahren, ist sie Verkäuferin. Wie man im Zuge des Interviews erkennen konnte, spricht sie, sowie ihr Kind, sehr gutes Deutsch, ohne schwerwiegende Defizite in Intonation, Wortschatz oder Syntax. Die Mutter sagt: *„In der Firma wird ausdrücklich nur Deutsch, ausdrücklich nur schönes Deutsch gesprochen. Sonst kann man dort nicht arbeiten.“* Die deutsche Sprache wurde von der Mutter lediglich durch Konversation in Österreich selbst erlernt.

Die Familiensprache ist Kroatisch (*štokavisch/ijekavisch*).

Die Familie hält sich sowohl in Deutsch- als auch in Kroatisch sprechenden Freundeskreisen auf.

Mindestens 4-mal im Jahr wird das Heimatland des Vaters, Kroatien, besucht.

Durch das Konvertieren der Mutter, ist die ganze Familie römisch- katholisch.

ProbandIn (2) lernte von Beginn an beide Sprachen. Im Elternhaus wurde Kroatisch gesprochen und mit einer Freundin der Mutter wurde Deutsch gesprochen.

Die Mutter spricht: *„Ich wollte solange ich nicht Deutsch perfekt sprechen kann nicht Deutsch sprechen, da ich ihr/ihm nichts Falsches lernen wollte.“*

Die Muttersprache von ProbandIn (2) ist Kroatisch, nach Angaben der Mutter spricht er/sie jedoch besser Deutsch als Kroatisch. Muttersprachlicher Unterricht wurde erst mit Eintritt in das Gymnasium besucht.

Nach Angaben von ProbandIn (2) wird seit diesem Schuljahr im muttersprachlichen Unterricht besonders Wert auf die Fälle gelegt. Dadurch können viele Lücken grammatikalischer Herkunft gefüllt werden. Zusätzlich kommt es durch die Vielzahl an besprochenen Themen im Unterricht zu einer Aufbesserung des muttersprachlichen Wortschatzes.

Englisch wurde als erste lebende Fremdsprache gelernt. ProbandIn (2) wird sowohl von der/dem DeutschlehrerIn als auch von der/dem KroatischlehrerIn als intelligentes und in schulischen Belangen sehr gutes Kind bezeichnet. Grundsätzlich kann von einer Dominanz der deutschen Sprache ausgegangen werden, welche sich jedoch nach Angaben der/des Probanden/Probandin (2) nach einem längeren Aufenthalt im Heimatland des Vaters zu einer Dominanz der kroatischen Sprache verwandelt.

#### 4.2.1.2.2. Linguistische Analyse

Wie bereits erwähnt, ist die Familiensprache Kroatisch. Die Mutter selbst spricht Kroatisch, seit ihrem 18. Lebensjahr. Davor konnte und pflegte sie lediglich ihre Muttersprache Serbisch. Das Umlernen von Serbisch auf Kroatisch erfolgte aufgrund der Heirat mit einem kroatischen Mann. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass dieses Kroatisch von Sprachmischungen mit Deutsch geprägt ist. Die Mutter sagt: *„Danas ti imaš Deutsch? Moram ići na Rathaus!“*

Dabei kann man erkennen, dass diese Mischungen hauptsächlich durch das Verwenden von Zitatcharakteren zu begründen ist. Zusätzlich werden öfters deutsche Wörter im Zuge eines kroatischen Satzes verwendet, wenn es keine gleichwertige Übersetzung gibt, wie zum Beispiel Wörter wie *Sauerrahm* oder *Schlagobers*.

Nach Angaben der Mutter, spricht ProbandIn (2) oft fehlerhaftes Kroatisch, welches folglich sofort ausgebessert wird. Hauptsächlich Grammatikfehler wie zum Beispiel Vertauschung der Fälle oder fehlender Wortschatz, welches sich durch „Erfindung neuer Wörter“ zeigt, sind bemerkbar. *„Manchmal sagt sie/er ganz komische Wörter. Die sind weder Kroatisch noch Deutsch. Und was sie/er gern vertauscht, zum Beispiel: Tata je radila. Aber je älter er/sie wird, desto besser wird es mit den Fehlern. Und vor allem der Kroatischunterricht trägt dazu viel bei. Wenn er/sie seine/ihre Hausübungen alleine macht, dann ist es immer sehr gut. Aber wir haben schon bemerkt, dass wenn ich ihm/ihr helfe, dann erkläre ich es ihm/ihr auf Kroatisch. Er/Sie versucht dies dann zum Beispiel bei einem Deutschaufsatz umzusetzen, und dann passieren die Fehler, weil er/sie es versucht direkt zu übersetzen. Deshalb helfe ich ihm/ihr eigentlich vor allem in Deutsch nie bei den Hausübungen. Das macht der ältere Bruder. Er kann beide Sprachen perfekt. In Deutsch maturierte er mit Vorzug und in Kroatisch gewann er einen Wettbewerb.“*

Frage [4] wurde, wie folgt, beantwortet: *„Moja prijateljica ima braune kosu, smeđu kosu, nema sestre nema brata, živi u ..., rođena je u ....., ide sa mnom u razred, nema životinje, ide sa mnom na bicikle...u prvu satu imam Werken i onda drugi sat isto i onda engleski...u šestom imam geografiju, u petak imam drugi sat njemački...“*

Wie man erkennen konnte, sind Sprachmischungen nur vereinzelt vorzufinden. Wenn gemischt wird, geschieht dies bewusst und wird meistens durch fehlenden Wortschatz verursacht. Demnach kann man von SprV 1, Code-switching und nicht von SprV 2, Code-mixing ausgehen. Es kann hauptsächlich durch Verwenden von Zitatcharakteren von SprV 5, Mischsprache, geredet werden, jedoch nicht von SprV 4, Semilingualismus. Interferenzen (SprV 3) wurden hauptsächlich auf grammatischer und lexikalischer Ebene vorgefunden.

#### 4.2.1.2.3. Kommentare

Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*<sup>c</sup>** Motivation in der Zweitsprache: Im Falle von ProbandIn (2) kann von einer hohen Motivation in ihrer/seiner Zweitsprache Deutsch ausgegangen werden. Die Deutschkenntnisse wurden von der/dem DeutschlehrerIn wie folgt nach den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eingeteilt: Hören C1, Lesen C1, An Gesprächen teilnehmen C1, Zusammenhängendes Sprechen C1 und Schreiben B2. *„Sie/Er war von Beginn an sprachlich sehr gut. Bis ich dann im Schriftlichen ein paar Mängel entdeckte. Dies hat sich aber auch sehr gebessert. Das Deutsche ist bei ihr/ihm überhaupt nicht durch eine nichtdeutsche Muttersprache behaftet. Sie/er hat weder beim Lesen, Schreiben, noch beim Sprechen Probleme.“*

Seit Eintritt in den Kindergarten, begann ProbandIn (2) Deutsch zu lernen.

**\*\*<sup>f</sup>** Erstsprache: Es kann, vor allem durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts, von guten bis sehr guten Erstsprachkompetenzen ausgegangen werden. Diese (s.o) sind einerseits mit Sprachmischungen gekennzeichnet, andererseits werden einige dieser durch den Unterricht ausgebessert. Nach Angaben des/der Kroatischlehrers/In: *„Er/Sie ist ein/eine wirklich super SchülerIn. Ich denke, dass er/sie, wenn er/sie mit soviel Engagement weitermacht, sicherlich bis zu C1- Niveau in der Oberstufe erlangen wird. Auch das Elternhaus ist sehr dahinter. Vor allem die ausgezeichneten Leistungen in der Muttersprache*

*des Bruders, lässt sie/ihn auch zu Höchstformen auflaufen und spornt ihn/sie somit zum eifrigen Lernen der kroatischen Sprache an.“*

**\*\*<sup>g</sup>** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Das elterliche Input ist genügend gegeben, da die Familiensprache lediglich Kroatisch ist, obwohl einige Sprachmischungen (s.o.) erkennbar sind. Die nahezu exzellenten Erst- und Zweitsprachkompetenzen des älteren Bruders, lassen die richtige methodische und sprachliche Erziehung der Eltern erkennen. Auch nach Angaben des/der KroatischlehrerIn sind beide Elternteile fähig sich in der Standardsprache auszudrücken und legen viel Wert auf das Verwenden der kroatischen Sprache im Familienleben.

**\*\*<sup>h</sup>** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Wie erwähnt, besucht ProbandIn (2) für zwei Mal in der Woche den muttersprachlichen Unterricht, welcher ihr/ihm als eine Bereicherung und Erweiterung der bisher angelernten Erstsprachkompetenzen dient. Zudem sagt ProbandIn (2): *„Unser/e LehrerIn ist so super. Er/sie ist lustig und sehr kompetent“*. In Bezug auf die LehrerInnenausbildung, kann von guten Fakten ausgegangen werden. Der/Die KroatischlehrerIn besucht regelmäßig Fortbildungen rund um das Thema Zweisprachigkeit, um in den Unterricht selbst viele Elemente davon einzubauen. Der/Die DeutschlehrerIn hat bisher weder in Ausbildung noch in Fortbildung Seminare zu dieser Thematik besucht, sticht jedoch durch ihre Jahrzehnte lange Erfahrung hervor. Er/Sie versucht sooft wie möglich in den Deutschunterricht die Sprachenvielfalt ihrer/seiner Klasse zu thematisieren.

#### 4.2.1.2.4. Resümee

ProbandIn (2) beherrscht, durch den muttersprachlichen Unterricht, beide Sprachen in Wort und Schrift auf hohem Niveau, welches sich auch in den guten schulischen Leistungen widerspiegelt. Wie man erkennen konnte, ist es ProbandIn (2) möglich, sich ohne größere Probleme in Kroatisch auszudrücken. Durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts, kann von einem guten schulsprachlichen Selbstvertrauen gesprochen werden.

Nach Angaben des/der muttersprachlichen Lehrers/Lehrerin und des/der Deutschlehrers/Deutschlehrerin ist ProbandIn (2) in beiden Sprachen der Standardsprache mächtig. Der/Die SchülerIn befindet sich auf Stufe *Typ 2a*. Durch einen fortlaufenden Besuch

des muttersprachlichen Unterrichts bis in die Oberstufe, gekoppelt mit Aufenthalten im Heimatland des Vaters wäre in einigen Jahren Stufe *Typ 1* denkbar.

#### 4.2.1.3. (3.) Fallstudie

##### 4.2.1.3.1. Einführung

ProbandIn (3) befindet sich zur Zeit der Befragung in einem Gymnasium in der Unterstufe. Er/Sie besucht keinen muttersprachlichen Unterricht.

Der/Die SchülerIn wird nach diesem Schuljahr (2010/2011) vom Gymnasium in die Neue Mittelschule wechseln, da der bisherige Weg zu schwer sei, vor allem in Deutsch. Dieses Jahr wurde er/sie in der deutschen Sprache negativ beurteilt und müsste, um den Gymnasialsweg weiter gehen zu können, eine Wiederholungsprüfung machen. Der/Die SchülerIn besuchte das ganze Jahr hindurch Nachhilfe in Deutsch.

Die Muttersprachen sind Serbisch (*štokavisch/ekavisch*) und Deutsch, die Familiensprache ist Deutsch, wobei die Mutter über sehr gute, nahezu muttersprachliche Deutschkenntnisse (auch in Intonation), und der Vater über sehr schlechte Deutschkenntnisse verfügt. Die Mutter begann durch die Auswanderung nach Österreich Deutsch zu lernen. Die Kenntnisse davor waren gleich Null. Die Mutter sagt: *„Ich denke mittlerweile schon auf Deutsch. Da ist der Wechsel zum Serbischen manchmal sehr schwer und dann fallen mir keine Wörter ein. Ich habe schon sehr lange nichts auf Serbisch gelesen und das merkt man.“*

Die Mutter hat in Österreich mehr Deutsch sprechende Freunde und spricht somit auch in der Freizeit lediglich Deutsch. Einmal im Jahr wird für zirka zwei Wochen das Heimatland der Eltern, Serbien, besucht.

Nach Angaben der Mutter, lerne sie (die Mutter) sehr leicht Sprachen, vor allem aus Büchern. Auf diese Weise wurde die deutsche, die englische und französische Sprache gelernt. Sie besuchte die *osnovna škola* in Serbien und begann danach eine Ausbildung zur Krankenschwester.

Die gesamte Familie hat serbisch- orthodoxe Religion, geht aber nie in die Kirche und er/sie besucht auch keinen Religionsunterricht.

Seit Beginn an, wo ProbandIn (3) mit beiden Sprachen konfrontiert wurde, war es ein Wechsel der Präferenz zwischen diesen.

ProbandIn (3): *„Einmal wollte ich kein Deutsch sprechen und wurde gezwungen dazu, dann wollte ich kein Serbisch sprechen und wurde gezwungen dazu. Jetzt mag ich gerade gar nichts von Deutsch hören. Das ist so schwer.“*

Der/Die SchülerIn lernte als erste lebende Fremdsprache Englisch, welche angeblich kein Problem darstelle.

ProbandIn (3) liest ausschließlich deutsche Bücher und sieht nur in deutscher Sprache fern.

#### 4.2.1.3.2. Linguistische Analyse

Nach Angaben der Mutter spricht ProbandIn (3) oftmals fehlerhaftes Serbisch, welches sich vor allem beim inkorrekten Gebrauch der Grammatik, der Adjektive und des Geschlechts bemerkbar macht. Wenn er/sie einen Satz wie: „*Ja pričam srpsko.*“ sagt, wird dies folglich ausgebessert.

Frage [4], welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten Freundes/Freundin abzielt, konnte nur nach ausdrücklicher Aufforderung, mit Hilfe der Mutter und langsam beantwortet werden. „*Montag, imam Bildnerische Erziehung, dann Deutsch, dann Englisch...*“

Nach einiger Überlegung konnten die Charaktereigenschaften der Mutter beschrieben werden, da dem/der SchülerIn kein/e FreundIn einfiel, welche/n er/sie beschreiben könnte: „*Moja majka je lepa i pametna, dosadna, samo malo, stroga.*“

Wie man erkennen kann, wurden diese Sätze, grammatikalisch richtig beantwortet, obwohl nicht viel Serbisch darin vorkommt. Im ersten Satz, wo es um die Beschreibung eines Schultages geht, konnte nur ein Wort auf Serbisch verwendet werden, was auf einen sehr lückenhaften Wortschatz schließen lässt.

Da „Deutsch mit Serbisch“ gesprochen wird, kann von einer Mischsprache (SprV 5) der Familie ausgegangen werden. Es werden oftmals in serbischen Sätzen Zitatcharaktere verwendet, welche Code-switching (SprV 2) bedeuten könnten. Bei ProbandIn (3) hingegen treten oft willkürliche und, zwecks mangelndem Wortschatz, Sprachmischungen auf, also Code-Mixing (SprV 2). Da es in den schulischen Leistungen zu massiven Schwierigkeiten gekommen ist mit folgender negativer Beurteilung, sagt der/die DeutschlehrerIn: „*Man könnte bei diesem Kind überlegen, ob der Weg des Semilingualismus schon begonnen hat. Aber ich denke, dass es noch nicht soweit ist.*“

#### 4.2.1.3.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*i** Motivation in der Zweitsprache: Der/Die DeutschlehrerIn sagt: *„Es ist nicht nur so, dass er/sie wegen seinen schriftlichen Schwächen durchgefallen ist. Er/Sie hat einfach keins von meinen Angeboten, wie zum Beispiel Hausübungen usw. angenommen, auch nicht die Leseübungen, obwohl er/sie im Lesen fast überdurchschnittlich gut ist. Mir ist halt wichtig, dass die SchülerInnen nicht nur mir die Regeln aufsagen, sondern ich hätte gerne, dass sie das verstehen.“*

Die Deutschkenntnisse wurde in Hören A2- B1, Lesen B1, An Gesprächen teilnehmen B1, Zusammenhängendes Sprechen A2- B1 und Schreiben A2 eingestuft.

Es wurden seit der Geburt beide Sprachen mit ihm/ihr gesprochen. Es kann von keiner hohen Motivation, auch aufgrund der schlechten schulischen Leistungen, ausgegangen werden. Der/Die DeutschlehrerIn: *„Wenn man mit beiden Sprachen konfrontiert wird, muss das Kind kognitiv eine Sprache in Bausteinen verstehen können, das man weiß welche Sprache es ist und wie gewissermaßen die Struktur ist, was der Unterschied ist. Es ist quasi eine Analogiebildung. Wenn es aber, wie bei ProbandIn (3) anscheinend fehlt, dann wird das natürlich schwierig.“*

**\*\*j** Erstsprache: Die Erstsprache wird weder in Schrift noch in Wort fließend und ohne Sprachmischungen beherrscht. Wie erwähnt, gibt es keine institutionelle Unterstützung in der Muttersprache. Weiters gibt es zu wenig elterlichen Input und nahezu keine muttersprachlichen Austauschmöglichkeiten außerhalb der Familie. Zusätzlich wird das Heimatland der Eltern nur einmal im Jahr besucht und stellt damit zu wenig Übungsmöglichkeit für ProbandIn (3) dar.

**\*\*k** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Nach Angaben der Mutter, wurde von ihr der Fokus von der serbischen Muttersprache auf die Zweitsprache Deutsch gelegt. Sie habe schon sehr viel Wortschatz in ihrer Sprache vergessen und hätte selbst auch Verständigungsprobleme, wenn sie in ihr Heimatland fährt. Da die Familiensprache Deutsch ist, und die Muttersprachenkenntnisse beider Elternteile selbst Opfer des teilweisen Vergessens wurden, kann von einem ungenügenden elterlichen Input, welcher die Muttersprachenkenntnisse von ProbandIn (3) fördern würde, ausgegangen werden.

Der/Die SchülerIn sagt: *„Wenn ich auf Serbisch ein Wort nicht weiß, dann frage ich immer die Mama. Die weiß aber auch oft nicht, wie das dann heißt.“*

**\*\*1 Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen:** Die Mutter sagt: *„Sie/Er wechselt die Schule nicht nur wegen der negativen Beurteilung in Deutsch, weil es einfach zu schwer ist, sondern auch wegen sozialen Gründen. Weil wenn man immer nur Spott über sein/ihr Gewicht usw. hört, dann zerrt das schon irgendwann an den Nerven. Das soziale Umfeld passt einfach auch nicht.“*

In dieser Schule wird ein burgenlandkroatischer Unterricht in der Unterstufe angeboten. Der/Die SchülerIn besucht diesen jedoch nicht, da die Mutter keine Befürworterin der burgenlandkroatischen Sprache ist. ProbandIn (3) dürfte jedoch auch keinen standardkroatischen Unterricht besuchen, auch wenn dieser im Schulsprachenangebot enthalten wäre, da der Input von zu Hause reiche, um eine Sprache zu beherrschen. Die Mutter meint, dass man die Muttersprache nicht in der Schule erlernen könnte.

Der/Die DeutschlehrerIn weist sowohl in persönlicher, als auch in institutioneller Hinsicht Erfahrungen und Ausbildungen in Zweisprachigkeit auf. Er/Sie selbst heiratete ein/e Nicht-ÖsterreicherIn und seine/ihre Kinder stehen vor der gleichen Situation, ob die Zweisprachigkeit eine Bereicherung oder eine Belastung bedeutet. Zusätzlich wurden einige Fortbildungen in dieser Richtung absolviert und an einigen Projekten teilgenommen. Im Unterrichtsaufbau selbst, sagt er/sie: *„Jedes Jahr sehe ich, wie man es besser machen kann, und wie man vor allem Zweisprachigen gute Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Im Endeffekt, muss ich gestehen, siegt oftmals die Routine. Ich bin an so vielen Projekten beteiligt, da bleibt oft keine Zeit.“*

Interkulturelles Lernen ist nicht gegeben und es werden keine Austauschmöglichkeiten in der Muttersprache in der Schule ausgenutzt. Institutionelle Diskriminierung ist teilweise gegeben, jedoch nicht aufgrund der nichtdeutschen Muttersprache, sondern aufgrund persönlicher, äußerlicher Faktoren.

#### 4.2.1.3.4. Resümee

Aufgrund der großen Defizite in beiden Sprachen, jedoch einer jetzigen Präferenz und Dominanz der deutschen Sprache, kann noch von der Stufe *Typ 3a* ausgegangen werden. Wenn die Muttersprache weiterhin nicht gepflegt und geübt wird, kann ein „Abrutschen“ in die Stufe *Typ 4a*, also absolute Einsprachigkeit möglich sein.

Falls es in der deutschen Sprache nicht zu einer eindeutigen Besserung käme, könnte es durch unzureichende Übung, möglicherweise zu einem Eintreten in das Sprachverhalten Semilingualismus (SprV 4) kommen.

## 4.2.2. Schultyp- Status der Integration

### 4.2.2.1. (4.) Fallstudie

#### 4.2.2.1.1. Einführung

Der/Die ProbandIn (4) ist ein/e HauptschülerIn beziehungsweise SchülerIn der Neuen Mittelschule.

Er/Sie lebt gemeinsam mit seiner/ihrer Familie, welche ihn/sie in manchen Belangen unterstützt. Die Familiensprache ist Serbisch (*štokavisch/ekavisch*), wobei die Mutter aus Bosnien und der Vater aus Serbien stammen.

Die Aufnahmen des geführten Interviews mit der Mutter von ProbandIn (4) lassen einige Defizite in der deutschen Sprache erkennen. Um in seinen/ihren schulischen Tätigkeiten mehr Einblick zu bekommen, muss gesagt werden, dass sich ProbandIn (4) seit dem Besuch der Volksschule im Status der Integration befunden hat. In der Hauptschule/Neuen Mittelschule selbst war ProbandIn (4) auch ein/eine IntegrationsschülerIn. Durch ständige und intensive Unterstützung und Hilfe von allen Personen in seiner/ihrer Umgebung (Eltern, Geschwister, LehrerInnen) konnte ProbandIn (4), seit diesem Schuljahr (2010/2011) aus dem Status der Integration in die dritte Leistungsgruppe aufgestuft werden und wird dieses Schuljahr mit einem positiven Zeugnis abschließen. Folglich ist dies das erste „richtige“ Zeugnis, welches ProbandIn (4) erhalten wird. Enormer Ehrgeiz, welcher bei dem/der SchülerIn mittlerweile zu beobachten ist, gekoppelt mit der Unterstützung des Elternhauses und der Schule, machten diese Gegebenheit möglich. Nach Abschluss der Hauptschule/Neuen Mittelschule wird eine Ausbildung in der Handelschule angestrebt.

Der/Die ProbandIn (4) besucht keinen muttersprachlichen Unterricht, obwohl dieser in der Schule selbst angeboten wird. Der/Die SchülerIn pflegt jedoch intensive Kontakte zur/zum KroatischlehrerIn, da dieser/diese sowohl den muttersprachlichen Unterricht hält, als auch als Beratungs-/Betreuungs und IntegrationslehrerIn fungiert.

Nach Angaben von der/des muttersprachlichen Lehrers/in, wurde bei ProbandIn (4), beginnend in der Volksschulzeit, als auch ab dem Eintritt in die Hauptschule, das Phänomen Semilingualismus festgestellt [siehe II.3.3.5.]. Durch Erkennen dieses wurden von den Eltern, als auch von der Schule, verschiedenste Maßnahmen getroffen, um dem entgegen zu wirken.

Eine davon war, das Unterdrücken der Muttersprache, ausgenommen im Elternhaus (da die Mutter selbst über schlechte Deutschkenntnisse verfügt und sich nicht ausreichend in der deutschen Sprache ausdrücken kann) und dafür wurde das Hervorheben der deutschen Sprache in den restlichen Bereichen angestrebt.

Eine gewisse Vorstufe des Semilingualismus konnte schon ab dem Eintritt in den Kindergarten beobachtet werden, da es damals im Umfeld von ProbandIn (4) zu einem Zusammentreffen von vielen Sprachen gekommen ist. Zu Hause wurde immer Serbisch gesprochen, ab Eintritt in den Kindergarten kam die burgenlandkroatische Sprache hinzu, da die KindergartenpädagogInnen diese mit ProbandIn (4) gesprochen haben.

Zusätzlich kam es zu einer Konfrontation mit der deutschen Sprache, ab Eintritt in den Kindergarten. Nach Angaben der Familie hatte ProbandIn (4) ab Eintritt in den Kindergarten, ohnehin große Probleme überhaupt zu sprechen.

ProbandIn (4) klagt einerseits über Schamgefühl, da er/sie sich in keiner Sprache recht ausdrücken konnte, jedoch auch von Desinteresse an allen Sprachen, da es zu einer enormen „Verwirrtheit“ gekommen ist.

Mittlerweile bewegt sich der/die befragte SchülerIn nur mehr in Deutsch sprechenden Freundeskreises, welches zusätzlich eine positive Wirkung auf das Erlernen der deutschen Sprache mit sich brachte. Nach eigenen Angaben verständigt sich ProbandIn (4) ungern in serbischer Sprache. Eine eindeutige Präferenz der deutschen Sprache ist gegeben. Selbst wenn ProbandIn (4) während des Interviews auf Serbisch angesprochen wurde, antwortete er/sie meistens auf Deutsch.

Von den befragten LehrerInnen wurde er/sie als ein (mittlerweile) sehr fleißiges Kind beschrieben. Dieser Fleiß wurde durch den großen Fortschritt und Aufstieg in der Schullaufbahn hervorgerufen. Andererseits kann es in Bezug auf den Fleiß zu einigen „Schwierigkeiten“ kommen, vor allem wenn bei ProbandIn (4) mangelndes Interesse in Bezug auf ein Thema, welches in der Schule durchgenommen wird, auftritt. Hierbei kommt es zu einer sehr geringen Aufmerksamkeitsdauer, da einerseits das Thema ihn/sie nicht interessiert und andererseits kommt es dadurch zu Problemen, da dieses Thema folglich nicht verstanden wird.

Die gesamte Familie besucht das Heimatland (des Vaters) Serbien lediglich 2-mal im Jahr, für ein paar Tage. Folglich kann hier nicht von intensiver Kontaktpflege zum Ursprung gesprochen werden.

Als Muttersprache von ProbandIn (4) wurde von allen Beteiligten des Interviews Serbisch angegeben. ProbandIn (4) lernte bis jetzt als erste lebende Fremdsprache Englisch, wobei dieses ebenfalls mit Schwierigkeiten behaftet ist, zum Beispiel: schlechte Noten und mangelndes Interesse. Der/Die SchülerIn wird in allen drei Hauptfächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) nach dem Hauptschullehrplan nach der dritten Leistungsgruppe beurteilt.

Die gesamte Familie hat serbisch- orthodoxe Religion, wobei er/sie bis heute keinen derartigen Religionsunterricht besuchte. Dem serbischen Schriftsystem und der Orthografie ist er/sie, nach eigenen Angaben, nicht mächtig. Trotz geringer Kenntnisse der serbischen Sprache, gab ProbandIn (4) an, dass er/sie in serbischer Sprache denkt.

Die Mutter besuchte zu keiner Zeit einen Deutschkurs oder dergleichen, um die deutsche Sprache zu lernen, sondern hat diese lediglich „über den Fernseher“ und durch Kontakte mit „Einheimischen“ gelernt. Wie oben erwähnt, konnte man bei der Mutter einige Defizite in der deutschen Sprache erkennen und zusätzlich fühlt sie sich beim Sprechen der deutschen Sprache nicht wohl und präferiert demnach die Serbische.

Die Mutter sagt: *„Das ist so schwer, das Deutsch lernen. Ich habe kroatisch Freunde und die wollen nur Kroatisch reden und ich will Deutsch reden...!“* Weiters werden von der Mutter intensive Kontakte zu Burgenlandkroatisch sprechenden Freunden gepflegt. Mit diesen wird dann folglich auf Kroatisch gesprochen. Die Mutter gibt an, dass es bis jetzt dabei zu keinen sprachlichen Barrieren gekommen ist. Die Mutter sagte, dass sie selbst auf das Verwenden von „reinem“ Serbisch achtet, welches ohne Mischung durch deutsche Wörter geprägt ist. Diese Aussage kann durch das folgende Zitat jedoch nicht bestätigt werden. Vor allem Wörter, welcher ProbandIn (4) nicht mächtig ist, werden von der Mutter bewusst auf Deutsch ausgedrückt: *„Hej, radi Hausübung, i onda idemo u Gartenu!“* (→Hier kommen nicht nur Sprachmischungen zum Vorschein, sondern auch Grammatikfehler, da es nur *idemo u Garten* heißen dürfte.)

Die Mutter besuchte in Bosnien die *osnovna škola* (8 Jahre), wo sie auch als erste lebende Fremdsprache Russisch lernte. Nach Abschluss derer wurde bis heute keine andere Ausbildung absolviert. Heute arbeitet sie in einer „Verpackungsfirma“. Sie sagt, dass vor allem das Verwenden der deutschen Sprache in der Arbeit ihr große Mühe bereitet und es sehr

anstrengend ist. Als Ursache für das Auswandern nach Österreich wurde der Ausbruch des Krieges in Ex- Jugoslawien angegeben.

#### 4.2.2.1.2. Linguistische Analyse

Frage [4] des Interviewleitfadens, welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten FreundIn/Freundes abzielt, konnte nur mit sehr großen Mühen beantwortet werden und ist mit vielen Sprachmischungen geprägt, aufgrund mangelnder Kenntnis und unzureichenden Wortschatzes. ProbandIn (4) klagt ebenfalls über große Verständigungsprobleme im Heimatland Serbien, welches oft zu Frust und Schamgefühlen beim Sprechen der serbischen Sprache führt.

Nach eigenen Angaben ist ProbandIn (4) dem Zahlensystem der serbischen Sprache nicht mächtig. Die Mutter gibt an, dass es bei ProbandIn (4) am häufigsten zu Vertauschungen von Mehr-/ und Einzahl kommt.

Ein Beispiel für die enorme und vor allem willkürliche Sprachmischung, welches das lückenhafte Vokabular zum Vorschein bringt: *„Am Mittwoch idem u školu, umijem se. Frühstück mitnehmen, onda prvi čas imam Deutsch, drugi čas Biologie, dann habe ich pausu, dva sata Turnen... Er heißt..., živi preko puta, vor einer Woche životinje je umrla, ima Rasthaus, Onkel i njegovi roditelji su Chef...!“* Ein besonders überraschendes Beispiel für das Code- mixing ist, das Verwenden von deutschen Artikeln in einem serbischen Satz: *„Ja jedem die čokoladu.“* (Zitat von ProbandIn (4).)

Wie man eindeutig erkennen kann, kommt es zu enormen Schwierigkeiten, sich in serbischer Sprache auszudrücken. Weiters deutet der letzte Zitatssatz auf eine Vermischung der deutschen und kroatischen Syntax. Die deutsche Syntax hat dermaßen Einzug in das Serbische des/der Probanden/Probandin genommen, dass sogar ein deutscher Artikel in dem Serbisch gesprochenen Satz verwendet wird.

Durch die bereits öfters erwähnten Gründe ist es bis heute zu einer willkürlichen Mischung der Sprachen gekommen. Demnach kann man hier von SprV 2, Code- mixing sprechen (obwohl das Mischen der Sprachen einerseits bewusst, jedoch andererseits oft auch unbewusst ist → ist auf mangelnden Wortschatz zurückzuführen). Wie eben erwähnt, ist im Falle der/des Probanden/Probandin (4) eher von Code- mixing als von Code- switching die Rede, da die

Sprachmischungen oftmals nicht nur willkürlich, sondern auch unbewusst und wegen mangelnden Wortschatz, zum Vorschein treten. Demnach sind auch Interferenzerscheinungen (SprV 3) vorhanden, welche auf allen drei Ebenen zu finden sind. Durch das bewusste Unterdrücken der Muttersprache, sowie der burgenlandkroatischen Sprache und durch das Hervorheben der deutschen Sprache, konnte dem Semilingualismus (SprV 4) so gut wie möglich entgegen gewirkt werden. Zusätzlich ist in der Familie das Verwenden einer Mischsprache (SprV 5) (s.u.) beobachtet worden.

#### 4.2.2.1.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*m** Motivation in der Zweitsprache: Durch das ausdrückliche Hervorheben der deutschen Sprache, seit dem Familie und LehrerInnen die enormen Defizite in beiden Sprachen erkannten (Semilingualismus), wurde diese auch zur dominanten Sprache. Der Aufstieg aus dem Status der Integration in die dritte Leistungsstufe, führte bei dem/der SchülerIn zu einer hohen Motivation in der Zweitsprache.

ProbandIn (4) wurde von seinem/seiner DeutschlehrerIn wie folgt „beurteilt“: In den Sparten Hören, Lesen und An Gesprächen teilnehmen B1- Niveau; bei Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben Niveau B2.

Nach Angaben der/des DeutschlehrersIn gibt es in der Klasse von ProbandIn (4) einige SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache. Diese seien jedoch in vielen Punkten erfolgreicher, in Bezug auf schulische Leistungen.

Der/Die DeutschlehrerIn sagt: „*Es könnte auch eine Schwäche anderweitig gewesen sein, da er/sie nicht nur in Deutsch nach der Integration, sondern auch ursprünglich in Mathematik, beurteilt wurde. Vereinzelt merkt man schon die andere Muttersprache, vor allem das stumme h, fällt mir auf. Ich nehme an, dass das auf die andere Muttersprache zurückzuführen ist. Auch bei Verwenden der Fälle fällt mir das auf. Beim Akzent kann man auch manchmal merken, dass Deutsch nicht seine/ihre Muttersprache ist.*“

In der Kategorie *Lesen*, im allgemeinen Sinn, sind, nach Angaben der/des Deutschlehrers/Deutschlehrerin, die größten Schwächen beziehungsweise Defizite erkennbar, gefolgt von der Kategorie *Schreiben* und als die am besten beherrschte Kategorie ist die des *Sprechens*.

Der/Die ProbandIn (4) wurde ab Eintritt in den Kindergarten mit der deutschen Sprache konfrontiert.

**\*\*<sup>n</sup>** Erstsprache: Wie bereits öfters erwähnt, befindet sich der/die SchülerIn nicht im muttersprachlichen Unterricht. Trotz alledem, tritt er/sie häufig mit dem/der muttersprachlichen LehrerIn, da er/sie auch Integrations- und BeratungslehrerIn ist, in Kontakt. Demnach wurde mit diesem/dieser LehrerIn eine Befragung durchgeführt. Es werden hier jedoch nur relevante Aussagen, welche über die allgemeine Beschreibung des Kindes/des Jugendlichen handeln, heran gezogen.

*„Wenn er/sie an einem Thema interessiert ist, kann er/sie teilnehmen, aber wenn es zu schwierig ist, schaltet er/sie auf Deutsch, weil ihm/ihr die Wörter fehlen, er/sie mag nicht lesen, deshalb fehlen ihm/ihr die Wörter. Das zusammenhängende Sprechen in der Muttersprache geht nicht immer so...weil er/sie sowieso begrenzt im Wortschatz ist, er/sie ist so zwischen 95 und 97 IQ allgemein, wenn er/sie an einem Thema interessiert ist, wie zum Beispiel Welt erforschen, da kann er/sie wirklich alles, aber dort wo es wirklich ein Muss ist, schaltet er/sie ab. Bei ihm/ihr haben wir Deutsch forcieren müssen, damit er/sie durch kommt, daneben gab es immer Möglichkeit ihm/ihr das auch in der Muttersprache zu erklären, er/sie ist nun aus allen drei aus dem Status der Integration herausgehoben worden. Das war eine sechsjährige Arbeit. Aber da hatten wir Unterstützung von allen Seiten. Grund für den Semilingualismus war, weil er/sie im Kindergarten die Möglichkeit hatte Kroatisch zu reden, und als er/sie in die Schule gekommen ist, ist er/sie nicht von dort aufgenommen worden, wo er/sie geblieben ist, es war einfach ihn/sie in der Schule in die Integration zu schieben... weil er/sie ist ein hyperaktives Kind... es waren unglückliche Zusammenhänge, als er/sie in Integration gestuft wurde... er/sie hat auch keine Lehrer, die ihn/sie betreut hätten, und das ist unmöglich... Er/Sie dachte sich, am Anfang war es gut, ich musste nicht viel lernen... Er/Sie hatte immer wieder als Outsider Probleme... jetzt versteht er/sie beide Sprachen bei Bedarf.“*

Wie man deutlich in den vergangenen Zitaten dieser Fallstudie lesen konnte, sind in beiden Sprachen große Defizite bemerkbar, wobei jene in der Muttersprache Serbisch noch um einiges schwerwiegender, als jene in der Zweitsprache Deutsch, sind.

**\*\*<sup>o</sup>** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Da die Eltern nur einem serbischen Dialekt, also der Umgangssprache, mächtig sind, bereitet es auch ProbandIn (4) Probleme sich in der Standardsprache zu verständigen. *„Er/Sie war bis vor kurzem ein Integrationskind in Deutsch,*

*Mathe und Englisch. Er/Sie hat Deutsch sehr gut geschafft. Er/Sie hat Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen und Hören sowieso allgemein, in beiden Sprachen. Er/Sie hat nicht mal Deutsch und nicht mal unserer Sprache richtig gekonnt. Wenn er/sie spricht und wenn er/sie schreibt konnte er/sie bis vor kurzer Zeit nicht zuordnen, welche Sprache er/sie verwendet. Zu Hause kann ihm/ihr auf Deutsch fast keiner etwas erklären. Ich habe versucht, dass er/sie auf Deutsch alles versteht. Er/Sie hat immer gute Noten bekommen, wenn er/sie auf beiden Sprachen verstanden hat. Ich habe ihm/ihr immer alles auf beiden Sprachen erklärt. Seit vorigem Jahr ist er/sie ganz gut unterwegs für sein/ihr Niveau.“*

Laut Angaben der/des Kroatischlehrers/in beziehungsweise Integrationslehrers/in (welches nicht die gleiche Person wie die Integrationslehrerin in Deutsch ist) beherrscht die Mutter von ProbandIn (4) lediglich die serbische Umgangssprache und ist deshalb nur bedingt mächtig, sich in der serbischen Standardsprache auszudrücken. Zusätzlich kann von mangelnden Grammatikkenntnissen in der serbischen Sprache gesprochen werden, da bei Überprüfung der Fälle (wie zum Beispiel: „Welcher Fall kommt nach *baviti se?*“), keine richtige Antwort erzielt werden konnte. Im Zuge der Befragung wurde der/die SchülerIn, trotz häufiger Fehlervorkommnis in der Erstsprache, nur bedingt von der Mutter ausgebessert.

**\*\*P** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Der darin enthaltene Faktor der LehrerInnenausbildung ist im Falle von ProbandIn (4) bedingt gegeben. Seine/Ihre DeutschlehrerIn hat keine Fortbildung oder/und Ausbildung zum Thema Didaktik (Zweisprachigkeit) etc. besucht.

Er/Sie ist zusätzlich IntegrationslehrerIn und kann aufgrund intensiver Beschäftigung mit den Schwächen der SchülerInnen in der deutschen Sprache nie explizit auf das Thema *Zweisprachigkeit* im Unterricht eingehen.

Jedoch durch andauernde Bemühungen mit der Team- Teaching Methode, schwache Kinder zu fördern, kann besonders bei diesen, eine eindeutige Verbesserung in den schulischen Leistungen beobachtet werden. Der/die KroatischlehrerIn welche/r auch als BetreuungslehrerIn fungiert, beschäftigt sich sehr intensiv mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache und hilft in allen nötigen Belangen. Vor allem er/sie übernahm mit außergewöhnlichem Engagement in der sprachlichen Entwicklung des/der SchülerIn eine wichtige und unumgängliche Rolle. Eine gut funktionierende Beziehung der LehrerInnen zu den Migranteneltern ist gegeben. Nach Angaben der/des Deutschlehrers/Deutschlehrerin gibt es zwischen dem Elternhaus und der Schule keine Verständigungsprobleme, da die Mutter über ausreichende Deutschkenntnisse für diese Belange verfügt. Bei komplexeren

Angelegenheiten steht der/die KroatischlehrerIn zur Verfügung. Trotz Existenz einiger Kinder und/oder Jugendlicher mit gleichem Migrationshintergrund in der Schule, werden von ProbandIn (4) keine muttersprachlichen Austauschmöglichkeiten mit Gleichaltrigen wahrgenommen.

#### 4.2.2.1.4. Resümee

Mittlerweile kann man von einer Dominanz der deutschen Sprache ausgehen, durch nahezu gänzlichem Unterdrücken der Muttersprache. Wie man erkennen konnte, sind nicht nur in der Muttersprache Schwierigkeiten, mit Grammatik, Intonation usw. auffindbar.

Aufgrund des mangelnden Wortschatzes, vor allem in Serbisch, jedoch genügenden Kenntnissen, um nach dem spezifischen Raster eingeteilt zu werden, kann bei ProbandIn (4) von Stufe *Typ 3a* ausgegangen werden. Aufgrund intensiver Beschäftigung und auch Eifer, um die deutsche Sprache gut zu erlernen, kann hier und jetzt nicht mehr von Semilingualismus gesprochen werden.

Abschließend muss gesagt werden, dass die Kombination und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule eine gute Verbindung ergeben, wodurch es ProbandIn (4) möglich war, exzellente Aufstiegsmöglichkeiten vorzunehmen und zwar aus dem Status der Integration in die dritte Leistungsstufe. Außerdem muss erwähnt werden, dass die unermüdliche Hilfe der/des Kroatisch-/Betreuungs-/Integrationslehrers/In von ProbandIn (4) dies erst, unter anderem durch die Initiative und Langatmigkeit von sechs Jahren, ermöglicht hatte. Interkulturelles Lernen ist im Falle von ProbandIn (4) nicht gegeben, jedoch wurde er/sie zeitweise Opfer einer institutionellen Diskriminierung, vor allem in der Volksschulzeit.

#### 4.2.3. Schultyp- Gymnasium Oberstufe

##### 4.2.3.1. (5.) Fallstudie

###### 4.2.3.1.1. Einführung

ProbandIn (5) ist ein/eine SchülerIn des Gymnasiums und befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Oberstufe. Dieser/Diese SchülerIn besucht den muttersprachlichen Unterricht, ein bis zwei- Mal in der Woche. Ebenfalls muttersprachlicher Unterricht wurde auch schon zu Zeiten, als sie/er sich in der Volksschule befand, als Freifach besucht.

Die Muttersprache ist Kroatisch (*kajkavisch/ijekavisch*), da beide Elternteile aus Kroatien stammen. Als lebende Fremdsprachen hat ProbandIn (5) bisher Englisch, Spanisch und Latein gelernt. ProbandIn (5) spricht: *„Nein, eigentlich ist es nicht so schwer. Es hängt von den Lehrern ab...!“*

Die Mutter besuchte in Kroatien die *osnovna škola* und dann die *srednja škola* mit Abschluss der Matura. Danach wurde das Heimatland verlassen und keine weitere Ausbildung absolviert. Im Zuge der Schullaufbahn wurde die deutsche Sprache gelernt, welches, nach eigenen Angaben der Mutter, sich jedoch als keine große Hilfe in Österreich erwies. Zum tatsächlichen Deutsch- lernen kam es im Einwanderungsland Österreich selbst, durch den Fernseher, durch die Kinder, durch den Beruf und durch Konversation. Eine angestrebte Bildung durch Bücher, welche das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern sollte, erwies sich als nicht hilfreich. Zur Zeit der Befragung ist die Mutter Hausfrau.

Der Vater von ProbandIn (5) beherrscht die deutsche Sprache besser, da dieser seit seinem sechsten Lebensjahr in Österreich ansässig ist. Die Mutter ist sowohl der deutschen als auch der kroatischen Standardsprache mächtig, wobei das Sprechen in der kroatischen Sprache präferiert wird, da man einige Unsicherheiten und/auch Defizite in der deutschen Sprache bemerken kann. Abneigung sich auf Deutsch zu unterhalten, auch zu Schreiben, ist jedoch nicht gegeben.

ProbandIn (5) lebt in einem gut funktionierenden Familienband, da alle Familienmitglieder unter einem Dach „versammelt“ sind. Der/Die SchülerIn ist der älteste Geschwisterteil und kümmert sich öfters um die kleineren Geschwister, sei es bei der Hilfe der Hausübung, oder

auch beim Erlernen der Familiensprache (Kroatisch). Durch die geringe Entfernung zum Elternhaus der Eltern, werden ständige und intensive Kontakte zum Heimatland gepflegt. Dies kann man daran erkennen, dass die gesamte Familie bis vor einem Jahr jedes Wochenende nach Kroatien gefahren ist, um die Verwandten und Bekannten zu besuchen. Nun beschränkte sich der Aufenthalt in Kroatien auf ein Wochenende im Monat sowie in allen Ferien.

ProbandIn (5) ist ein/eine sehr fleißige/r, ehrgeizige/r und intelligente/r SchülerIn, nach Angaben der LehrerInnen. Er/sie bekam in allen Altersstufen bei Bedarf jegliche Hilfe, welche er/sie in Hinsicht auf schulischen Belangen brauchte. Der Freundeskreis von ProbandIn (5) ist gemischt, Deutsch und Kroatisch, jedoch ausgeglichen und somit sind auch die Freizeitaktivitäten zweisprachig geprägt.

Der Wohnsitz der Eltern befindet sich seit 1991 in Österreich. ProbandIn (5) wurde demnach im Einwanderungsland der Eltern geboren, wobei seit der Auswanderung stets auf häufigen Kontakt zur „Heimat“ geachtet wurde. Durch diese ständige Kontaktpflege zum „Ursprungsland“ gibt es keine Verständigungsprobleme zu den „Einheimischen“. Nach Angaben der/des Schülers/in braucht es meistens einen bis zwei Tage bis eine komplette fließende Konversation wieder hergestellt werden kann. Zusätzlich hat sich ProbandIn (5) auch im Heimatland der Eltern einen eigenständigen Freundeskreis aufgebaut. Er/sie hat demnach, durch schriftliche Kontakte zu diesen über das Internet, und auch durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts keine Probleme in Sprache oder Schrift. Die kroatische Orthografie wird wie jene der Deutschen beherrscht.

Die Eltern verkehren mehr in Deutsch sprechenden Freundeskreisen, hier in Österreich. Da der Vater der Familie über Deutschkenntnisse ausgezeichnet verfügt, sagt sie (die Mutter), ist es nie zu Problemen bei der Integration in die österreichische Gesellschaft gekommen. Die Mutter präferiert das Lesen in der kroatischen Sprache.

Die gesamte Familie hat römisch- katholische Religion.

Auf das Fernsehen in beiden Sprachen wird geachtet. Die Mutter lernte in der *osnovna škola i srednja škola* Deutsch anstatt Englisch, aufgrund geringerer Entfernung von Kroatien zu einer Deutsch sprechenden Gesellschaft.

Nach Angaben der Mutter und auch nach Angaben von ProbandIn (5) selbst spricht er/sie Deutsch besser als Kroatisch, da manchmal die spezifischen „Fachbegriffe“ in der kroatischen Sprache fehlen.

ProbandIn (5) sagt: *„Mir kommt es halt oft so vor, dass mir die sprachlichen Feinheiten auf Kroatisch fehlen...aber auf das gehen wir im Kroatischunterricht ein...der/die LehrerIn weiß das und hilft mir dabei, dass ich über jedes Thema fließend sprechen kann...!“*

Die Mutter bemerkt, dass selbst ihr Kroatisch seit dem Aufenthalt in Österreich etwas „schlechter“ wurde, da kein dauerhafter Aufenthalt in Kroatien selbst gegeben ist und demnach den „Neuerungen“ in der kroatischen Sprache, welche sich im Heimatland entwickeln, nicht gefolgt werden kann.

#### 4.2.3.1.2. Linguistische Analyse

Die Familiensprache ist ausschließlich Kroatisch. Das zu Hause immer die kroatische Sprache verwendet wird, ist nach Angaben der Familie, automatisch. Es wird versucht so wenig Deutsch wie möglich zu sprechen. Dies konnte auch beim Beantworten der Frage [4], welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten Freundes/Freundin abzielt, beobachtet werden. *„Prvi sat imam tjelesni, drugi sat imam kemiju...peti sat imam psihologiju...danas sam imala njemački...moja prijateljica ima pesak, ima jednu sestru...ona nosi naočale...!“*

Die Antwort bestand aus kroatischen Sätzen, ohne Mischung deutscher Wörter. Lediglich direkte Zitatcharaktere, wie „Bezirkshauptmannschaft“ oder „Bruttoinlandprodukt“ konnten auf Deutsch vernommen werden. Nach Angaben der Mutter, wird und wurde immer versucht, diese beiden Sprachen so gut wie möglich zu trennen. Die Mutter spricht: *„Je si imala njemački? Oder wir sagen: Hattest du heute Deutsch?“*

Die Mutter sagt über ProbandIn (5), dass sie/er Fehler in der kroatischen Sprache macht, vor allem Grammatikfehler mit den Fällen, Zahlen und Geschlecht. Dies geschieht jedoch selten und wird folglich sofort von den Eltern ausgebessert.

Die Mutter spricht: *„Nije to puno greške...to su one tipične greške, koje mogu raditi i Hrvati...alkoholično, na primjer, mi kažemo alkoholno...“*

Demnach konnten vor allem Interferenzerscheinungen (SprV 3) auf grammatischer und lexikalischer Ebene beobachtet werden, welche jedoch nur selten auftreten. Zusätzlich, wenn

gewisse kroatische „Fachbegriffe“ nicht Ad- hoc verwendet werden können, kann von Code-switching (SprV 1) ausgegangen werden. Da diese bewusst und sehr selten auftreten, kann hier nicht von Code- mixing (SprV 2) gesprochen werden. Semilingualismus (Sprv 4) ist nicht gegeben. Da das Sprechen eines „reinen“ Kroatisch nicht nur angestrebt, sondern auch umgesetzt wird, wurde in der Familie keine Mischsprache (SprV 5) beobachtet.

#### 4.2.3.1.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*<sup>q</sup>** Motivation in der Erstsprache: Bei ProbandIn (5) konnte eine hohe Motivation in der Zweitsprache erkannt werden, da es einerseits von guten Noten bestätigt wird, als auch von der guten Integration in die österreichische Gesellschaft. Von der/dem Deutschlehrer/In wurde ProbandIn (5) als gute beziehungsweise durchschnittliche/r SchülerIn beurteilt. ProbandIn (5) weist einige Schwächen in Stilistik und Inhalt der deutschen Sprache auf, welche auf die geografische Vergangenheit schließen. Dass heißt, nach der Meinung des/der Deutschlehrers/in, sind einige Defizite in der deutschen Sprache auf die nichtdeutsche Muttersprache zurückzuführen.

Der/Die SchülerIn befindet sich in allen Bereichen auf dem Niveau C1, nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Diese „schlechte“ Einteilung, C1, schließt der/die LehrerIn auch darauf zurück, dass sich der/die ProbandIn (5) in einer sehr leistungsstarken Klasse befindet. Wenn er/sie in einer schwächeren Klasse situiert wäre, könnte auf alle Fälle das Niveau C2 erreicht werden. Es gibt jedoch, auch in dieser Klasse, einsprachig aufgewachsene SchülerInnen, welche schlechter als ProbandIn (5) in schulischen Leistungen, sind. Nach der Intonation können keine Anzeichen einer anderen Muttersprache erkannt werden. Beim Sprechen und Lesen kommt es zu keinen Problemen oder Unterschieden im Vergleich zu den anderen SchülerInnen, lediglich in der Kategorie Schreiben, ist eine stilistische Schwäche, aufgrund der anderen Muttersprache erkennbar.

**\*\*<sup>r</sup>** Erstsprache: ProbandIn (5) verfügt über gute bis sehr gute muttersprachliche Sprechfertigkeiten, da sie/er sich ohne Probleme auf beiden Sprachen ohne Mischungen ausdrücken kann. Dies ist einerseits auf die intensive Förderung und Unterstützung der Erstsprache im Elternhaus, andererseits auf den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts

zurückzuführen. Die seit dem Eintritt in die Volksschule fortdauernde institutionelle Unterstützung führte zu diesem Ergebnis.

Mit dem/der muttersprachlichen LehrerIn wurde eine Befragung durchgeführt, welche über die allgemeine Beschreibung der/des Schüler/Schülerin handelt, aber hier nur in Teilen verwendet wird.

Der/Die KroatischlehrerIn spricht: *„Sie/Er wird maturieren in Kroatisch und ich sehe das sehr positiv, und weil sie/er danach auch eine universitäre Ausbildung im B/K/S- Bereich anstrebt. Das ist eine gute Basis. Er/Sie hat auch eine gute Förderung vom Elternhaus. Der Vorteil ist, dass wir eine Kleingruppe sind und ich mich auf alle forcieren kann! Wenn es zu Problemen, wie zum Beispiel bei der Intonation kommt, welches aber bei ProbandIn (5) nicht gegeben ist, wird daran gearbeitet.“*

**\*\*<sup>s</sup>** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Nach Angaben des/der Kroatischlehrers/in verfügen die Eltern über sehr gute Erstsprachkompetenzen, welche sie auch an ihre Kinder weitergeben. Einerseits beherrschen sie nicht nur die kroatische Sprache ausgezeichnet in Wort und Schrift sondern andererseits auch die Standardsprache.

Demnach kann von einem guten elterlichen Input ausgegangen werden.

**\*\*<sup>t</sup>** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Die LehrerInnen, nach Angaben von ProbandIn (5), gehen oft und intensiv auf das Thema Zweisprachigkeit ein, da zum Beispiel im Unterricht „Latein“ oft zwischen den Sprachen, welche in einem Klassenzimmer vertreten sind, verglichen wird.

Ihm/Ihr steht sowohl im Deutsch- als auch im Kroatischunterricht ein erfahrenes Lehrpersonal zur Verfügung, obwohl der/die DeutschlehrerIn keine Ausbildung oder Fortbildung zum Thema „Bilingualismethodik“ (etc.) besucht hat. Die langjährige Erfahrung im Bereich des Unterrichtens, macht ein gutes Umgehen mit Kindern anderer Muttersprache möglich.

Der/Die KroatischlehrerIn besucht regelmäßig Fortbildungen und ist mittlerweile selbst wieder StudentIn. Das Thema des Studiums dreht sich um Mehrsprachigkeit. Außerdem wird dieser/diese LehrerIn als extrem engagiert und motiviert von dessen SchülerInnen beschrieben, welche/r mit sehr viel Freude und auch Spaß den muttersprachlichen Unterricht leitet. Eine zusätzliche oder/und erweiternde Förderung der deutschen Sprache ist in dieser Schule nicht möglich. Wenn es zu Schwächen bei einem/einer SchülerIn käme, müsste er/sie diese durch außerschulische Maßnahmen, versuchen auszugleichen. Eine gut funktionierende

Beziehung der LehrerInnen zu den Migranteneltern ist hier gegeben. Da beide Elternteile über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, müsste auch in diesem Falle weder von der Schule, noch von den Eltern ein/e DolmetscherIn als Bindeglied zur Verfügung gestellt werden. Hier ist das Vorhandensein einiger Migrantenkinder und/oder Jugendlichen der gleichen Sprache (B/K/S) gegeben, welche einige Austauschmöglichkeiten, sei es privat oder im Unterricht, bieten. Der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts als auch die intensive Förderung der Muttersprache im Elternhaus, ermöglicht ein sehr gutes Selbstvertrauen der ProbandIn (5) vor allem in der kroatischen Sprache. Interkulturelles Lernen ist hier nicht gegeben, genauso wenig wie eine institutionelle Diskriminierung.

#### 4.2.3.1.4. Resümee

Trotz geringer Präferenz, sich in deutscher Sprache auszudrücken, beherrscht und gibt sich ProbandIn (5) Mühen, die kroatische Sprache zu pflegen und auszubauen. Dies geschieht einerseits durch Kontakte zum Heimatland der Eltern, durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts, welchen er/sie gerne öfter besuchen würde, durch die Förderung der Muttersprache, vom Elternhaus ausgehend, und andererseits durch die Selbstförderung, da nach Abschluss der Reifeprüfung eine universitäre Ausbildung im B/K/S-Bereich angestrebt wird. ProbandIn (5) appelliert, dass es mehr Möglichkeiten die Muttersprache institutionell ausbauen zu können, geben sollte. Aufgrund der guten schulischen Leistungen in der deutschen Sprache und aufgrund der altersadäquat einwandfreien Sprechfertigkeiten der kroatischen Sprache (im Vergleich zu den anderen gleichaltrigen ProbandInnen dieser Arbeit), kann bei ProbandIn (5) von Stufe *Typ 2a* ausgegangen werden.

Durch weitere planmäßige Steigerung und Förderung der Kroatischkenntnisse, könnte schon in naher Zukunft ein Aufstieg in die Stufe *Typ 1*, eintreten.

ProbandIn (5) beherrscht beide Sprachen, altersadäquat, gut in Wort und (durch den muttersprachlichen Unterricht auch) in Schrift. Wie man erkennen konnte, befindet sich ProbandIn (5) auf hohem sprachlichem Niveau und beherrscht zudem noch zwei weitere Fremdsprachen, was ihr/ihm gute berufliche Aussichten bereiten könnte. Durch das Treffen richtiger Maßnahmen, wie ständiger heimischer und institutioneller Förderung der Muttersprache, durch die Erlernung und Fixierung der Muttersprache, vor dem Erwerb der Zweitsprache, durch intensives Bemühen und Unterstützung der LehrerInnen und Eltern kann

und konnte ProbandIn (5) von ihrer/seiner Zweisprachigkeit bisher profitieren und sie/er selbst sieht dies als eine Bereicherung an.

#### 4.2.3.2. (6.) Fallstudie

##### 4.2.3.2.1. Einführung

Die Zielperson der sechsten Fallstudie befindet sich zur Zeit der Befragung ebenfalls in der Oberstufe eines Gymnasiums. ProbandIn (6) besucht keinen muttersprachlichen Unterricht.

Er/Sie besuchte in der Volksschule einen burgenlandkroatischen Unterricht, welcher ihr/ihm wenig zur Weiterentwicklung der Kenntnisse in der Muttersprache gebracht hat. ProbandIn (6) sagt: *„Zu Erlernen, da ich Serbisch schon kann, war es nicht so schwer. Aber ich war einfach so rebellisch und wollte einige Wörter des Burgenlandkroatischen einfach nicht lernen. Und ich muss ehrlich sagen, je älter ich werde, umso mehr geht mir dieses Burgenlandkroatisch auf die Nerven.“*

Im Zuge der jetzigen Schulbildung in einem Gymnasium wurden zusätzlich die Sprachen Englisch und Spanisch gewählt.

Der/Die SchülerIn wohnt zusammen mit ihren/seinen Eltern und Geschwistern in einem Haus. Die Muttersprache ist Serbisch (*štokavisch/ekavisch*). Die Familiensprache ist gemischt Serbisch und Deutsch.

ProbandIn (6): *„Ja das ist irgendwie lustig. Eigentlich reden wir ja Serbisch mit den Eltern. Aber der Papa und die Mama wissen oft keine Wörter auf Serbisch und dann wechseln sie automatisch auf Deutsch. Sogar wenn wir nach Serbien fahren, sagt der Papa oft ein deutsches Wort mittendrin.“*

Die gesamte Familie hat serbisch- orthodoxe Religion.

Es wird einmal im Jahr das Heimatland der Eltern, Serbien besucht, wobei es dabei zu einigen Verständigungsproblemen kommt, sowohl bei den Eltern, als auch bei der/dem SchülerIn selbst. ProbandIn (6): *„Die Leute unten in Serbien wissen sofort wenn ich zum Serbisch reden beginne, dass ich selbst nicht ursprünglich aus Serbien bin. Die sagen, dass man einen deutschen Akzent raus hört.“*

Sowohl die Eltern, als auch die/der SchülerIn selbst, halten sich in Österreich größtenteils in Deutsch sprechenden Freundeskreisen auf. Obwohl der/die „feste/r FreundIn“ des/der Probanden/Probandin auch Serbe/Serbin ist, wird sich ausschließlich auf deutscher Sprache unterhalten. Bücher werden auf Englisch oder auf Deutsch gelesen.

Die Mutter besuchte die 8- jährige *osnovna škola* in Serbien. Danach begann sie eine erneute zweijährige Ausbildung in einer architektonischen Schule, welche sie jedoch abbrach, da es nicht der richtige Weg war.

Die Mutter sagt: *„Ich bin dann nach einer Zeit drauf gekommen, dass wenn ich zeichne ein Meter langen Plan und du machst nur einen Fehler, dann ist alles kaputt. Und das war mir nicht wert. Dann habe ich aufgehört.“*

Nach Abbruch dieser Schulausbildung wurde keine weitere angestrebt. Danach wanderte sie nach Österreich aus. Zur Zeit der Befragung arbeitet die Mutter in der Lebensmittelproduktion.

Die Mutter lernte die englische Sprache in der *osnovna škola*.

Die deutsche Sprache wurde lediglich durch Konversation, ohne Hilfe eines Deutschkurses noch gewisser Grammatikbücher, erlernt und befindet sich auf noch eher schwächerem Niveau. Nach Angaben der Mutter, hatte sie von Beginn an nicht geplant in Österreich zu bleiben. Sie hatte Heimweh und wollte immer „nach Hause“. Ihr Mann jedoch befindet sich seit 1989 in Österreich und wollte, dass die gesamte Familie hier bleibt. Demnach begann die Mutter erst nach einigen Jahren in Österreich die deutsche Sprache zu erlernen. Sie fühlt sich, nach eigenen Angaben, nur zeitweise wohl, wenn sie sich auf Deutsch ausdrückt.

Die explizite serbische Grammatik wird weder von den Eltern, noch von der Zielperson beherrscht. Die Freizeitaktivitäten werden von der gesamten Familie in eher Deutsch geprägten Kreisen betrieben.

#### 4.2.3.2.2. Linguistische Analyse

Ein Beispiel für die Sprachmischung Deutsch- Serbisch der Eltern. Die Mutter sagt: *„Zum Beispiel Fußball ist immer Thema in die Haus. Igrali onaj trener iz Bayern München, der angepiffen hat.“*

Wie man erkennen kann, sind einige Fehler in diesem Satz enthalten. Das Verb wurde nicht vollständig gesprochen, da für die Verwendung der Mitvergangenheit das Hilfsverb *biti* zu gebrauchen wäre. Weiters wurde das vorhandene Verb nicht in der richtigen Person angeführt. Da nur von einem *Trainer* die Rede ist, sollte es *igrao* lauten. Weiters wurde der Name der Fußballmannschaft Bayern München erwähnt, welches als Zitatcharakter verwendet werden kann. Dabei sollte es dennoch zu einer Übereinstimmung mit dem richtigen Fall kommen. Richtig sollte dies *Bayerna Münchena* heißen, da die Präposition *iz*,

durch die Rektion des Verbs, den Genitiv verlangt. Wie man weiters sehen kann, ist auch der Satz in deutscher Sprache mit falscher Artikelverwendung behaftet.

Frage [4] des Interviewfragebogens, welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten Freundes/Freundin, wurde wie folgt von ProbandIn (6) beantwortet: „*Danas je sreda. Imala sam prvi čas njemački, drugi čas engleski onda matematiku i fiziku...došla kući. Odmarala se...Živi u Beču... Studira biologiju na Uni Wien. Ima svoj stan. Živi tamo negdje u šesnaestom Bezirku. On je velik, oh nein visok. On je kindisch...*“

Es konnten alle Schulfächer in der richtigen serbischen Entsprechung eingesetzt werden. In dem Satz *došla kući*, kann man möglicherweise eine dialektale Veränderung gegenüber der Standardsprache erkennen, da genau wie nach dem Vorbild der Mutter, das Hilfsverb *biti*, um die Mitvergangenheit bilden zu können, vergessen bzw. ausgelassen wurde. Weiters kann zudem ein lückenhafter Wortschatz vermerkt werden, welcher folglich mit deutschen Wörtern versucht wird aufzufüllen. Bei der Verwendung von *velik*, welches hier als *groß* → *er ist ein großer Mensch*, gemeint wurde, wurde vorerst die deutsche Variante verwendet, also *er ist groß*, obwohl im Serbischen normalerweise *er ist hoch* zu verwenden wäre.

Es kann nicht von einer Tatsache des Semilingualismus (SprV 4) ausgegangen werden. Andererseits wird in der Familie eine Mischsprache (SprV 5) verwendet. Zusätzlich kommt es zu Interferenzerscheinungen (SprV 3) auf allen drei Ebenen. Weiters kann von SprV 2 (Code-mixing) gesprochen werden, obwohl die Mischungen zeitweise bewusst erscheinen. Da dieses Mischen jedoch mittlerweile derart Einzug in das Sprachverhalten der Familie genommen hat, geschieht dies auch oft unbewusst und wird ständig verwendet. Demnach kann nicht von SprV 1 (Code-switching) ausgegangen werden.

#### 4.2.3.2.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*<sup>u</sup>** Motivation in der Zweitsprache: Die deutsche Sprache wurde mit Eintritt in den Kindergarten erlernt. Beim Sprechen der deutschen Sprache, kann man eine leichte „serbische“ Intonation erkennen. Die Deutschkenntnisse des/der Schülers/Schülerin wurden wie folgt von seiner/ihrer DeutschlehrerIn beurteilt: In allen Kompetenzen wurde sie/er auf Niveau B2- C1 eingestuft. Der/Die LehrerIn sagt: „*So ist sie/er recht gut. Vor allem mündlich.*“

*Aber so bald es um etwas Defizileres, Detailliertes geht, dann kann sie/er sich nicht so gut ausdrücken. Da passieren dann einfach Ausdrucksfehler. Man merkt aber nicht gleich, dass sie/er eine nichtdeutsche Muttersprache hat. Aber vor allem beim Schriftlichen merkt man das schon. Aber ich habe auch deutsche MuttersprachlerInnen, die weit schlechter sind als sie/er. Beim Schreiben würde ich aber doch auf B2 zurückgreifen. Sie/Er ist aber generell vom Charakter her ein bisschen oberflächlich, naiv. Ich denke, dass ihre/seine schriftliche Schwäche aufgrund der nichtdeutschen Muttersprache ist. Und die manchmal vorhandene mündliche Schwäche, denke ich, basiert auf dem oberflächlichen Charakterbild. Manchmal bildet sie/er einfach neue Silben vor bestimmten Wörtern. Diese Wörter gibt es dann einfach nicht. Sie/Er schwebt eigentlich immer zwischen Sein und Nicht Sein. Im Schriftlichen ist es eher negativ, aber sie/er gleicht das immer durch die mündlichen Leistungen aus. Rechtschreibung hat er/sie relativ gut im Griff. Der Lernprozess ist bei ihr/ihm aber noch voll im Gange. Sie/er hat auch schon einmal wiederholt. In mehreren Fächern. Das Niveau auch in dieser Klasse ist generell sehr schlecht. Und deshalb tut er/sie sich ein bisschen leichter.“*

**\*\*<sup>v</sup>** Erstsprache: Nach eigenen Angaben, wird die serbische Sprache nur in Wort verwendet, welche jedoch wie man (s.o.) erkennen konnte, einige Defizite aufweist. ProbandIn (6): *„Da ich sehr viel Gefühl mit den Sprachen habe, brauche ich so nicht die Grammatik lernen. Ich lese aber auch keine Bücher. Wenn ich einen Text schreiben würde, ich weiß nicht wie rot das dann wäre. Ich habe aber von meinen Eltern gehört, dass wir sieben Fälle haben. Aber das war es schon. Mehr gefühlsmäßig ist das. Aber Instrumental, was ist das? Wenn ich über Grammatik etwas lernen will, dann schaue ich beim Fernseher auf die Untertitel. Ich befasse mich jetzt eh schon mit der spanischen, deutschen und englischen Grammatik. Für was brauche ich die Grammatik wenn ich eh reden kann. Wir reden zu Hause meistens einen Dialekt auf Serbisch, wenn ich über die Standardsprache etwas wissen will, dann schaue ich wieder fern.“*

Die kyrillische Orthografie wird zudem nur in Blockbuchstaben beherrscht. Zusätzlich wie oben erwähnt, kann von einer leicht „Deutsch“ geprägten Intonation in Serbisch gesprochen werden. Eine Mischung zwischen Serbisch und Burgenlandkroatisch, trotz Besuches des burgenlandkroatischen Unterrichts in der Volksschule, ist nicht gegeben.

Nach Angaben der Mutter macht ihr Kind häufig Fehler in der serbischen Sprache, die folglich ausgebessert werden. Vor allem der Ausdruck, neu erfundene Wörter, fehlerhafte Verwendung der Grammatik und Syntax und die „inkorrekte“ Aussprache deuten, laut der

Mutter, darauf hin, dass sie/er ursprünglich nicht aus Serbien kommt. *„Aber unser jüngeres Kind ist noch viel schrecklicher. Er/Sie spricht wie ein Bauer. Er weiß nicht einmal zwischen männlich und weiblich zu unterscheiden. Nur tiefer Dialekt.“*

**\*\*<sup>w</sup>** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Wie oben erwähnt, verwendet sowohl ProbandIn (6), als auch die Eltern ein defizitäres und durch Sprachmischungen geprägtes Serbisch. Zudem muss erwähnt werden, dass die gesamte Familie beim Sprechen in Serbisch lediglich einen Dialekt beherrscht und auch nach eigenen Angaben nur gering der Standardsprache mächtig ist. Da so gut wie immer entweder ein mit Deutsch vermisches Serbisch, oder nur Deutsch zu Hause gesprochen wird, kann von keinem guten elterlichen Input gesprochen werden.

**\*\*<sup>x</sup>** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: In jenem Gymnasium, welches von ProbandIn (6) besucht wird, gäbe es das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts. In der Unterstufe gibt es die Möglichkeit einen burgenlandkroatischen Unterricht zu besuchen, welcher in der Oberstufe durch den standardkroatischen Unterricht abgelöst wird. Der/Die SchülerIn wollte weder den angebotenen Unterricht in der Unterstufe, da es Burgenlandkroatisch ist, noch das Angebot der Oberstufe in Anspruch nehmen, da er/sie noch eine andere Sprache lernen wollte und laut eigenen Angaben die Muttersprache beherrsche. *„Man weiß ja, ab vier Sprachen tut man sich leichter. Und da ich Serbisch ohnehin kann, dachte ich mir, den Unterricht der Muttersprache zu besuchen, sei Verschwendung! Und außerdem ist das Standardkroatisch für mich eine abgehobene Sprache. Die müssen so anders sein. Ich will eben auch nicht Standardkroatisch lernen. Im Serbischen ist das alles einfacher.“*

In Hinsicht auf die LehrerInnenausbildung können auch einige Mängel ausgesprochen werden. Einerseits gibt es keine/n muttersprachliche/n LehrerIn, der mit ProbandIn (6) arbeitet und demnach ist hier keine Zweisprachigkeitsthematik gegeben. Der/Die DeutschlehrerIn hat in der Ausbildung (Anglistik) Seminare (wie Zweisprachigkeit bei Kindern zu Stande kommt, Auswirkungen auf das Gehirn usw.) zu diesem Thema besucht, welche jedoch nach Angaben dieser/s keine Auswirkungen auf ihren/seinen Unterricht hat. Die Sprachenvielfalt, welche die Kinder in einer Klasse mit sich bringen, wird nicht thematisiert. Institutionelle Diskriminierung und Interkulturelles Lernen ist nicht gegeben. ProbandIn (6) nützt keine muttersprachlichen Austauschmöglichkeiten in der Schule.

#### 4.2.3.2.4. Resümee

Nach Angaben von ProbandIn (6) gibt es sowohl eine Präferenz, als auch eine Dominanz der deutschen Sprache, auch wenn die Muttersprache Serbisch ist.

Da einerseits kein muttersprachlicher Unterricht besucht wird, das Heimatland der Eltern nur einmal im Jahr besucht wird, nur bedingter und oftmals fehlerhafter Input geboten wird und andererseits keine serbischen Bücher gelesen werden und nur ein serbischer Dialekt verwendet wird, kann von sehr defizitären und lückenhaften Sprechfertigkeiten ausgegangen werden. Wie man in den Zitaten erkennen konnte, sind „normale“ und „leichte“ Wörter dem/der Probanden/Probandin sehr wohl gängig, jedoch kann dies auf einem sehr schwachen Niveau angesiedelt werden. Da vor allem die Sprechfertigkeiten in der deutschen Sprache sich auf einem höheren Level befinden, kann von der Stufe *Typ 3a* ausgegangen werden. Falls diese eben erwähnten Gegebenheiten weiterhin so praktiziert werden, wird es zum Sprachtod des Serbischen kommen, dass heißt das Stufe *Typ 4a* erreicht werden würde. Weiters kann in der Gegenwart von „nicht bildungsfähigen“ Sprechfertigkeiten des Serbischen ausgegangen werden, welche nur durch rapide und intensive Unterstützung und Hilfe in der Muttersprache verändert werden könnten.

#### 4.2.4. Schultyp- Volksschule

##### 4.2.4.1. (7.) Fallstudie

###### 4.2.4.1.1. Einführung

Die siebte Fallstudie trägt die Darlegung und Auswertung eines/einer SchülerIn aus der Volksschule zum Inhalt. Er/Sie besucht keinen muttersprachlichen Unterricht und pflegt auch ansonsten keine institutionellen muttersprachlichen Kontakte.

Die Mutter stammt ursprünglich aus Bosnien und der Vater aus Deutschland. Deshalb kann man von der Tatsache ausgehen, dass ProbandIn (7) in einer gemischt ethnischen Familie aufgewachsen ist. Er/Sie lebt einerseits in einem sehr gut funktionierenden Familienband, da die Eltern sehr viel mit ihrem Kind unternehmen und auch versuchen ihn/sie in jegliche Bereiche einzugliedern, andererseits ist ProbandIn (7) ein Einzelkind, welches sich im Charakter manifestiert hat (s.u.).

Die Mutter besuchte in Bosnien selbst die *osnovna škola*, danach die *srednja škola* um anschließend eine universitäre Ausbildung zu beginnen. Nach Abschluss des Studiums arbeitete die Mutter in Bosnien, bevor der Wohnsitz nach Österreich verlegt wurde.

Der Vater absolvierte das Gymnasium in Deutschland mit der Reifeprüfung, danach beendete er ein Studium mit dem Master (wobei Vorlesungen in Deutschland und England besucht wurden; nach Angaben des Vaters „pendelte“ dieser im Zuge des Studiums zwischen diesen beiden Ländern). Das folgend begonnene Arbeitsleben in Deutschland wurde durch den Umzug nach Österreich unterbrochen. Im Einwanderungsland Österreich absolvierte der Vater erneut ein Studium, um danach wieder in Österreich in die Arbeitswelt „einzusteigen“.

Die Familiensprache ist Kroatisch (*štokavisch/ijekavisch*), Deutsch und Englisch. Nach Angaben der Mutter, spricht sie mit ihrem Kind Kroatisch, der Vater spricht zu ihm/ihr Deutsch und untereinander (zwischen Vater und Mutter) wird Englisch gesprochen. Der Vater ist der kroatischen Sprache mächtig, wobei man eine sehr „Deutsch geprägte“ Aussprache vernehmen kann.

Den Aussagen der Mutter nach, wird mehr zwischen den Varianten gemischt (zwischen Bosnisch und Kroatisch), als zwischen den Sprachen. Dies ist darauf zurück zu führen, dass die Eltern von der Mutter aus Kroatien stammen, sie selbst aber in Bosnien aufgewachsen ist. Die Mutter sagt: *„Ne mogu reći da ja govorim čisti hrvatski. On bolji govori hrvatski nego ja. Jer kad smo tamo, onda kupimo filmove i oni su na hrvatskom i onda uči bolji hrvatski nego ja.“* → *„Ich kann kein „reines“ Kroatisch sprechen. Er (der Vater) kann besser Kroatisch sprechen als ich. Als wir dort waren, haben wir Filme gekauft, welche auf Kroatisch waren und dann hat er besser Kroatisch gelernt als ich.“*<sup>150</sup>

Die Aussage der Mutter, dass die kroatische und deutsche Sprache nicht vermischt beziehungsweise gemischt werden, wurde von dem Vater widerlegt. Er sagt, dass sehr wohl eine Sprachmischung zwischen Deutsch und Kroatisch vorhanden ist. *„Ich glaube, dass es weniger damit zu tun, hat dass sie es nicht übersetzen kann, sondern eher dass ihr das Wort fehlt. Also wenn sie das Wort nicht weiß, dann sagt sie es auf Deutsch. Bei unserem Kind selbst ist das eher sehr selten. Es sind mehr die Vokabeln, als die Grammatik. Das liegt sicher auch daran, dass ich bei der Grammatik nicht schleißig bin. Ich lege sehr viel Wert auf die Grammatik. Wenn er/sie einen Fehler macht, dann besser ich es schon aus, die Mutter nicht.“*

Die Mutter lernte die deutsche Sprache „alleine“ und durch den Besuch eines Kurses. Am Beginn sprach sie in Österreich selbst lediglich Englisch und danach begann sie, trotz kurzem Aufenthalt in Deutschland, in Österreich durch Konversation und durch den Besuch eines Kurses die deutsche Sprache praktisch anzuwenden.

Als die Mutter nach Österreich gekommen ist, waren die Deutschkenntnisse gleich Null. Der Vater lernte die kroatische Sprache durch „learning by doing“. Bosnische Freunde der Familie legten sehr viel Wert darauf und machten auch Druck, dass der Vater diese Sprache erlernen sollte. Durch das zweite Studium in Österreich bestand aufbauend die Möglichkeit Kroatisch im Unterricht zu besuchen, welches eine gute Festigung und Verfeinerung für das Verwenden des Kroatischen mit sich brachte. Demnach beherrscht der Vater die kroatische Grammatik besser als die Mutter und kann nach einigen Überlegungen auch die Fälle, zum Beispiel nach bestimmten Verben (wie *baviti se* + Instrumental) bestimmen.

Beim Sprechen der deutschen Sprache (der Mutter) konnte man einige Defizite erkennen, welches auch der Vater bestätigt. *„Du baust die Sätze ganz oft so, wie sie im Kroatischen sind. Der Kroatische Satzbau wird 1:1 für das Deutsche verwendet.“*

---

<sup>150</sup> eigene Übersetzung des Zitats

Die gesamte Familie hält sich mehr in einem Deutsch sprechenden Freundeskreis in Österreich auf, in Bosnien haben sie dennoch auch Kontakte zu einem B/K/S sprechenden Freundeskreis.

Die Familie besucht zirka 2- Mal im Jahr das Heimatland der Mutter Bosnien.

Nach Angaben des Vaters kann man bei ProbandIn (7) vor allem zu Beginn der Reise große Verständigungsprobleme erkennen. Diese verändern sich jedoch nach dem andauernden Aufenthalt von ein paar Tagen, hin bis zu einem fließenden B/K/S- Sprechen, da sie sich in den Sommerferien bis zu vier Wochen in Bosnien aufhalten. Wenn es zu Beginn zu solchen sprachlichen Defiziten, aufgrund des fehlenden Wortschatzes, kommt, versucht ProbandIn (7) diese Wörter zu umschreiben.

ProbandIn (7) sieht lediglich auf deutscher Sprache fern, da es bei den angebotenen B/K/S zu sehenden Fernsehsendungen altersadäquat zu fehlendem Interesse kommt.

Der Vater ist im Gesamten vier Sprachen mächtig, wobei sich drei davon (Deutsch, Kroatisch und Englisch) auf ausgezeichneten und fließendem Niveau befinden und die Vierte (Französisch) etwas „eingerostet“ ist, aufgrund fehlender Praxis.

Nach Angaben der Eltern, wurden bei ProbandIn (7) beim Sprechen der kroatischen Sprache mehr Defizite beobachtet als beim Deutschen. Der Vater achtete von Beginn an, dass sein/e Sohn/Tochter beim Sprechen der deutschen Sprache die Standardvariante spricht, da es seiner Meinung nach sonst, zu etwaigen Problemen (durch die Umgangssprache) kommt, da das Sprechen von Dialekt nur gering „bildungsfähig“ ist. Der Vater sagt: *„Deutsch ist nicht gleich Deutsch. Ich sagte zu ihm/ihr, schon zu Zeiten des Kindergartens, ich möchte, dass du Hochdeutsch mit mir sprichst. Ich sagte, dass wenn er/sie mit seinen/ihren Freunden Umgangssprache spricht, ist das kein Problem, aber mit mir wollt ich, dass er/sie die Standardsprache verwendet.“* Zusätzlich konnte auch hier eine „deutsche“ Intonation vermerkt werden.

Eine weitere interessante Gegebenheit ist, dass sich ProbandIn (7) vor allem die Sprechfertigkeiten beider Sprachen des Vaters angeeignet hat (die Art des Redens und Wortschatz, Grammatik). Dies hat einerseits den Vorteil, dass der Vater auch beim Verwenden des Kroatischen die Standardvariante spricht, aber auch den Nachteil der „inkorrekten“ Intonation, welches auch bei ProbandIn (7) auffällt. Da ProbandIn (7) selbst die deutsche Orthografie noch nicht so lange beherrscht, werden lediglich deutsche Bücher

gelesen. Zusätzlich ist ihm/ihr das Schreiben in B/K/S nicht möglich, da es bisher nicht explizit „trainiert“ wurde.

Das Lernen von beiden Sprachen war von Beginn an automatisch und gut aufgeteilt. Der Vater sprach Deutsch mit seinem Kind und die Mutter Kroatisch. Es kam jedoch schon sehr schnell zu einer Präferenz der deutschen Sprache.

Der Vater sagt: *„Am Beginn wollte er/sie nie Kroatisch sprechen. Und jetzt hat er/sie dabei keine Probleme. Das war eine Zeit lang, wo auch die Mutter Deutsch mit ihrem Kind gesprochen hat. Das ist aber schon länger her. Da waren wir einmal sogar in Bosnien und er/sie hat kein einziges kroatisches Wort gesprochen.“*

Da zwischen den Eltern meistens Englisch gesprochen wird, weist auch ProbandIn (7) gute Englischkenntnisse auf, welches sich unter anderem im Englischunterricht bemerkbar macht. Als Muttersprache von ProbandIn (7) wird Deutsch angegeben. Der Grund, weshalb kein Besuch des muttersprachlichen Unterrichts angestrebt wird, ist einerseits dass *„er/sie die Sprache eh gut kann und wir wollen, dass er/sie besser Deutsch spricht“* (Zitat des Vaters) und andererseits da es in der Schule „nur“ das Angebot „Burgenlandkroatisch“ gibt.

Der/Die ProbandIn (7) hat zumindest, nach eigenen Angaben, eine/einen muttersprachliche/n Kollegen/Kollegin, welcher jedoch, der Meinung des Hauptlehrers/in nach, schwerwiegende Defizite in allgemeinen schulischen Belangen aufweist. Mit ihm/ihr spricht ProbandIn (7) des Öfteren eine (von den Kindern genannte) *„Privatsprache“*, also B/KS. *„Wenn es etwas wirklich Witziges ist, oder etwas Geheimes ist, dann sprechen wir Bosnisch, eine gewisse Geheimsprache.“*

Die gesamte Familie ist römisch- katholisch.

#### 4.2.4.1.2. Linguistische Analyse

Frage [4], welche auf die Beschreibung eines Schultages und des/der besten Freundes/Freundin abzielt, konnte nur mit Sprachmischungen von ProbandIn (7) beantwortet werden. *„Mittwoch, prvi sat imam Biologie, i onda pausu onda Turnen... On je dobar drug od mene...i on ima mali Schwester...on je imao jedan zec koji je umro...“*

Bei jenem Zitat kann man eindeutig den lückenhaften Wortschatz erkennen. Jegliche „normale“ und „gebräuchliche“ Wörter sind im Wortschatz vorhanden. Jedoch etwas

„Schwierigere“, welche mit Schule oder mit den Wochentagen zu tun haben, sind im Wortschatz nur auf Deutsch vorhanden.

Interessant ist die Phrase: *mali Schwester*. Richtig sollte es *mala sestra* bzw. im 4. Fall *malu sestru* heißen. ProbandIn (7) hat möglicherweise unbewusst das Wort *Schwester*, wegen der konsonantischen Endung als ein männliches Wort angesehen und somit das Wort männlich mit dem Adjektiv übereingestimmt.

Es kann von SprV 2 (Code- mixing), durch unbewusstes und willkürliches Mischen der Sprachen und nicht von Code- switching (SprV 1), ausgegangen werden. Interferenzerscheinungen (SprV 3) konnten auf allen drei Ebenen beobachtet werden. Semilingualismus (SprV 4) ist nicht gegeben. Eine Mischsprache (SprV 5) zwischen Deutsch, Bosnisch, Kroatisch und Englisch ist im Familienleben gegeben.

#### 4.2.4.1.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

<sup>\*\*y</sup> Motivation in der Zweitsprache: ProbandIn (7) befindet sich in Hören und Lesen in der Höchststufe C2, altersadäquat gesehen. Der/Die HauptlehrerIn sagt: *„Wenn wir sprechen, geht die Stimme auf und ab, wenn die sprechen [die Mutter und ProbandIn (7)] dann geht es so monoton. Ich denke, dass das auf die nichtdeutsche Muttersprache zurück zu führen ist.“* An Gesprächen teilnehmen C1, bei zusammenhängendem Sprechen C1 und beim Schreiben A2/B1, anhand der sechs Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Der/Die HauptlehrerIn spricht: *„Dieses schlechte Ergebnis ist jedoch aufgrund der Entwicklungsstufe, in der er/sie sich befindet und nicht wegen der anderen Muttersprache. Schreiben ist allgemein insofern schwierig, da wir ja erst in der Volksschule sind. In der Rechtschreibung ist er/sie sehr schwach, was ich möglicherweise auch auf die nichtdeutsche Muttersprache zurückzuführen ist.“*

Nach Angaben seiner/ihrer HauptlehrerIn, ist ProbandIn (7) gegenüber den anderen SchülerInnen sehr gut „mit dabei“. Das Einzige was ihr/ihm auffällt, ist, dass der/dem SchülerIn einige grammatikalische Regeln, zum Beispiel mit den Artikeln, unklar sind. „Da

*sind jedoch andere SchülerInnen, auch mit nichtdeutscher Muttersprache, welche sich mit diesem Thema noch viel schwerer tun.“ (Zitat des/der Hauptlehrers/in.)*

Der/Die LehrerIn vertritt die Meinung, dass man in Bezug auf Intonation und Wortschatz, die ursprüngliche Herkunft, Deutschland, heraus hören kann. Er/sie hat das Lesen und Schreiben schnell erlernt. Der/Die LehrerIn spricht weiter: *„Es gibt auf jeden Fall auch einsprachig aufgewachsene Kinder in der gleichen Klasse, welche in einigen Punkten in schulischen Leistungen, schlechter sind. Wenn man die, zumindest teilweise bosnische Herkunft nicht wissen würde, würde man ihn/sie eher als Deutscher/Deutsche einstufen. Jedoch wenn man sich das Kind als Gesamtes näher ansieht, können schon einige Punkte der schulischen Leistung auf die auch bosnische Muttersprache zurückgeführt werden. Er/sie bringt sich auch mit einigen Übersetzungen in den Schulalltag mit ein. Er/Sie sagt auch zum Beispiel bei uns ist das so und bei uns heißt das so. Er/Sie geht jedoch mehr auf die deutsche, als auf die bosnische Kultur ein.“*

Aufgrund der vorhandenen Fakten, die Einteilung nach den Kompetenzstufen, verbunden mit den Ergebnissen des Interviews und dem Engagement des Vaters kann demnach von einer hohen Motivation in der „Zweitsprache“ Deutsch ausgegangen werden.

**\*\*<sup>z</sup>** Erstsprache: Wie man erkennen konnte (s.o), weist ProbandIn (7) einige Mängel im Wortschatz auf. Trotz dieser Defizite spricht ProbandIn (7) sehr selbstbewusst und scheut auch nicht Bosnisch zu sprechen. Zusätzlich kann öfters von keiner „natürlichen“ muttersprachlichen Intonation gesprochen werden, da der Akzent sehr „Deutsch“ geprägt ist. Da im Familienleben mehr Wert auf das korrekte Sprechen der englischen und der deutschen Sprache geachtet wird, können die Sprechfertigkeiten der bosnischen Sprache im Vergleich zu den anderen als die am Defizitärsten angesehen werden, aufgrund der schlechten Intonation, gekoppelt mit mangelndem Wortschatz und inkorrektur Syntax, da der deutsche Satzbau oftmals in dem des Bosnischen Einzug nimmt .

**\*\*<sup>aa</sup>** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Wie bereits erwähnt, existieren innerhalb der Familie drei Sprachen, Deutsch, Englisch und Bosnisch. In Bezug auf die Muttersprache des Vaters kann von einer guten elterlichen Erstsprachkompetenz ausgegangen werden. In Hinsicht auf die englische Sprache, kann zwar nicht von einer Kompetenz, wie die der Muttersprache ausgegangen werden, jedoch durch den Aufenthalt des Vaters (durch das Studium) in einem englischsprachigen Land (in Großbritannien), wird ein hohes Niveau in dieser Sprache erwartet. Bei der Muttersprache der Mutter kann einerseits von genügenden

Erstsprachkompetenzen gesprochen werden, andererseits sind diese mit einigen Defiziten und Mängeln behaftet, da die Mutter eine Mischung zwischen Bosnisch und Kroatisch spricht. Demnach kann von der Situation ausgegangen werden, dass, wie oben erwähnt, der Vater (durch das Neu- Lernen von B/K/S) bessere Erstsprachkompetenzen mitbringt (diese sind zwar von einer nicht muttersprachlichen Intonation, jedoch durch Standardsprache und korrekter Grammatik geprägt). Somit kann von einem zu geringem Input in Hinsicht auf die „Muttersprache“ Bosnisch, gesprochen werden, wodurch diese Sprache auf ausgezeichnetem Niveau verwendet werden könnte.

**\*\*<sup>bb</sup>** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Der dazugehörige Faktor der LehrerInnenausbildung in Hinsicht auf „Zweisprachigkeitsdidaktik“ und/oder – „Methodik“ ist im Falle von ProbandIn (7) gegeben. Der/Die HauptlehrerIn besuchte nicht explizit auf die Sprachen B/K/S bezogen Seminare in der Ausbildung, aber in Bezug auf Zweisprachigkeit bei den Sprachen Deutsch- Englisch. Der/Die HauptlehrerIn oft und intensiv auf das Thema Zweisprachigkeit während des Unterrichts ein, da viele Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in der Klassengemeinschaft vorhanden sind. Zusätzlich hat sich die/der LehrerIn in der Ausbildung selbst auf Montessori spezialisiert, welches sie/er auch im Unterricht einbaut, aber im Zuge der Zweisprachigkeit irrelevant ist. Die ganze Klasse wird nach dem Schema Montessori unterrichtet und die SchülerInnen erhalten am Ende des Jahres kein „klassisches“ Zeugnis, sondern halten als Jahresabschluss eine selbst organisierte Präsentation über das gesamte Jahr. Der/Die HauptlehrerIn sagt: *„Es gibt keine Leistungsbeurteilung, welches oftmals sehr positive Wirkungen auf das Kind hat, da kein Leistungsdruck vorhanden ist. Die Kinder lernen viel besser und schneller. Mir ist wichtig, dass jeder/jede in seinem Tempo kann und das selbstständige Arbeit und das jeder/jede auf die Anderen Rücksicht nimmt. Auf das achte ich wirklich sehr beim Ablauf des Unterrichtes und gehe auch auf dieses ein.“*

Eine gut funktionierende Beziehung der LehrerInnen zu den Migranteneltern ist gegeben, wobei es dabei zu keinen sprachlichen Barrieren und/oder Verständigungsproblemen kommt, da beide Elternteile über sehr gute und ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Demnach müsste von der Schule selbst, kein Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule mit Dolmetscherfunktion bereitgestellt werden. Durch Vorhandensein von zumindest einem anderen Kind mit ähnlichem Migrationshintergrund, zumindest mit der gleichen Sprache (Bosnisch) in der Schule selbst, kann es zu muttersprachlichen Austauschmöglichkeiten

kommen. Wie bereits erwähnt, besucht ProbandIn (7) keinen muttersprachlichen Unterricht. Wenn dies der Fall wäre, könnte möglicherweise die Lücke des teilweise fehlenden Wortschatzes gefüllt werden, Intonation und Grammatik verbessert werden. Interkulturelles Lernen und institutionelle Diskriminierung ist im Falle von ProbandIn (7) nicht gegeben.

#### 4.2.4.1.4. Resümee

Da ProbandIn (7) keinen muttersprachlichen Unterricht besucht, zählen in diesem Fall lediglich die Sprechfertigkeiten der Muttersprache der Mutter. In Kombination mit der Klassifizierung im Unterrichtsfach „Deutsch“ kann dieser/diese SchülerIn auf Stufe *Typ 3a* eingeteilt werden.

Ohne auf die Zusammenfassung des empirischen Teils vorzugreifen, muss gesagt werden, dass die Bosnisch/Kroatisch- Kenntnisse durch den Besuch eines muttersprachlichen Unterrichts um einiges verbessert werden könnten, in Verbindung mit einem vermehrten Besuch im Heimatland der Mutter. Die Deutschkenntnisse sind sehr gut und bedürfen daher keiner zusätzlichen Förderung. Zusammengefasst wurde bei ProbandIn (7) eine Präferenz der deutschen Sprache beobachtet. Da die LehrerIn explizit in Hinsicht auf Zweisprachigkeit Deutsch- Englisch in der Ausbildung geschult wurde, werden im Unterricht viele englische Elemente eingebaut. Da ProbandIn (7) selbst zu Hause mit der englischen Sprache konfrontiert wird, kann dieser/diese im Unterricht oft brillieren und auch profitieren, da er/sie in dieser Hinsicht den anderen um einiges voraus ist, was wiederum zu einer Steigerung der sprachlichen Selbstsicherheit führt.

Wenn diese Gegebenheit auch in Bezug auf die bosnische, kroatische Sprache vorhanden wäre, könnte ProbandIn (7) optimal in allen drei Sprachen gefördert werden und würde sich auch in allen diesen auf sehr hohem Niveau befinden, welches ihm/ihr im Zuge des späteren Bildungsweges einige Vorteile bereiten könnte. Gerade in Hinsicht auf die Muttersprache der Mutter, wird und wurde bisher zu wenig Wert gelegt, um diese optimal zu fördern. Wenn diese Situation der „Unterforderung“ einige Jahre fort dauern würde, könnte dies zum kompletten Vergessen führen, da auch die Mutter oftmals Deutsch oder Englisch mit ihrem Kind spricht und auch, wie oben erwähnt, eine Mischung von zwei Varietäten, welches in Sachen Bildungsfähigkeit der Sprache zusätzlich keine positiven Auswirkungen auf das Sprachverhalten des Kindes hat.

#### 4.2.4.2. (8.) Fallstudie

##### 4.2.4.2.1. Einführung

ProbandIn (8) geht in die Volksschule und besucht keinen B/K/S- Unterricht.

Die Muttersprache ist Rumänisch/Serbisch (*štokavisch/ekavisch*), da beide Elternteile ursprünglich aus Serbien stammen. Die Muttersprache der Mutter ist eigentlich Rumänisch. Die Familiensprache ist Serbisch und Rumänisch. Die Mutter sagt: *„Zu Hause reden wir Serbisch und Rumänisch. Aber mit unserem Kind reden wir nur Serbisch, da sie/er fast kein Rumänisch versteht und er/sie will auch nicht Rumänisch reden. Wir wohnen mit meinen Eltern gemeinsam unter einem Dach. Mein Vater kann nur Serbisch und Rumänisch. Er versucht mit meinem Kind immer Serbisch zu reden, weil Rumänisch geht ja net.“*

Die Mutter besuchte in Serbien die *osnovna škola*, wo sie Serbisch und Russisch lernte und begann danach im Heimatland zu arbeiten. Nun befindet sie sich seit 12 Jahren in Österreich und arbeitet hier größtenteils als Reinigungskraft in einer Firma. Die deutsche Sprache wird sehr defizitär (in Grammatik, Syntax, Wortschatz und Intonation) beherrscht. Sie wurde lediglich durch Konversation und über den Fernseher gelernt. Die Mutter bewegt sich ausschließlich in Serbisch- und Rumänisch sprechenden Kreisen, die Tochter/der Sohn hingegen lediglich in Deutschen.

Ein- bis zweimal im Jahr wird das Heimatland Serbien besucht. Die Mutter hat die Österreichische Staatsbürgerschaft. Von der Mutter werden keine Bücher gelesen. Sie sagt: *„Ich habe jetzt mit meinem Kind begonnen auf deutscher Sprache zu schreiben und zu lesen.“* Die Familie hat serbisch- orthodoxe Religion. ProbandIn (8) besucht jedoch keinen Religionsunterricht.

ProbandIn (8) hat massive Verständigungsprobleme im Heimatland der Eltern. Nach eigenen Angaben, fühlt der/die SchülerIn sich nicht wohl, wenn er/sie sich auf serbischer Sprache unterhält. Zusätzlich kommt es nicht nur zu mündlichen, sondern auch zu schriftlichen Problemen die Sprache in Serbien zu verstehen.

Der/Die SchülerIn beginnt ab dem nächsten Schuljahr die englische Sprache zu lernen. Die Mutter möchte, dass ihr Kind sich perfekt in Deutsch, Serbisch, Rumänisch und Englisch ausdrücken kann.

ProbandIn (8) wächst in einem eher unregelmäßigen und „zerstreuten“ Familienverband auf. Die Mutter arbeitet jeden Tag bis zu 14 Stunden und ist deshalb oft keine Ansprechperson für den/die SchülerIn.

Der Vater arbeitet auf einer Baustelle und ist bereits aus dem Haus, wenn er/sie aufsteht und kommt spät abends erschöpft nach Hause, ohne sich mit dem Kind beschäftigt zu haben. Für einige Monate im Jahr kommen die Eltern der Mutter aus Serbien zu Besuch. Sie können sich nur auf Serbisch oder Rumänisch mit dem Kind unterhalten, wodurch folglich oft mangelndes Interesse besteht sich mit ihnen zu unterhalten. Trotz des jungen Alters von ProbandIn (8) kann man von einer großen Selbstständigkeit ausgehen, die sich auch unter anderem beim Erledigen der Hausübungen (alleine) spiegelt. Nach Angaben der/des Hauptlehrers/In von ProbandIn (8) ist die Entwicklung von ihm/ihr erstaunlich. Der/Die SchülerIn macht alles alleine und erkennt mittlerweile selbst seine/ihre Fehler. Dies deutet auf eine hohe Intelligenz hin. ProbandIn (8) ist unter anderem fähig, sich alleine zu beschäftigen, sei es in schulischen oder außerschulischen Belangen.

ProbandIn (8) besucht den Deutsch- Zusatz Unterricht, welcher in der Volksschule angeboten wird. Dieser wird von dem gleiche/n LehrerIn, welche/r den Hauptunterricht leitet, geführt.

#### 4.2.4.2.2. Linguistische Analyse

Ein Beispiel der Sprachmischung der Mutter: *„Ima i njemački reden. Joj, sie/er will net Serbisch reden. Wir warten, dass Serbisch gibt in Schule. Dann endlich lernen. Sie/er will auch.“*

Am Beginn des Zitats, wurde das Verb *ima* anstatt dem deutschen Wort *immer* verwendet.

Nach Angaben der Mutter begeht ihre Tochter/ ihr Sohn vor allem Fehler mit dem Geschlecht. Sie/Er vertauscht immer die männliche, weibliche und sächliche Variante. Die Mutter sagt: *„Ich versuch sie/ihn auszubessern. Sie/Er mich auf Deutsch, ich sie/ihn auf Serbisch. Verstehen tut er/sie alles, aber reden und schreiben will er/sie nicht. Er/Sie antwortet immer auf Deutsch.“*

Frage [4] des Interviewfragebogens, welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten Freundes/Freundin abzielt, wurde wie folgt von ProbandIn (8) beantwortet: *„Imam četiri časova am Montag...Montag... ich weiß es einfach nicht...da muss ich schreiben lernen und in der 4. Stunde gehen wir dann Turnen...njemački, in der zweite Stunde gemma Deutsch...pisati, da...učiti...imam računanje i učenje...zwei sind meine beste*

*Freundinnen...eigentlich so fünf in der Schule...sie hat ein eigenes Zimmer und Sommersprossen und einen Bruder...imam avaf u Srbiju...samo zece imam...“*

ProbandIn (8) antwortete nur mit ausdrücklicher Aufforderung bei Frage [4] auf Serbisch. Wie man erkennen kann, sind alle Sätze mit vielen Sprachmischungen durchzogen. Es fehlt der Wortschatz einfacher Wörter. Die Grammatik und Syntax, wie man beobachten konnte, werden häufig fehlerhaft gebraucht. Weiters kann man sehen, dass das Wort *avaf* nicht in der serbischen Standardsprache vorhanden ist, welches auf die dialektale Verwendung der Sprache im Familienleben zurück zu führen ist. Anstatt der richtigen Variante *računanje* für Dt. Rechnen, wurde *računjanje* verwendet.

Interferenzen (SprV 3) wurden auf allen drei Ebenen festgestellt. Sprv 5 (Mischsprache) ist nur teilweise vorhanden, Semilingualismus (SprV 4) konnte nicht erkannt werden. Wegen Unkenntnis und fehlenden Wortschatz wird zwischen den Sprachen Deutsch und Serbisch gewechselt → Code- mixing (SprV 2), da es willkürlich geschieht. Code- switching (SprV 1) konnte nicht beobachtet werden.

#### 4.2.4.2.3. Kommentare

Die Einteilungen auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*cc** Motivation in der Zweitsprache: Von Beginn an wurde ProbandIn (8) mit der deutschen Sprache durch eine Nachbarin und durch den Fernseher konfrontiert. Danach begann sie/er durch den Eintritt in den Kindergarten Deutsch zu lernen. Die Deutschkenntnisse wurden von der/dem HauptlehrerIn wie folgt eingeteilt: Hören B2, Lesen B1, An Gesprächen teilnehmen C1, Zusammenhängendes Sprechen B2 und Schreiben B1.

Der/Die HauptlehrerIn berichtet: *„Er/Sie ist ein überaus sprachbegabtes Kind, und hat einen ungeheuer großen Wortschatz. Sie/Er ist ein sehr wiffes Kind. Er/Sie kann sehr viele Wörter, welche andere noch gar nicht wissen, erklären. Sie/Er hat aber eine geringe motorische Schwäche, welche sich auf das Schriftbild auswirkt. Demnach kann man mit der geringen schriftlichen Schwäche nicht auf eine andere Muttersprache greifen, sondern auf die Motorik. Der Mutter ist es schon wichtig, dass er/sie ihre/seine Hausübungen gut macht. Ich gehe davon aus, dass sie/er vieles alleine macht. Die Mutter geht sehr viel arbeiten. Wenn die*

*Eltern sich vielleicht noch mehr Zeit nehmen würden, um mit ihrem Kind zu üben, wäre sie eine ausgezeichnete/r und überdurchschnittliche/r SchülerIn. Und er/sie kann sehr gut Hochdeutsch.“.*

Aufgrund der überdurchschnittlichen Ausdrucksfähigkeit für sein/ihr Alter und der guten schulischen Leistungen allgemein, kann von einer hohen Motivation in der Zweitsprache (Drittssprache) Deutsch ausgegangen werden.

**\*\*dd** Erstsprache: Die Muttersprache Rumänisch wurde durch Verweigerung und Desinteresse komplett von ProbandIn (8) unterdrückt. Die serbische Sprache, ebenfalls Muttersprache, weist schwerwiegende Defizite auf, im Gegensatz zur deutschen Sprache. Die serbische Sprache wird weder in Wort noch in Schrift fließend beherrscht. Wie man erkennen konnte, kann Frage [4] nur mit Mühen und in Brocken beantwortet werden. Außer im Elternhaus werden keine muttersprachlichen Austauschmöglichkeiten wahrgenommen.

**\*\*ee** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Wie man lesen konnte, ist die Muttersprache der Eltern Rumänisch. Die serbische Sprache wurde erst in der Schule von ihnen gelernt. Zu Hause gibt es sowohl einen rumänischen, einen (fehlerhaften) deutschen und einen serbischen Input, mit welchem das Kind konfrontiert wird. Es kommt dabei zu Protesten und Sprachverweigerungen, da sich mittlerweile ProbandIn (8) nur mehr auf Deutsch verständigt, auch wenn er/sie auf einer anderen Sprache angesprochen wird. Da die Eltern selbst im Serbischen nur einen Dialekt beherrschen und sich keiner Grammatik bewusst sind, kann nur von nicht bildungsfähigen und „minderen“ Erstsprachkompetenzen in Serbisch ausgegangen werden. Man kann zusätzlich eine etwas fremde Intonation beim Serbisch gesprochenen der Mutter vernehmen, welches auf die andere Muttersprache zurück zu führen ist.

**\*\*ff** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Die Volksschule, in welche ProbandIn (8) zur Zeit der Befragung geht, versuchte zu Beginn dieses Schuljahres (2010/2011) einen muttersprachlichen (Standardkroatisch) Unterricht als Angebot bereit zu stellen. Voraussetzung für das zustande kommen, war eine Mitgliederanzahl von fünf SchülerInnen. Da sich jedoch lediglich drei Kinder für diesen Unterricht interessierten, musste der Plan verworfen werden. Einzig Türkisch konnte knapp die Mindestanzahl erreichen, um als lebende Fremdsprache angeboten werden zu können. Der/Die HauptlehrerIn besuchte keine Fortbildung und/oder Seminare in der Ausbildung zum Thema Zweisprachigkeit. Der/Die HauptlehrerIn hat keine explizite Ausbildung und/oder

Fortbildung zur Methodik oder/und Didaktik der Zweisprachigkeit besucht. Es werden jedoch sehr wohl im Unterrichtsablauf selbst viele Elemente, welche sich um die Sprachenvielfalt drehen, eingebaut. Eigene Thementage dazu sollen den Kindern alle Muttersprachen, welche im Klassenraum zu finden sind, näher bringen. Interkulturelles Lernen und/oder Institutionelle Diskriminierung sind nicht gegeben.

#### 4.2.4.2.4. Resümee

ProbandIn (8) weist eine eindeutige Präferenz und Dominanz der deutschen Sprache auf. Einerseits sind nicht nur schwerwiegende Defizite in der 2. Muttersprache (Serbisch) bemerkbar, sondern man kann auch andererseits von einem Desinteresse und ein wenig Schamgefühl beim Verwenden der serbischen Sprache ausgehen. Da beide Elternteile nur sehr wenig Zeit in schulischen und persönlichen Belangen für ihr Kind aufweisen können, kann auch von zu wenig elterlichem, muttersprachlichem Input ausgegangen werden. Aufgrund der geringen und sehr defizitären Kenntnisse in der serbischen Sprache kann von Stufe *Typ 3a* ausgegangen werden, im Gegensatz dazu weist er/sie sehr gute Leistungen in der deutschen Sprache auf. Da es bislang keine institutionelle muttersprachliche Unterstützung gab, wurde eine dialektale Verwendung der serbischen Sprache praktiziert, welche jedoch immer mehr in den Hintergrund rückt. Die Kenntnisse der serbischen Sprache von ProbandIn (8) stehen kurz davor in die komplette muttersprachliche Sprachverweigerung und in den Sprachtod zu wechseln. Die 1. Muttersprache (Rumänisch) wurde Opfer des Sprachtods (s.o.).

#### 4.2.4.3. (9.) Fallstudie

##### 4.2.4.3.1. Einführung

ProbandIn (9) besucht zur Zeit der Befragung die Volksschule und besucht keinen muttersprachlichen Unterricht. Seine/ihre Mutter ist selbst B/K/S- LehrerIn, jedoch nicht in seiner/ihrer Schule.

Die Muttersprache ist Bosnisch/Kroatisch (*štokavisch/ijekavisch*) und die Familiensprache ist Bosnisch/Kroatisch und Deutsch. Mit der Mutter wird meistens Deutsch gesprochen und mit dem Vater lediglich Bosnisch/Kroatisch. Nach Angaben der Mutter, werden von allen Familienmitgliedern Deutsch und Bosnisch/Kroatisch vermischt. Die Mutter sagt: „*Ugasi Fernseher! Ti jedeš Weintrauben!*“

ProbandIn (9) befindet sich in Deutsch sprechenden Freundeskreisen. Er/Sie hat zwar auch einen Kroatisch sprechenden Freund, mit dem er/sie sich jedoch auch auf Deutsch unterhält.

Beide Elternteile stammen aus Bosnien und befinden sich seit zirka sieben Jahren in Österreich.

Mit einigen Mühen und einer „anderen“ Intonation wird die deutsche Sprache verwendet.

Ungefähr zwei- bis dreimal im Jahr wird das Heimatland der Eltern besucht, oftmals für einen Monat lang. Dabei kann ProbandIn (9) seine/ihre Sprachkenntnisse verbessern und es bieten sich viele muttersprachliche Austauschmöglichkeiten. Da sich jedoch kein einzige/r Familienbekannte/r in Österreich befindet, gibt es keine weiteren Möglichkeiten die Muttersprache in Österreich zu Üben.

Nach Angaben der Mutter, hat ProbandIn (9) keine sichtlichen Schwierigkeiten, bei einem Aufenthalt in Bosnien, wieder gänzlich in das Verwenden der Muttersprache einzutauchen, im Gegensatz zu seinem/ihrer kleineren Bruder. Lediglich das Verfolgen muttersprachlicher Fernsehsendungen stellen zu Beginn einige Barrieren in Sachen Verständnis dar.

ProbandIn (9) wächst in einem gut verbundnen Familienkreis auf, welcher sie/ihn in vielen Belangen unterstützt.

ProbandIn (9) sagt: „*Ich wusste nicht einmal, dass ich beide Sprachen spreche. Das war immer automatisch.*“

Die deutsche Sprache wird in Wort und Schrift beherrscht, die bosnische/kroatische Sprache bislang nur in Wort, die Mutter beginnt jedoch zurzeit dem/der SchülerIn auch die bosnische/kroatische Orthografie beizubringen. Der/Die SchülerIn hat in der Schule für eine Stunde in der Woche Englisch.

Die gesamte Familie hat die islamische Religion.

Die Mutter besuchte in Bosnien die *osnovna škola*, danach ging sie in das Gymnasium und maturierte. Darauf inskribierte sie sich an der Universität in Zagreb für den Studiengang Modedesign. Danach brach der Krieg in Jugoslawien aus und sie kehrte nach Bosnien zurück, wo sie sich für Slawistik (B/K/S) und Literatur inskribierte, welches sie auch abschloss. Folglich begann sie in einer Schule in Bosnien zu arbeiten. Danach wanderte die Familie nach Österreich aus und nach einigen Jahren begann sie auch in Österreich als B/K/S Lehrerin zu arbeiten. Nach eigenen Angaben, hat sie Probleme mit der deutschen Sprache. Einige Fragen des Interviewfragebogens wurden nicht auf Anhieb verstanden und mussten auf B/K/S übersetzt werden. Die Mutter lernte in der Schule Deutsch, welches ihr jedoch nichts für den heutigen Gebrauch brachte. Sie sagt: *„Ich lernte Hochdeutsch und bekam einen richtigen Schock, als ich nach Österreich kam. Ich konnte gar nichts...Ich war auch dann drei Monate in einem Deutschkurs. Der hat mir aber nichts gebracht. Ich wollte Grammatik usw. lernen, das war aber fast nur Konversation, Guten Tag usw.“*

Die Eltern haben sowohl Kroatisch- und Deutsch sprechende Freunde.

#### 4.2.4.3.2. Linguistische Analyse

Frage [4], welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten Freundes/Freundin abzielt, wurde von dem/der SchülerIn wie folgt beantwortet:

*„Pola osam se probudim, onda obučim se, idem na Haltestelle...pričam o nekih karta...dođem u školi, am Montag imam četiri Stunden, Dienstag fünf Stunden und Mittwoch četiri Stunden, i Donnerstag vier Stunden i Freitag tri...matematika i Deutsch...Ja imam prvu Stundu...On/Ona ima macu...On/Ona je mršav i visok...“*

Wie in den anderen Fallstudien, wurden nur einige Ausschnitte aus der Beantwortung der Frage [4] angegeben. ProbandIn (9) konnte im Gegensatz zu den anderen die längste Beschreibung des/der besten Freundes/Freundin und seiner/ihrer Schultätigkeiten geben. Diese sind jedoch auch von Sprachmischungen geprägt. Vor allem bei der Beschreibung eines/einer Freundes/Freundin übernahm die Mutter quasi eine Moderationsrolle und stellte dem/der SchülerIn auf Kroatisch/Bosnisch Fragen, welche sie/er folglich beantwortete. Der/Die SchülerIn hat einige Probleme und Mühen sich auf der Muttersprache zu unterhalten, hat jedoch sichtlich Freude daran. Dennoch sind einige Defizite bzw. Schwächen erkennbar.

Man kann jedoch erkennen, dass es einen guten elterlichen Input geben muss, da ProbandIn (9) über einen guten muttersprachlichen Wortschatz verfügt.

Hier einige Fehlerquellen: ProbandIn (9) gab an *obučim se*, obwohl diese richtig *obučem se* heißen sollte. Weiters kann man eine fehlerhafte Verwendung der Fälle erkennen: Der/Die SchülerIn gab an: *Pričam o nekih karta*, statt *pričam o nekim kartama*. Interessant ist auch die Verwandlung des deutschen Wortes Stunde, welche dekliniert wurde, sowie *prvi*.

ProbandIn (9) spricht grundsätzlich in jeder Sprache mit guter muttersprachlicher Intonation, sei es in Deutsch oder Kroatisch/Bosnisch. Wenn sie/er jedoch sich über längere Zeit (ca. 15 min) auf Bosnisch/Kroatisch verständigte, kann man danach beim Verwenden der deutschen Sprache eine bosnische, kroatische Intonation vermerken, welches sich wiederum nach zirka 15 Minuten in eine deutsche Intonation verändert.

Es konnten Interferenzen (SprV 3) auf allen drei Ebenen erkannt werden, sowie Code-mixing (SprV 2), da es dem/der ProbandIn nicht bewusst ist, das er/sie mischt, und nicht von Code-switching (SprV 1). Semilingualismus (SprV 4) ist nicht gegeben, jedoch eine Mischsprache (SprV 5) in der Familie.

#### 4.2.4.3.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*gg** Motivation in der Zweitsprache: Man kann von einer guten Motivation in der Zweitsprache Deutsch ausgehen. Der/Die SchülerIn, vor Eintritt in den Kindergarten, lernte die deutsche Sprache durch den Fernseher und andere Leute. ProbandIn (9) besucht zusätzlich, den in der Schule angebotenen Deutsch- Förderunterricht. Der/Die HauptlehrerIn berichtet über ProbandIn (9): *„Er/Sie hat generell mit dem Sprechen ein paar Probleme. Aber nicht von der Sprache her, sondern er/sie hat einen leichten Sprachfehler. Der Rest entspricht den Anforderungen. So kann man, weder beim Schriftlichen, noch beim Mündlichen eine nichtdeutsche Muttersprache erahnen. Vielleicht beginnt das erst in einer höheren Stufe, wenn die Klasse zum Aufsatz schreiben anfängt. Es gibt schon Kinder, die besser sind, als sie/er, aber hier, denke ich, spielt die Zweisprachigkeit keine Rolle.“*

Die Leistungen der deutschen Sprache wurden in Hören nach C1- Niveau, im Lesen B1, an Gesprächen teilnehmen B2, Zusammenhängendes Sprechen B1 und Schreiben A2 eingeteilt. ProbandIn (9) begann ab Eintritt in den Kindergarten, die deutsche Sprache zu lernen.

**\*\*hh** Erstsprache: Wie bereits erwähnt, wird die Muttersprache relativ gut beherrscht, trotz einiger Fehler. Trotz vermehrter Verwendung von deutschen Wörtern in kroatischen Sätzen der Familie, kann durch die universitäre Ausbildung der Mutter in B/K/S, von gutem Input ausgegangen werden. Häufig werden muttersprachliche, standardsprachliche Übungsstunden gepflegt, obwohl nicht immer auf die Verwendung der Standardsprache geachtet wird, aus Bequemlichkeit. Nach Angaben der Mutter, macht ihr Kind, vor allem in Grammatik die meisten Fehler in der Muttersprache, welche folglich versucht werden auszubessern. Auch im Schriftbild wird oft die Groß- und Kleinschreibung, in der Muttersprache, fehlerhaft verwendet.

**\*\*ii** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Die Mutter, wie oben erwähnt, ist selbst B/K/S-Lehrerin, welches somit einen guten elterlichen muttersprachlichen Input erwarten würde. Dennoch spricht die Mutter manchmal gemischt Deutsch/Kroatisch/Bosnisch, vor allem wenn es um schulisches Belangen geht. Ein Beispiel: „*Jesi imao Deutsch?*“  
Dennoch, da der Vater ausschließlich Bosnisch/Kroatisch, ohne jegliche Sprachmischungen, verwendet, kann von einem guten elterlichen Input ausgegangen werden. Zusätzlich sind beide Elternteile der Standardsprache in Bosnisch/Kroatisch mächtig.

**\*\*jj** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Der/Der LeiterIn dieser Volksschule hatte seit ihrer/seiner Tätigkeitszeit, erst einmal einen muttersprachlichen Unterricht (B/K/S) anbieten können, da hierbei die Mindestteilnehmeranzahl erreicht werden konnte. Da es im letzten Schuljahr (2010/2011), zu wenige Interessierte für diesen Unterricht gab, konnte er nicht angeboten werden. Demnach, wie bereits erwähnt, besucht der/die SchülerIn keinen muttersprachlichen Unterricht. Interkulturelles Lernen und/oder institutionelle Diskriminierung ist nicht gegeben. Der/Die HauptlehrerIn von ProbandIn (9) hat keine explizite Ausbildung oder Fortbildung zur Zweisprachigkeit besucht, versucht jedoch die Sprachenvielfalt des Klassenzimmers ab und zu, zu thematisieren.

#### 4.2.4.3.4. Resümee

ProbandIn (9), wie man sehen konnte, drückt sich in der Muttersprache mit Sprachmischungen aus, welche jedoch verwendet werden, um den Redefluss nicht zu stoppen. Im Zuge des Interviews konnte beobachtet werden, dass der/die SchülerIn sehr wohl den muttersprachlichen Entsprechungen mächtig ist, welche manchmal einiger Überlegungen bedarf. Grundsätzlich ist dennoch von einer Dominanz und auch Präferenz der deutschen Sprache auszugehen. ProbandIn (9) ist der deutschen Sprache gut in Wort und Schrift mächtig, so wie in seiner/ihrer Muttersprache, da die Mutter viele muttersprachliche und auch schriftsprachliche Austauschmöglichkeiten bietet und auch mit ihrem Kind einige Übungen und auch Verbesserungen durchführt. ProbandIn (9) befindet sich demnach auf Stufe *Typ 2a*. Ein wichtiger Punkt dabei ist, dass die/der SchülerIn beim Ausdrücken in beiden Sprachen keine Angst oder Schamgefühl empfindet.

#### 4.2.4.4. (10.) Fallstudie

##### 4.2.4.4.1. Einführung

Der/Die SchülerIn, welche/r als Zielperson der 10. Fallstudie dient, befindet sich in der Volksschule. Er/Sie hat bisher zu keiner Zeit einen muttersprachlichen Unterricht besucht. Die Muttersprache ist Kroatisch (*štokavisch/kajkavisch/ijekavisch*), sowie die Familiensprache. Wie man (s.u.) erkennen kann, ist die Familiensprache mit häufigen Sprachmischungen geprägt.

Beide Elternteile lebten ursprünglich in Kroatien und wanderten 1991 nach Österreich aus, um hier ein neues Leben beginnen zu können und ihren Kindern ein ruhiges und schönes Ambiente bieten zu können. Die Mutter besuchte im Heimatland die *osnovna škola* und danach absolvierte sie eine dreijährige Ausbildung zur Kranfahrerin. In der Schule wurde die englische Sprache gelernt, zu einer Konfrontation mit der deutschen Sprache kam es erst in Österreich, welches folglich durch Konversation mit anderen Menschen trainiert und gelernt wurde. Dass die Mutter nie einen Deutschkurs oder dergleichen besuchte, kann man bei der Wortwahl, bei Verwendung der Artikel, beim Satzbau und bei der Intonation (Sie spricht statt ü>i) erkennen. Beide Elternteile verkehren im Auswanderungsland sowohl in Deutsch sprechenden, als auch in der Muttersprache sprechenden Freundeskreisen.

Zum Zeitpunkt der Befragung ist der Vater, als auch die Mutter, als Stapler- und KranfahrerIn in einer Firma angestellt und arbeiten in Gegenschicht, damit immer jemand für den/die Probanden/Probandin zu Hause ist. Da jedoch jeweils eines der Elternteile nach einer Schicht schlafen geht, muss ProbandIn (10) viele Dinge, sei es in schulischen, als auch in persönlichen Belangen selbst organisieren und selbstständig arbeiten. Um in schulischen Belangen dennoch Hilfe zu bekommen, geht ProbandIn (10) zwei Mal die Woche in die Nachhilfe, welche jedoch nicht nur in Deutsch, sondern in allen Fächern unterstützt und auch die Kontinuität und Qualität der Hausübungen überprüft.

Zirka drei bis vier Mal im Jahr wird das Heimatland der Eltern besucht.

Es werden von beiden Elternteilen keine Bücher gelesen, da keine Zeit dafür bleibt.

Die Mutter hat römisch- katholische Religion. Zu Beginn, nach der Auswanderung, wurden des öfteren auf Kroatisch gehaltene Messen in der Kirche besucht. Der Vater und auch die

Kinder haben serbisch- orthodoxe Religion. Demnach besucht ProbandIn (10) den orthodoxen Religionsunterricht, welcher in der Muttersprache abgehalten wird. Nach Angaben der Mutter hat dieser Unterricht jedoch keine Auswirkungen auf die Kenntnisse der Muttersprache. Weiters begann ProbandIn (10) die englische Sprache zu lernen, welche ihm/ihr etwas schwer fällt.

ProbandIn (10) besucht den Deutsch- Zusatz Unterricht, um an einigen Schwächen arbeiten zu können.

Der/Die ProbandIn (10) hat einen größeren Bruder.

#### 4.2.4.4.2. Linguistische Analyse

Ein Beispiel für die Sprachmischung der Mutter: *„Ja sam napravila Schulu u Hrvatskoj! Danas ti imao/imala Deutsch. Uvijek je mješano. Wir mischen sehr viel.“*

Man sieht, dass einerseits, auch nach Selbstangaben, viel zwischen den Sprachen gemischt wird, nicht nur durch Verwendung von Zitatcharakteren wie *Tankstelle* oder *Bezirkshauptmannschaft*. Weiters werden häufig deutsche Wörter, nach kroatischem Muster dekliniert → *Schulu*.

ProbandIn (10) berichtet, bei Frage [4]: *„Moj drugar ima pticu, jedan drugi drugar ima, ähh, jednog, ähh, Hund...Imam četiri sata...Montag habe ich Deutsch, dann habe ich Mathe, dann habe ich so eine Stunde Lesen...Prvu imamo Rechnen, imam Deutsch...“*

Wie man erkennen kann, fällt es dem/der Probanden/Probandin eher schwer sich auszudrücken. Zudem kommt es zu fehlerhafter Syntax (s.u.).

Es kann bei allen Familienmitgliedern von Code- mixing (SprV 2) ausgegangen werden, da willkürlich und des öfteren wegen Unwissen zwischen den Sprachen gemischt wird. Deshalb kann nicht von Code- switching (SprV 1) gesprochen werden. Zudem wird im Familienleben eine eigene Mischsprache (SprV 5) verwendet. Weiters konnten auch in dieser Fallstudie, Interferenzen (SprV 3) auf allen drei Ebenen vermerkt werden. Semilingualismus (SprV 4) ist nicht gegeben.

#### 4.2.4.4.3. Kommentare

Einteilungen auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*kk** Motivation in der Zweitsprache: Der/Die ProbandIn (10) begann ab Eintritt in den Kindergarten die deutsche Sprache zu lernen. Davor wurde er/sie so gut wie nicht damit konfrontiert. Die Kenntnisse der deutschen Sprache wurden wie folgt von dem/der DeutschlehrerIn nach den Kompetenzstufen eingeteilt: Hören B1, Lesen B1, an Gesprächen teilnehmen B1, Zusammenhängendes Sprechen A2- B1 und Schreiben A1- A2.

Der/Die HauptlehrerIn berichtet: *„Er/Sie ist generell sehr schwach, verwirrt, durcheinander, unkonzentriert und unkoordiniert. Das hat sicherlich nichts mit der Sprache zu tun. Aber andererseits versteht er/sie einfach nichts. Dann kann man einiges doch wieder auf die nichtdeutsche Muttersprache zurückführen. Es ist also eine Kombination zwischen beiden. Er/Sie ist schon eine/r von den Schwächsten. Sprechen und so funktioniert recht gut. Aber so bald man etwas auf Papier schreiben muss oder etwas selbstständig machen, das geht gar nicht.“*

Demnach kann von einer niedrigen Motivation in der Zweitsprache ausgegangen werden.

**\*\*ll** Erstsprache: Die Mutter sagt: *„Ich denke, dass er/sie die Muttersprache besser spricht, oder besser gesprochen hat. Doch mit jedem Tag, der beginnt, wird sein/ihr Deutsch besser und die Kenntnisse in der Muttersprache schlechter. Er/Sie macht auch sehr häufig Fehler. Ich muss ihn/sie mehrmals täglich ausbessern. Auch meine Grammatikkenntnisse sind eher schlecht. Seine/Ihre auch.“*

Auch im Satzbau macht er/sie einige Fehler, zum Beispiel: *„Dođi ću ali...“*

Demnach beherrscht ProbandIn (10) die Muttersprache, Kroatisch, lediglich mündlich, wobei selbst hier viele Defizite und Schwächen bemerkbar sind.

**\*\*mm** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Wie man lesen konnte, verwenden auch die Eltern die beiden Sprachen gemischt. Zusätzlich beherrschen beide Elternteile weder explizit die kroatische Grammatik noch sprechen sie Standardsprache, sie sprechen lediglich einen Dialekt und sind mittlerweile, durch den langen Aufenthalt und Kontakt mit der deutschen Sprache, nicht mehr der Standardsprache mächtig. Die Mutter sagt: *„Es passiert sogar, dass*

*wenn wir nach Kroatien fahren, dass wir unten vorerst, vor allem die ersten Tage, gemischt mit Deutsch sprechen. Das ist eine große Umstellung.“*

\*\*nn Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Interkulturelles Lernen und/oder Institutionelle Diskriminierung ist nicht gegeben. Im Falle der LehrerInnenausbildung, wurden von der/dem HauptlehrerIn keine Ausbildung und/oder Fortbildung zur Zweisprachigkeitsmethodik etc. besucht bzw. absolviert. Sie/Er versucht jedoch, in mehreren Varianten, die Zweisprachigkeit von jenen SchülerInnen, welche in dieser Klasse sitzen, anzusprechen und zu behandeln. Die Schule, welche von ProbandIn (10) besucht wird, versuchte, einen standardkroatischen Muttersprachenunterricht anzubieten, welcher jedoch wegen zu geringer Teilnehmerzahl nicht zu Stande kam. Die Familie würde sich jedoch einen Muttersprachenunterricht wünschen, damit ihr Kind auch in Kroatisch eine institutionelle Unterstützung bekäme.

#### 4.2.4.4.4. Resümee

Trotz massiver Schwächen, nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der deutschen Sprache, kann dennoch von einer Dominanz der deutschen Sprache ausgegangen werden. Aufgrund der Tatsachen kann ProbandIn (10) auf Stufe *Typ 3a* eingestuft werden. Wie in der vorigen Fallstudie, könnte aufgrund geringer Pflege der Muttersprache eine Einteilung auf Stufe *Typ 4a* herabfallen. Da auch die Deutschkenntnisse nur defizitär beherrscht werden, könnte man an ein Abstufen in den Semilingualismus denken. Dieser Gedanke ist wahrscheinlich durch die umfassende Förderung und Hervorhebung der deutschen Sprache nur eine Vorannahme, welche sich nicht bewahrheiten wird. Hier zusammengefasst die ihn/sie unterstützenden Maßnahmen: Förderunterricht Deutsch, Deutschunterricht und Nachhilfe.

#### 4.2.4.5. (11.) Fallstudie

##### 4.2.4.5.1. Einführung

Der/die letzte befragte Person, welche sich zu jenem Zeitpunkt des Interviews in der Volksschule befand, nahm im Kindergarten den burgenlandkroatischen Unterricht für eine Stunde in der Woche wahr.

Die Mutter stammt ursprünglich aus Bosnien, wo sie die *osnovna škola*, danach die 4-jährige HAK mit Matura abschloss. Im Jahre 2005 begann sie erneut eine Ausbildung zur Kindergartenhortnerin und absolvierte diese. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeitet sie als Sonderschullehrerin.

Die Familiensprache ist Serbokroatisch (*štokavisch/ijekavisch*). Bis auf eine Freundin, mit der sie Deutsch spricht, werden lediglich Bekanntschaften zu muttersprachlichen Freunden gepflegt.

Die Mutter lernte die deutsche Sprache „nebenbei“, im Auswanderungsland. Sie begann nach zwei Jahren Aufenthalt in Österreich zwei Mal einen Deutschkurs, welcher jedoch durch die Arbeit dann wieder aufgegeben wurde.

Die Mutter sagt: *„Ich mache sehr viel Fehler in Grammatik. Ich habe auch keine Lust mehr mich zu quälen. So wie es ist, so ist es. Ich lese jetzt nur mehr auf Deutsch, so übe ich und mit den Kindern beim Hausaufgaben machen. Muttersprache spreche ich sicher richtiger, aber wenn ich so etwas rede, dann ist mir lieber Deutsch, weil einfacher. Mir ist eigentlich egal, was ich spreche. Ich habe sehr viel von der Muttersprache vergessen. Einen offiziellen Brief in der Muttersprache kann ich sicher nimma schreiben.“*

In der Schule wurde die russische Sprache gelernt.

ProbandIn (11) lebt in einem gut funktionierenden Familienverband und hat eine größere Schwester, welche, nicht nur nach Angaben der Mutter, sondern auch der LehrerInnen, ein Sprachtalent in jeglicher Hinsicht ist.

Das Heimatland der Eltern, Serbien, wird für zirka 1- 4 Mal im Jahr besucht. Dabei kommt es bei allen Familienmitgliedern, außer bei der größeren Schwester, zu enormen Verständigungsproblemen.

Die Mutter sagt: *„Aber mit meinen Eltern kommt es nicht zu Problemen beim Sprechen und die Umstellung ist nicht schwer, weil meine Eltern haben jahrelang in Österreich gearbeitet und deshalb ist es eh leicht. Aber mit denen, die nur Kroatisch reden, ist es ur schwer.“*

Die Kinder und der Vater haben römisch- katholische Religion, und die Mutter serbisch-orthodoxe.

ProbandIn (11) besucht den Deutsch- Zusatz Unterricht und hat bisher als erste lebende Fremdsprache Englisch gelernt, welches ihr/ihm sehr schwer fällt, da es zu weiteren Verwirrungen kommt.

Die Mutter sagt: *„Sie/Er merkt sich nicht viel auf Englisch. Ich glaube die/der LehrerIn übt nicht viel mit Ihnen.“*

#### 4.2.4.5.2. Linguistische Analyse

ProbandIn (11) tut sich allgemein, nach Angaben der Mutter, schwer Serbokroatisch zu sprechen, vor allem bei den Buchstaben *lj, č, ć, dž, ž, đ* und *š*. Die Mutter sagt: *„Er/Sie spricht Serbokroatisch wie ein/e ÖsterreicherIn. Er/Sie sagt auch zu tata, ona.“*

Der/Die SchülerIn spricht: *„Vergessam sve. Tata ide na Fahrrad fahren. Aber ich weiß es, dass Fahrrad fahren voziti biciklom heißt. Aber das ist so automatisch....Mama, ti si lubomorna?“*

Die Antwort von Frage [4]: *„Ja perem zube, mama mi je aufwecka, oblačem se...prvi Stunde do große Pause...ona ima plava, braune Augen, ona ima jednog mačku, ima Schwester...ona wohna u...“* (Zitat von ProbandIn (11).)

Das Einführen verschiedener deutscher Wörter, welche „verkroatisch“ werden, sind ein eindeutiges Merkmal für die falsche Aussprache einiger Buchstaben und für die Sprachmischung (durch den sehr lückenhaften Wortschatz).

Alle Familienmitglieder verwenden eine interne Mischsprache (SprV 5), sowie Code- mixing (SprV 2), da alle Sprachmischungen willkürlich, unbewusst und um die Lücken zu füllen, gebraucht werden. Code- switching (SprV 1) ist nicht gegeben. Semilingualismus (SprV 4) ist sehr wahrscheinlich. Interferenzen (SprV 3) wurden auf allen drei Ebenen beobachtet.

#### 4.2.4.5.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*oo** Motivation in der Zweitsprache: Es kann von einer niedrigen Motivation in der Zweitsprache Deutsch ausgegangen werden. ProbandIn (11) wurde von Beginn an mit beiden Sprachen konfrontiert, jedoch mehr mit der Muttersprache. Ab Eintritt in den Kindergarten wurde die deutsche Sprache fokussiert. Im Gegensatz zur größeren Schwester, welche eindeutig erst ab Eintritt in den Kindergarten zum ersten Mal mit Deutsch konfrontiert wurde. Die Deutschkenntnisse wurden von dem/der HauptlehrerIn in Hören A1- A2, Lesen A2, An Gesprächen teilnehmen A2, Zusammenhängendes Sprechen A2 und Schreiben A2 eingeteilt.

Der/Die HauptlehrerIn sagt: *„Verstehen tut er/sie einfach nicht. Weil es nicht in seinem/ihrem Sprachgebrauch vorhanden ist. Ich versuche es ihr/ihm dann noch einfacher zu erklären, aber sie/er versteht es dann auch oft nicht. Die einfachsten Kinderbücher gehen einfach nicht. Auch aus dem Zusammenhang wird es nicht verstanden. Sogar seine/ihre MitschülerInnen versuchen es ihr/ihm zu erklären in Kindersprache, aber es geht nicht. Das ist sicherlich auch aufgrund der nichtdeutschen Muttersprache. Sie/er versteht zum Beispiel nicht, was ein Fass ist. Nicht einmal mit einem Bild hat sie/er dann verstanden. Die größere Schwester hingegen hatte dabei überhaupt kein Problem, die/der ist sprachlich echt talentiert. Sie/Er traut sich dann oft nicht einmal mehr fragen, da es ihr/ihm schon peinlich ist. Wenn er/sie in Wort falsch betont, dann sehe ich schon, dass er/sie es wieder nicht versteht. Aber es ist ihm/ihr schon echt unangenehm. Es geht um den Grundwortschatz, der fehlt ihr/ihm. Sie/er spricht sehr einfach. Der Satzbau passt auch nicht. Sie/Er hat auch noch einen Sprachfehler. Sie/Er schreibt es einfach so nieder, wie sie/er sich denkt oder hört.“*

**\*\*pp** Erstsprache: ProbandIn (11) sagt: *„Also ich mische immer. Das geht gar nicht anders.“* Wie man sehen kann, beherrscht ProbandIn (11) die Muttersprache weder in Wort, noch in Schrift und hat beim Verwenden dieser große Probleme. Zudem fühlt sich der/die SchülerIn sehr unwohl, wenn sie/er sich auf Serbokroatisch unterhält. Ohne den unzähligen Sprachmischungen und den „verkroatischten“ deutschen Wörtern, wäre eine Unterhaltung nicht möglich. ProbandIn (11): *„Ich denke so wie ich es mir denke, gemischt. Etwas Kroatisches von Büchern verstehe ich gar nicht. Da kenn ich mich gar net aus.“*

**\*\*qq** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Nach Angaben der Mutter wird sehr viel zwischen den beiden Sprachen, Deutsch und Serbokroatisch, gemischt. Zusätzlich werden häufig neue Wörter quasi erfunden, wie *tankovati*. Die Mutter sagt: „*To je samo Spaß.*“

Zusätzlich kommt es zur Verwendung von Zitatcharakteren wie *Arbeitsamt* und *Bezirkshauptmannschaft*. Die Mutter ist der muttersprachlichen Grammatik nicht mehr mächtig und spricht zudem einen serbokroatischen Dialekt und es ist ihr nicht mehr möglich sich in der Standardsprache auszudrücken.

Die Mutter sagt: „*Meine ältere Tochter hat mich gefragt, wie das mit der Grammatik in unserer Sprache ist. Ich konnte ihr nicht helfen, da ich es nimma weiß.*“

**\*\*rr** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Der Grund warum ProbandIn (11) jetzt keinen muttersprachlichen Unterricht besucht ist, da die Eltern sagen, dass sie/er die Muttersprache bereits kann und weil es ein burgenlandkroatischer Unterricht ist. Als bildungspolitische Maßnahme, aufgrund der Schwäche in der deutschen Sprache von ProbandIn (11), bekam sie/er einen Platz in dem Deutsch- Förderunterricht. Der/Die HauptlehrerIn hat keine Ausbildung und/oder Fortbildung zum Thema Zweisprachigkeit besucht oder absolviert und thematisiert nie die Sprachenvielfalt oder Kulturen ihrer/seiner Klasse.

#### 4.2.4.5.4. Resümee

ProbandIn (11) weist schwerwiegende Defizite und Schwächen in beiden Sprachen auf. Auch in der Zweitsprache, welche eigentlich besser beherrscht wird, ist er/sie unter den Anforderungen, die in ihrer/seiner Schulstufe gestellt werden. Enorme Probleme mit dem Satzbau, Wortschatz, Intonation und Grammatik sind in beiden Sprache vorzufinden. ProbandIn (11) bräuchte vorerst eine umfassende und noch intensivere Betreuung und Förderung der deutschen Sprache, um den schulischen Anforderungen bestehen zu können. Dem/Der SchülerIn ist es nicht möglich sich, altersadäquat, auszudrücken. Beide Sprachen sind auf sehr tiefem Niveau, können fast nicht differenziert werden und entsprechen nicht dem Durchschnitt. Demnach kann bei dieser/diesem SchülerIn von beginnendem Semilingualismus ausgegangen werden, da es ihm/ihr nicht möglich ist, sich korrekt weder in der einen noch in der anderen Sprache auszudrücken.

Der/Die HauptlehrerIn sagt: „Sie/Er bräuchte individuelle und konstante und noch mehr Training und Förderung in der deutschen Sprache. Es ist notwendig, sonst kann sie/er nicht mehr lange bestehen und es ist sehr bremsend für das Voran kommen für die anderen SchülerInnen. Die sind alle auch schon genervt, wenn er/sie es einfach nicht versteht und es einfach nicht kann. Die Eltern sind aber sehr bemüht und es war der Mutter nicht fremd, wie ich es ihr am Elternsprechtag gesagt hat. Sie/Er versteht es zu Hause auch oft nicht. Aber vom Status der Integration sind wir noch weit entfernt, denn die Intelligenz ist nicht so niedrig, es ist halt vor allem sprachlich.“

#### 4.2.5. Schultyp- Hauptschule/Neue Mittelschule

##### 4.2.5.1. (12.) Fallstudie

###### 4.2.5.1.1. Einführung

ProbandIn (12) ist ein/eine HauptschülerIn beziehungsweise ein/eine SchülerIn der Neuen Mittelschule. Er/Sie besucht keinen muttersprachlichen Unterricht.

Die Familie besteht aus vier Mitgliedern. Die/Der ProbandIn (12) hat einen größeren Bruder. Die gesamte Familie stellt einen gut funktionierenden und unterstützenden Verband dar. Die Mutter stammt ursprünglich aus Kroatien und der Vater wurde in Österreich geboren. Seine Eltern stammen auch aus Kroatien. Er stellt somit die erste Generation der Familie, die in Österreich geboren wurde, dar. Somit befindet sich ProbandIn (12) in einer Zwischenstufe zwischen erster und zweiter Generation.

Die Mutter versteht die deutsche Sprache sehr gut, jedoch in Bezug auf das selbstständige Sprechen (Verwendung des Wortschatzes, Intonation usw.) kann man auf eine nichtdeutsche Muttersprache schließen.

Der Vater hingegen, weist keine dergleichen Anzeichen auf. Auf den ersten Blick scheint er seiner Sprache/Intonation etc. nach ein „gebürtiger“ Österreicher zu sein.

Auf das „lebendig halten“ der kroatischen Kultur im Alltag der Familie wird besonders geachtet und der Vater selbst fühlt sich mit seinen Wurzeln sehr verbunden. Er sagt: *„Ich bin stolz auf meine Herkunft. Ich lasse sie immer mehr in meinen Leben einziehen. Für mich ist das enorm wichtig. Obwohl ich in Österreich geboren wurde und aufgewachsen bin, fühle ich mich im Herzen als Kroatie und möchte das für immer sein.“*

ProbandIn (12) besuchte in der Volksschulzeit den dort angebotenen burgenlandkroatischen Unterricht. In der jetzigen Schule gäbe es auch dieses Angebot, jedoch nach Angaben der/des Schülers/In: *„Möchte ich nicht dieses Burgenlandkroatisch mehr besuchen. Wenn, hätte ich gerne unser Kroatisch gelernt. Es geht sich aber alles mit der Zeit so schwer aus.“*

Eine Kombination aus diesen zwei Gründen, veranlasste die Familie zur Ablehnung des angebotenen Unterrichts in der Hauptschule/Neuen Mittelschule.

Die Familiensprache ist Deutsch, da auch die beiden Kinder untereinander nur Deutsch sprechen. Zwischen Vater und Mutter wird jedoch die kroatische Sprache verwendet. Der

Vater spricht: *„Für das, das wir eine kroatische Familie sind, reden wir sehr wenig Kroatisch. Ich mein, ich und meine Frau schon, aber mit den Kindern gar nicht. Das ist eigentlich schade.“*

Das Verwenden der deutschen Sprache stellt für ProbandIn (12) keine Probleme dar, sowie das Meistern des Deutschunterrichts. Der/Die SchülerIn sagt: *„Ich geh gerne in den Unterricht. Der/Die Frau/Herr LehrerIn ist so lustig. Ich mag sie/ihn so gerne.“*

Nach Angaben der Mutter wurden von Beginn an beide Sprachen gesprochen. Jedoch durch unzureichende Pflege der kroatischen Sprache, gibt ProbandIn (12) an: *„Ich habe alles vergessen.“*

Durch einen Aufenthalt im Heimatland der Mutter würden diese Lücken im Wortschatz und Defizite wieder gefüllt. ProbandIn (12): *„Wenn ich wieder nach Österreich zurückkomme, muss ich mich wieder an Deutsch gewöhnen, da kommen mir immer nur kroatische Wörter raus.“* Die Muttersprache der/des Schülers/Schülerin ist Kroatisch (*štokavisch/ijekavisch*). Zweimal im Jahr in den Ferien wird das Heimatland der Eltern besucht.

ProbandIn (12) befindet sich in einer Montessori- orientierten Klasse und benötigt nach der Einschätzung des LehrerInnenkollegiums keinen zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch. Da auch der Bruder keinen fördernden Deutschunterricht benötigte, kann man erkennen, dass es zu einer eindeutigen Dominanz der deutschen Sprache in der Familie kommt. Sowohl Freizeitaktivitäten, als auch das Fernsehen sind an der deutschen Sprache orientiert. Als erste lebende Fremdsprache wurde bisher Englisch erlernt. Der Unterricht Englisch wird mit sehr guten Leistungen absolviert und stellt keine Probleme dar.

Nach Angaben des Vaters, vermischt lediglich die Mutter, Deutsch und Kroatisch. Dieses schließen sie auf den schon zu lange vergangenen Besuch im Heimatland zurück. Ein Beispiel dafür ist: *„Donesi mi Schultasche!“*

Eine außer der Norm gestellte Frage, welche sich nach dem Lesen und Schreiben in kroatischer Sprache erkundigte, wurde wie folgt von ProbandIn (12) beantwortet: *„Lesen kann ich eigentlich schon. Schreiben geht nicht so. Das ist irgendwie an mir vorbei gegangen.“*

Vor allem der Vater zeigt Besorgnis über die angespannte Lage zwischen Österreichern und so genannten Ex- Jugoslawen. *„Durch die Ablehnung des Slawentums in Österreich, kommt es auch bei einem Kind oft zur Reflexion davon. Dadurch dass man vielleicht sogar diskriminiert werden könnte, willst du deine Sprache nicht mehr pflegen. Da kann es auch*

*ganz zum Verschwinden der Muttersprache kommen. Österreich hat mit diesen Leuten echt ein Problem und da sollte einmal etwas geändert werden. Man soll sich nicht wegen seinen Wurzeln verstecken oder verstellen müssen.“*

Wenn ProbandIn (12) versucht, im Geburtsort der Mutter auf Kroatisch zu sprechen, kommt es vor allem am Beginn des Aufenthaltes, zu einigen Kommunikationsschwierigkeiten, welche hauptsächlich auf den fehlenden Wortschatz in der kroatischen Sprache zurückzuführen sind. Wenn ein entsprechendes Synonym Deutsch- Kroatisch ad hoc nicht einsetzbar beziehungsweise anwendbar ist, wird dieses Wort/diese Wörter umschrieben, um den Redefluss nicht gänzlich stoppen zu müssen.

Die Mutter absolvierte in Kroatien die *osnovna škola* und dann die *turistična škola* mit Matura. Danach wechselte der Wohnort nach Österreich wo sie ihr erstes Kind gebär.

Der Vater absolvierte die Volksschule und das Gymnasium, Hauptschule und die Handelsakademie in Österreich. Heute ist er Angestellter. Er hatte muttersprachlichen Unterricht in der Hauptschule besucht, Standardkroatisch.

Der Freundeskreis von ProbandIn (12) ist ausschließlich Deutsch geprägt, und die Eltern sagten, dass sie hier in Österreich nur zu zwei Familien Kontakt haben, welche B/K/S sprechen. Ansonsten werden nur Kontakte zur österreichischen Gesellschaft gepflegt.

Zusätzlich zu den Sprachvermischungen der Mutter, werden auch viele Zitatcharaktere wie „Bezirkshauptmannschaft“ usw. verwendet. Sie meinen, dass überall *wo man hingeht* in Österreich, die Entsprechung meistens auf Deutsch verwendet wird. Die Eltern geben an, dass sie sich selbst auch, wie ihr Kind, erst wieder an die kroatische Gesellschaft und „original“ kroatische Sprache im Heimatland, beim Besuch dessen, gewöhnen und umstellen müssen. Die Mutter sagt: *„Wenn ich in Kroatien in ein Geschäft gehe, sage ich automatisch Grüß Gott! Vergessen haben wir nichts, aber irgendwie verdrängt oder besser gesagt abgelegt. Nach ein paar Tagen ist es kein Problem mehr, es ist immerhin meine Muttersprache.“*

Ein Beispiel aus dem Verwandtenkreis der Familie, welches die noch immer herrschende Unsicherheit beim Verwenden der Muttersprache mancher Migranten/Migrantinnen in der österreichischen Gesellschaft mit sich bringt: *„Meine Schwester ist mit einem Österreicher verheiratet. Sie haben gemeinsam ein dreijähriges Kind, welcher jetzt in den Kindergarten gekommen ist. Sie haben bewusst versucht, nicht mit dem Kind Kroatisch zu sprechen. Als*

*Grund dafür hat sie angegeben, dass sie nicht will, dass die Kindergartentante merkt, dass er eine andere Sprache spricht. Also sie will nicht mehr Kroatisch jetzt mit ihm sprechen, da meine Schwester da im Kindergarten irgendetwas gemerkt hat. Zwei Kinder haben nämlich Kroatisch gesprochen und die Kindergartentante hat sie forsch angesprochen und gesagt, dass hier im Kindergarten Deutsch gesprochen wird. Nachdem war mein Neffe gewissermaßen geschockt und aus dem Grund hat die Mutter beschlossen, nicht mehr Kroatisch mit ihrem Kind zu sprechen, damit die Kindergartentante das nicht merkt.“ (Zitat des Vaters.)*

Die Mutter ist seit ungefähr zwanzig Jahren in Österreich ansässig. Seit dem Besuch der vierten Klasse (4. Schulstufe) lernte sie die deutsche Sprache. Obwohl dieser Unterricht nicht viel für das Deutsch, welches sie heute spricht, beigetragen hat.

Zusammengefasst lernte die Mutter von der ersten bis zur vierten Klasse der *osnovna škola* Deutsch und danach von der vierten bis zur achten Klasse Englisch. Auch in Bezug auf Bücher werden von ihr lediglich Deutsche gelesen.

Nach Angaben des Vaters spricht er in Bezug auf die deutsche Sprache außerhalb des Hauses Dialekt und zu Hause Hochdeutsch [sic!]: *„Is eh kloa, jetzt red i Hochdeitsch mit eich...“* (Zitat des Vaters.)

Genaue Kenntnisse der Grammatik in Kroatisch werden von beiden Elternteilen aufgrund der großen Zeitspanne zwischen der Schulzeit und der Gegenwart nicht mehr beherrscht. Wegen dem „lebendig halten“ der kroatischen Kultur in der Familie, verbunden mit der guten Akkulturation der Eltern in der österreichischen Gesellschaft, kann auch hier von einem Leben zwischen zwei Kulturen ausgegangen werden.

#### 4.2.5.1.2. Linguistische Analyse

Mit der Bitte, Frage [4] des Interviewfragebogens, welche auf die Beschreibung eines Schultages und der/des besten Freundes/Freundin abzielt, zu beantworten, kam es vorerst zu einer Ablehnung, da sie/er sich nicht gut auf Kroatisch ausdrücken kann und demnach sich beim Verwenden dieser auch nicht wohl fühlt. ProbandIn (12): *„Na gut, ich probier’ s.“*

Es kam durch die Hilfe der Mutter zu folgendem Ergebnis: *„Ich weiß das alles nimmer...Musik...engleski imam...Zeichnen...Religion...ja das war’s eigentlich...also, ähm.“*

*Meine beste Freundin...moja prijateljica ima braune, kafetska kosu...mala Nase...kafetska oče...*“ (Zitat von ProbandIn (12).)

Wie man erkennen kann, ist ProbandIn (12) weder der kroatischen Syntax, noch Grammatik, noch Wortschatz mächtig. Das eine eindeutige Verbesserung beziehungsweise dass es zu einer Präferenz der kroatischen Sprache nach einem Aufenthalt in Kroatien selbst kommt, scheint hier eher unwahrscheinlich. Zusätzlich wurden einige burgenlandkroatischen Elemente (*kafetska*) in die Sätze eingemischt.

Nach Angaben der Mutter, vertauschte ProbandIn (12) immer schon Deutsch und Kroatisch. Zusätzlich wird angegeben, dass das Burgenlandkroatische noch immer Einfluss auf das Standardkroatische nimmt. Am häufigsten wird der Grammatikpunkt des Geschlechts von dem/der SchülerIn fehlerhaft verwendet. Zum Beispiel: *On je bila*.

Ein Beispiel für die Sprachmischung der Mutter: *„Ja sam deutsche Sprache gelernt u 4. Volksschule sam počela in Kroatien. Ali taj Deutsch, wenn du auf einmal reden musst, ist das anders. Ono von Volksschule smo dobili Fremdsprache, onda učila sam Englisch von 4. do 8. Klasse. Ich war auch ein paar Jahre zu Hause, deshalb ist das Deutsch aus der Schule auch nicht mehr so da gewesen. Ich wollte aber lernen in Österreich, wenn ich zum Arzt gehe, wollt ich net immer meinen Mann mitnehmen. Ich habe keinen Kurs besucht, na, na, nur über Buch gelernt, nur zu Hause sitzen und dann gelernt. Als ich nach Österreich gekommen bin, ich hab halt was sagen können, aber du weißt es wie das ist, bis man sich traut zu reden. Ich wollte die Sprache lernen, ich verstehe solche Leute nicht wenn sie hier in Österreich sind, und seit 15 bis 20 Jahre kein Deutsch lernen. Ich will auch nicht mit unserern Leuten hier in Österreich reden, weil viele net einmal Schule gemacht haben, und ich net nur so blabla reden mag. Deshalb habe ich hier nur eine kroatische Freundin.“*

Wie man erkennen kann, dürfte das Sprachverhalten der Mutter als Vorbild für jenes des Kindes gedient haben. Die Sprachmischungen und der lückenhafte Wortschatz, sowie die fehlerhafte Grammatik und Syntax haben auch bei der Mutter schwerwiegende Spuren hinterlassen.

Wie man durch die Zitate und Beschreibungen der Sprechfertigkeiten der/des Schülerin/Schülers erkennen konnte, sind Interferenzen auf allen drei Ebenen anzutreffen,

SprV 3. Da die häufigen Wechsel zwischen den Sprachen oftmals unbewusst und willkürlich erscheinen, muss von Code- mixing (SprV 2) und nicht von Code- switching gesprochen werden. Eine gewisse Form der Mischsprache ist auch in dieser Familie vorzufinden (SprV 5). Semilingualismus (SprV 4) ist nicht gegeben, da ProbandIn (12) über sehr gute Deutschkenntnisse verfügt.

#### 4.2.5.1.3. Kommentare

Einteilung auf der Mikro-/ Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*<sup>SS</sup>** Motivation in der Zweitsprache: Die/Der DeutschlehrerIn gestaltet und bietet einen sehr lebendigen und engagierten Unterricht. Demnach verspürt ProbandIn (12) große Freude den Deutschunterricht zu besuchen und somit sich sprachlich zu vertiefen und zu verfeinern. Die/Der DeutschlehrerIn klassifizierte die Deutschkenntnisse von ProbandIn (12) wie folgt ein: Hören C1, Lesen C1, An Gesprächen teilnehmen C1, Zusammenhängendes Sprechen C1 und Schreiben B2.

Der/Die DeutschlehrerIn sagt: *„Er/Sie ist sehr bemüht immer nach der Schrift zu sprechen und sich schön auszudrücken. Es ist bei ihr/ihm ein großer Unterschied zwischen mündlich und schriftlich. Wahrscheinlich ist die Schwäche im Schreiben, vor allem Grammatikalisch, stilistisch und mit der Rechtschreibung, auf eine Kombination zwischen der nichtdeutschen Muttersprache und auch charakterlich, so wie manch anderer auch einsprachige Kinder genauso solche Schwächen aufweisen, zurückzuführen. Es gibt aber Kinder, ohne Migrationshintergrund, die noch um Einiges schwächer sind. Bei ihm/ ihr würde man diese Schriftliche Schwäche aufgrund seiner/ihrer guten mündlichen Leistung nicht erahnen.“*

Es kann von einer hohen Motivation in der Zweitsprache Deutsch ausgegangen werden.

**\*\*<sup>tt</sup>** Erstsprache: Aufgrund der geringen bis nicht vorhandenen Übung, weder mit den Eltern, noch institutionell oder mit Gleichaltrigen, kommt es zu massiven Unsicherheiten, welche mittlerweile bis zum nahezu kompletten Vergessen der Muttersprache geführt haben. Einerseits wurde (s.o.) in einem Zitat erwähnt, dass es nach einem mehrtägigen Kontakt mit „einheimischen Native- speakern“ in Kroatien zu einer Verdrehung der dominanten Sprache kommt. Dass heißt, dass nach einem derartigen Aufenthalt die kroatische statt der deutschen dominieren soll. Doch wie man in der Antwort der Frage [4] erkennen konnte, ist es dem/der SchülerIn nicht möglich, wenigstens einen durchgehend „rein“ kroatischen Satz zu sprechen.

Demnach sollte diese Aussage mit Vorsicht genommen werden. Möglicherweise hätte der Nicht- Besuch des burgenlandkroatischen Unterrichts weniger negative Folgen, wie sie jetzt anzutreffen sind, mit sich gebracht, da man nicht nur eine Mischung zwischen Deutsch und Kroatisch, sondern auch zwischen Deutsch/Kroatisch und Burgenlandkroatisch vernehmen kann.

**\*\*<sup>uu</sup>** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Aufgrund fehlender Praxis, verbunden mit den Sprachmischungen zwischen Deutsch und Kroatisch, kann von defizitären Erstsprachkompetenzen der Eltern ausgegangen werden und demnach von zu wenig elterlichem Input in der Erstsprache.

**\*\*<sup>vv</sup>** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Eine gut funktionierende Beziehung der LehrerInnen zu den Migranteneltern ist gegeben. Da beide Elternteile über gute Deutschkenntnisse verfügen, müsste weder von der Schule, noch von den Eltern ein/e DolmetscherIn als Bindeglied zur Verfügung gestellt werden. Es kommt jedoch zu keinem Austausch mit gleichaltrigen mit demselben Migrationshintergrund. Wie bereits erwähnt, besucht ProbandIn (12) keinen muttersprachlichen Unterricht, welches für die sprachlichen Kompetenzen negative Wirkungen mit sich bringt.

„Dort abholen, wo es steht.“, ist ein Leitsatz der/des Deutschlehrers/in. Der/Die DeutschlehrerIn hat vor Beginn der Lehrtätigkeit in dieser HS/NMS in einer anderen Schule unterrichtet, und zwar als LehrerIn für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Sie/Er hat in der Ausbildung selbst kein Seminar oder eine Fortbildung zum Thema „Zweisprachigkeitsmethodik“ etc. besucht, da es, nach eigenen Angaben, damals dieses Angebot noch nicht gegeben hat. Die Vielfalt an Sprachen in der Klassengemeinschaft wird öfters im Zuge des Deutschunterrichts mit vielen Möglichkeiten thematisiert. Interkulturelles Lernen und institutionelle Diskriminierung ist im Falle von ProbandIn (12) nicht gegeben.

#### 4.2.5.1.4. Resümee

Wie man erkennen konnte, weist ProbandIn (12) in der Muttersprache schwerwiegende Defizite auf, welche bis hin zum kompletten Vergessen führen könnten. Da jedoch noch eine gewisse Basis vorhanden ist könnte, bei umgehender Förderung, eine Rettung der Erstsprachkompetenzen erfolgen.

Eine eindeutige Präferenz und auch Dominanz der deutschen Sprache ist nicht nur bei dem/der SchülerIn, sondern auch in der gesamten Familie bemerkbar. ProbandIn (12) befindet sich auf der Stufe *Typ 3a*. Diese Einteilung aus heutiger Sicht könnte sich durch intensive und massive Förderung eindeutig verbessern in eine Stufe, welche mehr zur absoluten Zweisprachigkeit führt. Im Gegensatz dazu, wenn sich das sprachliche Umfeld der/des Schülers/Schülerin nicht rapide verändert, könnte eine Veränderung der Einteilung des Rasters in Richtung „Absolute Einsprachigkeit“ eintreten.

#### 4.2.5.2. (13.) Fallstudie

##### 4.2.5.2.1. Einführung

ProbandIn (13) befindet sich in der Hauptschule/Neuen Mittelschule und besucht keinen muttersprachlichen Unterricht.

Da er/sie etwas verhaltensauffällig ist und da die Mutter selbst psychisch einige Probleme aufweist, wurde der Familie zur Kontrolle und Betreuung ein/e JugendhelferIn/JugendbetreuerIn für ProbandIn (13) zur Verfügung gestellt, welcher sich einige Male in der Woche um den Jugendlichen/die Jugendliche kümmert. Er/Sie betreut unter anderem die Hausübungen des/der SchülerIn und versucht auch in der Freizeit einige Dinge mit ProbandIn (13) zu machen, um ihn/sie auf die richtige Bahn zu lenken.

Charakterlich ist diese/r SchülerIn sehr umgänglich und beantwortete alle Fragen prompt und freundlich. Die Muttersprache ist Serbisch/Montenegrinisch (*štokavisch/ekavisch*).

ProbandIn (13) wurde in Montenegro geboren, sowie beide Elternteile. Der Kindergarten wurde in Luxemburg besucht (wo die Familie Französisch sprach). Der erste Teil der Volksschule in Montenegro, der zweite Teil der Volksschule in Österreich und die Hauptschulzeit wurde auch in verschiedenen Schulen in Österreich absolviert. Seit diesem Schuljahr (2010/2011) befindet sich ProbandIn (13) in einer Hauptschule, Neuen Mittelschule, wo auch der Wohnsitz lokalisiert ist. Nach Abschluss der Hauptschule/Neuen Mittelschule, wird eine Ausbildung in einer Polytechnischen Schule angestrebt.

Die Familiensprache ist Serbisch, mit den Geschwistern und dem Vater wird Deutsch gesprochen. Mit den Freunden wird Deutsch, Serbisch und Türkisch gesprochen, da der Großteil des Freundeskreis aus Türkisch stämmigen Menschen besteht.

Die Familie hat islamische Religion.

In der Volksschule wurde teilweise ein muttersprachlicher B/K/S Unterricht besucht. In der jetzigen Hauptschule wird jedoch das muttersprachliche Unterrichtsangebot nicht wahrgenommen.

Da die Familie Asylwerber sind, wurde und durfte die Familie, seit dem Aufenthalt in Österreich, das Heimatland nicht besuchen. Die Großeltern wohnen im gleichen Haushalt.

ProbandIn (13) wächst in einem eher chaotischen und unsicheren Familienverband auf, wo die Mutter nur eine gering autonome Rolle einnimmt. Er/Sie hat noch einen jüngeren Bruder, welcher massive Sprachprobleme aufweist. Es wurde bisher noch die englische Sprache in der Schule gelernt, welches ihm/ihr nicht schwer fällt, da ihm/ihr das Erlernen von Sprachen angeblich generell leicht fällt. Die französische Sprache, welche von der Mutter in Luxemburg verwendet wurde, hatte bei ProbandIn (13) keinen Einzug in das Sprachverhalten genommen.

Die Mutter besuchte in Montenegro die *osnovna škola* (8- jährig) und danach die *srednja škola* (2- jährig). Darauf heiratete sie und absolvierte keine weitere Ausbildung. Jetzt ist sie Hausfrau. Die Familie lebte eine Zeit lang in einem Flüchtlingsheim, wo die Mutter begann die deutsche Sprache zu lernen, in einem dort angebotenen Deutschkurs, welcher jedoch nicht lange besucht wurde. Mit Fortführung des Kurses hätte sonst eine Zertifikatsprüfung über die Deutschkenntnisse abgelegt werden müssen. Lesen und Schreiben ist nahezu unmöglich und die deutsche Sprache ist sehr defizitär.

Von der Mutter wurden alle muttersprachlichen Kontakte, außerhalb des Hauses, unterdrückt. In der Schule wurde von der Mutter die englische Sprache gelernt, welche bis heute gänzlich vergessen wurde.

#### 4.2.5.2.2. Linguistische Analyse

Frage [4] des Interviewfragebogens, welche auf die Beschreibung eines Schultages und des/der besten Freundes/Freundin abzielt, wurde wie folgt von ProbandIn (13) beantwortet: „*U ponedjeljak imam na prva pola sata s Klassenvorstand i mi kažemo o Probleme itd. Treći i četvrti sat imamo matematiku...njemački...Moj najbolji prijatelj živi u...Nema Tiere, on ima Gecko...Wenn ich Deutsch rede, mische ich nicht, wenn ich Serbisch rede, dann mische ich schon. Es fallen mir die Wörter oft erst nachher ein.*“

Wie man sieht, ist auch das Sprachverhalten dieses/dieser Probanden/Probandin von Mischungen zwischen den Sprachen geprägt, obwohl der Aufenthalt und die Konfrontation mit der deutschen Sprache noch nicht so lange ist, wie bei allen anderen ProbandInnen der vorliegenden Arbeit. Da bei schwierigeren Wörtern meistens die deutsche Entsprechung verwendet wird, können keine grammatikalischen Unkorrektheiten vermerkt werden. Man könnte meinen, der/die SchülerIn möchte der korrekten grammatikalischen Verwendung in der Muttersprache entgehen und verwendet deshalb die deutsche Entsprechung.

Es wird eine familieneigene Mischsprache (SprV 5) verwendet, sowie Code-switching (SprV 1), da das Wechseln zwischen den Sprachen den Mitgliedern der Familie bewusst ist. Alle Personen wüssten auch immer bei Verwendung von deutschen Wörtern die serbische Entsprechung. Code-mixing (SprV 2) ist nicht gegeben, sowie Semilingualismus (SprV 4). Interferenzen (SprV 3), konnten vor allem auf lexikalischer und grammatischer Ebene beobachtet werden.

#### 4.2.5.2.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*ww** Motivation in der Zweitsprache: Der/Die DeutschlehrerIn von ProbandIn (13) war nicht mit einem Interview einverstanden und lehnte es ab. Da der/die muttersprachliche LehrerIn in dieser Schule, auch als Betreuungs- und NachhilfelehrerIn fungiert, hatte er/sie intensiven Kontakt mit diesem/dieser SchülerIn und teilte somit auch die Kenntnisse der deutschen Sprache nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ein. Hören B1, Lesen B1, An Gesprächen teilnehmen B2, Zusammenhängendes Sprechen B1 und Schreiben A1.

Der/Die BetreuungslehrerIn sagt: *„Er/Sie will nicht lernen. Er/Sie ist faul. Die Intelligenz wäre recht hoch. Zu Hause herrscht immer noch Chaos. Man könnte, wenn nicht viel geändert wird, vielleicht einmal von Halbsprachigkeit ausgehen.“*

ProbandIn (13) ist es nur bedingt möglich, sich in der Standardsprache auszudrücken. Nach eigenen Angaben, wird ein burgenländischer Jugenddialekt verwendet. Die deutsche Sprache wurde erst mit Eintritt in die Volksschule begonnen zu lernen. Mittlerweile kann von einer Präferenz und Dominanz der deutschen Sprache gesprochen werden.

**\*\*xx** Erstsprache: ProbandIn (13): *„Ich kann nicht mehr als reden auf Serbisch!“* Die Erstsprache wird in Verhältnis zu den anderen ProbandInnen einigermaßen gut beherrscht, jedoch lediglich in Wort. Diese ist aber auch von Sprachmischungen geprägt, wobei alle Familienmitglieder, bei Nachfrage, immer die serbische Entsprechung dafür parat haben.

**\*\*yy** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Der Vater drückt sich fast nur mehr auf Deutsch aus, die Mutter lediglich auf Serbisch, da sie große Probleme beim Verwenden der deutschen Sprache hat. Die befragten Personen, verwenden alle einen serbischen/montenegrinischen

Dialekt und sind nur bedingt fähig, sich in der Standardsprache auszudrücken. Wenn ProbandIn (13) einige Fehler macht, werden diese folglich ausgebessert. Besonders fatal wirkten sich die Sprachmischungen auf das Sprachverhalten des kleineren Bruders aus. ProbandIn (13) wuchs selbst noch in muttersprachlicher Umgebung auf, und ist daher um einiges sicherer. Die Mutter spricht zum jüngeren Bruder nur gemischt, vor allem „glaubhaft“ schwierigere Wörter werden absichtlich, damit es verstanden wird, auf Deutsch gesprochen, wie zum Beispiel: „*Danas, sja Sonne. Znam, da napravim Fehler!*“ Dem jüngeren Bruder ist es demnach überhaupt nicht möglich, sich ohne eine Sprachmischung auszudrücken. Die Mutter sagt: „*Daweil kann ich Serbokroatisch noch besser.*“

**\*\*zz** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: Die Schule stellt einen muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung, welcher jedoch von ProbandIn (13) nicht wahrgenommen wird. Grund dafür ist: „*Weil i net mog und eh redn kaon.*“ (Zitat von ProbandIn (13).)

Der/Die Betreuungs/muttersprachliche/r LehrerIn pflegte jedoch vor allem bei Eintritt in die Hauptschule/Neue Mittelschule rege Kontakte mit dem/der SchülerIn zur Unterstützung. Er/Sie war mit einem Interview einverstanden. Diese/r LehrerIn besuchte einige Fortbildungen zum Thema Zweisprachigkeit und befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in einem Studium, welches auch mit dieser Thematik zu tun hat. Zur/Zum DeutschlehrerIn selbst können, aufgrund der Ablehnung, keine weiteren Informationen zur Verfügung gestellt werden. ProbandIn (13) wurde ein Platz im Deutsch- Förderunterricht zur Verbesserung und Sicherung der Kenntnisse sichergestellt. Interkulturelles Lernen wäre ein zusätzliches Angebot in dieser Schule, welches jedoch nicht von ProbandIn (13) wahrgenommen wird. Zusätzlich wird er/sie mit der Team- Teaching- Methode unterrichtet. Institutionelle Diskriminierung ist nicht gegeben.

#### 4.2.5.2.4. Resümee

Da ProbandIn (13) immer weiter von den originalen muttersprachlichen Austauschmöglichkeiten entfernt ist und auch die Eltern ein immer fehlerhafteres Serbisch verwenden, wird die Qualität der Muttersprache konstant schlechter. Mittlerweile wird die deutsche Sprache präferiert und dominiert, weshalb von Stufe *Typ 2a* ausgegangen werden kann, da es ProbandIn (13) sehr wohl möglich ist, sich auf Serbisch auszudrücken, nach

Aufforderung sogar ohne Sprachmischungen. Durch das Hervorheben der deutschen Sprache in der Schule und dem schlechten elterlichen Input liegt eine Umstufung auf *Typ 3a* sehr nahe.

#### 4.2.5.3. (14.) Fallstudie

##### 4.2.5.3.1. Einführung

Der/Die 14. und somit letzte/r ProbandIn besucht zur Zeit der Befragung ebenfalls die Hauptschule/Neue Mittelschule. Er/Sie besuchte bis zu diesem Zeitpunkt keinen muttersprachlichen Unterricht, weder im Kindergarten, noch in Volks- und Hauptschule. In der jetzigen von ihr/ihm besuchten Schule gibt es einen burgenlandkroatischen Unterricht.

Die Muttersprache sowie die Familiensprache ist Serbisch (*štokavisch/ekavisch*). Beide Elternteile stammen ursprünglich aus Serbien.

Da ProbandIn (14) eine ältere, sprachlich gut talentierte, Schwester hat, wird mit ihr entweder Deutsch oder Serbisch gesprochen. Sie besuchte auch einen institutionellen muttersprachlichen, standardkroatischen Unterricht.

Der Freundeskreis besteht aus Deutsch- und Serbisch sprechenden Menschen.

Für zirka 2-3 Mal im Jahr wird das Heimatland der Eltern besucht, unter anderem die ganzen Sommerferien lang.

ProbandIn (14): *„Am Anfang ist es ein bisschen schwer. Aber wenn ich ein Wort nicht weiß, dann umschreibe ich es.“*

Die Fernseher der Eltern empfangen lediglich Serbisch sprachige Sendungen. Zusätzlich wurde bisher die englische Sprache gelernt.

Die Familie hat serbisch- orthodoxe Religion. Die Befragung wurde mit dem Vater durchgeführt. Er besuchte in Serbien die *osnovna škola*, Hauptschule und begann danach eine Ausbildung zum Elektriker. Nach der Ausbildung, besuchte er das Militär und dann wanderte er 1990 nach Österreich aus. Grund für die Auswanderung war die Hoffnung auf ein besseres und schöneres Leben und da man in Österreich mehr Geld verdienen kann.

Beide Kinder wurden demnach in Österreich geboren. Die Mutter kam erst 1991 nach Österreich. Der Vater bereitete quasi für seine Familie das Leben im Auswanderungsland vor. Im Freundeskreis des Vaters wird Burgenlandkroatisch und Serbisch gesprochen. Die deutsche Sprache wird von ihm lediglich in Dialekt beherrscht. Deutsch wurde nur durch

Kollegen/Kolleginnen, also durch Konversation gelernt. Er hat zu keiner Zeit einen Deutschkurs besucht.

Der Vater lernte in der Schule die russische Sprache.

#### 4.2.5.3.2. Linguistische Analyse

Antwort auf die Frage [4]: „*Erste Stunde am Montag, prvi čas u školi imam Hauswirtschaft ili GZ, isto zweite Stunde isto to, dritte Stunde engleski, četvrti čas imam njemački, Deutsch...ustanem, kupatilo, idem na Bushaltestelle...Ima sestru, on ne zna Serbisch, on je manji nego ja...*“ (Zitat von ProbandIn (14).)

In diesen serbischen Sätzen verwendete er/sie viele deutsche Wörter, wusste aber ohnehin auch die serbische Entsprechung. Ausnahmen: *Hauswirtschaft*, *GZ*, *Serbisch* und *Bushaltestelle*. Die ersten zwei Wörter kann man durch die Verwendung von Zitatcharakteren erklären, das letzte hingegen wurde nicht gewusst. Das Wort *Serbisch*, weiß er/sie sicherlich in der richtigen serbischen Entsprechung. Im Vergleich zu den anderen ProbandInnen, kann sich diese/r SchülerIn gut ausdrücken, jedoch nur in Wort. Die kyrillische Orthografie wird nicht beherrscht. Grammatikalisch konnten keine Abweichungen der Norm beobachtet werden.

Ein Beispiel für einen Fehler: *Češljak* statt *češalj*. Und er/sie gebraucht die Geschlechter falsch, also *on, ona* usw. *Vidiš oni ljudi*, statt *vidiš ove ljude*. Auch beim Verwenden der Zahlen, wird oft vertauscht und die deutsche Zählweise gebraucht.

Eine eigene familieninterne Mischsprache (SprV 5) ist nicht gegeben, jedoch Code-switching (SprV 1), da alle Mischungen bewusst geschehen und doch meistens die richtige serbische Entsprechung gewusst wird. Demnach kann hier nicht von Code-mixing (SprV 2) ausgegangen werden. Interferenzen konnten auf allen drei Ebenen (SprV 3) beobachtet werden. Semilingualismus (SprV 4) ist nicht gegeben.

#### 4.2.5.3.3. Kommentare

Die Einteilung auf der Mikro-/Makro- und Mesoebene, siehe [II.4.3.].

**\*\*ab** Motivation in der Zweitsprache: Die deutsche Sprache wurde ab Eintritt in den Kindergarten gelernt. Davor wurde lediglich Serbisch gesprochen. ProbandIn (14) geht in keinen Deutsch- Förderunterricht oder dergleichen. Er/Sie wird in allen drei Hauptfächern nach der 3. Leistungsgruppe beurteilt. Zusätzlich ist er/sie ein Repetent, aber im Unterrichtsfach Deutsch war er/sie positiv. Die Deutschkenntnisse wurden wie folgt von der/dem DeutschlehrerIn eingeteilt: Hören B1, Lesen C1, An Gesprächen teilnehmen A2, Zusammenhängendes Sprechen A2 und Schreiben A2- B1.

Der/Die DeutschlehrerIn sagt: *„Er/Sie ist ein bisschen faul. Die Schwester war viel fleißiger. Er/Sie hat sich schon viel verbessert. Aber so eine allgemein schwache Gruppe hatte ich in meiner ganzen Zeit noch nie. Ich denke schon, dass das auch auf die nichtdeutsche Muttersprache zurückzuführen ist. Die Mutter spricht noch schlechter Deutsch, als der Vater. Er/Sie muss auch zu Hause sicher extrem viel alleine machen, da die Mutter ihn auch sprachlich nicht unterstützen kann. Die Rechtschreibung ist generell auch schlecht. Aber das machen alle in dieser Gruppe.“*

**\*\*cd** Erstsprache: Wie man sehen konnte ist es dem/der Probanden/Probandin möglich, sich in leichtem Serbisch auszudrücken, obwohl dieses durch Sprachmischungen geprägt ist. Meistens wird jedoch bei Verwendung eines deutschen Wortes nach einiger Überlegung die serbische Entsprechung gewusst. Das Sprechen der Standardsprache ist nicht möglich, genauso wenig wie das Schreiben. Lesen nur bedingt. Nach Angaben des Vaters, macht der/die SchülerIn im Serbischen einige Grammatikfehler, welche jedoch beim Beantworten der Frage [4] nicht zum Vorschein kamen. Zusätzlich wird berichtet, dass er/sie oftmals Serbisch mit österreichischer Intonation spricht. Grammatik wird bewusst nicht gewusst.

**\*\*ef** Elterliche Erstsprachkompetenzen: Die Eltern sprechen so wie die Kinder einen serbischen Dialekt und sind nicht der Standardsprache mächtig.

Der Vater sagt: *„Mit da Frau rede ich nur Serbisch, aber mit Kindern, wenn sie ein Wort nicht verstehen, sagen ich dann auf Deutsch, wie zum Beispiel: Sutra mi idemo u Fischen!“*

*Sada idem u Gericht.*“ Die Grammatik wird explizit auf Abfrage nicht beherrscht. Demnach kann man von einem durchschnittlichen elterlichen Input ausgehen.

**\*\*gh** Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen: In der Schule würde es das Angebot eines burgenlandkroatischen Unterrichts geben, welches jedoch von ProbandIn (14) nicht wahrgenommen wird, da kein Interesse in diese Sprache besteht. Der/Die DeutschlehrerIn hat keine Ausbildung und/oder Fortbildung zum Thema Zweisprachigkeit in irgendeiner Form besucht, versucht jedoch einige Elemente davon in den Deutschunterricht einzubauen. Interkulturelles Lernen und/oder Institutionelle Diskriminierung sind nicht gegeben. Es werden in der Schule keine muttersprachlichen Austauschmöglichkeiten wahrgenommen. Da er/sie ein Kind mit anderer Muttersprache ist, jedoch nicht in den Deutsch- Förderunterricht geht, bekam er/sie am Anfang des Jahres für gesamt acht Stunden eine von der Schule zur Verfügung gestellte Kurzförderung. Nach Absolvieren dieser konnte eine Verbesserung beobachtet werden.

#### 4.2.5.3.4. Resümee

Es ist eine Dominanz und Präferenz der deutschen Sprache gegeben. Da die Eltern jedoch, zwar einen Dialekt, fast ausschließlich die Muttersprache zu Hause verwenden, sind die Kinder oft mit Serbisch konfrontiert und müssen es verwenden. Zusätzlich begünstigt der lange Aufenthalt, die ganzen Sommerferien, die Kenntnisse in der Muttersprache. Demnach kann von Stufe *Typ 2a* ausgegangen werden, obwohl die Kenntnisse in der Zweitsprache nicht ausgezeichnet sind und er/sie in allen Hauptfächern nach der 3. Leistungsgruppe beurteilt wird. Nach Angaben der LehrerIn können diese eher schlechten schulischen Leistungen nicht nur auf die nichtdeutsche Muttersprache, sondern auch aufgrund des Charakterbildes, weil er/sie „faul“ ist, zurückgeführt werden.

#### 4.3. Mikro/- Makro/- Mesoebene

Um den individuellen Begriff der Zweisprachigkeit der ProbandInnen besser zu veranschaulichen gibt es eine Anlegung auf der Mikro/- Meso/- und Makroebene, welche den Spracherwerb in der Migration beeinflussen können. In den folgenden Zeilen, sollen lediglich diese drei Kategorien übersichtlich veranschaulicht werden, um danach auf die konkreten Unterpunkte einzugehen. Bei den Unterpunkten selbst können nicht alle dieser detailliert auf die/den ProbandIn bezogen behandelt werden, da einige dieser unter anderem die Anonymität verletzen würden. Demnach sollen vorerst alle dazugehörigen Punkte, welche für den Spracherwerb wichtig sind, beschrieben werden.

„Auf der Mikroebene sind jene Faktoren angesiedelt, die als „individuell“ bezeichnet werden können; völlig ungelöst ist die Frage, *welche* Fähigkeiten bis zu welchem *Grad* „angeboren“, welche dagegen „erlernbar“ (und daher schon nicht mehr individuell bedingt, sondern förderungsabhängig) sind.“<sup>151</sup>

Auf dieser Ebene spielen vor allem die Geschlechtszugehörigkeit, affektive Persönlichkeitsfaktoren, Motivation in der Zweitsprache, Selbstvertrauen/Angst, Intelligenz und Erstsprache.<sup>152</sup>

„Auf der Mesoebene sind jene Faktoren anzusiedeln, die in den Bereich der Herkunftsgruppe oder Familie, und insbesondere in den Entscheidungsbereich der Eltern, fallen. Auch hier wird aber wieder, wie auf der individuellen Ebene, sehr bald die Widersprüchlichkeit der Zuordnung deutlich, da viele der genannten Faktoren zwar scheinbar, aber nicht de facto in der Hand der Eltern liegen (...).“<sup>153</sup>

Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland (auch Kontakthäufigkeit zu Einheimischen und Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen stellen einen wichtigen Faktor darin dar), Geschlossenheit des Wohngebiets, Kindergartenbesuch im Einwanderungsland, „ideales“ Alter für den Zweitspracherwerb, elterliche Bildungseinstellungen, Selbstsicherheit und Autonomie der Eltern, Schulbildung der Eltern, in schulischen Belangen den Kindern behilflich zu sein, elterliches Vorleseverhalten, elterliche Erstsprachkompetenz, elterlicher Input in der Erstsprache, Akkulturation der Eltern beziehungsweise der Familie an die Einwanderungsgesellschaft und Rückkehrorientierung sind in der Kategorie der Mesoebene von wichtiger Bedeutung.<sup>154</sup>

---

<sup>151</sup> Brizić, 2007; S. 52

<sup>152</sup> Vgl. Brizić, 2007; S. 52-58

<sup>153</sup> Brizić, 2007; 58

<sup>154</sup> Vgl. Brizić, 2007; S. 58-66

„Auf der gesellschaftlich- politischen Ebene schließlich, der *Makroebene*, liegen jene Faktoren, die sich eindeutig dem Zugriff der betroffenen Einzelpersonen entziehen.“<sup>155</sup>

Auf der dritten und letzten Ebene sind vor allem Faktoren, wie das Prestige einer Migrantensprache, der sozioökonomische Status, das Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen, LehrerInnenausbildung, die Beziehung der LehrerInnen zu den Migranteltern, der Anteil von Migrantenkinder im Klassenverband, muttersprachlicher Unterricht für MigrantenschülerInnen, interkulturelles Lernen und institutionelle Diskriminierung, zu finden.<sup>156</sup>

Dies sind die wichtigsten Gründe und/oder Ursachen, welchen den Spracherwerb eines Kindes beeinflussen können, speziell bei Kindern beziehungsweise Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die folgende Tabelle legt alle Ergebnisse der einzelnen Fallstudien im Überblick dar. Da manche Faktoren genauer beschrieben werden mussten, wurde dies (in der Tabelle gekennzeichnet) bereits in den jeweiligen Fallstudien, unter „Kommentare“, detailliert getan. Einige Faktoren können nicht konkret in Bezug auf einen/eine Probanden/ProbandIn angeführt werden, zwecks Verletzung der Anonymität oder weil dieser Faktor bei der Befragung nicht explizit erfasst wurde.

---

<sup>155</sup> Brizić, 2007; S. 66

<sup>156</sup> Vgl. Brizić, 2007; S. 66-71

|           | 1.Fst.                                              | 2.Fst.                                              | 3.Fst.                                                 | 4.Fst.                                                | 5.Fst.                                              | 6.Fst.                                                  | 7.Fst.                                              |
|-----------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Mikro a.) | -*                                                  | -*                                                  | -*                                                     | -*                                                    | -*                                                  | -*                                                      | -*                                                  |
| Mikro b.) | K- hoch<br>A- hoch<br>F- hoch                       | K- hoch<br>A- hoch<br>F- hoch                       | K- mittel<br>A- mittel<br>F- niedrig                   | K- niedrig<br>A- niedrig<br>F- niedrig                | K- hoch<br>A- hoch<br>F- hoch                       | K- mittel<br>A- mittel<br>F- hoch                       | K- hoch<br>A- hoch<br>F- niedrig                    |
| Mikro c.) | ** <sup>a</sup>                                     | ** <sup>c</sup>                                     | ** <sup>l</sup>                                        | ** <sup>m</sup>                                       | ** <sup>q</sup>                                     | ** <sup>u</sup>                                         | ** <sup>y</sup>                                     |
| Mikro d.) | SchSv-<br>B/K/S- hoch<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- hoch<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- niedrig<br>SchA- hoch | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- mittel<br>SchA- hoch | SchSv-<br>B/K/S- hoch<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- mittel<br>SchA- mittel | SchSv-<br>B/K/S- hoch<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig |
| Mikro e.) | hoch                                                | hoch                                                | durchschnitt.                                          | niedrig                                               | durchschnitt.                                       | durchschnitt.                                           | hoch                                                |
| Mikro f.) | ** <sup>b</sup>                                     | ** <sup>f</sup>                                     | ** <sup>j</sup>                                        | ** <sup>n</sup>                                       | ** <sup>r</sup>                                     | ** <sup>v</sup>                                         | ** <sup>z</sup>                                     |
| Meso a.)  | E- 21 J.<br>P- seit Geburt                          | E- 17 J.<br>P- seit Geburt                          | E- seit 21 J.<br>P- seit Geburt                        | E- ca. 20 J.<br>P- seit Geburt                        | E- M. ca. 20 J.<br>V. ca. 36 J.<br>P- seit Geburt   | E- M. 19 J.<br>V. 22 J.<br>P- seit Geburt               | E- ca. 6 J.<br>P- seit 1. Lj.                       |
| Meso b.)  | -*                                                  | -*                                                  | -*                                                     | -*                                                    | -*                                                  | -*                                                      | -*                                                  |
| Meso c.)  | ja                                                  | ja                                                  | ja                                                     | ja                                                    | ja                                                  | ja                                                      | ja                                                  |
| Meso d.)  | ja                                                  | ja                                                  | nein                                                   | nein                                                  | ja                                                  | ja                                                      | ja                                                  |
| Meso e.)  | 1. hoch<br>2. ja<br>3. ja                           | 1. KG<br>2. nein<br>3. ja                           | 1. K<br>2. nein<br>3. nein                             | 1. K<br>2. nein<br>3. nein                            | 1. hoch<br>2. ja<br>3. ja                           | 1. K<br>2. nein<br>3. nein                              | 1. hoch<br>2. ja<br>3. nein                         |
| Meso f.)  | hoch                                                | hoch                                                | hoch                                                   | wenig                                                 | hoch                                                | mittel                                                  | mittel                                              |
| Meso g.)  | ** <sup>c</sup>                                     | ** <sup>g</sup>                                     | ** <sup>k</sup>                                        | ** <sup>o</sup>                                       | ** <sup>s</sup>                                     | ** <sup>w</sup>                                         | ** <sup>aa</sup>                                    |
| Meso h.)  | Sehr hoch (B)                                       | Sehr hoch (B)                                       | Sehr Hoch                                              | Hoch                                                  | Sehr hoch (B)                                       | Hoch                                                    | hoch                                                |
| Meso i.)  | Nicht geplant                                       | Nicht geplant                                       | Nicht geplant                                          | Nicht geplant                                         | Nicht geplant                                       | Nicht geplant                                           | Nicht geplant                                       |
| Makro a.) | ****                                                | ****                                                | ****                                                   | ****                                                  | ****                                                | ****                                                    | ****                                                |
| Makro b.) | -****                                               | -****                                               | -****                                                  | -****                                                 | -****                                               | -****                                                   | -****                                               |
| Makro c.) | ** <sup>d</sup>                                     | ** <sup>h</sup>                                     | ** <sup>l</sup>                                        | ** <sup>p</sup>                                       | ** <sup>t</sup>                                     | ** <sup>x</sup>                                         | ** <sup>bb</sup>                                    |

|           | 8.Fst.                                                 | 9.Fst.                                                   | 10.Fst                                                 | 11.Fst                                                    | 12.Fst                                                 | 13.Fst                                              | 14.Fst                                                 |
|-----------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Mikro a.) | _*                                                     | _*                                                       | _*                                                     | _*                                                        | _*                                                     | _*                                                  | _*                                                     |
| Mikro b.) | K- hoch<br>A- hoch<br>F- hoch                          | K- mittel<br>A- mittel<br>F- mittel                      | K- mittel<br>A- mittel<br>F- mittel                    | K- niedrig<br>A- niedrig<br>F- niedrig                    | K- hoch<br>A- hoch<br>F- mittel                        | K- niedrig<br>A- niedrig<br>F- niedrig              | K- mittel<br>A- mittel<br>F- mittel                    |
| Mikro c.) | **cc                                                   | **gg                                                     | **kk                                                   | **oo                                                      | **ss                                                   | **ww                                                | **ab                                                   |
| Mikro d.) | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- mittel<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- niedrig<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- hoch<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig | SchSv-<br>B/K/S- niedrig<br>Dt.- hoch<br>SchA- niedrig |
| Mikro e.) | hoch                                                   | durchschnitt.                                            | durchschnitt.                                          | durchschnitt.                                             | durchschnitt.                                          | niedrig                                             | durchschnitt.                                          |
| Mikro f.) | **dd                                                   | **hh                                                     | **ll                                                   | **pp                                                      | **tt                                                   | **xx                                                | **cd                                                   |
| Meso a.)  | E- M. 12 J.<br>V. 19 J.<br>P- seit Geburt              | E- M. 7 J.<br>V. 20 J.<br>P- seit Geburt                 | E- 21 J.<br>P- seit Geburt                             | E- 21 J.<br>P- seit Geburt                                | E- M. ca. 20 J.<br>V. seit Geburt<br>P- seit Geburt    | E- seit 8 J.<br>P- seit 8 J.                        | E- V. 21 J.<br>M. 20 J.<br>P- seit Geburt              |
| Meso b.)  | _*                                                     | _*                                                       | _*                                                     | _*                                                        | _*                                                     | _*                                                  | _*                                                     |
| Meso c.)  | ja                                                     | ja                                                       | ja                                                     | ja                                                        | ja                                                     | nein                                                | ja                                                     |
| Meso d.)  | ja                                                     | ja                                                       | ja                                                     | nein                                                      | ja                                                     | ja                                                  | ja                                                     |
| Meso e.)  | 1. K<br>2. nein<br>3. nein                             | 1. KG<br>2. ja<br>3. ja                                  | 1. KG<br>2. nein<br>3. nein                            | 1. K<br>2. ja<br>3. nein                                  | 1. KG<br>2. ja<br>3. nein                              | 1. KG<br>2. nein<br>3. nein                         | 1. KG<br>2. nein<br>3. ja                              |
| Meso f.)  | mittel                                                 | mittel                                                   | mittel                                                 | mittel                                                    | hoch                                                   | niedrig                                             | hoch                                                   |
| Meso g.)  | **ce                                                   | **ii                                                     | **mm                                                   | **qq                                                      | **uu                                                   | **yy                                                | **ef                                                   |
| Meso h.)  | Niedrig                                                | Sehr hoch (B)                                            | Hoch                                                   | Sehr hoch                                                 | Hoch                                                   | Niedrig                                             | Hoch                                                   |
| Meso i.)  | Nicht geplant                                          | Nicht geplant                                            | Nicht geplant                                          | Nicht geplant                                             | Nicht geplant                                          | Unsicher                                            | Nicht geplant                                          |
| Makro a.) | ****                                                   | ****                                                     | ****                                                   | ****                                                      | ****                                                   | ****                                                | ****                                                   |
| Makro b.) | _***                                                   | _***                                                     | _***                                                   | _***                                                      | _***                                                   | _***                                                | _***                                                   |
| Makro c.) | **ff                                                   | **lj                                                     | **nn                                                   | **rr                                                      | **vv                                                   | **zz                                                | **gh                                                   |

#### 4.3.1. Tabellenlegende

Mikro a.)= Geschlechtszugehörigkeit

Mikro b.)= Affektive Persönlichkeitsfaktoren [Es sei gesagt, dass Faktoren wie Konzentration, Aufmerksamkeitsdauer und Frustrationstoleranz vielmehr eine bedeutendere Rolle als die affektiven Persönlichkeitsfaktoren im Spracherwerb einnehmen.<sup>157</sup> Demnach werden die drei eben genannten Faktoren in dieser Sparte in Bezug auf die ProbandInnen dargelegt. *K*= Konzentration, *A*= Aufmerksamkeitsdauer, *F*= Frustrationstoleranz]

Mikro c.)= Motivation in der Zweitsprache

Mikro d.)= Selbstvertrauen/Angst [*SchSv*= Schulsprachliches Selbstvertrauen, *SchA*= Schulsprachliche Angst]

Mikro e.)= Intelligenz

Mikro f.)= Erstsprache

Meso a.)= Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland [*E*= Aufenthaltsdauer der Eltern, *M*= Mutter, *V*= Vater, *P*= Aufenthaltsdauer der/des Probandin/Probanden]

Meso b.)= Geschlossenheit des Wohngebiets

Meso c.)= Kindergartenbesuch im Einwanderungsland

Meso d.)= ideales Alter für den Zweitspracherwerb

Meso e.)= elterliche Bildungseinstellungen [Hier wird die 1. *Erwartungshaltung* auf die folgende Ausbildung der Eltern an das Kind angegeben. *H*= Hoch, *KG*= Bisher keine Gedanken gemacht, *K*= Keine. Ein Unterfaktor ist, 2. *in schulischen Belangen behilflich sein* und das 3. *elterliche Vorleseverhalten*]

Meso f.)= Selbstsicherheit und Autonomie der Eltern

Meso g.)= elterliche Erstsprachkompetenz

Meso h.)= Akkulturation der Eltern beziehungsweise der Familie an die Einwanderungsgesellschaft [*Sehr hoch- mittel- niedrig*. Zusätzlich kann bestenfalls von einer Balance zwischen beiden Kulturen gesprochen werden. *B*= Es wird sehr wohl die Kultur, jedoch vorwiegend auf das Sprachliche bezogen, des Herkunftslandes „gepflegt“ und deshalb befindet sich die Familie in optimaler Weise in einem „Leben zwischen zwei Kulturen“.

Dieses Leben zwischen zwei Kulturen kann auch mit einem Leben zwischen zwei Welten assoziiert werden und dies bedeutet die Gewohnheiten und Lebensrythmen beider Länder zu

---

<sup>157</sup> Vgl. Brizić, 2007; S. 52 verwiesen auf Shore, 1995

balancieren. Viele Elemente gehören zur Kultur, welche zur Kenntnis genommen werden sollten.<sup>158</sup>

„Zur Kultur gehört eine besondere Geschichte und ihre Verarbeitung, gehören Werte, die man im Leben zu verwirklichen trachtet und die sich in Familie, Sprache, Religion, Essen und vielem anderen konkretisieren können. Kultur ist ein Gesamt von Sprache, Interpretation der Welt, Leben in dieser Welt, Verhalten zu anderen und Selbstverständnis.“<sup>159</sup>

Optimalerweise kann neben der Beurteilung der Akkulturation, auch von *B* (s.o) gesprochen werden.]

Meso i.)= Rückkehrorientierung

Makro a.)= Prestige einer Migrantensprache

Makro b.)= sozioökonomische Faktoren

Makro c.)= Ausmaß schulischer Ressourcen und bildungspolitischer Maßnahmen

\* Zwecks Bewahrung der Anonymität wird dieser Faktor nicht detailliert dargelegt.

\*\* Detaillierte Darlegung: siehe linguistische Analyse (in den jeweiligen Fallstudien)

\*\*\* Dieser Faktor wurde nicht im Zuge der Befragung erörtert und wird deshalb nicht akkurat dargelegt.

\*\*\*\* Siehe [I.2.2.]

---

<sup>158</sup> Vgl. Mahmood Hama Tschawisch: Die kurdische Exilliteratur in Deutschland von den 70er Jahren bis heute, Tectum Verlag, Marburg, 1996; S. 33

<sup>159</sup> Mahmood Hama Tschawisch, 1996; S. 33 zitiert nach Nitzschke erschienen in Schulte, 1992; S. 12

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

### 5.1. Zusammenfassung in deutscher Sprache

Der Beginn (I.) der vorliegenden Arbeit, der theoretische Teil sowie der Forschungsstand, zielte auf die kurze, allgemeine Darstellung und Begriffserklärung rund um das Thema Zweisprachigkeit ab. Alle der erwähnten Punkte standen in Zusammenhang mit den Zielpersonen der empirischen Untersuchung. Demnach konnte man erkennen, dass bilingual zu sein, unzählige Facetten hat und es nahezu unmöglich scheint, eine allgemein gültige Definition zu finden.

Der Kern des Hauptteiles dieser Arbeit waren die Sprachkenntnisse von zweisprachig aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen, welche zum Zeitpunkt der Befragung die Volksschule, Hauptschule/Neue Mittelschule oder das Gymnasium besuchten. Bis auf eine Ausnahme waren alle von den Befragten in Österreich geboren und leben in den Bezirken Mattersburg und Eisenstadt. Alle der befragten Personen wiesen eine Dominanz der deutschen Sprache auf.

Im Forschungskonzept wurden alle angestrebten Punkte, welche sich vor Beginn der empirischen Untersuchung auftaten, dargelegt. Im Zuge der Durchführung konnten nicht alle geplanten Vorhaben umgesetzt werden. Dennoch wurden für die empirische Untersuchung vierzehn ProbandInnen, jeweils ein Elternteil, die DeutschlehrerInnen und (bei einigen) die muttersprachlichen LehrerInnen befragt.

Nach der Erörterung des Forschungskonzeptes, kam es nochmals zu einem theoretischen Teil, welcher für die Erklärung der verschiedenen zweisprachigen Sprachverhalten unumgänglich war. Zusätzlich wurde ein spezifisches Raster entworfen, um einen schnellen Überblick der Sprachkompetenzen der Zielpersonen zu erhalten.

Die Sprachkenntnisse der deutschen Sprache aller ProbandInnen wurden von den DeutschlehrerInnen nach den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens eingeteilt. Die Kenntnisse in der Muttersprache hingegen wurden lediglich über die Sprechfertigkeiten erörtert. Jedes Kind/Jeder/Jede Jugendliche sollte im Zuge des Interviews zwei Fragen beantworten. Die eine zielte auf die Beschreibung eines willkürlich gewählten Schultages ab. Die andere auf die Beschreibung eines/einer besten Freundin.

1. Das erste eindeutige Untersuchungsergebnis, welches sich aus den Interviews ergab ist, dass alle befragten Kinder und Jugendlichen, welche einen Standardkroatischen bzw. muttersprachlichen Unterricht besuchen, sich a.) viel wohler beim Sprechen in der Muttersprache fühlen, b.) keine schulsprachliche Angst aufweisen, c.) sich in den anderen lebenden Fremdsprachen leichter tun, d.) grammatikalisch korrekter sprechen, e.) einen höheren und volleren Wortschatz haben und f.) auch muttersprachliche Austauschmöglichkeiten außerhalb der Familie nutzen. Dieses Ergebnis konnte bei allen befragten Personen erlangt werden, welche sowohl nur einmal in der Woche oder bis zu vier Mal in der Woche den muttersprachlichen Unterricht besuchen. Die institutionelle Unterstützung in der Muttersprache führte bei allen diesen Kindern und Jugendlichen zu mehr Selbstbewusstsein beim Verwenden der Sprache und ermöglichte einen Einstieg auf ein höheres Level, welches andere Kinder und Jugendliche, welche keinen MU [Muttersprachlicher Unterricht] besuchen, verwehrt blieb. Es stellte sich heraus, dass es in den ersten Jahren, wo ein derartiger Unterricht besucht wird, prinzipiell nicht explizit darum geht, was im MU gelernt wird. Alleine das Durchsprechen verschiedenster Themen wirkt sich positiv auf das Sprachverhalten aus.
2. Der Besuch eines muttersprachlichen Unterrichts ist oftmals ein „Familienleiden“. Dies wurde auch von einem/einer KroatischlehrerIn bestätigt. Wenn einmal der größere Bruder oder die größere Schwester begonnen hat, solch einen Unterricht zu besuchen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch die jüngeren Geschwister folgen, sehr hoch.
3. Je konstanter, häufiger und intensiver die Kontakte zum Heimatland der Eltern gepflegt werden, desto besser und diskreter konnten sich die ProbandInnen in der Erstsprache verständigen. Es war ihnen meist besser möglich sich in der Standardsprache auszudrücken, mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen.
4. Es konnten sich nur jene Kinder und Jugendliche auch schriftlich in der Muttersprache ausdrücken, welche einen MU besuchen.
5. Von allen befragten ProbandInnen, besuchten lediglich Kroatisch-stämmige den muttersprachlichen Unterricht. Dies könnte auf die gebräuchliche Bezeichnung „Kroatisch“, „Freifach Kroatisch“, „Wahlfach Kroatisch“ und „Burgenlandkroatisch“ der Unterrichtsangebote zurück zu führen sein. Kein/e einzige/r SchülerIn aus Serbien, Bosnien oder Montenegro besuchte den MU. Die häufigsten Gründe dafür waren, dass

dieses Unterrichtsfach „Kroatisch“ behaftet ist oder weil sie, laut eigenen Angaben, die Sprache „sowieso perfekt beherrschen“.

6. Eine äußerst interessante Begebenheit, welche sich im Zuge der empirischen Untersuchung ergab ist, dass jeweils das älteste Kind einer Familie die besten Sprachkenntnisse aufwies, meistens in beiden Sprachen und ebenso in den zusätzlich gelernten lebenden Fremdsprachen. Am Auffälligsten konnte man dies jedoch am Niveau der Muttersprache erkennen. Wenn, sagen wir einmal, eine Familie aus beiden Elternteilen und drei Kindern besteht, kann man davon ausgehen, dass das Älteste davon die Muttersprache ohne Mühen und Probleme verwenden kann und somit die Sprachkenntnisse möglicherweise sogar gut bildungsfähig sind. Dem mittleren Kind ist es ebenso noch möglich, sich auszudrücken, weist jedoch schon einige Defizite und/oder Schwächen in gewissen Punkten wie Grammatik, Schriftbild und Intonation auf. Das jüngste Kind hingegen, hat meistens die größten und schwerwiegendsten Probleme. Da dieses Kind oftmals die Muttersprache nur auf niedrigstem Niveau beherrscht, kommt es sehr häufig folglich auch zu Problemen in der Zweitsprache Deutsch und fortlaufend dann auch in den lebenden Fremdsprachen, welche in der Schule gelernt werden müssen.

Bei allen ProbandInnen dieser Arbeit konnte dieses Ergebnis beobachtet werden. Das heißt, dass alle älteren Geschwister, auch wenn ein/e ProbandIn selbst in dieser Lage war, eindeutig bessere Kenntnisse aufwiesen, vor allem in der Muttersprache. Alle jüngeren Geschwister, manche ProbandInnen waren auch in dieser Situation, hatten größere Verständigungsprobleme und die Sprachkenntnisse waren auf niedrigerem Niveau, auch wenn sie den MU besuchten. Die mittleren Geschwister befinden sich in einer Zwischenposition.

Grund dafür, könnte man meinen, müssten die Eltern sein. Die Vermutung liegt nahe, dass man sich mit dem ersten Kind noch am intensivsten beschäftigt und sich bemüht, die beiden Sprachen „in den Griff“ zu bekommen. Fakt ist, dass bei allen von den in Österreich geborenen ältesten Geschwistern, die Muttersprache am meisten und besten ausgebaut ist und die Zweisprachigkeit in diesen Fällen oftmals als Bereicherung angesehen werden kann. Auch Intonation war bei diesen befragten Personen am ähnlichsten der Originalsprache. Ursache für das defizitäre und schwache Sprachniveau der jüngeren Geschwister könnte damit erklärt werden, dass die meisten Eltern denken, dass es schon einmal gut geklappt hat, mit zwei Sprachen umzugehen, dann wird es jetzt „doch auch klappen“. Unzureichender Input und zu wenige

Austausch- und Übungsmöglichkeiten, lassen oftmals die Kenntnisse der Muttersprache schwinden. Ein weiterer Grund könnte die Dauer des Aufenthaltes in Österreich sein. Zu Beginn der Auswanderung waren die Muttersprachenkenntnisse der Eltern relativ frisch und gut ausgebaut. Sie verfügten auch über den aktuellen Stand der Sprachentwicklung im Heimatland. Die meisten der ältesten Kinder wurden innerhalb der nächsten Jahre geboren, wo sich die deutsche Sprache noch nicht so gravierend im Sprachverhalten der Eltern manifestiert hatte. Die Dominanz und Präferenz der Eltern liegt zu jenem Zeitpunkt noch bei der Muttersprache. Demnach wuchsen die älteren Geschwister noch in „Heimatland ähnlichen“ Umständen auf, in dem die Muttersprache dann oftmals noch ohne Sprachmischungen und relativ rein gebraucht wurde. Mit den Jahren tritt die deutsche Sprache auch bei den Eltern immer mehr in Gebrauch. Zeitweise konnte sogar eine Präferenz und/oder Dominanz der deutschen Sprache beim Sprachverhalten der Eltern festgestellt werden. Die Muttersprache kann oftmals nur mehr mit Mischungen mit der deutschen Sprache gebraucht werden, da eine gewisse Aktualisierung fehlt und vieles in Vergessenheit geraten ist. In diesem Umfeld, obwohl die Eltern oft trotzdem ein eher schwaches und defizitäres Deutsch verwenden, wachsen die jüngeren Geschwister auf. Sie lernen entweder falsches Deutsch und/oder unreinen (also mit deutschen Wörtern gemischt) Gebrauch der Muttersprache. Dies wirkt sich fatal auf das Sprachverhalten der Kinder aus, da es folglich nicht nur in der Muttersprache zu enormen Problemen kommt. Frustration, wegen Unkenntnis und Verwirrung, welche bis hin zur Sprachverweigerung, Semilingualismus oder Sprachtod führen können, sind die häufigsten Schlüsse.

7. Ein weiteres Ergebnis, welches sich wieder wie ein roter Faden durch alle Fallstudien zieht, ist das Gebrauchen von deutschen Worten in B/K/S- Sätzen. Es konnte bei jedem/jeder ProbandIn eine Sprachmischung in irgendeiner Form nachgewiesen werden, entweder in der Form von Zitatcharakteren, von Code- switching, von Code- mixing, Semilingualismus, Interferenzen und/oder in Form einer Mischsprache. Bei jenen SchülerInnen, welche sich sicherer in der Muttersprache ausdrücken, waren die Mischungen eher gering, im Gegensatz zu jenen, die die Erstsprache kaum beherrschen.
8. Fatal erwies sich der Besuch von Burgenlandkroatisch auf das Sprachbild einiger ProbandInnen. Jene ProbandInnen, die dieses Fach wählten, vor allem in der Volksschulzeit, begannen folglich zwischen drei Sprachen zu mischen, B/K/S-

Deutsch und Burgenlandkroatisch. Die Eltern mögen sich recht gut mit Burgenlandkroatisch sprechenden Menschen verständigen können, eine institutionelle Unterstützung der Kinder in dieser Sprache konnte jedoch kein positives Ergebnis erzielen und wirkte sich folglich eher als Erschwerung aus. Ein/e ProbandIn wurde in der Kindergartenzeit mit Deutsch und Burgenlandkroatisch gleichzeitig konfrontiert, obwohl davor lediglich Serbisch zu Hause gesprochen wurde. Die folgende Sprachverweigerung, welche durch Verwirrung entstand, führte schließlich zum Semilingualismus.

9. Ein wesentlicher Punkt, welcher sich äußerst positiv auf die Muttersprachenkenntnisse der Zielpersonen auswirkte, ist das elterliche Vorleseverhalten. Jenen Kindern und Jugendlichen, welchen viel in der Muttersprache vorgelesen wurde, wiesen bessere und sichere Sprachkenntnisse auf.
10. Wenn die Eltern in schulischen Belangen behilflich waren, stellte sich dies als eher negativ dar. Da die Elternteile oftmals nur über schlechtes Deutsch verfügen, wirkte sich dies auf die Qualität der Hausübungen aus. Genauso erwies sich das Erklären in der Muttersprache als Nachteil, da die Kinder und Jugendlichen folglich viele Fehler machten, da sie es wieder übersetzen mussten und demnach oftmals die muttersprachliche Syntax usw. in deutschen Sätzen sichtbar wurde.
11. Gute Erfolge konnten erzielt werden, wenn lediglich die Muttersprache im Elternhaus bis zum Eintritt in den Kindergarten gesprochen wurde und erst mit Eintritt in den Kindergarten es zu einer Konfrontation mit Deutsch kam. Jene Kinder und Jugendliche, welche mit beiden Sprachen durch die Eltern von Beginn an „ausgeliefert“ waren, hatten größere Probleme in beiden Sprachen. Ausnahme ist in einer gemischt ethnischen Familie, wenn das „Eine Person- eine Sprache- Prinzip“ zum Vorschein trat.
12. Im Zuge der LehrerInnenausbildung konnte nur ein sehr nüchternes und erschreckend schlechtes Ergebnis erzielt werden. Lediglich drei DeutschlehrerInnen, von 14 Befragten, besuchten in der Ausbildung, Seminare zum Thema Zweisprachigkeit. Alle anderen, abgesehen von den muttersprachlichen LehrerInnen, sahen dies auch nicht als wichtig an. Im Gegensatz dazu, versuchten fast alle LehrerInnen die vorhandenen Kulturen und sprachlichen Ressourcen der Kinder in einer Klasse zu thematisieren.
13. Die besten Ergebnisse in beiden Sprachen konnten erzielt werden, wenn eine gewisse Kette aus verschiedenen Faktoren gegeben ist: Wenn die Kinder und Jugendlichen eine institutionelle Unterstützung in der Muttersprache erhielten, eine umfassende und

intensive Förderung dieser vom Elternhaus, regelmäßige und längere Aufenthalte im Heimatland der Eltern, gutes elterliches Vorleseverhalten, guter elterlicher Input, wenn lediglich zu Hause die Muttersprache gesprochen wird und es erst ab Eintritt in den Kindergarten zu einer Konfrontation mit der deutschen Sprache kam, dann konnte die Zweisprachigkeit als Bereicherung für die ProbandInnen angesehen werden.

14. In keiner einzigen Volksschule wurde der MU angeboten, lediglich Burgendlandkroatisch. In den Gymnasien gibt es das meiste MU- Angebot. In nur einer von den teilgenommenen Hauptschulen/Neuen Mittelschulen gibt es einen muttersprachlichen Unterricht.
15. Es kann folgendes Ergebnis erschlossen werden: Kein/e einzige/r ProbandIn befand sich auf einer Stufe *Typ 1, Typ 2b, Typ 3b, Typ 4b und Typ 4a*. Alle befragten Personen wiesen eine geringe oder starke Dominanz der deutschen Sprache auf. Es kam bei Niemandem zu einer *Absoluten Einsprachigkeit*, weder in Deutsch, noch in B/K/S. *Semilingualismus* war einmal gegeben. Die meisten ProbandInnen befanden sich auf Stufe *Typ 3a (Leichte Zweisprachigkeit)*, gefolgt von *Typ 2a (Starker Zweisprachigkeit)*. Fast alle, die sich auf Stufe *Typ 2a* befanden, besuchten einen MU.

Zusammengefasst sind die Sprachniveaus und die Möglichkeiten sich in der Muttersprache auszudrücken, bei Besuch eines muttersprachlichen Unterrichts, egal ob eine Stunde oder vier Stunden die Woche, besser. Es geht um institutionelle Unterstützung. Natürlich je mehr institutionelle Unterstützung es in der Muttersprache gibt, desto bessere Ergebnisse können erzielt werden.

Burgendlandkroatisch zu besuchen, erwies sich in dem Alter, indem sich die ProbandInnen befinden als eher fatal und es kam zu massiven Verwirrungen, da die Kinder und Jugendlichen oft selbst in der Muttersprache noch nicht so gefestigt waren und es zum Lernen und Hören einer zusätzlichen, aber ähnlichen Sprache gekommen ist.

Stärkeres Bewusstsein der Grammatik, ein vollerer Wortschatz, weniger Hemmungen, mehr Selbstbewusstsein, eine muttersprachenähnliche Intonation, Kenntnisse der muttersprachlichen Orthografie, die Bereicherung der Zweisprachigkeit und mehr Vorteile beim Erwerb von Zweit- und Drittsprachen sind, im besten Falle, die Folgen des muttersprachlichen Unterrichts. Das Kind muss jedoch auch Intelligenz und Lernfreude mitbringen, damit dies funktionieren kann.

Einige ProbandInnen, welche den MU besuchten, wünschten sich mehr Stunden, um die Kenntnisse zu vertiefen.

Grundsätzlich werden vom österreichischen Bildungssystem folgende Maßnahmen zur Verfügung gestellt: Die meisten der Kinder und Jugendlichen, welche Probleme in der deutschen Sprache hatten, erhielten die Möglichkeit einen Deutsch- Zusatz oder Förderunterricht zu besuchen, ausgenommen im Gymnasium. Jene ProbandInnen, welche ein Gymnasium besuchten, mussten sich bei unzulänglicher/unzureichender Förderung und Unterstützung mit Eigenmaßnahmen, wie Nachhilfe usw. dieses selbst organisieren. Bei einigen Ausnahmen, wäre eine weitere und aufwendigere Förderung nötig. Zusätzlich gibt es in nur drei von den teilgenommenen Schulen das Angebot eines standardkroatischen Unterrichts. In vier Schulen gibt es einen burgenlandkroatischen Unterricht und in zweien gibt es weder das eine, noch das andere.

Das österreichische Bildungssystem, aus dem Ergebnis der empirischen Untersuchung, veranlasst in Hinsicht auf die Förderung der deutschen Sprache bei Zweisprachigen genügend Maßnahmen damit die breite Masse sich gut in der Zweitsprache Deutsch entwickeln kann. Einzelne Individuen bräuchten noch mehr Unterstützung.

In Hinsicht auf die Muttersprache, gibt es mehr Möglichkeiten, als zu Beginn erwartet wurden, es sollten jedoch noch mehr Stunden für jede/n zur Verfügung stehen, um sich auch in der Muttersprache gut entfalten zu können. Optimal bzw. gut ausreichend wären vier Stunden pro Woche.

Da jedoch oftmals nicht einmal die eine Stunde in der Woche bei den Eltern Anlass ist, ihre Kinder und Jugendlichen dafür anzumelden, müsste in Verbindung dazu ein Umdenken in den Köpfen der Eltern von statten gehen. Eine/e KroatischlehrerIn berichtete, dass er/sie zu Beginn jedes Schuljahres wie „ein/e MarktschreierIn“ durch die Klassen gehen muss, damit der Unterricht wenigstens auf Mindestteilnehmerzahlen kommt.

Wenn die Eltern wollen, und es wollten alle Befragten, dass ihre Kinder zweisprachig aufwachsen und beide Sprachen perfekt beherrschen, dass beide Sprachen auf sehr guten Niveau gesprochen werden können, dann geht das nur mit guter Förderung im Elternhaus, ohne schleißig zu werden und ohne die Muttersprache durch Bequemlichkeit verkommen zu lassen und mit institutioneller Unterstützung.

Neben dem Appell an die Eltern, dass sie ihre Kinder in den MU schicken sollten, soll dies auch eine Aufforderung an das österreichische Bildungssystem sein, dass es vor allem in Volksschulen ein Angebot von standardkroatischem/standard- muttersprachlichem Unterricht geben sollte. Weiters sollte dieses Angebot noch in mehreren Hauptschulen angeboten werden.

Die Forschungshypothese kann somit, aus jetziger Sicht *teilweise* widerlegt werden, da es einerseits genügend Möglichkeiten gäbe, in beiden Sprachen gefördert zu werden, aber andererseits wären mehr Angebote besser um die erste Generation von B/K/S sprechenden Kindern und Jugendlichen optimal zu unterstützen. Doch in dieser Hinsicht sehe ich, dass im Großen und Ganzen dem Bildungssystem hier kein Anlass dafür geboten wird, die MU-Stunden aufzustocken, da es bisher bei den Eltern zu wenig Anklang gefunden hat. Ein Beispiel dazu aus der Volksschule (s.o.). Es wurde versucht einen Standard- MU anzubieten, durch zu wenig Resonanz konnte dieser nicht stattfinden.

Wie man unter Punkt II.5.1. (12.) sehen konnte, besuchten lediglich drei aller befragten DeutschlehrerInnen eine Fortbildung oder dergleichen zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine Forderung wäre, dass es eine systematische Ausbildung in diesem Bereich während der Grundausbildung für LehrerInnen geben sollte. Wie man im Zuge der vorliegenden Arbeit erkennen konnte, ist das Bild einer monolingualen Klasse zu einer Seltenheit geworden. Demnach sollte eine Ausbildung in diesem Bereich nicht nur verpflichtend in der Grundausbildung, sondern auch in den Weiterbildungen angestrebt werden.

Es wäre eine Verbesserung, wenn zum Beispiel der MU praktisch nicht nur als „Kroatisch“ bezeichnet wird, sondern vermehrt als B/K/S Unterricht, um auch Nicht- Kroaten, also anderen Nationalitäten wie Serben, Bosniern und Montenegriner, die Chance zu ermöglichen ohne Hemmungen in den Unterricht zu gehen.

Weiters müssten sich die Eltern mehr Gedanken um die sprachliche Zukunft ihrer Kinder machen. Wenn ein Unterricht in der Schule angeboten wird, dann sollte dieser genutzt werden. Die positiven Wirkungen daraus sind eindeutig.

## 5.2. Kratak pregled sadržaja diplomskog rada

Koncepcija priloženog rada je od početka do kraja bila usmjerena samo na jedno – putem uvoda, teoretskog te naposljetku opsežnog istraživačkog (empirijskog) dijela, dati opći, kratak i sadržajan prikaz pojma dvojezičnosti.

Sve spomenute točke empirijskog istraživanja bile su tako odabrane da pogoduju cilju i u tu svrhu odabranim osobama. Na osnovi provedenih istraživanja mogao se izvući zaključak kako dvojezičnost ima višestruke aspekte i čini se gotovo nemoguće izvući opću, univerzalnu definiciju za istu (dvojezičnost).

Jezgru cjelokupnog rada činila je razina poznavanja jezika uopće te razina poznavanja jezika kod dvojezično odrasle djece školske dobi koja su u vrijeme ispitivanja pohađala osnovnu školu te gimnaziju (ukoliko su svi ispitanici bili do 18 god. stari).

Osim jedne iznimke svi su ispitanici rođeni u Austriji i žive u okruzima Mattersburg i Eisenstadt. Kod svih ispitanika neosporna je dominacija njemačkog jezika.

Sve teze postavljene prije početka empirijskog istraživanja na kraju su se pokazale kao točne.

Tijekom empirijskog istraživanja nije bilo moguće provesti sve zamišljene nakane.

Ispitivanje je vršeno na četrnaest učenika i učenica u pratnji bar jednog, najmanje jednog, roditelja. U anketi su također sudjelovali i nastavnici njemačkog jezika te vrlo malo nastavnika materinskog jezika.

Nakon provedbe istraživačkog koncepta još jednom se obratila pažnja na teoretski dio kako bi se tim putem objasnile neke nepristupačnosti koje u empirijsku dijelu rada nisu mogle biti objašnjene.

Dodatno je oblikovan i svojevrstan raster čija je svrha brzi uvid u razinu poznavanja jezika ispitanih osoba.

Poznavanje njemačkog jezika svih ispitanika kreće se u okvirima europskog standarda. S druge strane razina poznavanja materinskog jezika svedena je i razmatrana samo u okviru govorne kulture.

Odabrani su učenici tijekom ispitivanja odgovarali na dva pitanja. Jedno je pitanje imalo za cilj opis svojevoljno odabranog školskog dana, a drugo se odnosilo na opis najboljeg prijatelja/najbolje prijateljice.

1. Prvi jasni rezultati proizašli iz ispitivanja nedvojbeno pokazuju da se svi učesnici koji su sudjelovali u ispitivanju i koji pohađaju nastavu ili hrvatskog ili materinskog jezika:

- a.) puno lakše i ležernije upuštaju u razgovor na materinskom jeziku tj. nemaju strah od komunikacije na materinskom jeziku.
- b.) slobodno upuštaju u sve vrste razgovora koji se vode za vrijeme nastave u školi.
- c.) lakše snalaze i s manje poteškoća uče nove strane jezike.
- d.) gramatički pravilnije izražavaju.
- e.) služe širim spektrom riječi.
- f.) služe materinskim jezikom ne samo u krugu obitelji već i u razgovorima izvan obiteljskog kruga.

Konačni rezultati ovog prvog ispitivanja kod svih su ispitanika bili isti neovisno o tome da li učenici pohađaju nastavu na materinskom jeziku samo jednom ili više puta tjedno.

Potpora koju su različite institucije pružile učenju materinskog jezika u austrijskim školama znatno je pomogla učenicima koji pohađaju ovu vrstu nastave da steknu određeno samopouzdanje pri upotrebi jezika u odnosu na učenike koji ovu nastavu ne pohađaju te pokazuju dozu nesigurnosti.

Ispostavilo se da u prvim godinama učenja materinskog jezika u načelu uopće nije bitno o kojoj se temi razgovara, samo vođenje spontanog dijaloga već ostavlja pozitivan učinak na razvoj govorne kulture.

2. Pohađanje nastave materinskog jezika u najvećem je broju slučajeva jednostavno „obiteljska tradicija“. Ovu su činjenicu zajednički potvrdili kako jedan nastavnik tako i jedna nastavnica materinskog jezika. Velika je vjerojatnoća da će, ukoliko su stariji brat ili starija sestra pohađali nastavu materinskog jezika, to isto činiti i dolazeća generacija.

3. Što je veza s domovinom stabilnija i intenzivnija to se učenici bolje i diskretnije mogu sporazumjeti na materinskom jeziku. Spomenuti su ispitanici u mogućnosti izražavati se na standardnom materinskom jeziku kako u razgovoru s vršnjacima tako i u usmenom kontaktu s odraslim osobama.

4. Pismeno se izraziti na materinskom jeziku mogu samo ona djeca koja pohađaju nastavu materinskog jezika.

5. Od svih ispitanika, nastavu materinskog jezika pohađali su samo oni hrvatskog porijekla. Ova se pojava dovodi u direktnu vezu s nazivom nastavnog predmeta. Tamo gdje se jezik zove „hrvatski“, „hrvatski po slobodnom izboru“, „hrvatski kao izborni predmet“ ili „gradišćansko-hrvatski“ već u samom nazivu nastavnog predmeta postoji određena doza „opterećenja“ za učenike nekog drugog porijekla.

Niti jedan učenik/jedna učenica iz Srbije, Bosne i Hercegovine ili Crne Gore nije pohađao/pohađala nastavu na materinskom jeziku. Kao razlozi ove pojave navode se najčešće ili već prethodno objašnjena „fama hrvatskog jezika“ ili jednostavno osobno mišljenje ispitanika kako oni ionako već perfektno poznaju i govore jezik i iz tog razloga nema potrebe za dodatnim naporima u tom smjeru.

6. Izuzetno interesantna pojava koja se mogla primijetiti tijekom empirijskog istraživanja bila je ta da najstarije dijete u obitelji i najbolje govori ne samo materinski nego i njemački jezik te bez problema usvaja sljedeći strani jezik koji uči u školi.

Ova se pojava najbolje mogla uočiti na razini materinskog jezika.

Ukoliko ovu pojavu promatramo na primjeru jedne prosječne obitelji s oba roditelja i troje djece, situacija je otprilike sljedeća: Najstarije se dijete bez napora i problema služi materinskim jezikom i razumije ga u toj mjeri da bi, po potrebi, i cjelokupnu nastavu moglo pratiti na istom.

Srednje se dijete još uvijek dosta dobro služi materinskim jezikom iako u određenim situacijama pokazuje nedostatke na polju gramatike, pismenog izražavanja te intonacije.

Najviše poteškoća ima najmlađe dijete. S obzirom da ono materinski jezik poznaje na njegovom najnižem stupnju s vrlo oskudnom gramatičkom strukturom te ograničenim fondom riječi ta se situacija i te kako reproducira na govor i pisanje kako u njemačkom tako i u drugom, obaveznom stranom jeziku.

Ista šema ponavljala se kod svih ispitanika. Najstarije dijete uvijek govori, prvenstveno materinski jezik, najbolje. Što su djeca mlađa to im konverzacija na materinskom jeziku teže pada. Njihov je fond riječi rapidno smanjen čak i ako pohađaju nastavu materinskog jezika.

Srednje dijete predstavlja balans između starijeg i mlađeg djeteta i njegovo je znanje jezika u principu prosječno.

Misli se da su uzrok tomu uglavnom roditelji.

Pretpostavlja se kako roditelji odgoju prvog djeteta posvećuju znatno više vremena nego odgoju drugog ili trećeg djeteta. Roditelji se trude prvo dijete naučiti oba jezika istovremeno u čemu uglavnom i imaju uspjeha. Činjenica je da od sve djece koja su rođena u Austriji prvorodena djeca govore oba jezika tečno. Za ovu je populaciju dvojezičnost svojevrsna dobit. Istovremeno je kod ove djece i intonacija riječi bila najslićnija intonaciji riječi materinskog (autohtonog) jezika.

Situacija u kojoj mlađa djeca znatno slabije govore materinski jezik mogla bi se objasniti time da roditelji smatraju kako su već jednom imali uspjeha u istoj situaciji i podrazumijeva se samo po sebi da i sljedeći put uspjeh neće izostati tj. da će i drugo te ev. treće dijete bez problema naučiti oba jezika.

Nedostatak inputa, ograničeni fond riječi, kratki i jednostavni razgovori samo su neki od uzroka koji pospješuju proces zaboravljanja materinskog jezika.

Sljedeći razlog ovih procesa mogao bi biti i dužina boravka u zemlji imigracije (u Austriji). Na početku emigracije roditelji su relativno dobro vladali materinskim jezikom kojeg su i učili u školi u prvobitnoj domovini. Prva (najstarija) djeca uglavnom su rođena na teritoriju Austrije u nekoliko nadolazećih godina i u to vrijeme njemački jezik za roditelje nije imao uopće dominantnu ulogu.

Dakle, prvorodena djeca odgajana su i odrastala u uvjetima sličnim onima koji vladaju u domovini njihovih roditelja, a jezik kojim su se ti isti roditelji služili bio je još uvijek relativno čist, bez primjesa. S godinama su se i roditelji počeli sve više i više koristiti njemačkim jezikom. S vremena na vrijeme i u različitim situacijama njemački je jezik imao prednost da bi nakon ove tzv. prelazne faze isti počeo preuzimati dominantnu ulogu.

U ovoj je situaciji počelo miješanje riječi materinskog i njemačkog jezika. Tendencija se nastavljala između ostalog i zato što se fond riječi materinskog jezika nije više obnavljao, a samim tim je i jezik počeo padati u zaborav. Njemačke su riječi, polako, ali sigurno, počele prelaziti u prvi plan. U navedenim uvjetima, iako roditelji i dalje još uvijek prilično slabo, nedovoljno i nepravilno govore njemački jezik, odrastaju mlađa djeca. Mlađi naraštaj sluša i uči oba jezika istovremeno. Međutim, ponuda i jednog i drugog jezika je vrlo nekvalitetna, najčešće pogrešna tako da je i usvajanje jezika teklo nepravilno. Djeca nisu u mogućnosti naučiti niti jedan jezik pravilno. Ovaj se fenomen kobno odražava na opću govornu kulturu djece što za posljedicu ima ne samo probleme u upotrebi materinskog jezika nego jezika uopće.

Najčešće negativne popratne pojave ove situacije su frustracije i zbunjenost zbog neznanja jezika koje u ekstremnim slučajevima mogu dovesti i do vrlo neugodnih, ali i ozbiljnih pojava kao što su polupismenost ili čak kompletno odbijanje bilo koje vrste konverzacije.

7. Sljedeće što se moglo primijetiti, a provlačilo se kao nit kroz sve slučajeve, bilo je upotreba njemačkih riječi u rečenicama (pri razgovoru) na materinskom jeziku i shodno tome vršena deklinacija istih po padežima materinskog jezika.

Kod svih se ispitanika u razgovoru mogla primijetiti svojevrsna mješavina obaju jezika, bez obzira koji materinski jezik učenici govore. Ista se javljala u različitim formama kao što su na primjer citati, *Code-switching* i *Code-mixing* forma, u interferentnom ili nekom daljnjem, sličnom obliku mješavine riječi različitih jezika.

Kod onih učenika koji su sigurno vladali materinskim jezikom mješavina riječi bila je znatno manje izražena u odnosu na one učenike koji su slabije poznavali materinski jezik i bili nesigurni u istom.

8. Pokazalo se kako je za učenike, osobito u prva četiri razreda, gradišćanskohrvatski bio koban/fatalan izbor. Učenici koji su posjećivali ovu nastavu su s istom praktično dobili još jedan strani jezik te nisu više miješali dva, već tri različita jezika.

Moguće je da se roditelji navedenih učenika mogu bez poteškoća sporazumjeti s gradišćanskim Hrvatima, međutim za učenike je to već svojevrstan problem. Iz tog razloga ne bi trebalo podupirati ovu vrstu nastave za djecu koja govore „slične“ jezike jer to za njih nije olakšica, već više poteškoća. Primjer koji potvrđuje ovu konstataciju je dijete koje je u vrtiću bilo konfrontirano s njemačkim te jezikom gradišćanskih Hrvata iako je njegov materinski jezik ustvari bio srpski. Posljedica ove, za dijete konfuzne situacije, bila je na početku odbijanje svake vrste razgovora da bi kasnije prešla u semilingualizam tzv. polupismenost.

9. Na usvajanje materinskog jezika u emigraciji ekstremno pozitivno djelovali su roditelji koji su djeci još prije polaska u školu čitali na materinskom jeziku. Sva su se ta djeca za vrijeme ispitivanja pokazala kao vrlo sigurni i dobri poznavatelji jezika uopće.

10. Više negativan nego pozitivan učinak pokazao je interes roditelja da pomognu djeci pri učenju. Znanje njemačkog jezika kojim raspolažu roditelji uglavnom nije na razini koja bi mogla zadovoljiti standarde koji se za jezik traže u školi. Tako je i pored dobre namjere

roditelja ova vrsta pomoći često dovodila do sasvim suprotnog efekta, naime, domaće zadaće najčešće su bile netočne.

Istodobno se i pokušaj roditelja da, u nastojanju da pomognu djetetu, pojedine pojmove ili rečenice njemačkog jezika objasne djetetu na materinskom jeziku pokazao kao greška. S obzirom da učenici ni taj jezik nisu dovoljno poznavali, našli su se u situaciji da sad objašnjenja moraju s materinskog prevoditi na njemački jezik te je tako nastao konglomerat u kojem su sintakse materinskog jezika doslovce prenošene u njemački jezik.

11. Dobar uspjeh u govornoj kulturi imala su samo ona djeca koja su tek po dolasku u vrtić bila konfrontirana s njemačkim jezikom, dok su prije polaska u vrtić u roditeljskoj kući učila i govorila samo materinski jezik.

Znatne probleme u korištenju oba jezika imala su ona djeca čiji su se roditelji od početka učenja govora trudili djecu naučiti oba jezika istovremeno.

Izuzetak čine miješane obitelji u kojima je jedan od roditelja Austijanac/Austrijanka, a drugi stranog porijekla i u kojima vlada princip „jedna osoba – jedan jezik“. Ova djeca govore bez problema oba jezika i relativno lako usvajaju drugi pa i treći strani jezik.

12. Kada se radi o stručnom usavršavanju nastavnika njemačkog jezika koji rade s dvojezičnom djecom, situacija se može ocijentiti samo kao veoma loša. Samo tri, od ukupno 14 anketiranih nastavnika njemačkog jezika, apsolvirala su pojedine seminare na temu dvojezičnosti. Svi ostali, osim nastavnika materinskog jezika, smatraju da ovi seminari uopće nisu važni za proces edukacije dvojezičnih učenika.

Nasuprot ovoj činjenici, gotovo svi nastavnici pokušali su tematizirati kulturne i jezične resurse koji postoje u razredu.

13. Najbolji ukupni rezultati postignuti su u onim školama u kojima je došlo do povezivanja različitih, za jezik i učenje uopće, relevantnih faktora u jednu jedinstvenu cjelinu.

U onim sredinama gdje su različite institucije omogućile učenje materinskog jezika, gdje su i roditelji podupirali učenje istog, gdje su učenici redovito i dugotrajno boravili u domovini, gdje su roditelji djeci čitali knjige naglas, u obiteljima u kojima su djeca do odlaska u vrtić govorila samo materinski jezik i tek po dolasku u vrtić bili konfrontirani s njemačkim jezikom – samo je tamo dvojezičnost prihvaćena kao bogatstvo.

14. Materinski jezik, kao dopunski oblik nastave, nije bio ponuđen niti u jednoj četverogodišnjoj školi. U navedenim se školama mogao učiti samo gradišćanskohrvatski jezik. U većini gimnazija djeci je ponuđena nastava na materinskom jeziku. U samo jednoj osnovnoj školi (od petog do osmog razreda) učenici su imali nastavu na materinskom jeziku.

15. Na osnovi empirijskog istraživanja može se izvesti i sljedeći zaključak:

Niti jedan se učenik nije mogao svrstati u kategoriju *tipa 1*, *tipa 2b*, *tipa 3b*, *tipa 4b* i *4a*. Svi su ispitanici pokazali nezntanu ili jaku dominaciju njemačkog jezika.

Niti jedan od učesnika empirijskog istraživanja nije bio u potpunosti monolingvalan bilo da se radi o njemačkom ili materinskom jeziku. Samo je jedno dijete pokazivalo znakove semilingvalizma.

Svi su se ispitanici, prema razini znanja jezika, mogli podijeliti u dvije grupe. Prvu grupu činili su pripadnici *tipa 3a* (*lagana dvojezičnost*), a slijedila ih je druga grupa koju su činili pripadnici *tipa 2a* (*jaka dvojezičnost*). Skoro su svi učenici iz druge grupe pohađali nastavu materinskog jezika.

Sažeto rečeno, sasvim je svejedno da li učenici nastavu materinskog jezika pohađaju jednom ili četiri puta tjedno, oni su u svakom slučaju u znatnoj prednosti u odnosu na one učenike koji ovu vrstu nastave ili uopće nemaju ili je iz različitih razloga ne posjećuju.

Prednost se ogleda u nivou izražavanja na materinskom jeziku te u općoj govornoj kulturi. U principu je za uspjeh nastave materinskog jezika vrlo bitno koliku institucionalnu potporu ona dobiva. Tamo gdje je data veća potpora i rezultati su bili znatno bolji.

Pokazalo se kako su učenici koji su odabrali dodatnu nastavu na gradišćanskohrvatskom jeziku, a on im nije bio materinski, napravili kobnu grešku jer su u momentu izbora ti isti učenici nedovoljno poznavali i svoj materinski jezik pa je tako gradišćanskohrvatski samo još više zbunio ionako nesigurne učenike.

Nastava materinskog jezika je za učenike donijela i niz pozitivnih efekata kao što su: bolje znanje gramatike, prošireni fond riječi, minimalne smetnje i velika sigurnost pri konverzaciji, neznatno promijenjena intonacija, vrlo dobro poznavanje pravopisnih pravila (ortografije), sposobnost razgovora na dva jezika te lakše učenje drugog ili trećeg stranog jezika.

Svi su se ovi pozitivni rezultati nastave materinskog jezika očitovali samo kod učenika s izvjesnom inteligencijom i onih kojima je ova nastava istovremeno pričinjavala zadovoljstvo.

Neki su od njih čak izrazili želju za većim brojem sati kako bi na taj način još više mogli proširiti svoje znanje.

U načelu austrijski obrazovni sustav nudi učenicima svih škola (osim gimnazija) čiji materinski jezik nije njemački, a imaju probleme pri čitanju, pisanju ili izgovoru istog, dodatnu nastavu na njemačkom jeziku kao i individualnu potporu u slučajevima gdje je ova potreba očita.

Za razliku od ovih učenika, učenici gimnazija koji su pokazivali iste nedostatke u njemačkom jeziku nisu se mogli osloniti na ovaj vid nastave. Naime, oni su se morali osobno, samostalno pobrinuti za dodatnu nastavu koju su onda uglavnom našli u obliku privatnih instrukcija.

Većini bi učenika i dalje trebalo pružati pomoć u učenju njemačkog jezika. Od svih škola koje su učestvovala u empirijskom istraživanju samo njih tri nude nastavu na standardnom hrvatskom jeziku. U četiri se škole nudi nastava na gradišćanskohrvatskom jeziku, a u dvije škole nema ponude ni na jednom ni na drugom jeziku.

Na osnovi empirijskog istraživanja može se zaključiti kako austrijski obrazovni sustav poduzima dovoljno mjera u nastojanju da široke mase usvoje njemački jezik.

Samo su pojedine osobe trebale nešto više pomoći od one koja im je bila ponuđena.

Može se zaključiti da je ponuda za učenje materinskog jezika znatno veća od očekivane.

Ipak, bilo bi poželjno svim učenicima omogućiti veći broj sati materinskog jezika .

Optimalna bi situacija bila kada bi svim učenicima bila omogućena nastava materinskog jezika i to onoliko sati koliko im maksimalno i pripada što znači četiri sata tjedno.

U tom bi slučaju isti bili u mogućnosti znatno podići razinu znanja materinskog jezika.

Roditelji, koji i pored svih napora koje čini školstvo u ovom smjeru, ne nalaze za shodno prijaviti dijete na nastavu materinskog jezika, morali bi dobro i ozbiljno razmisliti o tome što s takvim stavom čine svojem djetetu.

Jedan iz grupe ispitivanih pedagoga naveo je kako na početku školske godine mora gotovo kao nametnik i po nekoliko puta obilaziti sve razrede dok ne sakupi dovoljan broj učenika koji je potreban kako bi se formirala grupa. Naime, sam proces nastave može otpočeti tek kad grupa ima dovoljan broj učenika.

Ukoliko roditelji žele, a svi su se izjasnili kako žele, da njihova djeca odrastaju dvojezično i oba jezika svladaju do savršenstva kako usmeno tako i pismeno, onda je to moguće samo uz jaku potporu obiteljskog kruga.

Na tom putu treba biti ustrajan i ne treba dozvoliti da iluzija o tome kako je samo po sebi razumljivo da djeca materinski jezik dobro znaju ustvari dovede do sasvim suprotnog, neželjenog efekta koji se onda ogleda u potpunom siromaštvu jezika. U tom slučaju ni institucionalna podrška nije od nekog posebnog značaja.

Uz poziv roditeljima da svoju djecu šalju na nastavu materinskog jezika ovo bi istovremeno bio poziv odgovornima u obrazovnom sustavu Austrije da, prije svega, u nastavi od prvog do četvrtog razreda ponude nastavu standardnog, normiranog, hrvatskog odnosno nastavu materinskog jezika drugih nacija (Bosna i Hercegovina, Srbija) i ovu ponudu po mogućnosti prošire na sve škole.

Sve navedene konstatacije su, s današnje točke gledišta, djelomice osporile istraživačku hipotezu. S jedne strane postoje dovoljno velike mogućnosti za unapređenje materinskog jezika, ali s druge strane veća ponuda različitih oblika nastave na materinskom jeziku i u više škola istovremeno pružila bi šansu svim učenicima koji pohađaju ovu nastavu da materinski jezik i praktično savladaju.

Ako se realno uzmu u obzir sve gore navedene činjenice, onda austrijski obrazovni sustav ipak nema povoda povećati broj sati materinskog jezika jer ni postojeća ponuda nije našla odjek kod većine roditelja. Ovo se može potkrijepiti primjerom iz osnovne škole (Volksschule) u kojoj je nastava materinskog jezika bila ponuđena, ali nije mogla biti provedena u djelo jer učenici istu nisu podržali u dovoljnom broju.

Kao što se pod točkom II.5.2. (12.) moglo vidjeti samo su se tri, od svih nastavnika njemačkog jezika koji su učestvovali u empirijskom istraživanju, stručno usavršavala na temu višejezičnosti. Velika potpora u ovom sektoru bila bi, za sve sudionike nastave, kada bi se tijekom edukacije nastavnog osoblja ponudilo sistematsko obrazovanje istih na temu dvojezičnosti. Tijekom istraživanja je postalo vidno kako je slika monolingualnog razreda postala prava rijetkost. Dakle, izobrazba nastavnog osoblja na temu dvojezičnosti ne bi trebala biti obligatorna samo u procesu sticanja visokoškolske diplome, nego bi se kontinuitet trebao održati i tokom stručnog usavršavanja.

Znatno poboljšanje cjelokupnom procesu odvijanja nastave materinskog jezika donijela bi i formalna izmjena dopuna naziva samog nastavnog predmeta. Ukoliko jezik ne bi bio označen „samo“ kao hrvatski nego proširen nazivima i druga dva jezika, bosanski i srpski kako se u principu u Austriji i službeno naziva ovaj jezik, odnosno ovi jezici (B/K/S) u tom bi slučaju svaki učenik u ponuđenoj nastavi našao kako sebe tako i svoj autohtoni materinski jezik.

Nadalje bi se roditelji morali zamisliti nad pitanjem koji i kakav materinski jezik njihova djeca govore tj. kako će se ovaj proces odvijati u budućnosti. Tamo gdje djeca imaju šansu, u školama koje pohađaju, naučiti i usavršiti materinski jezik, tu bi šansu, neizostavno, trebali i iskoristiti. U tom slučaju pozitivni rezultati ne mogu izostati.

### 6.1. Anhang 1.)

|                                 |                            | A1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | A2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | B1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | B2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | C1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | C2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| V<br>E<br>R<br>S<br>T<br>E      | Hören                      | Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.                                                                                                                                    | Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.                   | Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. | Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird. | Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.                                                                                                                   | Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.                                                                                                                 |
|                                 | Lesen                      | Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.                                                                                                                                                                                                                  | Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.                                                                        | Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.                                                                                                                                                               | Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.                                                                                   | Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.                                                                                                                 | Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.                                                                                                                                                        |
| S<br>P<br>R<br>E<br>C<br>H<br>E | An Gesprächen teilnehmen   | Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. | Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. | Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.                                          | Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.                                                               | Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen. | Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt. |
|                                 | Zusammenhängendes Sprechen | Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.                                                                                                                                                                                                                 | Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.                                                                                                                 | Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und                                                                                                                                                                    | Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile ver-                                                                                                                           | Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.                                                                                                                                                     | Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen                                                                                                                                                                                             |

|                  |                  |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  |                  |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                               | begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.                                                                                 | schiedener Möglichkeiten angeben.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>SCHREIBEN</b> | <b>Schreiben</b> | Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen. | Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken. | Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten. | Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen. | Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist. | Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen. |

© Council of Europe / Conseil de l'Europe<sup>160</sup>

<sup>160</sup> <http://www.europass.at/article/articleview/6/1/3>, 31.05.11; 10:50, siehe Link: Raster zu den sechs Kompetenzstufen

## 6.2. Anhang 2.)

### Interviewfragen- allgemein- in Zusammenfassung- Eltern/Kinder/Jugendliche

1. Wohnort, Geburtsdatum, Geburtsort, Geschlecht
2. bisheriger Bildungsweg
3. Welche Sprache wird zu Hause und im Freundeskreis gesprochen? Welche Sprache sprechen deine Eltern?
4. Erzähle mir bitte eine kleine Geschichte aus den Bereichen: Tierwelt, Werkzeuge, Schule, Familie und Freizeit. Auf deutsch und auf B/K/S
5. Arbeit der Eltern/ Alter/ Aufenthalt in Österreich
6. Wie schaut der Schulunterricht aus? Gibt es B/K/S Unterricht?
7. Wie ist die deutsche und B/K/S Sprache erlernt worden?
8. Welche Sprache sprichst du besser? In welcher bist du dir sicherer?
9. Welches ist deine Muttersprache?
10. Hast du mehr deutsch oder B/K/S sprechende Freunde?
11. Wie oft fährst du nach Bosnien und Herzegowina/ Kroatien oder Serbien?
12. Hast du Kontakt zu deinen Großeltern? Wenn ja, Wie? Auf welcher Sprache sprichst du mit Ihnen?
13. Wie sind deine Lehrer? Wie viele hast du? In welcher Sprache sprechen sie zu dir?
14. Liest du Bücher? In welcher Sprache?
15. Schaust du fern? In welcher Sprache?
16. Welche Freizeitaktivitäten betreibst du?
17. Welche Fremdsprachen hast du bisher gelernt? Ist das schwierig für dich?
18. Wenn du B/K/S sprichst, welchen Dialekt verwendest du?
19. Vermischen deine Eltern die beiden Sprachen? Also deutsch und B/K/S.
20. Wie war deine Sprachkenntnis der beiden Sprachen bei Volksschuleintritt?
21. Hast du etwas (wenn vorhanden) gegen das Defizit gemacht?
22. Haben Sie jemals ein Defizit oder eine Überqualifizierung der beiden Sprachen ihres Kindes bemerkt? Haben Sie etwas dagegen getan?
23. Muttersprache der Eltern
24. Wolltest du beide Sprachen (Deutsch und B/K/S) erlernen? War es freiwillig? Schwierig? Oder mit Muss?
25. Auf welcher Sprache schimpfst du?
26. Auf welcher Sprache schimpfen deine Eltern?
27. Wie haben Sie die deutsche Sprache gelernt? Fördern Sie sie? Wie?
28. Bei Verwendung z.B.: eines deutschen Wortes in einem B/K/S Satz, würdest du genauso mit deiner Oma reden? Gibt es ein Synonym dafür?
29. Würdest du selbst sagen, dass du die deutsche/ B/K/S Sprache in jedem Bereich und von jedem verstehst? (Dialekte und auch im Fernsehen)
30. Sprichst du, wenn du Deutsch sprichst im Dialekt oder Hochdeutsch?
31. Gehst du in die Kirche? Auf welcher Sprache ist die Messe?
32. Welche Religion hast du?
33. Schreibst du lateinisch oder kyrillisch?
34. Schreibst du Tagebuch? Auf welcher Sprache?
35. Wenn du schnell eine kurze Notiz aufschreibst, in welcher Sprache machst du das?
36. In welcher Sprache denkst du?
37. Musst du dir manche Hausübungen übersetzen?
38. Helfen dir deine Eltern bei der Hausübung?
39. War es schwierig für dich, eine Fremdsprache zu lernen?

#### 40. Auf welcher Sprache liest du Privatbücher?

#### Interviewfragen LehrerInnen

1. Name, Geschlecht, Wohnort, Geburtsort
2. bisheriger Bildungsweg
3. Auf was wird in Ihrem Unterricht besonders Wert gelegt? Grammatik, Aussprache...
4. Wie gehen Sie ihrer Ansicht nach mit Zweisprachigkeit um?
5. Haben Sie zum Thema Multikulturalität/Bilingualismusthemen eine Fortbildung besucht oder dieses explizit in der Ausbildung besucht?
6. Welche Literatur wird in Ihrem Unterricht verwendet?
7. Wie schätzen Sie von .....die Sprech/Lese/Schreibfertigkeit ein?
8. Legen Sie mit mir bitte das Sprachniveau von .....nach der europäischen Kompetenzstufe fest.
9. Besuchen Sie regelmäßig Fortbildungen?
10. Beherrscht ..... die Umgangs- und Standardsprache oder hat.....beim Sprechen in der Standardsprache Probleme?
11. Selbsteinschätzung: Wo liegen Ihre Stärken/Schwächen im Unterricht?
12. Sind Sie mit dem Angebot an Österreichs Schulen für zweisprachige Kinder zufrieden?
13. Bräuchte man für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ein zusätzliches „Deutsch als Fremdsprache“ Angebot oder mehr Förderung der Muttersprache?
14. Hatten/Haben Sie selbst Kinder mit Semilingualismus unterrichtet? Was bedeutete das für den Ablauf des Unterrichts?
15. Wie wird mit einem sprachlichen Defizit/Überqualifizierung in einer der beiden Sprachen umgegangen?
16. Wären Sie dafür, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in eigene Klassen separiert werden sollten?
17. Haben Sie Kontakt zu den Eltern der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache?
18. In wie weit ist sprachliche Förderung (Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) in Schulen für zweisprachige Kinder vorhanden?
19. Wie bauen Sie ihren Unterricht auf?



### Einverständniserklärung

Guten Tag,

mein Name ist Regina Thurner, wohnhaft in Mattersburg. Ich studiere im achten Semester Slawistik mit dem Hauptfach Bosnisch, Kroatisch, Serbisch an der Universität Wien und schreibe nun an meiner Diplomarbeit. Das Thema beschäftigt sich mit Kindern, die zweisprachig aufgewachsen sind. Im Zuge meiner Diplomarbeit möchte ich gerne das Sprachniveau der Kinder, jeweils auf Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, eruieren und mir das Lehrangebot der Schulen dazu ansehen. Einer meiner Forschungsschwerpunkte ist herauszufinden, was das österreichische Bildungssystem gegen/für eine Zweisprachigkeit tut.

Dazu wäre Ihre Hilfe erforderlich. Um diese Diplomarbeit so zu gestalten wie ich gerne hätte, bitte ich Sie um Erlaub mit Ihren Kindern und Ihnen ein mündliches Interview zu halten. Selbstverständlich ist dies auf freiwilliger Basis. Es wäre mir eine sehr große Hilfe, wenn Sie erlauben, dass ich die Interviews mit Ihnen führen dürfte.

Falls Sie mit einem Interview einverstanden sind, ersuche ich Sie mich unter der Nummer ..... für eine Terminvereinbarung zu kontaktieren.

Dobar dan,

Zovem se Regina Thurner i živim u Mattersburgu. Studiram slavistiku u Beču, jezici su bosanski, hrvatski i srpski. Bosanski/Hrvatski i Srpski mi nisu materinski jezici, učila sam te jezike tek na fakultetu. U ovom semestru pišem diplomski rad.

Tema mog diplomskog rada bavi se s djecom, koja su dvojezično odgojena. Želim vidjeti nivo jezika bosanskog, hrvatskog, srpskog i njemačkog i isto tako voljela bih pogledati škole. Želim ustanoviti što austrijska naobrazba čini za/protiv jezičnog deficita ili za/protiv više kvalifikacije na tim jezicima.

Zato bih trebala Vašu pomoć. Prema tome bih Vas voljela pitati, da li je moguće da Vas i Vašu djecu mogu intervjuirati. Taj intervju bi bio usmen i naravno dobrovoljan.

Puno bih mi pomogli, ako biste mi dozvolili da Vas i Vašu djecu mogu intervjuirati.

Ako se slažete s time, molim Vas, kontaktirajte me da se dogovorimo za termin koji Vama odgovara.

Telefonski broj;.....

Mit freundlichen Grüßen/ Uz srdačne pozdrave

Mattersburg, am 09.03.11

## Literaturnachweis

Abdelilah- Bauer Barbara: Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher, C.H. Beck Verlag, München, 2008

Aleemi Janet: Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung, Frankfurt am Main, 1991

Appel R. & Muysken P.: Language Contact and Bilingualism, Arnold, London, 1987

Artner Karin: Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an Burgenlands Pflichtschulen, Diplomarbeit, Eisenstadt, 1996

Auer Peter: From codeswitching via language mixing to fused lects: toward a dynamic typology of bilingual speech. In: International Journal of Bilingualism 3, 1999

Baur Ruprecht/Meder Gregor: Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder, In: Diskussion Deutsch, H. 106, 20 Jg., 1989

Boeckmann Klaus- Borge: Zweisprachigkeit und Schulerfolg, Das Beispiel Burgenland, Arbeiten zur Sprachanalyse, Herausgegeben von Konrad Ehlich, Band 26, Frankfurt am Main, 1997

Brizić Katharina (Hg.): „Der Vogel esst die Katze“ Zum Einfluss individueller, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern, eine soziolinguistische Begleitstudie zur psycho- und pragmalinguistischen Langzeitstudie: „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“ im Auftrag des bm:bwk, 2000

Brizić Katharina: Das geheime Leben der Sprachen, Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Münster, 2007

Burkhard Montanari Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Verband binationaler Familien und Partnerschaften, Brandes und Apsel, Frankfurt am Main, 2000

Buz Metin: Literatur der Arbeitsemigration in der Bundesrepublik Deutschland, Eine literatursoziologische Studie zu Thematik, Schreibweise und Sprachgebrauch in Texten der 1. und 2. Generation der Arbeitsemigranten sowie Überlegungen zur Definitions- und Differenzierungsproblematik der Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik, Tectum Verlag, Marburg 2003, Zugl.: Frankfurt am Main, Univ. Diss., 2002

Cidem Tülay: Zur sprachlichen Situation: Konflikte bilingual aufgewachsener türkischer Jugendlicher in Österreich, Diplomarbeit, Wien, 2006

Clyne Michael G.: Transference and triggering: Observations on the language assimilation of postwar German- speaking migrants in Australia, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1967

Clyne Michael G.: Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte, Info DaF 18.4, 1991a

Clyne Michael G.: Dynamics of language contact: English and immigrant languages, Cambridge University Press, Cambridge, 2003

Davolio Eser: Viele Sprachen- eine Schule, Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen, Bern, Stuttgart, Wien, Haupt, 2001

De Cillia Rudolf: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Band 13 der Reihe „Bildungsforschung“, Studienverlag, Innsbruck- Wien, 1998

De Saussure Ferdinand: Course in general linguistics. The Philosophical Library New York, ([1st French edition, 1916] Wade Baskin, trans.), 1959

Dressler W.U. & de Cillia Rudolf: Spracherhaltung- Sprachverfall- Sprachtod. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Mouton de Gruyter, Berlin, 2006

Duden, Bedeutungswörterbuch, 4.Auflage, 2010

Dunato Laura: Aspekte des Bilingualismus- historisch- soziologische Entwicklung demonstriert an den Beispielen Kanada und Wales, Diplomarbeit, Wien, 2000

Fischer G.: Zweisprachigkeit im burgenländisch- kroatischen Schulwesen. (=Sprache und Herrschaft; 15), Wien, 1984

Fishman Joshua A.: Sociolinguistics. A Brief Introduction. Rowley, Mass.: Newbury, 1971

Fthenakis Wassilios E./ Sonner Adelheid/ Thrul Rosemarie/ Walbinger Waltraud: Bilingual- bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten, Hueber, München, 1985

Gansterer Brita: Das verbale Sprachverhalten gemischtsprachiger Paare am Beispiel von österreichisch- nigerianischen Partnerschaften, Diplomarbeit, Wien, 2000

Geissler Heinrich: Zweisprachigkeit deutscher Kinder im Ausland, Stuttgart, 1938

Glatz Peter: Zweisprachigkeit: Überlegungen zur Einwirkung von Transfer auf das Fremdsprachenlernen, Diplomarbeit, Wien, 1998

Glatz Peter: Bilinguales Fremdsprachenlernen, Der Englischunterricht deutschsprachiger SchülerInnen in bi- und monolingualen Grundschulen, Dissertation, Wien, 2000

Gogolin Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, Münster/New York, 1994

Graf P.: Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkinder, Hueber, München, 1987

Hansegård Nils Erik: Tvåspråkighet eller halvspråkighet? Invandrare och Minoriteter 3, 1975

Hinnenkamp Volker: „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In: Der Deutschunterricht, 52. Jg. (2000), Heft 5, 2000

Hinnenkamp Volker & Meng K. (Hrsg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis, Narr, Tübingen, 2000

Hintenberger Sandra: Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf den schulischen Fremdspracherwerb, Diplomarbeit, Wien 1999

Janousek Dáša: Soll die Muttersprache gefördert werden? Pro und Contra einer muttersprachlichen Förderung bei allochthonen Kindern in der Pflichtschule im Hinblick auf die Kompetenzen in der Zweitsprache, Diplomarbeit, Wien, 2005

Kielhöfer Bernd & Jonekeit Sylvie: Zweisprachige Kindererziehung, Tübingen, 1983

Krumm Hans- Jürgen: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II/1997, 11-16. Vgl. auch Fremdsprache Deutsch, Heft 20/1999: Deutsch als zweite Fremdsprache.

Krumm Hans Jürgen (Hg.) & Jenkins Eva- Maria: Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits- gesammelt und kommentiert von Hans- Jürgen Krumm, WienerVerlagsWerkstatt, Wien, 2001

Lambeck Klaus: Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung, Gunter Narr, Tübingen, 1984

Leitner L.: Lernen für Europa. Neue Lebens- und Lernformen in der Schule. In: Reihe Schulentwicklung. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1991

Liangos Renate: Aufwachsen in zweisprachigen Familien. Auswirkungen auf die Identitäts- und Sprachentwicklung, Diplomarbeit, Wien 1999

Mahmood Hama Tschawisch: Die kurdische Exilliteratur in Deutschland von den 70er Jahren bis heute, Tectum Verlag, Marburg, 1996

McLaughlin, B.: Theories of second language learning. Edward Arnold London, 1987

Meili Richard/Rohrbacher Hubert: Lehrbuch der experimentellen Psychologie, Hans Huber Verlag, Bern, 1972

Müller Hermann: Überwindung von Sprachbarrieren, Herderbücherei, Freiburg, 1973

Myers-Scotton, Carol: Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes, Oxford University Press, 2002

Nitzschke, in Schulte Axel: Multikulturelle Gesellschaft: Begriffliche Grundlagen, soziale Hintergründe und Gegenstand der Kontroverse, in: Forschungsinstitut der Friedrich- Ebert- Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft. Der Weg zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung, Nr. 6, Bonn, 1992

Öktem Ayşe & Öktem Özkan: Kulturelle Identität, Sozialisation und Sprache bei türkischen Arbeiterkindern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rehbein Jochen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation, Narr, Tübingen, 1985

Poplack, Shana & Meechan, Marjory: How languages fit together in code-mixing. *International Journal of Bilingualism* 2, 2. 127-138, 1998

Poplack, Shana & Sankoff, David: Code-switching. In *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*, vol. 2, ed. by Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K. J., 1174-1180, Walter de Gruyter, Berlin, 1988

Reynolds Mike & Akram Mohammed: The maintenance of Punjabi and Urdu in Sheffield. In: Ammerlaan, Tom/Hulsen, Madeleine/Strating, Heleen/Yagmur, Kutlay (Hrsg.): *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages*, Waxmann, Münster, 2001

Riehl Claudia Maria: Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien, Stauffenburg, Tübingen, 2001

Riehl, Claudia Maria: "Italianità als Problem. Minderheiten und nationale Identität". In: Grimm, Reinhold R. et al. (eds.): *Italianità. Ein literarisches, sprachliches und kulturelles Identitätsmuster*. Tübingen: 115–131., 2002

Riehl Claudia Maria: *Sprachkontaktforschung, Eine Einführung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2004

Romaine Suzanne: *Bilingualism*, Basil Blackwell, Oxford, 1991

Ronjat J.: *Le developpement du langage observe chez un enfant bilingue*, Champion, Paris, 1913

Rudhardt Gabriele: Subjektive Theorien von Volksschullehrern bezogen auf Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache- Integration oder Endstation Sonderschule? Eine Untersuchung am Beispiel Vorarlberg, Diplomarbeit, Wien, 1998

Rūķe- Draviņa Velta: *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*, Gleerup/Lund, Lund, 1967

Schiesser Andreas W. & Theurl Peter: Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. In: Weidinger Walter (Hrsg.): *Bilingualität und Schule? Bd. 1: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde*, öbv & hpt, Wien, 2001

Seddik Bibouche (Hrsg.): *Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen für die Praxis*, Juventa, Weinheim und München, 2006

Shore Cecilia M.: *Individual differences in language development*. Thousand Oaks, Sage, Calif. (u.a.), 1995

Siebert- Ott Gesa Maren: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul)Forschung, Verlag für Schule und Weiterbildung, DruckVerlag Kettler, Bönen, 2001  
Skutnabb- Kangas Tove: Bilingualism or not, The Education of Minorities, Multilingual Matters 7, Sweden, 1981

Tracy Rosemarie: Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb, In: Sprache & Kognition 1-2, 1996

Tracy Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, 2. Auflage, Tübingen, 2008

Uçar Ali: Benachteiligt: ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Sonderschule für Lernbehinderte, Schneider, Baltmannsweiler, 1996

Van Overbeke Maurice: Introduction au problème du bilinguisme.  
Étude publiée par l'AIMAV, Association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audio-visuelles et structuro-globales, Éditions "Labor", F. Nathan, Bruxelles, Paris, 1972

Weinreich Uriel: Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. Mit einem Vorwort von Andre Martinet. Hg und mit einem Nachwort zur deutschen Ausgabe versehen von A. de Vincenz, München, 1977  
[Originalausgabe New York, 1953]

Weisgerber Leo: Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 16, 1966

Wilken Etta: Sprachförderung bei Kindern mit Down- Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK- Systems, 10. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart, 2008

Wlossek Isabella: Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund im Elementarbereich unter der besonderen Berücksichtigung der Erstsprache am Beispiel des Augsburger Stadtteilmütter- Projekts. Eine qualitative Untersuchung, Grin Verlag, Magisterarbeit, 1. Auflage, Norderstedt, 2010

Wode Henning: Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht, Ismaning, 1995

<http://frauensprache.com/sprachleitfaden.pdf>

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen\\_registerzaehlungen/schueler\\_studenten/022941.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/schueler_studenten/022941.html)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.xml>

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14006/schulenmuttunt0910.pdf>

[http://www.lsr-bgld.gv.at/fileadmin/LSR/Minderheiten\\_Download\\_SLE/Statistik%20Minderheiten/AHS-Kroatisch-%20und%20Ungarischunterricht%202010-2011.pdf](http://www.lsr-bgld.gv.at/fileadmin/LSR/Minderheiten_Download_SLE/Statistik%20Minderheiten/AHS-Kroatisch-%20und%20Ungarischunterricht%202010-2011.pdf)

[http://www.jusline.at/16\\_Unterrichtssprache\\_SchUG.html](http://www.jusline.at/16_Unterrichtssprache_SchUG.html)

<http://www.genius.co.at/index.php?id=196>

[http://www.sprachenrechte.at/\\_TCgi/Images/sprachenrechte/20090330174101\\_Stellungnahme%20NAP09\\_1.pdf](http://www.sprachenrechte.at/_TCgi/Images/sprachenrechte/20090330174101_Stellungnahme%20NAP09_1.pdf)

[http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif\\_dossiers/der\\_kindergarten\\_als\\_integrationsinstanz/](http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif_dossiers/der_kindergarten_als_integrationsinstanz/)

<http://brodnig.org/tag/bildung/page/2/>

<http://bilingual-erziehen.de/zweisprachigkeit/info/vor-und-nachteile>

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

<http://www.uni-saarland.de/fak4/bilingualFam/glossar.htm>

<http://burgenland.orf.at/stories/346723/>

<http://burgenland.orf.at/stories/484383/>

[http://www.pull-ug.at/PDFS/bp\\_ikndt.pdf](http://www.pull-ug.at/PDFS/bp_ikndt.pdf)

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html)

[http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen\\_in\\_kontakt.htm](http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen_in_kontakt.htm)

<http://email.eva.mpg.de/~wohlgemu/lehre/sprachkontakt/Codemixing.pdf>

[http://www.russian-online.net/de\\_start/advanced/lernhilfe/texte.php?auswahl=trki\\_kurz](http://www.russian-online.net/de_start/advanced/lernhilfe/texte.php?auswahl=trki_kurz)

<http://www.raetsel-hilfe.de/kr-Slang>

<http://www.europass.at/article/articleview/6/1/3>

## LEBENS LAUF

### Persönliche Daten

|               |                   |
|---------------|-------------------|
| Name          | Regina Thurner    |
| Geburtsdatum  | 10. November 1987 |
| Geburtsort    | Wien              |
| Familienstand | ledig             |

### Schul Ausbildung

|             |                                     |
|-------------|-------------------------------------|
| 1994 - 1998 | Volksschule, Eisenstadt             |
| 1998 - 2001 | Gymnasium, Kurzwiese, Eisenstadt    |
| 2001 - 2006 | Gymnasium, Katzelsdorf              |
| Juni 2006   | Reifeprüfung, Gymnasium Katzelsdorf |

### Studium

|                   |                                                                                  |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| September 2006    | Studium „Internationale<br>Wirtschaftsbeziehungen“, Fachhochschule<br>Eisenstadt |
| Seit Oktober 2007 | Studium Slawistik<br>(Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Universität<br>Wien          |

### Sonstige Tätigkeiten

|                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| Winter 2009- Frühjahr 2010 | Auslandaufenthalt in Zagreb |
|----------------------------|-----------------------------|